مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الحادي عشر - الجزء الأول

صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

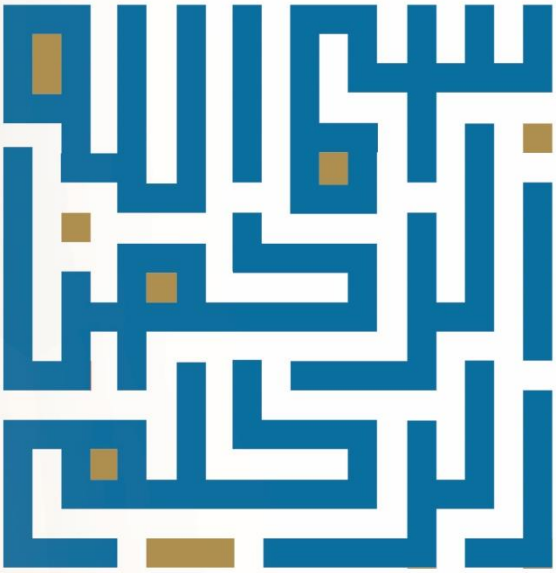
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى بن الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية د. عبدالرحمن بن عوده البلادي	11
2	العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى د. نيفين حامد الحربي	47
3	الاتجاه نحو ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران أ.د. يحيى علي أحمد فقيهي / أ. عرين فايز علي العبابنه	91
4	دور معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية د. علي بن حمد ناصر رياني	131
5	استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. فاطمة بنت شعبان عسيري	175
6	القدرة التنبؤية للتفاؤل والأمل باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض أ.د. عبد المريد عبد الجابر العبدلي / د. بندر بن سعيد الزهراني	225
7	فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل – فرع الشملي د. وفاء محمود عياصرة	277
8	الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلاب المنح د. حسن محمد علي الزهراني	309
9	أثر نمط تقديم الإنفجرافيك التعليمي (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية د. أحمد بن معجون العنزي	353
10	مظاهر اهتمام عمر بن عبد العزيز بمساجد المدينة (87هـ . 93هـ / 706م . 712م) (دراسة تاريخية حضارية) د. إبراهيم بن علي الربعي	399

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية

Employing Case Study in Educational Leadership Research

إعداد

د. عبد الرحمن بن عوده البلادي

أستاذ القيادة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Abdulrahman Awdah Albeladi

Assistant Professor of Educational Leadership
Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-011-001

المستخلص:

تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء على إمكانية تطبيق دراسة الحالة، وهو أحد مداخل المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية. وتمثلت أهداف هذه الدارسة في التالي: ١. التعريف بالمنهج النوعي، ٢. التعريف بدراسة الحالة، ٣. إمكانية توظيف دراسة الحالة لتطوير الأبحاث في القيادة التربوية، ٤. التباين بين ما يُنشر عن القيادة التربوية باللغة العربية واللغة الإنجليزية في الأبحاث التي تستخدم البحث النوعي عموماً، ودراسة الحالة خصوصاً. واستُخدم المنهج الوصفي في السؤال الأول والثاني والثالث، والمنهج النوعي بأسلوب تحليل المحتوى في السؤال الرابع الذي ركز على معرفة مقدار التباين فيما يُنشر من أبحاث عن القيادة التربوية باللغتين العربية والإنجليزية، وبيان الفجوة بينهم. وخلصَت الدراسة إلى أنَّ البحث النوعي يتميز بمميزات كثيرة تخدم التوجهات الحديثة في البحث التربوي، وخصوصاً القيادة التربوية. وقد قدَّم الباحث نموذجاً مبتكراً لبناء دراسة الحالة، وخُتمت الدراسة بتوصيات وأمثلة لأبحاث ورسائل طبّقت دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية. وخُتمت الدارسة بأنَّ ما يُنشر عن القيادة التربوية باللغة العربية قليل جداً مقارنةً بما يُنشر باللغة الإنجليزية سواء من ناحية الكتب، أو الدراسات العلمية المحكمة، أو الرسائل العلمية.

كلمات مفتاحية: أبحاث القيادة التربوية، دراسة الحالة، البحث النوعي.

Abstract:

This study seeks to discuss the idea of the possibility of applying case study, which is an approach to the qualitative method to research in educational leadership. This study discusses four main topics: 1. defining the qualitative method; 2. defining case study; 3. the possibility of using case study to improve research in educational leadership; 4. the difference between what is published about educational leadership in Arabic and English in research that uses qualitative research in general and case study in particular.

The descriptive approach was used for the first, second and third questions, and the qualitative method via content analysis was used to achieve the study's objectives. Qualitative research has numerous advantages which serve the modern trends in educational research, particularly educational leadership. The researcher has presented an innovative model for building case study. The study has provided several recommendations and examples of research and messages that have applied case study in research in educational leadership. Finally, the study concluded with that what is published about educational leadership in Arabic is very little compared to what is published in English, whether in books, refereed scientific studies or scientific theses.

Keywords: Educational leadership research, case study, qualitative research.

مقدمة

تأتي رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ باعتبارها من أهم المتغيرات في الوطن العربي؛ لما تُقدمه من رؤية تسعى من خلالها لتطوير أكبر بلد عربي من حيث الناتج القومي. ويتمثل أحد أهداف رؤية ٢٠٣٠ في الارتقاء بمستوى الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية، لتصبح لدينا ٥ جامعات على الأقل بين أفضل ٢٠٠ جامعة بحلول عام (٢٠٣٠)، (وثيقة رؤية، 2030:40). وهذا الهدف الطموح يتطلب من الجامعات بذل الجهد في زيادة النشر العلمي وجوْدته في جميع المجالات العلمية، في أوعية النشر العالمية. ولتوضيح أهمية البحث في أوعية النشر العالمية؛ فإنَّ البحث العلمي من أهمّ معايير تصنيف تايمز (Times)، حيث يبلغ الوزن النسبي للبحث العلمي ٣٠٪ والاقتباسات لهذه الأبحاث ٣٠٪، أيْ أنَّ معيار البحث العلمي يصل إلى ٦٠٪، (Times, 2020). أما تصنيف (QS)، فإنَّ معيار نسبة الاقتباس لكلّ عضو هيئة تدريس يصل إلى ٢٠٪، (QS, 2021). إنَّ اختيار منهج البحث يُعدّ عاملاً مُهماً في بناء الأبحاث العلمية وقبولها للنشر في المجلات العلمية العالمية؛ لذلك على الجامعات العربية – والجامعات السعودية على وجه التحديد –، نشر البحوث العلمية ذات الجودة العالية في أوعية النشر العالمية، عبر استخدام المناهج البحثية المناسبة، مثل المنهج النوعي الذي يجد قبولاً واسعاً في المجلات التي تُنشر باللغة الإنجليزية في التخصصات التربوية، حيث تصل نسبة الأبحاث العلمية المنشورة التي تستخدم المنهج النوعي، في بعض المجلات العلمية ذات معامل التأثير العالي إلى ٤٥٪، ديفيتاك وآخرون (Devetak, et al., 2010).

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على أحد أهم مناهج البحث العلمي في مجال العلوم التربوية، التي لم تجد انتشاراً واسعاً لها في الدول العربية، والمملكة العربية السعودية خصوصاً. والمنهج النوعي أحد أهم المناهج البحثية المعتبرة في مجال التربية والعلوم الإنسانية بشكل عام، وإنَّ المنهج النوعي (الكيفي)، لم يجد اهتماماً من الباحثين في الوطن العربي، بل واجه إقصاءً غير مبرر (الذبياني، 2011). في حين يؤكد كلارك (Clark et al., 1984)، أنَّ أبحاث التربية الفعالة كانت تستخدم المنهج النوعي في الغالب، وتركز على المدارس التي حققت نجاحات في خلْق بيئة وظروف

يمكن للطلاب أنْ تنمو مهاراتهم فيها، بغضّ النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية. وخلصَت دراسة الحنو (2016a)، إلى ثلاثةٍ من أهم معوقات نشر البحوث النوعية وهي: تعوُّد الباحثين على المنهج الكمي، وتفضيل رؤساء تحرير المجلات العلمية للمنهج الكمي، وعدم تركيز برامج الدراسات العليا على تعليم الطلاب للمنهج النوعي وتدريبهم عليه. ويؤكد العبد الكريم، (٢٠١٩:٨٦)، على أن المنهج النوعي يهدف لتكوين معنى أعمق وأشمل عن الظاهرة المدروسة.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة الدراسة في أنَّ التوجه نحو المنهج النوعي وتصاميمه المختلفة في الوطن العربي ما يزال في بداياته، وتؤكد بعض الدراسات العلمية أنَّ ما يُنشر من أبحاث علمية ورسائل مستخدِماً المنهج النوعي قليلٌ جداً لا يصل في بعض الجامعات إلى أكثر من ٢٪ (بدران، ٢٠١٣؛ الرميضي، ٢٠١٨؛ عبابنة، ٢٠١٨؛ الغفيري، ٢٠١٩؛ Atari & Outum, 2019)؛ بعكس الدراسات العلمية التي تُنشر باللغة الإنجليزية وتستخدم المنهج النوعي، فإنَّ نسبتها في بعض الأحيان تصل لما يقارب ٤٤٪، (Devetak, et al., 2010; Gumus, et al., 2018). ويستخدم علماء التربية والباحثون المنهج النوعي لاستكشاف الظواهر والسياقات والتصورات منذ منتصف القرن العشرين في المجتمع الغربي بشكل واسع، بروكس ونورمور (Brooks & Normore, 2015). أما المنهج النوعي فلم ينل نصيباً معتبراً مما يُنشر في أبحاث القيادة التربوية في الدراسات العربية. وبحسب علم الباحث، فإنه لا توجد دراسة علمية ناقشَت إمكانية توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية مع شرح مفصل لكيفية تطبيقها. وتأتي هذه الدراسة للمساهمة في ردم هذه الفجوة البحثية.

ولأهمية دراسة مناهج البحث –وخصوصاً البحث النوعي– في البيئة العربية؛ تسعى هذه الدراسة لتقديم شرح موجز عن المنهج النوعي، وتوضيح ماهية دراسة الحالة وكيفية توظيفها في البحث التربوي عموماً، وأبحاث القيادة التربوية بشكل خاصّ. وتُقدِّم بعض المقترحات التي تسهم في توضيح كيفية الاستفادة من تصميم دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية، من أجل المساهمة في زيادة الوعي بهذا المنهج، وزيادة فرصة النشر في أوعية النشر العالمية باستخدامه. ولا تقف عند

هذا الحدّ، بل تسعى هذه الدراسة لتسليط الضوء على حالة البحث في مجال القيادة التربوية، وعقد مقارنة بين ما يُنشر باللغتين العربية والإنجليزية، سواء من أبحاث علمية أم رسائل ماجستير ودكتوراه في الجامعات العربية والغربية.

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف هذه الدراسة في التالي:

- التعريف بمفهوم البحث النوعي.
- التعريف بدراسة الحالة.
- تقديم تصور عن إمكانية توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية.
- تسليط الضوء على مقدار التباين بين ما يُنشر باللغة العربية واللغة الإنجليزية حول القيادة التربوية.

أسئلة الدراسة:

١. ما مفهوم البحث النوعي؟
٢. ما المقصود بدراسة الحالة في البحث النوعي؟
٣. كيف يمكن توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية؟
٤. ما مقدار التباين بين ما يُنشر باللغة العربية واللغة الإنجليزية حول القيادة التربوية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تقديم تصوُّر شامل عن البحث النوعي، ودراسة الحالة، بالإضافة لتقديم نموذج مبتكر لبنائها.
- توضيح كيف يمكن الإفادة من دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية.
- إلقاء الضوء على التباين في نسبة الدراسات النوعية المنشورة باللغة العربية وما يقابلها باللغة الإنجليزية.

الأهمية العملية:

- تُقدم للباحثين من طلاب دراسات عليا، وأعضاء هيئة تدريس، وغيرهم من المهتمين بالبحث النوعي شرحاً مفصّلاً عن كيفية تطبيق دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية.
- قد تسهم الدراسة الحالية في لفت انتباه صناع القرار في الجامعات، نحو أهمية تطوير مقررات الدراسات العليا المتعلقة بمناهج البحث؛ لتسهم في الارتقاء بالبحث التربوي.

مصطلحات الدراسة:

المنهج النوعي: يُعرّفه العبد الكريم، (٢٠١٩:٤٦)، بأنه: "منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، تركز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تُجمع في السياق الطبيعي للظاهرة".

ويُعرّفه الباحث إجرائياً بأنه: "منهج بحثي، علمي، (إمبريقي: ميداني) يسعى لفهم الظاهرة الإنسانية في سياقها الطبيعي، من خلال دراستها بعمق وتقديم فهم شامل عنها، عبر استخدام النصوص أكثر من الأرقام".

دراسة الحالة: ذكر العبد الكريم، (٢٠١٩:٦٩)، أنها: "نوع من أنواع البحث النوعي وقد تكون استراتيجية من استراتيجياته، وهي عبارة عن فحص دقيق وعميق لوضع معين أو حالة فردية، أو حادثة معينة، أو مجموعة من الوثائق المحفوظة".

ويُعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: "أسلوب من أساليب البحث النوعي، يتميز بالمرونة، والاستقراء، تدرس مواضيعَ فريدةً تجذب اهتمام القارئ، وتركز على وحدة تحليل واحدة أو أكثر، ويمكن استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات فيها".

الدراسات السابقة:

وقد سعى الباحث إلى تقسيم الدراسات إلى قسمين، الأول: يتعلق بالدراسات التي استخدمت دراسة الحالة وطبقتها كمنهج في مجال الإدارة التربوية، والقسم الثاني: الدراسات التي

ركزت على تحليل مدى انتشار واستخدام المنهج النوعي ودراسة الحالة في الدراسات العربية والأجنبية.

القسم الأول: سعت دراسة بوير (Boyer, 2003)، لاستكشاف دور القائد في تهيئة ومساعدة المعلمين الجدد، وتأثيره في فاعليتهم. وكانت دراسة الحالة تتمحور حول السؤال التالي: ما دور القائد التربوي فيما يتعلق بالتوجيه الفعال للمعلم الجديد؟ تمَّ التحقق من هذا الدور من خلال رصد ممارسات القائد التربوي وسلوكياته وتصرفاته. وركزَت على المدارس المتوسطة في منطقة غرب تكساس، بأمريكا. وشارك بها (٥) من مديري المدارس، وكذلك (٥) من المعلمين الجدد. استخدمَت هذه الدراسة أكثر من أداة بحثية مثل: المقابلات شبه المنظمة (Sime-structured interviews)، مع المديرين والمعلمين الجدد، الرجوع للأرشيف الخاص ببرنامج تدريب المعلمين (الحقائب التدريبية وتسجيلات الفيديو)، أمّا طريقة اختيار العينة فقد استُخدم فيها الطريقة القصدية (Purposive)، وكذلك طريقة كرة الثلج (Snowballing)، والتي تعني أنْ تسأل المشارك ليُحيلك لأفضل مَن لديه معلومات حول الموضوع. ويتضح من هذا المثال إمكانية التركيز على دور معين للقائد، ورسم صورة شاملة عن هذا الدور من خلال الرصد الميداني، وعمل مقابلات مع أكثر من مجموعة مثل المديرين والمعلمين، وكذلك الرجوع للأرشيف الخاصّ بتدريب المعلمين. بالإضافة إلى أنَّ الباحث استخدم أكثر من آلية لاختيار المشاركين، وهذا يوضح المرونة في البحث النوعي، مع التأكيد على توضيح ذلك في إجراءات البحث ومنهجيته.

أما دراسة ريتشاردسون وآخرين (Richardson, et al., 2020)، فقد هدفت إلى التركيز على كيفية تأثير برنامج الدراسة الدولية في الخارج (Study abroad) لفترة قصيرة في الكفاءات الثقافية لطلاب برنامج القيادة المدرسية لمرحلة الدكتوراه. ركزت الدراسة على تصورات هؤلاء الطلاب وخبراتهم، وطُبقت في بريطانيا، وعدد المشاركين ستة أشخاص. وعبَّر المشاركون عن خبراتهم حول كيفية التطور والتغير في معارفهم، ومواقفهم، ومهارتهم، وسلوكياتهم نحو الكفاءة الثقافية لقادة مدراس التعليم الأمريكية. اشتملت أدوات الدراسة على تطبيق استبانة قبلية ثم تبعها مقابلات.

يتضح من هذا المثال إمكانية التركيز على خبرات المشاركين عبر استخدام أكثر من أداة كمية ونوعية، وهذه من مميزات دراسة الحالة.

وقد كانت دراسة زيان (٢٠١٦)، من الدراسات العربية النادرة التي طبقت المنهج النوعي باستخدام دراسة الحالة. وموضوعها تفعيل تمويل المشروعات البحثية في جامعة الإمام محمد بن سعود، وتشخيص واقعها كما هي، والمشكلات التي تواجهها؛ سعياً لتحسين جودة البحوث المنشورة من هذه المشاريع البحثية. وركزت الدراسة على جمع بيانات كمية ونوعية على حدٍّ سواء، والتحديات الإدارية التي تواجه المشاركين في هذه المشروعات. وقد كان للبيانات النوعية والكمية دور واضح في تشخيص المشكلة بشكل دقيق وعميق يوضح أبعادها. وعززت الدراسة نتائجها بتقديم تصوُّر مقترح لتطوير هذه المشاريع.

هدفت دراسة جينين وهالنجر (Jeannin, & Hallinger, 2018)، لاستكشاف مدى تأثُّر التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالسياق التايلاندي الأمريكي للجامعة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، ركزت على جامعة واحدة ناطقة باللغة الإنجليزية في تايلاند كدراسة حالة. وركزت الدراسة على تصورات المشاركين لاحتياجات التطوير المهني ضمن البيئة التعليمية المحدودة، تمَّ اختيار تصميم دراسة الحالة الوصفية (Descriptive)، كما عرَّفها (Yin, 2003)، جُمعت البيانات عبر استخدام أداتين: مجموعة التركيز (Focus group)، وكذلك مقابلات مع (١٠) أساتذة لفهم احتياجات التطوير المهني الخاصة بهم؛ وكيف ترتبط هذه الاحتياجات بسياق (الثقافي والمؤسسي) للجامعة؟ ثم قارن الباحثون النتائج بالموضوعات الواردة في الأدبيات البحثية، وأبرزوا أهمية وضع برامج التطوير المهني في سياقها لتلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالتطوير المهني وربطها بالثقافات الوطنية والمؤسسية للجامعة. يوضح هذا المثال إمكانية التركيز على برامج التطوير المهني وربطها بالثقافة المحلية والتعمق في نتائجها و تأثيراتها، باستخدام أكثر من أداة بحثية كمجموعة التركيز والمقابلات وعمل المقارنات عند تحليل النتائج (تحليل حالات متعددة)، وهذه من مميزات النتائج النوعية أنها تقارن بين الحالات المتطرفة، والرئيسة، والمتفردة.

في حين ركزت دراسة بريون (Brion, 2021)، على حالة واحدة وهي مديرة مدرسة ابتدائية. كانت هذه المدرسة تُعد من المدارس الفاشلة قبل عشر سنوات، حتى وصلت لقيادتها مديرة تؤمن بالتعاون والمساءلة، ومجتمعات التعلم المهني، وإزالة الحواجز بين القادة والموظفين وأولياء الأمور والطلاب التي تعيق عمل المدرسة. وخلال عشر سنوات تحسَّن مستوى المدرسة في التقارير السنوية ومخرجات التعلم بشكل ملحوظ. وركزَت دراسة الحالة على كيفية تعامل هذه المديرة كقائدة إبّان جائحة كورونا (COVID19)، وكيف تعاملت مع التحول نحو التعلم عن بُعد استجابةً للجائحة. وجهودها في العمل على عدة أصعدة مثل الدعم التقني للأسر التي لا يتوافر لديها خدمة إنترنت في المنازل، وكذلك الأسر التي كان أبناؤها يعتمدون على الوجبات المدرسية، وتوظيفها لباص المدرسة لتوصيل الطعام للطلاب. وكذلك على مستوى السياسات وتغيرها. والتعامل مع المعلمين والإحباط الذي يصاحب التحول للتعليم عن بُعد، وغير ذلك من التحديات. كان الهدف من الدراسة هو رصد تجربة هذه القائدة من خلال تركيزها في بداية الأزمة على السياسات والضوابط، ولكن احتياج المعلمين والمعلمات والطلاب كان مختلفاً، وهو التركيز على الجانب الإنساني ومراعاة مخاوفهم وقلقهم من جرّاء هذه الأزمة، وكيف كان التفاعل بين القائدة والمعلمين والمعلمات. ويوضح هذا المثال، إمكانية العمل على حالة واحدة كمدير أو مديرة، أو وزير متميز... وهكذا، ويكون التركيز كذلك في نطاق ظرف استثنائي مثل جائحة كورونا، ورصد كيفية تعامُل هذا القائد معه؛ وهنا تجدر الإشارة إلى إمكانية التعلم من قصص النجاح التي تحدُث، وأنَّ لها أثراً كبيراً على القراء.

القسم الثاني: الدراسات العربية:

خلصت دراسة عطاري، (٢٠٠٤)، التي ركزت على رسائل الماجستير والدكتوراه في سلطنة عمان ما بين عامي ١٩٧٠ إلى ٢٠٠٢، فخلصت إلى أنَّ المنهج الكمي كان الأكثر استخداماً، وأنه لا توجد أيُّ رسالة استخدمت المنهج النوعي: تصميم دراسة الحالة.

أما دراسة بدران، (٢٠١٣)، فأكدت أنَّ معظم ما نُشر من رسائل ماجستير ودكتوراه في جامعة الإسكندرية بين عامي ١٩٦٥ إلى ٢٠١٣ حول أصول التربية، اعتمد على المنهج الكمي، وأنَّ أزمة البحث التربوي تكمن في طغيان المنهج الكمي على المنهج النوعي.

وفي دراسة الرميضي، (٢٠١٨)، التي ناقشت اتجاهات البحث التربوي في تخصّصَي أصول التربية والإدارة التربوية في رسائل الماجستير في جامعة الكويت. وركزَت على الرسائل التي أجيزت من عام ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٧، وعددها ١٥٣ رسالة: أصول التربية ٦٢ رسالة، وفي الإدارة التربوية ٩١ رسالة بنسبة ٥٩,٥٪ من عدد الرسائل؛ خلصَت إلى أنَّ نسبة الرسائل التي استخدمت المنهج الكمي ٩٣,٥٪، والتي استخدمت المنهج النوعي ٦,٥٪ فقط. ولا توجد أيُّ رسالة استخدمت منهج دراسة الحالة.

وقد ركزت دراسة عبابنة (٢٠١٨)، على الرسائل الجامعية التي أجيزت في تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية خلال الأعوام: ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٦، وعددها ٣٥ رسالة ماجستير، ١٧٤ رسالة دكتوراه. وكانت نسبة الرسائل التي استخدمت المنهج الكمي ٩٢٪، والتي استخدمت النوعي ١٪، والمنهج المختلط ٧٪.

وفي نتيجة مقاربة، خلصت دراسة الغفيري (٢٠١٩)، التي ركزت على التوجهات البحثية في البحوث المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، وعددها ٩٣ بحثاً، إلى أنَّ نسبة البحوث التي استخدمت المنهج الكمي كانت ٨٣٪، أما البحث النوعي فكان بنسبة ١٤٪ والمختلط ٣٪.

الدراسات الأجنبية:

وهنا يستعرض الباحث بعض الدراسات التي نُشرت باللغة الإنجليزية ولكنها ركزت على الدول العربية. فقد سعت دراسة أتاري وأوتم (Atari & Outum, 2019)، لمراجعة أبحاث القيادة التربوية المنشورة باللغة العربية في ٦ مجلات عربية بين عامي ٢٠٠٥-٢٠١٨، وهي ٢٤٢ بحثاً علمياً. وخلصَت إلى أنه لم يُنشر أيُّ بحث استخدم المنهج النوعي، وكانت ٢٣١ بحثاً كمياً، و١١

بحثاً مختلطاً. وعلى صعيد آخر، لاحظ الباحث أنَّ الباحثين العرب عند نشرهم للدراسات المتعلقة بالقيادة التربوية في مجلاتٍ تُنشر باللغة الإنجليزية تزيد نسبة الأبحاث النوعية فيما يقدمون، وعلى سبيل المثال: فقد وجد أوبلاتكا وأرار (Oplatka & Arar, 2017) بعد تحليله لعدد ٤٨ بحثاً منشوراً عن الدول العربية في مجلات تُنشر باللغة الإنجليزية، أنَّ عدد الأبحاث النوعية ١٦ بحثاً، والكمية ٢٨ بحثاً، والتي استخدمت المنهج المختلط ٥ دراسات فقط.

وفي هذا الجزء، يركز الباحث على عرض ما نُشر باللغة الإنجليزية ولكنه لا يرتبط بالدول العربية، بل بمناطق مختلفة حول العالم؛ لإيضاح الفجوة بين ما يُنشر في المنطقة العربية ودول العالم. ففي دراسة (Devetak, et al., 2010)، الذي ركز على تحليل ما نُشر من أبحاث تربوية بين عامي ٢٠٠٦ حتى ٢٠٠٨، في ثلاث مجلات علمية ذات تصنيف عالي (Q1)، أيْ أنها تعدّ من أفضل ٢٥٪ من المجلات العلمية المصنفة في سكوبس (Scoups). وخلصت دراسته إلى أنَّ ٤٥٪ مما نُشر في هذه المجلات استخدم المنهج النوعي، و٢٦,٥٪ استخدم المنهج الكمي، أما المنهج المختلط فكان بنسبة ٢١,٥٪، والنظريات ٦,٩٪. وهذه دلالة على أنَّ المجلات العلمية ذات التأثير العالي تركز في نشرها على الأبحاث النوعية؛ بعكس المجلات العربية.

أما دراسة ديفيس (Davies et al,. 2010)، التي سعت لمعرفة اتجاهات البحث التربوي بتحليل رسائل الدكتوراه في شمال أمريكا خلال الفترة من ١٩٩٨ إلى ٢٠٠٧، فقد خلصت نتيجتها إلى أنَّ نسبة ٣٨٪ من الرسائل استخدمت المنهج النوعي بتصاميمه المختلفة، و٣٣,٣٪ من الرسائل كانت كمية، وقد كانت النسبة العظمى من البحوث النوعية هي لتصميم دراسة الحالة بنسبة بلغت ٣٢,٣٪، يليه المنهج الإثنوجرافي بنسبة ٤٪.

أما دراسة ولكر وهالينجر (Walker, & Hallinger, 2015)، فقد هدفت لمناقشة أهم نتائج الدراسات التي قدمت مراجعة منهجية لخمس أوراق تلخص الأبحاث التي نُشرت في خمس دول من شرق آسيا وهي: الصين، هونق كونغ، سنغافورا، تايوان، فيتنام. وخلصت الدراسة إلى أنَّ الغالبية العظمى من الأبحاث هي دراسات استخدمت المنهج النوعي، وخصوصاً دراسة الحالة التي وظفها الباحثون بشكل أكبر من غيرها.

وفي دراسة (Gumus, et al., 2018)، التي قدمت مراجعة منهجية للدراسات التي نُشرت بين عامي ١٩٨٠ إلى ٢٠١٤، حول نماذج القيادة التربوية، وخلصت الدراسة إلى أنَّ النسبة الكبرى هي للدراسات التي استخدمت المنهج النوعي بعدد ٨١ دراسة؛ مقابل ٥٢ دراسة استخدمت المنهج الكمي، والمنهج المختلط ٨ دراسات، أيْ أنَّ ما نُشر مستخدماً المنهج النوعي تزيد نسبته عن ٤٤,٥٪.

التعليق على الدراسات السابقة:

خلُصت الدراسات السابقة إلى أن استخدام دراسة الحالة يتم استخدامه في أبحاث القيادة التربوية بشكل كبير في الدراسات الأجنبية المنشورة باللغة الإنجليزية. وقد اتفقت هذه الدراسة في جزئية تحليل ما ينشر من دراسات علمية سواء في مرحلة الماجستير أو ما ينشر في المجلات العلمية المحكمة، مع دراسة (عطاري، (٢٠٠٤): بدران، (٢٠١٣): الرميضي، (٢٠١٨): عبابنة، (٢٠١٨): الغفيري (٢٠١٩): أتاري وأوتم، (Atari & Outum, 2019): أوبلاتكا وأرار (Oplatka & Arar, 2017) التي ركزت على ما ينشر في الوطن العربي مستخدماً المنهج النوعي بشكل عام. واختلفت الدراسة من حيث نطاق الدراسة مع دراسة ديفيس، (Davies et al,. 2010): ولكر وهالينجر، (Walker, & Hallinger, 2015)، (Gumus, et al., 2018). ومن حيث المنهج فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (عطاري، (٢٠٠٤): بدران، (٢٠١٣): الرميضي، (٢٠١٨): عبابنة، (٢٠١٨): الغفيري): أتاري وأوتم، (Atari & Outum, 2019): أوبلاتكا وأرار (Oplatka & Arar, 2017): ديفيس، (Davies et al,. 2010): ولكر وهالينجر، (Walker, & Hallinger, 2015)، (Gumus, et al., 2018) من حيث المنهج المستخدم تحليل المحتوى لما سبق نشره من دراسات او رسائل علمية سابقة. وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أسئلة الدراسة ومنهجية التحليل وربطها بالنتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج النوعي: بطريقة تحليل المحتوى للإجابة عن أسئلة الدراسة. يعدّ تحليل المحتوى مدخلاً كمّياً ونوعياً في كثير من الأدبيات؛ أيْ أنه يمكن استخدام الأدوات الكمية والنوعية فيه على حدٍّ سواء. ويُعرّف آري وآخرون (Ary, et al., 2018)، منهج تحليل المحتوى في البحث النوعي بأنه: طريقة بحثية مُطبقة على مواد مكتوبة أو مرئية بغرض تحديد خصائص محدَّدة للمادة، ويمكن أنْ تكون المواد التي يتم تحليلها عبارة عن كتب مدرسية، صحف، صفحات إنترنت، خُطب، برامج تليفزيونية، أو غيرها من المستندات. وقد حدَّد (Ary, et al., 2018) خمسة أغراض بحثية يمكن استخدام تحليل المحتوى فيها، وذكر منها على سبيل المثال: اكتشاف الأهمية النسبية أو الاهتمام بموضوعات معينة، كتحليل كُتب البحث التربوي الشائعة لمعرفة التغطية المعطاة للبحث النوعي والتغيرات التي حدثَت خلال وقت معين. ومن هنا؛ تأتي هذه الدراسة لتستخدم المنهج الوصفي في السؤال الأول والثاني والثالث، وتحليل المحتوى في السؤال الرابع الذي ركز على معرفة مقدار التباين فيما يُنشر من أبحاث عن القيادة التربوية باللغتين العربية والإنجليزية، وبيان الفجوة بينهما. وقد اشتمل المحتوى الذي تمَّ تحليله في هذه الدراسة على دراسات علمية منشورة تم اختيارها بسبب تركيزها على موضوع الدراسة وهو مقدار ما ينشر من دراسات وأبحاث باستخدام المنهج النوعي وسعى الباحث لحصر أكبر عدد منها من خلال البحث في مواقع البحث العالمية والعربية، كُتب علمية، ومحركات بحث.

نتائج الدراسة والمناقشة:

السؤال الأول: ما مفهوم البحث النوعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، يُقدم الباحث تعريفات مختصرة عن المنهج النوعي (Qualitative)، ثم يقارنه بالمنهج الكمي (Quantitative)، ويوضح بعض خصائصه. يمكن تعريف المنهج النوعي بأنه: "نشاط متعلق بموقف معين يحدد مكان الملاحظ في العالم. ويتكون من العديد من الاستدلالات التي تجعل من العالَم والظواهر محلّ الدراسة واقعاً ملموساً" لينكولن وديزين

(Lincoln & Denzin, 1994: 3). ويرى الباحث أنَّ المنهج النوعي يمكن تعريفه بأنه: "منهج بحثي، علمي، (إمبريقي: ميداني) يسعى لفهم الظاهرة الإنسانية في سياقها الطبيعي، من خلال دراستها بعمق وتقديم فهم شامل عنها، عبر استخدام النصوص أكثر من الأرقام".

ولتوضيح ماهية المنهج النوعي، فإنَّ المقارنة بينه وبين المنهج الكمي قد تجعل الصورة أكثر وضوحاً. قدَّم ميلز وجاي (Mills & Gay, 2019)، مقارنةً بين المنهجين، ونرى في جدول (١) أنَّ المنهج النوعي هو جمع البيانات السردية (النصية) والبصرية (أيْ بيانات غير عددية) وتحليلها وتفسيرها؛ لاكتساب نظرة ثاقبة (فهم أعمق) حول ظاهرة معينة تكون محلّ اهتمام الباحث والقراء، حيث تنبثق مشكلات البحث كلّما تعمق فيه الباحث أكثر، كذلك لا يسعى الباحث للتحكم في متغيرات البحث، بل يرصد الواقع كما هو، ويركز على عينة صغيرة من المشاركين في البحث، ويعتمد على الوصف والسرد القصصي؛ لتوليف أنماط يمكن من خلالها فهم ما يحدث، بالإضافة إلى أنَّ الباحث نفسَه يعدّ أداة من أدوات البحث عبر تفاعُله مع عينة الدراسة بشكل كبير، وأخيراً، يؤمن الباحث النوعي بأنَّ الحقيقة متعددة الأوجه، وأنَّ المعنى يبرز من خلال تصوُّر المشاركين.

وفي المقابل، يركز المنهج الكمي على جمع البيانات الرقمية (عددية) وتحليلها؛ لوصف، أو تفسير، أو التنبؤ، أو التحكم في الظواهر موضع اهتمام الباحث والقراء. ويحدد الباحث (أحياناً) فروض البحث قبل البدء به، ويسعى الباحث الكمي للتحكم والسيطرة على السياق. وتحديد عينة كبيرة من المشاركين لتكون ممثلة للمجتمع، ومن خلال الإحصاء يمكن تحليل البيانات. والباحث يكون دوره وتفاعله أقلَّ مع عينة الدراسة؛ لاستخدامه أدواتٍ مثل الاستبانة التي لا تتطلب تفاعُلاً بين الباحث والمشارك. وينطلق الباحث الكمي من اعتقاد أنَّ العالَم الذي نعيش مستقر ويمكن قياسه، والتنبؤ به، وفهمه، وتعميمه (Mills & Gay, 2019). بالإضافة إلى وجود منهج ثالث، وهو المختلط (Mixed Methods)، أو كما يُسمى (المزجي – المزيج) ويجمع بين خصائص كلٍّ من هذين المنهجين.

جدول (١) مقارنة بين المنهج النوعي والمنهج الكمي

المعيار/ المنهج	المنهج النوعي	المنهج الكمي
نوع البيانات التي يتم جمعها	بيانات غير عددية (وصفية – وبصرية)	بيانات عددية
مشكلة البحث	تنبثق مشكلات البحث وطرقه كلما تعمق الباحث في موضوع بحثه	تتحدد فروض البحث وإجراءاته قبل بدء الدراسة
التحكم (التعامل مع السياق)	لا، وإنما يرصد الواقع كما هو	نعم
حجم عينة الدراسة	صغيرة	كبيرة
إجراءات البحث	تعتمد على تصنيف البيانات وتنظيمها في أنماطٍ؛ لإنتاج توليف وصفي سردي (قصصي)	تعتمد على الإحصاء
التفاعل مع عينة البحث (المشاركين)	تفاعل مكثف (كبير)	تفاعل قليل
المنطلق الفلسفي (الاعتقاد الذي ينطوي عليه)	يقع المعنى في منظور أو سياق معين يختلف بالنسبة للأشخاص والمجموعات؛ لذلك فإنَّ للعالَم معانيَ كثيرة.	نحن نعيش في عالَم مستقر وقابل للتنبؤ، ويمكننا قياسه وفهمه وتعميمه (Generalization).

ويمكن توضيح ماهية المنهج النوعي، من خلال عرض بعض خصائصه التي تُميزه عن غيره من المناهج. وأُولى تلك الخصائص، أنَّ الباحث باعتباره أداة للبحث يعدّ جزءاً من رصْد الظاهرة وتفسيرها والتفاعل معها (ينغمس في الظاهرة) في الميدان، ثانياً، يسعى الباحث لعدم التحكم في عوامل رصد الظاهرة، ثالثاً، يركز الباحث على التنوع والتعدد في مصادر البيانات ووسائل جمعها، رابعاً، يستخدم الباحث الاستقراء كطريقة للتحليل حيث يبدأ من الأسفل إلى الأعلى؛ أيْ من البيانات الأولية (الخام) حتى يصل للنظرية، بعكس المنهج الكمي الذي يبدأ الباحث فيه من النظرية ثم ينزل إلى البيانات، خامساً، يهتم الباحث بتفسيرات ومعاني المشاركين في البحث (عينة البحث) فصوتُهم هو الأساس، كريسويل وبوث (Creswell & Poth, 2016).

السؤال الثاني: ما المقصود بدراسة الحالة في البحث النوعي؟

للإجابة عن هذا السؤال، ينطلق الباحث بدءاً بتعريف موجز عن دراسة الحالة، ثم مقارنة بين دراسة الحالة والمنهج التجريبي والمنهج الكمي (المسحي)، يليه توضيح لأنواع دراسة الحالة وتصنيفاتها، ومميزات دراسة حالة، والانتقادات التي وُجِّهت لها، ثم نموذج لكيفية بناء دراسة الحالة والأسئلة التي تنطلق منها، وأخيراً أدوات يمكن استخدامها في دراسة الحالة. وبهذا العرض يمكن للقارئ فهم ماهية دراسة الحالة ومميزاتها، وكيف يبني بحثه باستخدامها.

مفهوم دراسة الحالة:

تعدَّدت التعاريف التي ناقشَت دراسة الحالة؛ فعلى سبيل المثال، حاول فانوينسبيرغي وخان (VanWynsberghe, & Khan, 2007)، جمع أكثر من ٢٥ تعريفاً لدراسة الحالة في الأدب البحثي باللغة الإنجليزية؛ وذلك لاختلاف منطلقات المؤلفين. وهنا عرض لأهم التعاريف لدراسة الحالة، فقد عرَّفها العبد الكريم، (٢٠١٩:٦٩)، أنها: "نوع من أنواع البحث النوعي وقد تكون استراتيجية من استراتيجياته، وهي عبارة عن فحص دقيق وعميق لوضع معين أو حالة فردية، أو حادثة معينة، أو مجموعة من الوثائق المحفوظة". أما توماس (Thomas, 2011)، فيرى بأنها: دراسة علمية تُعنى بتحليل الأشخاص، الأحداث، القرارات، الفترات الزمنية، المشاريع، السياسات، المنظمات، أو نظام آخر بحيث يُدرس بطريقة شاملة عبر استخدام أداة واحدة أو عدة أدوات. ومن رؤية أخرى، فهي "استكشاف معمق من مناظير (تصورات) متعددة لموضوع/ ظاهرة فريدة أو معقدة سواء كانت: سياسة، منظمة، برنامجاً، أم نظاماً معيناً في سياق الحياة الواقعية؛ وأنه قائم على البحث المبني على البراهين، والمشتمل على طرق مختلفة لجمع وبناء الأدلة" سيمونز (Simons, 2009:21).

يرى اكشتاين (Eckstein, 2002: 124)، أنها من الناحية التقنية ظاهرة نقوم برصدها وتفسيرها، وتركز فقط على وحدة قياس واحدة ذات متغير ذي صلة. أمّا ين (Yin, 2003: 13)، فقد عرَّف دراسة الحالة بأنها: دراسة تجريبية تسعى لفهم إحدى الظواهر المعاصرة ودراستها، كما هي في الحياة الواقعية، خصوصاً عندما لا يكون هناك فروق واضحة بين الظاهرة والسياق. بالإضافة إلى ذلك، ذكرَت مريام (Merriam, 2009: 39) أنَّ "دراسة الحالة النوعية هي عبارة عن وصف وتحليل مكثف وشامل لحالة أو ظاهرة أو وحدة اجتماعية واحدة"، وكذلك ترى أنه: "تُقدم دراسة الحالة وسيلةً للتحقيق في الوحدات الاجتماعية المعقدة التي تتكون من متغيرات متعددة ذات أهمية محتملة في فهم الظاهرة" (٤١). وتتناول دراسة الحالة مجموعة متنوعة من العوامل كما يوضح ستاك (Stake, 2013)، سواء كانت الحالة طفلاً واحداً أمْ جميع المدارس في بلد ما، ويمكن التركيز على العلاقة أو (التشابه والاختلاف) بين عدة مدارس. ومع ذلك، تُقدم كل حالة موقفاً محدداً فريداً في حدِّ ذاته.

مقارنة بين دراسة الحالة في المنهج النوعي، المنهج التجريبي، المنهج الكمي (المسحي):

إنَّ المقارنة بين دراسة الحالة والمنهج التجريبي والمنهج الكمي ترسم صورة أكثر وضوحاً عن دراسة الحالة، وكما قيل: وبضدها تتبين الأشياء، وبيان ذلك في جدول (٢)، نقلاً من هامرسلي، جوم وتوماس (Hammersley & Gomm, 2000, & Thomas, 2011). يرى الباحثون أنَّ الاختلافات تبرز في ستة محاور وهي: ١.الاستكشاف، فدراسة الحالة تركز على عدد قليل من الحالات (عينة الدراسة كمثال) بعكس المنهجين الآخرين، ٢.تجميع البيانات وتحليلها يكون مركّزاً على عدد كبير من مميزات كلّ حالة (أيْ: اختيار حالات لها قيمة جوهرية)، وهنا تبرز أهمية اختيار الحالة التي يرغب الباحث بدراستها وأنْ تكون فريدة من نوعها (unique). ٣.أنَّ دراسة الحالة تركز على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي؛ بعكس المنهج التجريبي الذي يسعى الباحث فيه للسيطرة على المتغيرات، ٤. وكذلك فإنَّ التحديد المسبق لكمية البيانات ليس أولوية في منهج دراسة الحالة، ٥. وأنه يتميز بتعدد مصادر وطرق جمع البيانات، ٦. وأخيراً، تهدف دراسة الحالة للنظر في العلاقات والعمليات؛ بعكس المنهج التجريبي الذي يسعى للكشف عن أسباب نشوء الظاهرة، والكمي الذي يسعى للتعميم.

جدول (٢) مقارنة بين دراسة الحالة في المنهج النوعي، المنهج التجريبي، والمنهج الكمي (المسحي)

الغرض/ المنهج	تصميم دراسة الحالة في المنهج النوعي	منهج تجريبي	منهج كمي (مسحي)
استكشاف	حالة واحدة أو عدد قليل من الحالات	عدد كبير نسبياً من الحالات	عدد كبير نسبياً من الحالات
تجميع وتحليل البيانات حول	عدد كبير من المميزات لكلِّ حالة	عدد قليل من المميزات لكلِّ حالة	عدد قليل من المميزات لكلِّ حالة
دراسة لـ	حالات تظهر طبيعياً، حيث إنَّ الهدف عدم السيطرة على المتغيرات	حالات حيث يهدف الباحث للسيطرة على المتغيرات المهمة	الحالات التي تحدث بشكل طبيعي، وتكون مختارة لتعظيم تمثيل العينة لمجموعة أكبر من السكان
تحديد كمية البيانات	ليست أولوية	أولوية	أولوية
باستخدام...	طرق ومصادر متعددة للبيانات	طريقة واحدة	طريقة واحدة
يهدف إلى..	النظر إلى العلاقات والعمليات	النظر إلى المسببات	البحث عن التعميم

أنواع دراسة الحالة:

تعدَّدت أنواع دراسة الحالة في الأدبيات، وعلى سبيل المثال لا الحصر: الاستكشافية، التفسيرية، الوصفية، متعددة المواقع، النقدية، التقييمية، تأكيد النظرية، الجوهرية، الإثنوغرافية، المتطرفة وغيرها (Thomas, 2011). يمكن تصوُّر ثلاثة أنواع على الأقل من دراسة الحالة في مجال التربية بشكل عام باسي (Bassey, 1999).

١. بناء النظرية أو اختبار النظرية: دراسات خاصة للقضايا العامة سواء تركز على اختبار نظرية قائمة أو بناء وابتكار نظرية جديدة، ونقلها بسياقها وأدلّتها إلى الجماهير المهتمة.
٢. سرد القصص: أيْ تقديم قصة سردية وتقرير وصفيّ، حول حدث تعليميّ، مشروع، برنامج، مؤسسة، نظام معين يستحق أنْ يُرصد ويُدرس ليستفيد منه القارئ، بعد تحليل معمق.
٣. دراسات الحالة التقييمية: تُقيّم البرامج أو الأنظمة أو المشاريع أو الأحداث التعليمية لتحديد مدى ملاءمتها، وفقاً لتحليل الباحثين، وإيصال ذلك إلى الجماهير المهتمة.

ولتوضيح التنوع في تقسيم وتصنيف دراسة الحالة؛ يلخص (Thomas, 2011)، ذلك في جدول (٣)، الذي يوضح فيه أنَّ Yin يرى أنها نقدية، وتكون الحالة متطرفة أو فريدة لتستحق الدراسة، وطولية أيْ تستمر لفترة طويلة، وتكون ممثلة لمجتمع الدارسة الذي ترغب بدراسته، وتكون ملهمة أيْ لها قيمة في ذاتها لتلهم الآخرين. أمّا دي فوس De vaus فيتفق مع Merriam في أنها تكون وصفية توضيحية، ومع Bassey في أنها لاختبار أو بناء نظرية، وأنها تكون حالات مفردة أو متعددة، وأنْ تكون شاملة للظاهرة أو مضمنة لبعض جوانب الظاهرة، كذلك يتمُّ عملها بشكل متوازٍ أو متسلسِل (عند تعدُّد الحالات)، أو أنْ تكون بأثر رجعي أيْ تدرس ما مضى كخبرات المشاركين، أو تستشرف المستقبل. وفي مقابل ذلك، يرى Bassey أنَّ الأنواع تنطلق من الغرض من دراسة الحالة؛ فإما أنْ يكون بحثاً عن نظرية (بناء نظرية)، أو اختباراً لنظرية قائمة، أو أنْ تكون على شكل سرد قصصي جذاب للقارئ، أو أنْ ترسم صورة عن الواقع بدقة، أو تكون تقييمية لهذا الواقع. في حين يرى ستاك Stake أنَّ الغرض الأساس من دراسة الحالة أنْ تكون لها

قيمة جوهرية في ذاتها، أو مفيدة لدارســـها وللقارئ، وكذلك تكون دراســـة الحالة متعددة بحيث تشـمل أكثر من حالة لتكشـف عن الاختلافات داخل الحالات وفيما بينها بشـكل مثاليّ لزيادة احتمالية تكرار النتائج. أما Merriam فقد ركزّت على تقسيم ثلاثي: وصفية، تفسيرية أو تقييمية.

جدول (٣) أنواع وتصنيفات دراسة الحالة بحسب بعض الكُتّاب (بتصرف)

Yin (2009)	De vaus (2001)	Bassey (1999)	Stake (1995)	Merriam (1988)
نقدية	وصفي/ توضيحي	البحث عن نظرية	جوهري	وصفي
متطرفة أو فريدة	اختبار أو بناء نظرية	اختبار النظرية	مفيدة	تفسيري
طولية	حالات فردية أو متعددة	سرد قصصي	متعددة	تقييمي
ممثلة	شمولي، مضمن	رسم صورة		
ملهمة	متوازٍ أو متسلسل	تقييمي		
	بأثر رجعي أو مستقبلي			

ومن الجدير بالذكر، أنَّ هذا التداخل في أنواع دراسة الحالة يمكن توضيحه بشكل أدق من خلال ما قدَّمه (Thomas, 2011)، في جدول (٤). حيث يعتمد التصـــنيف للأنواع على أربعة محاور: موضـــوع الحالة، ثم ينتقل إلى الغاية أو الغرض من الحالة، يليه طريقة المقاربة (المنهجية)، وأخيراً طريقة المعالجة. يوضح (Thomas, 2011)، الذي حلّل فيه موضوع دراسة الحالة أنه إمّا أنْ تكون حالة فريدة أو شاذة (متطرفة) سلباً أو إيجاباً، أو أنْ تكون حالة رئيسة في مجال البحث لا يمكن تجاوُزها مثل: تميُّز جامعة هارفارد عالمياً كدراســـة حالة لتميز الجامعة؛ فحالة جامعة هارفارد تستحق الدراسة كمثال، أمّا ما يخصُّ الغرض أو الغاية فتكون جوهرية، مفيدة، تقييمية، توضيحية، أو استكشافية. أمّا محور المنهجية فهي إما أنْ تهدف لاختبار أو بناء نظرية، وكذلك ترسم صورة توضيحية، وصفية، تفسيرية، وكذلك تجريبية عن حالة تستحق الدراسة. وطريقة المعالجة تُقسّم لقســـمين: حالات فردية أو متعددة، ولكن التعامل معها إما أنْ يكون بشـــكل متوازٍ، متداخل، متسلسل، بأثر رجعي أو فقط دراسة لمحة قصيرة عن الحالة، وأخيراً قد تكون غير متزامنة. ومن هنا، يمكن رســـم حدود دراســـة الحالة وتحديدها مثل: حدود الزمان والمكان، حدود الموضـــوع (برنامج، نشاط، عمليات)، حدود السياق والحدود الاجتماعية والثقافية.

جدول (٤) تبسيط لأنواع وتصنيفات دراسة الحالة

موضوع الحالة (موضوع البحث)	الغرض – الغاية	طريقة المقاربة (المنهجية)	طريقة المعالجة	
• حالة خاصة (فريدة) أو شاذة • حالة رئيسة • حالة ذات معرفة خاصة بالمجتمع المحلي	• جوهرية • مفيدة • تقييمية • توضيحية • استكشافية	• اختبار النظرية • بناء النظرية • رسم صورة توضيحية • وصفي • تفسيري • تجريبي	حالات فردية أو حالات متعددة	• متداخلة • متوازية • متسلسلة • بأثر رجعي • لمحة • غير متزامنة

مميزات دراسة الحالة:

عادة ما تكون هناك أسباب متعددة لاتخاذ قرار باستخدام دراسة الحالة، مثل القضايا التي تتناول المخاوف المتعلقة بحدث معين أو مشكلة أو افتراض أو قضية يرغب الباحث فهمها بعمق وشمول. وقد قدَّم أدلمان (Adelman et al., 1980)، العديد من مميزات دراسة الحالة، ويمكن إجمالها على النحو التالي:

١. بيانات دراسة الحالة قوية في الواقع، ولكن يصعب تنظيمها. في المقابل، غالباً ما تكون البيانات البحثية الأخرى ضعيفة في الواقع، ولكنها أفضل للعرض المنظم وسهلة الفهم للقارئ.

٢. تسمح دراسات الحالة بإصدار تعميم؛ إمّا حول حالة أو من حالة إلى مجتمع كامل. تكمن قوة دراسة الحالة في الانتباه إلى دقة وتعقيد القضية في حدِّ ذاتها.

٣. تهتم دراسات الحالة بمدى تعقيد الحقائق الاجتماعية وتداخلها. وقد تكون أرشيفاً لتفاصيل وصفية ثرية يمكن من خلالها إعادة دراستها وتفسيرها لاحقاً.

٤. دراسة الحالة تنطلق دراسة الحالة من واقع من الأحداث والأفعال وتسهم فيه، ويمكن تفسير رؤى المشاركين واستخدامها لتفسير الظاهرة.

مميزات دراسة الحالة في أبحاث التربية:

يوضح (Bassey, 1999)، أنَّ دراسة الحالة تشكل جزءاً كبيراً من الأبحاث التي نشرت في التربية بشكل عامّ، وتكمن أهمية إجراء الأبحاث التربوية باستخدام تصميم دراسة الحالة (كبحث نوعي)، في أنها تُعد دراسة إمبريقية (ميدانية) وتسعى لتحقيق التالي:

١. التركيز على حدود معينة مثل: الزمان والمكان (أيْ التفرد).
٢. التركيز على الجوانب التربوية المثيرة للاهتمام؛ سواء كان ذلك: نشاطاً تعليمياً، أو برنامجاً، أو مؤسسة، أو نظاماً.
٣. بشكل رئيس، تدرس الظاهرة في سياقها الطبيعي وضمن أخلاقيات البحث العلمي التي تؤكد على احترام الأشخاص وحقوقهم.
٤. من أجل إبلاغ متخذي القرارات، وتنير الطريق للممارسين أو صانعي السياسات.
٥. وكذلك المنظرون الذين يعملون من أجل دراسة هذه الظواهر.
٦. وأنْ يجمع في دراسة الحالة بيانات كافية للباحث قدْر استطاعته، وهذه البيانات تكون:

- لاستكشاف السمات والخصائص المهمة للقضية.
- لخلق تفسيرات معقولة لما هو موجود في الواقع، واختبار مصداقيتها.
- لبناء حُجّة أو قصة جديرة بالاهتمام.
- ربط الحُجة أو القصة بأيّ بحث ذي صلة في الأدب البحثي.
- نقل هذه الحُجة أو القصة بشكل مُقنِع للجمهور.
- لتوفير مسار دقيق يمكن للباحثين الآخرين التحقق من صحة النتائج أو تحديها، أو بناء حُجج بديلة.
- تستلزم المصطلحات "مثيرة للاهتمام" و"ذات مغزى" و"جدير بالاهتمام" و"بشكل مقنع" أحكاماً قيمية يتخذها الباحث.

انتقادات وجهت نحو دراسة الحالة:

رغم وجود الكثير من الجوانب الإيجابية لدراسة الحالة وللمنهج النوعي عموماً؛ انتقدتها العديد من الدراسات لافتقارها إلى الموضوعية أو القابلية للتعميم، وطبيعتها المعقدة، ومحدودية عدد عينة الدراسة (المشاركين)، وكذلك أنها تستغرق الكثير من الوقت. إنَّ الجدل الدائر حول الموضوعية والذاتية في البحث النوعي قد نوقش بشكل موسّع في الأدبيات، وقد طوّر الباحثون النوعين؛ حيث قاموا بالعديد من الإجراءات والآليات للتحقق من صدق البيانات وموثوقيتها، ومن ذلك الإطار الذي صمّمه (Lincoln & Guba, 1985)، الذي يركز على عدة أمور منها: التثليث أو التعددية أيْ (تعدُّد مصادر البيانات، تعدُّد الملاحظين، تعدُّد المنهجيات)، معرفة الباحث وانخراطه بمجال الدراسة، الملاحظة المستمرة المكثفة في ميدان الدراسة، مراجعة الأقران؛ أيْ أنْ يراجع الباحث مَن يثق في معرفته ورأيه حول موضوع الدراسة، تحليل الحالات السلبية، توثيق البيانات (الأرشفة الصحيحة للبيانات الأولية) لإتاحة مراجعتها من المحكمين، مراجعة (عينة الدراسة) المشاركين للبيانات، الوصف المكثف، التحقق من مناسبة عملية جمع البيانات، حفظها، تدقيقها، تحليلها، فحص البيانات للتأكد من دقة النتائج والتفسيرات، والتأمل الذاتي.

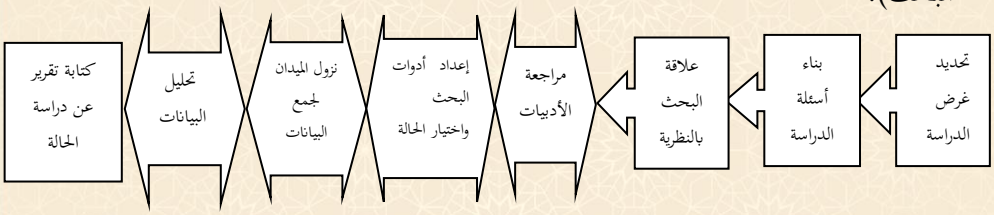
يشير مصطلح القابلية للتعميم إلى الدرجة التي يمكن بها تعميم النتائج من عينة الدراسة على مجتمع الدراسة. وقد ذكر Yin (١٩٩٤) أنَّ "الإجابة المختصرة هي أنَّ دراسات الحالة، مثل التجربة، معممة على الافتراضات النظرية، وليس المجتمعات أو الأجناس البشرية" (ص ١٠). وقد أكد على أهمية البعد التنظيري لدراسات الحالة، حيث قال: "يُعد تطوير النظرية باعتباره جزءاً من مرحلة التصميم أمراً ضرورياً، سواء كان الغرض من دراسة الحالة هو تطوير النظرية أو اختبارها" (Yin, 1994: 27)، وهو يرى إمكانية التعميم النظري بدلاً من التعميم الإحصائي.

أمّا ما يتعلق بعدد عينة الدراسة، فإنَّ الأبحاث النوعية عموماً لا تسعى إلى التعميم على مجتمع الدراسة فهي لا تركز على الكم، بل الكيف؛ لذا فيكون عدد المشاركين قليلاً للحصول على بيانات عميقة ذات دلالة ومعنى. والوقت المستغرق في بناء دراسة الحالة وتصميمها، ثم جمع البيانات من الميدان وتحليلها والكتابة عنها، فهو وقت أطول نسبياً من بعض مناهج البحث

الأخرى مثل الكمي (المسحي)، ولكن العبرة بجودة البحث، وليس بالزمن الذي يقضيه الباحث في إنجازه، كذلك لعلَّ التدريب الجيد للباحث والممارسة، ووجود مساعدين للباحث، وكذلك ظهور بعض البرامج الحديثة التي تساعد في تفريغ المقابلات الصوتية أو في تحليل البيانات النوعية مثل (MAXQDA, & NVivo) وغيرها، تسهم جميعها في اختصار الكثير من الوقت.

نموذج لبناء دراسة الحالة:

طوّر الباحث لهذه الدراسة نموذج (١) لبناء دراسة الحالة، وقد استفاد الباحث من النموذج الذي قدَّمه (Thomas, 2011)، ولكنه أضاف إليه (علاقة البحث بالنظرية، وتجهيز أدوات البحث واختيار الحالة المراد دراستها، والنزول للميدان لجمع البيانات، وتحليل البينات، ثم كتابة تقرير البحث).



نموذج (١) لبناء دراسة الحالة

ويرى الباحث أنَّ النموذج يمثل رحلة كاملة تبدأ بتحديد الغرض من دراسة الحالة والفكرة الأساسية للبحث، ثم الانتقال لبناء أسئلة البحث وتحديدها، بعد ذلك يحدد الباحث علاقة فكرة الدراسة بالنظرية (هل يختبر نظرية ما؟ أم يبني نظرية)، بعد ذلك يُراجع ما كُتب في الأدب البحثي، ثم يختار ويجهز أدوات البحث التي تشمل: المقابلات، تحليل المحتوى، الاستبانات، الملاحظة، الصور وغيرها، بالإضافة إلى اختياره للحالة أو الحالات التي يرغب بدراستها، وهنا يحدد سبب الاختيار: هل هي جوهرية، رئيسة أو غير ذلك. يليه النزول للميدان لجمع البيانات والبقاء في ميدان الدراسة لفترة كافية حتى يحصل الباحث على التشبع النظري، وبعد ذلك ينطلق لتحليل البيانات سواء بطريقة (استقرائية أم استنباطية)، ثم يختم الدراسة بكتابة تقرير البحث والذي يتضمن وصفاً مكثفاً عن دراسة الحالة. وتعدّ المراحل الأربع (مراجعة الأدبيات، تجهيز الأدوات واختيار الحالة، النزول للميدان لجمع البيانات، تحليل البيانات) مراحل فيها مرونة، ولا تعني أنْ

يكون في خط مستقيم، بل يتقدم الباحث في نقطة، ثم يعود للنقطة السابقة مثل مراجعة الأدبيات ليست فقط في المرحلة الأولية، بل تمتد خلال جمع البيانات وتحليلها وكتابة التقرير وهكذا.

أسئلة يمكن استخدامها في دراسة الحالة:

يقترح (Thomas, 2011)، البدء بالعمل على أسئلة مفتوحة تحديد الفكرة الأساسية لدراسة الحالة، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

- ما الموقف/ الحالة/ القضية/ المشكلة التي ترغب بدراستها؟ وهناك يتم التركيز على الوصف المكثف.
- ما الذي يحدث هنا؟ هنا تحاول فهم ما يحدث (القضية) داخل سياق معين في موقف معين.
- ما الذي حدث؟ ومتى؟ هنا يركز الباحث على التغير الذي حدث وتأثيره في الحالة.
- ما الذي يربط هذه (القضية) بغيرها؟ هنا تحاول اختبار كيف يرتبط أمر ما (متغير من متغيرات الدراسة) مع الأمر الآخر.

أدوات جمع البيانات في دراسة الحالة:

يرى (Thomas, 2011)، أنَّ لدراسة الحالة يمكن جمع أكثر من أداة بحثية فيها لتكون أكثر عمقاً. وعلى سبيل المثال: يوضح الجدول (٥) أنواع الأدوات وتصنيفها لأدوات تعتمد على الكلمات مثل: المقابلات بأنواعها الثلاثة: المنظمة، غير المنظمة وشبه المنظمة، كذلك التقارير المكتوبة وهي التي يكتبها المشارك إجابة عن أسئلة الباحث، وهي أشبه بالمقابلة المكتوبة حيث إنَّ بعض المشاركين قد لا يستطيع المشاركة في مقابلة مباشرة؛ لذلك يطلب أنْ يشارك كتابة، ثم المذكرات اليومية، وبعدها المقابلات الجماعية وهي التي تشمل أكثر من شخص واحدة، وتختلف عن مجموعة التركيز Focus group التي تشترط وجود عدد (محدد) مثل ٦ أشخاص، ويكون الغرض منها توليد، مناقشة، أو استشراف أفكار معينة، وأخيراً في هذه المجموعة تحليل المستندات أو ما يُعرف أحياناً بتحليل المضمون مثل: تحليل خطة استراتيجية لإدارة تعليم. المجموعة الثانية هي

التي تعتمد على الكلمات، أو الصور أو الأعداد: مثل الاستبانات، الملاحظة بأنواعها: المنظمة، غير المنظمة، ملاحظة المشاركين ويُقصد بها أنْ يكون الباحث (المراقب) مشاركاً في الموقف في أثناء جمع البيانات، وهناك درجات للمشاركة ما بين مشارك نشِط، ومشارك سلبي، وأخيراً الأساليب القائمة على الصور. والمجموعة الأخيرة هي التي تعتمد على الأرقام مثل القياسات والاختبارات، البيانات الرقمية الرسمية كالإحصاءات، وبيانات عديدة أخرى يستفاد منها. وهنا يؤكد الباحث على أنَّ التنوع في أدوات جمع البيانات يتيح للباحث النوعي إمكانية الاستفادة من أكثر أداة بحسب أهميتها ولا يلتزم بنوع محدد من الأدوات، وهذه إحدى نقاط القوة في دراسة الحالة. ومن المهم التأكيد على أنَّ البعض يعدّ دراسة الحالة مدخلاً كمّياً وليس نوعياً؛ لأنَّ البعض يستخدم الأدوات الكمية، ولكن العبرة بالمنطلقات الفلسفية للباحث، وإبراز صوت المشاركين، والمرونة في البحث وبنائه، وهي ما لا تتوافر في المنهج الكمي.

جدول (٥) أ أدوات جمع البيانات وتصنيفها في دراسة الحالة

م	الأداة	تصنيفها
١	المقابلات ● منظمة ● غير منظمة ● شبه منظمة	بيانات تعتمد على الكلمات
٢	التقارير المكتوبة	
٣	المذكرات اليومية	
٤	المقابلات الجماعية	
٥	مجموعة التركيز	
٦	تحليل المستندات (تحليل المحتوى)	
٧	استبانات	بيانات تعتمد على الكلمات، الصور و/أو الأرقام
٨	الملاحظة ● الملاحظة المنظمة ● الملاحظة غير المنظمة ● ملاحظة المشاركين	
٩	الأساليب القائمة على الصور	
١٠	القياسات والاختبارات	بيانات تعتمد على الأرقام
١١	البيانات الرقمية الرسمية	
١٢	بيانات عددية أخرى	

السؤال الثالث: كيف يمكن توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية؟

ستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال قسمين: الأول يتعلق بمقترحات يرى الباحث أنها تفيد القارئ في استيعاب فكرة دراسة الحالة، وكيف يمكن تطبيقها في أبحاث القيادة التربوية، وهي عبارة عن أمثلة لأفكار ومقترحات لعناوين بحثية. والقسم الثاني: يتعلق بنماذج من دراسات علمية محكمة ورسائل علمية منشورة، لتوضيح كيف تناول الباحثون دراسة الحالة وكيف وظّفوها في الإجابة عن سؤال البحث النوعي، ويُقدمها الباحث كنماذج مختصرة يستطيع القارئ الاطّلاع عليها بالتفصيل عند البحث عنها في الشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

القسم الأول: مقترحات لتوظيف دراسة الحالة:

قد تشمل الحالات الإيجابية والسلبية – والهدف هو اكتشاف أسباب النجاح وأسباب الفشل على في كلا الحالتين.

المدرسة كوحدة:

- المدرسة كوحدة للتغير، ودراسة مجموعة مختارة من المدارس في (منطقة).
- المدرسة كوحدة للتطوير، ودراسة مجموعة مختارة من المدارس في (منطقة).
- مدارس تطوير (يمكن أخذ ٥ مدراس تتبع لنظام تعليمي واحد مثل: مدارس تطوير، المدارس المعززة للصحة، المدارس الذكية وغيرها ودراستها في منطقة جغرافية محددة لتكون هناك نتائج عن أسباب النجاح أو الفشل في كلِّ تجربة، والتحديات التي تواجههم).

التركيز على عنصر من عناصر العملية التعليمية كالتقويم:

- التقييم: الاختبارات المتكررة في مدارس تعليم (منطقة) ودورها في تحسين مخرجات التعلم: دراسة حالة.

عوامل النجاح والتحديات لفرد أو برنامج:

- عوامل النجاح لمدير المدرسة: دراسة حالة.
- التحديات التي تواجه تطبيق برنامج (إثرائي معين) في مدارس (منطقة): دراسة حالة.

السياسات:

- رؤية ٢٠٣٠ ودورها في تحسين مخرجات التعلم، مدراس (منطقة): دراسة حالة.
- قدرة الحوافز المقدمة لمديري المدارس على تحسُّن نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية: دراسة حالة.
- سياسة إسناد تدريس الصفوف الأولية للبنين إلى معلمات مدارس الطفولة المبكرة، ودورها في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب: دراسة حالة (تتكون من مجموعة من المدارس في نطاق محدد).

الأفراد:

- السلوك التنظيمي لدى مديري المدارس المطورة: دراسة حالة.
- يمكن دراسة القادة المميزين كدراسة حالة. ومن هذا قد يكون وزيراً لإحدى الوزارات أو إدارات التعليم أو مدرسة.
- أسباب عزوف المعلمين عن تولي الإدارة: دراسة حالة.
- الإدارة الصفية لدى معلمي (مدرسة معينة) تتميز بانضباط ونتائج مبهرة.

المناطق:

- طلاب مدارس (منطقة) وتميزهم في مقياس موهبة: دراسة حالة.

هذه بعض المقترحات وليست للحصر، والهدف منها أنْ تسهم في تعزيز التوجه نحو هذا النوع من البحوث، الذي نأمل أنْ يسهم في الارتقاء بالبحث العلمي في المنطقة العربية.

السؤال الرابع: ما مقدار التباين بين ما يُنشر باللغة العربية واللغة الإنجليزية حول القيادة التربوية؟

لعقد مقارنة وتوضيح التباين بين ما يُنشر باللغة العربية واللغة الإنجليزية؛ سعى الباحث لاستخدام عدة طرق، بدايةً بتحليل مقدار ما يُنشر على محركات البحث العالمية والعربية. ثم تحليل محتوى مجلة رسالة التربية وعلم النفس، كذلك رسائل الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية. يليه رصد المجلات المهتمة بالبحث النوعي عموماً، وعدد الكتب المنشورة عن دراسة

الحالة. ثم رصد لعدد مرات الاستشهاد بأهم الكتب النوعية. وبعد ذلك الرجوع للدراسات العربية التي قدَّمت مراجعات لما يُنشر باللغة العربية وتوضيح مقدار استخدام المنهج النوعي عموماً، ودراسة الحالة خصوصاً، وأخيراً الدراسات الأجنبية التي ركزت على ما يُنشر عن الدول العربية، والدراسات التي ركزت على دول العالم من غير الدول العربية مثل: شرق آسيا، وأمريكا وغيرها.

تمَّ استخدام عبارات محددة للبحث في أهم محركات البحث مثل: الباحث العلمي Google Scholar، ومحرك ERIC وكذلك دار المنظومة. وهي نتائج قد تشير لدلالة محدودية ما يُنشر في مجال معين. وعند البحث باللغة الإنجليزية في محرك الباحث العلمي، باستخدام عبارات مثل: "educational Leadership" & "Case Study"، نحصل على ١٦٦,٠٠٠ بحث علمي منشور. أما لو ركزنا في بحثنا على محرك EIRC المختص بالأبحاث التربوية وعند استخدام العبارات التالية: "Leadership" "Case Study"، للبحث في مستخلصات الأبحاث والعنوانين فسنجد أنَّ النتائج تزيد على ٧٣٣٣ بحثاً علمياً منشوراً. وفي المقابل، عند البحث باللغة العربية في الباحث العلمي عن عبارات: "القيادة التربوية" مع "دراسة الحالة" تكون النتائج فقط ١١ بحثاً علمياً. ودار المنظومة نجد ٦ أبحاث. وعند تغيير العبارات لتكون: "الإدارة المدرسية" مع "دراسة الحالة" تصبح النتيجة في الباحث العلمي ٣٥ وفي دار المنظومة ٢٩؛ وهذا دليل على نقص ما يُنشر باستخدام دراسة الحالة بشكل عام باللغة العربية.

وقد قام الباحث بتحليل محتوى الدراسات التي نُشرت في مجلة: رسالة التربية وعلم النفس، وهي دورية علمية محكمة تصدر من جامعة الملك سعود، بالرياض. وركز التحليل ملخصات الأبحاث التي نُشرت بها (من العام ١٤٣٠هـ وحتى ١٤٤٠هـ)، وعددها ٢٥١ بحثاً. توزعت على جميع أفرع التربية بما فيها القيادة التربوية. وكانت نسبة ما استُخدم فيه المنهج النوعي لا تتجاوز ١,٦٪ مما نُشر؛ أيْ ٤ أبحاث، واحد منها فقط استخدم تصميم دراسة الحالة. وتؤكد هذه النتيجة دراسة (الحنو، 2016b)، عندما حلل عشر مجلات علمية عربية نُشرت بين عامي (٢٠٠٥ إلى ٢٠١٤)، بمجموع ٣٤٨ بحثاً متخصصاً في التربية الخاصة، ووجد أنَّ نسبة ٠,٨٦٪ فقط استخدمت المنهج النوعي.

وفي ذات السياق، حلّل الباحث رسائل الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في الجامعة الإسلامية منذ عام (١٤٣٧ – ١٤٤٢)، وعددها ٩٥ رسالة ماجستير، ولم يجد بها أيَّ رسالة استخدمت المنهج النوعي.

كذلك، فإنَّ عدد المجلات العلمية التي تهتم بالبحث النوعي بشكل عام، تزيد عن ١٢٥ مجلة علمية شنيل (Chenail, 2021). أما ما يخصّ الكتب المؤلفة باللغة الإنجليزية عن دراسة الحالة والتي نشرتها دار النشر Sage فقط فهي ٩٨٠ كتاباً. وعلى صعيد آخر لقياس الأثر، قام الباحث برصد بعض الكتب الأساسية في البحث النوعي وفي دراسة الحالة لمعرفة عدد مرات الاستشهاد (وهو مؤشر يُستشهد به للدلالة على أثر أو أهمية وانتشار الكتاب أو الدراسة). وفي الجدول رقم (٦) عرض للكتب المتخصصة في البحث النوعي، والكتب المتخصصة في دراسة الحالة، وعدد الاستشهادات بها، مع تأكيد أنَّ هذه عينة مختارة فقط وليست استعراضاً لجميع الكتب واستشهاداتها. وتبدأ من ٥٦ ألف حتى ١٣٥ ألف استشهاد في الكتب الخاصة بالمنهج النوعي، أما ما يخص دراسة الحالة فتبدأ من ٤٤ ألف حتى ٢١٩ ألف استشهاد؛ وهذا يوضح للقارئ مدى انتشار هذه المنهجية في النشر باللغة الإنجليزية، ومن هنا يتضح حجم الفجوة بين ما يُنشر باللغة العربية واللغة الإنجليزية فيما يتعلق بهذه المنهجيات الحديثة.

الجدول (٦) عرض للكتب المتخصصة في البحث النوعي، وفي دراسة الحالة، وعدد الاستشهادات بها

م	الكتب الخاصة بالمنهج النوعي	عدد مرات الاستشهاد
١	Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.	١٣٥,٣٥٥
٢	Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.	١٠٩,١٤٢
٣	Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.	١١٨,٤٠١
٤	Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research* (Vol. 1). Sage.	٥٦,٩٤٧
	الكتب الخاصة بدراسة الحالة	
٥	Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage	٢١٩,٣١٦
٦	Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.	٥٠,٤٤٦
٧	Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education.".* Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.	٤٤,٦٨٥

مناقشة النتائج

خلصت الدراسة إلى أنَّ المنهج النوعي يتميز عن المنهج الكمي في أنه يتيح استخدام أكثر من أداة، ويركز على البيانات النصية الوصفية، وبالمرونة في التطبيق، والاستقراء في تحليل البيانات؛ لذلك يعدّ هذا المنهج مناسباً للظواهر المعقدة التي تحتاج لاكتشاف ورصد، ومن ذلك: القيادة التربوية وما يتعلق بها من قصص نجاح يمكن من خلالها بناء نظريات يمكن تعميمها.

وأنَّ دراسة الحالة تعدّ أحد أنواع المنهج النوعي، تسعى للتركيز على وحدة تحليل واحدة أو متعددة، والحالات المعقدة والفريدة، سواء كانت الحالة نظاماً، حالة، برنامجاً، منظمة، نشاطاً أو غيرها مما يمكن أنْ يكون له موضوع محدد وواضح. وهي تركز على دراسة عدد قليل نسبياً مقارنةً بغيرها من المناهج. وتتميز بالمرونة في التطبيق والاستفادة من تعدُّد أدوات جمع البيانات مثل: المقابلة، الملاحظة، تحليل المحتوى، الاختبارات وغيرها، وكذلك تعدُّد مصادر البيانات مثل: مدير المدرسة، الوكيل، المعلمين، أولياء الأمور، الطلاب وغيرهم ممن يمكن أنْ يقدم إضافة نوعية للدراسة. وتُقدم وصفاً مكثفاً للحالة، وتكون طريقة المقاربة فيها إما اختبار نظرية أو بناء نظرية، أو تفسيراً، أو وصف ظاهرة ما. لذا، يرى الباحث أنَّ هذا النوع من الأبحاث قد يسهم بشكل كبير في تطوير النماذج القيادية وفهم السياقات المختلفة لكلِّ مجمع، وتركيز الأبحاث على قصص النجاح أو الفشل لتكون دروساً يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعليمية، وتحقيق انتشار واسع في البحث التربوي، والبحث في القيادة التربوية خصوصاً. وقدَّم الباحث نموذجاً توضيحياً لرحلة بناء دراسة الحالة، من البداية بتحديد الغرض وحتى النهاية عن كتابة التقرير، ويتميز هذا النموذج بأنه يشرح أهم الخطوات التي ينبغي مراعاتها من قِبَل الباحثين، وخصوصاً المبتدئين منهم في عمل دراسة الحالة.

ومن نتائج هذه الدراسة، تقديم مقترحات لعناوين ومواضيع قد تنير الطريق للباحث للبدء، والهدف من هذه المقترحات أنْ تكون خريطة توضح الأفكار التي يمكن البناء عليها لبدء دراسة الحالة للباحثين المبتدئين، ولا تعني بحال الحصر، بل هذه مجرد إضاءة للإمكانيات الكبيرة التي يمكن

من خلالها توليد العديد من الأفكار البحثية لتقديم دراسة حالة مميزة تسهم في تجويد البحث التربوي عموماً، وأبحاث القيادة التربوية خصوصاً.

وانتهت هذه الدراسة إلى أنَّ ما يُنشر عن القيادة التربوية باللغة العربية مستخدماً المنهج النوعي بشكل عامّ، يعدّ قليلاً مقارنةً بما يُنشر باللغة الإنجليزية سواء كان ذلك في الأبحاث العلمية المحكمة، الكتب، أم الرسائل العلمية، وكذلك المجلات العلمية المهتمة بهذه المنهجية. إنَّ الرسائل العلمية في الدراسات العليا تركز بشكل كبير على استخدام المنهج الكمي، وهناك تجاهل كبير للمنهج النوعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عطاري، ٢٠٠٤؛ بدران، ٢٠١٣؛ الرمضي، ٢٠١٨؛ الغفيري، ٢٠١٩؛ Atari & Outum, 2019). ويفسر الباحث ذلك بضعف تأسيس الباحثين بعدم التركيز على تدريب طلاب الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية على تبنّي المنهج النوعي وتطبيقه في رسائلهم. وكذلك المجلات العلمية التي تُنشر باللغة العربية قد لا تشجع الباحثين على النشر باستخدام المنهج النوعي، وهذا قد يفسَّر بالتعود على استخدام المنهج الكمي، أو عدم اقتناع هيئة التحرير بهذا المنهج أو نقص عدد المحكمين المتخصصين في تحكيم الأبحاث النوعية، ويؤكد ذلك دراسة الحنو (2016a).

وعلى العكس من ذلك، فإنَّ الأبحاث التي تُنشر باللغة الإنجليزية تزيد فيها نسبة ما يُنشر مستخدماً المنهج النوعي لتصل في بعض الأحيان إلى ٤٤٪ مثل ما وضحت ذلك دراسة (Devetak, 2010; Gumus, et al., 2018). وهذا دليل على ترحيب المجلات التي تُنشر باللغة الإنجليزية للنشر باستخدام هذه المنهجية، وهنا توضيح للفرص الكبيرة التي يمكن من خلالها تطوير البحث العلمي والبحث الخاص بالقيادة التربوية في الجامعات العربية من خلال النشر باستخدام البحث النوعي، ودراسة الحالة لتكون فرصة قبوله للنشر أكبر عند استهداف المجلات المناسبة. وفي هذا تحقيق لزيادة نسبة الأبحاث العلمية المقبولة في المجلات ذات التصنيف العالي؛ مما ينعكس على ترتيب الجامعات (السعودية) في التصنيفات العالمية، ويحقق أحد أهداف رؤية ٢٠٣٠.

خاتمة:

يمكن تلخيص أهم النقاط في هذه الدراسة، في أنَّ مدخل دراسة الحالة في البحث النوعي جدير بالاهتمام من الباحثين الناطقين باللغة العربية، وأنه ينبغي التوجه له لزيادة التنوع في الأبحاث والدراسات التي تركز على القيادة التربوية. وأنَّ دراسة الحالة تحتاج أنْ يكون الباحث في الميدان وأنْ يستخدم أكثر من أداة لجمع بياناته. وقد قدَّم الباحث نموذجاً مبتكراً لكيفية بناء دراسة الحالة، وبعض التوصيات لأفكار يمكن تطبيقها لأبحاث دراسة الحالة، وكذلك نماذج لرسائل ودراسات علمية طبقت دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية. وفي خاتمة هذه الدراسة، يُقدم الباحث بعض الأسئلة التي يرى أهمية أنْ يجيب عنها الباحث النوعي قبل البدء بتطبيق دراسته وهي كالتالي: ما أسئلة البحث الرئيسة؟ ما الحالات التي يجب التركيز عليها؟ ثم هل هناك أسباب منطقية لاستخدام دراسة الحالة؟ أو يمكن الوصول للنتيجة نفسها عبر استخدام تصميم آخر؟ هل الحالة/الحالات تجيب عن أسئلة الدراسة؟ ما دور النظرية في البحث (بناء أو اختبار)؟ ما الإطار النظري الذي سينطلق منه؟ هل هي حالة واحدة أم متعددة؟ هل سيجمع المعلومات عنها بشكل تزامني أمْ تسلسلي؟ ما عينة الدراسة؟ وكيف سيتم اختيارهم؟ ما الأدوات التي سيستخدمها لجمع البيانات؟ كيف سيحفظ البيانات ويوثقها ثم يحللها؟ كيف سيكتب تقريراً عن الحالة؟ وبعد أنْ يجيب عن كلِّ هذه الأسئلة، يستطيع البدء بالبحث لكي يكون الطريق الذي يسلكه واضحاً، مع التأكيد على أنَّ البحث النوعي بحث مرنٌ متطور؛ فقد يُغيَّر ويُبدَّل بناءً على المتغيرات داخل الميدان.

التوصيات:

- أنْ يسعى مصممو برامج الدراسات العليا إلى إدراج منهج البحث النوعي، وأنواعه المتعددة مثل دراسة الحالة كمقرر أساسي في مرحلة الدراسات العليا (الماجستير، والدكتوراه).
- أنْ يبادر متخذو القرار في الجامعات العربية إلى تدريب الباحثين على منهج البحث النوعي وأنواعه.
- أنْ يبادر أصحاب الفكر والعلم والتجربة في تطبيق البحث النوعي إلى تأليف ونشر الكتب عن منهج البحث النوعي وأنواعه، وخصوصاً منهج دراسة الحالة، لإثراء المكتبة العربية.
- أنْ تبادر مؤسسات التعليم العالي والجهات المانحة إلى تشجيع طلاب الدراسات العليا والباحثين من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم، لتطبيق مدخل دراسة الحالة في أبحاثهم، عبر توفير منح بحثية.
- أنْ يبادر متخذو القرار إلى تخصيص مجلات علمية متخصصة في البحث النوعي.

مراجع الدراسة

المراجع العربية:

بدران، شبل. (٢٠١٣). توجهات البحث التربوي في أطروحات الماجستير والدكتوراه في مجال أصول التربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية من ١٩٦٥ إلى ٢٠١٣. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* – كلية التربية – جامعة دمنهور. المجلد الخامس العدد (٤)– الجزء الثاني.

الحنو، إبراهيم (2016a). معيقات استخدام منهجيات البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية: دراسة بحثية مختلطة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، مجلد ٢ العدد ٢ ٤٥ – ٨٠. متاح على: http://search.mandumah.com/Record/872831

الحنو، إبراهيم (2016b). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٤ م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. المقالة ٦، المجلد ٣، ١٠ الجزء الأول، ١٧٩-٢١٢. متاح على: https://dx.doi.org/10.21608/sero.2016.92100

الذبياني، حسن بن مرشد معتق. (٢٠١١). مدخل لمنهج النظرية المجذرة الاجتماعية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. العدد الرابع، محرم ١٤٣٢هـ—يناير ٢٠١١. متاح على: https://platform.almanhal.com/Files/Articles/23288

الرميضي، أسماء. (٢٠١٨). *اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصص أصول التربية والإدارة التربوية. بكلية التربية بجامعة الكويت [رسالة ماجستير منشورة]*. متاح على: http://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/KuKU/ku_oulya_2018_128002_roumaidia_authsub.pdf

زيان، عبدالرزاق. (٢٠١٦). تفعيل تمويل مشروعات البحوث العلمية الجامعية وإدارتها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة حالة. *مجلة العلوم التربوية*. العدد ٦. ٤٠٢-٢٨٥. متاح على: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=246132

عبابنة، صالح (٢٠١٨). تحليل محتوى الرسائل الجامعية المجازة في الإدارة التربوية بالجامعة الأردنية خلال الفترة (٢٠٠٧-٢٠١٦م). دراسات، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد ٤٥، عدد ٣.

العبدالكريم، راشد (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد ناشرون، الرياض.

عطاري، عارف (٢٠٠٤). اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠ – ٢٠٠٢، *مجلة اتحاد الجامعات العربية* – الأردن – (٤٤)، ١٩٦-١٦١.

الغفيري، أحمد (٢٠١٩). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* – جامعة بابل. العدد ٤٣. ٢٤٣-٢٦٥. متاح على: https://www.iasj.net/iasj/download/fb66c40df7cbae72

وثيقة رؤية، (٢٠٣٠)، رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. متاح على: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

رومنة المراجع العربية:

Bidran, Shibla. (2013). Tawajuhat albahth altarbawii fi 'utruhat almajistir waldukturah fi majal 'usul altarbiat bikuliyat altarbiat - jamieat al'iiskandariat min 1965 'iilaa 2013 (in Arabic). majalat aldirasat altarbawiat wal'iinsaniat - kuliyat altarbiat - jamieat diminhur. almujalad alkhamis aleadad (4)- aljuz' althaani.

Alhunu, 'Iibrahim (2016a). Mueiqat aistikhdam manhajiaat albahth alnaweii min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris fi 'aqsam altarbiat alkhasat bialjamieat alsaeudiati: dirasat bahthiat mukhtalitatan (in Arabic). almajalat alsaeudiat liltarbiat alkhasati, mujalad 2 aleadad 2 45 - 80. mutah ealaa: http://search.mandumah.com/Record/872831

Alhunu, 'Iibrahim (2016b). Madaa aistikhdam manhajiat albahth alnaweii fi altarbiat alkhasati: dirasat tahlilih lieashr majalaat earabiat mahkamat fi alfatrat min 2005 'iilaa 2014 ma (in Arabic). majalat altarbiat alkhasat waltaahili. almuqalat 6, almujalad 10,3 aljuz' al'awli, 179-212. mutah ealaa: https://dx.doi.org/10.21608/sero.2016.92100

Aldhibyani, Hasan Bn Murshid Muetaqa. (2011). Madkhal limanhaj alnazariat almujadhirat aliajtimaeiati (in Arabic), aleadad alraabiei, muharam 1432hi/ynayir2011. mutah ealaa: https://platform.almanhal.com/Files/Articles/23288

Alrumaydi, 'Asma'a. (2018). Aitijahat albahth altarbawii fi rasayil almajistir fi takhasus 'usul altarbiat wal'iidarat altarbawiat bikuliyat altarbiat bijamieat alkuayt (in Arabic) [risalat majistir manshura].

Zayan, Eabdalrazaaqi. (2016). Tafeil tamwil mashrueat albuhuth aleilmiat aljamieiat wa'iidaratiha bijamieat al'iimam muhamad bin sueud al'iislamiati: dirasat halati (in Arabic). majalat aleulum altarbawiati. aleadad 6. 402-285. mutah ealaa: http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=246132

Eababinata, Salih (2018). Tahlil muhtawaa alrasayil aljamieiat almujazat fi al'iidarat altarbawiat bialjamieat al'urduniyat khilal alfatra (2007-2016mi) (in Arabic). dirasati, majalat aleulum altarbawiati, almujalad 45, eadad 3.

Aleabdalkrim, Rashid (2019). Albahth alnaweiu fi altarbiati (in Arabic). maktabat alrushd nashiruna, alriyad.

Eatari, Earif (2004). Aitijahat albahth altarbawii fi saltanat euman min khilal tahlil rasayil almajistir waldukturah alati tatanawal altaelim fi alsaltanat fi alfatrat 1970 – 2002 (in Arabic), majalat aitihad aljamieat alearabiat - al'urduni - (44), 196-161.

Alghafiri, 'Ahmad (2019). Altawajuhat albahthiat fi majalat jamieat almalik khalid lileulum altarbawiati: dirasat tahlilati (in Arabic). majalat kuliyat altarbiat al'asasiat lileulum altarbawiat wal'iinsaniat - jamieat babli. aleadad 43. 243-265. mutah ealaa: https://www.iasj.net/iasj/download/fb66c40df7cbae72

Wathiqat Ruyata, (2030), Ruyat 2030 almamlakat alearabiat alsaeudiati (in Arabic). mutah ealaa: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

المراجع الأجنبية:

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1980). Rethinking case study: Notes from the second conference. Towards a science of the singular, 47-61.

Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2018). Introduction to research in education. Cengage Learning.

Atari, A., & Outum, N. (2019). Research on Educational Administration Published in Arabic Language Educational Journals: A Systematic Review and Analysis. International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 47(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/337917837_Research_on_Educational_Administration_Published_in_Arabic_Language_Educational_Journals_A_Systematic_Review_and_Analysis

Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Buckingham, UK: Open University Press.

Boyer, D. J. (2003). A case study of the educational leader's role in effective new teacher induction programs. Texas Tech University. Available at: https://ttuir.tdl.org/bitstream/handle/2346/8380/31295017084913.pdf?sequence=1

Brion, C. (2021). Leading in Times of Crisis. Journal of Cases in Educational Leadership, 1555458921992386. Available at: https://doi.org/10.1177%2F1555458921992386

Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2015). Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies. International Journal of Educational Management.

Chenail, R., (2021). The Qualitative Report Guide to Qualitative Research Journals. Available at: https://tqr.nova.edu/journals/

Clark, D. L., Lotto, L. S., & Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. Educational Administration Quarterly, 20(3), 41-68. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X84020003004

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Davies, R. S., Howell, S. L., & Petrie, J. A. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11(3), 42-56. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/876/1607

De Vaus, D. (2001). Research design in social research. Sage publications.

Devetak, I., Glažar, S. A., & Vogrinc, J. (2010). The role of qualitative research in science education. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 6(1), 77-84. Available at: https://doi.org/10.12973/ejmste/75229

Eckstein, H. (2002). Case study and theory in political science. In Gomm, R., Hammersley, M., Foster, P. (Eds.), Case study method: Key issues, key texts (pp. 119–163). London: Sage publications.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. Educational Management Administration & Leadership, 46(1), 25-48. https://doi.org/10.1177%2F1741143216659296

Hammersley, M & Gomm, R. (2000). 'introduction', in Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (Eds.). (2000). Case study method: Key issues, key texts. Sage publications.

Jeannin, L., & Hallinger, P. (2018). Exploring the need to contextualise professional development programmes for university lecturers: A case study in Thailand. The Independent Journal of Teaching and Learning, 13(2), 98-112. Available at: https://hdl.handle.net/10520/EJC-1222586e9e

Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. Handbook of qualitative research, 1, 575-586. Sage publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage publications.

Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey Bass.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (3rd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). Educational research: Competencies for analysis and applications. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Oplatka, I., & Arar, K. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. Review of Education, 5(3), 267-307.

QS, (2021). Citations Per Faculty Ratio. Available at: https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/360019107580

Richardson, J. W., Carr, M., & Watts, J. L. D. (2020). A case study of educational leadership doctoral students: Developing culturally competent school leadership through study abroad. International Journal of Doctoral Studies, 15, 541-558. https://doi.org/10.28945/4642

Simons, H. (2009). Case study research in practice. Sage publications. https://www.doi.org/10.4135/9781446268322

Stake, R. (1995). The art of case research. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Stake, R. (2013). Multiple Case Study Analysis. The Guilford Press, New York.

Thomas, G. (2021). How to do your case study. Sage publications.

Times, (2020). The World University Rankings 2020: methodology. Available at: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology

VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. International journal of qualitative methods, 6(2), 80-94. Available at: https://doi.org/10.1177%2F160940690700600208

Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. Journal of Educational Administration. https://doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0038

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Yin, R. (2003). Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Yin, R. (2004). The case study anthology. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Yin, R. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى

Factors Affecting Role stressors Among Faculty Members at Umm Al-Qura University

إعداد

د. نيفين حامد الحربي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

الكلية الجامعية بالليث – جامعة أم القرى

Dr. Neveen Hamid AlHarbi

Assistant Professor of Educational Management and Planning
Al-Leith University College - Umm Al Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-011-002

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج سببي بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٤١٤) مشاركًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج النمذجة البنائية إلى أن الذكاء العاطفي يساهم بشكل سلبي في ضغوط الدور الثلاثة. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يساهم إيجابًا في الرضا عن التدريس، وأن مجالي الوعي بالعاطفة الذاتية وتنظيم العاطفة يساهمان بشكل إيجابي في الالتزام العاطفي، وأن الرضا عن التدريس يتوسط الأثر المباشر لمجالي الوعي بالعاطفة الذاتية وتنظيم العاطفة في دور الحمل الزائد، كما يتوسط الالتزام العاطفي الأثر المباشر لمجالي الوعي بالعاطفة الذاتية والوعي بعاطفة الآخرين في غموض الدور وتعارض الأدوار. وعليه، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لفهم الدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وضغوط الدور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، الرضا عن التدريس، الالتزام العاطفي، ضغوط الدور.

Abstract

The current study aimed to build a causal model with the factors affecting role stressors among faculty members at Umm Al-Qura University. To achieve this goal, the correlational descriptive design was employed, where the questionnaire was applied to a sample of (414) participants from the faculty members at Umm Al-Qura University - Kingdom of Saudi Arabia. Structural modeling results revealed that emotional intelligence contributed negatively to the three role stressors. Furthermore, emotional intelligence contributes positively to teaching satisfaction, and that the awareness of self-emotion and emotion regulation domains contributed positively to affective commitment. Also, teaching satisfaction mediated the direct effect of emotion regulation in role overload. Moreover, affective commitment mediated the direct effect of awareness of self-emotion and awareness of others' emotion in role ambiguity and role conflict. Accordingly, the study recommends further studies to understand the mediating role of teaching satisfaction and emotional commitment in the relationship between emotional intelligence and role stressors.

Keywords: emotional intelligence; teaching satisfaction; affective commitment; role stressors.

المقدمة:

أدى نمو تكنولوجيا المعلومات في الآونة الأخيرة إلى تغيير نمط تقديم التعليم في المؤسسات العليا، وأدى إلى زيادة عدد الطلاب، وهذ إلى جانب تطوير "ثقافة المؤسسة" في التعليم العالي، أدى بدوره إلى زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، وأن هذا التحول العالمي في المؤسسات العليا قد غير طبيعة العمل في المؤسسات العليا مما أدى إلى زيادة الضغط في العمل على موظفي هذه المؤسسات (Diaz, 2019).

وتؤدي ضغوط الدور إلى عدم اليقين في عملية صنع القرار، حيث يتم إنفاق المزيد من الوقت والجهد للحصول على موافقة الآخرين، وبالتالي تقليل الأداء. ونظرًا لأن ضغط الدور له تأثير غير فعال على كل من الفرد والمنظمات، فلا ينبغي اعتباره مشكلة فردية فقط ولكن أيضًا مشكلة تنظيمية ووطنية خطيرة. وبالإضافة إلى عدم الرضا، فإن الإجهاد المرتبط بالوظيفة له تكلفة مالية كبيرة على أي دولة بسبب الآثار الصحية والغياب، والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي المنخفضين (Celik, 2013; Diaz, 2019).

وأصبح الإجهاد المرتبط بالعمل مشكلة شائعة للإدارات الحكومية وموظفيها، ولقد أصبح موضوعًا رئيسًا للدراسات النظرية؛ ومع ذلك، هناك القليل من الأبحاث التي تحلل آثار ضغوط الدور المرتبطة بالذكاء العاطفي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي. وعلاوة على ذلك، فإن البحث عن ضغوط الدور التي أجراها علماء الإدارة العامة غير كافٍ مقارنة بالبحث الذي أجراه علم النفس حول نفس الموضوع. وعلى وجه الخصوص عند محاولة تحديد العلاقة بين الإجهاد المرتبط بالعمل ونتائج العمل، وقد فشلت الدراسات السابقة في التوصل إلى توافق في الآراء. وأحد أسباب هذا الموقف هو أن الباحثين تجاهلوا العوامل البيئية التي تساهم في الإجهاد المرتبط بالعمل. وبعبارة أخرى، فقد فشلوا في استكشاف أو تصنيف مصادر الإجهاد المرتبط بالعمل وكذلك الآليات التي تؤثر عليه (Jiang et al., 2020).

ركزت الأبحاث حول ضـــغوط العمل على خصـــائص الدور، والكفاءة الذاتية، والتكيف، والتوافق بين الفرد والبيئة، وصحة القلب والأوعية الدموية. وتم الاستشهاد بالعديد من الأمثلة على الضـغوطات المرتبطة بالعمل في الأدبيات، مثل: غموض الدور، وتضـارب الأدوار، وعبء الدور، ومسـاهمة محدودة في صـنع القرار، ومسـتوى منخفض من التحكم، وضـعف التواصـل، وضـغط الوقت، وعبء العمل الزائد، والخطورة، وجدول غير مرن، وســـاعات عمل طويلة، وقلة المعنى، ورواتب رديئة، ونقص في الدعم أو الموارد، وســلوك العملاء، ومعاملة غير عادلة، وإدارة بيروقراطية (Harvey- Letsch, 2017).

وتشـمل الجامعات مجموعات متنوعة من التخصـصـات والوظائف الأكاديمية، وبالتالي، فهي مكونة من أشـــخاص ذوي خلفيات واحتياجات، ومهارات ومواهب وتطلعات ومشـــاريع وأفكار ومكانة متنوعة. وقد تختلف أيضًـــا اهتماماتهم وقيمهم وكفاءاتهم ومعرفتهم وتصـــوراتهم وأنماط ســـلوكهم. ويمتلك أعضـــاء هيئة التدريس أنماط نشـــاط مميزة تحدد علاقاتهم، وتعكس التفاعل مع الآخرين داخل الجامعة، وتتطلب أدوارهم ومسـؤولياتهم أن يتفاعلوا مع بعضـهم في سـياق عملهم. ولا بد أن يكون لدى الموظفين في المؤســسـات المعقدة مثل الجامعات توقعات متنوعة لأنفســهم، ومن زملائهم في ســـياق أداء أدوارهم التنظيمية، ومن ثم فإن الغموض في الأدوار وتعارض الأدوار أمر متوقع، ولا مفر منه في منظمات معقدة مثل الجامعات.

ويعد التدريس من أكثر المهن إرهاقًا (Skaalvik & Skaalvik, 2015)؛ فأعضـــاء هيئة التدريس عرضـة للأحداث المثبطة للهمم بسـبب الطبيعة الشـخصـية للبيئة التعليمية (Maslach et al., 2008)، ونتيجة لذلك، فإن الرضا الوظيفي وضغوط العمل لهما آثار اقتصادية وشخصية، بما في ذلك نتائج الطلبة الضعيفة، وتغيب أعضاء هيئة التدريس المرتبط بالتوتر (Diaz, 2019). ويذكر إرشان وآخرون (Ersahan et al., 2016)، أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى اكتشاف المشكلات التي تضغط عليهم، والتي قد تؤدي بهم لترك المهنة. ويمكن أن تكون تجارب الضغوط والإرهاق من قبل أعضاء هيئة التدريس نتيجة لتصورهم لمتطلبات التدريس، مصحوبة بفشلهم في مواجهة هذه الضـــغوط (Diaz, 2019). وبناءً على التجارب، ثبت أن الضـــغوطات مدمرة للغاية لدرجة أنها

تنتهي باستنزاف بعض أعضاء هيئة التدريس. وقد أشار هو وأو (Ho & Au, 2006) إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يشعرون بعدم الرضا عن العمل يكونون أكثر عرضة للإصابة بأعراض جسدية، والقلق، والاكتئاب الشديد. وعليه، أوصت بعض الدراسات بدراسة العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس، كالذكاء العاطفي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي (Diaz, 2019; Jiang et al., 2020).

ويعد الرضا الوظيفي أحد العوامل المؤثرة في ضغوط الدور (Chhabra, 2020)؛ إذ يشير الرضا الوظيفي إلى الشعور الذي يشعر به الموظفون حيال وظائفهم ومدى ملاءمتها للمؤسسة (Hudson, 2009). كما أن عدم الرضا الوظيفي موجود في كل مكان عمل، ولا يمكن القضاء عليه بالكامل. وأشار جرينبيرج (Greenberg, 2010) إلى أن الأشخاص غير الراضين عن وظائفهم ينسحبون أو يريدون فعل القليل في وظائفهم. وأشار هدسون (Hudson, 2009) إلى بعض الأسباب المهمة التي تجعل أعضاء هيئة التدريس يظهرون عدم الرضا، مثل (١) العلاقات الإدارية السيئة، (٢) نقص الراتب والمزايا، (٣) الافتقار إلى الاستقلالية، (٤) نقص المدخلات في اتخاذ القرارات، (٥) بيئة العمل السيئة، (٦) قلة التوجيه والاستقراء، (٧) ضعف العلاقات الجماعية، (٨) عدم الاعتراف المهني داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، (٩) نقص فرص التقدم، (١٠) نقص الوقت التعاوني.

كما يؤثر الالتزام التنظيمي في ضغوط الدور (Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020)، ويشير الالتزام العاطفي إلى ارتباط الموظف العاطفي بمؤسسة ما والتعرف عليها والمشاركة فيها (Allen & Meyer, 1990). كما أن الارتباط في العمل والالتزام العاطفي لهما علاقة قوية للغاية. فعند أداء الواجبات فإن الأشخاص الذين يكرسون أنفسهم لعملهم (أي الذين يتمتعون بمستويات عالية من المشاركة في العمل) سوف يجلبون التزامًا عاطفيًا قويًا بفرص وموارد تطوير المنظمة (Karatepe & Aga, 2012). وبمعنى آخر، ستزيد المشاركة في العمل من الالتزام العاطفي.

ويشير الالتزام العاطفي إلى ارتباط الموظف العاطفي بمؤسسة ما والتعرف عليها والمشاركة فيها (Allen & Meyer, 1990). كما أن الارتباط في العمل والالتزام العاطفي لهما علاقة قوية

للغاية. فعند أداء الواجبات فإن الأشخاص الذين يكرسون أنفسهم لعملهم (أي الذين يتمتعون بمستويات عالية من المشاركة في العمل) سوف يجلبون التزامًا عاطفيًا قويًا بفرص وموارد تطوير المنظمة (Karatepe & Aga, 2012). وبمعنى آخر، ستزيد المشاركة في العمل من الالتزام العاطفي. ويرتبط الرضا الوظيفي أيضًا بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة والسعادة، في حين أن الالتزام التنظيمي قد يقلل من تأثير ضغوط العمل (Harvey- Letsch, 2017).

ويعد الذكاء الانفعالي عاملًا مؤثراً في ضغوط الدور (الشلاش، ٢٠٢٠)، وقد تم توثيق تعريف الذكاء العاطفي على أنه القدرة على التعرف على مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والتمييز بين المشاعر، واستخدام المعلومات العاطفية التي توجه التفكير والسلوك والأداء (Salovey & Mayer, 1990). وأظهر العديد من الباحثين بشكل تجريبي أن الذكاء العاطفي هو عامل حيوي في الأداء البشري، بما في ذلك في التعليم، والعلاقات الاجتماعية، والقيادة، والسلوكيات التنظيمية، والعمل العاطفي (Lee, 2018). بالإضافة إلى ذلك، قد يساهم الذكاء العاطفي في الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي الإيجابي (Lee, 2018; Lee & Ok, 2012).

يرتبط الذكاء العاطفي ارتباطًا وثيقًا بالأداء الوظيفي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (Amjad, 2018). ويعتمد موقف وسلوك الموظف في المنظمات بشكل كبير على ذكائهم العاطفي. وبالتالي، فإن الذكاء العاطفي له تأثير على موقف الموظفين وسلوكهم ونتائج عملهم. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد الإنجازات الجسدية والنفسية والمهنية للموظفين أيضًا على الذكاء. فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي قادرون على الموازنة بين ضغوط العمل والحياة الشخصية (Luthans et al.,2019)، ويؤدي الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي للموظفين دورًا حيويًا في النمو المستدام وتطوير المعلومات.

وبعد التحليل المكثف للدراسات ذات الصلة بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور، لم تعثر الباحثة على أي دراسة تقصت العوامل المؤثرة في ضغوط الدور (مثل: الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؛ وبالتالي، فإن هذه الدراسة تهدف إلى قياس التأثير المباشر للذكاء العاطفي في ضغوط العمل والرضا عن التدريس

والالتزام العاطفي، والأثر غير المباشـــر للذكاء العاطفي في ضـــغوط الدور عبر الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي. وبعبارة أخرى، هدفت الدراسة بناء نموذج سببي بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة:

تشير نظرية دور الضغوط إلى أن فعالية الموظفين يمكن أن تتأثر بالغموض وتضارب الأدوار والحمل الزائد (Winefield, 2000). وكشفت الدراسات المتعلقة بضغوط الدور، أن لها عواقب سلبية على كل من المنظمة والأفراد. ونظرًا لأنه تم الكشف عن وجود غموض الدور وتعارض الأدوار بين أعضاء هيئة التدريس، فإن دراسة غموض الدور بينهما أمر بالغ الأهمية (Alyami & Loh, 2020). وفي المملكة العربية السعودية، يواجه أعضاء هيئة التدريس أدوارًا مزدوجة من الواجبات الأكاديمية والإدارية التي قد تؤدي إلى عدم فاعلية مخرجات التدريس. وأكثر من ذلك، فإن ضغوط الدور–كالحمل الزائد– في الجامعات السعودية يساهم في إعاقة التحقيق الفعال والكفء لأهداف وغايات التعليم الجامعي. وعليه، فإن الغموض في الأدوار وتضارب الأدوار والحمل الزائد بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات، إذا لم يتم تحديده، يمكن أن يكون مزعجًا وسلبيًا (Alyami & Loh, 2020).

وأوصت بعض الدراسات إلى ضرورة تقصي العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس (Diaz, 2019; Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020)؛ وعليه، تمثلت مشكلة الدراسة في تقصي العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وبحدود علم الباحثة، لم تُجرَ أي دراسات سابقة لبناء نموذج سببي للعوامل المؤثرة في ضغوط الدور يمكن مقارنته بهذه الدراسة؛ وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الإسهام النسبي المباشر للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

٢. ما الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٣. ما الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٤. ما الإسهام النسبي غير المباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٥. ما الإسهام النسبي غير المباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن الإسهام النسبي المباشر للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
٢. الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى
٣. الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى
٤. الكشف عن الإسهام النسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
٥. الكشف عن الإسهام النسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتماشى الدراسة الحالية مع التوجهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بالكشف عن العوامل المتنبئة بضغوط الدور التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواجهة العقبات والتحديات كأحد الأمور الهامة التي يجب الاهتمام بها في العملية التعليمية (Celik, 2013; Diaz, 2019).
- زيادة وعي الباحثين في كل من الذكاء العاطفي، وضغوط الدور، والدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام التنظيمي في العلاقة بين الذكاء العاطفي وضغوط الدور، واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، مما يسهم في تحسين مخرجات التعليم.
- إلقاء الضوء على مفاهيم الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس. بالإضافة إلى ما يمكن أن توفره الدراسة الحالية من أدب نظري يمكن أن يشكل مرجعًا للتربويين والباحثين وأصحاب القرار.
- توفر هذه الدراسة فرصة جديدة لفهم العلاقة بين الذكاء العاطفي، والضغوطات، والرضا الوظيفي، والالتزام العاطفي. بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه الدراسة أساسًا لإدارة الجامعة للتعامل بشكل أكثر فعالية مع الضغوطات الصعبة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس.
- طورت هذه الدراسة نموذجًا سببيًا يحلل إلى أي مدى يمكن أن يكون للذكاء العاطفي تأثير مباشر وغير مباشر على ضغوطات الدور، من خلال الرضا عن التدريس والالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- إن الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور هي مفاهيم أساسية يمكن توظيفها في مجال التعليم الجامعي، وإن نقلها للعربية وفتح المجال في إجراء المزيد من البحوث المستفيضة ذات الصلة بالموضوع يمكن أن يحدث تطويرًا في التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

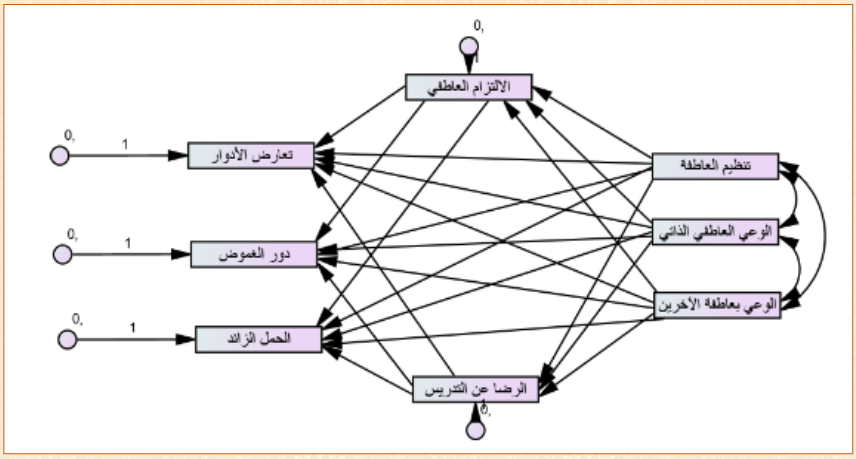
- اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقاييس الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور، وهذا بدوره يمثل إضافة للمكتبة العربية.
- تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من نتائجها ومن تطوير مقاييسها، وتأمل الباحثة أن يستفيد منها الباحثون في توظيف المقاييس، لتقصي ضغوط الدور في مجتمعات وعينات أخرى، والمخططون التربويون وصانعو القرار التربوي في العمل على إعادة هيكلية الخطط، والبرامج، والمناهج الدراسية، والتدريبية، والإرشادية التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواجهة التحديات والعقبات الأكاديمية.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية التعلمية في جامعة أم القرى بالنتائج والتوصيات، لاتخاذ الإجراءات الضرورية، ووضع البرامج الإرشادية والتوجيهية لتطوير الذكاء العاطفي، وبالتالي زيادة مستويات الرضا الوظيفي والالتزام العاطفي والقدرة على مواجهة ضغوط الدور.
- يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأدوار حاسمة ومركزية في التعليم العالي لإنجاز مهام التعليم، وتطوير البحث والخدمة العامة، لذا فإن دراسات غموض الدور وتضارب الأدوار بين أعضاء هيئة التدريس أمر بالغ الأهمية لفعالية وإنتاجية الجامعات (Celik, 2013).

النموذج المفترض وفرضيات الدراسة:

وفقًا لنتائج للدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بضغوط الدور، كالذكاء العاطفي (Alyami & Loh, 2020; Cejudo et al., 2018; Landa et al., 2008)؛ ، والرضا عن التدريس (Ho & Au, 2006; Ersahan et al., 2016; Hakim & Hidayat, 2018)، والالتزام العاطفي(Alyami & Loh, 2020; Hakim & Hidayat, 2018; Werang et al., 2015) ، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي ومتغيري الرضا الوظيفي (Lee, 2018)

والالتزام التنظيمي (Shafiq & Rana, 2016; Amjad, 2018)، والدراسات التي تناولت العلاقة بين ضغوط الدور والرضا الوظيفي (Alyami & Loh, 2020; Chhabra, 2020)؛، والالتزام التنظيمي(Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020) ؛ تم بناء النموذج البنائي المفترض (شكل١)، وصياغة الفرضيات الآتية:

١. يوجد إسهام نسبي مباشر دال إحصائيًا للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس.
٢. يوجد إسهام نسبي مباشر للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
٣. يوجد إسهام نسبي مباشر للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤. يوجد إسهام نسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الرضا عن التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.
٥. لا يوجد إسهام نسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.



شكل (١): النموذج البنائي المفترض

الإطار النظري

نظرية ضغط الدور:

وفقًا نظرية ضـغوط الدور، يتكون ضـغط الدور من الحمل الزائد وتعارض الأدوار وغموض الدور (Peiró et al., 2001)، ويحدث الحمل الزائد (Role overload) عندما تكون توقعات الدور أكبر من قدرات الفرد على أداء المهمة (Conley & Woosley, 2000).

ويحدث تضـارب (تعارض) الدور "عندما يواجه الشـخص توقعات مختلفة وغير متوافقة فيما يتعلق بوضع اجتماعي معين يشغله" (Kabiri et al., 2012, p.727)، كما أن تعارض الدور يعيق الرغبة في العمل الجاد؛ فإذا تضـــمن تعارض الأدوار تضـــاربًا خطيرًا بين توقعات الدور وقيم الفرد الخاصة، فإن ذلك سيقلل من استعداده للبقاء ويزيد من احتمالية ضغوط العمل.

في حين إن غموض الدور حالة مرهقة بســـبب ارتباك الموظفين فيما يتعلق بتوقعاتهم عن مســؤولياتهم، ونقص المعلومات المتعلقة بالإجراءات المناســبة في موقف معين أو عدم فهم توقعات الإدارة (Grobelna, 2015). كما أن غموض أدوار المعلمين ســيؤدي إلى عدم اليقين في عملهم؛ مما يجعل المعلمين ينفقون مواردهم الخاصة باستمرار في البحث عن المعلومات ذات الصلة والحصول عليها، وعندما لا يتلقى المعلمون موارد إضافية، سيكون هناك عدم توازن بين الموارد والاحتياجات، والذي بدوره يمكن أن يؤدي بسـهولة إلى عدم الرضـا الوظيفي والضـغوط الوظيفية (Schaufeli & Taris, 2014).

لذلك، يؤدي ضـغط الدور إلى افتقار عضـو هيئة التدريس إلى الفهم الدقيق للمسـؤوليات؛ مما يؤدي إلى ظاهرة الشـك والحيرة داخل المؤسسـة. ونظرًا لوجود تضـارب وغموض، يصـعب على عضو هيئة التدريس التعرف بوضوح على القيم والثقافة المؤسسية للمنظمة، وإيجاد الاتجاه الصحيح لجهودهم، وإثبات ولائهم للمنظمة. وعلى هذا النحو، فإن رغبتهم في البقاء والعمل في المؤســسـة ستضعف.

يصنف نموذج ضغط التحدي والعائق (Challenge-Hindrance Stressor Model) متطلبات العمل إلى مطالب صعبة ومطالب مهددة. فضغوطات التحدي هي مطالب مرهقة لديها القدرة على تعزيز الإتقان أو النمو الشخصي أو المكاسب المستقبلية، وبالتالي تنتج نتائج مرغوبة. أما ضغوطات العوائق، فهي مطالب مرهقة لديها القدرة على إحباط النمو الشخصي والتعلم وتحقيق الأهداف، وبالتالي تخلق نتائج غير مرغوب فيها. وتشمل ضغوط التحدي النموذجية مطالب مثل عبء العمل الثقيل، وضغط الوقت، والمسؤولية الوظيفية المتزايدة، في حين تشمل ضغوطات العوائق النموذجية مطالب مثل غموض الدور، وتعارض الأدوار، والسياسة التنظيمية. الطلبات التي يميل الموظفون إلى تفسيرها على أنها تحديات مرتبطة بشكل إيجابي بالمشاركة في العمل، والمطالب التي يميل الموظفون إلى تفسيرها على أنها عوائق ترتبط سلبًا بالمشاركة في العمل (Jiang et al., 2020).

تميل الدراسات الحالية إلى تقييم ضغوط التحدي من حيث عبء العمل الزائد والمسؤولية الوظيفية (e.g., Karatepe et al., 2012)، اختارت هذه الدراسة فقط "الحمل الزائد" لقياس ضغوطات التحدي بافتراض العلاقة الدالة إحصائيًا بين دور الحمل الزائد والرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي. في حين تم اختيار غموض الأدوار وتعارض الأدوار لقياس ضغوطات العوائق.

الذكاء العاطفي (الانفعالي):

انبثق مفهوم الذكاء العاطفي من الذكاء الاجتماعي، وتم تقديم فكرة الذكاء العاطفي لأول مرة بواسطة سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)، اللذين عرفا الذكاء العاطفي بأنه القدرة على الإحساس بدقة بمشاعر الفرد– وكذلك مشاعر الآخرين، لتنظيم حالة الفرد بشكل بناء والاستجابة بطريقة تؤدي إلى السلوك المرغوب فيه. ويرى ماير وآخرون (Mayer et al., 2004)، أن الذكاء العاطفي ينطوي على قدرة الفرد على إدراك وتقييم وفهم وتنظيم واستخدام مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين. وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد عرّفوا الذكاء العاطفي بشكل مختلف، إلا أنهم جميعًا يتبنون بناء الذكاء العاطفي ذي الفروع الأربعة والذي يتضمن "إدراكًا (Perceiving)" و"فهمًا (Understanding)" و"تنظيمًا (Regulating)" و"استخدام (Utilizing)" المشاعر.

تصـف نماذج السـمات والنماذج المختلطة أيضًـا الذكاء العاطفي ولكنها تختلف عن نموذج القدرة. ومع ذلك، فإن بعض المتغيرات المستخدمة في كل من السمات والنماذج المختلطة تتداخل مع تلك المســتخدمة في نموذج القدرة، مثل الوعي الذاتي والتحفيز والتعاطف والاندفاع (Lee, 2013).

وحدد وانغ ولاو (Wong & Law, 2017) ثلاثة متغيرات تركز على القدرات، وهي: الوعي الـذاتي العـاطفي(Emotional self-awareness)، والوعي بعـاطفـة الآخر (Emotional other-awareness)، وتنظيم العاطفة (Emotion regulation). فالوعي الذاتي العاطفي هو الأســاس لتقييم قدرات الفرد ومعرفة كيفية الاسـتجابة عاطفياً، ويشـير إلى الدرجة التي يسـتطيع بها الناس التعرف على مشاعرهم وفهم أسبابها. ويشير الوعي بعاطفة الآخر إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر من حوله، والقدرة على فهم لغة الجسد وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، وهو أمر لا بد منه للعاملين في الخدمة (Guy & Lee, 2015). ويشير تنظيم المشاعر إلى تنظيم عواطف المرء عن طريق كبح، أو تغيير، أو تهدئة الاســتراتيجيات لتحقيق أهداف المرء، ويعرف الفرد القادر على إدارة عواطفه متى يفكر بشكل أفضل ويمكنه التحكم في مقتضيات اللحظة (Jung Lee, 2013).

الالتزام التنظيمي:

وفقًا للنموذج الذي طوّره ماير وألين (Meyer & Allen, 1991)، يتكون الالتزام التنظيمي من ثلاثة مكونات متميزة: الالتزام المعياري، والاســتمرارية، والعاطفي. ويُعرَّف الالتزام العاطفي (Affective Commitment) بأنه ارتباط الفرد العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشــاركة فيها. ويشـير الالتزام المسـتمر (Continuous Commitment) إلى التزام يركز على النفقات التي يرتبط بها الموظف بترك الشــركة والنقص الملحوظ في البـدائـل. ويشــير الالتزام المعيـاري (Normative Commitment) إلى واجب البقاء في الشركة المفترض.

عرّف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام التنظيمي بأنه حالة نفسـية تخلق رابطًا بين الموظف والمنظمـة. ولقـد ربطوا الالتزام العـاطفي والاســتمراري والمعيـاري ببعض الكلمـات

المفتاحية وهي: "الرغبة"، و"الحاجة"، و"الالتزام" على التوالي. وهذا يعني أن الموظفين ذوي الالتزام العاطفي العالي يستمرون في أن يكونوا أعضاء في المنظمة لأنهم يرغبون في ذلك، ويستمر الموظفون ذوو الالتزام المستمر العالي لأنهم بحاجة إلى ذلك، ويستمر الموظفون ذوو الالتزام المعياري لأنهم يشعرون بأنهم ملزمون بذلك.

ويُعرف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام العاطفي بأنه "ارتباط الموظف العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشاركة فيها" (ص ٦٧). ويحدث الالتزام العاطفي عندما يرغب الموظفون في الحفاظ على عضويتهم في المنظمة. وتنشأ الرغبة في الحفاظ على عضوية المنظمة بسبب الخبرات العملية للموظفين. وبمجرد أن يرتبط الموظفون ارتباطًا عاطفيًا بالمنظمة، فإنهم يريدون الاستمرار في كونهم أعضاءً في المنظمة بغض النظر عن المكافآت أو التكاليف. وبمعنى آخر، الرغبة ناتجة عن التجارب التي تشكل أساس الالتزام العاطفي. فالموظفون ذوو الالتزام العاطفي العالي يقبلون ويتبنون أهداف وقيم ومعايير المنظمة ويرون أنفسهم جزءًا من المنظمة. كما يعد الالتزام العاطفي أقوى بكثير من المكونين الآخرين للالتزام التنظيمي لأن الموظفين ذوي الالتزام العالي يكونون أكثر ولاءً وإخلاصًا لمنظمتهم؛ لأن الاتصال بين الفرد والمنظمة يعتمد كليًا على الرغبة.

ويشير ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) إلى الالتزام المستمر على أنه: "الوعي بالتكاليف المرتبطة بترك المنظمة" (ص ٦٧). ويتعلق الالتزام المستمر بالتهديد بفقدان الفوائد المكتسبة من المنظمة والتكلفة المتصورة المرتبطة بالدوران وعدم وجود بدائل في حالة دوران الموظفين. ونظرًا لأن بعض الموظفين يفكرون في الخسارة المحتملة للاستثمار والعمل الذي قدموه بالفعل للمؤسسة، ويعتقد البعض أنهم لا يستطيعون العثور على أي بدائل أفضل، فلا يمكنهم تحمل تكاليف مغادرة المنظمة. ونظرًا لأن الموظفين يقضون سنوات عديدة في المؤسسة، فإنهم يستثمرون أكثر في المنظمة، وبالتالي في حالة حدوث دوران محتمل، سيكون هناك المزيد من الخسائر في الاستثمار، وسيكون العثور على أي بدائل أفضل أكثر صعوبة. وعلاوة على ذلك، إذا اعتقد الموظفون أنهم لا يستطيعون استخدام مهاراتهم ومعرفتهم في مؤسسة أخرى، فقد يرغبون

في البقاء في المنظمة حتى لو لم يكن لديهم أي ارتباط. وأخيرًا، قد يظل بعض الموظفين في المنظمة لمجرد وجود مشاكل اقتصادية. وقد تمنع المزايا المالية والمتعلقة بالخدمة وكشوف المرتبات وفرص التقاعد الموظفين من الدوران. ومن ناحية أخرى، حتى لو بقيت هذه الأنواع من الموظفين في المنظمة مع التزام عالٍ بالمثابرة، فقد تضر أيضًا بالمنظمة من خلال المواقف السلبية وسلوكيات العمل التي تؤدي إلى نتائج عكسية. وبعد كل شيء، فإن التزام هؤلاء الموظفين ليس التزامًا يتعلق بالمواءمة مع المنظمة، بل بالمصالح الشخصية.

ويعرّف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام المعياري بأنه: "شعور بالالتزام بمواصلة العمل" (ص ٦٧). ويعتقد الموظفون ذوو الالتزام المعياري أو القياسي العالي أنه يجب عليهم البقاء في المنظمة لأن المنظمة استثمرتهم كثيرًا. لذلك، فإن الالتزام الأخلاقي والرغبة في عدم خيبة أمل المنظمة هو أساس الالتزام المعياري. ويُعد تدريب الموظفين وجهود التنشئة الاجتماعية ورحلات العمل والتصورات الشخصية والإدارة التنظيمية العادلة والمقبولة وروح المنظمة هي بعض التأثيرات التي يصنفها الموظفون للمنظمة التي تستحق ولاءهم.

الرضا الوظيفي:

عرّف الباحثون الرضا الوظيفي بأنه حالة عاطفية إيجابية تنبع من تجربة الفرد الذاتية مع وظيفته (Locke, 1976)، والدرجة التي يتمتع بها الموظفون بتوجه عاطفي إيجابي تجاه التوظيف من قبل المنظمة (Lee, 2018)، و"مدى إعجاب الناس بوظائفهم" (Spector, 1996: 214). ويشمل الرضا الوظيفي مشاعر أو مواقف الموظف الشخصية التي تتعلق بوظيفته. وعندما يشعر الموظفون بالرضا عن وظائفهم ويعتبرون أنفسهم موضع تقدير اجتماعيًا، فقد يزداد رضاهم الوظيفي (Lee, 2018). وبالتالي، فإن الرضا الوظيفي يتكون من عوامل نفسية وهو عامل محفز للموظفين يمكن تعزيزه من خلال تحقيق أهداف عمل الفرد أو الاعتراف به من قبل الآخرين.

وعندما يجعل العاملون في الخدمة العامة العميل يشعر بالسعادة، فإنهم يعززون احترامهم لذاتهم، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي. كما يؤدي الرضا الوظيفي للموظف أيضًا إلى مستويات

أعلى من الأداء الوظيفي، مثل المستويات العالية من الالتزام التنظيمي، والمواقف الوظيفية الإيجابية، وانخفاض معدل الدوران، والميل الأقل إلى المغادرة (Lee & Ashforth, 1990).

على الرغم من أن الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي يظهران متشابهين لأن كليهما مرتبط بالتصورات العاطفية، إلا أنهما مختلفان من الناحية المفاهيمية. ويُفرّق مودي وآخرون (Mowday et al., 1982. P.28)، بين مفهوم الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي حيث يؤكد الالتزام على الارتباط بالمنظمة المستخدمة، بما في ذلك أهدافها وقيمها، في حين يؤكد الرضا على بيئة المهمة المحددة حيث يؤدي الموظف واجباته. وبمعنى آخر، يرتبط الرضا الوظيفي بإدراك الموظفين لوظائفهم ويرتبط الالتزام التنظيمي بإدراك الموظفين وارتباطهم بمنظمتهم (Güzel, 2019).

الدراسات السابقة:

أجرى هاري (Harry, 2021) دراسة هدفت إلى تقصي القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالإجهاد والفاعلية المهنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة غير احتمالية من (N = 409) من موظفي مركز الاتصال في لاغوس، نيجيريا، وجوهانسبرغ وديربان، جنوب أفريقيا. أكدت الدراسة آثار التفاعل بين الذكاء العاطفي لوكلاء مركز الاتصال (أي إدارة المشاعر واستخدامها وإدراكها) وإحساسهم بالجدوى (كمتغير معدل) في التنبؤ بإرهاقهم وكفاءتهم المهنية.

وأجرى جيلنغ وآخرون (Jiang et al., 2020)، دراسة هدفت إلى تقصي الضغوطات والمشاركة في العمل والالتزام العاطفي بين موظفي الخدمة العامة الصينيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٢٦٦) موظفًا حكوميًا صينيًا، كما تم اختبار نموذجًا جديدًا للوساطة (ثلاثي الاتجاهات) باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. وأظهرت النتائج أن تحدي الضغوطات يؤثر بشكل إيجابي على المشاركة في العمل، والتي لها تأثير إيجابي كبير على الالتزام العاطفي. وعلاوة على ذلك، يتم تعظيم التأثير غير المباشر لضغوط التحدي عندما يكون كل من الدعم التنظيمي المتصور والتقييم الذاتي الأساسي مرتفعًا.

أجرى شبرا (Chhabra, 2020) دراسة لاستكشاف تأثير ضغوطات دور العمل والتقييم الذاتي الأساسي على الرضا الوظيفي، والسلوك التنظيمي، ونوايا دوران الموظفين، ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٤٧) متخصصاً من (٥) قطاعات في الهند. وكشفت نتائج الانحدار الهرمي المتعدد أن ضغوط دور العمل كانت مرتبطة بشكل سلبي بكل من الرضا الوظيفي والسلوك التنظيمي ولكنها مرتبطة بشكل إيجابي بنية الدوران.

وأجرى الشلاش (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الضغوط المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وبين الذكاء العاطفي، ولتحقيق هذا الهدف، طوّر الباحث مقياس الضغوط المهنية ومقياس الذكاء العاطفي، وطبق المقياس على عينة قوامها (٨٠) معلماً ومعلمة، مقسمة إلى (٥٠) معلماً من ثانوية المعتمد بن عباد (بنين) بالرياض، و(٣٠) معلمة من الثانوية الـ ٤٧ للبنات بالرياض، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين درجات الضغوط المهنية بشكل عام ودرجات الذكاء العاطفي.

وأجرى موليرو جورادو وآخرون (Molero Jorado et al., 2019)، دراسة هدفت إلى فحص علاقات الإرهاق مع السياق التعليمي المتصور، وفعالية التدريس المتصورة، والرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على (٥٠٠) مدرس ثانوي في مدارس مختلفة في عدة مناطق إيطالية. وكشفت النتائج أن ثلث معلمي المرحلة الثانوية يعانون من الإرهاق الشديد. كما تم العثور على أدلة تربط بين زيادة الإرهاق وانخفاض الفعالية المتصورة (الشخصية والجماعية)، وانخفاض الالتزام المهني، وانخفاض الرضا الوظيفي. وعلاوة على ذلك، فإن تصور السياق التعليمي يكون أقل إيجابية عندما يواجه المعلمون مستويات عالية من الإرهاق. وأخيرًا، أظهرت النتائج التأثير الوسيط للفعالية الشخصية المتصورة على العلاقة بين الرضا الوظيفي والإرهاق.

وتقصّى دين وآخرون (Din et al., 2019)، القدرة التنبؤية لضغوطات الدور (الحمل الزائد، والصراع، والغموض، وانعدام الأمن الوظيفي) على المستوى العام للرضا الوظيفي، والضغوط الوظيفية (Job stress). وعلاوة على ذلك، فقد اختبروا دور الوساطة لضغوط العمل على العلاقة

بين ضغوطات الدور والرضا الوظيفي في شركة متعددة الجنسيات في باكستان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقاييس: الحمل الزائد، وتضارب الأدوار (الصراع)، والغموض، والأمن الوظيفي، والرضا الوظيفي على عينة مكونة من (١٧٣) موظفًا هندسيًا من الأقسام الميكانيكية والكهربائية والسلامة والكيميائية. وأظهرت النتائج أن للحمل الزائد، والصراع، والغموض، والأمن الوظيفي قدرة تنبؤية بالرضا الوظيفي، وأن ضغوط العمل تتوسط جزئيًا العلاقة بين الرضا الوظيفي وضغوطات الدور.

وأجرت البريفكاني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة النازحين في كلية التربية الأساسية– العراق، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٧٦) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين متغيري الضغوط النفسية والذكاء الانفعالي.

وأجرى أمجد (Amjad, 2018) دراسة هدفت إلى تقصي ارتباط الذكاء العاطفي بالالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٥٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الباكستانية. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي هو مؤشر قوي على الالتزام التنظيمي مقارنة بالأداء الوظيفي.

وأجرى لي (Lee, 2018) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقات بين أبعاد الذكاء العاطفي والرضا الوظيفي من جهة، وأبعاد الذكاء العاطفي والإرهاق من جهة أخرى. ولتحقيق أغراض الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (١٦٧) عاملاً في الخدمة العامة في الولايات المتحدة، كشفت نتائج النمذجة البنائية أن تنظيم الانفعالات يرتبط سلبًا وبدلالة إحصائية بالإرهاق، في حين يرتبط الوعي الذاتي الانفعالي إيجابًا وبدلالة إحصائية بالرضا الوظيفي.

وأجرى سيجودو وآخرون (Cejudo et al., 2018)، دراسة هدفت إلى تقصي العلاقات بين الذكاء العاطفي والمؤشرات المختلفة للرفاهية الذاتية لدى المراهقين، مثل التوتر والقلق الاجتماعي. كما تم أيضًا تحليل وجود اختلافات في التوتر والقلق الاجتماعي كدالة لدرجة الذكاء العاطفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٥٠٥) مراهقين إسبانيين تتراوح

أعمارهم بين ١٢ و١٨ عامًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصـــائيًا بين سمة الذكاء العاطفي والرفاهية الذاتية. وبالمثل، تم تأكيد وجود ارتباط ســـلبي بين الذكاء العاطفي والتوتر، والذكاء العاطفي والقلق الاجتماعي.

وأجرى حكيم وهدايت (Hakim & Hidayat, 2018) دراســـتهما لتحديد تأثير الرضـــا الوظيفي والضـغوط الوظيفية على الالتزام التنظيمي. ولتحقيق أهداف الدراسـة، تم تطبيق مقاييس الرضا الوظيفي والتوتر والالتزام التنظيمي. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن: ضغوط العمل ليس لها تأثير دال إحصـائيًا على الالتزام التنظيمي، والرضـا الوظيفي له تأثير دال إحصـائيًا على الالتزام التنظيمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تقصت دراسات العلاقة بين الذكاء العاطفي والإرهاق والتوتر (Harry, 2021; Lee, 2018; Cejudo et al., 2018)، ودراسة تقصـت العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضـا الوظيفي (Lee, 2018)، ودراسـة تقصـت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والالتزام التنظيمي (Amjad, 2018)، ودراسـة تقصـت العلاقة بين ضـغوط الدور والرضـا الوظيفي (Lee, 2018)، ودراسـات تقصـت العلاقة بين ضـغوط الدور والالتزام العاطفي والتنظيمي (Jiang et al., 2020; Hakim & Hidayat, 2018). ولم تعثر الباحثة على أي دراســة تقصـت الأثر غير المباشـر (من خلال الرضـا عن التدريس والالتزام الوظيفي) للذكاء العاطفي في ضـغوط الدور لدى أعضـاء هيئة التدريس الجامعي، ولذلك فإن الدراسـة الحالية هي الأولى على المســـتويين المحلي وغير المحلي التي تقصـــت العلاقات المتبادلة بين الذكاء الانفعالي والرضـــا عن التدريس والالتزام الوظيفي وضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية**: مدينة مكة المكرمة/ المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية**: أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى- مكة الكرمة.

– **الحدود الزمانية**: الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١م).

– **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة على متغيرات: الذكاء العاطفي، ومجال واحد من مجالات الالتزام التنظيمي (أي: الالتزام العاطفي)، والرضا عن التدريس، وغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:

١) **الذكاء الانفعالي (العاطفي)**: يُعرف الذكاء العاطفي بأنه: "القدرة على الإحساس بدقة بمشاعر الفرد –وكذلك مشاعر الآخرين–، لتنظيم حالة الفرد بشكل بناء والاستجابة بطريقة تؤدي إلى السلوك المرغوب فيه" (Salovey & Mayer, 1990; 123). وتم قياسه بمقياس وونغ ولو للذكاء العاطفي (Wong and Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS)، والذي يتمتع بخصائص سيكومترية عالية (Lee, 2018).

٢) **الالتزام العاطفي**: يُعرَّف الالتزام العاطفي (Affective Commitment) بأنه: "ارتباط الفرد العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشاركة فيها" (Meyer & Allen, 1991; 67). وتم قياسه بمقياس ماير والين (Meyer & Allen, 1991).

٣) **الرضا عن التدريس**: يشير الرضا عن التدريس إلى الحالة العاطفية الفرضية الناتجة عن تقييم المرء لوظيفته على أنها تحقق قيمه الوظيفية أو تسهلها (Locke, 1976; 316). وتم قياسه بمقياس هو وأو (Ho & Au, 2006).

٤) **غموض الدور**: يعد غموض الدور حالة مرهقة بسبب ارتباك الموظفين فيما يتعلق بالتوقعات بشأن مسؤولياتهم، والمعلومات المتضائلة المتعلقة بالإجراءات المطلوبة في موقف معين أو عدم فهم متطلبات الإدارة (Grobelna, 2015; 76). وتم قياسه بمقياس غموض الدور الذي ابتكره ريزو وآخرون (Rizzo et al., 1970).

٥) تعارض الأدوار: يُعرف تعارض الدور على أنه حالة مرهقة يواجه فيها الشخص توقعات مختلفة وغير متوافقة فيما يتعلق بوضع اجتماعي معين يشغله" (Kabiri et al., 2012; 727).وتم قياسه بمقياس ريزو وآخرون (Rizzo et al., 1970).

٦) دور الحمل الزائد: يحدث الحمل الزائد للأدوار (Role overload) "عندما تكون توقعات الدور أكبر من قدرات الفرد على أداء المهمة" (Voydanoff, 2002; 147). وتم قياسه باستخدام مقياس الدور الزائد الذي طوره رايلي (Reilly, 1982) .

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي الإسهام النسبي المباشر للذكاء الانفعالي في الضغوطات (غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، بالإضافة إلى تقصي الإسهام غير المباشر للذكاء العاطفي في الضغوطات من خلال الالتزام العاطفي والرضا عن التدريس. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الارتباطي. وبشكل عام يستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لاختبار الفرضيات فيما يتعلق بالعلاقات المتوقعة بين المتغيرات (Creswell, 2012). وتم بناء نموذج سببي مفترض للعلاقات بين المتغيرات الخارجية (Exogenous variables) (الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة) والمتغيرات الداخلية (Endogenous variables) (غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد)، والمتغيرات الوسيطة (Mediative variables) (الالتزام العاطفي، والرضا عن التدريس). وللتحقق من مطابقة البيانات للنموذج المفترض، واختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling: SEM).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، والمكون من (٤٨٧٩) عضو هيئة تدريس. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤١٤) مشاركًا/ة. والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة، وفقًا للجنس، والعمر، والرتبة العلمية.

جدول ١: توزيع عينة الدراسة، وفقًا للجنس، والعمر، والرتبة العلمية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٠٥	٤٩,٥
	إناث	٢٠٩	٥٠,٥
العمر	أقل من ٤٠ سنة	١٧٢	٤١,٥
	من ٤٠ سنة إلى ٥٠ سنة	١٣٥	٣٢,٦
	أكبر من ٥٠ سنة	١٠٧	٢٥,٩
الرتبة العلمية	محاضر	٨٠	١٩,٣
	معيد	٨٩	٢١,٥
	أستاذ مساعد	١٠٥	٢٥,٤
	أستاذ مشارك	٧٧	١٨,٦
	أستاذ دكتور	٦٣	١٥,٢
	الكلي	٤١٤	

يُلحظ من جدول (١) أن ٤٩,٥% من المشـــاركين كانوا من الذكور (ن=٢٠٥)، و٥٠,٥% (ن=٢٠٩) من الإناث، وأن ٤١,٥% (ن=١٧٢) في الفئة العمرية أقل من ٤٠ ســـنة، و٣٢,٦% (ن=١٣٥) أعمارهم من ٤٠ سنة إلى ٥٠ سنة، و٢٥,٩% (ن=١٠٧) أعمارهم أكبر من ٥٠ سنة. كما وجد أن ٢٥,٤% (ن=١٠٥) برتبة أستاذ مساعد، و١٨,٦% (ن=٧٧) برتبة أستاذ مشارك، و١٥,٢% (ن=٦٣) برتبة أستاذ دكتور، و٢١,٥% (ن=٨٩) معيدًا، و١٩,٣% (ن=٨٠) محاضرين.

أدوات الدراسة:

تكونت الاستبانة عبر الإنترنت من ستة مقاييس تم تجميعهما لتشكيل مسح بحثي واحد، وهي:

- **مقياس الذكاء العاطفي**: تم اســتخدام الصــورة العربية لمقياس وونغ ولو (Wong & Law, 2002)، والذي عدلته للبيئة الســعودية الشــهري (٢٠٢٠). ويشــتمل المقياس على ١٢ فقرة موزعة بالتســـاوي على أبعاده الثلاثة: (الوعي الذاتي العاطفي، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة). وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (أبداً) إلى ٥ (دائماً). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود ثلاثة عوامل

تُفسّـر ٧٨% من الأداء على مقياس الذكاء العاطفي، وتراوحت معاملات ثبات الاتسـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين ٠,٨٠ و ٠,٨٤ للمجالات الثلاثة.

- **مقياس الالتزام العاطفي**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس ماير والين (Meyer & Allen, 1991)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ست فقرات. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشـدة) إلى ٥ (موافق بشـدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف فقرة واحدة (تشبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠) (Hair et al., 2016)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٩.
- **مقياس الرضا عن التدريس**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس الرضا عن التدريس (Ho & Au, 2006)، والذي عدله للبيئة السـعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من خمس فقرات. وتتم اسـتجابة المشـارك على المقياس باسـتخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، وبلغ معامل ثبات الاتسـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٩١.
- **مقياس غموض الدور**: تم اسـتخدام الصـورة العربية لمقياس غموض الدور (Rizzo et al., 1970)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ست فقرات. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشـدة) إلى ٥ (موافق بشـدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٧.
- **مقياس تعارض الأدوار**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس تعارض الأدوار (Rizzo et al., 1970)، والذي عدله للبيئة السـعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من تسـع فقرات. وتتم اسـتجابة المشـارك على المقياس باسـتخدام مقياس ليكرت

الخماسي من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف ثلاث فقرات (تشبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٩.

- **مقياس الحمل الزائد:** تم استخدام الصورة العربية لمقياس الحمل الزائد (Reilly, 1982)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ١٣ فقرة. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف فقرة واحدة (تشبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٩٠.

إجراءات الدراسة:

تم عرض المقاييس بصيغتها الأولية على (٨) محكمين متخصصين لتحكيم المقاييس من حيث السلامة اللغوية للفقرات، وانتماء الفقرة لمجالها. وقد تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة. وقبل البدء بتطبيق الدراسة، تم الحصول على موافقة عمادة الكلية الجامعية بالليث فرع جامعة أم القرى (مقر عمل الباحثة)؛ وذلك من أجل تسهيل المهمة، والسماح للباحثة بتطبيق مقاييس الدراسة على العينة. وعليه تم تعميم رسالة على العينة المختارة إلكترونيًا، وقد تضمنت الرسالة الرابط الإلكتروني الذي يحتوي على الاستبانة.

ولاستخراج دلالات صدق وثبات المقاييس، تم تطبقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) مشاركًا من خارج عينة الدراسة.

صدق وثبات المقاييس:

طُبقت الاستبانة عبر الإنترنت على عينة مكونة من (٣٥) مشاركًا، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة الفقرة والأداء على مجالها، واستخراج معامل الارتباط المصحح بين

الأداء على الفقرة والأداء على مجالها (Corrected item-total correlation)، واستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).

مقياس الذكاء العاطفي (الانفعالي): تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٥٧٢ و ٠,٧١٣ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، وبين ٠,٦١١ إلى ٠,٧٧٨ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، وبين ٠,٥٣٣ و٠,٧٨٩ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها دالة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي (Bryman & Cramer, 1997). وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٦٥٢ و٠,٨٠٣ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، وبين ٠,٥٩٩ إلى ٠,٨١٨ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، وبين ٠,٥٨٨ و٠,٧٩٩ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٤٠)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي (Leech et al., 2011). كما بلغت قيم ثبات كرونباخ ألفا ٠,٩١ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، و٠,٩٢ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، و٠,٩٣ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠.٧٠)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس الالتزام العاطفي: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٦٢٣ و ٠,٨٤٣، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٥٩٩ و٠,٧٩٨، وجميعها دالّة إحصائيًا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩٠، وهي أعلى من علامة القطع (٠.٧٠)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس غموض الدور: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٦٨٦ و٠,٧٨٦، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٦١١ و٠,٧٨٦، وجميعها دالّة إحصائيًا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (٠.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا

٠,٩٢، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس تعارض الأدوار: تراوحت معاملات ارتباط بيرســـون بين ٠,٥٩٩ و٠,٨٠١، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصـحح بين ٠,٥٨٨ و٠,٧٩٨، وجميعها دالّة إحصـــائيًّا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّـر إلى درجة مقبولة من الاتسـاق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩٤، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس الحمل الزائد: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٥٨٧ و٠,٨١٦، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصـحح بين ٠,٥٦٦ و٠,٨٠٢، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّـر إلى درجة مقبولة من الاتسـاق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩١، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

النتائج:

لاستكشاف الإسهام النسبي للذكاء العاطفي بالرضا الوظيفي والالتزام العاطفي وضغوط الدور، تم اســـتخدام نمذجة المعادلة البنائية (SEM) من خلال إجراءات الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood: ML). وتمر هذه العملية على مرحلتين، تتمثل المرحلة الأولى بتقويم نموذج القياس (Measurement Model)، في حين تتمثل المرحلة الثانية بتقويم النموذج المفترض (Structural Model).

تقويم نموذج القياس:

لتقويم نموذج القياس، تم استخراج معاملات كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات المركب (Composite Reliability: CMR)، والصدق التقاربي (Convergent validity)، والصدق التمييزي (Discriminant validity).

وتتم عملية التحقق من الصدق التقاربي لنموذج القياس، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من أحادية العامل لكل مجال، والتحقق من ثلاثة معايير رئيسة، هي: درجة تشبع الفقرة بالعامل (Item Loading)، والثبات المركب (CMR)، ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted: AVE). والجدول (٢) يبين النتائج.

جدول (٢): ملخص بقيم تشبع الفقرة بمجالها، ومعامل كرونباخ ألفا، والثبات المركب، ومتوسط التباين المستخرج لنموذج القياس.

المتغير	تشبع الفقرة بالعامل	كرونباخ ألفا	CMR	AVE	عدد العوامل
الوعي بالعاطفة الذاتية	بين ٠,٨٦ و٠,٩٧	٠,٩٣	0.97	0.73	أحادي
الوعي بعاطفة الآخرين	بين ٠,٦٩ و٠,٨٩	٠,٨٧	0.98	0.87	أحادي
تنظيم العاطفة	بين ٠,٧٧ و٠,٩٤	٠,٨٧	0.96	0.77	أحادي
الالتزام العاطفي	بين ٠,٥١ و٠,٨٧	٠,٨٩	0.97	0.91	أحادي
الرضا عن التدريس	بين ٠,٥٩ و٠,٩٠	٠,٨٧	0.96	0.81	أحادي
غموض الدور	بين ٠,٥٦ و٠,٨٠	٠,٨٤	0.95	0.74	أحادي
تعارض الأدوار	بين ٠,٥٨ و٠,٨٤	٠,٨٧	0.97	0.75	أحادي
الحمل الزائد	بين ٠,٦٦ و٠,٨٩	٠,٩٥	0.97	0.79	أحادي

وكما يُلحظ من جدول (٢)، فإن قيم تشبع الفقرة بعاملها (مجالها) أكبر من ٠,٥٠، وعليه تم حذفها. كما كانت قيم الثبات المركب أكبر من ٠,٧٠، وقيم متوسط التباين المستخرج أكبر من ٠,٥٠؛ مما يشير إلى أن نموذج القياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي (Hair et al., 2011).

وتم تقييم الصدق التمييزي، من خلال مقارنة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE)للمتغير مع الارتباطات بين المتغيرات الأخرى؛ إذ يجب أن يكون الارتباط بين المتغيرات الأخرى أقل من الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج (Fornell & Larcker, 1981) للمتغير المحدد. والجدول (٣) يبين النتائج.

جدول (٣): مؤشرات الصدق التمييزي لنموذج القياس.

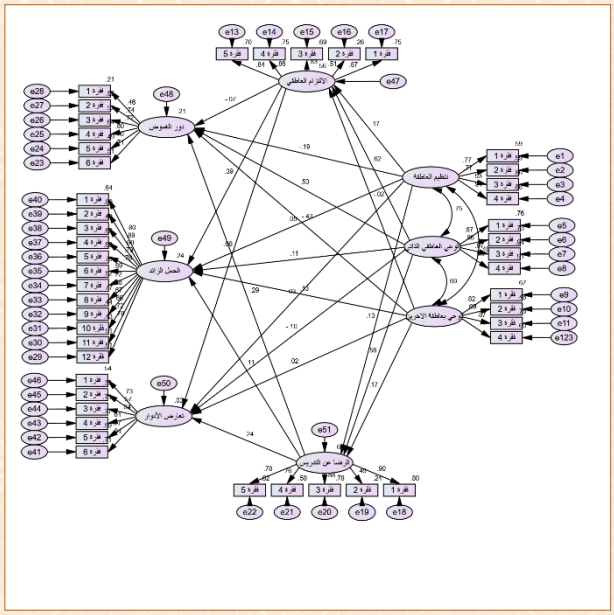
المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الوعي بالعاطفة الذاتية	0.85							
الوعي بعاطفة الآخرين	0.63**	0.93						
تنظيم الانفعالات	0.71**	0.45**	0.88					
الالتزام العاطفي	0.67**	0.41**	0.55**	0.95				
الرضا عن التدريس	0.75**	0.55**	0.58**	0.66**	0.90			
غموض الدور	-0.22**	-0.33**	-0.25**	-0.20**	-0.27**	0.86		
تعارض الأدوار	0.08	0.08	0.10*	0.03	0.13**	-0.24**	0.87	
الحمل الزائد	0.43**	0.35**	0.38**	0.45**	0.36**	-0.31**	0.48**	0.89

يُلحظ من جدول (٣) أن الجذور التربيعية لمتوسطات التباين المستخرج لكل عامل (متغير) أكبر من قيم معاملات الارتباط بين بقية المتغيرات؛ وهذا يؤشر إلى الصدق التمييزي لنموذج القياس.(Fornell & Larcker, 1981)

تقويم النموذج المفترض:

ولتقويم النموذج البنائي المفترض والمكون من ثلاثة متغيرات خارجية (الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة)، وخمسة متغيرات داخلية ووسيطة (الالتزام العاطفي، والرضا عن التدريس، وغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد)، تم التحقق من جودة المطابقة باستخدام معايير: نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية ($\chi 2$ / df)، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative of Fit-Index: CFI)، ومؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis: TLI)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI)، وجذر متوسط مربعات الخطأ في التقدير(Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA). وحددت علامة القطع المقبولة لإحصائيات المطابقة ($\chi 2$ / df)، و(CFI)، وTLI، وGFI، وRMSEA، ثلاثة أو أقل، أكبر من ٠,٩٠، أكبر من ٠,٩٠، وأكبر من ٠,٩٠، ومن ٠,٠٦ إلى ٠,٠٨، على الترتيب (Kline, 2005). وعليه، أظهرت إحصائيات المطابقة جودة ملاءمة البيانات للنموذج، حيث كانت نسبة

مربع كاي إلى درجات الحرية (χ2 / df)، وCFI، وTLI، وGFI، وRMSEA، هي:٢,١٧، ٠,٩٤، ٠,٩٣، ٠,٩١، ٠,٠٥، على الترتيب. والشكل (٢) يبين النموذج النهائي (الأمثل).



شكل (٢): النموذج الأمثل بالعوامل المساهمة في ضغوط الدور

ولتحديد الدقة التنبؤية للنموذج، تم استخراج نسبة التباين المفسر (Hair et al., 2014)، وقد أشارت النتائج إلى أن المتغيرات الخارجية تفسّر ٢٥%، و٥٤%، و٣٣% من التباين في تقديرات عينة الدراسة لغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، على الترتيب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشرة للمتغيرات الخارجية في المتغيرات الداخلية، تم استخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي (t-test). والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) :الآثار المباشرة للذكاء العاطفي والرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في ضغوط الدور.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	غموض الدور	−0.576	−0.535	0.143	-4.035	0.001
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الحمل الزائد	-0.143	-0.165	0.056	-2.560	0.010

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الحمل الزائد	-0.129	-0.116	0.064	-2.060	0.039
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	غموض الدور	-0.488	-0.073	0.094	-5.181	0.001
تنظيم العاطفة	<---	غموض الدور	-0.231	-0.186	0.105	-2.208	0.027
تنظيم العاطفة	<---	الحمل الزائد	-0.161	-0.180	0.047	-3.101	0.002
تنظيم العاطفة	<---	تعارض الأدوار	-0.195	-0.230	0.048	-4.90٠	0.001
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	تعارض الأدوار	-0.345	-0.383	0.048	-7.57٠	0.001
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	تعارض الأدوار	0.026	-0.027	0.098	.267	0.789
الالتزام العاطفي	<---	غموض الدور	-0.074		0.084	-.873	0.383
الالتزام العاطفي	<---	الحمل الزائد	0.349		0.069	5.035	0.001
الالتزام العاطفي	<---	تعارض الأدوار	-0.090		0.093	-.969	0.333
الرضا عن التدريس	<---	غموض الدور	0.254		0.106	2.391	0.017
الرضا عن التدريس	<---	الحمل الزائد	0.093		0.076	1.221	0.222
الرضا عن التدريس	<---	تعارض الأدوار	-0.293		0.097	-3.001	0.003

يُلحظ من جدول (٤) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في غموض الدور، والحمل الزائد، وتعارض الأدوار. وأظهرت النتائج أن للوعي بعاطفة الآخرين أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في الحمل الزائد وغموض الدور. في حين لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للوعي بعاطفة الآخرين في تعارض الأدوار. كما أن لتنظيم العاطفة أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في غموض الدور، والحمل الزائد، وتعارض الأدوار. وعليه، يقل مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لغموض الدور وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، بزيادة مستوى الذكاء العاطفي في مجالي تنظيم العاطفة، والوعي بالعاطفة الذاتية. في حين يقل مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الحمل الزائد وغموض الدور، بزيادة مستوى الوعي بعاطفة الآخرين. وهذه النتائج تدعم بشكل كبير الفرضية الأولى للدراسة.

كما يلحظ من جدول (٤) أن للالتزام العاطفي أثرًا مباشرًا إيجابيًا في الحمل الزائد، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الالتزام العاطفي أكثر قدرة على تحمل الحمل الزائد. وبالمقابل، لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا في دور الغموض وتعارض الأدوار. كما يلحظ من جدول (٤) أن للرضا عن التدريس العاطفي أثرًا مباشرًا إيجابيًا في دور الغموض، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن

التدريس أكثر قدرة على مواجهة دور الغموض، في حين أن للرضا عن التدريس أثرًا مباشرًا سلبيًا في تعارض الأدوار، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن التدريس أكثر قدرة على مواجهة تضارب الأدوار .

وتعزى هذه النتائج إلى أن الأشخاص الأذكياء عاطفيًا لديهم القدرة على إدراك حالتهم العاطفية، وتنظيم عواطفهم، وتطوير استراتيجيات للتفاعل مع الآخرين. وهؤلاء الأفراد قادرون على إدراك حالتهم العاطفية، مما يشير إلى أنهم يعرفون كيفية التعامل مع المواقف السلبية والمرهقة، مما يؤدي إلى صحة نفسية وجسدية قوية .(Taylor, 2001) فالموظفون ذوو الذكاء العاطفي العالي هم أكثر مرونة وإدراكًا لأسباب التوتر، ويطورون استراتيجيات لمعالجة العواقب السلبية للتوتر .(Lee, 2018)بالإضافة إلى ذلك، قد يكون الأشخاص القادرون على تنظيم عواطفهم أكثر استعدادًا للتعامل مع المشاعر الشديدة التي تزيد عادةً من الإجهاد، والإرهاق العاطفي، وتقليل الرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي(Brackett et al., 2010) ، ونظرًا لأن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر أكبر من التنظيم العاطفي وقدرات الوعي الذاتي قادرون على توقع كيف ستشعرهم مواقف معينة، وبالتالي، يمكنهم اتخاذ إجراءات لمنع حدوث هذه المواقف.(Dunn et al., 2007)

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء عاطفي مرتفع قد يعانون من ضغوط وتوتر أقل. فالموظفون ذوو المستويات الأعلى من الذكاء العاطفي هم أقل عرضة للإرهاق وأكثر عرضة لزيادة أداء العمل لأنهم يميلون إلى امتلاك مهارات شخصية أفضل والقدرة على تحمل الضغط العاطفي .(Lee, 2018) بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن يتعامل الأفراد الذين يمكنهم تنظيم عواطفهم بشكل فعال مع المتطلبات البيئية والضغوط الناتجة عن ضغوط العمل، والتي ترتبط بالإرهاق في المؤسسة.(Varca, 2004)

وتدعم نتائج الدراسة بشكل عام ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، فعلى سبيل المثال، وجد الشلاش (٢٠٢٠) علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين درجات الضغوط المهنية بشكل عام ودرجات الذكاء العاطفي. ووجد البريفكاني (٢٠١٩) علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين متغيري الضغوط النفسية والذكاء الانفعالي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشرة للمتغيرات الخارجية في الالتزام العاطفي، تم استخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي .(t-test) والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥): الآثار المباشرة للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
تنظيم العاطفة	<---	الالتزام العاطفي	0.211	0.174	0.074	2.842	0.004
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الالتزام العاطفي	-0.025	-0.023	0.063	-0.405	0.686
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الالتزام العاطفي	0.650	0.621	0.083	7.828	0.001

يُلحظ من جدول (٥) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا في الالتزام العاطفي، وأن لتنظيم العاطفة أثرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا في الالتزام العاطفي. وبالمقابل، لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للوعي بعاطفة الآخرين في الالتزام العاطفي. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الثانية للدراسة.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تنظيم العاطفة والوعي بالعاطفة الذاتية يؤثر في الالتزام العاطفي. وعليه يزداد مستوى الالتزام العاطفي، بزيادة مستوى الذكاء العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وعليه، يمكن القول بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي الذكاء العاطفي العالي لديهم التزام عاطفي عالي. ويمكن القول إن هذه النتيجة تدعم فكرة وجود علاقة محتملة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي. وخلصت الباحثة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي يشعرون بالاحترام والتقدير في مناصبهم الجامعية، مع قدر أقل من الألم، مما أدى إلى زيادة مشاعر الولاء والالتزام لجامعتهم. كما تثبت العلاقة الإيجابية وذات الدلالة الإحصائية بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي الفكرة القائلة بأن المعلمين الذين يمتلكون درجة أعلى من الذكاء العاطفي يميلون إلى أن يكونوا أكثر التزامًا ويطورون علاقات عمل جيدة، ويكونون متسامحين عند مواجهة العمل العاطفي أو الضغط العاطفي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى منظومة القيم الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؛ إذ يحث الإسلام الفرد المسلم على الانتماء والإخلاص والالتزام في العمل. كما

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن أعضـــاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمســـتويات أعلى من الذكاء العاطفي لا يلقون اللوم على جامعتهم بسبب شعورهم بعدم الرضا وعدم التوازن. وبالتالي، يحاولون توظيف ذكائهم العاطفي للتعرف على وسـائل تجنب المشـاعر السـلبية. وفي هذا الصـدد، فإن ذكاءهم العاطفي في البحث عن طرق جديدة لتقليل مشـاعر عدم التوازن والإحباط سـيؤدي إلى مستويات أعلى من الالتزام العاطفي تجاه الجامعة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرادي وآخرين (Moradi et al., 2011)، والتي أشـــارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن الموظفين ذوي الذكاء العاطفي العالي لديهم التزام تنظيمي أعلى. كما تتفق مع نتائج دراسة شفيق ورنا (Shafiq & Rana, 2016) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الـذكـاء العـاطفي والالتزام التنظيمي. في حين لا تتفق مع نتـائج دراســـة حكيم وهـدايـت (Hakim & Hidayat, 2018) التي أشارت إلى أن ضغوط العمل ليس لها تأثير دال إحصائيًا على الالتزام التنظيمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشـــرة للمتغيرات الخارجية في الرضـــا عن التدريس، تم اســـتخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي (t-test). والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): الآثار المباشرة للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
تنظيم العاطفة	<---	الرضا عن التدريس	.162	.130	.069	2.362	.018
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الرضا عن التدريس	.627	.581	.076	8.215	.001
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الرضا عن التدريس	.196	.173	.059	3.316	.001

يُلحظ من جدول (٦) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشـرًا إيجابيًا دالًا إحصـائيًا في الرضـا عن التدريس، وأن للوعي بعاطفة الآخرين أثرًا مباشـرًا إيجابيًا دالًا إحصـائيًا في الرضـا عن التدريس، وأن لتنظيم العاطفة أثراً في الرضـا الوظيفي. وعليه، يزداد مسـتوى الرضـا عن التدريس لدى أعضـاء

هيئة التدريس، بزيادة مستوى الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين؛ وعليه، تم دعم الفرضية الثالثة للدراسة.

وهذه النتائج تدعم جزئيًا ما توصل إليه لي (Lee, 2018) من أن الوعي الذاتي العاطفي فقط هو الذي يرتبط بشكل إيجابي وكبير بالرضا الوظيفي. إذ يزيد الذكاء العاطفي من الرضا الوظيفي من خلال تعزيز مشاعر الرفاهية العاطفية، وتعزيز احترام الذات والحالات المزاجية الإيجابية، وتقليل المشاعر العاطفية السلبية (Lee, 2018: Mayer & Salovey, 1997). كما تتوافق جزئيًا مع ما توصل إليه دي وكارول (Day & Carroll, 2004)، حيث وجد الباحثان أن هناك علاقة دالة بين الإدراك العاطفي والرضا الوظيفي ولكن ليس تنظيم العاطفة والفهم العاطفي. كما تدعم هذه النتائج ما توصل إليه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بأن القدرة على تنظيم المشاعر تمكن موظفي الخدمة من إدارة المشاعر السلبية بشكل أكثر فعالية، وبالتالي منع التأثير السلبي الذي قد يقلل من الرضا الوظيفي. ووجد ساي وآخرون (Sy et al., 2006)، أن الأفراد الأذكياء عاطفيًا من المرجح أن يكون لديهم مستويات أعلى من الرضا الوظيفي لأنهم أكثر مهارة من الموظفين الذين لديهم مستوى أقل من الذكاء العاطفي في إدراك وتنظيم عواطفهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها:

ولفحص الآثار غير المباشرة للمتغيرات الخارجية في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الرضا عن التدريس، تم استخدام طريقة بوتستراببنغ (Bootstrapping). والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧): الآثار غير المباشرة للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الرضا عن التدريس.

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية
تنظيم العاطفة ---> غموض الدور	-.016	-.060	.016	.332
تنظيم العاطفة ---> الحمل الزائد	.073	.023	.159	.026
تنظيم العاطفة ---> تعارض الأدوار	-.019	-.085	.009	.267
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> غموض الدور	-.048	-.149	.057	.478
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> الحمل الزائد	.227	.137	.380	.003
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> تعارض الأدوار	-.059	-.157	.057	.495

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية
الوعي بعاطفة الآخرين ---> غموض الدور	.002	-.004	.020	.489
الوعي بعاطفة الآخرين ---> الحمل الزائد	-.009	-.064	.018	.544
الوعي بعاطفة الآخرين ---> تعارض الأدوار	.002	-.003	.048	.336

يُلحظ من جدول (٧) وجود أثر غير مباشر (عبر الرضا عن التدريس) للوعي بالعاطفة الذاتية في الحمل الزائد. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطفهم الذاتية، مستوى مرتفعًا من الرضا عن التدريس، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لدور الحمل الزائد. كما أظهرت النتائج أثرا غير مباشر (عبر الرضا عن التدريس) للوعي بالعاطفة الذاتية في دور الحمل الزائد. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من إدارة انفعالاتهم الذاتية مستوى مرتفعًا من الرضا عن التدريس، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لدور الحمل الزائد. وبالمقابل، لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا لتنظيم العاطفة والوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور، وتعارض الأدوار. كما لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا للوعي بعاطفة الآخرين في ضغوط الدور. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الرابعة للدراسة.

يرتبط الرضا الوظيفي بعدد من العوامل، بما في ذلك تضارب الأدوار (Eckman & Kelber, 2010)، وتعارض الأدوار والغموض (Cervoni & Delucia-waack, 2011; Conant, 2017; Dhurup & Mahomed, 2011; Schmidt et al., 2014)، فالرضا الوظيفي للموظفين هو مصدر الأداء التنظيمي الإيجابي، ويُعد الرضا الوظيفي بمثابة "حافز" للأداء الوظيفي ويشجع الموظفين على توسيع جهودهم بما يتجاوز عبء العمل المخصص لهم، وقد توفر العوامل الجوهرية – بما في ذلك التقدير والإنجاز والنمو والمسؤولية والعمل نفسه والتقدم – رضا وظيفيًا أعلى في مكان العمل (Herzberg, 1966).

ووجد تريفيلاس وآخرون (Trivellas et al., 2013)، أن تعارض الأدوار، وعبء العمل الثقيل، والافتقار إلى الاستقلالية الوظيفية، ترتبط ارتباطًا سلبيًا بالرضا الوظيفي. في حين لم يدعم توفيل وآخرون (Tufail et al., 2017)، وجود علاقة دالة إحصائيًا بين ضغوط التحدي والرضا الوظيفي، في حين كان لضغط الحواجز تأثير سلبي دال إحصائيًا على الرضا الوظيفي. أما دين

وآخرون (Din, et al., 2019)، فقد توصلوا إلى أن للحمل الزائد، وتعارض الأدوار، وغموض الدور، والأمن الوظيفي علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بالرضا الوظيفي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى كون التعامل مع الطلبة وزملاء العمل يمثل تحديًا لأعضاء هيئة التدريس، حيث يجب عليهم كبح مشاعرهم الخاصة لاتباع القواعد التنظيمية. وقد يؤدي قيام أعضاء هيئة التدريس بكبح جماح عواطفهم إلى عدم الرضا الوظيفي (Zapf, 2002)، وبالتالي زيادة مستوى ضغوط الدور وعلى العكس من ذلك، عندما يتمكن أعضاء هيئة التدريس من إدراك وإدارة عواطفهم بشكل فعال، فقد تزيد إنجازاتهم الشخصية ورضاهم الوظيفي، وبالتالي ينخفض الإرهاق وضغوط الدور، مما قد يسهم في أداء والتزام تنظيمي قوي.

ويعدّ الرضا الوظيفي للموظف عاملًا مهمًا قد يؤدي إلى سلوكيات تؤثر على الأداء التنظيمي، كما أن القدرة على تنظيم المشاعر تمكن الموظفين من إدارة المشاعر السلبية بشكل أكثر فعالية وبالتالي منع التأثير السلبي الذي قد يقلل من الرضا الوظيفي. ويزيد الذكاء العاطفي من الرضا الوظيفي من خلال تعزيز مشاعر الرفاهية العاطفية، وتعزيز احترام الذات والمزاج الإيجابي، وتقليل المشاعر العاطفية السلبية (Salovey & Mayer, 1990). ومن المرجح أن يتمتع الأفراد الأذكياء عاطفيًا بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي لأنهم أكثر مهارة من الموظفين الذين يتمتعون بمستوى أقل من الذكاء العاطفي في إدراك وتنظيم عواطفهم. وقد يتخذ الموظفون الذين يدركون عواطفهم الإجراءات المناسبة لمعالجة المشكلات العاطفية وإيجاد حلول لمنع مثل هذه المشكلات من التأثير على أدائهم والتأثير على مشاعرهم الإيجابية تجاه وظائفهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الموظفين الأذكياء عاطفيًا هم أقل عرضة للتذكر والتركيز على الأحداث المزعجة التي حدثت في مكان العمل (Lee, 2018)، ونظرًا لأن هؤلاء الموظفين أكثر مهارة من أولئك الذين لديهم ذكاء عاطفي منخفض في إدراك وتنظيم عواطفهم، فإنهم يتمتعون بمستوى أعلى من الرضا الوظيفي ومستويات متدنية من الضغوط (Sy et al., 2006).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها:

ولفحص الآثار غير المباشرة للمتغيرات الخارجية في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الالتزام العاطفي، تم استخدام طريقة بوتستراببنغ (Bootstrapping). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): الآثار غير المباشرة للذكاء العاطفي في ضغوط الدور، عبر الالتزام العاطفي

المسارات	قيمة بيتا	(Lower)الحد الأدنى	(Upper)الحد الأعلى	الدلالة الإحصائية
غموض الدور---><تنظيم العاطفة	-.047	-.147	-.002	.086
الحمل الزائد---><تنظيم العاطفة	.015	-.008	.099	.297
تعارض الأدوار---><تنظيم العاطفة	.041	.006	.121	.073
غموض الدور---><الوعي بالعاطفة الذاتية	-.183	-.513	-.041	.010
الحمل الزائد---><الوعي بالعاطفة الذاتية	.058	-.030	.276	.328
تعارض الأدوار---><الوعي بالعاطفة الذاتية	.160	.049	.434	.013
غموض الدور---><الوعي بعاطفة الآخرين	-.057	-.113	-.024	.005
الحمل الزائد---><الوعي بعاطفة الآخرين	.018	-.008	.062	.186
تعارض الأدوار---><الوعي بعاطفة الآخرين	.050	.015	.117	.014

يُلحظ من جدول (٨) وجود أثر غير مباشر (عبر الالتزام العاطفي) للوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور، وتعارض الدور، في حين لا يوجد أثر غير مباشر للوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور عبر الالتزام العاطفي. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطفهم الذاتية، مستوى مرتفع من الالتزام العاطفي، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لغموض الدور، وتعارض الأدوار. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الخامسة للدراسة.

كما أظهرت النتائج أثرًا غير مباشر (عبر الالتزام العاطفي) للوعي بعاطفة الآخرين في غموض الدور، وتعارض الأدوار. في حين لا يوجد أثر غير مباشر للوعي بعاطفة الآخرين في الحمل الزائد عبر الالتزام العاطفي. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطف الآخرين مستوى مرتفعًا من الالتزام العاطفي، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لغموض الدور وتعارض الأدوار. وبالمقابل، لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا لتنظيم العاطفة في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الالتزام العاطفي.

ويعدّ الالتزام العاطفي للموظف عاملًا مهمًا قد يؤدي إلى سلوكيات تؤثر على الأداء التنظيمي، كما أن المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي أو العاطفي يمكن أعضاء هيئة التدريس من تنظيم عواطفهم وكبح جماح عواطفهم السلبية بشكل أكثر فعالية وبالتالي منع التأثير السلبي الذي قد يقلل من الالتزام العاطفي. ومن المتوقع أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس الأذكياء عاطفيًا بمستويات أعلى من الالتزام العاطفي، وبالتالي اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشكلات العاطفية، ومواجهة ضغوط العمل، والحد من آثارها السلبية وإيجاد حلول لمنع مثل هذه المشكلات من التأثير على أدائهم والتأثير على مشاعرهم الإيجابية تجاه وظائفهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الموظفين الأذكياء يتمتعون بمستوى أعلى من الالتزام التنظيمي ومستويات متدنية من الضغوط (Sy et al., 2006).

التوصيات:

وفقًا لنتائج الدراسة، توصي الباحثة:

- إدراج الذكاء العاطفي في معايير الاختيار والتعيين لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. وبهذه الطريقة، قد نحصل على أعضاء هيئة تدريس بمستويات ذكاء عاطفي أعلى، مما يؤدي إلى التزام أكبر بمنظمتهم التعليمية ومهنة التدريس، وبالتالي تقليل مستويات ضغوط الدور.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتدريب المستمر وبرامج التطوير في مجال الذكاء العاطفي. وعندما يعزز الموظفون قدرتهم على إدراك عواطفهم وتنظيم عواطفهم، قد تنخفض ضغوط الدور وقد يزداد الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.
- أن تأخذ البحوث المستقبلية في الاعتبار استخدام أدوات مختلفة للذكاء العاطفي لتوفير المزيد من الفهم للإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في الرضا عن التدريس والالتزام العاطفي وضغوط الدور، ومقارنة النتائج بهذه الدراسة. وللمقارنة، يجب إجراء الدراسة في جامعات أخرى، خاصة وحكومية.
- إجراء المزيد من الدراسات لفهم الدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وضغوط الدور.

المراجع:

المراجع العربية:

البريفكاني، خولة أحمد محمد سعيد. (٢٠١٩). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى (الطلبة النازحين) في كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٥ (٣)، ٢٧٣-٣٠٢

الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش. (٢٠٢٠). الضغوط المهنية التي يواجهها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقتها بالذكاء العاطفي. مجلة الفتح، العدد ٨٠، ١٠٨-١٤٥.

الشهري، نورة بنت عبدالله. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجّهات هدف الإنجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأميرة نورة. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، ٥(١٠)، ٢٤٥-٢٧٥.

المراجع العربية (مترجمةً):

Albrifkani, K.S. (2019). Psychological stress and its relationship to emotional intelligence among (displaced students) in the College of Basic Education. College of Basic Education Research Journal, 15 (3), 273-302

Shalash, O.S.S. (2020). Occupational pressures faced by secondary school teachers and their relationship to emotional intelligence. Al-Fath Magazine, Issue 80, 108-145.

Al-Shehri, Noura bint Abdullah. (2020). The predictive ability of emotional intelligence and self-efficacy in terms of achievement goal orientations in the Prophetic Hadith among female students of the Department of Islamic Studies at Princess Nourah University. Journal of Educational Sciences and Human Studies, 5(10), 245-275.

المراجع الأجنبية:

Alyamy, K. F., & Loh, S. C. (2020). Role of Ambiguity, Conflict and Overload as Predictors of Emotional Exhaustion: The Mediation Effect of Teaching Satisfaction and Affective Commitment. International Journal of Education, Psychology and Counseling, 5 (36), 37-55. DOI: 10.35631/IJEPC.536004

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. Journal of occupational psychology, 63(1), 1-18.

Amjad, S. (2018). Emotional intelligence, organizational commitment and job performance in Pakistan. Market Forces, 13(1), 56-69.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406-417.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for socialscientists. London, UK: Routledge.

Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. Eurasian Journal of Educational Research, 51, 195–213.

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. International journal of environmental research and public health, 15(6), 1073.

Cervoni, A., & DeLucia-Waack, J. (2011). Role Conflict and Ambiguity as Predictors of Job Satisfaction in High School Counselors. Journal of School Counseling, 9(1), n1.

Chhabra, B. (2020). Revisiting the relationship between work role stress and employee outcomes in Indian organizations: Moderating role of core self-evaluation. Global Business Review, 21(1), 219-240. https://doi.org/10.1177/0972150919848913

Conant, E. B. (2017). The impact of role conflict on job satisfaction of independent school athletic directors. Journal of Amateur Sport, 3.(١)

Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. Journal of Educational Administration, 38(2), 179–201.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning. Conducting, and EvaluatingCronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334 .

Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. Personality and Individual differences, 36(6), 1443-1458.

Diaz, L. L. (2019). Surviving Teacher Burnout: A Qualitative Exploratory Multiple Case Study to Identify Symptoms of and Strategies to Prevent Teacher Burnout (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Din, S. U., Ishfaq, M., Khan, M. I., & Khan, M. A. (2019). A Study of Role Stressors and Job Satisfaction: The Case of MNCs in Collectivist Context. Behavioral Sciences, 9(5), 1-13.

Dhurup, M., & Mahomed, F. E. (2011). Role ambiguity, role conflict and work overload and their influence on job satisfaction of sports facilitators in public schools in the Vaal Triangle, South Africa: job satisfaction in sport. African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance, 17(Supplement 2), 172–188.

Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(1), 85-93.

Eckman, E. W., & Kelber, S. T. (2010). Female traditional principals and co-principals: Experiences of role conflict and job satisfaction. Journal of Educational Change, 11(3), 205–219.

Ersahan, B., Buyukbese, T., & Okumus, M. T. (2016). Teachers Perception on the Relationship between Job Satisfaction and the Other Job-Related Outcomes: A Field Study. Journal of Social Science Research, 10(4), 2184–2198.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, 18(1), 39–50 .

Greenberg, J. H. (2010). Language universals: With special reference to feature hierarchies. Walter de Gruyter.

Guy, M. E., & Lee, H. J. (2015). How emotional intelligence mediates emotional labor in public service jobs. Review of Public Personnel Administration, 35(3), 261-277.

Grobelna, A. (2015). Intercultural challenges facing the hospitality industry. Implications for education and hospitality management. Journal of Intercultural Management, 7(3), 101-117.

Güzel, C. (2019). The Mediating effect of organizational commitment and job satisfaction in the relationship between workplace incivility and turnover intention (Unpublished Master's thesis, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY).

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. Journal of Marketing theory and Practice, 19(2), 139-152.

Hair, J. F., Gabriel, M., & Patel, V. (2014). AMOS covariance-based structural equation modeling (CB-SEM): Guidelines on its application as a marketing research.

Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). A primer on partial least squares structural equation modeling (pls-sem): Sage Publications.

Hakim, L., & Hidayat, A. S. (2018). The effect of job stress and job satisfaction on organizational commitment. Indonesian Journal Of Business And Economics, 1(1). 110-119.

Harry, N. (2021). Call centre agents' emotional intelligence as predicators of their exhaustion and professional efficacy: The moderating effect of meaningfulness. SA Journal of Industrial Psychology, 47(1), 1-9.

Harvey-Letsch, E. E. (2017). Stress, Coping, Occupational Attitudes, and Burnout Among Mental Health Practitioners (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Herzberg, F. I. (1966). Work and the Nature of Man. Cleveland, OH: World

Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. Educational and Psychological Measurement, 66(1), 172–185.

Hudson, P. B. (2009). How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? Australian Journal of Teacher Education, 34(5), 65–73.

Jiang, Q., Lee, H., & Xu, D. (2020). Challenge stressors, work engagement, and affective commitment among Chinese public servants. Public Personnel Management, 49(4), 547-570.

Jung Lee, H. (2013). An empirical analysis of the relationship between emotional intelligence and emotion work: An examination of public service employees. International Review of Public Administration, 18(2), 85-107.

Kabiri, S., Hughes, W., & Schweber, L. (2012, September). Role conflict and role ambiguity in construction projects. In TWENTY-EIGHTH ANNUAL CONFERENCE 2012 September 3-5 (Vol. 727, p. 727).

Karatepe, O. M., & Aga, M. (2012). Work engagement as a mediator of the effects of personality traits on job outcomes: A study of frontline employees. Services Marketing Quarterly, 33(4), 343-362.

Kline, T. (2005). Psychological testing: A practical approach to design and evaluation. Sage.

Landa, J. M. A., López-Zafra, E., Martos, M. P. B., & del Carmen Aguilar-Luzon, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. International journal of nursing studies, 45(6), 888-901.

Lee, H. J. (2013) The relationship between emotional intelligence and altruism among South Korean central government officials. Social Behavior and Personality 41(10): 1667–1680.

Lee, H. J. (2018). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. International Review of Administrative Sciences, 84(4), 729-745. DOI: 10.1177/0020852316670489

Lee, J. J., & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. International Journal of hospitality management, 31(4), 1101-1112.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. Journal of applied psychology, 75(6), 743.

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers .

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: Dnnette MA (ed.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 1297–1343.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. Journal of Management Education, 43(1), 35-61.

Maslach, Christina, & Leiter, M. P. (2008). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. John Wiley & Sons.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 3, 31.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". Psychological inquiry, 15(3), 197-215.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human resource management review, 1(1), 61-89.

Moradi, H., & Tohidy Ardahaey, F. (2011). The role of emotional intelligence in organizational commitment. Available at SSRN 1848523.

Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. BioMed research international, 2019.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover. New York: Academic press.Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A cross-sectional study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(10), 12761–12775.

Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? Psychology & Health, 16(5), 511–525.

Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. Journal of Consumer Research, 8(4), 407–418.

Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. Administrative Science Quarterly, 150–163.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schaufeli W.B., Taris T.W. (2014) A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: Bridging Occupational, Organizational and Public Health. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Shafiq, M., & Rana, R. A. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. Eurasian Journal of Educational Research, 16.(٦٢)

Schmidt, S., Roesler, U., Kusserow, T., & Rau, R. (2014). Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression—a meta-analysis. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23(1), 91–106.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. International Education Studies, 8(3), 181–192.

Spector, P.E. (1996). Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice. New York, NY: John Wiley.

Sy, T., Tram, S., & O'hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. Journal of vocational behavior, 68(3), 461-473.

Taylor, G.J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In: Ciarrochi, J., Forgas, J.P., & Mayer, J.D. (eds). Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Enquiry. Philadelphia, PA: Psychology Press, pp. 67–81.

Trivellas, P., Reklitis, P., & Platis, C. (2013). The effect of job related stress on employees' satisfaction: A survey in health care. Procedia-social and behavioral sciences, 73, 718-726.

Tufail, M., Shahzad, K., Gul, A., & Khan, K.(2017). The Impact of Challenge and Hindrance Stressors on Job Satisfaction: Moderating Role of Islamic Work Ethics. Journal of Islamic Business and Management, 7(1), 100-113.

Varca, P.E. (2004), "Service skills for service workers: emotional intelligence and beyond", Managing Service Quality: An International Journal, Vol. 14 No. 6, pp. 457-467. ttps://doi.org/10.1108/09604520410569793

Voydanoff, P. (2002). Linkages between the work-family interface and work, family, and individual outcomes: An integrative model. Journal of Family Issues, 23(1), 138–164.

Werang, B. R., Asmaningrum, H. P., & Irianto, O. (2015). Relationship between teachers' job burnout, teachers' organizational commitment, and teachers' job performance at state elementary schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. International Journal of Science and Research, 4(2), 826-830.

Winefield, A. H. (2000) Stress in Academe: Some Recent Research Findings in D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. Mcguigan, & J. L. Sheppard (edns.), Stress and Health (Pp. 437–446). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2017). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. In Leadership Perspectives (pp. 97-128). Routledge.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. The leadership quarterly, 13(3), 243-274.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. Human resource management review, 12(2), 237-268.

الاتجاه نحو ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران

Attitude towards Entrepreneurship and its Relationship to some Academic Variables among the Students of the College of Administrative Sciences, Najran University

إعداد

أ.د. يحيى علي أحمد فقيهي

أستاذ المناهج وطرق التدريس – جامعة نجران

أ. عرين فايز علي العبابنه

محاضر بكلية العلوم الإدارية – جامعة نجران

Prof. Yahya Ali Ahmed Faqihi

College of Education, Najran University

Areen Fayez Ali Alababna

College of Administrative Sciences, Najran University

DOI: 10.36046/2162-000-011-003

المستخلص:

هدفت الدراســـة إلى تعرف اتجاهات الطالبات في كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران نحو الأعمال الريادية، ومعرفة أثر متغيري التخصص والسنة الدراسية على اتجاهاتهن نحو ريادة الأعمال، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق مقياس أعد لهذا الغرض، أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٢١) طالبة من طالبات كلية العلوم الإدارية في العام الجامعي ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م، وقد أظهرت النتائج أن مســـتوى الاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى الطالبات بشكل عام بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٢٢)، حيث جاء مستوى المعرفة بريادة الأعمال لدى الطالبات بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٢٩)، ومستوى التصورات عن ريادة الأعمال بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٢٠).

أما مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطالبات نحو الأعمال الريادية فقد جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,١٦)، ولم يظهر أثر لمتغير التخصص على الاتجاه، بينما اتضح وجود أثر لمتغير السنة الدراسية لصالح المستوى الأكاديمي الأعلى.

وبناءً على النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز الاتجاهات نحو ريادة الأعمال من خلال نشر ثقافة العمل الحر وريادة الأعمال في المجتمع، ودمج تعليم ريادة الأعمال في مختلف برامج التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: ريادة الأعمال – اتجاهات الطالبات– التعليم الريادي.

Abstract

The present research paper aims to identify the attitudes of the students of the College of Administrative Sciences, Najran University towards entrepreneurship and define the impact of specialization and academic year on these attitudes. The study adopted the survey descriptive approach by applying a designed scale to a sample of (521) female students at the College of Administrative Sciences in 2020. The results showed that the level of the student attitudes was moderate with an arithmetic mean (2.22). The level of the knowledge of entrepreneurship was moderate with an arithmetic mean (2.29), and the level of the perceptions of entrepreneurship was moderate with an arithmetic mean (2.20). The level of self-efficacy to entrepreneurship was moderate with an arithmetic mean (2.16). There were no differences of specialization in the attitude, while the academic year had differences favoring the higher academic level. The study recommends employing the positive student attitudes to disseminate the entrepreneurial culture and entrepreneurship in the society and integrating entrepreneurship education in the different university education programs .

Keywords: Entrepreneurship, Student attitudes, Entrepreneurship education.

مقدمة

يشكل التعليم والاقتصاد عصب الحياة في المجتمعات المعاصرة، وترقى الأمم بقدر تقدمها في مجال العلم والمعرفة، وتتبوأ مكانةً رفيعةً بين الأمم حسب قوة اقتصادها الذي يمنحها الثقل السياسي والدور الفاعل على الساحة الدولية، فمقياس التقدم في هذا العصر لا يعتمد على حجم ما تملكه الدول والشعوب من ثروات طبيعية؛ بل بقدر ما يعتمد على ما لديها من رصيد للثروة البشرية المسلحة بالعلم، والقادرة على إنتاج المعارف، فلم يعد ينظر إلى العملية التعليمية على أنها خدمات اجتماعية؛ بل أصبحت استثمارًا يستهدف تحسين مستوى الأفراد ودفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

وتعد ريادة الأعمال مصدرًا من مصادر الميزة التنافسية، وأحد الركائز الأساسية والقوة الدافعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأحد المنافذ لخلق الكفاءة الاقتصادية والإبداع، وأهم المحاضن لتوفير فرص العمل للطلاب، كما أنها تمثل رافدًا أساسيًا لنمو الناتج الإجمالي وتحسين الوضع الاقتصادي للفرد، والتوظيف الذاتي وتوليد روح المبادرة والتنافس بين الشباب (Yesil, & Yarkin 2016).

وانطلاقًا من هذا التطور في مفاهيم التعليم المعاصر والتنمية الاقتصادية برز التوجه نحو ريادة الأعمال Entrepreneurship ليحظى بشعبية وقبول كبير في العديد من أنحاء العالم، وقد ساهمت عدة عوامل في إثارة الاهتمام بريادة الأعمال وبالمشروعات الصغيرة، سواءً في أوروبا أو الولايات المتحدة الأمريكية أو في غيرهما من دول شرق آسيا وبعض دول العالم الثالث خلال العقود الأخيرة، فقد عانت دول صناعية عديدة من الركود الاقتصادي، وارتفاع معدلات البطالة، والتقلبات التي شهدتها التجارة العالمية خلال العقود الأخيرة (زيدان، ٢٠١١، ٢٣٠).

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، مثلًا، تمثل الأعمال الريادية الثقل الأبرز في الاقتصاد لأنها تشكل ما نسبته (٩٩,٧%) من عدد الشركات الكلي، وتوظف نصف العمالة في القطاع الخاص، كما أن الأعمال الصغيرة تولد ما نسبته (٦٠- ٨٠%) من الوظائف الجديدة سنويًا، وتسهم في

أكثر من (٥٠%) من الناتج المحلي الإجمالي (GDP)، وتمثل (٩٧%) من صادرات الولايات المتحدة، ويتعاظم دورها في مجال توفير الوظائف بنسبة (٦٥%) في الأعمال الصغيرة. وفي مجال الإبداع بما نسبته (٥٥%) من إبداعات (٣٦٢) صناعة مختلفة، ونسبة (٩٥%) من الإبداعات الكلية، ويلاحظ أيضًا أن الأعمال الريادية في باقي دول العالم في ازدياد وازدهار (Daft, 2010)، كما تسهم المشروعات الصغيرة والمتوسطة بنسبة (٦٠%) من الناتج المحلي الإجمالي للصين، و(٧٠%) لهونج كونج، و(٥٦%) لتايوان (العثيم، ٢٠١٢).

وفي الوطن العربي نجد أن القطاع العام هو المشغل الرئيس للعمالة الوطنية، ومع تزايد نسب الشباب في الدول العربية حاليًا يعجز القطاع العام عن استيعاب القوى العاملة المتنامية؛ لذلك برزت حاجة متزايدة لأن يأخذ القطاع الخاص زمام المبادرة في خلق فرص عمل للشباب، إلا أنه بالمقارنة مع بقية دول العالم فإن البيئة التنظيمية لريادة الأعمال في الوطن العربي ما زالت تفتقر للتطور، فهناك العديد من العوامل التي جعلت معدلات البطالة بين الشباب في المنطقة العربية الأعلى على مستوى العالم بنسبة تصل إلى (٢٥%)، ويتطلب حل هذه المعضلة التي تواجه الشباب العربي التوجه نحو الإصلاح الهيكلي بدعم التحول الفكري من التركيز على التوظيف في القطاع الحكومي إلى العمل الخاص والمشروعات الريادية، وذلك من خلال إصلاح سياسات العمل ودعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة، وتوفير البيئة الجاذبة لريادة الأعمال (المصري وآخرون، ٢٠١٢: ٧).

ولذا شهد الاهتمام بالتربية الريادية في جميع مستويات التعليم نموًا مطردًا في معظم أنحاء العالم منذ عقد التسعينيات من القرن العشرين، فقد دعا "برنامج أوسلو في أوروبا" وتقرير فريق الخبراء إلى ضرورة إدخال التربية الريادية في جميع مراحل التعليم، كما أوصت العديد من التقارير بتضمين التعليم الريادي في المناهج الدراسية في جميع المستويات التعليمية، وتم بالفعل إدراج التعليم الريادي في المناهج الوطنية للتعليم الثانوي العام والجامعي في معظم دول أوروبا، وفي الولايات المتحدة الأمريكية برزت العديد من البرامج التعليمية الريادية، كمبادرة "إنجازات الشباب"، وفي العالم العربي توجد دعوات مشابهة كدعوة اليونسكو إلى دعم التعليم للريادة في الدول العربية (الحشوة، ٢٠١٢).

وعلى صعيد ذي صلة نجد أن حملة التعليم للجميع (EFA)، التي تمثل أولوية لليونسكو في مجال التربية والتعليم، حققت العديد من الإنجازات؛ مما أسهم في تشجيع وتعزيز التعليم للريادة، حيث تستهدف الحملة الاستفادة من برامج التعليم الأساسي في تحقيق تعليم وتدريب يسهمان في إعداد الأفراد للحياة والعمل، وذلك بتزويدهم بالمهارات اللازمة لعالم العمل بما يمكنهم من العمل بشكل لائق، وإعالة أنفسهم وعائلاتهم، وجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع، وإكسابهم المهارات الحياتية اللازمة (المصري وآخرون، ٢٠١٢).

وفي ظل التنافس الاقتصادي أصبح تعلم ريادة الأعمال ضرورة ملحة لمواكبة احتياجات سوق العمل المستمرة والمتغيرة، وقد بدأ تعلم ريادة الأعمال من خلال المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية في ظل فلسفة وسياسة تعليمية لريادة الأعمال في مختلف مراحل التعليم في كثير من دول العالم، وينتشر مجال ريادة الأعمال في الوقت الراهن عبر الأنظمة التعليمية المتنوعة التقليدية منها والإلكترونية في معظم جامعات العالم، وقد ساهمت عوامل كثيرة في إثارة الاهتمام بريادة الأعمال وإقامة المشروعات، من أهمها: معاناة العديد من الدول خلال السنوات الأخيرة من الركود الاقتصادي، وارتفاع معدلات البطالة، والتقلبات التي شهدتها الأسواق العالمية بدرجة لم يشهدها العالم منذ الحرب العالمية الثانية (شحاته، ٢٠١٣).

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية النشاط الريادي ودوره في التنمية الوطنية واستدامتها؛ لذلك تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠م جوانب عديدة ذات صلة وثيقة بريادة الأعمال، من أهمها: مواكبة المتغيرات الدولية والمحلية، وتعزيز التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر واقتصاد السوق، والإسهام في خفض معدلات البطالة، واستثمار طاقات الشباب، وتنويع مصادر الدخل.

وترتكز الرؤية على ثلاثة محاور هي مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح؛ فقد أكدت على أن ازدهار الاقتصاد يتحقق من خلال الانتقال التدريجي من الاعتماد على النفط كمصدر وحيد إلى بدائل عديدة، وذلك من خلال توفير بيئة جاذبة للاستثمار، وزيادة الإنتاجية، وتعزيز التنافسية، والتحول من الاستهلاك إلى الإنتاج، ويتطلب ذلك زيادة المشاريع الصغيرة والمتوسطة، ودفع الشباب لريادة الأعمال، وتحفيز الابتكار والإبداع، والتركيز على قطاعي الصناعة

والتكنولوجيا بدلًا من اتجاه كافة المشـــاريع المحلية للمجالات التجارية والخدمية؛ مما خلق نوعًا من التكرار غير الجاذب، فالتنوع في الاستثمار بالغ الأهمية للتقدم الحضاري، وتحقيق التنمية الاقتصادية المتوازنة (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وتكتسب المنشآت الصغيرة والمتوسطة أهمية قصوى في دعم الاقتصاد الوطني، ودفع عجلة التنمية، لما لها من أثر إيجابي على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي، من خلال زيادة الصادرات، وخلق فرص عمل جديدة للشباب السعودي، وفتح أسواق عمل جديدة، وتنويع مصادر الدخل، وتوسيع القاعدة الإنتاجية، لذلك حظيت بتشجيع ودعم الدولة، وقد تجسد ذلك بإنشاء الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة "منشآت" عام ٢٠١٦م، التي تعنى بتنظيم قطاع المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة ودعمه وتنميته ورعايته وفقًا لأفضل الممارسات العالمية، لرفع إنتاجية هذه المنشآت وزيادة مساهمتها في الناتج المحلي الإجمالي من ٢٠% إلى ٣٥% بحلول عام ٢٠٣٠م، وذلك من خلال العمل على إعداد وتنفيذ ودعم برامج ومشـــاريع لنشـــر ثقافة وفكر العمل الحر وروح ريادة الأعمال والمبادرة والابتكار، وتنويع مصـــادر الدعم المالي للمنشـــآت، وتحفيز مبادرات قطاع رأس المال الجريء، إلى جانب وضع السياسات والمعايير لتمويل المشاريع التي تصنف على أنها مشاريع صغيرة ومتوسطة، وتقديم الدعم الإداري والفني للمنشآت ومساندتها في تنمية قدراتها الإدارية والفنية والمالية والتسويقية والموارد البشرية وغيرها (منشآت، ٢٠٢١).

كما تعمل على دعم إنشاء شركات متخصصة في التمويل، وتفعيل دور البنوك وصناديق الإقراض وتحفيزها لأداء دور أكبر وفعال في التمويل والاستثمار في المنشآت، وإنشاء ودعم البرامج اللازمة لتنمية المنشآت، إضافة إلى إنشاء مراكز خدمة شاملة للمنشآت لإصدار جميع المتطلبات النظامية لها ونحوها من خلال المشاركة الفعلية والإلكترونية للجهات العامة والخاصة ذات العلاقة. وتحرص (منشآت) على إزالة المعوقات الإدارية والتنظيمية والفنية والإجرائية والمعلوماتية والتسويقية التي تواجه المنشـــآت بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة، وإيجاد حاضـــنات للتقنية وحاضـــنات للأعمال وتنظيمها، إضافة إلى وضع برامج ومبادرات لإيجاد فرص استثمارية للمنشآت والتعريف

بها، والعمل على نقل التقنية ذات الصلة وتوطينها لتطوير أداء هذه المنشآت وإنتاجيتها، ويشمل ذلك سلاسل الإمداد (منشآت، ٢٠٢١).

ويتسق ذلك مع الجهود التي تبذلها المملكة من خلال السياسات والخطط الخمسية والبرامج والمؤسسات التعليمية التي من شأنها تطوير مجال ريادة الأعمال، والأخذ بيد الأفراد ذوي السمات والقدرات الريادية، وتهيئة البيئة المناسبة لهم لإنشاء المشروعات الجديدة، وإمدادها بأسباب البقاء والديمومة، وهو ما يستلزم تسارع الخطوات للارتقاء بالتربية لريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي؛ لتمكينها من أداء دورها في الإسهام في الحد من البطالة، وتقليل معدل الفقر، والارتقاء بمستويات الإبداع والابتكار، وإرساء دعائم الاقتصاد القائم على المعرفة (المخلافي، ٢٠١٧).

ومما لا شك فيه أن هذا الحراك الاقتصادي والتخطيط الاستراتيجي الطموح بحاجة ماسة إلى خلق روح المبادرة واستكشاف الاتجاه نحو العمل الريادي لدى الطلبة الجامعيين وتنميته ودعمه؛ لمواكبه تطلعات القيادة الرشيدة، والإسهام في خلق فرص تعليمية تتلاءم ومتطلبات المرحلة الراهنة، وتستشرف آفاق المستقبل وتحدياته.

مشكلة الدراسة:

تمثل ريادة الأعمال رافدًا مهمًا من روافد الاقتصاد العالمي في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، كما تمثل وعاءً خصبًا لاجتذاب نسبة كبيرة من العمالة الوطنية، وقد أشارت العديد من التقارير المحلية والدولية إلى زيادة معدلات البطالة بين الشباب في الوطن العربي، حيث إن المؤسسات الحكومية والخاصة لم تستوعب الشباب الباحثين عن العمل في ظل الزيادة الطردية لعدد السكان وعدد خريجي الجامعات ومؤسسات التعليم المختلفة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الألكسو"، ٢٠١٤).

أما على المستوى الوطني فحسب تقديرات الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة وبناءً على مسح القوى العاملة فقد انخفض معدل البطالة لإجمالي السكان السعوديين وغير السعوديين من الفئة العمرية ١٥ سنة فأكثر إلى (٧,٤%) في الربع الرابع من عام ٢٠٢٠م، مقارنةً بـ (٨,٥%) خلال

الربع الثالث من نفس العام، كما انخفض معدل البطالة لإجمالي السعوديين ذكورًا وإناثًا لهذه الفئة العمرية إلى (١٢,٦%) في الربع الرابع ٢٠٢٠م مقابل (١٤,٩%) خلال الربع الثالث من العام نفسه (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١).

ولما كان التعليم هو وسيلة الشعوب والحكومات لإحداث التغييرات المرغوبة في المجتمع؛ فقد تواترت الدعوات، كما أشار (Regni, 2010)، إلى ضرورة تسليط الضوء على أهمية الريادة في عالم الأعمال في الوقت الحاضر وضرورة تعليمها للطلاب، كما أظهرت العديد من الدراسات (المخلافي، ٢٠١٤؛ الدبوسي، ٢٠١٧؛ خميس والزعارير، ٢٠١٧؛ خالد والمليجي وعبدالله، ٢٠١٧؛ المخلافي، ٢٠١٧) أهمية الدور الذي يضطلع به التعليم الجامعي في غرس مبادئ ريادة الأعمال ودعم التوجهات الريادية للطلبة، وقد توصلت معظم هذه الدراسات إلى أن هناك قصورًا في اهتمام الجامعات العربية عمومًا والجامعات السعودية على وجه الخصوص بتوعية الشباب بدور ريادة الأعمال في تحقيق الكفاية الشخصية والوطنية في المجالات الوظيفية والاقتصادية والاجتماعية.

وتشكل اتجاهات الطلبة نحو ريادة الأعمال عاملًا مؤثرًا في بناء واستحداث البرامج الدراسية في مختلف مؤسسات التعليم بشكل عام وفي التعليم الجامعي على وجه الخصوص، لذا ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لأي عملية تطويرية في البرامج التعليمية، وعلى الرغم من الاتفاق حول أهمية وجود اتجاهات إيجابية نحو الأعمال الريادية لدى الطالب الجامعي، إلا أن الدراسات أظهرت نتائج متباينة حول هذا الجانب، كدراسات كل من (الدبوسي، ٢٠١٧؛ وسلطان، ٢٠١٦؛ وعبد الفتاح، ٢٠١٦؛ والهرامشة، ٢٠١٦)؛ لذلك تبدو الحاجة ماسة إلى دراسة الاتجاه نحو ريادة الأعمال للبناء عليها في وضع الخطط والاستراتيجيات الهادفة إلى تعزيز دور الجامعة في مجال ريادة الأعمال.

أسئلة الدراسة:

تتمحور هذه الدراسة حول السؤال الرئيس التالي:

ما درجة الاتجاهات نحو ريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

١- ما درجة المعرفة بريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران؟

٢- ما تصورات طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران المتعلقة بريادة الأعمال؟

٣- ما مستوى الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطالبات عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغيري التخصص والسنة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد درجة معرفة طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران بمجال ريادة الأعمال.

٢- تعرف تصورات طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران عن ريادة الأعمال.

٣- تحديد درجة الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران.

٤- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطالبات عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغيري التخصص والسنة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

١- تناولت موضوعًا يمتاز بأهمية بالغة في المجتمع السعودي كما يتصف بالحداثة، حيث تتطرق إلى تعزيز دور الجامعات في رفد الاقتصاد الوطني من خلال دعم ريادة الأعمال.

٢- قدمت توصيات تنطلق من واقع اتجاهات الطالبات نحو الأعمال الريادية؛ مما يتيح لأعضاء هيئة التدريس وواضعي برامج التعليم الجامعي، فرصًا عديدة لتطوير تعليم ريادة الأعمال سعيًا لمواكبة رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

٣- قد تلفت الدراسة نظر طالبات الجامعة، وتشحذ فكرهم تجاه ضرورة وأهمية ريادة الأعمال في بناء الاقتصاد الوطني وتوفير فرص العمل.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على معرفة اتجاهات طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، وقد أجريت الدراسة خلال العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

ريادة الأعمال :Entrepreneurship :

عرفت ريادة الأعمال بأنها: "عملية إيجاد شيء مختلف وذو قيمة من خلال إنفاق الوقت والجهد وتحمل المخاطر المالية والنفسية والاجتماعية، وبالمقابل تلقي المكافأة والعوائد المالية والرضا الشخصي نتيجة ذلك" (Hisrich & Peters, 2002 ,p7).

ويمكن تعريف ريادة الأعمال إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: قدرات شخصية ذات أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية يمكن تنميتها لدى الطالب الجامعي، بما يُمكنه من اتخاذ القرار والخطوات التنفيذية لبدء مشروع خاص وإدارته بشكل يتميز بالإبداع والاحترافية.

التربية لريادة الأعمال Education Entrepreneurship:

تعرف التربية لريادة الأعمال اصطلاحًا بأنها: "عملية اجتماعية تفاعلية يحدد فيها الأفراد بمفردهم أو في جماعات فرص الابتكار، ويعملون على ذلك عن طريق تحويل الأفكار إلى أنشطة عملية ومستهدفة، سواء كانت في سياق اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي" (European commission, 2008,p20).

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: عملية مقصودة تستهدف تزويد الطالب الجامعي بالمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي تؤهله للانخراط في عالم الأعمال وإدارة مشروع خاص به بكفاءة واقتدار.

الاتجاهات Attitudes:

ورد في معجم المصطلحات التربوية تعريف الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواءً أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" (اللقاني والجمل،١٩٩٩: ٧).

ويعرف الاتجاه بأنه: "حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي، كامن وراء استجابات الفرد وسلوكه حول شيء أو أمر معين" (Virgil; Welling; Todd, 2015p.178). ويعرف زهران (٢٠٠٠: ٢٢) الاتجاهات بأنها: «موقف الشخص الراهن نحو القضايا التي تهمه بناءً على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في بيئته التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض ويظهر ذلك خلال السلوك اللفظي أو العملي للفرد».

وتعرَّف اتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: استعداد وموقف تتخذه الطالبة نحو مجال ريادة الأعمال قائم على معرفتها ومعتقداتها الشخصية ومستوى الكفاءة الذاتية لديها نحو الأعمال الريادية، ويعبر عنه بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم ريادة الأعمال:

يوجد عدد من التعريفات التي طورها العلماء والباحثون في هذا المجال؛ حيث تعرف ريادة الأعمال بأنها:

- "عملية إيجاد شيء مختلف وذي قيمة من خلال إنفاق الوقت والجهد وتحمل المخاطر المالية والنفسية والاجتماعية، وبالمقابل تلقي المكافأة والعوائد المالية والرضا الشخصي نتيجة ذلك" (Hisrich & Peters, 2002 ,p7).
- "القدرة على استحداث عمل حر يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة" (الشميري والمبيريك، ٢٠١١: ٢٦).

- "عملية بدء عمل تجاري، وتنظيم الموارد الضـــرورية له مع افتراض المخاطر والمنافع المرتبطة به" (Daft, 2010 ,p602).
- "إنشـــاء شـــيء جديد ذي قيمة، وتخصـــيص الوقت والجهد والمال اللازم للمشـــروع، وتحمل المخاطر المصاحبة، واستقبال المكافأة الناتجة" (النجار والعلى، ٢٠٠٦، ٥).
- "نشـــاط مبدع، إنها القابلية على تكوين وبناء شـــيء ما من لا شـــيء عمليًا، إنها موهبة الإحساس والفرصة التي يراها آخرون مشوشة ومتناقضة" (Llussa et al., 2009,p 4).
- "عملية حركية وذات مخاطرة، تتضمن توليفة من رأس المال والتكنولوجيا والمهارة البشرية، وهي ممكنة التطبيق في جميع الأعمال بغض النظر عن حجمها وتوجهها الاقتصـــادي والخدمي" (Sethi, 2005 ,p 7).
- "مخاطرة واعية لانتهاز فرصـة نادرة تفضـي إلى مشـروع عمل متميز ونامٍ" (المخلافي، ٢٠١٧: ٥١٧).

ويتضـح من هذه التعريفات أن ريادة الأعمال ترتبط بقدرة الفرد الشـخصـية التي تبنى على خلفية معرفية وتصورات وانطباعات وجدانية ومظاهر سلوكية، تمثل في محصلتها اتجاهات تمكنه من اتخاذ القرار، والسعي لبدء مشروع خاص وإدارته بصورة تتفق مع متطلبات العصر.

مفهوم التربية لريادة الأعمال وأهدافها:

لا يوجد اتفاق على تعريف واحد للتربية لريادة الأعمال على المســـتوى الدولي، كما أنه لا يوجد اتفاق على تعريف رائد الأعمال، وهناك تباين في الآراء حول المزايا التي يجب على رائد الأعمال امتلاكها، كما لا توجد مقاييس معتمدة للســـلوك الريادي، وعدم وجود هذا الاتفاق أحدث تنوعًا في التربية لريادة الأعمال، لكن يمكن القول بشـــكل عام إنها: تعنى بتطوير المهارات والقدرات التي تتوافق مع الوضع الداخلي للدولة (Pena al et.2010).

ونعرض فيما يلي بعض تعريفات التربية لريادة الأعمال، إذ هي: "عملية ذات رؤية مستقبلية تتم من خلال الابتكار لتنمية فرص الأعمال ببيئة معقدة وغير مســـتقرة" (Rwigema & 2004،

Venter). كما أنها: "صناعة وبناء قيمة من الشيء على أرض الواقع، فهي عمل إبداعي إنساني يشمل كشف طاقات الشخص من خلال إقامة مؤسسة، وتتطلب رؤية والتزام ودافعية لنقل هذه الرؤية إلى الأطراف المعنية الأخرى" (7، 2004، Timmons). وهي أيضًا: "التدخل المقصود من المعلم في حياة المتعلم لنقل الميزات والمهارات الريادية لتمكين المتعلم من العيش في عالم الأعمال" (Isaacs et al, 2007, 614)

وعرَّف المركز الأمريكي للتعليم الريادي (CELEE) التربية لريادة الأعمال بأنها: عملية تنتج أفرادًا بمفاهيم ومهارات معينة لإدراك الفرص التي يغفل عنها الآخرون، وتمنحهم تبصراتٍ ورؤىً (insight) وتقديرًا للذات (Self- esteem) للعمل حيث يتردد الآخرون، وتزودهم بالمعلومات اللازمة لإدراك الفرص وجمع الموارد على قاعدة المخاطرة، وتغرس فيهم الرغبة للمبادرة بإطلاق وممارسة إدارة الأعمال التجارية (Hill, 2011).

كما تعرف التربية لريادة الأعمال بأنها: "تدخل مخطط تستخدم فيه عدة طرق لإحداث تغيير في اتجاهات الدارسين وطريقة التفكير لديهم، وبما يكسبهم المعارف والمهارات والقدرات والرؤى والإحساسات الضرورية التي تساعدهم وتشجعهم على اقتحام مجال الأعمال التجارية بقدر من المخاطرة العقلانية، من أجل بدء مشروعات خاصة تنمو وتصبح ذات قيمة جوهرية للاقتصاد الوطني" (المخلافي، ٢٠١٤، ٨).

ويتمثل الهدف الأساس للتربية لريادة الأعمال في تشجيع المبادرة لإدارة الأعمال خاصة للطلبة في سن الشباب، وجوهرها هو تقوية الكفاءات الريادية: مثل القدرة على تحويل الأفكار إلى ممارسة واستغلال الفرص (3، 2005، Lindner). ويتطلب ذلك إدراك الفرص المتاحة، وتنمية الأفكار، والاستعداد لقبول المخاطرة، والقدرة على تخطيط المشروعات وتنفيذها، لكسب معرفة جديدة والوصول إلى أهداف مؤكدة (Ashmore, 2006, 2). كما تهدف إلى تقديم المعرفة المناسبة، ودعم المهارات الخاصة بآليات تحليل مواقف الأعمال ووضع خطط العمل، وتحديد وتحفيز دوافع ومهارات الريادة، ومواجهة التخوف من المجازفة بآليات متعددة، وتطوير وتوجيه الميول باتجاه التغيير، بالإضافة إلى تعلم مهارات إدارة وتخطيط الأعمال، وتعلم مزايا الريادة بما في ذلك الإنجاز

والدافعية والإبداع واتخاذ القرار والمبادرة، وتعلم مهارات الريادة وإدارة الوقت والمفاهيم المالية والتي تشمل صياغة الاستراتيجية والقيادة والتخطيط والتواصل ومهارات التفاوض (Isaacs et al, 2007).

كما تهدف التربية للريادة في مجال الأعمال إلى خلق ذهنية وثقافة المبادرة التي تتبنى الابتكار وحل المشكلات والمواطنة النشطة، حيث نجد أفرادًا واثقين بقدرتهم على النجاح في كل ما يختارون. حيث إن الهدف من التعليم للريادة هو مساعدة الشباب لكي يصبحوا مبتكرين ومشاركين فاعلين في سوق العمل. ويمكن تصنيف أهداف التربية لريادة الأعمال إلى ثلاثة مجالات، هي: رفع الوعي، وكيفية السيطرة والتصرف في المواقف المختلفة، ودعم مالكي المشروعات (Solomon , Duffy & Tarabishy, 2002).

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص أن التربية لريادة الأعمال من حيث الأهداف العامة والاستراتيجية تتمحور حول: تغيير القيم الراسخة لدى المواطن بالعمل لدى الحكومة، والحد من ظاهرة البطالة، والتنمية الاقتصادية للدولة، أما من الناحية الإجرائية التطبيقية فإن التربية لريادة الأعمال تستهدف تنمية معارف الطالب ومهاراته، وتشجيع الابتكار والمجازفة، وغرس قيم واتجاهات مرغوبة كالاستقلالية والإدارة الذاتية.

علاقة التربية لريادة الأعمال بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية:

تتزايد الحاجة في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء إلى تنويع مصادر الدخل القومي، وتوفير سبل العيش الكريم لأفراد المجتمع باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم، وفي هذا الصدد يشير ستوري (Story, 2008) إلى أن ريادة الأعمال تحقق العديد من المكتسبات للفرد وللمجتمع، وذلك من خلال مواجهة زيادة الطلب على الأيدي العاملة، وإيجاد أسواق جديدة للسلع والمنتجات، وتوفير فرص عديدة لممارسة الإبداع والابتكار؛ مما يؤدي بدوره إلى إنعاش النمو الاقتصادي وزيادة الدخل الشخصي وتحقيق الرضا.

وتعبر ريادة الأعمال عن القوة التي تقف خلف الإبداع والابتكار، كما أن المشـــاريع أو المنظمات الريادية تعد وسيلة تغيير في المجتمع، بينما تسهم الأنشطة الريادية في خلق عدد كبير من الوظائف وفرص العمل على المدى الطويل؛ مما يحد من البطالة، كما تعمل المشـــاريع الريادية على إحداث تغيير في سـوق العمل، ورفع كفاءة اسـتخدام الموارد وتحسـين إنتاجيتها، فضـلًا عن ذلك فإن الريادة توطِّن أســاليب ووســائل وأدوات التقنية الحديثة بنقل إنتاجها وصــيانتها من الدول المتقدمة إلى الوطن، كما تمثل الريادة طريقًا بين العلم وســوق العمل، وتردم الهوة بينهما من خلال ابتكار مشروعات وسلع وخدمات جديدة (Mokaya et al, 2012 ؛Hisrich & Peters, 2002).

ومن هنا يتضح دور مؤسسات التعليم التي تعد وسيلة المجتمع للتغيير وأداته الفاعلة للتطور والرقي، لذلك فإن التعليم للريادة يتم من خلال مجموعة من التجارب المختلفة التي تؤمن للطلبة القدرة والرؤية للاســتفادة من الفرص المختلفة. وتهدف إلى رفع قدرة الأفراد على اســتشــراف التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والاستجابة لها، وتشجيعهم على تطوير الذات واتخاذ المبادرات وتحمل المسؤولية والمخاطر (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢).

فالتربية لريادة الأعمال هي نهج تربوي يســاهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية، وتطوير الابتكارات ومهارات الاعتماد على الذات بدلًا من الاعتماد على الحكومة من أجل الحصــول على وظيفة، كما أنها تؤدي إلى توفير خريجين يتمتعون بالثقة في أنفسهم، ويمتلكون قدرات التفكير المســتقل؛ الأمر الذي يســاعدهم في اكتشــاف معلومات جديدة تؤدي إلى التنمية الاقتصــادية (Olorundare, 2014 & Kayode).

ويعد التعليم للريادة اســتراتيجية فعالة للتعامل مع الضــغوط الديمغرافية وتخفيض معدلات البطالة بين الشــباب، كونه يوفر لهم المعرفة والكفايات التي تمكنهم من مواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات في جميع مراحل حياتهم، كما أن تعليم الريادة يعزز فرص التنمية البشرية والعدالة الاجتماعية، ومن المتوقع أن يساعد التعليم للريادة على المشاركة في الأنشطة التي تحقق دخلاً لائقًا يساعد على التغلب على مشكلات الفقر، وإيجاد سبل عيش لائق مستدام (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢).

ويؤكد المهدي وديكسون (Almahdi & Dickson, 2010) أن السنوات الأخيرة شهدت اهتمامًا واسعًا بالتعليم لريادة الأعمال لدى صناع السياسات العامة والأكاديميين، وذلك من منطلق أن دراسة الطلبة مقررات متخصصة في الريادة والإبداع قد يؤدي إلى إيجاد محطات مهنية في المستقبل، ويخلق لديهم قدرًا من الاهتمام ببدء أعمال تجارية (Bernstein, 2011).

وفي هذا السياق توجهت الجامعات والكليات في مختلف دول العالم إلى الاستثمار في برامج ريادة الأعمال على مستوى واسع، واتساقًا مع هذا التوجه أدرجت بعض المؤسسات الأكاديمية ضمن برامجها الدراسية مناهج خاصة بريادة الأعمال، وبدأت المقررات الدراسية والبرامج التعليمية والتدريبية في مجال ريادة الأعمال في الظهور بين المناهج الدراسية في العديد من جامعات العالم، كما أصبحت المنظمات الحكومية وشبه الحكومية في الدول غير الصناعية أحد المصادر الرئيسة للتدريب والتعليم والدراسات المتخصصة في مجال ريادة الأعمال.

الاهتمام بريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية:

شهد قطاع التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بريادة الأعمال، حيث دعت الخطة الخمسية التاسعة إلى ضرورة إنشاء كيان مؤسسي متخصص يتولى رعاية قطاع ريادة الأعمال والمنشآت الصغيرة، ومعالجة التحديات التي تواجهها، والقيام بدور تنسيقي يسهل انسياب التمويل الملائم، والحصول على الدعم الفني والتسويقي، وييسر الإجراءات الحكومية إلى جانب تسريع وإنشاء حاضنات الأعمال والحاضنات التقنية والتجهيزات الأساسية (المخلافي، ٢٠١٤).

ومواكبة لهذا التوجه فقد تزايد اهتمام الجامعات السعودية بريادة الأعمال خلال السنوات الأخيرة، وذلك في إطار دور الجامعة في رفد التنمية الاقتصادية، ويعد مركز ريادة الأعمال بجامعة الملك سعود، الذي أنشئ عام١٤٢٩هـ، من أوائل المراكز التي أنشئت بالمملكة بهدف تطبيق مفهوم المجتمع المعرفي والتحول نحو التعليم التطبيقي المنتج، حيث يعنى بتقديم أنشطة تتعلق بالتعليم، والتدريب، والاستشارة، والبحث، والاتصال، بالإضافة إلى المساهمة الفاعلة في مسيرة تحويل

الجامعة إلى جامعة ريادية من خلال تعليم وتدريب وتوجيه الأفراد من داخل الجامعة وخارجها لتتحول أفكارهم ومشاريعهم إلى واقع اقتصادي يسهم في بناء المجتمع المعرفي ويحقق الشراكة المجتمعية، وفي عام ٢٠١٠ تم تعديل مسمى المركز إلى معهد الملك سلمان لريادة الأعمال، وتتمثل الأهداف الاستراتيجية للمعهد فيما يلي: (جامعة الملك سعود،٢٠٢٠)

١. تعزيز مفهوم ريادة الأعمال لدى الطلاب والطالبات لتحفيزهم للعمل الحر.
٢. تقديم برامج تعليمية وتدريبية مميزة لتنمية قدرات أفراد المجتمع وتمكينهم من إنشاء وإدارة المشروعات الريادية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة.
٣. إنتاج البحوث والدراسات الميدانية وإنشاء قاعد بيانات في مجال ريادة الأعمال.
٤. نشر ثقافة ريادة الأعمال للمساهمة في بناء مجتمع المعرفة بما يتوافق مع أهداف وخطط التنمية بالمملكة.

وفي مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية تم إنشاء إدارة دعم ريادة الأعمال التقنية؛ بهدف توليد الوعي بريادة الأعمال التقنية وتشجيع ثقافة العمل الحر، وتسويق التقنية على مستوى المملكة، والمساهمة في تشجيع الجهود المبذولة لتطوير سياسة وطنية لريادة الأعمال التقنية في المملكة، والتنسيق والتعاون مع مختلف الجهات الحكومية والخاصة لتطوير ريادة الأعمال التقنية في المملكة للمساهمة في إعداد جيل متميز من رواد ورائدات الأعمال التقنية في المملكة، وبناء القدرات وإعداد الكفاءات المهنية المتخصصة في مجالات اقتصاديات المعرفة، وإقامة تحالفات مع الجامعات والمنظمات الدولية ذات الخبرات في مجال ريادة الأعمال التقنية (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ٢٠٢٠).

وتقوم إدارة دعم ريادة الأعمال التقنية بتقديم العديد من الخدمات لدعم ريادة الأعمال التقنية في المملكة، وتشمل: حملات التوعية بريادة الأعمال التقنية، وبرامج تطوير مهارات رواد الأعمال المتخصصة، وبرامج تعزيز المهارات الريادية للباحثين، وبرنامج رائد العمل المقيم، وبرامج تطوير المهارات وبناء القدرات للعاملين في المجالات المتعلقة بريادة الأعمال التقنية، وشبكة وطنية لرواد الأعمال في مجالات التقنية لخلق التواصل ومشاركة البيانات وتبادل المعلومات، وخدمات

ربط رواد الأعمال بالشبكات والمنظمات المهنية، وشبكة للإرشاد المتخصص، ومركز المصادر الافتراضي (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ٢٠٢٠).

متطلبات التربية لريادة الأعمال بالتعليم الجامعي:

يتطلب تحقيق تربية فاعلة لريادة الأعمال في التعليم الجامعي توافر عوامل عديدة لعل أهمها ما يلي: (نافع،٢٠١٨؛ الشرمان،٢٠١٩؛ النجار،٢٠٢٠)

١) بيئة جامعية جاذبة: وتتحقق الجاذبية في الجامعة عندما تقوم بدورها في تشكيل مجتمع المعرفة، وتتبنى مفاهيم الاقتصاد المعرفي، وتتسم بكفاية التجهيزات التقنية والإمكانات المادية، وتوافر الكوادر البشرية المؤهلة، وتندمج مع محيطها المجتمعي بحيث تتواءم مع متطلباته الثقافية والاقتصادية، وتوفر مناخًا ملائمًا للإبداع والابتكار مع تقدير قيمة التنافسية والعمل المشترك والتميز العلمي والوظيفي لجميع الفئات.

٢) مناهج واستراتيجيات تدريس متطورة: تمثل المناهج محورًا أساسًا في تحقيق ريادة أعمال ناجحة، وتشكل استراتيجيات التدريس عاملًا رئيسًا في بلورة محتوى المناهج على شكل ممارسات تتفق مع الأهداف المنشودة، وقد أدركت الدول المتقدمة أهمية هذين العاملين في تفعيل تعليم ريادة الأعمال فأولتهما جل الاهتمام، ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلًا تم تطوير السياسات التعليمية والتدريبية لدعم وتطوير ريادة الأعمال، كما أصدرت معايير لتعليم ريادة الأعمال يشار إليها باسم «معيار CEE الوطني»، ويتم تخصيص أسبوع سنويًا يعرف بأسبوع الريادة، الهدف منه تحفيز الطلاب على ممارسة العمل الريادي من خلال الأنشطة والفعاليات، مثل: تمارين المحاكاة، ومسابقات خطة العمل، وورش عمل مختلفة لأنشطة ريادة الأعمال، كما تقدم برامج تعليمية وتدريبية للأجيال الجديدة من الرياديين، وعلى مستوى التعليم الجامعي تقوم الجامعات والكليات بتقدم برامج تعليمية حديثة متطورة ومتنوعة ومتكاملة في تخصص ريادة الأعمال في صميم مناهجها الدراسية وبرامجها التدريبية (مسيل وآخرون، ٢٠١٨).

ولتقوم المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس بدورها في التربية لريادة الأعمال فإنه ينبغي أن توظف التقنيات الحديثة؛ بحيث توفر بيئات تعلم تتيح خبرات مرتبطة بمحتوى ريادة الأعمال، والتمكن من بناء المعرفة وتطويرها في هذا المجال، وتحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية؛ لإكساب الطالب مهارات الربط بين المعارف والميدان العملي لريادة الأعمال، والاهتمام بالتعلم التعاوني والتعلم الذاتي، وتشجيع الطالب على الإبداع والتميز، وتغذية المقررات بنماذج لقدوات، ودراسات الحالة لشخصيات ريادية ناجحة، وربط المناهج بمتطلبات سوق العمل (النجار، ٢٠٢٠).

٣) القيادة الريادية: القيادة الريادية هي نوع مميز من القيادة المطلوبة للتعامل مع التحديات والأزمات الحالية، وهذا النوع من القيادة يمكن القادة من توجيه مؤسساتهم بنجاح وحل المشاكل التي تواجهها، كما أن لها تأثيرًا كبيرًا في الاعتراف بالفرص الجديدة لتحسين أداء المؤسسة، ونتيجة لهذا التأثير تزايد الطلب على هذا النوع من القيادة الريادية لتحسين مختلف جوانب التعليم، وقد تم التأكيد عليها لخلق بيئة داعمة للتغير والابتكار، وتعنى القيادة الريادية بخلق روح المبادرة، والابتكار داخل المنظمة، والعمل ضمن فريق لتحقيق الرؤية، بالإضافة إلى القدرة على التأثير في الآخرين، وإقناع العاملين بضرورة التحلي بالقدرة على المخاطرة والاستباقية، وتشجيعهم على الابتكار والإبداع، وتهيئة الظروف التي تؤدى إلى النجاح في إدارة الموارد (Pisapia, Feit, 2015).

وتوصف القيادة الريادية في المجال التربوي بأنها: سلوك منظم واعٍ وهادف تتوفر فيه روح المبادأة، والجرأة على تخطي ما هو مألوف، والاستعداد لتحمل المخاطرة، وتقديم الحلول المبتكرة للصعوبات المتوقعة وغير المتوقعة، وتوظيف مدخلات العملية التعليمية للوصول لمخرجات تؤهل المؤسسة لتحقيق التنافسية على المستوى المحلى الإقليمي والدولي (الدوسري، ٢٠١٦).

وتتسم القيادة الريادية بثلاث خصائص رئيسة، الأولى: المبادأة، وتعني تأثير القيادة ومبادرتها المستقبلية، واستثمار الفرص وتحمل نتائج الفشل وتقبلها، والقدرة على استشراف المشكلات المستقبلية التي تتطلب إحداث تطوير وتغيير. والثانية: الابتكار، ويقصد به قدرة القيادة على التفكير الخلاق والإبداعي وتطوير الأفكار المفيدة، واستكشاف الفرص وتحديدها بدقة،

والاستغلال الأمثل الموارد، ومواجهة المشكلات. والثالثة: تحليل المخاطر، فالقيادة الريادية تمتاز بالمخاطرة المحسوبة في بداية العملية الريادية، والقدرة على تحمل أعباء المسؤولية كاملة في المستقبل (مسيل وآخرون، ٢٠٢٠).

٤) نشر الثقافة الريادية: يقصد بالثقافة الريادية تلك الأجواء أو المناخ الذي يساعد أو يشجع على توليد الأفكار والإبداع والتجربة، ومما يتحتم أخذه بعين الاعتبار كثقافة ريادية: إمكانات التنظيم واستعداده للمجازفة، ومشاركة العاملين في عملية تطوير المنظمة، ورفض السلوك الدفاعي بل العمل بصورة استباقية، والقدرة على تشكيل فريق عمل مستقل للمشروع، والاعتراف الرسمي بالنجاحات والعمليات الإبداعية؛ بما يحقق أداءً تنظيميًا عاليًا (شمس الدين وخضر وطه، ٢٠١٦).

وترتكز ثقافة ريادة الأعمال على عدد من المحددات أهمها: معرفة الفرص المتاحة للاستفادة منها، والشجاعة والجرأة لتنفيذ النشاطات الاقتصادية والتجارية غير التقليدية، والاستخدام الجيد والمرشد للموارد الطبيعية المتاحة، وتوفر الروح المبدعة والإرادة لإنشاء المؤسسات الاستثمارية؛ بهدف تحقيق الأرباح والطموحات التوسعية (خميس والزعارير، ٢٠١٧).

وتؤدي الثقافة الريادية دورًا حيويًا في دعم وتطوير ريادة الأعمال بالتعليم الجامعي من خلال تشجيع التوجهات والسلوكيات الريادية كالاستقلالية والإنجاز وغيرها، والاهتمام بتنمية ريادة الأعمال وتطوير مهارات الإبداع والمبادرة، وترسيخ ريادة الأعمال منذ مراحل التعليم الأولى وصولًا للتعليم الجامعي، مع التأكيد على أن التعليم الفعال هو ذلك الذي يقوم على الابتكار والإبداع والخلق، وليس على أساليب الحفظ والتلقين والاستذكار وغيرها من الأساليب التي تعيق الإبداع وتوليد الأفكار الخلاقة، والتركيز على التعليم التطبيقي الذي يتم من خلال المشاركة الفعالة من القطاع الخاص على المستويين الدولي والمحلي، وبذلك تمثل الثقافة الريادية نقطة انطلاق لإحداث التغير القيمي والسلوكي في ثقافة المنظمة، كما أن الثقافة الريادية تسهم في تكوين اتجاه اجتماعي إيجابي نحو المغامرة الشخصية التجارية؛ حيث إن الثقافة التي تشجع وتقدر السلوكيات

الريادية كالمخاطرة والاستقلالية والإنجاز وغيرها تساعد في الترويج لحدوث تغيرات وتحولات اقتصادية جذرية في المجتمع (مسيل وآخرون، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات ريادة الأعمال من جوانب مختلفة، من أهمها ثقافة ريادة الأعمال والاتجاه نحوها، فقد هدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى وعي طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بثقافة ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها، وتحديد أبرز معوقات ريادة الأعمال من وجهة نظر الطلبة، واستخدم فيها المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن معارف الطلبة بريادة الأعمال مرتفعة، واتجاهاتهم نحو ريادة الأعمال متوسطة، أما المعوقات فقد كانت مرتفعة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة تعزي إلى متغيري الجنس والتخصص.

وهدفت دراسة سلطان (٢٠١٦) إلى تعرف مستوى الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة كلية إدارة الأعمال في جامعات جنوب الضفة الغربية، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة تم التوصل إلى أن الخصائص الريادية توفرت بشكل كبير لدى العينة، ولم تظهر فروق دالة تعزى إلى متغيرات: الجنس والمعدل الجامعي والشهادة الثانوية والالتحاق ببرامج الريادة الشبابية.

وأجرى الهرامشة (٢٠١٦) دراسة للتعرف على اتجاهات إدارة الأعمال بجامعة الزرقاء نحو إقامة المشروعات الريادية الصغيرة، واعتمد فيها على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة، حيث أظهرت النتائج أن للسمات الفردية أثرًا بدرجة متوسطة في إقبال الطلبة على إقامة المشروعات الريادية، ووجدت فروق دالة في الاستجابات تعود لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، كما أن هناك فروقًا دالة لمتغيري العمر لصالح الفئة العمرية (٢٥–٤١) سنة، والسنة الدراسية لصالح السنة الجامعية الرابعة.

وقام الدبوسي (٢٠١٧) بدراسة حول رؤية طلاب جامعة تبوك وتوجهاتهم حول ثقافة ريادة الأعمال، وتحديد الدوافع وراء الرغبة في إنجاز المشاريع، واستخدم المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة الدراسة التي أظهرت أن (٧٣%) من العينة يفضلون العمل في القطاع العام، و(٢١%) يفضلون القطاع الخاص، بينما (٦%) فقط يرغبون في إنجاز مشاريع خاصة بهم.

واستهدفت دراسة المخيزيم (٢٠١٧) تعرف واقع تنمية ثقافة ريادة الأعمال لطلاب الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن المعوقات التي تواجه تنمية ثقافة ريادة الأعمال لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة البحث هي الاستبانة، وأظهرت النتائج أن واقع تنمية ثقافة ريادة الأعمال جاء بدرجة متوسطة، وأوصت ببناء مقررات تهتم بتنمية ثقافة ريادة الأعمال والدمج بين الأسلوب النظري والعملي في تدريسها، وتخصيص ميزانية لتمويل الأفكار الابداعية إلى مشاريع ريادية تنمي الاقتصاد الوطني، والعمل على إزالة الموروثات الثقافية التي تحد من المبادرة وخلق فرص عمل ذاتية.

وكشفت دراسة خالد والمليجي وعبد الله (٢٠١٧) عن واقع ثقافة ريادة الأعمال وأهم المشكلات التي تواجهها، ووضع استراتيجية لتفعيل دور جامعة حائل في تأصيل ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي، حيث أظهرت النتائج أن أهم المشكلات هي عدم توفر ميزانية مالية مستدامة لدعم وتطوير مشروعات الطلبة الريادية.

وتناولت دراسة المخلافي (٢٠١٧) الجهود المبذولة لتطوير منظومة التعليم لريادة الأعمال في الجامعات الحكومية، وذلك باستقصاء آراء أساتذة ريادة الأعمال في جامعات مدينة الرياض، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد لدى الجامعات مسار أو برنامج متخصص في ريادة الأعمال، وأن (٣٠%) من الجامعات تقدم مقررًا عن ريادة الأعمال، كما اتضح وجود قصور تمثل في قلة الاهتمام بالزيارات الميدانية للشركات الريادية، وضعف دور المقررات الدراسية في تنمية القدرات الريادية لدى الطلبة، كما أن طرق التدريس تقليدية، إضافة إلى ضعف العلاقة بين الجامعات وقطاع ريادة الأعمال.

وقام الرميدي (٢٠١٨) بتقييم دور الجامعات المصـــرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، وباستخدام المنهج الوصفي طبق استبانة على (٨٩١) من أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة المعاونة، وقد أظهرت النتائج وجود قصـور واضـح في دور الجامعات المصـرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، وتم اقتراح استراتيجية لمعالجة هذا القصور.

وأجرى نافع (٢٠١٨) دراســة لتحديد دور الجامعات في تدعيم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي وتقديم رؤية استراتيجية لهذا الدور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث كشفت عن الوضــع الراهن لريادة الأعمال في التعليم الجامعي، وبالاســتفادة من بعض التجارب العالمية الرائدة في هذا المجال، قدمت رؤية استراتيجية لدعم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي.

وتطرقت دراســـة محســـن (٢٠١٩) إلى تأثير برامج ريادة الأعمال في الطلبة، حيث طبقت اسـتبانة الدراسـة على (٢٢١) طالبًا وطالبةً في كلية الإدارة والاقتصـاد بجامعة بابل، وقد أوضـحت النتائج أن السمات الشخصية تودي دورًا حيويًا في توجيه نية وسلوك الطلبة الجامعيين نحو المشاريع الريادية، وأوصت بتصميم مناهج أكاديمية تتضمن غرس روح المبادرة وذلك في مختلف التخصصات الجامعية.

وتناولت دراسـة أحمد (٢٠١٩) واقع مفهوم ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة في مصـر ودور التعليم في تطويره، وباسـتخدام المنهج الوصـفي وتطبيق اسـتبانة الدراسـة على (١١٩٣) من طلبة المسـتويات الأخيرة ببعض الكليات النظرية والعملية، اتضـح أن نحو (٦٦%) من العينة لا يدركون المفهوم الصــحيح لريادة الأعمال، وعلى ضــوء ذلك تم وضــع تصــور مقترح لتفعيل دور التعليم بالجامعة في تطوير مفهوم ريادة الأعمال لدى الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع ريادة الأعمال من زوايا ورؤى مختلفة، ويمكن من مجملها استخلاص أنها اتفقت على ضرورة تعليم ريادة الأعمال في مؤسسات التعليم المختلفة مع التركيز على التعليم العالي والجامعي، حيث توصـلت إلى أن هناك قصـورًا في إسـهام الأعمال

الريادية في الاقتصـــادات العربية عامة، والاقتصـــاد الوطني الســـعودي على وجه خاص بالمقارنة بالاقتصادات الغربية، وارتباط ذلك بضعف اهتمام الجامعات العربية بتعليم ريادة الأعمال بالمقارنة بالجامعات الغربية.

وأكدت الدراسات أهمية التربية لريادة الأعمال خاصة في مرحلة التعليم الجامعي، وأوصت بتخصيص برنامج أكاديمي أو أكثر لريادة الأعمال، وتضمين مقررات دراسية لتعليم ريادة الأعمال في مختلف التخصصات الجامعية، كما في دراسات الحمالي والعربي (٢٠١٦)، والمخلافي (٢٠١٧)، وجاد الله (٢٠١٨)، ومحسن (٢٠١٩).

وعلى الرغم من الاتفاق حول أهمية وجود اتجاهات إيجابية نحو الأعمال الريادية لدى الطالب الجامعي، إلا أن الدراســـات أظهرت نتائج متباينة حول هذا الجانب، ففي حين أظهرت بعض الدراسات تدني مستوى الاتجاه نحو ريادة الأعمال، كدراسة الدبوسي (٢٠١٧)، أسفرت دراســـات أخرى، مثل دراســـة ســـلطان (٢٠١٦)، عن اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو العمل الريادي، وتبين من خلال بعض الدراسات، مثل دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦) والهرامشة (٢٠١٦)، أن مستوى الاتجاه كان متوسطًا؛ لذلك تبدو الحاجة ماسة إلى دراسة اتجاهات الطلبة نحو ريادة الأعمال للبناء عليها في وضع برامج وخطط لتعزيز دور الجامعة في مجال ريادة الأعمال.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وذلك من خلال تطبيق مقياس أعد لهذا الغرض، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات وفق أسلوب الإحصاء الوصفي لمحاور الأداة ومفرداتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراســـة في جميع طالبات كلية العلوم الإدارية في العام الجامعي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م، أما عينة الدراســـة فتم اختيارها بطريقة عشـــوائية طبقية، حيث قســـم المجتمع إلى طبقتين

(فئتين) حسب التخصصات المتاحة للطالبات (عند إجراء الدراسة) وهي إدارة عامة وإدارة الأعمال، وداخل كل طبقة تم تقسيم التخصص حسب السنة الدراسية بحيث شملت العينة جميع التخصصات وكافة مراحل الدراسة، وبذلك تكونت العينة من (٥٢١) طالبة، وهي تشكل نحو (٤١%) من مجتمع الدراسة، حيث إن عدد الطالبات كان (١٢٨٧) طالبة، ويوضح الجدول (١) توزيع العينة حسب المتغيرات الأكاديمية (التخصص، والسنة الدراسية).

جدول (١) تصنيف عينة الدراسة حسب المتغيرات الأكاديمية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
التخصص	إدارة عامة	٢٢٤	%٤٣	٥٢١
	إدارة الأعمال	٢٩٧	%٤٧	
السنة الدراسية	الأولى	١٣٨	%٢٦,٤	٥٢١
	الثانية	١١٧	%٢٢,٥	
	الثالثة	١٢٦	%٢٤,٢	
	الرابعة	١٤٠	%٢٦,٩	

أداة الدراسة:

تم إعداد المقياس في هذه الدراسة وفق الخطوات العلمية الآتية:

١. الهدف من الأداة: وهو الكشف عن اتجاهات طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران نحو ريادة الأعمال.
٢. مصادر بناء الأداة: تم الرجوع إلى الأدبيات المتخصصة والدراسات السابقة ذات العلاقة، والاستفادة بشكل أخص من دراسات كل من: عبد الفتاح (٢٠١٦)، الهرامشة (٢٠١٦)، الدبوسي (٢٠١٧).
٣. الصورة الأولية للأداة: تضمنت المحاور التي تشمل أبعاد الاتجاه، والعبارات التي تنتمي لكل محور، مع مراعاة شمولها للبعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي للاتجاه نحو ريادة الأعمال، حيث تم تصميم المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٤٥) عبارة.
٤. صدق الأداة: تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين، على النحو التالي:

- أ) صـــدق المحكمين: حيث عُرض المقياس على (٨) محكمين منهم مختصـــون في التربية والتعليم من كلية التربية، وآخرون مختصـــون في ريادة الأعمال بكلية العلوم الإدارية في جامعة نجران؛ وذلك للتحقق من مناســبة الفقرات لموضــوع الدراســة وســـلامة اللغة وخلوها من الأخطاء وارتباط الفقرات بمحاور أداة الدراســـة، وتم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين (٨٥%) للإبقاء على الفقرات.
- ب) صـدق الاتسـاق: للتحقق من صـدق الاتسـاق تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة، وتم احتساب معامل ارتباط بيرســـون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والمجال مع الدرجة الكلية للاتجاهات، وقد أظهرت النتائج أن معاملات ارتباط بيرسـون بين العبارات والدرجة الكلية لكل مجال على حدة وللأداة بشـــكل عام دالة إحصـــائيًا عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) ؛ مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق لأداة الدراسة.

٥. ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أداة الدراســـة تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراســـة مكونة من (٣٠) طالبة وتم احتســـاب ثبات التجانس الداخلي من خلال كرونباخ ألفا، حيث جاءت القيم للمجالات على النحو التالي: الأول (٠,٩٢)، والثاني (٠,٨٢)، والثالث (٠,٨٨)، أما ثبات الأداة بشكل عام فقد بلغ (٠,٨٩)، ويتضح مما سبق أن معاملات الثبات تتراوح بين (٠,٨٢ – ٠,٩٢)، وهي قيم مناسبة تشير إلى تمتع أداة الدراسة بالثبات المناسب للتطبيق.

٦. الصـورة النهائية للأداة: بعد الأخذ بملاحظات المحكمين بحذف أو دمج بعض العبارات لتضـمن معناها في عبارات أخرى فقد تكونت الأداة بصـورتها النهائية من (٤٢) عبارة، ووضـعت العبارات وفقًا لسـلم التدريج الثلاثي (موافق، لا أعرف، غير موافق). ووزعت الفقرات على ثلاثة محاور كالتالي:

- الأول: المعرفة بمجال ريادة الأعمال، ويتكون من العبارات (١ – ١٩).
- الثاني: التصورات المتعلقة بريادة الأعمال، ويتكون من العبارات (٢٠- ٣٢).

• الثالث: الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال، ويتكون من العبارات (٣٣ – ٤٢).

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، وقد أعطيت قيم متدرجة لحساب الاستجابة لعبارات المحورين الثاني والثالث في المقياس في حال الفقرات الإيجابية، بحيث تأخذ الدرجات: (٣) موافق، (٢) لا أعرف، (١) غير موافق، ويعكس تقدير المقياس في الفقرات السلبية. ولوصف المتوسطات وتقدير درجتها تم اعتماد التدريج الآتي: (١– ١,٦٦) درجة ضعيفة، (١,٦٧ – ٢,٣٣) درجة متوسطة، (٢,٣٤ – ٣,٠٠) درجة كبيرة. وللإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالفروق في استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير التخصص تم استخدام اختبار (ت)، واستخدم تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق في الاستجابات وفق متغير السنة الدراسية.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: «ما درجة المعرفة بريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران؟»، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعرفة بريادة الأعمال لدى الطالبات

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	ريادة الأعمال مصطلح يعني البدء بعمل تجاري أو صناعي خاص وتنظيم الموارد الضرورية له مع افتراض المخاطر المرتبطة بذلك.	2.15	0.806	متوسطة
٢	تعتمد ريادة الأعمال على الخبرة والمعرفة بالسوق.	2.31	0.764	متوسطة
٣	يعد الاعتماد على النفس (التشغيل الذاتي) محورًا هامًا في ريادة الأعمال.	2.34	0.705	كبيرة
٤	ريادة الأعمال مجال خصب للإبداع والابتكار.	2.35	0.757	كبيرة
٥	تسهم ريادة الأعمال في النمو الاقتصادي للوطن.	2.36	0.729	كبيرة
٦	يمتلك رائد الأعمال الناجح رؤية واقعية لتكاليف التشغيل وعائدات المبيعات.	2.21	0.856	متوسطة

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٧	تساعد ريادة الأعمال على فتح أسواق جديدة للسلع والمنتجات.	2.35	0.756	كبيرة
٨	تتسم ريادة الأعمال بالمرونة والتغيير للأفضل.	2.25	0.770	متوسطة
٩	توفر ريادة الأعمال الرضا الوظيفي للفرد نتيجة قيامه بالعمل المناسب.	2.26	0.782	متوسطة
١٠	تسهم ريادة الأعمال في الحد من البطالة وخلق فرص وظيفية للمواطنين.	2.33	0.758	متوسطة
١١	تزيد ريادة الأعمال من إمكانية تنويع صادرات الاقتصاد الوطني.	2.24	0.747	متوسطة
١٢	تهدف ريادة الأعمال إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي في المجتمع.	2.29	0.779	متوسطة
١٣	تهدف ريادة الأعمال إلى استثمار الطاقات والإمكانيات الكامنة لدى الشباب.	2.32	0.753	متوسطة
١٤	تتسم ريادة الأعمال بالمرونة والبعد عن الإجراءات الروتينية في العمل.	2.23	0.792	متوسطة
١٥	يتسم رواد الأعمال بالمشاركة الإيجابية.	2.28	0.764	متوسطة
١٦	يحتاج رائد الأعمال إلى إتقان مهارات التنظيم.	2.33	0.761	متوسطة
١٧	يتمتع رائد الأعمال بالقدرة على اختيار الأفراد المناسبين للعمل.	2.22	0.768	متوسطة
١٨	لدى رائد الأعمال القدرة على تمييز منتجه أو خدمته والبقاء في المنافسة في السوق.	2.31	0.796	متوسطة
١٩	يتسم رائد الأعمال الناجح بالثقة بالنفس والقدرة على المخاطرة المدروسة.	2.31	0.799	متوسطة
	المتوسط العام	2.29	**0**.602	**متوسطة**

يظهر الجدول (٢) أن درجة المعرفة بريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠٢)، وحلت الفقرة (٥) "تسهم ريادة الأعمال في النمو الاقتصادي للوطن" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٧٢٩) وبدرجة كبيرة، بينما حلت الفقرة (١) "ريادة الأعمال مصطلح يعني البدء بعمل تجاري أو صناعي خاص وتنظيم الموارد الضرورية له مع افتراض المخاطر المرتبطة بذلك" على أقل المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,١٥) وبانحراف معياري (٠,٨٠٦) وبدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة الحمالي والعربي (٢٠١٦)، ودراسة المخيزيم (٢٠١٧). بينما تختلف مع دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراسة الدبوسي (٢٠١٧)، ودراسة أحمد (٢٠١٩).

وهذا يعني أن إدراك الطالبات عينة الدراسة لأهمية وضرورة ريادة الأعمال ووعيهم بهذا المجال لم تكن كبيرة بل جاءت بدرجة متوسطة؛ مما يعني أن مستوى ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلبة الجامعيين بشكل عام لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وأن معرفة الطالبات بمفهوم ريادة الأعمال

وخصائصها ومزاياها ودورها في دعم وتنمية الاقتصاد السعودي أدنى مما يفترض أن تكون عليه خاصة لدى طالبات كلية العلوم الإدارية؛ حيث هي الكلية المعنية بتأهيل خريجين في مجالات ذات علاقة وثيقة بريادة الأعمال.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: «ما تصورات طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران المتعلقة بريادة الأعمال؟»، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات الطالبات المتعلقة بريادة الأعمال، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات عينة الدراسة المتعلقة بريادة الأعمال

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٠	ريادة الأعمال تساعد على تنمية تحمل المسؤولية والثقة بالنفس.	2.37	0.784	كبيرة
٢١	ريادة الأعمال تنمي روح الابتكار عند الشباب.	2.32	0.799	متوسطة
٢٢	المجتمع ينظر للموظف الحكومي باحترام أكثر ممن يعمل لحسابه الخاص.	2.11	0.846	متوسطة
٢٣	الوعي المجتمعي بأهمية ريادة الأعمال مازال ضعيفًا.	2.18	0.815	متوسطة
٢٤	ريادة الأعمال تحقق الاستقلالية وتقدير الذات.	2.35	0.783	كبيرة
٢٥	ريادة الأعمال تؤدي إلى تحسين مستوى معيشة الفرد.	2.35	0.762	كبيرة
٢٦	يجب نشر ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع السعودي.	2.37	0.793	كبيرة
٢٧	ريادة الأعمال تحقق الأمان الاقتصادي لمن يجيدها.	2.28	0.810	متوسطة
٢٨	العمل الحر أفضل وسيلة لحل مشكلة البطالة.	2.14	0.838	متوسطة
٢٩	المجتمع لا يشجع على تمكين المرأة وممارسة دورها في مجال ريادة الأعمال.	2.01	0.858	متوسطة
٣٠	الجهات المختصة لا تقدم التمويل الكافي لتنفيذ المشروعات الريادية.	2.10	0.780	متوسطة
٣١	البرامج التدريبية الخاصة بريادة الأعمال قليلة وغير فعالة.	2.09	0.811	متوسطة
٣٢	الأسرة لا توفر الدعم والتشجيع اللازم لرواد الأعمال الشباب.	2.00	0.851	متوسطة
	المتوسط العام	2.20	0.616	متوسطة

يظهر الجدول (٣) أن المحور الثاني عن التصـــورات المتعلقة بريادة الأعمال جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٦١٦). وحلت العبارة (٢٦) "يجب نشر ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع السـعودي" في المرتبة الأولى بمتوسـط حسـابي (٢,٣٧) وبانحراف

معياري (٠,٧٩٣) وبدرجة كبيرة، بينما حلت العبارة (٢٩) "المجتمع لا يشـــجع على تمكين المرأة وممارســـة دورها في مجال ريادة الأعمال" على أقل متوســـط حســـابي (٢,٠١) وبانحراف معياري (٠,٨٥٨) وبدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسـات كدراسـة الحمالي والعربي (٢٠١٦)، ودراسـة المخيزيم (٢٠١٧). بينما تختلف مع دراســـة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراســـة الدبوســـي (٢٠١٧)، ودراسة أحمد (٢٠١٩).

ويتضح مما سبق أن الطالبات عينة الدراسة يحملن تصورات إيجابية نحو ريادة الأعمال ولكن بمستوى متوسط، وهو أقل مما يفترض أن تكون عليه بالنسبة لمن يتخصص في مجال إدارة الأعمال والإدارة العامة، وقد يعزى ذلك إلى قلة المعرفة بهذا المجال علميًا ووظيفيًا، وهو ما أظهرته نتائج المحور السـابق، ويؤكد ذلك حصـول عبارة «يجب نشـر ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع السـعودي» على درجة موافقة «كبيرة»؛ مما يعني أن الطالبات يعتقدن أن مســـتوى ثقافة ريادة الأعمال منخفض لدى المجتمع.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السـؤال الثالث الذي نصـه: «ما مسـتوى الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران؟»، تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لمســتوى الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال لدى الطالبات عينة الدراســة، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال

م	العبـــــارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
٣٣	سأسعى للعمل في وظيفة حكومية ولن أجازف في مجال ريادة الأعمال.	1.91	0.861	متوسطة
٣٤	أعتقد أن العمل الحكومي سيحقق لي الاستقرار الوظيفي والمادي.	2.15	0.812	متوسطة
٣٥	أشعر أن لدي خبرة كافية تمكنني من البدء بمشروع خاص بي.	2.16	0.848	متوسطة
٣٦	أتمنى أن تتاح لي فرصة التدريب على ريادة الأعمال أثناء دراستي.	2.35	0.420	كبيرة
٣٧	أحرص على الاطلاع على حياة رواد أعمال بارزين ونجاحاتهم وخبراتهم.	2.21	0.857	متوسطة

م	العبـــــــارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
٣٨	أتمنى أن تتاح لي فرصة عمل مشروع خاص بي.	2.24	0.846	متوسطة
٣٩	المحاضرات والندوات عن ريادة الأعمال تشعرني بالملل.	2.13	0.807	متوسطة
٤٠	أشعر بالخوف من الفشل عندما أقوم بأعمال بمفردي.	2.14	0.814	متوسطة
٤١	أفضل أن أعمل تحت إدارة آخرين وأتجنب قيادة الأفراد في أي عمل.	2.21	0.856	متوسطة
٤٢	ينتابني دائمًا شعور بالقلق من الفشل والإحباط عندما أكلف بأي مهمة.	2.24	0.835	متوسطة
	المتوسط العام	2.16	**0.**624	**متوسطة**

حصـل المحور الثالث عن الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال، كما يتضـح من الجدول (٤)، على درجة متوسـطة بمتوسـط حسـابي (٢,١٦) وبانحراف معياري (٠,٦٢٤). وجاءت العبارة (٣٦) "أتمنى أن تتاح لي فرصـة التدريب على ريادة الأعمال أثناء دراسـتي" على أعلى متوسـط حسـابي (٢,٣٥) وبانحراف معياري (٠,٤٢٠) وبدرجة كبيرة؛ مما يشـير وجود حاجة ماسـة لبرامج تدريبية متخصـصـة في مجال ريادة الأعمال لسـد الاحتياجات التدريبية لدى الطالبات وتأهيلهن للانخراط في ميدان العمل الريادي، وحلت الفقرة (٣٣) "سأسعى للعمل في وظيفة حكومية ولن أجازف في مجال ريادة الأعمال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩١) وبانحراف معياري (٠,٨٦١) وبدرجة متوسـطة؛ مما يشـير إلى أن تفضـيل العمل الحكومي مازال سـائدًا لدى الطالبات، وقد يعود ذلك إلى شـعور الطالبات بعدم امتلاك القدرات اللازمة والتأهيل الكافي لخوض غمار سـوق العمل من خلال أعمال ريادية مبتكرة وناجحة، بينما حلت الفقرة (٢٩) "المجتمع لا يشجع على تمكين المرأة وممارسـة دورها في مجال ريادة الأعمال" على أقل متوسـط حسـابي (٢,٠١) وبانحراف معياري (٠,٨٥٨) وبدرجة متوسطة.

وتشـير هذه الاسـتجابات إلى أن مسـتوى الفاعلية الذاتية نحو الشـروع في أعمال ريادية أقل من المأمول، حيث إن الطالبات عبرن عن حاجة ملحة للتدريب على ريادة الأعمال أثناء الدراسة الجامعية، بينما كان استعدادهن لخوض مجال العمل الريادي متوسطًا، أي أن هناك حالة من التردد أو التخوف من اتخاذ القرار بالمجازفة بالانخراط بثقة في معترك الأعمال الريادية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الفاعلية الذاتية نحو خوض تجربة العمل الريادي تتناسـب مع مسـتوى المعرفة التي

تتوفر لدى الطالبات بهذا المجال، وما يحملنه من معتقدات عنه، وقد تبين أن هذين الجانبين توفرا بدرجة متوسطة كما في النتائج آنفة الذكر.

ويلخص الجدول التالي (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران، وفق المحاور الثلاثة للمقياس:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال

م	المحاور	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
١	المعرفة بمجال ريادة الأعمال.	2.29	0.602	متوسطة
٢	التصورات المتعلقة بريادة الأعمال.	2.20	0.616	متوسطة
٣	الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال.	2.16	0.624	متوسطة
	المقياس بشكل عام	2.22	0.614	متوسطة

يظهر الجدول (٥) المستوى العام للاتجاه نحو ريادة الأعمال لدى عينة الدراسة من طالبات كلية العلوم الإدارية «متوسط» وذلك بتوسط حسابي (٢,٢٢) وانحراف معياري (٠,٤١٦)، حيث جاء المحور الأول عن المعرفة بريادة الأعمال بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٦٠٢). وحصل المحور الثاني عن التصورات المتعلقة بريادة الأعمال على متوسط حسابي (٢,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٦١٦) وبدرجة متوسطة، بينما حصل المحور الثالث عن الفاعلية الذاتية نحو ريادة الأعمال على أقل المتوسطات الحسابية بمتوسط حسابي (٢,١٦) وبانحراف معياري (٠,٦٢٤) وبدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراسة الهرامشة (٢٠١٦) حيث توصلت إلى أن مستوى الاتجاه نحو ريادة الأعمال كان متوسطًا، في حين تختلف مع بعض الدراسات التي أظهرت أن مستوى الاتجاه نحو ريادة الأعمال كان منخفضًا أو سلبيًا، كدراسة الدبوسي (٢٠١٧)، وتختلف أيضًا عن نتائج دراسات أخرى مثل دراسة سلطان (٢٠١٦) التي أسفرت عن اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة نحو العمل الريادي.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطالبات عينة الدراسة حول اتجاهاتهن نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغيري التخصص والسنة الدراسية؟"، أجريت المعالجات الإحصائية على النحو التالي:

أ) **متغير التخصص**: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طالبات جامعة نجران نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير التخصص (إدارة عامة، إدارة أعمال)؛ ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال تبعا لمتغير التخصص

إدارة عامة (٢٢٤)		إدارة أعمال (٢٩٧)		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية			
2 16	.623	2.20	.555	-.790-	519	.430

يظهر الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طالبات جامعة نجران نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير التخصص (إدارة عامة، إدارة أعمال)؛ مما يعني أنه لا أثر لطبيعة التخصص في الاتجاه نحو العمل الريادي لدى طالبات كلية العلوم الإدارية.

ب) **متغير السنة الدراسية**: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طالبات جامعة نجران نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير السنة الدراسية، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	138	1.87	0.612
الثانية	117	2.02	0.591
الثالثة	126	2.31	0.441
الرابعة	140	2.53	0.437
الإجمالي	521	2.19	0.585

ظهر الجدول (٧) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات طالبات جامعة نجران نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير السنة الدراسية؛ ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٨) يبين ذلك:

جدول (٨) تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	35.177	3	11.726	42.473	0.000
داخل المجموعات	142.729	517	0.276		
الكلي	177.906	520			

يظهر الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاتجاهات طالبات جامعة نجران نحو ريادة الأعمال تبعًا لمتغير السنة الدراسية على المجالات وعلى الدرجة الكلية لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال، ولبيان دلالة الفروق الزوجية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه

السنة الدراسية	السنة الدراسية	فرق المتوسطات	الدلالة
الأولى	الثانية	-0.146-	0.183
	الثالثة	-0.439-*	0.000
	الرابعة	-0.655-*	0.000
الثانية	الأولى	0.146	0.183
	الثالثة	-0.294-*	0.000
	الرابعة	-0.509-*	0.000
الثالثة	الأولى	0.439*	0.000
	الثانية	0.294*	0.000
	الرابعة	-0.215-*	0.011
الرابعة	الأولى	0.655*	0.000
	الثانية	0.509*	0.000
	الثالثة	0.215*	0.011

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا تعود لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح المستوى الدراسي الأعلى، فالفروق بين السنة الأولى والرابعة جاءت لصالح الرابعة، وبين السنة

الأولى والثالثة لصالح الثالثة، وبين الثانية والرابعة لصالح الرابعة وبين الثانية والثالثة والصالح الثالثة وذلك على الدرجة الكلية لاتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال؛ مما يعني أن الاتجاه نحو العمل الريادي يزيد مع الارتقاء في المستوى الأكاديمي للطالبة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الفتاح (٢٠١٦)، ودراسة الهرامشة (٢٠١٦).

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

١- العمل على تنمية اتجاهات الطالبات نحو ريادة الأعمال، حيث تبين أنها متوسطة، وذلك من خلال نشر ثقافة العمل الحر وريادة الأعمال في المجتمع.

٢- تشجيع الأعمال الريادية النسوية، فقد اتضح أن تمكين المرأة وممارسة دورها في مجال ريادة الأعمال يتطلب المزيد من برامج التثقيف المجتمعي، وتوفير بيئة محفزة لرائدات الأعمال.

٣- تعزيز برامج التربية الريادية في التعليم الجامعي، حيث اتضح تأثير المستوى الدراسي على الاتجاه نحو ريادة الأعمال، ويمكن ذلك بتوسيع دائرة مفاهيم ريادة الأعمال لتشمل المقررات العامة في للجامعة في جميع البرامج الأكاديمية.

٤- العمل على تفعيل النشاط الريادي لريادة الأعمال ضمن أنشطة تدعمها حاضنات الأعمال ونوادي الطلاب والمساهمات المجتمعية لدعم برامج التعليم الريادي.

٥- عقد شراكات واتفاقات تعاون بين الجامعة والمراكز والجهات الحكومية والأهلية المعنية؛ لدعم الطلبة الجامعيين، وتنمية الاتجاهات والأفكار الريادية لديهم.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لما توصلت إليه هذه الدراسة نقترح إجراء دراسات أخرى مثل:

١- دراسة ميدانية عن اتجاهات طلاب التعليم قبل الجامعي نحو العمل الريادي.

٢- دراسة ميدانية عن اتجاهات طلبة كليات أخرى بجامعة نجران نحو العمل الريادي.

٣- دراسات مقارنة بين عدد من الجامعات السعودية عن دور الجامعة في التربية الريادية.

٤- دراسة لوضع آليات واستراتيجيات لدعم التربية الريادية في التعليم الجامعي وتطويرها.

المراجع:

المراجع العربية:

أحمد، أمل على (٢٠١٩). واقع مفهوم ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة في مصر ودور التعليم في تطويره: دراسة ميدانية بجامعة أسيوط. المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية العربية٢٦ (١٢٣): ١١-١٧٣.

جامعة الملك سعود (٢٠٢٠). معهد الملك سلمان لريادة الأعمال https://alriyadah.ksu.edu.sa/ar (تاريخ الاسترجاع: ١٥/٦/٢٠٢٠م.).

الحشوة، ماهر (٢٠١٢)، التربية من أجل الريادة في فلسطين- دراسة استكشافية، ترجمة نزار ملحم، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، القدس ورام الله.

الحمالي، راشد محمد؛ والعربي، هشام يوسف (٢٠١٦). واقع ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر الهيئة التدريسية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٧٦: ٣٨٧-٤٤٢.

خالد،عياده؛ والمليجي، رضا؛ وعبدالله، مجدي (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تأصيل ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي. مجلة المعرفة التربوية، ٥ (١٠): ٦٦-١٠٤.

خميس، أحمد؛ والزعارير، عبدالباقي(٢٠١٧). محددات ريادة الأعمال في تبوك مقترحات وحلول بإشارة إلى مشروعات الريادة في عام ٢٠١٤، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، فلسطين، مج (٣)، ع (٢)، ص ١٣٠-١٥١.

الدبوسي، سامي (٢٠١٧). رؤية طلاب جامعة تبوك حول ثقافة ريادة الأعمال. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١ (٨): ٢٠-٤١.

الرميدي، بسام (٢٠١٨). تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب: استراتيجية مقترحة للتحسين، مجلة اقتصاديات المال والأعمال، ع ٦: ٣٧٢-٣٩٤.

زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٠) . علم النفس الاجتماعي، دار الكتب، القاهرة.

زيدان، عمرو (٢٠١١)، تأثير السمات الريادية لطلاب الجامعات المصرية على احتمالات إقامتهم مشروعات جديدة بعد التخرج- دراسة ميدانية، المجلة العربية للإدارة، ٣١ (١): ٢٣-٤٦.

سلطان، سعدية (٢٠١٦). مستوى توفر الخصائص الريادية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ٢٤ (٢): ١٠٢-١٢٣.

شحاته، صفاء (٢٠١٣). تنمية جدارات سوق العمل لدى المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي من خلال سياسات وبرامج ريادة الأعمال: رؤية استراتيجية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٩ (٤): ٣٣-٢٠٨.

الشرمان، آيات زكي (٢٠١٩). مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ودور القادة التربويين في تنميتها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٢٨):٥٩-٧٢.

شمس الدين، فارس؛ خضر، شهاب؛ طه؛ أزاد (٢٠١٦). تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الإستراتيجية – دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين- أربيل"، مجلة العلوم الإنسانية، ٢٠ (٥): ٣٨١-٤٠٦.

الشميمري، أحمد؛ والمبيريك، وفاء (٢٠١١). ريادة الأعمال. ط٢، الرياض: مكتبة الشقري.

عبدالفتاح، محمد (٢٠١٦). الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية/جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٧: ٦٢٣-٦٥٤.

العثيم، على بن صالح (٢٠١٢)، آليات دعم ومساندة ريادة الأعمال بالمملكة، يوم شباب الإبداع وريادة الأعمال، اللجنة الوطنية لشباب الأعمال، جامعة أم القرى.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، على (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط (٣) ، القاهرة: عالم الكتب.

محسن، حسنين حميد (٢٠١٩). تأثير برامج ريادة الأعمال على طلبة كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة بابل. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، ١١ (٤): ١٠٦-١٢٧.

المخلافي، عبدالملك طاهر (٢٠١٧). التعليم الحكومي لريادة الأعمال ودوره في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠): دراسة استطلاعية على الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. كتاب مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة (٢٠٣٠)، جامعة القصيم، ص ٥٠٠-٥٧٣.

المخلافي، عبدالملك طاهر (٢٠١٤). تطوير ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية: نموذج مقترح للسياسات الحكومية، رسالة دكتوراه، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود.

المخيزيم، حسام (٢٠١٧). واقع تنمية ثقافة ريادة الأعمال لطلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية (٢٠٢٠). برنامج حاضنات ومسرعات الأعمال، https://www.kacst.edu.sa/internal/4945 (تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢٠/٧/٢٠)

مسيل، محمود؛ وهمام، إيمان؛ وإسماعيل، خالد (٢٠١٨). آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية ببنها، ع (١١٦)، ج (٧): ٤١٣-٤٧٧.

المصري، منذر وآخرون (٢٠١٢)، مشروع التعليم للريادة في الدول العربية، مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة (strat REAL) البريطانية، مكتب اليونسكو الإقليمي – بيروت.

منشآت (٢٠٢١)، عن منشآت، منصة منشآت https://www.monshaat.gov.sa/about)). تاريخ الاسترجاع: ٢٠٢١/٦/٦

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) (٢٠١٤). إعداد الشباب العربي لسوق العمل – استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن الـ ٢١ في قطاع التعليم العربي، الألكسو- تونس.

نافع، سعيد (٢٠١٨). نحو رؤية استراتيجية لدور الجامعات في تدعيم ثقافة ريادة الأعمال والتعليم الريادي. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية. ع (١٢): ٥-٥١.

النجار، فاطمة (٢٠٢٠). تعليم ريادة الأعمال مدخلًا لتطوير منظومة التعليم بجامعة كفر الشـــيخ. مجلة كلية التربية ببنها، ع (١٢١)، ج (٢): ٤٩١-٥٦٠.

النجار، فايز؛ والعلي، عبدالستار (٢٠٠٦)، الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهرامشـة، حسـين (٢٠١٦). اتجاهات طلاب إدارة الأعمال نحو إقامة المشـروعات الصـغيرة الريادية (دراسـة حالة طلبة جامعة الزرقاء). مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٦ (١): ١٤١- ١٥١.

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠٢١). إحصاءات سوق العمل الربع الرابع ٢٠٢٠. تم الاسترجاع في ٢٠٢١/٦/٢٢

وثيقـة رؤيـة المملكـة العربيـة السـعوديـة ٢٠٣٠ (٢٠١٦)، رؤيـة المملكـة ٢٠٣٠، الموقع الرسمي للرؤيـة على الرابط https://www.vision2030.gov.sa/ar/themes/2

المراجع العربية (مترجمةً):

Abdul Fattah, M. (2016). Awareness of the culture of entrepreneurship among students of the preparatory year / King Saud University and their attitudes towards it: A field study. Journal of Scientific Research in Education, 17, 623-654.

Ahmed, A. (2019). The reality of the concept of entrepreneurship among university students in Egypt and the role of education in its development: A field study at Assiut University. The Arab Center for Education and Development, Journal of the Future of Arab Education, 26 (123): 11-173.

Al- Hashwa, M. (2012). Education for Entrepreneurship in Palestine - An Exploratory Study, translated by Nizar Melhem, Palestinian Economic Policy Research Institute (MAS), Jerusalem and Ramallah.

Al-Hamali, R. & Elaraby, H. (2016). The reality of entrepreneurship at the University of Hail and the mechanisms for its activation from the point of view of the faculty. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 76, 387-442.

Al-Haramishah, H. (2016). Attitudes of business administration students towards establishing small entrepreneurial projects (a case study of Zarqa University students). Al-Zarqa magazine for research, 16(1), 141-151.

Al-Laqani, A. & Al-Naqah, A. (1999). A Dictionary of Educational Terms, Knowledge in Curricula and Teaching Methods. 3rd Edition, Cairo: The World of Books.

Almahdi, H, K., & Dickson, K. (2012). Entrepreneurship education and development as integral part of the enterprise system in Saudi Arabia. European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems 2010 (EMCIS2010). April 12-13- 2010, Abu Dhabi, UAE.

Al-Masry, M. et al. (2012). The Education for Entrepreneurship Project in the Arab Countries, a joint project between UNESCO and the British Strat REAL Foundation, UNESCO Regional Office - Beirut.

Al-Mikhlafi, A. (2014). Developing Entrepreneurship in the Kingdom of Saudi Arabia: A Proposed Model for Governmental Policies, Ph.D. Thesis, College of Business Administration, King Saud University.

Al-Mikhlafi, A. (2017). Public education for entrepreneurship and its role in achieving the Kingdom's vision (2030): an exploratory study on public universities in the city of Riyadh. Conference book The Role of Saudi Universities in Activating the Kingdom's Vision (2030), Qassim University, pp. 500-573.

Al-Najjar, F. (2020). Entrepreneurship education is an entry point for developing the education system at Kafrelsheikh University. Journal of the Faculty of Education in Benha, 121 (2), 491-560.

Al-Najjar, F.,& Al-Ali, A. (2006). Entrepreneurship and Small Business Administration. Amman: Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

Al-Othaim, A. (2012). Mechanisms for Supporting and Supporting Entrepreneurship in the Kingdom, Youth Creativity and Entrepreneurship Day, National Committee for Business Youth, Umm Al-Qura University.

Al-Rumaidi, B. (2018). Evaluating the role of Egyptian universities in developing a culture of entrepreneurship among students: a proposed strategy for improvement. Journal of Business and Financial Economics, 6, 372-394.

Al-Shimaimri, A.& Walmberek, W. (2011). Leading businesses. 2nd edition, Riyadh: Al Shigri Library.

Arab Organization for Education, Culture and Science (ALECSO) (2014). Preparing Arab youth for the labor market - a strategy for incorporating entrepreneurship and 21st century skills in the Arab education sector, ALECSO - Tunisia.

Ashmore, M. (2006). Entrepreneurship Everywhere: The Case for Entrepreneurship Education. Consortium for Entrepreneurship Education (Hrsg.), Columbus.

Bernstein, A. (2011).Nature vs. nurture: Who is interested in entrepreneurship education? A study of business and technology undergraduates based on social cognitive career theory. Pro- Quest, UMI Dissertations Publishing.

Daboussi, S. (2017). The vision of Tabuk University students about the culture of entrepreneurship. Zarqa Journal of Research and Human Studies, 1(8), 20-41.

Daft. R. (2010). "New era of management", 9th, south- Western, Cengage Learning. Australia. Development, 15(2),365-381

European Commission (2008). Best Procedure Project: Entrepreneurship In Higher Education, Especially In Non Business Studies. Final Report of The Expert Group, THE Auther, Enterprise And Industry Directorate-General. Available at: http: //ec.europa.eu/DocsRoom/documents/8969/attachments/1/translations/en/renditions/native. Accessed on 15/09/2020

Hill. E. S. (2011). The impact of entrepreneurship education- an exploratory study of MBA graduates in Ireland. Thesis for degree of master of business studies. University of Limerick.

Hisrich. D. R & Peters. P. M. (2002). Entrepreneurship. 5th edition. The McGrwa-Hill companies.

Isaacs, E. V; Friedrich. C. & Brijilal. P. (2007). Entrepreneurship education and training at the Further Education and Training (FET) Level in South Africa. South African Journal of Education, 27 (4), 613- 630.

Khaled, E., El-Meligy, R.,& Abdullah, M. (2017). A proposed strategy to activate the role of the University of Hail in rooting the culture of entrepreneurship among university youth. Journal of Educational Knowledge, 5(10), 66-104.

Khamis, A.,& Al-Zaarir, A. (2017). Determinants of Entrepreneurship in Tabuk, Proposals and Solutions, with reference to Entrepreneurship Projects in 2014, The Arab Journal of Science and Research Publishing, The National Research Center in Gaza, Palestine, 3(2), 130-151.

King Abdulaziz City for Science and Technology (2020). Business Incubators and Accelerators Program, https://www.kacst.edu.sa/internal/4945 (Retrieved date: 7/20/2020).

King Saud University (2020). King Salman Institute for Entrepreneurship https://alriyadah.ksu.edu.sa/ar (Retrieved date: 6/15/2020 AD.).

Lindner, J. (2005). Entrepreneur: Menschen, die Ideen umsetzen. Wien: IFTE (Hrsg.) .

Llussa. F, Tavares. J & Branco. R. (2009). "Entrepreneurship: Concept and Measurement". Available at: http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/425.pdf by Internet at 14/2/2015.

Meseel, M., Hammam, I.,& Ismail, K. (2018). Mechanisms to support entrepreneurship in university education in the United States of America and the possibility of benefiting from it in Egypt. Journal of the Faculty of Education in Benha, 116(7), 413-477.

Mohsen, H. (2019). The impact of entrepreneurship programs on students of the College of Administration and Economics / University of Babylon. Journal of the College of Administration and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies, 11(4), 106-127.

Mokaya, S & Namusonge, M & Sikalieh, D. (2012). The Concept of Entrepreneurship; in pursuit of a Universally Acceptable Definition. International Journal of Arts Commerce. 1 (6), November 2012.

Monshaat (2021). About Monshaat, Monshaat platform https://www.monshaat.gov.sa/about)). Retrieval date: 6/6/2021.

Mukhaizeem, H.(2017). The reality of developing an entrepreneurial culture for students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Published master's thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Nafeh, S. (2018). Towards a strategic vision for the role of universities in strengthening the culture of entrepreneurship and entrepreneurship education. The Arab Journal of Educational and Social Studies,12, 5-51.

Olorundare & Kayode (2014). Entrepreneurship Education in Nigerian Universities :a tool for National Transformation. Asia Pacific Journal of Educators and Education, Vol.(29) , P.160.

Pena, V. ;Transue, M. & Riggieri, A. (2010). A Survey Of Entrepreneurship Education Initiatives. IDA Document Ns D-4091, Washington, DC.: Institute For Defense Analyses Science & Technology.

Pisapia . J , Feit . K (2015) .Entrepreneurial Leadership A TA crossroads ,Scientific Conferenceon Innovation, Leadership & Entrepreneurship –Challenges of Modern Economy" Proceedings, University of Dubrovnik Department of Economics and Business Economics Dubrovnik, Croatia, pp. 527- 528.

Potter, J, Ed, Organisation for Economic Cooperation and Development. (2008). Enterepreneurship and higher education OECD Publishing.

Regni, R, (2010). Entrepreneurship: Methods of preparing Students in a classroom Environment through the use of Simulation, the Techniques of Opening a Small Business. The International Journal of Learning, Vol (16), No.(١٢)

Rwigema, R & Venter, R (2004). Advanced Entrepreneurship. Cape Town: Oxford ,University Press 56

Sethi. J. (2005). "Lesson- 1: Entrepreneur and Entrepreneurship". Available at: http://ar.scribd.com/doc/220023758/EP-01#scribd by Internet at 20/3/2015.

Shams El Din, F., Khader, S. & Taha, A.(2016). The impact of the characteristics of entrepreneurship on the requirements of strategic leadership: An exploratory study of the opinions of a sample of administrative leaders in a sample of the colleges of Salah al-Din University - Erbil, Journal of Human Sciences, 20 (5), 381-406.

Sharman, A. (2019). The extent of entrepreneurship application among graduate students in Jordanian public universities and the role of educational leaders in its development. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 10 (28), 59-72.

Shehata, Safaa (2013). Developing the labor market competencies of learners in higher education institutions through entrepreneurship policies and programmes: a strategic vision. Journal of Educational and Social Studies, 19 (4), 33-208.

Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States, Journal of Small Business and Enterprise Development, 14 (2), 168- 182.

Solomon, G., Duffy, S., & Tarabishy, A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis. International Journal of Entrepreneurship Education, 1(1), 65-86.

Story. D. J. (2008). Entrepreneurship and SME policy. World entrepreneurship forum. Warwick Business School.

Sultan, S. (2016). The level of availability of entrepreneurial characteristics and its relationship to some personal variables. Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies, 24 (2), 102-123.

Timmons, J. (2004). Opportunity Recognition. in: Bygrave, W. D. and A. Zacharakis, (Eds.) The Portable MBA in Entrepreneurship, Hoboken, NJ: Wiley،

Virgil Zeigler-Hill, L. M. Welling, Todd K .(2015). Evolutionary Perspectives on Social Psychology. Switzerland: Springer International Publishing.

Yarkin . D , Yesil .Y (2016).The Role of Entrepreneurship Education on Internationalization Intention. A Case Study from Izmir-Turkey ", Journal of Social Sciences Education and Research , Vol.(6) , NO. (1) ,p.128.

Zahran, H. (2000). Social Psychology. Dar Al-Kutub, Cairo.

Zeidan, A. (2011), The Impact of the Entrepreneurial Traits of Egyptian University Students on the Odds of Setting Up New Projects after Graduation - A Field Study, The Arab Journal of Management, 31 (1), 23-46.

دور معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية

The role of mathematics teachers in Najran educational district in developing 21st century skills for high school students

إعداد

د. علي بن حمد ناصر رياني

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية العلوم والآداب بشرورة –جامعة نجران

Dr. Ali Hamad Naser Rayyani

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Mathematics
College of Science and Art- Sharoura - Najran University

DOI: 10.36046/2162-000-011-004

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرُّف دور معلمي الرياضـــيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى طلبة المرحلة الثانوية، واعتمد البحث المنهج الوصـــفي باســـتخدام اســـتبانةٍ أُعدت لهذا الغرض؛ مشتملة على دور معلمي الرياضيات في تنمية كل مهارةٍ من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في ثلاثة مجالات هي: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات، والمهنة والحياة، بالإضـــافة للمعوقات التي تحول دون قيامهم بتلك الأدوار، وتكونت عينة البحث من (١٣٠) معلمًا ومعلمةً، وتم تطبيق البحث في الفصـــل الدراســـي الأول لعام ١٤٤٢هـ، ومن أهم نتائج البحث أن درجة قيام معلمي الرياضيات بأدوارهم كانت عاليةً بصفةٍ عامةٍ وفي المجالات الثلاثة، كما أظهرت النتائج أنَّ الدرجة الكلية للمعوقات كانت عاليةً، وتبيَّن وجود فروقٍ دالةٍ إحصـــائيًا بالنســـبة لعدد ســـنوات الخدمة وللدورات في الدرجة الكلية للأدوار وفي جميع المجالات، بينما لا توجد فروقٌ تعود للجنس، أما بالنسبة للمعوقات فتبين وجود فروقٍ بالنسبة للجنس ولعدد سنوات الخدمة، بينما لا توجد فروقٌ بالنسبة لعدد الدورات التدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشـرين، وكان من أهم توصـيات البحث تصـميم برامج تدريبية للمعلمين في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين في مختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: معلمو الرياضـــيات، منطقة نجران التعليمية، المرحلة الثانوية، تنمية المهارات، مهارات القرن الحادي والعشرين.

Abstract :

The research aimed to identify the role of mathematics teachers in developing twenty-first century skills among secondary school students in Najran educational district. The research adopted the descriptive approach using a questionnaire prepared for this purpose. The questionnaire was developed to measure the role of mathematics teachers in three areas:(learning and thinking, information technology, profession and life), in addition to identify the obstacles that prevent them from performing these roles. A sample size of 150 mathematics teachers (male and female) was used to calculate overall results. The research was conducted during the first semester of the year 1442A. The results showed that the degree to which mathematics teachers performed their roles was generally high in the three areas. The results also showed that the total degree of obstacles was high. It was found also that there were statistically significant differences in the level of teachers' roles according to the number of years of service and training courses, while there were no statistically significant differences related to gender. It was also found that there were statistically significant differences in the level of obstacles according to gender and years of service, while there were no statistically significant differences based on the number of training courses. Based on the result, it was recommended to design training programs for teachers in the field of twenty-first century skills based on students' needs in each of the educational stages.

Keywords: Mathematics teachers, Najran Educational District, secondary school, skills development, twenty-first century skills

مقدمة البحث:

يُعدّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وتُعقد عليه الآمال في إعداد أجيال المستقبل، ولئن اختلفت أدواره تبعًا للتقدم العلمي والتقني المذهل فإنه يبقى العامل الأهم في تحقيق أهداف التربية والتعليم، غير أنَّ التغيُّرات المتسارعة في مجال التقنية والمعلومات والاتصال قد ألقت بظلالها على أدواره؛ فأدوار المعلم وإن بقي البعض منها ثابتًا لا ينفك عنه المتميزون من المعلمين؛ إلا أن ثمة أدوارًا أخرى متجدِّدةً تفرضها عليه هذه التغيرات وذلك التقدم.

وترى الغامدي (٢٠١٨) أنَّ التغيُّرات التي حدثت في العقود الأخيرة في مختلف المجالات قد فرضت على المؤسسات التربوية أدوارًا جديدةً للمعلم يجب التكيُّف معها، فلم يعد دور المعلم تقليديًا ناقلاً للمعلومات فحسب؛ بل تعدَّى ذلك ليشمل مجالاتٍ واسعةٍ ومتطورةٍ.

ولذلك فالمعلم في القرن الحادي والعشرين لا بد أن تكون لديه الكفاءة اللازمة لأداء أدواره التعليمية والقيام بمهامه التدريسية على أكمل وجه، خاصةً أنَّ الدول مطالبةٌ بأن يفي التعليم الذي تقدمه بمتطلبات العصر؛ ومن أهمها إتقان الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك توجهٌ بدأ ينال اهتمام التربويين بتلك الدول بهدف دعم الطلبة وتهيئتهم للحياة، وقد أشار ترلينج وفادل (٢٠١٣) إلى أنَّ الهدف الكبير للتعلم هو تهيئة الطلاب للمساهمة في عالم العمل والحياة المدنية، وهو أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين، فالتعلم للعمل والحياة في زمننا يعني مساعدة أكبر عددٍ من الطلاب على تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقها، كما يعني فهمًا قويًّا للموضوعات الجوهرية المتعلقة بتحديات زمننا؛ التي في مقدمتها تحدي تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين الذي يمكننا من مواجهة التحديات الحياتية الأخرى.

ولقد فرضت متغيرات الحياة المتسارعة ومتطلبات العصر المتجددة على النظم التعليمية والمؤسسات التربوية أن تحرص على مواكبتها بتنشئة جيلٍ من المتعلمين يستطيعون مواجهة تلك المتغيرات والتكيف معها، ومن ثَمَّ امتلاك القدرة على حل المشكلات، والإسهام في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته، والجاهزية لمختلف مهامهم في الحياة، لذا أكّد عقيل (٢٠١٦) والحريري (

٢٠٢٠) أن التربويين وقادة الاستثمار قد أجمعوا على الضرورة الملحة لجيلٍ يتسلح بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يفرض على المعلمين تغيير تركيزهم الموجَّه نحو المحتوى إلى التركيز على طرق وعمليات التعلم وتعزيزها بما تتطلبه سياقات القرن ليتحول الطلاب من متلقين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين متفاعلين فاعلين مزودين بالمهارات المطلوبة، وحتى يتم إعداد الطلاب الأمثل للحياة والعمل فالحاجة ماسةٌ إلى معلمين واعين مدركين لما يدور حولهم من أحداثٍ ومستجداتٍ محليةٍ عالميةٍ، مزودين بمهارات ومتطلبات تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين، وقادرين على الإبداع والتأمل فيها، كما تُعد مسألة نوعية التدريس الذي يقدمه المعلمون لطلابهم مسألةً جوهريةً في أنظمة التعليم الجيدة، مما يتطلب زيادة التركيز على تأهيل وتقييم المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم، والتوسُّع في أدوارهم ومسئولياتهم، لذلك فقد أوصت حفني (٢٠١٥) بإدراج مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن مقررات إعداد المعلم بكليات إعداد المعلمين وضمن برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، إذ إنها ترى أنَّ التعليم للقرن الحادي والعشرين يتطلب معلمًا من طراز القرن الحادي والعشرين؛ مثقفًا، مبدعًا، متأملاً، وإلا كيف سيزود الطلاب بهذه المهارات إن لم تكن قد أصبحت جزءًا من سلوكه وتدريسه اليومي العادي؟

وتُعدّ مهارات القرن الحادي والعشرين من المهارات المتغيِّرة والمتجددة؛ لارتباطها بتطورات العصر المتسارعة في جميع جوانب الحياة، التي فرضت على الأفراد امتلاك تلك المهارات التي تمكنهم من التفاعل والتعامل والتكيُّف مع متطلبات الحياة. (الخزيم والبلوي، ٢٠٢٠)

وقد بدأت المناداة بالاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين في جميع التخصصات عن طريق عددٍ من المؤسسات العالمية ومنها المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (The North Central Regional Educational Laboratory, NCREL)، وكذلك مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (Partnership for 21st Century skills, 2009) التي أنشئت من خلال شراكة قسم التربية بالولايات المتحدة ومجموعة من الشركات التجارية ومنها شركة ميكروسوفت، والرابطة القومية للتربية، وقد أصبحت هذه الشراكة من أهم قادة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم. (شلبي، ٢٠١٤)

وتُوظَّف مهارات القرن الحادي والعشـــرين لتمكين الطلاب من المعرفة والمهارات والخبرات الضرورية للنجاح في العمل والحياة في القرن الحالي (Partnership for 21 century skills 2009 b؛ ترلينج وفادل ٢٠١٣) وقد قسمتها منظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة من المهارات على النحو الآتي:

المجموعة الاولى: مهارات التعلم والإبداع: وتتكون من المهارات الآتية: التفكير الناقد، وحل المشـــكلة (تفكير الخبير)، والتواصـــل والتشـــارك (الاتصـــال المعقد)، والابتكار والإبداع (التخيل والاختراع التطبيقي).

المجموعة الثانية: مهارات الثقافة الرقمية: وتتكون من المهارات الآتية: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وثقافة تقنية المعلومات والاتصالات.

المجموعة الثالثة: مهارات المهنة والحياة: وتتكون من المهارات التالية: المرونة والتكييف، والمبادرات والتوجيه الذاتي، والتفاعل الإلكتروني، والتفاعل متعدد الثقافات، والإنتاجية والمســـاءلة، والقيادة والمسؤولية. (خليل، ٢٠١٩)

وتكتسب مهارات القرن الحادي والعشرين أهميتها من خلال ما يأتي:

- ضـعف مخرجات العملية التعليمية الذي يعود لقلة الاهتمام بتنمية هذه المهارات بصـورة مقصودة في البرامج التعليمية المختلفة.
- غياب ماهية هذه المهارات عن مســـتوى فهم المعلم وندرة توافر آليات تدريب المتعلمين على امتلاك تلك المهارات.
- النتائج المخيبة للآمال التي يتحصل عليها الخريجون في الاختبارات المهنية.
- معاناة ســـوق العمل من طبيعة ومســـتوى الخريج الذي لا يفي بمتطلباته المتغيرة. (عبد القادر، ٢٠١٤، ٦٩٧)

ولكل مجموعةٍ من مهارات القرن الحادي والعشـــرين أهميتها؛ فقد أظهرت نتائج دراســـة (Ongardwish, Kanjanawasee, and Tuipae 2015) أنَّ مهـارات الحيـاة والمهنـة تُعـدّ الأكثر

أهميةً من بين مهارات القرن الحادي والعشـرين التي يعمل المعلم من خلالها على إكسـاب الطلبة المرونة والقدرة على التكيُّف والمبادرة والتوجيه الذاتي والمهارات الاجتماعية، والقيادة والمسـؤولية وغيرها من مهارات الحياة، بينما توقع الطلبة في دراسـة (Norahmi, 2017) أنَّ أبرز مهارات معلم القرن الحادي والعشرين التي يمتلكها معلموهم هي: الكفاءة والمهنية واستخدام التقنية.

وأدت قناعة كثير من المربيين والمتخصـصـين بأهمية المهارات الحياتية المختلفة إلى ضـرورة تعليمها للطلاب وتنميتها لديهم وذلك من خلال تدريس المهارات الحياتية كمادة مسـتقلة بذاتها كغيرها من مواد المنهج، فتكون بمسـمى "مقرر المهارات الحياتية"، أو من خلال مد جسـورٍ تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسـية الأخرى، بحيث يتم تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى بطريقة مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ، ويمكن أن يكون تدريس المهارات الحياتية بصـورة مباشـرة أثناء تعليم أي محتوى دراسـي، ويتطلب ذلك إعادة بناء محتوى المنهج بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، من خلال الأنشـطة التعليمية والتدريبات، وربطها بواقع الحياة ومجالاتها المختلفة وهو ما يُسـمَّى باتجاه الصـهر، يُضـاف لذلك تعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متنوعة، داخل أو خارج المدرسة، بإشرافها وبغير إشرافها؛ مثل: عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية، وهذا الاتجاه يُعد من أوسـع الاتجاهات في تعليم المهارات الحياتية، كما أنه يحتاج إلى تخطيطٍ شاملٍ لجميع عناصر المؤسسة التعليمية، حتى تسير عملية تنمية المهارة وفق خطٍ واضـحٍ من بداية مرحلة الروضـة إلى نهاية الثانوية، بطريقة يمكن الحكم على مدى تمكن الطالب منها من عدمه. (الغامدي، ٢٠١١).

ولعل اتجاه الصـهر هو الأنسب والأهم في تعليم مهارات القرن الحادي والعشـرين من خلال المناهج الدراسـية، وقد أوصـت شـانون (Shannon, 2015) بتعليم الطلاب مهارات القرن الحادي والعشـرين، وأنَّ تصـبح هذه المهارات جزءًا من المناهج العملية والتدريبية، ولذلك قدمت دراسـة (حسـن، ٢٠١٥) تصـورًا مقترحًا لتطوير مناهج الرياضـيات في المرحلة الابتدائية في ضـوء مهارات القرن الحادي والعشـرين، وتوصَّـلت إلى فاعلية الوحدة التي اقترحتها بناءً على التصـور في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وأوصت بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج الرياضيات المدرسية في

ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما اهتمت دراسة (الخزيم والغامدي، ٢٠١٦) بالتعرُّف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات بالصفوف العليا بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: توافر المهارات في كتب الرياضيات إجمالاً بنسبة ٤١% بدرجة متوسطة، إضافةً إلى أنَّ نسبة توافر المهارات المتعلقة بالتعلم التعاوني بلغت ٣٢,٢% وبلغت نسبة مهارات فهم الثقافات المتعددة ١٩,٤% وبلغت نسبة مهارات الابتكار والإبداع ٥٧,٨%.

وكانت دراسة الحربي والحربي (٢٠٢١) للتعرُّف على مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، وأظهرت نتائج البحث أن النسبة المئوية لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الصف الثاني المتوسط بلغت بشكل عام (٣٨,٤٤%) وبدرجة تضمينٍ متوسطة، وبلغت النسبة المئوية لتضمين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات (٨٧,٤٨%) وبدرجة تضمينٍ عاليةٍ، وبلغت النسبة المئوية لدرجة تضمين مهارات التفكير الإبداعي (٤٩,٧٦%) وبدرجة توافرٍ متوسطة، وبلغت النسبة المئوية لتضمين مهارات التواصل (٣٤,٩٣%) وبدرجة تضمينٍ متوسطة، بينما كانت المهارات الثلاث: استخدام التقنية، والتعلم الذاتي، والتعاون والمشاركة الاجتماعية بدرجة تضمينٍ منخفضة، حيث بلغت النسبة المئوية لها تواليًا: (١٦,٣٩%) (٢٥,٧٢) (١٦,١٧%).

ويفرض توفر هذه المهارات في مقررات الرياضيات فرصةً لاهتمام معلمي الرياضيات بها وممارسة إحدى الاستراتيجيات السابقة خاصةً استراتيجية الصهر بتضمين دروسه بعض تلك المهارات، وإتقان دمجها وإعادة بناء دروسه ليسهم في تنميتها لدى طلابه، ويمكن أن يُدعم ذلك بتدريب المعلمين على مهارات القرن الحادي والعشرين فقد كانت دراسة (Warner & Kaur, 2017) للكشف عن تصورات معلمي وطلاب ثانوية (واترلو) بكندا حول فاعلية نموذج (T2C2) في تدريس الرياضيات لإكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تدريب المعلمين على استراتيجيات وأساليب تدريسية مثل التعلم القائم على المشكلة وطرح التساؤلات

والعصف الذهني والمحاضرة وأساليب ومهارات التفكير، وكشفت نتائج الدراسة أن محتوى هذا النموذج ساهم في تيسير تعليم وتعلم المفاهيم الرياضية، وأنَّ استجابات طلابهم كانت إبداعية، واكتسبوا مهارات حل المشكلات الرياضية في العامل الحقيقي، وكذلك كانت لديهم الثقة لحل أي مشكلة في الرياضيات، واستمتعوا بالتفاعل مع المدرسين والأنشطة التفاعلية واستخدام التكنولوجيا للتواصل مع الأعضاء، والأنشطة التعاونية، والاستماع بانتباه، ودلت الدراسة على إمكانية تعليم محتوى الرياضيات ومفاهيمها بالتزامن مع مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما اهتمت دراسة إبراهيم (٢٠١٤) باستخلاص قائمة بالمهارات الحياتية بالقرن الحادي والعشرين والواجب مراعاتها في تعليم الرياضيات وتقديم استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج التعليم بالقرن الحادي والعشرين والتحقق من فاعليتها في تنمية بعض المهارات الحياتية ذات العلاقة بتعليم الرياضيات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في جميع محاور الدراسة التي شملت المهارات الاقتصادية ومهارات التفكير الناقد ومهارات تحمل المسؤولية، كما قام(Smit, 2016) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن كيفية تفعيل عدد من مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم وتعلم الرياضيات في الممارسات التدريسية اليومية، وركَّزت على عددٍ من تلك المهارات وهي مهارات الإبداع والتفكير النقدي والاتصال والتعاون، وقد تم التوصل إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين تُظهر القائم على المشكلة، وأن كلًا من المعلم وطبيعة المهمة التعليمية تؤدي دورًا كبيراً في مساعدة الطلاب لاستخدام مختلف مهارات القرن الحادي والعشرين، كما أن المهام التي تتطلب التعاون بين الطلاب تعمل على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وأنَّ تلك المهارات لا يمكن قياسها باختبارات موحَّدة، بل يجب أن يتم الاعتماد على أساليب التقويم الأصيل.

وبذلك فمهما كان الاتجاه لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين أو غيرها فإنَّ كل الاتجاهات ترجع إلى قدرات المعلم ومهاراته، ومدى فهمه واستيعابه في مجال تخصصه، والتدريب والتأهيل الذي تلقاه في مجال التدريس والتقويم.

ومع اختلاف تلك الاتجاهات فهناك العديد من العوامل المؤثرة في أداء المعلم ومن أهم ذلك ما ذكره (عبد القادر، ٢٠١٤، ٦٩٤) وَ (خليل، ٢٠١٩، ٥٨):

- مناخ المؤسسات والبيئة التعليمية.
- القيادة وتقديم الدعم.
- توفير الوقت والبرامج اللازمة للتنمية المهنية.
- المعتقدات: القناعة والاعتقاد بأهمية المهارات.
- المعرفة التربوية والمهارات التدريسية والتأهيل المهني.
- معرفة خصائص المتعلمين.

وبعض هذه العوامل متعلقٌ بالمعلم ذاته كالمعتقدات والمعرفة والمهارات لديه، وبعضها متعلقٌ بالعاملين معه من إدارة وإشرافٍ تربوي وخلافهما أو بالبيئة والمناخ التربوي عمومًا، وأيًّا كانت تلك العوامل فإنها تؤثّر على أداء المعلم سلبًا أو إيجابًا فتكون في حينٍ دافعًا ومساندًا، وتكون حينًا آخر معوقًا يمنعه الحماسة أو يُفقده المهارة للقيام بدوره.

ومن تلك الأدوار المطلوبة من المعلم لمواجهة مهارات القرن الحادي والعشرين ما أورده (حفني، ٢٠١٥):

١- تعميق شعور الطالب بمجتمعه.
٢- مراعاة جوانب التنمية المستدامة: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للتعايش مع الآخرين.
٣- اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم.
٤- تنمية قدرات المتعلمين للوصول للمعرفة.
٥- توافر ثقافة واسعة وقدرات متميزة لدى المعلم.
٦- امتلاك مهارات التعامل مع المستحدثات التقنية.

ويرى المساعيد (٢٠١٧) أن المعلمين يمكن أن يُقدموا إسهامات مهمة يعتمد عليها نجاح التعليم في اكتساب الطلاب لمهارات القرن، إلا أنَّ البعض الآخر من المعلمين قد لا يولي هذه

المهام والأدوار شـــأنًا لأنَّ بعضـــهم قد يكون جديدًا ليس لديه فكرة عن هذه المهارات وأهميتها وكيفية اكتسابها، وبعضهم معلمٌ قديمٌ تقليدي جامد الفكر يرفض التطوير، وقد يكون ممن لا يهتم لهذه الموضـوعات ولم يسـمع عنها، والبعض قد يقف في وجهه كثير من المعوقات؛ إذ إن المعلمين بحاجةٍ إلى الدعم الكافي المناسب لمتطلبات تنمية مهارات القرن لدى الطلاب.

وللوقوف على ممارسات وأداء معلمي الرياضيات فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين فقد هدفت دراسة (الغامدي والقحطاني، ٢٠١٦) إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين، وتوصلت إلى أنَّ متوسط أداء العينة جاء بدرجةٍ ضـــعيفةٍ إجمالاً، وكان متوســـطًا في كلٍّ من مهارة التعلم والابتكار ومهارة الحياة والتكيف، بينما كان ضعيفًا في مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا.

وقامت الغامدي (٢٠١٨) بدراســـة الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين، من وجهة نظرهن، وأظهرت دراستها أنَّ معظم المهارات في محور "الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين" صُنِّفت ضمن مستوى الاحتياج بدرجةٍ مرتفعةٍ ومتوسطةٍ، كما أثبتت النتائج أنَّ جميع التحديات التي شملتها الدراسة توافرت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين آراء عينة الدراســـة حول الاحتياجات التدريبية وحول التحديات تُعزى لمتغيرات المرحلة والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

ومن وجهة نظر المشـرفين التربويين توصـل الزهراني (٢٠١٩) إلى أنَّ الممارسـات التدريسـية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كانت بشكل عام بدرجةٍ متوسطة، وتميل بعض الممارسات إلى أن تكون بدرجةٍ ضعيفةٍ، وكشفت الدراسة عن مجموعة من متطلبات تفعيل تلك الممارسـات في التدريس، ومن أبرزها تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وتصـميم بيئة مدرســـية محفِّزة ثم تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وفي ضـــوء النتائج قدم الباحث تصورًا مقترحًا.

وهدفت دراسة الخزيم والبلوي (٢٠٢٠) للتعرُّف على مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلُّم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتضمنت دراستهما ثلاثة محاور هي محور التفكير الناقد وحل المشكلات، ومحور الاتصال والتعاون، ومحور الابتكار والإبداع، وتوصل الباحثان إلى أنَّ مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات الابتدائية لتنمية مهارات التعلم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين كان بدرجةٍ متوسطة في محور مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، بينما كان بدرجةٍ منخفضةٍ في كلٍّ من محوري مهارات الاتصال والتعاون، ومحور الإبداع والابتكار، وكان بدرجةٍ منخفضةٍ لمهارات التعلم والإبداع بشكل عام، كما توصلا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في ممارساتهم التدريسية لتنمية مهارات التعلم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين تُعزى لمتغيري الخبرة والدورات التدريبية.

وأجرت العريني (٢٠٢٠) دراسةً هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وركزت الباحثة على مهارات العصر الرقمي ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال الفعَّال ومهارات المسؤولية الاجتماعية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها: أنَّ الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام جاء بدرجةٍ متوسطةٍ وكذلك الحال بالنسبة لجانب مهارات كلٍّ من الاتصال الرقمي والمسؤولية الاجتماعية، بينما كان الأداء بدرجةٍ ضعيفةٍ في جانب مهارات كلٍّ من التفكير الإبداعي والاتصال الفعَّال، كما أسفرت عن عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية.

وقد تناولت تلك الدراسات معلمي الرياضيات وتقويم أدائهم وممارساتهم التدريسية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد ركز الغامدي والقحطاني (٢٠١٦) على مهارات التعلم والابتكار والحياة والتكيف، والمعلومات والإعلام والتكنولوجيا، واختار الخزيم والبلوي (٢٠٢٠)

مهارات التعلُّم والإبداع متمثلةً في: التفكير الناقد وحل المشكلات، الاتصال والتعاون، الابتكار والإبداع، كما ركزت العريني (٢٠٢٠) على مهارات العصر الرقمي ومهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال الفعَّال ومهارات المسؤولية الاجتماعية، بينما اعتمد البحث الحالي تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمنظمة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات أساسية هي: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والحياة.

وبالنسبة للمراحل الدراسية فقد اهتم بعض الدراسات بجميع المراحل كدراسة الغامدي (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٩) واهتم الغامدي والقحطاني (٢٠١٦)، والخزيم والبلوي (٢٠٢٠) بالمرحلة الابتدائية، واختارت دراسة العريني (٢٠٢٠) المرحلة المتوسطة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت دراسات كلٍّ من الغامدي والقحطاني (٢٠١٦)، والخزيم والبلوي (٢٠٢٠) بطاقة الملاحظة. ينما استخدمت بقية الدراسات الاستبانة على عيناتٍ من المعلمات والمشرفين التربويين، فيما استخدم هذا البحث الاستبانة على عينةٍ من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وقد كان اختيار الاستبانة بسبب ظروف جائحة كورونا أثناء إجراء البحث، وقد أفاد البحث من الدراسات السابقة في بناء أداة دراسته واختيار مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي الإطار النظري والتعليق على نتائج البحث.

مشكلة البحث:

لا تزال نتائج طلاب المملكة العربية السعودية في اختبارات (التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم) (Trends in International Mathematics and Science Study) (TIMSS) منخفضةً بوجهٍ عام، فقد أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) إلى أنه وإن كان هناك تحسنٌ ملموسٌ في الأداء في (TIMSS, 2019) مقارنةً بالمشاركة في (TIMSS, 2015) ؛ إلا أنَّ النتائج لا تزال منخفضةً قياسًا بمعايير الأداء الدولية، مما يُشير إلى انخفاضٍ مقلقٍ في جودة التعليم، حيث تنقص نسبةً كبيرةً من الطلبة في مدارس المملكة المعرفةُ الأساسيةُ بالرياضيات، إضافةً إلى ذلك فقد أشار تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب لعام (٢٠١٩) إلى تدني مستوى طلبة المملكة في مشاركتهم الأولى في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA 2018) حيث بلغ متوسط الأداء في مجال

الرياضيات (٣٧٣) نقطة، وهو أقل بكثير من متوسط أداء دول منظمة التعاون الاقتصادي الذي بلغ (٤٨٩) نقطة، (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

ويؤكِّد هذا الضعف في مستوى الطلاب في الرياضيات ما أثبتته دراسة الحربي (٢٠١٣) من تدنٍ في مستوى الطلاب والطالبات في القدرات والمهارات في الجزأين اللفظي والكمي من اختبار القدرات العامة، مع زيادة مستوى الانخفاض كلما كانت أسئلة الاختبار تقيس مهاراتٍ عليا في التفكير أو كلما كانت الأسئلة من المحسوس إلى المجرَّد.

ويُرجع تقرير (Mckinsey,2007) في (الهويش، ٢٠١٨، ٢٤٩) أهم أسباب انخفاض النتائج إلى نوعية العاملين في التعليم بالدرجة الأولى، ثم في عدم كفاية إعدادهم، فنجاح المناهج في الوصول إلى أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على نوعية المعلم.

يُعد المعلم أهم العوامل المؤثرة في اكتساب الطلاب للمهارات والقدرات؛ إذْ يُشير الزهراني وإبراهيم (٢٠١٤) إلى أنَّ مسؤولية إعداد الطالب وإيصاله إلى المستوى الذي يحتاجه المجتمع تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، لذا لابد من تطوير مستوى أدائه بما يتماشى مع متطلبات واحتياجات القرن الحادي والعشرين.

ويُعدُّ معلم الرياضيات من أوائل المعلمين الذين أكدت دراسة بيومي والجندي (٢٠١٩) أنَّ أداءهم التدريسي يأتي في مقدمة المهام التي يجب الاهتمام بها، وتتطلب البحث والاستقصاء والتطوير المستمر إذْ إنها الموجِّه الأول لتحسين نواتج التعلم المستهدفة، ومن ثمَّ تطوير العملية التعليمية التربوية، كما يُشير الخزيم والبلوي (٢٠٢٠) إلى أنَّ معلم الرياضيات يمثِّل أحد أهم دعائم العملية التعليمية التعلمية من خلال ما يقوم به من ممارسات وأدوار في تعليم الرياضيات، ولعل من أهم تلك الممارسات ما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين، كما تؤكِّد العديد من الدراسات: (الرباط، ٢٠١٨) و(عبد العال، ٢٠١٨) و(البلوي والبلوي، ٢٠١٩) أن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من الأهداف الأساسية لمعلم الرياضيات، كما أوصت بضرورة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في الممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات، وعلى ذلك فإن هذه الممارسات ليست بالمستوى المأمول؛ فقد توصل الزهراني (٢٠١٩) إلى أنَّ بعض الممارسات

التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين تميل إلى أن تكون بدرجةٍ ضعيفةٍ.

وفي المرحلة الثانوية تزداد الحاجة لتحسين ممارسات معلم الرياضيات فيما يتعلق بهذه المهارات؛ إذْ يرى بو جودة (٢٠١٠) أنَّ التعليم في المرحلة الثانوية يُمثِّل حجر الأساس إما للدخول في بيئة العمل أو الانتقال إلى مرحلة التعليم العالي، لذا فالحصول على مزيدٍ من التعليم ذي الجودة لجميع الطلبة خلال هذه المرحلة يمثل عاملاً مهمًا في جودة الحياة التي سيعيشها هؤلاء الطلبة مستقبلاً.

وحيث يتوجَّب على معلم الرياضيات وخاصةً في المرحلة الثانوية تحسين ممارساته والقيام بدوره الفاعل في تهيئة الطلاب وتعليمهم على نحوٍ يُتيح اكتسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، التي يمكن أن تسهم في حل مشكلات تدني مستويات الطلاب.

بناءً على ذلك فقد برزت الحاجة لمعرفة واقع معلمي الرياضيات في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ليكون لدى طلابهم درجةٌ مقبولةٌ من تلك المهارات، ومن هنا تكمن مشكلة البحث في الحاجة إلى معرفة دور معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ويُمكن تحديد ذلك بالسؤال الآتي:

ما واقع قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم؟، ويتبعه الأسئلة الثلاثة:

أ- ما درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات التعلم والتفكير لدى طلابهم؟

ب- ما درجة قيام معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات تقنية المعلومات والاتصال لدى طلابهم؟

ت- ما درجة قيام معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات المهنة والحياة لدى طلابهم؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة البحث حول درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، وكذلك حول المعوقات التي تحول دون قيامهم بتلك الأدوار تبعا لمتغيرات الجنس وعدد ســـنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف البحث:

١- تعرُّف الأدوار المطلوبة من معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم.

٢- تعرُّف درجة قيام معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى طلابهم بصـــفةٍ عامة وفي مجالات المهارات الثلاثة: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات، والمهنة والحياة.

٣- تعرُّف المعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم.

٤- تحديد مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين آراء عينة البحث حول درجة قيام معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى طلابهم، وكذلك حول المعوقات التي تحول دون قيامهم بتلك

الأدوار تبعا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

- قدم هذا البحث قائمةً مهمةً بالأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلمون عمومًا ومعلمو الرياضيات خصوصًا لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، كما قدم بعض المعوقات التي تحول بينهم وبين ذلك.
- تُفيد نتائج هذا البحث العاملين في مؤسسات إعداد المعلمين ومؤسسات تدريبهم وتطويرهم المهني أثناء الخدمة في تضمين برامجهم مهارات القرن الحادي والعشرين وسبل تنميتها لدى المعلمين وطلابهم.
- تُفيد نتائج هذا البحث العاملين في وزارة التعليم وخاصَّةً مخططي المناهج للاهتمام بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن المقررات الدراسية والأنشطة غير الصفية في المدارس.
- تفيد النتائج المتعلقة بالمعوقات مديري المدارس والعاملين في إدارات التعليم في تحسين أداء معلمي الرياضيات من خلال تذليل الصعوبات التي تواجههم، وتقديم الدعم المناسب لهم.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الآتي:

الحدود الموضوعية: ركَّز البحث على أدوار معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في مجالات: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات، والمهنة والحياة.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق البحث على معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وقد تم التركيز على المرحلة الثانوية لأنها المرحلة التي يكتمل فيها التعليم العام، ويكون الطالب مهيأً لمواصلة مستقبله إما في التعليم العالي أو في مجالات الوظيفة والعمل المختلفة.

الحدود المكانية: اقتصـــر تطبيق البحث على منطقة نجران التعليمية والتي تشـــمل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران وإدارة التعليم بمحافظة شرورة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بالفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

دور معلم الرياضيات:

عرَّف (قحوان، ٢٠١٢، ٧٩) الدور بأنه: "إطارٌ معياريٌ للســـلوك يُطالب به الفرد نتيجة اشـتراكه في علاقةٍ وظيفيةٍ بصـرف النظر عن رغباته الخاصـة، والالتزامات الداخلية الخاصـة البعيدة عن هـذه العلاقة الوظيفية، ويتحدد محتوى الدور بمتطلبات الواجبات الوظيفية، والنظام الهرمي، وتتميز الأدوار بأنه يمكن تعلُّمها وتعليمها ســـواءً من خلال الإعداد للوظيفة قبل الدخول فيها أو أثنائها".

وعرفه العاجز وعساف (٢٠١٧) بأنه: " مجموعة الممارسات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها معلم الرياضيات..."

ويعرَّف دور معلم الرياضيات في هذا البحث بأنه: مجموعة الممارسات والإجراءات والأنشطة والمتطلبات التي يقوم بها معلم الرياضـــيات بهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى طلاب المرحلة الثانوية بمجالاتها الثلاثة: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات والاتصـــال، والمهنة والحياة.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

عرَّفتها مؤسسة المناهج والتقييم في أستراليا (Queensland Curriculum and Assessment Authority) (QCAA) بأنها: "تلك الصـفات والمهارات ذات الأولوية العالية التي يُعتقد أنها أكثر

أهميةً في مســـاعدة الطلاب على العيش والعمل بنجاحٍ في القرن الحادي والعشـــرين" (QCAA, 2015) في (خليل، ٢٠١٩، ١٢)

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المهارات التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية في عصـــره الحالي للعيش بطمأنينة، والعمل بنجاح، والقدرة على أداء دوره في الحياة بفاعلية وتأثير، وتتمثل في ثلاثة مجالات هي: التعلم والتفكير، وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة والحياة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، التي تحاول إلقاء الضوء على واقع معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في مجال تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية.

إجراءات البحث:

تمت إجراءات البحث على النحو الآتي:

١. اعتماد تطبيق أداة البحث من قبل الجهات المختصة بالجامعة.
٢. القيام بالإجراءات الفنية والرسمية التي تتيح للباحث تطبيق أداة الدراسة.
٣. القيام بحصر أفراد مجتمع الدراسة.
٤. التنسيق مع الجهات المعنية بالإدارتين لإيصال الأداة إلى أفراد مجتمع الدراسة.
٥. جمع واستقبال استجابات أفراد مجتمع البحث، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
٦. إدخال الاســـتجابات في الحاســـوب باســـتخدام برنامج (spss) واســـتخراج النتائج وتفسيرها.
٧. مناقشة النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات.
٨. تدقيق البحث لغوياً وإملائياً.
٩. إرساله إلى مجلة علمية محكمة لنشره.

مجتمع البحث:

بناءً على مشـــكلة البحث وأهدافه فإن المجتمع المســـتهدف يتكون من جميع معلمي الرياضـــيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية الممثلة في الإدارة العامة للتعليم بنجران وإدارة تعليم شرورة للعام الدراسي ١٤٤٢هـــ، والبالغ عددهم (٢٤٦) معلمًا ومعلمةً منهم (١٣٦) معلمًا و (١١٠) معلمات.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث مما يأتي:

– **العينة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٣٠) معلمًا ومعلمةً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في العام الدراسي ١٤٤٢هـ، وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

– **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (١٣٠) معلمًا ومعلمةً بنســـبة ٥٣% من مجتمع الدراســـة، والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث وفق المتغيرات

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	76	58.5
	أنثى	54	51.5
سنوات الخدمة	أقل من 3 سنوات	63	48.5
	من 3 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	30	23
	أكثر من 10 سنوات	37	28.5
الدورات	لا يوجد	29	22.3
	من دورة إلى 3 دورات	45	34.6
	أكثر من 3 دورات	56	43.1

أداة البحث:

بعد تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته تم إعداد استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية، تهدف لقياس دور معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٢) فقرة موزعة على محورين أساسيين؛ ينقسم المحور الأول إلى (٣) مجالات في (٤٧) فقرة تشمل أدوار معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، وقد كان سؤال الاستبانة الخاص بهذا المحور عن درجة قيام المعلم بدوره في تنمية كل مهارةٍ من مهارات القرن الحادي والعشرين، والمحور الثاني في (١٥) فقرة عن المعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بتلك الأدوار، وتفصيل ذلك كما بالجدول الآتي:

جدول (٢) توزيع فقرات أداة البحث

م	المجال	عدد الفقرات
١	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	٢٢
٢	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية	١١
٣	مهارات المهنة والحياة	١٤
	مجموع فقرات المحور الأول	٤٧
	المحور الثاني: المعوقات	١٥
	المجموع الكلي	٦٢

وقد تم استخدام المقياس الخماسي (بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، بدرجةٍ عاليةٍ، بدرجةٍ متوسطةٍ، بدرجةٍ منخفضةٍ، بدرجةٍ منخفضةٍ جدًا) لقياس استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة، وتُحسب قيمها على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

حساب معاملات الصدق والثبات للاستبانة:

صدق الاستبانة:

١- الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية، وقد اشتملت على (٧٩) فقرة على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (١٠)، لإبداء آرائهم في مدى صلاحية الاستبانة ومدى وضوح فقراتها ومناسبة الفقرات لمحاور الاستبانة، واستجاب منهم (٦)، وقد

تلخصت آراؤهم ومقترحاتهم في حذف بعض الفقرات العامة وتعديل أخرى لتكون خاصة بمجال الرياضيات والاستغناء ببعض الفقرات عن البعض الآخر، وبناءً على ذلك تمت التعديلات اللازمة لتكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونةً من (٦٢) فقرة.

٢- الصدق البنائي "صدق الاتساق":

للتحقق من صدق الاتساق تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بلغ عددها (٣٠) معلمًا ومعلمةً وتم احتساب معامل ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين بنود الاستبانة والدرجة الكلية للمحور.

مهارات التعلم والتفكير							
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.677**	٢	0.773**	٣	0.782**	٤	0.753**
٥	0.607**	٦	0.623**	٧	0.726**	٨	0.821**
٩	0.821**	١٠	0.778**	١١	0.854**	١٢	0.751**
١٣	0.735**	١٤	0.564**	١٥	0.729**	١٦	0.719**
١٧	0.722**	١٨	0.625**	١٩	0.655**	٢٠	0.652**
٢١	0.724**	٢٢	0.790**				

مهارات تقنية المعلومات والاتصال							
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.403*	٢	0.617**	٣	0.675**	٤	0.660**
٥	.0788**	٦	0.910**	٧	0.485**	٨	0.759**
٩	0.830**	١٠	0.753**	١١	0.754**		

مهارات المهنة والحياة							
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.836**	٢	0.722**	3	0.748**	٤	0.797**
٥	0.709**	٦	0.903**	٧	0.883**	٨	0.887**
٩	0.786**	١٠	0.810**	١١	0.857**	١٢	0.683**
١٣	0.642**	١٤	0.605**				

المعوقات							
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.645**	٢	0.490**	٣	0.559**	٤	0.746**
٥	0.714**	٦	0.690**	٧	0.499**	٨	0.649**
٩	0.566**	١٠	0.798**	١١	0.745**	١٢	0.655**
١٣	0.674**	١٤	0.655**	١٥	0.688**		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١- ٠,٠٥)، وهذا يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، مما يشير إلى تحقق صدق الأداة لقياس ما أعدت لأجله.

ثبات الاستبانة:

لحساب قيم معامل ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة على العيّنة الاستطلاعية، وتم حساب قيم معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، والجدول (٤) يبين معاملات ثبات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية:

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	22	0.95
مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	11	0.89
مهارات المهنة والحياة	14	0.94
الثبات الكلي لمحاور أدوار المعلم	47	0.97
المعوقات	15	0.90

يتضح من الجدول السابق أن نتائج حساب معامل الثبات الكلي لجزء الاستبانة المتعلق بأدوار معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً (٠,٩٧)، كما بلغ لمحور المعوقات (٠,٩٠) مما يشير إلى ثبات أداة البحث.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام عدد من الأَساليب الإحصائية لتطبيقها في برنامج التحليل الإحصائي SPSS نسخة (٢٣) حيث تم استخراج:

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن الأسئلة (١، ٢)، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤال الثالث والرابع، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

وتم تفسير نتائج قيمة المتوسط الحسابي في المقياس الخماسي الذي استخدم في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- حساب المدى: ٥-١= ٤
- حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات وفقا لطول الفئة ٤/٥ =٠,٨٠
- تقسم النتائج وفقا لذلك كما يأتي: من ١ إلى ١,٨٠ = منخفضة جدًا، من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ = منخفضة، من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ = متوسطة، من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ = عالية، من ٤,٢١ إلى ٥ = عالية جدًا.

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول: ما درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم والجدول (٥) يبين ذلك:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم على المجالات الثلاثة والدرجة الكلية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
١	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	3.99	0.579	عالية
٢	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	3.85	0.679	عالية
٣	مهارات المهنة والحياة	4.11	0.618	عالية
	الدرجة الكلية للأداة للمحور الأول	3.99	0.576	عالية

يتضح من جدول (٥) أن درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم جاءت بدرجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٩٩) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٥٧٦)، كما حصل المجال الأول: مهارات التعلم والتفكير على درجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٩٩) وانحرافٍ معياري (٠,٥٧٩)، وحصل المجال الثاني: مهارات تقنية المعلومات والاتصال على درجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٨٥) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٦٧٩)، وحصل مجال مهارات المهنة والحياة على أعلى متوسطٍ حسابيٍ (٤,١١) بانحرافٍ معياريٍ (٠,٦١٨) وبدرجةٍ عاليةٍ.

أما نتائج البحث فيما يتعلَّق بالأدوار في كل مجالٍ من المجالات الأساسية للمحور الأول فجاءت على النحو الآتي:

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في مجال التعلم والتفكير

م	الفقرات	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار		**3.99**	**0.579**	**عالية**
١	أخطِّط لدروس الرياضيات اليومية وأقوم بتنفيذها وتقويمها باستراتيجيات وأساليب فاعلة وإبداعية.	6	4.05	0.735	عالية
٢	أهيء بيئة تعليمية فعالة تُعزِّز تعلم الرياضيات مثل إعادة ترتيب الفصل بطريقة تتناسب مع استراتيجيات التدريس.	15	3.92	0.912	عالية
٣	أصمم أنشطة رياضية تنمي لدى الطلاب أنواعًا مختلفة من مهارات التفكير العليا ومهارات الاستدلال (الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج) والتأمل النقدي لعمليات تعلمهم.	17	3.82	0.893	عالية

م	الفقرات	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
٤	أبتكر أنشطة صفية ولا صفية مرتبطة بالمعرفة الرياضية تجذب انتباه الطلاب وتنمي مواهبهم المختلفة.	22	3.68	0.874	عالية
٥	أعالج الفهم الخاطئ لدى الطلاب حول المحتوى الرياضي والقضايا المتعلقة به داخل المدرسة وخارجها بطرق إبداعية ووفق أسس علمية.	10	4.00	0.898	عالية
٦	أساعد الطلاب على التفكير بشكل مستقلٍ أحيانًا وبشكل جماعيٍ أحيانًا أخرى أثناء أداء المهام الرياضية.	3	4.23	0.710	عالية
٧	أصمم أنشطة رياضية تحفز الطلاب على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بناءً على أدلة وبراهين ومعرفة علمية سابقة. (مثل: تحديد استراتيجية معينة للحل، وضع خطة للحل، تقييم خطة الحل، الحكم على صحة عبارة رياضية، خطوات برهان رياضي، استنتاج نتيجة معينة، ....).	20	3.80	0.839	عالية
٨	أشجّع الطلاب على تطبيق مهارات التفكير الناقد وتقييم الأفكار الرياضية المطروحة والأدلة والادعاءات، وعلى التبرير الرياضي لما يصلون إليه.	13	3.97	0.777	عالية
٩	أستخدم أدوات تقويم مبتكرة ومختلفة لقياس قدرة الطلاب على التفكير الناقد وحل المشكلات بطرق إبداعية.	18	3.82	0.824	عالية
١٠	أشجّع الطلاب على تقديم أفكارهم وآرائهم بأساليب مختلفة كاستخدام لغة الجسد والإيماءات لتعزيز التواصل معهم وتقويته.	14	3.94	0.896	عالية
١١	أهيئ المناخ الصفي الاجتماعي بتصميم أنشطة تعليمية واستخدام طرق تربوية وعلمية عند توزيع الطلاب في المجموعات التعاونية (مثل عدم التجانس ومراعاة خصائص الطلاب وطبيعة الدرس..).	16	3.85	0.910	عالية
١٢	أشجع الحوار الإيجابي بين الطلاب، وأتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وتقديم أسئلتهم وإجاباتهم بكل حرية.	1	4.34	0.763	عالية جدًا
١٣	أخطط لمشاركة الطلاب الإيجابية في الأنشطة والفعاليات والمشاريع التعليمية داخل الصف وخارجه.	8	4.04	0.901	عالية
١٤	أوزّع المهام بين الطلاب بعدالة وموضوعيةٍ مع توضيح تعليمات وقواعد العمل والمشاركة في الأنشطة التعليمية.	5	4.18	0.802	عالية
١٥	أُقدِّم للطلاب أنواعاً متعددة من المسائل الرياضية غير المألوفة والمشكلات الرياضية من واقع الحياة.	19	3.81	0.916	عالية
١٦	أشجع الطلاب على الدقة في إبداء ملاحظاتهم حول فكرةٍ رياضية جديدة.	7	4.05	0.815	عالية
١٧	أحث الطلاب على الدقة في استخدام التعابير الرياضية قراءةً وكتابةً.	4	4.22	0.747	عالية جدًا
١٨	أشجع الطلاب على حل المسائل الرياضية بأكثر من طريقة.	2	4.32	0.718	عالية جدًا
١٩	أطرح الأسئلة التي تساعد على تنمية الطلاقة لدى الطلاب (توليد أكبر قدر من الحلول والأفكار لمسألةٍ رياضيةٍ ما، والأمثلة حول مفهومٍ رياضيٍ ما...).	9	4.02	0.811	عالية

م	الفقرات	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
٢٠	أنمي مهارة التخيل الرياضي لدى الطلاب (مثلاً تخيل شكل تجري عليه بعض التحولات الهندسية، مجسم، عدد، حركة ... إلخ).	12	3.98	0.858	عالية
٢١	أنمي لدى الطلاب مهارة المرونة من خلال تغيير مسار التفكير عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة الحل بطرق مختلفة.	11	4.00	0.778	عالية
٢٢	أشجع الطلاب على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة رياضية معينة (مثلاً عند استنتاج قاعدة رياضية، أو برهان رياضي، أو التمثيل لمسألة رياضية ..).	21	3.80	0.927	عالية

ويتبيَّن من جدول (٦) أن درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم فيما يتعلق بالمجال الأول: مهارات التعلم والتفكير كانت بدرجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابي (٣,٩٩) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٥٧٩)، وقد حصل على أعلى متوسط الدور رقم (١٢) (أشجع الحوار الإيجابي بين الطلاب، وأتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وتقديم أسئلتهم وإجاباتهم بكل حرية) بمتوسط (٤,٣٤) وانحراف معياري (٠,٧٦٣) يليه الدور رقم (١٨) (أشجع الطلاب على حل المسائل الرياضية بأكثر من طريقة) بمتوسط حسابي (٤,٣٢) وانحرافٍ معياري (٠,٧١٨) وكلاهما بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، بينما كان أقل الأدوار درجةً الدور رقم (٤) (أبتكر أنشطة صفية ولا صفية مرتبطة بالمعرفة الرياضية تجذب انتباه الطلاب وتنمي مواهبهم المختلفة) بدرجةٍ عاليةٍ وبمتوسطٍ (٣,٦٨) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٨٧٤) وقبله الدور رقم (٢٢) (أشجع الطلاب على إضافة تفاصيل جديدة لفكرة رياضية معينة مثلاً عند استنتاج قاعدة رياضية، أو برهان رياضي، أو التمثيل لمسألة رياضية ..) بمتوسطٍ (٣,٨٠) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٩٢٧).

وبالنسبة لمجال مهارات تقنية المعلومات والاتصال فالجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في مجال تقنية المعلومات والاتصال

م	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	الرتبة	3.85	0.679	عالية
١	أشجّع الطلاب على البحث والتقصي وجمع المعرفة الرياضية من مصادرها الصحيحة لتقديم حلول وإجابات ومشاريع علمية مميزة.	5	3.93	0.837	عالية
٢	أوجّه الطلاب إلى توثيق المعرفة الرياضية التي يحصلون عليها من مصادرها الأصلية.	4	3.94	0.860	عالية

م	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	الرتبة	3.85	0.679	عالية
٣	أدرّب الطلاب على تقويم المعرفة الرياضية التي يحصلون عليها في ضوء معايير علمية وتربوية محددة (مثل اتفاقها مع ثقافة المجتمع ومع الحقائق والنظريات العلمية ...).	6	3.88	0.835	عالية
٤	أنمي لدى الطلاب مهارات الاتصال الشفهي والكتابي (من خلال شرحهم الفكرة في المسألة الرياضية لزملائهم، نص رياضي، خوارزمية معينة.... ومن خلال التركيز على الكتابة الرياضية، وكتابة البراهين، وتمثيل المسائل الرياضية).	2	4.02	0.736	عالية
٥	أسند للطلاب مهام المتابعة والاستفادة مما يُنشر في الإعلام من معلومات رياضية لتوظيفها في الدرس (مثل الإحصاءات، النسب، الرسوم، التطبيقات).	10	3.74	1.023	عالية
٦	أشجع الطلاب على إصدار الحكم على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المستخدمة في الحصول على المعرفة الرياضية.	8	3.82	0.861	عالية
٧	أشجع الطلاب على استخدام التقنيات الرقمية وتوظيف التطبيقات الذكية في تعلم الرياضيات للبحث والاستزادة حول الموضوع الرياضي.	٣	4.02	0.858	عالية
٨	أوجّه الطلاب إلى تبادل المعلومات والمعرفة الرياضية فيما بينهم بما يُحقق التعلم الأمثل للجميع.	1	4.07	0.739	عالية
٩	أشجّع الطلاب على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة للبحث أو النشر أو الاستشهاد بمعلومة رياضية بما يخدم موضوع الدرس مثل (المدونات والفيسبوك وتويتر...).	9	3.75	1.027	عالية
١٠	أصمم وأنفّذ أساليب التقويم الإلكتروني للطلاب لمتابعة أعمالهم ومشاريعهم وتقديم التغذية الراجعة إلكترونياً.	7	3.84	0.870	عالية
١١	أدعو الطلاب للمشاركة بإيجابية في المنتديات العلمية للمادة ومناقشة موضوعاتها.	11	3.38	1.130	متوسطة

ويتضح من جدول (٧) أنَّ درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم فيما يتعلق بالمجال الثاني: مهارات تقنية المعلومات والاتصال كانت بدرجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٣,٨٥) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٦٧٩)، وقد حصل على أعلى متوسط الدور رقم (٨) (أوجّه الطلاب إلى تبادل المعلومات والمعرفة الرياضية فيما بينهم بما يُحقق التعلم الأمثل للجميع) بمتوسط (٤,٠٧) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٧٣٩)؛ بينما حصل على أقل متوسط الدور رقم (١١) (أدعو الطلاب للمشاركة بإيجابية في المنتديات العلمية للمادة ومناقشة موضوعاتها) بدرجةٍ متوسطةٍ وبمتوسطٍ (٣,٣٨) وانحرافٍ معياريٍ (١,١٣٠).

وبالنسبة للمجال الثالث المتعلق بمهارات المهنة والحياة يبين النتائج الجدول (٨):

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم في مجال المهنة والحياة

م	مهارات المهنة والحياة	الرتبة	4.11	0.618	عالية
١	أشجّع الطلاب على تفعيل اللوائح والقوانين من خلال تطبيقي لها وتوجيههم إلى الالتزام بها.	1	4.23	0.710	عالية جدًا
٢	أعطي الطلاب مثالاً حسناً في تحمل أعباء العمل الأساسية والإضافية، والمرونة في التعامل مع إجراءات التدريس وأنشطته.	3	4.18	0.720	عالية
٣	أدرّب الطلاب على إتقان مهارات التعلم الذاتي وتطوير ذواتهم استعدادًا للمستقبل.	5	4.16	0.805	عالية
٤	أشجع الطلاب على المشاركة في حل المشكلات داخل مجتمع المدرسة وخارجها بحلول وبدائل إبداعية، وذلك من خلال الربط بين المعرفة الرياضية والمشكلات الحياتية والمجتمعية.	13	3.98	0.811	عالية
٥	أشجّع الطلاب على التعلم والاستفادة علميًا من بقية معلمي الرياضيات وبقية زملائهم.	6	4.15	0.827	عالية
٦	أدرّب الطلاب على أدوار القيادة وتحمل المسؤولية والتكيف مع الظروف أثناء أداء مهامهم الفردية التي يُكلفون بها خلال فرق العمل لتعلم وحل المشكلات الرياضية وغيرها.	9	4.08	0.778	عالية
٧	أدعم الهوية الثقافية والوطنية للطلاب – أثناء دروس وأنشطة الرياضيات – وأشجعهم على الاعتزاز بها.	2	4.23	0.859	عالية جدًا
٨	أسهم في تعزيز القيم الإيجابية والأفكار النبيلة السائدة في المجتمع من خلال الأنشطة الرياضية الصفية وغير الصفية.	4	4.18	0.852	عالية
٩	أدرّب الطلاب – أثناء أنشطة الرياضيات الصفية وغير الصفية – على التعبير الانفعالي السليم واستقبال انفعالات الآخرين واستيعابها ونبذ التعصب للآراء وتجنب الصراعات فيما بينهم.	7	4.13	0.811	عالية
١٠	أستخدم المشروعات الرياضية التعليمية في تدريب الطلاب على الإنتاجية بما يتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم.	12	3.99	0.802	عالية
١١	أدرب الطلاب على تحديد الأهداف قبل البدء بالمهام الرياضية والسعي لتحقيقها والمطابقة بين نواتج التعلم المتحققة والأهداف المحددة سلفاً.	11	4.03	0.806	عالية
١٢	أدرب الطلاب على ترتيب الأولويات أثناء أداء مهامهم الرياضية ضمن فرق العمل داخل الصف وخارجه.	8	4.11	0.800	عالية
١٣	أشجع الطلاب على استغلال الإمكانات المتاحة لتعلم المعرفة الرياضية وحل المشكلات الرياضية بإبداع استخداما وترشيدًا.	10	4.07	0.779	عالية
١٤	أدرب الطلاب على متابعة تقدمهم في موضوعات الرياضيات من خلال تقارير الإنجاز والسجلات المدرسية.	14	3.98	0.910	عالية

ويتبيَّن من جدول (٨) أنَّ درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم فيما يتعلق بالمجال الثالث: مهارات المهنة والحياة كانت بدرجةٍ عاليةٍ بمتوسطٍ حسابيٍ (٤,١١) وانحرافٍ معياريٍ

(٠,٦١٨)، وقد حصل على أعلى متوسط الدور رقم (١) (أشجّع الطلاب على تفعيل اللوائح والقوانين من خلال تطبيقي لها وتوجيههم إلى الالتزام بها) بدرجةٍ عاليةٍ جدًا بمتوسط (٤,٢٣) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٧١٠)؛ بينما حصل على أقل متوسط الدور رقم (١٤) (أدرب الطلاب على متابعة تقدمهم في موضوعات الرياضيات من خلال تقارير الإنجاز والسجلات المدرسية) بدرجةٍ عاليةٍ وبمتوسطٍ (٣,٩٨) وانحرافٍ معياريٍ (٠,٩١٠).

وبهذا فقد بيَّنت نتائج البحث حول السؤال الأول أن درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم جاءت بدرجةٍ عاليةٍ لكافة الأدوار للمجالات الأساسية، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى مستوى وعي معلمي الرياضيات بأدوارهم التربوية والتعليمية عمومًا وبمهارات القرن الحادي والعشرين خصوصًا، وقد يعود ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية العالية لمعلمي الرياضيات نحو تدريس مناهج الرياضيات الحالية التي أثبتتها دراسة عسيري (٢٠١٦)، وقد يكون ذلك نتيجةً للدورات التدريبية إذْ بلغت نسبة الذين تلقوْا دوراتٍ تدريبية ٧٧% من عينة البحث، وقد أظهر البحث فروقًا بين أفراد العينة تعود للدورات التدريبية بين من ليس لديهم دورات تدريبية وبين من لديهم أكثر من ٣ دورات، لصالح من لديهم أكثر من ٣ دورات، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كلٍّ من الزهراني (٢٠١٩)، والعريني (٢٠٢٠)، والخزيم والبلوي (٢٠٢٠)، التي أظهرت أنَّ الممارسات التدريسية للمعلمين كانت بوجهٍ عام بدرجةٍ متوسطةٍ، وكذلك تختلف عن دراسة (الغامدي والقحطاني، ٢٠١٦) التي بينت أن الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين جاء بدرجةٍ ضعيفةٍ إجمالاً.

وبالنسبة للمجالات الأساسية فقد حصل مجال المهنة والحياة على أعلى متوسط، وحصل مجال تقنية المعلومات والاتصال على أقل متوسط، وهو ما يتفق مع دراسة (Ongardwish, et al 2015) التي أظهرت أنَّ مهارات الحياة والمهنة تُعدّ الأكثر أهميةً من مهارات القرن الحادي والعشرين التي يعمل المعلم على تنميتها لدى الطلاب، وكذلك دراسة العمري (٢٠١٩) التي نتج عنها تصدر محور المهارات المهنية والأكاديمية يليه محور مهارات القدرات العقلية والتفكير وآخرها محور المهارات

الرقمية، وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العريني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مهارات العصر الرقمي كانت الأعلى لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، كما تختلف عن النتائج التي تنبأت بها دراسة الحربي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين هي مهارة إدارة التفكير العليا ومهارة إدارة منظومة التقويم في الدرجة الأولى، تلاها مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ثم إدارة المهارات الحياتية، ويعزو الباحث حصول مجال المهنة والحياة على أعلى متوسط إلى الاهتمام المنصب في الآونة الأخيرة على إعداد الخريجين لسوق العمل وتزويدهم من خلال الجامعات بالمهارات المتعلقة بذلك، كما للدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين أثرها في ذلك، يُقابل ذلك التسارع الكبير في مجال تقنية المعلومات مما يتطلب دوراتٍ متقدمةٍ ومتجددةٍ.

نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، والجدول (٩) يبين ذلك:

جدول (٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم

م	الفقرات	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم		3.55	0.823	عالية
١	ضعف دعم القيادة المدرسية ومشاركتها في مجال تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.	15	2.92	1.179	متوسطة
٢	افتقار البيئة المدرسية للإمكانات اللازمة والعناصر المحفزة (مثل الصالات، الورش، الحدائق، القاعات المزودة بكافة التقنيات الاتصالية الرقمية الحديثة، والمعامل الذكية).	2	3.92	1.249	عالية

م	الفقرات	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
٣	عدم توافر الوقت اللازم والكافي لتنمية هذه المهارات.	6	3.61	1.191	عالية
٤	كثرة أعداد الطلاب وازدحام الفصول الدراسية مما يقلّل فرص تعلُّمهم للمفاهيم والمهارات اللازمة.	1	3.95	1.304	عالية
٥	كثرة الأعباء الإدارية لدى المعلمين.	٣	3.92	1.282	عالية
٦	الاهتمام بالجوانب النظرية في التعليم وإهمال الجوانب العملية التطبيقية.	4	3.88	1.172	عالية
٧	قلة الأنشطة غير الصفية التي تعزز من مهارات القرن الحادي والعشرين.	7	3.58	1.062	عالية
٨	ضعف اهتمام برامج إعداد المعلمين بمهارات القرن الحادي والعشرين.	8	3.49	1.163	عالية
٩	قصور البرامج التدريبية أثناء الخدمة عن الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين ودمجها في المنهج المدرسي.	9	3.48	1.129	عالية
١٠	تركيز المعلمين والمشرفين التربويين على الطرق والاستراتيجيات التقليدية في التدريس والتقويم.	10	3.46	1.234	عالية
١١	قلة اهتمام المعلمين بتدريب الطلاب على مهارات القرن الحادي والعشرين وتقييمهم عليها.	13	3.37	1.128	متوسطة
١٢	ضعف الثقافة العامة ونقص التمكن العلمي في التخصص لدى بعض المعلمين.	11	3.39	1.138	متوسطة
١٣	قصور لدى المعلمين في استيعاب مهارات القرن الحادي والعشرين.	14	3.28	1.245	متوسطة
١٤	ضعف مخرجات التعلم في المراحل التعليمية المختلفة.	5	3.64	1.064	عالية
١٥	تعرض المتعلمين لثقافة التكنولوجية خارج المدرسة أوسع وأكثر اختلافاً عنها في المدرسة.	12	3.38	1.157	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أنَّ الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٨٢٣)، ويبين الجدول أنَّ أكثر تلك المعوقات هو (كثرة أعداد الطلاب وازدحام الفصول الدراسية) مما يقلّل فرص تعلُّمهم للمفاهيم والمهارات اللازمة، ثم (كثرة الأعباء الإدارية لدى المعلمين)، و(افتقار البيئة المدرسية للإمكانات اللازمة والعناصر المحفزة: مثل الصالات، الورش، الحدائق، القاعات المزودة بكافة التقنيات الاتصالية الرقمية الحديثة، والمعامل الذكية) وبدرجةٍ عاليةٍ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه مع ما يُبذل من جهود في مجال تطوير العملية التعليمية إلا أنه ما تزال هناك الكثير من والصعوبات التي تقف في وجه معلمي الرياضيات وتعوقهم عن أداء مهامهم وأدوارهم بفعالية

خاصـــةً ما يتعلَّق باســـتمرار كثرة أعداد الطلاب في الفصـــول، وتشـــير نتائج دليل الهيئة العامة للإحصـــاء (٢٠١٧) إلى أن متوســـط أعداد الطلاب بفصـــول المرحلة الثانوية بمنطقة نجران (٤٤,٦) طالبًا بينما متوســـط أعداد الطالبات (٣٧,٥)، كما أنَّ من أبرز المعوقات (افتقار البيئة المدرســـية للإمكانات اللازمة والعناصـــر المحفِّزة)؛ حيث إنه رغم اهتمام وزارة التعليم بالتوجيه بإثراء البيئة التعليمية، وما يُبذل في ذلك؛ إلا أنّ الأمر ما زال محدودًا ومقتصـــرًا على بعض المدارس دون عمومها، بالإضـــافة لذلك ماتزال (الأعباء الإدارية) تشـــكل صـــعوبة تواجه المعلمين، ومن جهةٍ أخرى يُظهر البحث أن من المعوقات المهمة (الاهتمام بالجوانب النظرية في التعليم وإهمال الجوانب العملية التطبيقية)، وهو ما يتعارض مع متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين فقد أكَّد ترلنج وفادل (٢٠١٣) أنَّ الطلاب يحتاجون إلى مواقف ومشـــكلاتٍ واقعية وتدريبًا ميدانيًا أو تمهينيًا في مواقف حقيقية، وخبرات تعلم أكثر أصالة، كما يبيّن الجدول أنَّ أقل الصعوبات ظهورًا لدى أفراد عينة الدراســـة: (ضـــعف دعم القيادة المدرســـية ومشـــاركتها في مجال تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين)، و(قصـــور لدى المعلمين في اســـتيعاب مهارات القرن الحادي والعشـــرين)، و(تعرض المتعلمين لثقافة التكنولوجية خارج المدرســـة أوســـع وأكثر اختلافاً عنها في المدرســـة) وبدرجةٍ متوســـطةٍ، وكان أقلها متوســـطًا (ضـــعف دعم القيادة المدرســـية ومشـــاركتها في مجال تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين)، وقد أســـهم شـــيوع مفهوم القيادة المدرسية مقابل مفهوم الإدارة المدرسية في تحســـين أداء القائمين بها، إذْ توصـــلت دراســـة (Egnor,2013) إلى أنَّ القيادات التربوية لديها قناعة بأهمية تدريس وتدريب الطلاب على مهارات القرن الحادي والعشـــرين، إضـــافةً إلى أهمية تضمينها في المناهج الدراسية؛ من أجل تحقيق تحصيلٍ عالٍ، ولكن مع ذلك فإنَّ المهام القيادية لهم لا تزال غير كافيةٍ لتقديم الدعم اللازم والكافي للمعلمين وللطلاب لتنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين، كما أظهر البحث أن من أقل المعوقات (قصـــور لدى المعلمين في اســـتيعاب مهارات القرن الحادي والعشـــرين)؛ ولئن كان أقل تلك المعوقات إلا أنه جاء بدرجةٍ متوســـطة، فما يزال الميدان التعليمي بحاجةٍ إلى التدريب والتوعية بمهارات القرن وســـبل تنميتها لدى الطلاب، ورأى المعلمون أن من تلك المعوقات (تعرض المتعلمين لثقافة التكنولوجية خارج المدرســـة أوســـع وأكثر

اختلافاً عنها في المدرسة)، وهذا المعوق وإن كان بدرجةٍ متوسطةٍ إلا أنه حريٌّ بالاهتمام والمعالجة، ولا بد للمدرسة الثانوية بكافة العاملين وخاصة المعلمين العمل على بناء شخصية طالب المرحلة الثانوية خاصة في هذا الجانب، كما أكدت ذلك دراسة الخليفة (٢٠١٧)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Nariman,2014) التي توصلت إلى أنَّ من أهم التحديات التي تواجه المعلمين: الوقت، ونقص الخبرة لدى المعلمين.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة البحث حول درجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم، وكذلك حول المعوقات التي تحول دون قيامهم بتلك الأدوار تبعا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم وكذلك معوقات ذلك تبعًا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية، والجدول (١٠) يبين ذلك:

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم ومعوقات ذلك تبعا لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والدورات التدريبية

المتغير	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار		مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.		مهارات المهنة والحياة		الدرجة الكلية لقيام عينة الدراسة بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي		الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام عينة الدراسة بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكر	3.96	0.595	3.87	0.700	4.09	0.617	3.98	0.582	3.32	0.854
أنثى	4.03	0.559	3.83	0.654	4.14	0.624	4.02	0.572	3.88	0.651
أقل من 3 سنوات	3.86	0.577	3.75	0.703	3.98	0.618	3.87	0.574	3.33	0.827
من 3 إلى أقل من 10 سنوات	4.08	0.569	4.08	0.617	4.28	0.621	4.14	0.560	3.54	0.798
أكثر من 10 سنوات	4.15	0.555	3.86	0.657	4.19	0.584	4.09	0.562	3.94	0.703
لا يوجد دورات	3.69	0.477	3.56	0.645	3.87	0.573	3.71	0.485	3.55	0.708
من دورة إلى 3	3.84	0.526	3.93	0.626	4.11	0.581	3.96	0.537	3.61	0.874
أكثر من 3	4.20	0.595	4.01	0.696	4.23	0.643	4.16	0.597	3.51	0.846

يتضح من جدول (١٠) اختلاف في المتوسطات الحسابية لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم تبعا لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (١١) يبين ذلك:

جدول (١١): تحليل التباين الثلاثي لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ولمعوقات ذلك تبعا لمتغير الجنس والخبرة وعدد الدورات التدريبية

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المفسر	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	1703.626	1	1703.626	5952.062	0.000
	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	1589.757	1	1589.757	3748.525	0.000
	مهارات المهنة والحياة	1821.240	1	1821.240	5071.068	0.000
	الدرجة الكلية للأدوار	1710.972	1	1710.972	5799.990	0.000
	المعوقات	1429.596	1	1429.596	2388.891	0.000
الجنس	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	0.385	1	0.385	1.345	0.248
	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	0.495	1	0.495	1.167	0.282
	مهارات المهنة والحياة	0.141	1	0.141	0.392	0.532
	الدرجة الكلية للأدوار	0.321	1	0.321	1.089	0.299
	المعوقات	4.206	1	4.206	7.028	0.009
عدد سنوات الخدمة	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	2.544	2	1.272	4.444	0.014
	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	2.702	2	1.351	3.186	0.045
	مهارات المهنة والحياة	2.295	2	1.148	3.196	0.044
	الدرجة الكلية للأدوار	2.319	2	1.159	3.930	0.022
	المعوقات	2.270	2	1.135	1.897	0.154
الدورات	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	5.548	2	2.774	9.692	0.000
	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	4.434	2	2.217	5.227	0.007
	مهارات المهنة والحياة	2.570	2	1.285	3.578	0.031
	الدرجة الكلية للأدوار	4.253	2	2.126	7.208	0.001
	المعوقات	0.552	2	0.276	0.461	0.632
	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	35.492	124	0.286		

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	52.589	124	0.424		
	مهارات المهنة والحياة	44.534	124	0.359		
	الدرجة الكلية للأدوار	36.579	124	0.295		
	المعوقات	74.206	124	0.598		
الكلي	مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	2114.579	130			
	مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	1989.471	130			
	مهارات المهنة والحياة	2242.179	130			
	الدرجة الكلية للأدوار	2116.198	130			
	المعوقات	1727.271	130			

متغير الجنس:

يبين جدول (١١) عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصـائيًا لدرجة لقيام معلمي الرياضـيات بالمرحلة الثانوية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية تعود لمتغير الجنس، بينما بيّنت النتائج وجود فروق على الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضـيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث جاءت الفروق حسب متغير الجنس لصالح الاناث، فقد كان المتوسط من وجهة نظر المعلمـات (٣,٨٨) بانحرافٍ معيـاري (٠,٦٥١)، ومن وجهـة نظر المعلمين (٣,٣٢) بانحرافٍ معياريٍ (٠,٨٥٤) مما يدلُّ على أنَّ معلمات الرياضـــيات يواجهن هذه المعوّقات بدرجةٍ أعلى من المعلمين، ونظرًا لأنَّ الدراسات السابقة التي أوردها الباحث في مجال الممارسات والتحديات كانت خاصة بجنسٍ دون آخر فلم يرد فيها فروقٌ متعلقةٌ بمتغير الجنس.

متغير عدد سنوات الخدمة:

يتبين من جدول (١١) وجود فروقٍ دالةٍ إحصـائيًا لدرجة لقيام معلمي الرياضـيات بالمرحلة الثانوية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية تعود لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكذلك وجود فروقٍ على الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام

معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير عدد سنوات الخدمة تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، والجدول (١٢) يبين ذلك:

جدول (١٢): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه للفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير سنوات الخدمة

المجالات	(I)الخدمة	(J)الخدمة	فرق المتوسطات	Sig.
مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	أقل من 3 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.285-*	0.017
مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية	أقل من 3 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.330-*	0.029
مهارات المهنة والحياة	أقل من 3 سنوات	من 3 إلى أقل من 10 سنوات	-0.299-*	0.029
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	من 3 إلى أقل من 10 سنوات	-0.267-*	0.036
المعوقات	أقل من 3 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-0.610-*	0.000

يبين جدول (١٢) وجود فروق بين من خدمتهم ٣ سنوات فأقل وبين من خدمتهم ١٠ سنوات فأكثر على جميع الأدوار المتعلقة بمجالي (التعلم والتفكير، مهارات تقنية المعلومات) ولصالح من خدمتهم ١٠ سنوات فأكثر، أما الأدوار المتعلقة بمهارات (المهنة والحياة) وبالدرجة الكلية لمحور الأدوار فتبيَّن وجود فروق بين من خدمتهم ٣ سنوات فأقل وبين من خدمتهم من ٣ إلى أقل من ١٠ سنوات ولصالح من خدمتهم من ٣ إلى أقل من ١٠سنوات، أما المعوقات فتبين وجود فروق بين من خدمتهم أقل من ٣ سنوات وبين من هم أكثر من ١٠سنوات ولصالح من خدمتهم أكثر من ١٠سنوات، وبهذا فإن الفروق لصالح أصحاب الخدمة الأعلى في كل مقارنة، وهو ما يتوافق مع ما توصَّل إليه (Shannon,2015) من أنَّ خبرة المعلمين عامل مهم يُساعد في تعليم الطلاب هذه المهارات.

متغير الدورات التدريبية في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين:

بالنسبة لهذا المتغير بيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لدرجة قيام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق على الدرجة الكلية للمعوقات التي تحول دون قيام معلمي الرياضيات

بالمرحلة الثانوية بمنطقة نجران التعليمية بأدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير الدورات تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه للفروق الدالة إحصائيًا حسب متغير الدورات التدريبية

المجالات	(I) الدورات	(J)الدورات	فرق المتوسطات	Sig.
مهارات التعلم والتفكير: التعلم والابتكار	لا يوجد	أكثر من 3 دورات	-0.509-*	0.000•
مهارات تقنية المعلومات والاتصال: الثقافة المعلوماتية والإعلامية.	لا يوجد	أكثر من 3 دورات	-0.447-*	0.004•
مهارات المهنة والحياة	لا يوجد	أكثر من 3 دورات	-0.356-*	0.011•
الدرجة الكلية	لا يوجد	أكثر من 3 دورات	-0.449-*	0.001•

يبين الجدول وجود فروق بين من ليس لديهم دورات تدريبية ومن لديهم أكثر من ٣ دورات، ولصالح من لديهم أكثر من ٣ دورات، وهذا ما يؤكِّد أهمية الدورات في تطوير أداء المعلمين خاصةً في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين فقد توصل (Atkinson-Collier,2015) أن هناك علاقةً بين الوقت الذي يأخذه المعلم في اكتســاب مهارات القرن الحادي والعشـرين وما يُحققه ويكتسـبه الطالب من هذه المهارات، وقد أوصـــت تلك الدراســـة بأهمية الربط بين الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون والواقع العملي، كما أكَّدت دراسـة (Trinidad & et al,2013) على أثر برنامجٍ تدريبيٍ على تحسين ممارسات المعلمين، فقد أظهرت أنَّ دراسة الحالة المتعلقة بمعلم الرياضيات تركز على تدريس الرياضيات في العامل الحقيقي ومهارات حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى أن توفير ثقافة وفهم لمهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين وتقديم مجموعة من المعايير للاسترشاد بها في تصميم الدروس لتطوير كفاءات ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالب قد أسهمت في تعزيز وتحســين ممارســات المعلمين اليومية وتطوير أســاليب حواراتهم مع الطلبة، كما أكدت دراسة(Warner & Kaur, 2017) أن محتوى برنامجٍ تدريبيٍ للمعلمين قد أسـهم في تيسـير تعليم وتعلم الرياضيات واكتساب مهارات حل المشكلات الرياضية والثقة لحل أي مشكلة، وبذلك فقد أظهر هذا البحث أهمية الدورات التدريبية لمعلمي الرياضـــيات في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين.

التوصيات:

١. تصميم برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات تتضمن التدريس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتتناول سبل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

٢. تقنين أعداد الطلاب في الفصول الدراسية وإثراء البيئة المدرسية بالإمكانات اللازمة لتيسير تمكُّن معلمي الرياضيات من أداء أدوارهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابهم.

٣. تحفيز معلمي الرياضيات للقيام بأدوارهم اللازمة لتنمية مهارات القرن لدى طلابهم بمختلف الحوافز المادية والمعنوية، ومن ذلك تخفيف الأعباء الإدارية عنهم.

المقترحات:

١. إجراء بحث نوعي حول إسهامات معلمي الرياضيات في تنمية وعي الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين، وإدراك السبل الذاتية لتنميتها.

٢. إجراء بحث حول أثر برنامج تدريبي في ضوء مهارات القرن على أداء معلمي الرياضيات ومستوى الإنجاز والتحصيل لدى طلابهم.

المراجع

المراجع والمصادر العربية:

إبراهيم، إبراهيم رفعت. (٢٠١٤). فاعلية التعليم بالقرن الحادي استراتيجية مقترحة في ضوء نموذج والعشرين لتنمية بعض المهارات الحياتية المرتبطة بتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، ١٧ (٤)، ٦-٥٢

إبراهيم، ليلى حسين. (٢٠١٤). واقع استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية بالعراق. مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث مصر، (٢٣)، ٢٣٣- ٢٥٥

البلوي، عواطف، والبلوى، عائشة (٢٠١٩). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٧) ٣٨٧-٤٣٣

بو جودة، صوما. (٢٠١٠). الكفايات والبنى التعليمية اللازمة لإعداد طلبة المرحلة الثانوية للقرن الواحد والعشرين. ندوة التعليم الثانوي: الواقع والاتجاهات الجديدة. مكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة. ١١٥-١٨١

بيومي، ياسر، والجندي، حسن. (٢٠١٩). واقع الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(١) ٦ - ٦٧.

ترلينج، ب، وفادل، ت. (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (ترجمة، بدر عبد الله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

الحربي، خليل بن عبد الرحمن. (٢٠١٣). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤١، ١٢٥- ١٤٤

الحربي، علي بن سعد (٢٠١٣). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، ١، ١١-٥١

الحربي، محمد بن صنت بن صالح، والحربي، ناصر بن سليمان بن ربيعان. (٢٠٢١). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٤ (١)، ٤٤٧-٤٩٥

الحريري، رافده. (٢٠٢٠). مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للابتكارات التربوية، ٨ (١)، ٧٠-٩١

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٥). تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. مجلة كلية التربية ببور سعيد، (١٨)، ٢٩٧-٣٤٥

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. جمعية تربويات الرياضيات، بنها، مصر، ١٩ (١١)، ١١٠-١٦٨

حفني، مها كمال. (٢٠١٥). مهارات معلم القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، القاهرة، مصر.

الخزيم، خالد بن محمد، والغامدي، محمد بن فهم. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية وعلم النفس، (٥٣)، ٦١-٨٨.

الخزيم، خالد محمد، والبلوى، عبد الله بن مرزوق. (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣ (٥)، ٢٨-٥٦

الخليفة، وفاء عبد الله. (٢٠١٧). دور التعليم الثانوي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية على ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات وموجهات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (١٨) ج٢، ٨٣- ١١٥

خليل، إبراهيم بن الحسين. (٢٠١٩). فاعلية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرباط، بميرة. (٢٠١٨). فاعلية الدمج بين استراتيجية خرائط التفكير ونموذج التعلم القائم على المواقف المزدوجة لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في دراسة الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢١ (١٢)، ٢٦٨ - ٢٧٧

الزهراني، أحمد عوضة، وإبراهيم، يحيى عبد الحميد. (٢٠١٢). معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة المعرفة، (٢١١)، ٣٣-٧٣

الزهراني، عبد العزيز بن عثمان معيض. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١ — ٤٧

شلبي، نوال محمد. (٢٠١٣). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم التعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٠)، ٢-٣٣

العاجز، فؤاد علي، وعساف، محمود عبد المجيد. (٢٠١٧). دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥ (١٨)، ١٢٩-١٤٣

عبد العال، محمد سيد أحمد عبده. (٢٠١٨). فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب ٢ في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١ (٦)، ٢١٤ — ٢٦٩

عبد القادر، مها محمد أحمد. (٢٠١٤). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٥٩)، ج٤، ٦٧١-٧٩٤

العريني، حنان بنت عبد الرحمن بنت سليمان. (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣ (٤) ج٢، ٢٥٢ – ٢٩١

عسيري، محمد بن مفرح بن يحيى. (٢٠١٦). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو تدريس المنهج المطور من سلسلة ماجروهل التعليمية"Education Magraw Hill " في مدارس المرحلة المتوسطة بنجران. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٢ (٤)، ٣٣ – ٦٩

عقيل، حمزة بن عبد الله بن محمد. (٢٠١٦). إعداد معلم المرحلة الثانوية في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة: دراسة تحليلية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر. (١٦٨) ج١، ٢٣٣-٣٠٥

العمري، حياة رشيد. (٢٠١٩). تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل رؤية (٢٠٣٠) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية. المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم: "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل"، جامعة الملك خالد، أبها، ١٣٥ – ١٥٧

الغامدي، ماجد سالم. (٢٠١١). المنهج التقليدي والتجارب العالمية في تنمية المهارات الحياتية. تم الاسترجاع من: https://www.alukah.net/social/0/33331/#ixzz1nU4p9hgg

الغامدي، محمد بن فهم، والقحطاني، فيصل بن فهد. (٢٠١٦). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين. المؤتمر التربوي الأول: المعلم وعصر المعرفة. كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها.

الغامدي، محمد فهم. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

الغامدي، منى بنت سعد. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية والتحديات التي تواجه معلمات الرياضيات في ضوء مهارات معلمة القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، ٧٠(٢)، ٤٦٨ – ٥٢٩

قحوان، محمد قاسم. (٢٠١٢). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار غيداء للنشر والتوزيع، مصر.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (٢٠١١). قراءة في نتائج مشاركة دول الخليج في تقرير دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات. (TIMSS 2011) تم الاسترجاع من: https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/timss2011.pdf

المساعيد، تركي فهد. (٢٠١٧). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨(٥٧)، ١-٩

الهويش، يوسف محمد. (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٢)، ٢٤٧-٢٨٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار التخصصي لمجال تعليم الرياضيات، هيئة تقويم التعليم والتدريب للنشر، الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). تقرير تيمز ٢٠١٩ (TIMSS 2019) نظرة أولية في تحصيل طلبة الصف الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. تم الاسترجاع: https://www.etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Documents/TIMSS%202019.pdf

المراجع العربية (مترجمةً):

Abdelaal, Mohamed Sayed Ahmed Abdo (2018). The effectiveness of a program enhanced with Web 2 tools in developing twenty-first century skills among students who are mathematics teachers in the College of Education. Journal of Mathematics Education, 21 (6), 214 – 269

Abd-elkader, Maha Mohamed Ahmed (2014). Reorienting teacher professional development in the light of twenty-first century skills. Journal of Education, Al-Azhar University, (159), Part 4, 671-794

Al-amari, Hayat Rashid (2019). Assessment of the skills of the twenty-first century in light of the vision (2030) of the faculty members at Taibah University from the point of view of the preparatory year students. The First Conference of the Saudi Teachers Association: "The Teacher: Development Requirements and Future Ambition", King Khalid University, Abha, 135 – 157

Al-Arini, Hanan bint Abdul Rahman bint Suleiman (2020) Evaluating the teaching performance of middle school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of twenty-first century skills. Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 23 (4) vol. 2, 252-291

Al-Balawi, Awatef; Al-Balawi, Aisha (2019). A conceptualization of a proposed training program to develop some twenty-first century skills among mathematics teachers for the primary stage in Tabuk. Journal of Arab Studies in Education & Psychology, (107) 433-387

Al-Ghamdi, Majed Salem. (2011). The traditional curriculum and global experiences in developing life skills. Retrieved from: https://www.alukah.net/social/0/33331/#ixzz1nU4p9hgg

Al-Ghamdi, Mona bint Saad (2018). The training needs and challenges facing female mathematics teachers in the light of the skills of the twenty-first century teacher. Journal of the College of Education, 70(2), 468 – 529

Al-Ghamdi, Muhammad bin Fahm, Al-Qahtani, Faisal bin Fahd (2016). Evaluating the teaching performance of mathematics teachers at the primary stage in the light of the successful learning framework for the twenty-first century. The First Educational Conference: The Teacher and the Age of Knowledge, College of Education, King Khalid University, Abha.

Al-Ghamdi, Muhammad Fahm (2016). Analysis of the content of mathematics books for the upper classes in the primary stage in the light of the skills of the twenty-first century. (Unpublished master's thesis), Riyadh: Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Harbi, Ali bin Saad (2013). A diagnostic study of the skills of teachers of the twenty-first century from the point of view of teachers and supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. Shaqra University Journal, 1, 11-51.

Al-Harbi, Khalil bin Abdul Rahman (2013). The level of performance of secondary education graduates in the Kingdom of Saudi Arabia in basic cognitive abilities and skills, the Journal of Education and Psychology (Resalah) (in Arabic), 41, 125-144.

Al-Harbi, Muhammad bin Sant bin Saleh, Al-Harbi, Nasser bin Suleiman bin Rabi'an (2021). The level of inclusion of twenty-first century skills in the mathematics textbook for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the common dimensions of the Education & Training Evaluation Commission. International Journal of Research in Educational Sciences, 4 (1), 447-495

Al-hariri, Rafida (2020). Twenty-first century skills. International Journal for Innovation Education and Research, 8(1), 70-91.

Al-Huwaish, Youssef Muhammad (2018). Professional development for teachers of the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of the twenty-first century, Journal of the College of Education, Ain Shams University, (42), 247-282.

Al-Khalifa, Wafaa Abdullah. (2017). The role of secondary education in building the personality of a secondary school student in the light of the variables of the twenty-first century from the point of view of secondary

school teachers and directors in the Riyadh region. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, (18) Part 2, 83-115.

Al-Khuzaim, Khaled Muhammad, Al-Balawi, Abdullah bin Marzouk (2020). The Level of Teaching Practices of Mathematics Teachers in the Primary Stage to Develop Learning Skills and Creativity According to the Requirements of the Twenty-First Century, Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 23 (5), 28-56.

Al-Khuzaim, Khalid bin Muhammad & Al-Ghamdi, Muhammad bin Fahm (2016). Analysis of the content of mathematics books for the upper grades of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the skills of the twenty-first century, Journal of Education and Psychology, (53), 61-88.

Al-Masaeed, Turki Fahd. (2017). The challenges of preparing and qualifying teachers in the light of the skills of the twenty-first century. Alam Eltarbia (in Arabic), The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, 18(57), 1-9.

Al-rabat, Bahira (2018). The effectiveness of integrating the thinking maps strategy and the dual-situation-based learning model for developing some twenty-first century skills in the study of geometry for first graders of preparatory school. Journal of Mathematics Education, Egyptian Association for Mathematics Education, 21 (12), 268 – 277.

Al-Zahrani, Abdul-Aziz bin Othman Maidh (2019). A proposed conception for developing the teaching practices of mathematics teachers in the light of the skills of the twenty-first century. Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences, 11 (1), 1 – 47.

Al-Zahrani, Ahmed Awada, Ibrahim, Yahya Abdel-Hamid (2012). Teacher of the twenty-first century. Knowledge Journal, (211), 33-73.

Asiri, Muhammad bin Mufreh bin Yahya (2016). Mathematics teachers' attitudes towards teaching the curriculum developed from the Education Magraw Hill series in middle school schools in Najran. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Faculty of Education, 32 (4), 33 – 69.

Bayoumi, Yasser, & El Gendy, Hassan (2019). The reality of classroom teaching practices for primary school mathematics teachers in light of contemporary professional standards for teaching and learning mathematics. Mathematics Education Journal, Egyptian Society for Mathematics Education 22(1) 6-67.

Bou Joudeh, Soma (2010). The educational competencies and structures needed to prepare secondary school students for the twenty-first century. Secondary Education Symposium: Reality and New Trends, Arab Bureau of Education for the Gulf States and the Ministry of Education, United Arab Emirates.181-115.

Education & Training Evaluation Commission (2020). "TIMSS 2019 Report" First Insights into Mathematics and Science Achievements of Saudi Arabia Students in Grades 4 and 8 in an International Context. Retrieved from: https://www.etec.gov.sa/ar/Researchers/Research-Studies/Documents/TIMSS%202019.pdf

Education and Training Evaluation Commission (2019) The Specialized Framework for the Field of Mathematics Education, Education & Training Evaluation Commission for Publication, Riyadh

El-Ajeez, Fouad Ali, Assaf, Mahmoud Abdel-Majeed (2017). The role of mathematics teachers in imparting self-organizing learning skills for students with learning difficulties. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 5 (18), 129-143

Hassan, Shaima M. (2015). Developing the mathematics curriculum for the sixth grade of primary school in the light of the twenty-first century skills. Journal of the College of Education in Port Said, (18), 297-345.

Hassan, Shaima M. (2016). The effectiveness of a proposed program for developing the mathematics curriculum at the primary school for developing community mathematics skills in light of the requirements of the twenty-first century. Mathematics Education Association, Benha, Egypt, 19 (11), 110-168.

Hefni, Maha Kamal (2015). Twenty-first century teacher skills. The Twenty-fourth Scientific Conference of the Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods: Programs for preparing teachers in universities for excellence, Cairo, Egypt.

Ibrahim, Ibrahim R. (2014). The effectiveness of education in the twenty-first century, a proposed strategy in the light of the twenty-first model for the development of some life skills related to mathematics education for middle school students. Journal of Mathematics Education, Egypt,17 (4), 52-6.

Ibrahim, Laila H. (2014). The reality of using twenty-first century skills in teaching art education from the point of view of secondary school teachers in Iraq. Journal of Educational Technology: Studies and Research in Egypt, (23), 255-233.

Khalil, Ibrahim bin Al-Hussein (2019). The effectiveness of a proposed educational unit based on the integration model between mathematical prowess and twenty-first century skills in developing academic achievement and retention of learning among fourth graders. (Unpublished PhD thesis), College of Education, King Saud University.

Qahwan, Muhammad Qassem (2012). Professional development for teachers of general secondary education in the light of total quality standards, Dar Ghaida Publishing and Distribution (in arabic), Egypt.

Shalaby, Nawal Mohamed (2013). A proposed framework for integrating twenty-first century skills in basic education science curricula in Egypt. International Specialized Educational Journal, 3 (10), 2-33

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education (2011). A reading of the results of the participation of Gulf countries in the report of the study of international trends in science and mathematics. (TIMSS 2011) Retrieved from: https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/timss2011.pdf

Turling, B. Fadel, T. (2013). Twenty-first century skills: learning for life in our time (translation, Badr Abdullah Al-Saleh) Riyadh: King Saud University, scientific publishing and printing presseshematics Education, 12(2), 193-215

المراجع والمصادر الأجنبية:

Association of American college and universities. (2007). college learning for the new Global century. Retrieved from: http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf

Holly Royal Atkinson-Collier, H. (2015). Analyses of The Relationships Between Teachers Learning and Students" 21st Century Learning Skills. PhD Thesis, Tarleton State University, USA

Egnor, G. (2013). A Case Study of 21st Century Skills in High Achieving Elementary Schools in Pennsylvania, PhD Thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Nariman, N. (2014). Problem-Based Science Inquiry: Challenges and Possibilities for Addressing 21st Century Skills. PhD Dissertation, University of California, San Diego, USA.

Shannon, E. (2015). Achievement and 21st Century Skills in school students, PhD Thesis, Dowling College, Oakdale, NY, USA.

Norahmi, M. (2017). 21st century teachers: The students` Perspective. Journal on English as a Foreign Language. 7(1), 77-96.

Ongardwish, N. Kanjanawasee, & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 737-741.

Smit, Lysanne S. (2016). A better understanding of 21st century skills in mathematics education and a view on these skills in current practice, Research Project (30 ECTS) Master Science Education and Communication, Utrecht University.

The Partnership for 21st Century Skill. (2006). Designed in cooperation with the National Science Teachers Association 21st century skill map. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/21st cskillmap_science.pdf.

Trinidad, G., Patel, D., Shear, L., Goh, P., Quek, Y. K., & Tan, C. K. (2013). Teaching 21st Century Competencies: Lessons from Crescent Girls' School in Singapore. International Association for Development of the Information Society. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557191.pdf

Warner, S & Kaur, A. (2017). The Perceptions of Teachers and Students on a 21st Century Mathematics Instructional Model. International Electronic Journal of Mathematics Education, 12(2), 193-215.

استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

A proposed strategy based on the divergent thinking approach and its effectiveness in developing the reflective reading skills of middle school female students

إعداد

د. فاطمة شعبان محمد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية – جامعة الملك خالد

Dr. Fatimah Shaaban Mohammed Asiri

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language

Education college - king Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-011-005

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؛ حيث أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وأُعد لذلك اختبارًا لمهارات القراءة التأملية في مجالات (التنبؤ، الاستقصاء، الاستنتاج، الفحص التأمل، التحليل)، والاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب، ودليل التدريس، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة (١٢) للبنات بأبها، تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية، قسمن إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة وعددها (٣٥) طالبة درسن النصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم) بطريقة المعلمة، والأخرى تجريبية وعددها (٣٥) طالبة درسن نفس المحتوى بالاستراتيجية المقترحة، وقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥٠) في اختبار القراءة التأملية؛ لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج قُدّمت عدد من التوصيات والمقترحات؛ أهمها: إجراء دراسات علمية لتحديد مهارات القراءة التأملية لكل مرحلة من مراحل التعليم الأخرى، مراعاة مهارات القراءة التأملية عند بناء المناهج، والاهتمام بتنميتها لدى الطلاب. كذلك تم اقتراح إجراء دراسة لتقويم مستوى تضمين مهارات القراءة التأملية في كتب اللغة العربية مماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التفكير المتشعب، القراءة التأملية.

Abstract:

This research aims to explain the effectiveness of a proposed strategy based on the divergent thinking approach in developing the reflective reading skills of middle school female students. The experimental method was used, and therefore a test of reflective reading skills (Forecasting, investigation, deduction, Examination and meditation, Analysis), the proposed strategy based on the divergent thinking approach, and the teaching guide were prepared. The sample consisted of (70) female students from the second grade in the intermediate school (12) for girls in Abha. They were randomly selected and divided into two groups; One of them is a control group of (35) female students who studied the reading texts in the unit (Anecdotes and Values) by the teacher's method, and the other is an experimental group of (35) female students who studied the same content using the proposed strategy. The results showed statistically significant differences in the reflective reading test at the level (05.0) in favor of the experimental group students. Regarding to the results, a number of recommendations and suggestions were presented; such as: Conducting scientific studies to determine the reflective reading skills for each of the other stages of education, Building curricula according to these skills, developing these skills among student and It was suggested that a study be conducted to evaluate the level of inclusion of reflective reading skills in Arabic language books similar to the current research on different educational stages.

Keywords: divergent thinking strategies, reflective reading.

المقدمة

تُعدّ القراءة نشاطًا إنسانيًا ووسيلة من وسائل التعلم، يكتسب الإنسان من خلالها العلوم والمعارف، كما أنها تسهم بشكل كبير في تطوير الإنسان؛ بفتح آفاق واسعة للتفكير، وإنتاج المعرفة؛ ولذلك حرصت الأمم على مرّ العصور على تشجيع القراءة ونشر ثقافتها.

وتكتسب القراءة أهميتها من كونها فنًّ من فنون اللغة، وأداة من أدوات الثقافة والمعرفة، وفي ذلك ذكر عبد الباري (٢٠١١، ص. ١٤٣) أنها أهم مهارات اللغة؛ لكونها من النوافذ المهمة للمعرفة الإنسانية التي يطل منها الفرد على الفكر الإنساني طولًا وعرضًا، عمقًا واتساعًا، وهي أداته في الارتباط بالثقافات المعاصرة والغابرة، فهي لا تقف بالإنسان عند معاصريه ولا ثقافة عصره، ولكنها تعبر به آفاق الوجود الإنساني في الماضي والحاضر.

ولأهمية القراءة فقد حرصت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على تنمية مهاراتها؛ وصولًا لتمّكين المتعلم فيها من خلال تعليم اللغة العربية؛ حيث نصّ أحد الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية على: "تنمية مهارات القراءة، وعادة المطالعة، سعيًا وراء زيادة المعارف" (وثيقة سياسة التعليم، ١٤١٦هـ، ص.٦)، كما ورد في وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية (٢٠١٩، ص. ١١) من مسوغات تعلّم اللغة العربية والتوجهات العامة لأهدافها جعل المتعلم: متمكنًّا من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بطلاقة وكفاءة وثقة، وكذلك أكّدت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على مؤشر تحسين القراءة في كثير من مبادراتها لرفع كفاءة المقدرة القرائية والذي بدوره ينعكس على المستوى العلمي.

وعلى اعتبار القراءة نشاط تفكير حرص الباحثون من خلال دارساتهم على بحث تدريسها بمهاراتها وأنواعها؛ وفق أهداف تعليمها، رغبةً في تطوير تعليمها؛ وفق تصنيفها إلى أنواع ومستويات ما بين قراءة إبداعية، وناقدة، وتحليلية، وتأملية. وتُعدّ القراءة التأملية من أنواع القراءة التي تُصنف ضمن المستويات العليا للقراءة، تقوم على قراءة ما وراء النّص؛ للوصول إلى مستوى

عميق من تحليل وفهم النّص المقروء، من خلال اعتماد المتعلم على مراقبة عمليات التفكير في النّص أثناء القراءة وبعدها، ولعل هذا ما يبرر أهمية تعليمها.

وقد أكّد (M0aller, 2006) أن القراءة التأملية تنمي وعي المتعلمين، وتمكّنهم من التعلّم الذاتي، وتعمق فهمهم للنّصوص القرائية؛ ليصبحوا قادرين على تقييم قراءاتهم، ومتأملين للأفكار المهمة منها، وتعدّ من مستويات القراءة العليا التي تجعل المتعلمين مفكرين ومتدبرين.

ويرى الشمري (٢٠١٩، ص.٧٦) أنّ من أهم ما يساعد على تمكّن المتعلمين من مهارات القراءة التأملية هو الإقبال على تعلمها بدافعية، وذلك يحتاج جهدًا وتخطيطًا من القائمين على إعداد المناهج الدراسية، والاهتمام من قبل المعلمين في عملية التعليم بتوجيه المتعلمين للقراءة التأملية، وقياس مهاراتها في عمليات التقويم المتنوعة، وعلى المتعلمين أن يحرصوا على ممارسة هذه المهارات أثناء عملية القراءة وبعدها.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية مهارات القراءة التأملية؛ باستخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية متنوعة كدراسة (السمان، ٢٠١٤)، و(سعودي، ٢٠١٦)، و(الشمري، ٢٠١٩)، و(الجهني، ٢٠١٩)، وأوصت بضرورة الحرص على تنمية مهارات القراءة التأملية باستخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة في توجيه المتعلمين للتفكير بمستويات عُليا، وعلى مستوى المؤتمرات العلمية فقد أوصى المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (يوليو٢٠٠٦، ١٩٠) بضرورة توجيه القائمين على تعليم القراءة بتدريسها وفق الاتجاهات الحديثة، والإفادة من استراتيجياتها في تنمية التفكير، وجاءت توصيات خاصة بتدريس اللُّغَة العَرَبِيَّة في مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العَرَبِيَّة وآدابها (اللُّغَة العَرَبِيَّة والتعليم عن بُعْدٍ) المنعقد في الفترة (٢٦ فبراير– ٣ مارس ٢٠٢١)؛ حيث أوصى بأنه على مُعَلِّمي اللُّغَة العَرَبِيَّة العناية بلغتهم بتقريبها وتيسيرها للطلاب بأساليب جاذبة مشوقة، والاهتمام بمهارات اللُّغَة العَرَبِيَّة (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث) عامة.

ونظرًا لارتباط القراءة التأملية بالتفكير، واعتمادها بشكل كبير على القدرات العقلية العليا للمتعلمين، كان لا بد من توظيف استراتيجيات تثير التفكير وتحفزه، ويعدّ مدخل التفكير

المتشـــعب من المداخل التدريســـية التي تمثل أحد تطبيقات التعلم القائم على الدماغ، والذي يمثل أحد الاتجاهات المعاصـرة في التعليم، والتي تعمل على إعمال العقل؛ من خلال مرونة التفكير التي تســـاعد على إنتاج أفكار جديدة تؤدي إلى الإبداع، وهذا ما تقوم به اســـتراتيجيات التفكير المتشـعب التي تسـعى إلى تفعيل دور المتعلم؛ من خلال تقنيات الحوار المفتوح، والأسـئلة التي تتيح الاسترسال في طرح الأفكار والرؤى.

واسـتراتيجيات التفكير المتشـعب من اسـتراتيجيات التدريس التي قدمها (Field Wendy& Thomas Cardellichiol, 1997) في دراسـة لهما، وأشـارا فيها إلى أن هناك سـبع اسـتراتيجيات يمكن من خلالها زيادة الشـبكة العصـبية في المخ الإنسـاني، والتي من شـأنها أن تسـهم في تحقيق متطلبات التعلم الجيد، وتزويد المتعلمين بما يكفيهم من بيانات ومعلومات للتغلب على المشكلات التي تواجههم عند تعلمهم (الحديبي، ٢٠١٢، ص.٥).

وقد انطلق التفكير المتشـــعب تحديدًا من نظرية التعلم المســـتند إلى الدماغ، والتي كانت من نتاج الثورة الهائلة في أبحاث المخ البشـري في التسـعينيات الماضـية، واهتم التفكير المتشـعب بصـورة أسـاسـية بالعقل والدماغ والتعليم؛ من خلال اهتمامه بعملية التفكير ذاتها، وكذلك المخ البشـري الذي يقوم بعملية التفكير، وانعكاس ذلك وتأثيره على التعليم.

وذكرت عيسـى (٢٠١٧، ص. ٢٧) أن اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب القائمة على إعمال الدماغ تتمثل في سلسلة من الأسئلة المتتالية والمتفرعة المتعلقة بنصّ قرائي معين، والتي تستثير أذهان المتعلمين للتفكير في مثيرات جديدة؛ كإيجاد حلّ لمشـكلة معينة، أو إصـدار حكم معين، أو التنبؤ بأحداث مستقبلية؛ مما ينتج حلولًا جديدة ومبتكرة، ويحقق فهمًا أعمق للنّص المقروء.

وعليه فاســـتراتيجيات التفكير المتشـــعب تعمل على تحفيز التفكير والتأمل للمتعلمين باتجاهات مختلفة، وتحقق بيئة تعليمية تســـهم في تحقيق أفضـــل النتائج؛ حيث إنها اســـتراتيجيات ديناميكية معرفية وما وراء معرفية، وقد أكدّت ذلك نتائج العديد من الدراســـات التي اهتمت بتجريب اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب في تنمية العديد من المهارات اللغوية كدراسـة (الحديبي،

٢٠١٢)، و(إبراهيم وزملائه، ٢٠١٤)، و(الحربي، ٢٠١٥)، و(عيسى، ٢٠١٧)، و(بصل، ٢٠١٨)، و(سيف، ٢٠١٩)، و(العتيبي، ٢٠١٩).

واستناداً إلى ما سبق تبين أن استراتيجيات التفكير المتشعب تمثل أحد الدعائم الأساسية لتنمية التفكير؛ حيث يركز على فلسفة التعلم المستند إلى الدماغ، والنظرية المعرفية، والتي تهتم ببناء الشخصية المفكّرة المبدعة وهي إحدى الركائز المتضمنة في رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي سعت إلى تحقيقها من خلال مستهدفاتها، وكذلك برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في المملكة العربية السعودية، والمنبثق من رؤيتها الطموحة، والذي يركز على تطوير عدد من المهارات ومنها المهارات الأساسية ومهارات المستقبل.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية المهارات اللغوية، بما فيها مهارات القراءة على اختلافها، فإنه من الملاحظ وجود ضعفٍ في تلك المهارات، وهذا ما أظهرته نتائج العديد من الندوات والمؤتمرات؛ ومنها: ندوة "مستقبل اللغة العربية" التي عقدتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية في الفترة (١-٣ نوفمبر ٢٠٠٢)، وندوة "اللغة والهوية" التي نظمتها وزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية في الفترة (١٥- ١٧ /٢/ ٢٠٠٩)، والمؤتمر الدولي السابع للغة العربية في الفترة (١٧- ١٨ إبريل ٢٠١٨)؛ حيث أظهرت نتائج هذه الندوات والمؤتمرات ضعف مستوى المتعلمين في اللغة العربية وقصور أدائهم فيها تعلّمًا وتعليمًا.

ونتيجة ذلك الضعف أوصت العديد من المؤتمرات بضرورة إعادة النظر في ممارسات التعليم؛ منها المؤتمر العلمي السادس عشر المنعقد في الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس (٢٠٠٤) بعنوان: "تكوين المعلم"، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم والمنعقد في الرياض في الفترة (٤-٦ ديسمبر٢٠١٨)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والمنعقد في جامعة حائل في الفترة (٢٦- ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩)، ومؤتمر اللغة العربية الدّولي الرابع المنعقد بالشارقة في يناير (٢٠٢٠).

ولتحديد مشكلة البحث الحالي بشكل دقيق أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على (٢٥) طالبة بالصف الثاني المتوسط؛ لتحديد مستواهن في مهارات القراءة التأملية، وقد أظهرت النتائج أن (٤٨%) من الطالبات مستواهن ضعيف في مهارات القراءة التأملية، وبالتالي تحددت المشكلة في ضعف مستوى طالبات الصف الثاني المتوسط في مهارات القراءة التأملية، ويمكن التعبير عن تلك المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التنبؤ؟

٢- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستقصاء؟

٣- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستنتاج؟

٤- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الفحص والتأمل؟

٥- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التحليل؟

٦- ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات مجتمعة؟

أهداف البحث:

التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال ما يلي:

١- تحديد مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

٢- بناء استراتيجية قائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

٣- قياس حجم أثر الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجالات: (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، والتحليل)، والمجالات مجتمعة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى إمكانية الإفادة منه على النحو الآتي:

أولًا- الأهمية النظرية: وتتمثل في:

١- يُعدّ البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية المعززة للتفكير، وتنمية المهارات الأساسية، والتي منها مهارات القراءة.

٢- يزود الباحثين بجانب نظري عن استراتيجيات التفكير المتشعب، ومهارات القراءة التأملية.

٣- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية جديدة تُعنى بدراسة القراءة وتنمية مهارات القراءة التأملية.

٤- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية تُعنى بتدريس القراءة وفق الاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهاراتها.

ثانيًا– الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

١- يقدم لمؤلفي الكتب قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط يمكن الإفادة منها بتضمينها في محتوى وأنشطة مقررات اللغة العربية.

٢- يزود معلمات اللغة العربية والمشرفات على تعليمها بقائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط؛ للاسترشاد بها في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة.

٣- يقدم لمعلمات اللغة العربية دليلًا إجرائيًا لكيفية استخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية يُمكن الاستفادة منه.

٤- يزود معلمات اللغة العربية باختبار لمهارات القراءة التأملية يمكن الاستفادة منه.

٥- يقدم لطالبات الصف الثاني المتوسط أنشطة تعليمية قائمة على استراتيجيات التفكير المتشعب تساعدهن على ممارسة مهارات القراءة التأملية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: وتقتصر على:

- النصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم) بمقرر اللغة العربية للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول.
- قائمة مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات الصف الثاني المتوسط في مجالات: (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، والتحليل).
- تطبيق الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب المتضمنة: (استراتيجية التفكير الافتراضي، استراتيجية التفكير العكسي، استراتيجية الأنظمة الرمزية، استراتيجية التناظر، استراتيجية تحليل وجهة النظر، التكملة، والتحليل الشبكي) لتنمية مهارات القراءة التأملية؛ حيث يمثل المتغير المستقل الذي يهدف البحث للتعرف على فاعليته.

٢- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).

٣- الحدود المكانية: المتوسطة الثانية عشر بمدينة أبها.

٤- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تعريف مصطلحات البحث من الناحية اللغوية، والاصطلاحية، والإجرائية على النحو الآتي:

الفاعلية:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "الفاعِليّة: وصف في كلّ ما هو فاعل" (ص. ٧٢٩).

وعرّف شحاتة والنّجار (٢٠٠٣) الفاعلية بأنّها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة". كما يُعرف بأنه: "مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا" (ص.٢٣٠).

وتُعَرف الفاعلية إجرائيًّا بأنّها: مدى الأثر الإيجابي الذي يمكن أن تُحدثه الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب في مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

التفكير المتشعب:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "تشعّب: انتشر وتفرق، صار ذا شُعَبٍ" (ص. ٥٠٩).

وعرف الحديبي (٢٠١٢) التفكير المتشعب بأنه: "مجموعة العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ؛ لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة" (ص. ١٢).

ويعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: أحد أنماط التفكير، يتشـــكل من خلال عمليات غير مرئية في خلايا المخ العصبية، وتتمثل في مرونة التفكير والاستجابات غير المألوفة والحلول الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

وتُعَرف الاســـتراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشـــعب إجرائيًا بأنها: خطة علمية منظمة لدراسة النّصوص القرائية الواردة في وحدة (نوادر وقيم) من كتاب اللغة العربية المقرر على طالبات الصـف الثاني المتوسـط الفصـل الدراسـي الأول، تمارس من خلالها الطالبات (عينة البحث) اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب (اسـتراتيجية التفكير الافتراضـي، اسـتراتيجية التفكير العكسي، استراتيجية الأنظمة الرمزية، استراتيجية التناظر، استراتيجية تحليل وجهة النظر، التكملة، التحليل الشـبكي) من خلال إجراءات ما قبل القراءة واثنائها وما بعدها، بهدف مسـاعدتهن على اكتساب مهارات القراءة التأملية.

القراءة التأملية:

ورد في المعجم الوسيط (١٩٧٢): "تَأمّلَ: تلبّث في الأمر والنظر. والشيء وفيه: تدبّره وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى يستيقنه" (ص. ٤٧).

عرف سـعودي (٢٠١٦) القراءة التأملية بأنها: "نوع من أنواع القراءة يقوم من خلاله المتعلم بربط خبراته الحياتية، ومعارفه الأكاديمية بخبرات النّص الذي يقرأه من خلال طرح أسـئلة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمه للنّص المقروء" (ص.١٩).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنها: عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، تربط من خلالها طالبات الصـف الثاني المتوسـط (عينة البحث) خبراتهن الحيوية بمحتوى النّص المقروء؛ من خلال طرح الأسـئلة التي تمكنهن من التوصـل إلى اسـتنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمهن للنّص المقروء وفق اسـتراتيجيات التفكير المتشـعب من خلال المهارات التالية (التنبؤ، الاسـتقصـاء، الاستنتاج، الفحص (التأمل)، التحليل).

الإطار النظري:

مفهوم القراءة التأملية:

تُعدّ القراءة نشاطاً لغويًّا تتدرج من القراءة الآلية حتى تصل إلى قراءة ما وراء السطور، وفي مراحل تطور مفهوم القراءة تنوعت أهدافها ومراميها، فظهرت لدينا القراءة الإبداعية، والقراءة الناقدة، والقراءة التحليلية، والقراءة التأملية، التي يتمحور حولها الحديث فعرفها عزيز (٢٠٠٥) بأنها: "عملية تدبر وتبصر القارئ للنّص، فيحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه، ويحدد فيه نقاط القوة والضعف، ويكشف المغالطات المنطقية فيه، حتى يصل إلى النتائج المطلوبة، ثم يقوم هذه النتائج في ضوء الخطط، وفي النهاية يتخذ قرارات بشأن هذا النّص" (ص.٤٤٦).

وعرفها (shanahan & shanahan, 2008) بأنها: "توظيف القارئ للخبرات السابقة، والمعارف الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع النّص المقروء، وصولًا لفهم عميق للنّص، والوصول إلى استنتاجات ورؤى جديدة في النّص".

وعرفها سعودي (٢٠١٦) بأنها: "نوع من أنواع القراءة يقوم من خلاله المتعلم بربط خبراته الحياتية، ومعارفه الأكاديمية بخبرات النّص الذي يقرأه من خلال طرح أسئلة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات ذاتية، ورؤى جديدة تعمق فهمه للنّص المقروء" (ص.١٩).

وعرفها الشمري (٢٠١٩) بأنها: "عملية عقلية تعتمد على الملاحظة والتأمل، يقوم من خلالها المتعلمين بربط خبراتهم الحيوية بمحتوى النّص المقروء؛ وذلك من خلال تنظيم خبراتهم ومعارفهم وإدارتها وفق خطوات إجرائية محددة تقودهم إلى استنتاجات ورؤى عميقة للنّص" (ص. ٨٠– ٨١).

ومن التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن القراءة التأملية:

- نشاط عقلي يقوم على الملاحظة والتدبر والتعمق في النّص المقروء.
- تتضمن استنتاجات ومضامين عميقة فيما وراء النّص يصل إليها القارئ من خلال تحليل النّص.

- يوظف القارئ فيها خبراته السابقة ومعارفه وينظمها بطريقة إجرائية محددة.

أهمية القراءة التأملية:

تنبع أهمية القراءة التأملية من أهمية القراءة ذاتها، فالأصل في القراءة أن تكون للفهم أولًا وإلا فقدت قيمتها، وفي ذلك ذكرت ريم عبد العظيم (٢٠١٢، ص. ١٣) أن الفهم القرائي أساس لتعلم المقروء والاستفادة منه، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمضمون ما هي إلا مضيعة للوقت، وهذا ما يجعل الخبراء يؤكدون على الفهم في العملية التعليمية. وذكر جاد (٢٠٠٣، ص. ٢٢) أن فهم المقروء هو غاية تعلم اللغة وهذه الغاية تتطلب من المهتمين بتعليم اللغة التركيز على تنمية مستويات فهم المقروء ومهاراته أثناء تدريس اللغة. وأكّد الجعافرة (٢٠١٤) ذلك بقوله: "إن القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحلّ المشكلات" (ص. ١٠٧).

ومن الأهمية العامة للقراءة كونها نشاط عقلي يستند إلى الفهم مرورًا بالاستنتاج والربط والتذوق النقد ووصولًا إلى حلّ المشكلات، تبرز أهمية خاصة للقراءة التأملية، أوضحها الشمري (٢٠١٩، ص.٨٤) في الآتي:

- تمكين المتعلمين من بناء معرفي متميز ومتنوع.
- تحويل المعلمين إلى قراء فاعلين وناقدين للمعلومة ومنتجين لها.
- زيادة الدافعية للتعلم الذاتي والقراءة المفتوحة.
- تنمية قدرات المتعلمين الذهنية والفكرية.
- طرح التساؤلات وبناء الرؤى الجديدة.
- التحول إلى القراءة مدى الحياة.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن استخلاص أهمية القراءة التأملية في كونها تسهم في:

- ربط المعلومات السابقة بالخبرات الجديدة وتوظيفها في المواقف اللازمة.

- تطوير استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية التي يمارسها المتعلمون أثناء تأمل النّص المقروء.
- التدريب على تحليل ومعالجة المشكلات.
- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل العميق.

خصائص القارئ المتأمل:

للقراءة التأملية طبيعة خاصة كونها مجموعة من العمليات العقلية التي تبحث فيما وراء النّص كاتجاه تتمحور حوله وتتعمق في مضامينه، وتنطلق إليه من الخبرات السابقة التي تُبنى عليها خبرات لاحقة تنتج معرفة جديدة أو حلًا لمشكلة، من خلال تفسير العلاقات والتمييز بين مكونات النّص المقروء، ونقد أفكاره وأسلوبه، وابتكار حلول أو أفكار جديدة، هذه الطبيعة تتطلب ميزات خاصة للقارئ الذي يتناول النّص المقروء بالفحص والتأمل، وقد أورد سعودي (٢٠١٦، ص. ٢٥) مميزات القارئ المتأمل بأنه:

- واعٍ بخبراته السابقة، والمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النّص المقروء، قادر على تطوير فهمه للنّص وفق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتي يقدم رؤيته الشخصية الخاصة لفهم النّص.
- انتقائي يحدد النقاط الرئيسة التي تهمه في النّص المقروء، ويهمل التفاصيل غير المهمة.
- باحث يجمع الأدلة التي تؤكد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصل إليها من خلال النّص.

مهارات القراءة التأملية:

توصل عدد من الباحثين من خلال دراساتهم التربوية إلى عدد من مهارات القراءة التأملية اللازمة للمتعلمين في مراحل التعليم العام؛ أُجْمِلت في:

- عرض أفكار النّص.
- تحديد الهدف من النّص.

- تحديد العلاقات بين أفكار النّص.
- تجزئة النّص إلى أفكاره الأساسية.
- اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النّص.
- تحديد التناقضات الموجودة في النّص.
- تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النّص.
- تحديد الادعاءات والمتناقضات في النّص.
- تقييم استدلالات كاتب النّص.
- تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النّص.
- استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النّص.
- التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النّص.
- استدعاء خبراته المرتبطة بموضوع النّص وبيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها.
- الربط بين موضوع النّص ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.
- طرح أسئلة مفتوحة النهايات حول النّص.
- دعم الاستنتاجات حول النّص بأدلة من النّص أو من خارجه.
- تطوير استنتاجاته في ضوء التغذية الراجعة المقدمة له من المعلم أو الزملاء (السمان، ٢٠١٤، ص. ٩٧– ٩٨؛ سعودي، ٢٠١٦، ص. ٣٦– ٣٧؛ الشمري، ٢٠١٩، ص. ٨٤؛ الجهني، ٢٠١٩).

وقد صُنفت في هذا البحث بالاستفادة من تصنيف (الجهني، ٢٠١٩) على النحو الآتي:

- أولا– مهارة التنبؤ:
  - التنبؤ بالفكرة العامة للنّص المقروء.
  - الاستدلال على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النّص المقروء.
  - التفريق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النّص المقروء.
  - التنبؤ بالمشكلات الواردة في النّص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة.

- التنبؤ بالأحداث الواردة في النّص المقروء.

- ثانيا- مهارة الاستقصاء:
  - التوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النّص المقروء.
  - الربط بين عنوان النّص وفقراته.
  - التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النّص المقروء.
  - بيان معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.
  - ربط موضوع النّص المقروء بالأحداث الجارية.
- ثالثا- مهارة الاستنتاج:
  - استنتاج القيم التي يدور حولها النّص المقروء.
  - استنتاج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النّص المقروء.
  - استنتاج العلاقات بين أفكار النّص المقروء
  - استنتاج دلالات التعبير في النّص.
  - اكتشاف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النّص المقروء.
  - استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النّص.
- رابعا- مهارة الفحص (التأمل):
  - تحديد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النّص المقروء.
  - تحديد مرادف كلمات وردت في النّص المقروء
  - اكتشاف الأخطاء اللغوية في النّص المقروء.
  - تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النّص.
  - تحديد الادعاءات والمتناقضات في النّص المقروء.
  - تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النّص المقروء.
- خامسا- مهارة التحليل:
  - تمييز أدوات الربط في النّص المقروء.

- تحديد الأسباب والنتائج في النّص المقروء.
- الربط بين أفكار النّص الفرعية والفكرة الرئيسة.
- التمييز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النّص المقروء.

وفي الجانب الميداني تناول الباحثون مهارات القراءة التأملية بالدراسة والبحث من خلال توظيف عدد من الاستراتيجيات التدريسية كدراسة الجهني (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية ومهارات التفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، مع التطبيق القبلي والبعدي. لعينة تكونت من (٥٦) طالبا، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (٢٧) طالبا درسوا باستخدام استراتيجية حلقات الأدب، ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٢٩) طالبا، درسوا بالطريقة المعتادة. وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيا بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الشمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختبار القراءة التأملية، ودليل التدريس، طبقت على عينة مكونة من (٢٢) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط بحائل بلغت (٣٠) طالبا، وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ لصالح التطبيق القبلي.

كذلك دراسة سعودي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث سجلات قياس القراءة التأملية، ومقياس الدافعية، ودليل التدريس، طبقت على عينة من تلاميذ الصف الثالث

الإعدادي قبليا وبعديا، وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق القبلي.

ودراسة السمان (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات القراءة التأملية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين علميًا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختباري القراءة التأملية والقراءة الإبداعية، ودليل التدريس، طبقت على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغت (٣٠) طالبا من المتفوقين عقليا وقد أظهرت النتائج فروقا بين متوسطي أداء المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مهارات القراءة التأملية والقراءة الإبداعية؛ لصالح التطبيق القبلي.

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها حرصت على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال عدد من البرامج التعليمية والاستراتيجيات التدريسية كحلقات الأدب في دراسة (الجهني، ٢٠١٩)، والتعلم المنظم ذاتيا كدراسة (الشمري، ٢٠١٩)، ونظرية العقول الخمسة كدراسة (سعودي، ٢٠١٦)، والمدخل الجمالي كدراسة (السمان، ٢٠١٤)، مستخدمة المنهج التجريبي، من خلال اختبار القراءة التأملية، وجميعها أظهرت نتائج إيجابية في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب مراحل تعليمية مختلفة.

ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات في اهتمامها بتنمية مهارات القراءة التأملية كدراسة الجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، السمان (٢٠١٤)، وفي استخدام المنهج شبه التجريبي، في حين يختلف عن تلك الدراسات في كونه يهدف إلى تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط من خلال استراتيجية مقترحة مستندة إلى مدخل التفكير المتشعب. وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في تحديد مشكلة البحث، وصياغة فروضه، وبناء أدواته ومواده التعليمية، وإعداد الإطار النظري، ومناقشة النتائج.

تدريس القراءة في ضوء مدخل التفكير المتشعب:

لاستراتيجيات التدريس دور كبير في تدريس القراءة، واختيارها بناء على طبيعة النّصوص القرائية، وتنوع المهارات القرائية وطبيعة المتعلمين المستهدفين؛ يؤدي دورًا فعالًا في تنمية المهارات القرائية، وتعدد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تدريس مهارات القراءة بفعالية، وقد استخدم الباحثون في الميدان التربوي العديد من تلك الاستراتيجيات والمداخل والنظريات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية؛ منها: المدخل الجمالي، نظرية العقول الخمسة لجاردنر، والتعلم المنظم ذاتيا، وحلقات الأدب، ويعد مدخل التفكير المتشعب باستراتيجياته المتنوعة من المداخل التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التأملية.

مفهوم التفكير المتشعب وفلسفته:

تركزت الجهود في تسعينيات القرن الماضي على أبحاث الدماغ والتي اتجهت إليها الدراسات في مجال المناهج وطرائق التدريس مما نتج عنه ظهور عدد من المصطلحات التربوية لعل أبرزها التفكير المتشعب، والذي يستند في فلسفته إلى العديد من النظريات، ذكرها (الحديبي، ٢٠١٢، ص. ٣٥– ٣٦؛ الحربي، ٢٠١٥، ص. ١٦٩– ١٧٠) في:

- نظرية جليفورد للتحليل العاملي.
- نظرية بياجيه في النمو المعرفي.
- نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر.
- نظريات الدماغ وأهمها: (نظرية نصفي الدماغ، نموذج هيرمان للمخ الكامل، نظرية التعلم المستند إلى الدماغ).

أما مفهوم التفكير المتشعب فقد تناوله الباحثون وفق اتجاهاتهم وخلفياتهم المعرفية حوله، فقد عرّفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "القدرة على توليد بدائل منطقية أو معقولة من المعلومات المعطاة، وفيها يكون التركيز على التنوع والاختلاف والوفرة والندرة في النواتج والحلول" (ص ١٢٦).

وعرفه الحديبي (٢٠١٢) بأنه: "مجموعة العمليات العقلية غير المرئية التي تحدث في اتجاهات متعددة نتيجة حدوث وصلات جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ؛ لمساعدة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة" (ص١٢)

وعرفته عيسى (٢٠١٧) بأنه: نمط من أنماط التفكير يتمثل في عمليات غير مرئية تحدث في الخلايا العصبية للمخ، يستدل عليها من خلال ما يظهر من مرونة التفكير، ووجود استجابات إبداعية غير نمطية للمواقف، وحلول مبتكرة للمشكلات الواردة في النص القرائي، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية، ويعد التفكير المتشعب أساس عملية الإبداع والابتكار (ص. ٩).

وعرفه (Cardellichio & Field,2007, P. 33) بأنه: أحد أنماط التفكير يدعم بناء الأنسجة العصبية في شبكة الأعصاب بالدماغ؛ من خلال ممارسته التي تؤدي إلى وصلات جديد بين الخلايا العصبية.

وعرفه تمام وصلاح (٢٠١٦) بأنه: "نوع من التفكير الذي ينتهجه المتعلم عند تعامله مع مشكلات أو أسئلة لها أكثر من حل صحيح، ويتميز بأنه تفكير متحرر وغايته التوصل إلى أكبر عدد من الأفكار والحلول" (ص٣١٠).

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن التفكير المتشعب:

- نمط من التفكير تؤدي ممارسته إلى إحداث اتصالات جديدة بين الخلايا العصبية في الدماغ.
- تفكير مرن يتطلب تعدد وتنوع الاستجابات.
- يعد أساسًا لعملية الإبداع وميزة يتصف بها المبدعون.

مبادئ التفكير المتشعب في تعليم القراءة التأملية:

حتى ينجح التفكير المتشعب أثناء تعليم القراءة التأملية ويؤتي ثماره المرجوة منه في تأمل وفحص النّص المقروء لا بد أن يقوم على عدد من المبادئ، لعل أهمها ما ذكره جروان (٢٠٠٩، ص. ٢٥- ٢٦) في النقاط التالية:

- عدم التسرع في إصدار الأحكام على النّص المقروء أو توجهات كاتبه وذلك بتأجيل الحكم والتقييم إلى حين الانتهاء من توليد عدد كبير من الأفكار المستنتجة؛ كون التسرع بإصدار الأحكام يعرقل عملية التفكير فيما وراء النّص.
- إيجاد أكبر قدر ممكن من الأفكار والبدائل المتعلقة باستنتاجات وأفكار النّص المقروء دون الاهتمام بالنوعية، لأن الأفكار المتميزة تنتج من بين أفكار كثيرة.
- تقبل جميع الأفكار المطروحة حول النّص القرائي مهما كانت غريبة أو سخيفة.
- توسيع دائرة التفكير في أفكار ورؤى ومضامين النّص القرائي والحفاظ على الجدية والحيوية في البحث عن تلك الأفكار.
- تخمير الأفكار لفترة من خلال ممارسة نشاط أو هواية لا علاقة لها بالنّص المقروء لبعض الوقت؛ حيث قد يقفز للعقل فكرة أصيلة.
- دمج الأفكار المطروحة حول النّص القرائي من خلال التيقظ لما تطرحه الأخريات من أفكار وربطها ببعضها للخروج بفكرة أصيلة.

أهمية التفكير المتشعب في تعليم القراءة التأملية:

يعمل التفكير المتشعب من خلال استراتيجياته المتنوعة على تدريب الخلايا العصبية للمخ لتنشط وتعمل بشكل فعّال، وتنبع أهميته في تعليم القراءة التأملية من مميزاته التي يتميز بها والتي حددها عيسى (٢٠١٧، ص. ٢٤) في الآتي:

- تفكير غير تقليدي ومرن في التعامل مع النّص المقروء يرتبط بعملية الإبداع في القراءة.
- يعتمد على فلسفة وفكر نظريات الدماغ.
- يولد العديد من الأفكار والاستجابات المختلفة للنّص المقروء.
- فعّال في البيئات الثرية والغنية بالمثيرات والأنشطة المحفزة.
- يستدل عليه من خلال مرونة التفكير، وحدوث استجابات تباعدية غير نمطية لأفكار وأهداف النّص المقروء.
- يرتبط بنوع من الأسئلة التي تثير الرغبة في البحث والتنقيب وسبر أغوار النّص المقروء.

وترى الباحثة أن للتفكير المتشـــعب أهمية كبيرة في تعليم القراءة التأملية تتضـــح في النقاط الآتية:

- تحفيز عمل خلايا المخ وعمل ارتباطات بين الخلايا العصبية.
- توجيه الإجراءات التعليمية القرائية لتتناســـب مع طبيعة المتعلمات وأنماط تعلمهن واستراتيجياتهن القرائية.
- مجال خصـــب لممارســـة التفكير بأنواعه والتفكير الإبداعي على وجه الخصـــوص أثناء التعامل مع النّص المقروء.
- التفكير المتعدد الرؤى يتيح تمعن وفحص النّص القرائي باتجاهات متنوعة وآراء مختلفة، تتكامل لتنتج رؤية شاملة للموقف القرائي.
- الانتقال من مرحلة القراءة السطحية إلى القراءة العميقة وفهم ما وراء النّص.

استراتيجيات التفكير المتشعب:

تساهم استراتيجيات التفكير المتشعب في توسيع شبكة المخ العصبية وبالتالي تحقق متطلبات التعلم الفعّال وتحفز التفكير بأنواعه، وتتلخص في الآتي:

١- اســـتراتيجية التفكير الافتراضـــي: وفيها يتم تكوين معلومات جديدة من خلال تحفيز الخلايا العصبية ووضع تصور لقضايا مختلفة والنتائج المترتبة عليها، وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة الافتراضية للمتعلمين مع مراعاة تتابع الأسئلة بطريقة تدفع المتعلمين للتفكير والابتكار.

٢- اســـتراتيجية التفكير العكســـي: ويقصـــد بها قلب الأمور المعروفة والمتوقعة، وإتاحة الفرصـــة للمتعلم في توفير موقف تعليمي يطلب منه ذكر نتائج مترتبة على عكس الأمور، وطرح رؤى جديدة، والخروج عن المألوف؛ لتتعمق رؤيته للأحداث، وبذلك ينتقل من المعرفة المكتسبة إلى التفكير فيما وراء هذه المعرفة.

٣- اســـتراتيجية الأنظمة الرمزية المختلفة: تعتمد على اســـتخدام الأنظمة الرمزية المختلفة بشـــكل مخالف في مواقف التعلم كرســـم خرائط أو خطوط أو صـــياغة معادلة توضـــح العلاقة بين المواقف والأحداث.

٤- استراتيجية التشابه (التناظر): تقوم على إعمال العقل لبحث وتوضيح العلاقات بين الأشياء والعناصر؛ للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف، وتعتبر عملية البحث عن نقاط تناظر واختلاف بين الأشياء عملية تتطلب إبداعا عاليا؛ حيث إن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة يتطلب رؤية جديدة للعناصر مما يتيح مزيدا من تشعب التفكير.

٥- استراتيجية تحليل وجهة النظر: وفيها يتم توجيه المتعلم إلى التفكير في آرائه ومواقفه في المواقف المختلفة، والتي تؤثر تبعا لذلك في رؤيته وحكمه على الأمور وتفاعله مع الأحداث؛ مما يساعد في تعميق التفكر فيها، والتأمل في مدى صحتها ومناسبتها لحل المشكلة أو معالجة الموقف.

٦- استراتيجية التكملة: وفيها يتم توجيه المتعلمين نحو تكملة الأشياء الناقصة وغير المكتملة، وفقا لنظرية الجشتطلت في الرغبة الدائمة لدى الفرد في إكمال الأشياء الناقصة، وفقا لقانون الغلق؛ مما يحث المتعلم على تشعيب تفكيره لإيجاد علاقات بين العناصر الموجودة لإكمال الناقص غير الموجود.

٧- استراتيجية التحليل الشبكي: وتعتمد على تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقات التي تربط بعض الأحداث والظواهر بروابط معقدة ومتشابكة ومتداخلة، والتعبير عنها لتصبح أقل تعقيدا، واستنتاج الارتباطات بينها والعمل على تبسيطها، وتحديد طرق التداخل، وذلك بهدف استيعاب الموقف والأحداث والظواهر، وعملية اكتشاف العلاقات والارتباطات هي بمثابة تمرين للمخ وتشعيب لتفكير المتعلم، وتنمية المهارات الإبداعية (عيسى، ٢٠١٧، ص. ٣٠- ٣٤؛ الحديبي، ٢٠١٢، ص. ٤١- ٤٩؛ تمام وصلاح، ٢٠١٦، ص. ٣١٠- ٣١١).

ومن منطلق أهمية مدخل التفكير المتشعب تناوله كثير من الباحثين في دراساتهم؛ ومنها: دراسة سيف (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب في تنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي والنقد الأدبي لدى طلاب اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحد ذات الاختبار القبلي والبعدي؛ حيث أعد الباحث دليل التدريس وفق مدخل التفكير المتشعب، واختباري مفاهيم الإبداع الأدبي

والنقد الأدبي، وقد تكونت العينة من (٤٠) طالبا من طلاب اللغة العربية بكلية الآداب بعقلة الصقور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع الأدبي، واختبار مهارات النقد الأدبي؛ لصالح القياس البعدي.

ودراسة العتيبي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تصميم أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وتعرف أثره في تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق اهداف الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعدّ الباحث اختبار التذوق الأدبي، واختبار الكتابة الإبداعية، طبقها على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا بمكة المكرمة؛ تم تقسيمهم إلى : مجموعتين؛ إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التذوق الأدبي، والكتابة الإبداعية.

ودراسة بصل (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعدت الباحثة اختبار مهارات القراءة الناقدة، ودليل التدريس طُبق على عينة اشتملت على (٧٠) تلميذة بالصف الأول الإعدادي قسمن إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٣٥) تلميذة وضابطة (٣٥) طالبة، وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية.

كذلك قدّم عيسى (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي؛ حيث أعدت الباحثة اختبارًا للفهم القرائي، ودليل التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب، وطُبقت على عينة مكونة من (٧١) تلميذة من الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين؛ لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي.

وأجرى الحربي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي؛ حيث أعد الباحث اختبار الفهم القرائي ودليل التدريس، وطبق على عينة عشوائية مكونة من (٢٧) طالبا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وأكدت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة مارشي وتاهان (Marashi & Tahan 2015) والتي هدفت إلى المقارنة بين استخدام التفكير المتقارب والتفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية لتعلم اللغة، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحثون التجربة على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الجامعة الملتحقات ببرامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بمدينة كاراغ، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين التفكير المتشعب والتفكير المتقارب؛ لصالح التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة والدافعية لتعلم اللغة.

إضافة إلى دراسة إبراهيم وزملائه (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أُعد لذلك اختبار الفهم القرائي الإبداعي، ومقياس العادات العقلية ودليل التدريس، وطبقت على عينة مكونة من (٦٠) طالبا بالصف الأول الثانوي، وقد أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومقياس العادات العقلية.

وفي سياق آخر أجرى هارمان (Haarmann, 2013) دراسة مسحية للدراسات السابقة التي تناولت دور التدريب في تعزيز مهارات التفكير المتشعب في إتقان الأداء اللغوي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب في تعزيز مهارات التفكير المتشعب في إتقان الأداء اللغوي لدى طلاب المراحل المختلفة.

ودراسة الحديبي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أعد الباحث اختبار المفاهيم البلاغية ومقياس الاتجاه نحو البلاغة، طبقت على عينة مكونة من (٥٧) طالبا من طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين، القبلي والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أنها ركزت على تنمية المهارات اللغوية كالفهم القرائي، والقراءة الناقدة، والتذوق الأدبي، والإبداع الأدبي، والمفاهيم البلاغية بتوظيف استراتيجيات التفكير المتشعب؛ إلى جانب متغيرات أخرى كعادات العقل المنتج، والدافعية، والاتجاه، لدى مراحل تعليمية مختلفة باستخدام المنهج التجريبي من خلال أدوات ومواد تعليمية متنوعة شملت الاختبارات والمقاييس، كدراسة سيف (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠١٩)، وبصل (٢٠١٨)، وعيسى (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٥)، ومارشي وتاهان (Marashi & Tahan 2015)، وإبراهيم وزملائه (٢٠١٤)، والحديبي (٢٠١٢)، وجميعها أظهرت نتائجها أثرًا إيجابيًا لاستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المهارات اللغوية والمهارات والاتجاهات والدافعية المستهدفة، أما دراسة هارمان (Haarmann, 2013) فكانت دراسة مسحية مقارنة.

ويتفق هذا البحث مع تلك الدراسات في كونه يوظف استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية إحدى المهارات اللغوية؛ وهي مهارات القراءة التأملية، في المرحلة المتوسطة باستخدام المنهج التجريبي، وخلاصة القول إن هذا البحث يُعدّ امتدادًا لتلك الدراسات وما يميزه عنها أنها تناول بالتنمية مهارات القراءة التأملية؛ حيث لم تتناولها الدراسات السابق عرضها، وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في بناء المواد التعليمية، والإطار النظري للبحث، وصياغة الفروض، ومناقشة النتائج.

فروض البحث:

١- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ.

١- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء.

٢- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج.

٣- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل.

٤- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل.

٥- يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في المجالات مجتمعة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

أُسْتُخْدِم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التأملية.

متغيرات البحث تحديدها وضبطها:

١- المتغير المستقل: طريقة المعلّمة مع المجموعة الضابطة، والاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب مع المجموعة التجريبية.

٢- المتغير التابع: مهارات القراءة التأملية كما يقيسها الاختبار المعدّ لذلك.

٣- المتغيرات المصاحبة: تم ضبط المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر على نتائج البحث على النحو الآتي:

- القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية: ضُبط باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث؛ للكشف عن وجود فرق بينهما باستخدام اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية.

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٩,٠٦	٣,٣٠	٠,٠٤٦-	٠,٩٦٧
الضابطة	٣٥	٩,٠٩	٢,٤٣		غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن قيمة (ت) المحسوبة للفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث لمهارات القراءة التأملية غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ ويدل ذلك على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين ويعطي مؤشرًا مطمئنًا لعرض نتائج البحث لاحقًا.

- المحتوى التعليمي: درست طالبات المجموعتين المحتوى نفسه من النّصوص القرائية المقررة عليهن بوحدة (نوادر وقيم).

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف الثاني المتوسط المنتظمات دراسيًّا في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٣هـ) بمنطقة عسير التعليمية. أمّا العينة فقد اختيرت بالطريقة العشوائية؛ حيث بلغ عددها (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وعددهن (٣٥) طالبة، وضابطة عددهن (٣٥) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمتوسطة (١٢) بأبها.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١– اختبار مهارات القراءة التأملية (القبلي – البعدي):

أ) تحديد هدف الاختبار: قياس مهارات القراءة التأملية المستهدف تنميتها لدى مجموعتي البحث قبل وبعد تطبيق التجربة؛ لتعرف فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية تلك المهارات مقارنة بطريقة المعلمة المستخدمة.

ب) تحديد مصادر الاختبار: تم الرجوع للمصادر الآتية:

أولًا– الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات مهارات القراءة التأملية؛ وأهمها: دراسة (الجهني، ٢٠١٩)، و(الشمري، ٢٠١٩)، كتاب اللغة العربية المقرر على طالبات الصف الثاني المتوسط.

ثانيًا– قائمة مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط، وتم الحصول عليها من خلال الخطوات التالية:

- الهدف من بناء القائمة: تحديد مهارات القراءة التأملية التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- مصادر إعداد القائمة: الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بمهارات القراءة التأملية. كذلك تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.
- محتوى القائمة: حُصِرت المهارات وصُنِّفت إلى (٥) مهارات رئيسة تندرج تحتها (٢٧) مهارة فرعية، بالاسترشاد بتصنيف (الجهني، ٢٠١٩).
- صدق القائمة: عُرِضت القائمة على مجموعة من المحكمين؛ بغرض تعرف آرائهم حول المهارات التي تضمنتها القائمة، وبعد استرجاع القوائم من المحكمين حُسِبَت النسب المئوية لآرائهم؛ حيث عُدّت المهارات التي حَظِيت بنسبة (٨٠%) فأكثر من اتفاق المحكمين مهارة مناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

- القائمة في صورتها النهائية: بعد الأخذ بآراء المحكمين، وإجراء التعديلات ظهرت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٢٦) مهارة فرعية مندرجة تحت (٥) مهارات رئيسة على النحو التالي:
- مهارات التنبؤ؛ وتتضمن: التنبؤ بالفكرة العامة للنص المقروء، الاستدلال على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النص المقروء، التفريق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النص المقروء، التنبؤ بالمشكلات الواردة في النص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة، التنبؤ بالأحداث الواردة في النص المقروء.
- مهارات الاستقصاء؛ وتتضمن: التوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النص المقروء، الربط بين عنوان النص وفقراته، التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء، بيان معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه، ربط موضوع النص المقروء بالأحداث الجارية.
- مهارات الاستنتاج؛ وتتضمن: استنتاج القيم التي يدور حولها النص المقروء، استنتاج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النص المقروء، استنتاج العلاقات بين أفكار النص المقروء، استنتاج دلالات التعبير في النص، اكتشاف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النص المقروء، استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- مهارات الفحص والتأمل؛ وتتضمن: تحديد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء، تحديد مرادف كلمات وردت في النص المقروء، اكتشاف الأخطاء اللغوية في النص المقروء، تحديد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النص، تحديد الادعاءات والمتناقضات في النص المقروء، تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص المقروء.
- مهارات التحليل؛ وتتضمن: تمييز أدوات الربط في النص المقروء، تحديد الأسباب والنتائج في النص المقروء، الربط بين أفكار النص الفرعية والفكرة الرئيسة، التمييز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

ج) **تحديد محتوى الاختبار**: تضمن الاختبار (٥٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل.

د) **صدق الاختبار**: عُرِض على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى الطالبات، وقد اتفق المحكمون على صلاحية، وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار.

ز) **التجربة الاستطلاعية للاختبار**: طُبق الاختبار على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط عددها (٢٥) طالبة من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لتحديد الآتي:

١- مدى ملاءمة الاختبار للطالبات، ووضوح تعليماته: تبين من التجربة الاستطلاعية مدى ملاءمة الاختبار للطالبات ووضوح التعليمات المرفقة به.

٢- حساب ثبات الاختبار: طُبقت معادلة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيم المعاملات للمهارات الرئيسة للاختبار ما بين (٠,٧٦) إلى (٠,٩٢)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار (٠,٨٦)؛ وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات مرتفع، وبذلك ظهر الاختبار في صورته النهائية.

هـ) **الصورة النهائية للاختبار**: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٥٢) فقرة، تقيس مهارات القراءة التأملية (التنبؤ، والاستقصاء، والاستنتاج، والفحص والتأمل، التحليل) والجدول رقم (٢) يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية، مع بيان عدد الأسئلة، والنسبة المئوية لكل.

جدول رقم (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة التأملية.

م	المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	التنبؤ	(١-٥، ٢٧- ٣١)	١٠	١٩,٢٣%
٢	الاستقصاء	(٦- ١٠، ٣٢- ٣٦)	١٠	١٩,٢٣%
٣	الاستنتاج	(١١- ١٦، ٣٧- ٤٢)	١٢	٢٣,٠٨%
٤	الفحص والتأمل	(١٧- ٢٢، ٤٢- ٤٨)	١٢	٢٣,٠٨%
٥	التحليل	(٢٣- ٢٦، ٤٩- ٥٢)	٨	١٥,٣٨%
٦	المجموع	٥٢	٥٢	١٠٠

٢- الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة التأملية:

تم تحديد أسس الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب، ومهارات القراءة التأملية، والنصوص القرائية في وحدة (نوادر وقيم)، والأنشطة التعليمية والإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية، والوسائط التعليمية المساندة لتنفيذ الاستراتيجية، وأدوات التقويم المناسبة لتقويم مهارات القراءة التأملية؛ وفيما يلي توضيحها:

أهداف الاستراتيجية: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات القراءة التأملية السابق تحديدها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث)؛ على النحو التالي:

يتوقع من الطالبة بعد الانتهاء من دراسة النصوص القرائية بالاستراتيجية المقترحة أن تكون قادرة على أن:

- تتنبأ بالفكرة العامة للنص المقروء.
- تستدل على الأشياء من خلال خواصها الواردة في النص المقروء.
- تفرق بين ما له صلة وما ليس له صلة في النص المقروء.
- تتنبأ بالمشكلات الواردة في النص المقروء استنادًا إلى الخبرات السابقة.
- تتنبأ بالأحداث الواردة في النص المقروء.
- تتوصل إلى المعاني الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تربط بين عنوان النص وفقراته.
- تميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص المقروء.
- تبين معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.
- تربط موضوع النص المقروء بالأحداث الجارية.
- تستنتج القيم التي يدور حولها النص المقروء.
- تستنتج الأفكار التي يدعو إليها الكاتب من خلال النص المقروء.
- تستنتج العلاقات بين أفكار النص المقروء.
- تستنتج دلالات التعبير في النص.

- تكتشف أبرز الشخصيات الحقيقية والرمزية في النص المقروء.
- تستنتج علاقات منطقية من خلال رؤية مضمون النص.
- تحدد الأفكار الضمنية التي يدور حولها النص المقروء.
- تحدد مرادف كلمات وردت في النص المقروء.
- تكتشف الأخطاء اللغوية في النص المقروء.
- تحدد الأدلة المنطقية التي تدعم آراء كاتب النص.
- تحدد الادعاءات والمتناقضات في النص المقروء.
- تحدد المعلومات الناقصة أو المحذوفة من النص المقروء.
- تميز أدوات الربط في النص المقروء.
- تحدد الأسباب والنتائج في النص المقروء.
- تربط بين أفكار النص الفرعية والفكرة الرئيسة.
- تميز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

١- أسس الاستراتيجية:

أ. أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات الطالبات: خصائص المرحلة العمرية لطالبات المرحلة المتوسطة، المتمثلة في نضج القدرات العقلية كالتعبير، والتحليل، والتركيب، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقلال، ونمو الميول والاهتمامات، وحرية التعبير.

ب. أسس مرتبطة باستراتيجيات التفكير المتشعب:

- التطبيقات التربوية لبعض نظريات التعلم (البنائية، والمعرفية).
- استراتيجيات التفكير المتشعب القائمة على تقنيات الحوار المفتوح.
- واقع تدريس القراءة وأهدافها في المملكة العربية السعودية.
- طبيعة القراءة التأملية وأهدافها.

ج. مكونات الاستراتيجية:

- مهارات القراءة التأملية اللازمة لطالبات المرحلة المتوسطة السابق تحديدها.

- النصـــوص القرائية المتضـــمنة في وحدة (نوادر وقيم) من كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط.
- إجراءات تطبيق الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التفكير المتشعب وفق خطوات ما قبل القراءة وأثنائها وما بعدها.
- الأنشطة التعليمية والإثرائية المرتبطة بالاستراتيجية.
- الوسائط التعليمية المساندة لتنفيذ الاستراتيجية.
- أدوات التقويم (اختبار القراءة التأملية).
- دليل المعلمة لتنفيذ الاستراتيجية.

د. الخطوات الإجرائية للاستراتيجية:

- مرحلة ما قبل القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:
  - الاســـتعداد: وتتم بتنظيم بيئة الصـــف، وتوزيع مجموعات القراءة التعاونية.
  - التنبؤ: وفيها توجه المعلمة المتعلمات إلى توضيح توقعاتهن حول النص القرائي بعد عرض عنوانه باستخدام استراتيجيتي التفكير الافتراضي والتفكير العكسي، وتتم بطرح عدد من أسئلة التفكير الافتراضي والعكسي على مجموعات القراءة التعاونية؛ مثل:
    - ما توقعاتك حول النّص؟
    - ما الفكرة العامة التي يدور حولها النّص؟
    - ماذا يحدث لو تغير عنوان النّص؟
- مرحلة أثناء القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:
  - قراءة النّص: وتتم من خلال القراءة النموذجية للنّص من قبل المعلمة، يتبعها عدة قراءات من المتعلمات.

- التفاعل مع النّص: وفيها تتفاعل المتعلمات في مجموعات القراءة التعاونية مع النّص المقروء من خلال عدد من المهام والنشاطات القرائية، باستخدام استراتيجية التحليل الشبكي واستراتيجية تحليل وجهة النظر؛ لاكتشاف الأفكار والآراء والأحداث والشخصيات والمعاني المتضمنة في النّص المقروء.
- تحليل النّص: وفيها تستنتج المتعلمات العلاقات بين الأفكار والأحداث والمضامين المتضمنة في النّص المقروء، وأوجه الشبه والاختلاف والمتضادات والمتناقضات وأوجه النقص في النّص باستخدام استراتيجية التشابه والتناظر واستراتيجية التكملة التي توظف بالمناقشة بين المعلمة والمتعلمات، وبين المتعلمات أنفسهن.
- تلخيص النّص: وتتم بتلخيص الأفكار والقيم والمعاني والآراء الواردة في النّص المقروء وأوجه الاستفادة منه وتصنيفها من خلال استراتيجية الأنظمة الرمزية.

- مرحلة البعد القراءة؛ وتتم وفق الخطوات الآتية:

- التقويم الذاتي: ويتم من قبل المتعلمات بطرح الأسئلة عما تم إنجازه وما تحقق من أهداف ونقاط الضعف والقوة.
- مراجعة أوراق العمل: في ضوء التغذية الراجعة من المعلمة والزميلات.
- التقويم: بطرح الأسئلة المتعلقة بالنّص المقروء.

٣- دليل المعلمة لاستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية:

أ) تحديد الهدف من الدليل: مساعدة معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات القراءة التأملية من خلال الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب.

ب) مكونات الدليل:

- مقدمة تعريفية.
- أهداف الدليل.
- مكونات الدليل.
- نبذة عن القراءة التأملية وكيفية تنميتها من خلال الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب.
- الدروس المعدة وفق الاستراتيجية.

ج) ضبط الدليل: عُرِض على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية وآدابها، ثم أُجريت كافة التعديلات في ضوء آراء المحكمين؛ ليتخذ صورته النهائية ويصبح صالحاً للتطبيق.

إجراءات تطبيق البحث ميدانياً: تم ذلك على النحو التالي:

- الحصول على إذن تطبيق البحث بناء على الخطاب الموجهة من كلية التربية برقم (١٨٧١٦) وتاريخ (٢٦/ ٢/ ١٤٤٣هـ) إلى إدارة التعليم بمنطقة عسير، وعليه تم توجيه خطاب الإذن الصادر من إدارة التعليم بمنطقة عسير رقم (٤٣٠٠٣٠٤٨٣٨) وتاريخ (١١/ ٣/ ١٤٤٣هـ) للتطبيق في المتوسطة (١٢) للبنات بمدينة أبها.
- زيارة المدرسة من قبل الباحثة بتاريخ (١٣/ ٣/ ١٤٤هـ)؛ للتنسيق مع معلمة اللغة العربية حول تطبيق أدوات البحث وتنفيذ التجربة، وكذلك تزويدها بدليل المعلمة، وشرحه وتوضيحه، والإجابة عن استفساراتها حوله.
- تطبيق الاختبار قبليًا على مجموعتي البحث قبل البدء في تطبيق التجربة بتاريخ (١٥/ ٣/ ١٤٤٣).
- تطبيق التجربة باستخدام الاستراتيجية المقترحة مع المجموعة التجريبية، وطريقة المعلمة مع المجموعة الضابطة؛ حيث قامت معلمة اللغة العربية بالتطبيق للمجموعتين بتاريخ (١٨/٣/١٤٤٣هـ).

- حرصت الباحثة على متابعة التجربة منذ انطلاقها وحتى الانتهاء منها مع عقد اللقاءات المتكررة مع المعلمة.
- تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث بتاريخ (٩/ ٤/ ١٤٤٣هـ)
- تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسبة المئوية؛ لتحديد نسب اتفاق المحكمين على مهارات القراءة التأملية؛ ومعادلة كوبر (Cooper).
- معادلة ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاختبار.
- المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمقارنة درجات مجموعتي البحث في اختبار مهارات القراءة التأملية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال التنبؤ؟ تم اختبار صحة الفرض الأول للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التنبؤ	التجريبية	٣٥	٣,٢٠	٠,٩٩٤	٣١٦,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٢,٥١	١,٤٤٢			

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال التنبؤ أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٣١٦,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التنبؤ لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة التنبؤ مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستقصاء؟ تم اختبار صحة الفرض الثاني للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية

في مجال الاستقصاء"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستقصاء	التجريبية	٣٥	٤,٥٧	١,٤٦١	٢٣٩,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٣,٦٦	١,٩٢٤			

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الاستقصاء أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٢٣٩,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الاستقصاء مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الاستنتاج؟ تم اختبار صحة الفرض الثالث للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) (بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستنتاج	التجريبية	٣٥	٠,٩٧	٠,١٩٦	٨٤٩,٢	٠٥,٠	١١,٠
	الضابطة	٣٥	٠,٧٤	٠,٤٤٣			

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الاستنتاج أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٨٤٩,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل

التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الاستنتاج مقياسًا بمربع إيتا بلغ (١١,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مجال الفحص والتأمل؟ تم اختبار صحة الفرض الرابع للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض الرابع على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) (بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفحص (التأمل)	التجريبية	٣٥	١,٣٤	٠,٨٠٢	٢٧٧,٢	٠٥,٠	٠٧,٠
	الضابطة	٣٥	٠,٨٠	٠,٨٣٣			

يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال الفحص والتأمل أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (٢٧٧,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضـــابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال الفحص والتأمل لصـــالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن حجم الأثر للاسـتراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشـعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة الفحص والتأمل مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٧,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن الســـؤال الخامس وهو: ما فاعلية الاســـتراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشـعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصـف الثاني المتوسـط في مجال التحليل؟ تم اختبار صحة الفرض الخامس للبحث على النحو الآتي:

وينص الفرض الخامس على: "توجد فروق دالة إحصـــائيا عند مســـتوى (٠٥,٠) بين متوســـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضـــابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التحليل	التجريبية	٣٥	٤,١٧	١,٧٠٦	٢,٤١٨	٠,٠٥	٠,٠٨
	الضابطة	٣٥	٣,١٤	١,٨٤٩			

يتضـح من الجدول رقم (٧) السـابق أن المتوسـطات الحسـابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في مجال التحليل أعلى من المتوســـطات الحســـابية للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح

أن قيمة (ت) تساوي (٤١٨,٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في مجال التحليل لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بمهارة التحليل مقياسًا بمربع إيتا بلغ (٠٨,٠) وهو حجم تأثير كبير.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس وهو: ما فاعلية الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المجالات مجتمعة؟ تم اختبار صحة الفرض السادس للبحث على النحو الآتي:

ينص الفرض السادس على: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للبحث على اختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأملية، ولبيان دلالة الفرق أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية:

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة.

المهارة الرئيسة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المهارات مجتمعة	التجريبية	٣٥	١٤,٦٢	٣,٦٣٣	٣,١٤٩	٠,٠٥	٠,١٣
	الضابطة	٣٥	١٠,٨٦	٥,٢٥٣			

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية للمجموعة التجريبية في المهارات مجتمعة أعلى من المتوسطات الحسابية

للمجموعة الضابطة؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار. ولبيان دلالة هذا الفرق أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ حيث اتضح أن قيمة (ت) تساوي (١٤٩,٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية في المهارات مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يُقبل الفرض السابق. كما يتضح من الجدول رقم (٨) السابق أن حجم الأثر للاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التأملية المتعلقة بالمهارات مجتمعة مقياسًا بمربع إيتا بلغت (١٣,٠) وهو حجم تأثير كبير؛ وهذا يدل على أن (١٣%) من التباين الكلي يعود إلى استخدام الاستراتيجية، وهذا يعني أن الاستراتيجية نجحت في التأثير على المجموعة التجريبية بشكل كبير.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يتضح من العرض السابق للنتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب على نظيراتهنّ في المجموعة الضابطة اللاتي درسن بطريقة المعلمة في مهارات القراءة التأملية مجتمعة وكل مهارة على حدة؛ مما يدل على تطور تلك المهارات؛ حيث أظهرت نتائج الفروض السابقة وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، وبما أنه تم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر على النتائج فإن هذه الفروق تُعزى إلى استخدام الاستراتيجية؛ مما يؤكد أن مهارات القراءة التأملية قد نمت نمواً ملحوظاً، ومرتفعاً لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الاستراتيجية القائمة على مدخل التفكير المتشعب أسهمت في نمو مهارات القراءة التأملية من خلال:

١- تهيئة المتعلمات لاكتشاف قدراتهن القرائية وأفكارهن المبدعة وتوقع أحداث ونتائج النّص من خلال نشاطات التفكير الافتراضي بالأسئلة مفتوحة النهايات والأسئلة الافتراضية التي تهدف لتنمية وتحفيز التأمل.

٢- إتاحة الفرصة للمتعلمة لطرح رؤى جديدة، والخروج عن المألوف؛ لتتعمق رؤيتها للأحداث، وصولا إلى التفكير فيما وراء النّص من خلال نشاطات التفكير العكسي.

٣- توفير بيئة لبحث وتوضيح العلاقات بين أفكار النّص؛ للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف، من خلال أسئلة التناظر التي تتطلب رؤية جديدة لأفكار النّص مما يتيح مزيدا من تشعب التفكير.

٤- استنتاج الارتباطات في النّص، واستيعاب المواقف والأحداث والظواهر، واكتشاف العلاقات والارتباطات، وتقييم الآراء من خلال أسئلة التحليل الشبكي وتحليل وجهة النظر.

٥- الربط بالواقع، من خلال تنظيم الأفكار وربطها بالواقع، وإعادة إنتاجها بمفهوم المتعلمات ولغتهن الخاصة؛ وهذا يساعد على تعزيز القدرة على التخيل والتحليل والتنظيم والربط وإعادة الإنتاج، وإيجاد الارتباطات بين النّص والخبرات الشخصية.

٦- توجيه الإجراءات التعليمية القرائية لتتناسب مع طبية المتعلمات وأنماط تعلمهن واستراتيجياتهن القرائية، وربط المعلومات السابقة بالخبرات الجديدة وتوظيفها في المواقف اللازمة.

٧- تطوير استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية التي تمارسها المتعلمات أثناء تأمل النّص المقروء.

٨- زيادة الوعي الذاتي الذي يقوم على التمعن والتأمل والتحليل العميق، والمرونة في التعامل مع النّص المقروء، والانتقال من مرحلة القراءة السطحية إلى القراءة العميقة وفهم ما وراء النّص.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج عدد من الدراسات أثبتت فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى المتعلمين مثل: دراسة الجهني (٢٠١٩)، والشمري (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، والسمان (٢٠١٤)، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية بعض المهارات اللغوية مثل: دراسة سيف (٢٠١٩)، وبصل (٢٠١٨)، وعيسى (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٥)، وإبراهيم وزملائه (٢٠١٤).

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث قُدِّمت التوصيات الآتية:

١- ضرورة تحديد مهارات القراءة التأملية لكل مرحلة من مراحل التعليم؛ من خلال إجراء دراسة علمية تهدف لتحديد تلك المهارات، والانطلاق منها عند بناء المناهج، والاهتمام بتنميتها؛ حيث إن البحث توصل إلى عدد من مهارات القراءة التأملية المناسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط.

٢- تطوير برامج إعداد معلمات اللغة العربية في ضوء تنمية المهارات اللغوية، والعمل على تنميتها وإكسابها للمتعلمات في مواقف تطبيقية.

٣- التأكيد على استخدام استراتيجيات قرائية فاعلة؛ من خلال تبصير المعلمات بأهميتها وتدريبهن على تطبيقها، وإعداد الأدلة الإرشادية لاستخدامها، وتنفيذ الدروس النموذجية التي تقوم عليها.

٤- تهيئة البيئة التعليمية لتكون مناسبة لتفعيل الاستراتيجيات النشطة، والتأكيد على ضرورة تنفيذ تلك الاستراتيجيات في بيئات تعليمية مرنة لا تقتصر على القاعات الدراسية فقط؛ كإقامة المقاهي الثقافية، ونوادي القراءة؛ لتساهم في توفير بيئات تعليمية تشجع التعلم النشط، والقراءة التأملية.

٥- الاستفادة من الاستراتيجية المقدمة في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى مراحل وصفوف دراسية أخرى.

مقترحات البحث:

بناء على نتائج البحث التي تم التوصل إليها وفي ضوء التوصيات السابقة قدمت المقترحات الآتية للدراسات المستقبلية:

١- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تقويم مستوى تضمين مهارات القراءة التأملية في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

٣- تقويم مستوى أداء المعلمين في تدريس مهارات القراءة التأملية.

٤- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

أولًا- المصادر والمراجع العربية:

أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبدالحليم؛ الصوالحي، عطية؛ أحمد، محمد. (١٩٧٢). المعجم الوسيط. (ط٢): القاهرة.

إبراهيم، أحمد؛ محمود، عبد الرازق؛ سعيد، فاطمة. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية– جامعة أسيوط، ٤ (٣٠)، ١١٦– ١٦٥.

بصل، سلوى حسن. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٦)، ٢٢١– ٢٧١.

تمام، شادية؛ صلاح، صلاح فؤاد. (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٣). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢)، ١٨– ٤٢.

جامعة عين شمس. (٢٠٠٤). المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، في الفترة من ٢١– ٢٢ يوليو ٢٠٠٤: القاهرة.

جامعة حائل. (٢٠١٩). مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠). في الفترة ٢٦– ٢٨ نوفمبر ٢٠١٩: حائل.

جامعة الشارقة. (٢٠٢٠). مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بعنوان: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، الأبعاد، الآفاق. يناير ٢٠٢٠: الشارقة.

الجعافرة، عبد السلام يوسف. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). الإبداع، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجهني، عبيدالله عبدالله. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية والتفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا– معهد اللغة العربية، (١٤)، ١– ١٠٤.

الحربي، خالد هديبان. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ١٦٠- ١٩٥.

سعودي، علاء الدين حسن. (٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية- جامعة عين شمس، ٢ (٢١٧)، ١٦- ٤٤.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٤). استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا. مجلة القراءة والمعرفة، (١٥٥)، ٨١- ١٢٨.

سيف، أحمد محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على مدخل التفكير المتشعب لتنمية بعض مفاهيم الإبداع الأدبي لدى طلاب اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بعقلة الصقور. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٩ (١)، ٣٤٣- ٣٩٩.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٦)، ٧٢- ١١٠.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، (١١٧)، ١٤٢- ١٨٤.

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الفقه القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣١)، ١١- ٦٢.

العتيبي، هاني. (٢٠١٩). أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة الملك خالد.

عزيز، مجدي. (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعليم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

عيسى، وجدان رمضان. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العَرَبِيَّة وآدابها (اللُّغَة العَرَبِيَّة والتعليم عن بعد). (٢٠٢١ فبراير ٢٦-مارس ٢). مكة المكرمة. https://www.kefeac.com/al

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية. الإصدار الأول، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانيًا- المراجع العربية (مترجمةً):

Ibrahim, Ahmed, Mahmoud, Abdel-Razek, Saeed, Fatima. (2014). The effectiveness of a program based on divergent thinking strategies for developing creative reading comprehension skills and some habits of the productive mind among first-year secondary students. Journal of the College of Education - Assiut University.4 (30) (116-165).

Basal, Salwa Hassan. (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing critical reading skills for middle school students. Reading and Knowledge Magazine, (206) (221-271)

Tammam, Shadia Abdel Halim and Salah, Salah Fouad. (2016). Comprehensive Curricula and Methods of Teaching and Learning, First Edition, Amman: Debono Center for Teaching Thinking.

Gad, Mohamed Lotfy. (2003). The effectiveness of a proposed strategy in developing some reading comprehension skills for second year preparatory students, Journal of Reading and Knowledge (22), 18-42.

Ain Shams University. (2004). The Sixteenth Scientific Conference "Teacher Formation", The Egyptian Society for Curricula and Instruction, July 21-22, 2004: Cairo.

University of Hail. (2019). "Education Outcomes Conference in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Kingdom's Vision (2030)", November 26-28, 2019: Hail.

University of Sharjah. (2020). The Fourth International Conference on the Arabic Language, entitled: Developing Arabic Language Teaching and Learning: Requirements, Dimensions, and Prospects, January 2020: Sharjah.

Al-Jaafrah, Abdel Salam Youssef. (2014). Teaching Arabic in the light of modern trends, Al-Ain: Dar Al-Kitab Al-Jami.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman. (2002). Creativity, Jordan: Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Al-Juhani, Obaidullah Abdullah. (2019). The effectiveness of the literature circles strategy in developing the reflective reading skills and analytical thinking of learners of Arabic language who speak other languages. Unpublished PhD thesis, Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers - Islamic University of Madinah.

Al-Hudaibi, Ali Abdulmohsen. (2012). The effectiveness of divergent thinking strategies in developing rhetorical concepts and the trend towards rhetoric among learners of Arabic speaking other languages. Arabic for Speakers of Other Languages, University of Africa - Institute of Arabic Language, (14) (1-104).

Al-Harbi, Khaled Hadiban. (2015). The effectiveness of the divergent thinking strategy in developing the reading comprehension skills of Arabic language learners who speak other languages. The Scientific. Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 31 (4), 160-195.

Saudi, Aladdin Hassan. (2016). A program based on Gardner's Five Minds theory to develop reflective reading skills and elicit motivation for learning among middle school students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education - Ain Shams University,2 (217) (16-44)

Al-Samman, Marwan Ahmed. (2014). A synthesis strategy based on the aesthetic approach to reading to develop the reflective and creative reading skills of mentally gifted secondary school students. Reading and Knowledge Magazine, Faculty of Education - Ain Shams University, (155) (81-128)

Seif, Ahmed Mohamed. (2019). The effectiveness of a program based on the divergent thinking approach to develop some concepts of literary creativity among students of the Arabic language at the College of Science and Arts in Uqlat Al-Suqur. Journal of the College of Education - Kafrelsheikh University, 19 (1) (343-399).

Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab. (2003). A Dictionary of Educational and Psychological Terms, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Al-Shammari, Zaid Muhalhal. (2019). The effectiveness of a proposed strategy based on self-organized learning in developing the contemplative reading skills of middle school students in the Hail region, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (106) (72-110).

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2011). "The effectiveness of a proposed strategy for developing reading fluency skills for primary school students", Journal of Reading and Knowledge, Faculty of Education - Ain Shams University, (117) (142-184).

Abdel Azim, Reem Ahmed. (2012). A proposed strategy based on self-organized learning to develop reading jurisprudence skills and raise the reading self-efficacy of first-year secondary students of different learning style, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 1 (31), 11-62.

Aziz, Magdy. (2005). Creative Teaching and Teaching Thinking, Cairo: World of Books.

Issa, Wejdan Ramadan. (2017). The effect of using divergent thinking strategies on developing the reading comprehension skills of fourth grade female students. Unpublished Master's Thesis, College of Education - The Islamic University of Gaza.

The Second Makkah International Conference on Arabic Language and Literature (Arabic Language and Distance Education). (2021 Feb 26-March 2). Makkah .https://www.kefeac.com/al

Education and Training Evaluation Authority (2019). Arabic Language Learning Standards Document, First Edition, Riyadh: King Fahd National Library.

ثالثًا- المراجع الأجنبية:

Cardellichio, T. & Field, W. (2007). Seven Strategies That Encourage Neural Branching How Children Learn: Feature Articles, Educational Leadership, 54 (6), March.

Haarmann, H.J. (2013). Does Divergent Thinking Training Improve Language Proficiency and Performance?. College Park, MD: Center for Advanced Study of Language, University of Maryland.

Marashi, H., & Tahan-Shizari, P. (2015). Using convergent and divergent tasks to improve writing and language learning motivation. Iranian. Journal of Language Teaching Research, 3 (1), 99-117.

Moallem,M. (2006). Reflection as a means of developing Expertise in problem solving decision making and complex thinking of designers, www.Eric.Edu.

shanahan & shanahan. (2008). Using Self Reflective Reading strategies to disciplinary Literacy Mentoring Minds.

القدرة التنبؤية للتفاؤل والأمل باستراتجيات مواجهة جائحة كورونا لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض

The predictive ability of optimism and hope for strategies to confront the coronavirus among a sample of Saudis from the city of Riyadh

إعداد

أ.د. عبد المريد عبد الجابر قاسم العبدلى

أستاذ علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بندر بن سعيد العلم الزهرانى

أستاذ علم النفس المساعد– كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

PAbdul-Marid Abdul-Jaber Qassem Al-Abdali

Professor ،Department of Psychology ،College of Social Sciences,
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Bandar bin Saeed Al-Alam Al-Zahrani

Assistant Professor of Psychology - College of Social Sciences Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

* يشكر الباحث / المؤلف عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام/ ٢٠٢٠) هـ، برقم: (٢٠/١٢/١٨/٩٠٠).

DOI: 10.36046/2162-000-011-006

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا، وكل من الأمل والتفاؤل، وتحديد الفروق في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا بين أفراد العينة من السعوديين وفق العمر والنوع، والكشف عن مدى إسهام كل من التفاؤل والأمل في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كونها حدثًا ضاغطًا. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٨) مستجيبا من السعوديين، من سكان مدينة الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية.. استخدمت الدراسة عددًا من الأدوات تمثلت في اختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط (ترجمة الباحثين) إعداد جيرهولد (Gerhold,2020) واختبار الأمل إعداد سنيدر وآخرين (synder et al.,1991) ترجمة عبد الخالق (٢٠٠٤)، واختبار التفاؤل ضمن قائمة التفاؤل والتشاؤم التي أعدها عبد الخالق (١٩٩٦) كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من استراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال واستراتيجية المواجهة السلوكية في اتجاه الإناث، بينما توجد فروق دالة بين الجنسين في استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة في اتجاه الذكور، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في كل من استراتيجيات المواجهة الانفعالية والتركيز على حل المشكلة وفقًا للعمر، بينما توجد فروق ذات دلالة في استراتيجية المواجهة السلوكية في اتجاه الفئة الأكبر عمرًا، أظهرت نتائج الدراسة أيضا قدرة الأمل والتفاؤل في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الإيجابية لجائحة كورونا. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: جائحة كورونا – استراتيجيات مواجهة – الأمل – التفاؤل.

Abstract:

The study identify if there are differences in the level of Strategies to confront the Covid-19 due to gender and age. Furthermore, this study aims to identify the role hope and optimism in the Prediction of Strategies to confront the Covid-19. The study sample consisted of (684) respondents, which were selected randomly. Strategies to confront the Covid-19 as an event scale, Hope scale and optimism scale. The study also showed no differences in the Strategies to confront the Covid-19 due to age but The study showed differences in the Strategies to confront the Covid-19 due to gender. Finally, the results showed each of hope and optimism interactions was a significant predictor of Positive Strategies to confront the Covid-19.

Keywords:. Corona pandemic hope – optimism. Coping Strategies.

المقدمة:

على مدى أربعة عقود، تناول المتخصصون في علم نفس الأوبئة، كيف ينظر الناس إلى الخطر، وما الذي يجعلهم يبالغون في رد الفعل تجاه الأوبئة؟ حتى عندما تكون مخاطرهم الشخصية متناهية الصغر، ولكن في الوقت نفسه تكون أقل انتباهًا للتهديدات الأخرى الأكثر احتمالًا للإضرار بهم (Fischoff، 2011)، وتُشير سيكولوجيا الأوبئة إلى أن الأزمات تجعل الأفكار اللاعقلانية تسيطر على التفكير ويسود الخوف، والقلق، والارتياب الذي يدفع الأفراد نحو سلوكيات متناقضة (Slovic، 2010).

ويعد انتشار فيروس كورونا في الآونة الأخيرة من تلك الأزمات الصحية الكبرى والتي ظهرت نهايات ٢٠١٩ ظهر في مدينة "يوهان" Wuhan عاصمة مقاطعة هوبي Hubei الصينية (Nishiua et al.,2020)، ولكن سرعان ما انتشر في جميع أنحاء العالم وبمجرد تفشي هذا الفيروس أصبح الخبر الأول والأكثر تناولا في جميع وسائل الأعلام لعدة شهور لرصد هذا القلق الخطير على الصحة النفسية والبدنية، وواكب هذه الأزمة تغييرات في مجالات عديدة في حياة الأفراد فقد حدثت تغييرات في التواصل الاجتماعي وسلوكيات الحياة، وعادات التسويق وأنماط الاستهلاك، وهذه التغييرات جعلت تفشي فيروس كورونا من الأحداث المجهدة التي تعد مصدرا رئيسيا للضغوط، يمكن أن يكون التكيف مع هذا الحدث أمرًا بالغ الأهمية (الصبوة، ٢٠٢٠)، حيث يقوم الأفراد بعمليات تحمل وأساليب مواجهة تساعد الفرد من التصدي للضغوط النفسية، الناتجة عن فيروس كورونا(Li et al.,2020)

من جهة ثانية، يرى نموذج التقييم المعرفي للضغوط أن متغيرات نفسية مثل خصائص الشخصية، وخاصة الخصائص الإيجابية مثل الأمل والتفاؤل، من المتغيرات التي لها دور فعال في طرق تقييم الأفراد للضغوط واستراتيجيات التعامل معها (Folkman&Lazaus، 1982).

ولذا سوف تهتم الدراسة الحالية بمتغيرين من هذه متغيرات الوقاية النفسية هما: الأمل والتفاؤل ودورهما في تشكيل استراتيجيات مواجهة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا، والأمل والتفاؤل

يمكن الاعتماد عليهما بوصفهما متغيرات ترتبط بالتوقعات الإيجابية، فمرتفعو الأمل والتفاؤل يمتلكون القدرة على مواجهة الفعالة للضغوط الحياتية لما لهم من توقعات إيجابية تساعد الأفراد على مواجهة الضغوط والمشاعر السلبية الناجمة عن هذه الضغوط كافة (ديغم، ٢٠٠٨)

فالتفاؤل استعداد انفعالي ومعرفي ونزعة للاعتقاد أو للاستجابة انفعاليًا تجاه الآخرين، وتجاه المواقف وتجاه الأحداث بطريقة إيجابية وواعدة، وتوقع نتائج مستقبلية جيدة ونافعة، والمتفائل أكثر ميلًا للاعتقاد أن الأمور الطيبة ستحدث الآن، وستكون مبهجة وسارة وستستمر لتسعده، فهو شعور داخلي ينتاب الفرد ويحفزه للوصول إلى شيء معين هو يحتاجه ولا يستطيع الوصول إليه، هذا الشيء يكون له آثاره الجانبية على صحته النفسية فيجعله في حالة من الزهو لما تحقق نتيجة هذا السعي (سليمان، ٢٠١٤).

كما أن الأمل من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، لما له من آثار إيجابية عديدة على تحقيق التكيف والصحة النفسية والجسمية، والأمل أيضا نقطة إيجابية جديدة تستخدم في تنمية الموارد البشرية، وأن نقص الأمل وفقدانه يسهم في الإحساس بانعدام الحيلة والتشاؤم والانفعال السلبي، وضعف القدرة على التحمل (إبراهيم، ٢٠٠٥).

والأمل حالة معرفية يمر بها الفرد في المواقف الصعبة التي لا تكون المخرجات الإيجابية التي يريدها الفرد قد حدثت بالفعل، لكن من المتوقع حدوثها في المستقبل، غالبا في الموقف غير المحبب، بالتالي فإن ما يتسبب في استثارة الأمل لدى الفرد هي مواقف مهددة وغير محددة لديه (اليحيا، ٢٠١٨).

بالإضافة إلى ما يقوم التفاؤل به في الوقاية من عديد من الاضطرابات، إذ أنه يؤدي دورًا إيجابيًا ومهمًا في المحافظة على مستويات مواجهة الضغوط باستراتيجيات إيجابية تركز مباشرة نحو حل المشكلة بالتخطيط في التعامل مع تنوع الضغوط (عشعش، ٢٠١٦).

وبناء على ماسبق جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تتمحور في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة لهذه الجائحة لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض في ضوء كل من الأمل والتفاؤل.

مشكلة الدراسة:

يعيش العالم مع بداية العقد الثالث من القرن الحادي والعشرين (٢٠٢٠) ظروفًا استثنائية عصيبة؛ نظرًا لتفشي فيروس كورونا المستجد COVID-19 في جميع دول العالم، الأمر الذي جعل منه جائحة على حد وصف منظمة الصحة العالمية، وقد تأثرت حياة الناس ومصالحهم بجائحة كورونا، فقد توقفت مناشط الحياة الاجتماعية والتعلمية والاقتصادية، والمشاريع التطويرية، والخطط المستقبلية؛ حرصًا من الجميع على حماية أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم (Sood et al.، 2020).

وذكرت منظمة الصحة العالمية أن تفشي فيروس كورونا من دولة إلى أخرى حول العالم، يعد خطرًا كبيرًا يولد ضغوطًا نفسية متنوعة لدى جميع سكان العالم بسبب الانتشار السريع لهذه الجائحة، والفتك بالمصابين في الحالات الشديدة حيث لا يوجد دواء معين لهذا الفيروس، مما يجعله تهديدًا كبيرًا لحياة الإنسان وصحته العضوية والنفسية، حيث أدى تفشي فيروس كورونا إلى عديد من الاضطرابات النفسية، ومنها: الاكتئاب، والقلق، والخوف، والهلع، واضطراب النوم، والوساوس القهرية (Huang et al. 2020)

مما جعل خبراء الصحة النفسية يعدون فيروس كورونا وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية –الطبعة الخامسة (DSM-5) ضمن الأحداث الجائحة التي ترتب عليها اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) بمجموعات من الأعراض هي: ذكريات لا إرادية من الصدمة مثل: الكوابيس والتجنب الدائم للمحفزات المرتبطة بالحدث الصادم، والسلبية في الإدراك والمزاج السلبي، والتغيرات في مستوى سرعةالاستثارة(.Zhang et al، 2020)

ومن جهة ثانية، مازالت جائحة كورونا ترافق حياة البشـــر منذ قرابة العام، وطول هذه المدة تغيب المعطيات عن موعد نهاية الجائحة مما يؤدى إلى تزايد النواتج النفســـية الســـلبية لهذه الجائحة على الأفراد حيث شهدت مختلف المجتمعات ارتفاعًا كبيرًا لحالات القلق والضغط النفسي والاكتئاب والمخاوف، وقد دللت نتائج دراســـات ســـابقة على ذلك الأمر؛ على ســـبيل الذكر دراسات: (Huang et al.، 2020 ، Sood et al.، 2020, Zhang et al.2020)

مما يســتدعى القيام بالدراســة الحالية كدراســة داعمة تتناول إدراك جائحة كورونا بوصــفها حدثًا ضاغطًا له مهدداته النفسية من جهة، ومن جهة ثانية دراسة استراتيجيات المواجهة له مع التركيز على دور بعض المتغيرات النفســـية الوقائية التي لها دور فعال في تشـــكيل اســـتراتيجيات المواجهة والإيجابية مثل: الأمل والتفاؤل، خاصة أن استراتيجيات التأقلم والمواجهة الفعالة تحتاج إلى بعض الخصـــائص الإيجابية في الشـــخصـــية والتي تمثل مصـــادر القوى الذاتية التي تدعم أســـاليب المواجهة الفعالة، خاصة أن نتائج دراسات سابقة وضحت دور كل من الأمل والتفاؤل في تشكيل استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يتعرض لها الفرد من هذه الدراسات على سبيل الذكر (Long et al.، 2020، Rivkin et al.، 2021، Shanahan et al.، 2020،Sibley et al.)

بالإضـافة إلى ذلك لم يكن المجتمع السـعودي بمنأى عن ضـغوط كورونا وآثارها النفسـية فقد أشار تقرير وزارة الصحة السعودية ٢٠٢٠ إلى أن معـدل الإصابة فـي المملكـة ٩ إصابـات لـكل ألف نسمة، وبلغ التوسع في إجراء الفحوصات بمعدل ١٣ ألف فحص لكل ١٠٠ ألف نسمة، ومع ارتفاع عدد حالات COVID-19 المبلغ عنها في المملكة العربية السعودية بسرعة خلال مارس وأبريل ٢٠٢٠ دفع هذا الحكومة السعودية إلى اتخاذ إجراءات سريعة للسيطرة على انتشار الفيروس من خلال تعليق العمليات في عديد من الجهات الحكومية، وإغلاق المدارس والجامعات مؤقتًا، وتعليق التجمعات العامة بما في ذلك داخل المســـاجد، وفرض حظر تجول وطني. (AlHadi et al.2021)

وقد أظهرت دراســـة ســـعودية قام بها الهادى وآخرون (AlHadi et al.2021)، أن لجائحة كورونا آثارًا نفسية على السعوديين من متوسط إلى شديد خلال فترة الجائحة، حيث بلغت نسبة

أعراض الاكتئاب ٢١%، وأعراض القلق ١٨%، وأعراض التوتر ١٣%، وهي نسب أعلى من المعدل المعتاد في المجتمع، وأظهرت الدراسة أيضًا أن معدل الاكتئاب والقلق والتوتر واضطراب النوم كان أعلى في الفئة الأصغر سنًا، وفي الإناث مقارنة بالذكور، وكذلك أعلى لدى المرضى النفسيين، أثبتت الدراسة وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات المواجهة السلبية مثل الإنكار، ولوم الذات، والاضطرابات النفسية.

على أيه حال، فإن كثيرًا من الباحثين على سبيل المثال لونج وآخرون (Long et al. 2020) ينظرون إلى جائحة كورونا على أنها من أشد الأحداث الضاغطة، كمًا وكيفًا ويمكن النظر لها كحدث صادم ضخمته وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، كما أدت هذه الوسائل دورًا محوريًا في تضخيم حالة الفزع بين الأفراد، من خلال تناول وسائل الإعلام الطبيعة الجينية لهذا الفيروس وسرعة انتشاره بين البشر في أرجاء المعمورة كافة، مما جعل منظمة الصحة العالمية تطلق عليها لفظ جائحة.

رغم ذلك يتباين الأفراد في مستوى تأثرهم النفسي بتفشي جائحة كورونا، ذلك نتيجة تباينهم في طرق مواجهة الضغوط الناجمة عن هذه الجائحة وفقًا لتفسيراتهم لهذه الضغوط، فالأفراد الأقل تركيزًا على سلبيات الأحداث الضاغطة، هم من يتصفون بالخصائص الإيجابية في الشخصية (Barnum et al.، 2012).

لذلك سعى الباحثون منذ ازدهار حركة علم النفس الإيجابي في ثمانينيات القرن العشرين إلى التركيز على مجموعة استراتيجيات في الشخصية توجد بدرجات متفاوتة عند البشر، منها مفهوم الجسارة والشجاعة، وازدهار الشخصية، والتفاؤل، والذكاء الوجداني، وتقدير الذات، والكفاءة الشخصية، والإنجاز، وتحقيق الذات، والمشاركة الوجدانية، والعطاء، والسلوك الحميمي، والتشجيع على المودة والحب، والتفتح والانفتاح على الخبرة، والحكم الأخلاقي والشجاعة، ومهارات التفاعل الاجتماعي، والإحساس بالجمال، والتسامح، والمثابرة، والإبداع، والحكمة، والتطلع نحو المستقبل، والتلقائية. وهذه الاستراتيجيات من شأنها أن تجعل الفرد أكثر رضا وسعادة ومن هنا جاء تناول

الأمل والتفاؤل بالدراسة الحالية بوصفهما من الخصائص الإيجابية التي من المتوقع أن تسهم في تحقيق قدرته على مواجهة الضغوط (Csikzenthmihalyi&Seligman,2000)

تشير الأدلة البحثية السابقة على سبيل الذكر دراسة فلوكان (Folkman,2013،)، ودراسة سانتون وآخرين (Stanton al al, 2002) إلى أن كلًّا من الأمل والتفاؤل من البناءات الكبرى في ذلك المنحى الذي يعظم القوى الإنسانية باعتبارها قوى أصيلة في الإنسان التي تعزز استراتيجيات المواجهة الإيجابية للضغوط، والتي تركز على حل المشكلة التي توصلت إلى أن مرتفعي الأمل والتفاؤل يستخدمون استراتيجية المواجهة التي تركز على حل المشكلات.

كما أن المتفائلين أكثر فعالية ومرونة في مواجهة الضغوط، يستخدمون استراتيجيات المواجهة الإيجابية للضغوط، كما أشارت نتائج الدراسات (Abbasi et al.,2020، Fasano et al.، 2020، Vizoso، 2019)

من جهة أخرى، أظهرت نتائج لدراسات معاصرة دور كلٍّ من الأمل والتفاؤل في تحقيق المواجهة الإيجابية لجائحة كورونا منها دراسات: (Biber et al.,2021، Genç &Arslan,2021 ،Cunted&Dalexis,2020,Cunted et al.,2020 ،Yildirim&Arslan,2021)

بناءً على ما سبق تبرز أهمية الأمل والتفاؤل في فترات الأزمات والضغوط، إلا أنه رغم ذلك يندُر تناول دورهما في تشكيل مواجهة الضغوط الناجمة عن جائحة كورونا في البيئة العربية بوجه عام، والمحلية بصورة خاصة –في حدود اطلاع الباحثين– إذ لم يتسنَّ لهما الحصول على دراسة تناولت دور الأمل والتفاؤل في التنبؤ بأساليب مواجهة ضغوط.

إلى جانب ما سبق انطلقت الدراسة الحالية من اهتمام الباحثين بصفتهما متخصصين في علم النفس، إذ لاحظا من خلال تعاملهما اليومي مع أفراد من المجتمع السعودي عبر ما يكتبون عبر وسائل الاتصال الاجتماعي عن هذا الجائحة، وعن كيفية مواجهة قطاع عريض من السعوديين لهذا الجائحة لمعرفة واقع استراتيجيات مواجهة ضغوط جائحة كورونا، وجاءت الدراسة الراهنة

خطوة استطلاعية في استكشاف العوامل النفسية المساهمة في استراتيجيات مواجهة ضغوط جائحة كورونا؛ وبناء على ما سبق يمكن صياغة السؤال الرئيس الذى نصه: (ما مدى إسهام كلٍّ من التفاؤل والأمل باستراتجيات مواجهة جائحة كورونا لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض)؟ والذى يتفرع عنه التساؤلات الفرعية والأهداف على النحو التالي:

أهداف الدراسة وتساؤلاتها:

تحدد أهداف الدراسة الحالية بالإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما الفروق في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا بين أفراد العينة من السعوديين وفقا للعمر؟

٢- ما الفروق في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا بين أفراد العينة من السعوديين وفقا للنوع الاجتماعى؟

٣- ما مدى إسهام كلٍّ من التفاؤل والأمل في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كونها حدثًا ضاغطًا لدى المشاركين بالدراسة من السعوديين؟

أهمية الدراسة:

تكتشف الأهمية النظرية والتطبيقية، من خلال استعراضنا للدلالات المختلفة التي تنطوي عليها متغيرات الدراسة والمفاهيم محل الاهتمام ويمكن توضيح الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- تحاول الدراسة الحالية الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن تفشي جائحة كورونا في ضوء الأمل والتفاؤل بوصفهما مفهومين إيجابيين في الشخصية الإنسانية، والعمر والنوع، بوصفهما متغيرات ديموجرافية، خاصة أن دراسة استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط لم يلق الاهتمام على المستوى العربي والمحلي.

٢- يمثل كل من الأمل والتفاؤل مفاهيم مهمة في علم النفس الإيجابي، الذى ينبغي الاهتمام بهما في ظل عالم مليئ بالضغوط والتوترات، تتناول هذه الدراسة المتغيرات الإيجابية كالأمل والتفاؤل وهى متغيرات تجعل الأفراد أكثر قدرة وفعالية في مواجهة ضغوط الحياة.

٣- الحداثة النسبية لموضوع الدراسة المتمثلة في دراسة استراتيجيات مواجهة ضغوط جائحة كورونا وندرة تناولها في البحوث العربية مقارنة بالبحوث الأجنبية خاصة في البيئة السعودية.

٤- تمثل نتائج الدراسة الحالية وصفًا تحليليًا لمتغيراتها وهذا يثرى المكتبة النفسية السعودية ويفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

١- الإسهام في إثراء المكتبة السعودية للاختبارات والمقاييس النفسية من خلال القيام بترجمة وتقنين اختبار جديد من نوعه عن استراتيجيات مواجهة ضغوط جائحة كورونا، حيث تفتقر إلى مثل هذا النوع من المقاييس.

٢- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برنامج إرشادية لتوعية الأفراد بكيفية المواجهة الإيجابية لهذا الجائحة.

٣- تزويد المختصين وصانعي القرار بعدد من التوصيات والمقترحات لتعزيز المواجهة الإيجابية لجائحة كورونا في المجتمع السعودي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعة: استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط دراسة تنبؤيه في ضوء الأمل والتفاؤل وبعض المتغيرات الديموغرافية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة من عام ٢٠١٩ واستمر التطبيق حتى ٢٠٢٠.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المجتمع السعودي من الجنسين تراوحت أعمارهم من (٢٠) إلى (٣٦) سنة.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

تشتمل الدراسة على خمسة مفاهيم أساسية وهي على النحو التالي:

١) الأمل Hope :

عرف سنايدر Snyder الأمل اصطلاحًا بأنه: «استعداد أو تهيؤ معرفي يكون موجهًا نحو تحقيق طموحات الفرد ورغباته» (في العارضي والموسوي، ٢٠١٣، ص١٦٣)

أما تعريفه إجرائيًا فتتبنى الدراسة الحالية تعريف سنايدرSnyder (١٩٩١) على أنه حالة من الدافعية الإيجابية التي تؤدي إلى نشاط داخلي وتدعم إلاحساس بالنجاح؛ وقد أسس هذا التعريف على مفهومين هما الطاقة (Agency) وتعني مستوى الطاقة، والقوة الموجهة للهدف والمسارات (Pathway) وتعني القدرة على التخطيط لبلوغ الهدف.

٢) التفاؤل: optimism

ويقدم شير Schier وكارفر Carver تعريفًا اصطلاحيًا واضحًا للتفاؤل، الذي أخذه عنهم عديد من الباحثين في هذا المجال، فالتفاؤل من وجهة نظرهم هو: «النظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء، بدلًا من حدوث الشر أو الجانب السيئ» (فرج ،٢٠١٥، ص٣٣).

أما تعريفه الإجرائى فتتبنى الدراسة الحالية تعريف عبد الخالق (١٩٩٦) والذى يعرف التفاؤل على أنه: توقع الفرد بأن أموره سوف تكون جيدة وفي صالحه مع استبعاد الأمور السلبية، وأنه يبذل قصارى جهده في سبيل تحقيق الأهداف، الذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة التفاؤل المستخدم في الدراسة الحالية.

٣) استراتيجيات مواجهه جائحة كورونا Coping strategies of Corona pandemic:

لكي نصل إلى تعريف استراتيجيات مواجهته جائحة كورونا كحدث ضاغط يستلزم في البداية تعريف استراتيجيات المواجهة بشكل عام وصولا إلى تعريف استراتيجيات مواجهته جائحة كورونا كحدث ضاغط، فيعرف لازاروس وفولكمان (١٩٨٤) استراتيجيات المواجهة بأنها: «المساعي أو الجهود المعرفية أو السلوكية الدائمة التبدل للتعامل مع المطالب، أو المقتضيات النوعية الخارجية أو الداخلية أو الداخلية والخارجية معًا التي تتوافق مع إمكانيات الفرد أو تتجاوزها» (هلال،٢٠١٨، ص ١٢)

أما استراتيجيات مواجهه جائحة كورونا فهي "الطرق التي يتبعها الأفراد في مواجهة الإجهاد النفسي، أو الضغوط النفسية، التي قد يتعرضون لها بسبب فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، للتخلص من هذه الضغوط، أوالحد من آثارها، أومحاولة التعايش معها".

وأما التعريف الإجرائي لاستراتيجيات مواجهه جائحة كورونا فتتبنى الدراسة الحالية تعريف جير هولد (Gerhold,2020)، وهى: مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية لمواجهة والسيطرة على تداعيات ومخاطر فيروس كورونا، والتي تقاس بالدرجة التي التي يحصل عليها الفرد جراء أدائه على اختبار استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لتفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩) المستخدم بالدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة:

يتم تناول الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال عدة محاور هي:

أولا-كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا:

الضغوط النفسية متعددة ولكنها تنتج عادةً من عدم التوازن بين الموارد المتاحة للمرء والمطالب التي يواجهها، وتتنوع مصادر الضغوط منها: التهديدات الوشيكة، والمخاوف المستقبلية، والتحديات في الوقت الحاضر. (Hudd et al ،2000).

تعد الأحداث الحياة الكبرى الضاغطة، وهي تشكل خطـــرًا ينشأ عنه نواتج نفسية سلبية منها: عدم القدرة على التكيف، وضعف مستوى الأداء، والعجز عن ممارسة مهامه، وانخفـــاض الدافعيـــة والقـــدرة على الإنجاز، والشـــعور بالإنهـــاك النفسي، وارتفـاع معـدل الإصـابة بالاضـطرابات النفسـية لـدى الأفراد بوجـه عام (الحسين، ٢٠٠٢) .

من هـذه الأحداث التي ظهرت في الآونة الأخيرة جائحة كورونا منذ أن أعلنت منظمة الصحة العالمية (WHO) في ٣٠ يناير عام ٢٠٢٠ بعد ظهور الجائحة في الصين على نطاق واسع، إذ إن جميع مناطق الصين الـ ٣٤ لديها حالات إصابة تتجاوز إجمالي عدد الحالات ذلك بالنسبة للحادة الشديدة متلازمة الجهاز التنفسي (سارس) لعام ٢٠٠٣(Hao et al.,2020).

بظهور جائحة كورونا واجه الأفراد فجأة ضـغوطًا غير متوقعة بسـبب الإجراءات المضـادة لـ COVID-19 في مارس ٢٠٢٠ طبقت مختلف دول العالم الحجر الصـحي، التي سـببت ضـغوطًا، والعزلة الاجتماعية لها آثار نفسـية سـلبية بما في ذلك زيادة التوتر والقلق (Brooks et al.2020; Pfefferbaum& North, 2020 ; Tsamakis et al.2020).

تم تخصـيص الأخبار الرئيسـية لجميع وسـائل الإعلام لأيام وحتى شـهور لرصـد هذا القلق الخطير على الصـحة العامة، كما رصـد ت الدراسـات النفسـية والاجتماعية تغييرات في نمط الحياة والجوانب السـلوكية مثل عادات التسـوق، وأنماط الاسـتهلاك، والعادات الشـخصـية والصـحية، وتغيرات في التواصـــل الاجتماعي مثلت هذه التغييرات ضـــغوطا على الفرد (Bleibtreu et al.,2020)

بالإضـافة إلى ما أشـار إليه مؤتمر الحجر الصـحي–التداعيات والحلول، لبنان (٢٠٢١) حيث ذكر أن الحجر الصـحي إجراء وقائي فعال للتخفيف من انتشـار وباء COVID-19 غير أن تبعاته الاقتصـادية والاجتماعية والنفسية على الأفراد أو الأسر، والمؤسسـات والدول كانت وخيمة جدا، من بين النتائج الجلية للحجر الصـحي: الملل والضـجر، والعزلة الاجتماعية، والضـغط النفسـي، والأرق، وضـغط ما بعد الصـدمة، والاكتئاب، والميول الانتحارية، والعنف المنزلي ... إلخ، كما أثر الحجر الصـحي بشـكل كبير على الأطفال سـواءً من الناحية النفسـية أم التربوية. وسُـجل تزايد

ملحوظ جدا في حالات العنف داخل الأسر، كذلك أشارت دراسة جونغ وجون (Jung&Jun,2020) ودراسة ديسوسا وجافيد(Desousa&Javed,2020)إلى أن جائحة كورونا حدث من أحداث اضطراب ما بعد الكرب، إذا أنه أدى إلى استجابات شبيهة باضطراب ما بعد الصدمة لدى بعض الأفراد وتفاقم القلق والاكتئاب والوظائف النفسية والاجتماعية.

استراتيجيات الأفراد لمواجهة جائحة كورونا وأنماطها المواجهة المختلفة:

تُعرف عملية مواجهة الأفراد للضغوط بالتكيف والتأقلم المتعدد الأبعاد ويشمل استراتيجيات عدة، منها: استراتيجية تركز على حل المشكلة، وعلى التعامل مع الضغوطات مباشرة، أما الأستراتيجية التى تركز على العاطفة تتمثل في الاستجابات العاطفية للضغوط، والتجنب والهروب من الواقع أو الإلهاء، وتُعدّ استراتيجية سلبية بينما المواجهة التي تركز على المشكلة وإعادة التقييم الفعال تعدّ استراتيجية إيجابية من شأنها التنبؤ بالتأقلم والمواجهة الإيجابية (Connor et al.، 2010)

تفشي جائحة كورونا وما يتبعها يعّد حدثًا ضاغطًا كبيرًا يستوجب استراتيجيات لمواجهته، فقد أشارت دراسة هوانغ وآخرين .Huang et al، 2020) إلى ظهور استراتيجيات متعددة لمواجهة والتأقلم مع تفشي هذه الجائحة تمثلت في المواجهة المركزة على حل المشكلة، والمواجهة القائمة على العاطفة، ويمكن توضيح أهم استراتيجيات مواجهة الضغوط بشكل عام على النحو التالي:

أ-استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة Problem Focused Coping :

هي الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بين الشخص والبيئة، فالشخص في المواقف الضاغطة يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقف نفسه، فيحاول تغيير سلوكه من خلال البحث عن معلومات أكثر عن الموقف أو المشكلة (Carver et al.، 2010)

ب-استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال: Emotion Focused Coping

هي الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات وخفض المشقة والضيق الانفعالي، الذي يسببه الحدث أو الموقف الضاغط للفرد، عوضا عن تغيير العلاقة بين الشخص والبيئة، وتتضمن: الابتعاد، تجنب التفكير في الضواغط، الإنكار وغيرها (سلامة، ٢٠٠٦).

ج-استراتيجيات المواجهة السلوكية: Behavioral focused copi يقصد بها المحاولات السلوكية الظاهرة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة. وقدم كوهن Cohen، مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة الضغوط شملت الآتي:

- التفكير العقلاني: Rational Thinking استراتيجية يلجأ خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثًا عن مصادر القلق وأسبابه المرتبطة بالضغوط.
- التخييل: Imagining استراتيجية يتجه فيها الأفراد إلى التفكير في المستقبل، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث.
- الإنكار: Denial عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل والانغلاق، وكأنها لم تحدث على الإطلاق.
- حل المشكلة: Problem Solvin نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد إلى استخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط، وهو ما يعرف باسم القدح الذهبي.
- الفكاهة (الدعابة): Humor استراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة وروح الفكاهة، وبالتالي قهرها والتغلب عليها (الرويلى،جميلة ٢٠١٥).

بعض النظريات النفسية المفسرة للضغوط:

تعددت وتباينت تفسيرات مواجهة الضغوط من عالم لآخر تبعًا لتوجهاتهم النظرية من هذه النظريات يمكن ذكره على النحو الآتي:

نظرية الضغوط: لهانز سيلي : Hans Selye1907 إلى١٩٨٢ بحكم تخصصه كونه طبيبًا تأثر بتفسير الضغط تفسيرا فسيولوجيا، وجد أن الضغط متغير غير مستقل وأن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغوط هدفها المحافظة على البناء النفسي (Tan &Yip,2018)

وافترض سيلى أن الضغوط مستمرة في الحياة طوال فترة التعرض لاحتياجات، وقد وضح سيلى الفروق بين الإجهاد الحاد من الاستجابة الكلية للضغوط المطبقة بشكل مزمن، واصفًا الحالة الأخيرة بـــ "متلازمة التكيف والتي تُعرف أيضًا في الأدبيات النفسية باسم متلازمة سيلي.

تقسم المتلازمة الاستجابة الكلية إلى ثلاث مراحل وهي: مرحلة رد فعل الإنذار ومرحلة المقاومة ومرحلة الإرهاق، فعندما يتعرض الأفراد للضغوط يحاولون الحفاظ على التوازن من خلال مقاومة التغيير وفي النهاية يقعون ضحية للإرهاق والإعياء النفسي (Murad et al.2021)

نظرية كانون (Canone): يعدّ كانون (Canone) من أوائل الذين استخدموا مصطلح الضغط، وعرفه برد الفعل في حالة الطوارئ (Emergency Response) بسبب ارتباطها بانفعال القتال أو المواجهة، وقد اعتمدت هذه النظرية على المجالات البيولوجية في تفسير الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد، حيث تستند هذه النظرية إلى مفهوم الاتزان، وهو مفهوم يعبر عن حيوية الجسم من أجل المحافظة على استقرار خصائصه الأساسية، مثل سرعة ضربات القلب، وسرعة التنفس، وقد أكد كانون على مفهوم الاتزان، الذي يشير إلى قدرة الكائن الحي على استخدام مصادره من أجل الوصول إلى التوازن، الذي يحقق له البقاء، كما يشير إلى أن الضغوط النفسية تحدث نتيجة للخلل في هذا التوازن (شاهين، ٢٠٠٨).

نظرية التقدير المعرفي: قدم هذه النظرية لازاروس، حيث نشأت هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير كم التهديد ليس إدراكاً مبسطاً للعناصر المكونة للموقف فقط، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد، وخبراته الشخصية بالضغوط، وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف كما يعتمد تقويم الفرد للموقف على عدة عوامل، منها العوامل الشخصية، والعوامل الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفي "الضغوط" بأنها عندما يكون هناك تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد، ويؤدي ذلك إلى تقويم التهديد، وإدراكه في مرحلتين، هما: المرحلة الأولى: هي الخاصة بتحديد أن بعض الأحداث هي في ذاتها شيء يسبب الضغوط. المرحلة الثانية: هي التي تتحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف (عثمان،٢٠٠٢).

ثانياً الأمل :

يعدّ الأمل تفاعلًا بين عدة أشياء: المسؤولية نحو تحقيق الهدف، وطريقة التفكير والربط بين الوضع الحالي والهدف المبتغى الحصول عليه، على المدى القريب أو البعيد (الحضري،٢٠١٨)

مكونات الأمل:

يتكون الأمل وفقا لسنايدرSnyder ، من ثلاثة مكونات أساسية هي:

الأهداف: أي موضوع أو خبرة أو نتائج نتخيلها في أذهاننا ونصبو الوصول إليها، وقد تكون أحد هذه الأهداف هي رغبة نريد الوصول إليها.

قوة الإرادة: نعني بها الطاقة التي تدفعنا إلى التفكير الإيجابي الذي يتسم بالأمل، أو هي الطاقة الموصلة للتفكير، حيث تمثل إحساس الفرد بالطاقة العقلية التي تساعده في تحقيق ما يسعى إليه الفرد.

قوة التوجه: تمثل قوة التوجه في الخطط المعرفية أو خريطة الطريق التي ترشدنا إلى كيفية تحقيق أهدافنا فهي تمثل طاقة ذهنية يستدعيها الفرد لتمده بالخطوات والإجراءات التي عليه اتباعها للوصول لهدفه (عبد الخالق، ٢٠٠٤ م).

النظريات النفسية المفسرة للأمل:

ظهرت نظريات نفسية تناولت تفسير مفهوم الأمل، منها نظرية بولبي ونظرية سنيايدور للأمل، ويمكن عرض هذه النظريات على النحو الآتي:

نظرية جون بولبي: فسر بولبي :Bowlby عام ١٩٨٠ الأمل تفسيرًا معرفيًا، حيث يشير إلى أن كل موقف نقابله أو نتعرض له في حياتنا يفسر تحت ما يُطلق عليها النماذج التصورية أو المعرفية، هذه النماذج تشكل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما يقلل من شأنها بل إنه يحاول أن يتعلم من أخطائه للنجاح في مواجهة الصعوبات والعقبات في المرات التالية، حيث إن النجاح يجعل لديه تصورًا إيجابيًا عن نفسه وتوقعًا لاجتياز

العقبات، أما الفشل فإنه ينظر إليه بشكل موضوعي ويستفيد منه في تكوين استراتيجيات معرفية للتغلب عليه في المواقف المستقبلية (مخيمر، ٢٠٠٩)

نظرية سنايدر: فسر سنايدر وزملاؤه الأمل من خلال (نظرية الأمل) والتي تركز على مفهومي الطاقة والمسارات، حيث تشير الطاقة إلى القوة ومستوى الدافعية في التوجه للأهداف، أما المسارات فتعني التخطيط للطرق المؤدية للهدف –كما هو موجود في نظرية التفاؤل– وانفعالات الأمل هنا هي القدرة على التوجه للأهداف بمستوى من قوة الإرادة مع انفعالات إيجابية (عسلية وحمدونة، ٢٠١٥).

ثالثا-التفاؤل:

سلط الأدب الضوء على الفوائد التي يجلبها التفاؤل على الرفاهية الجسدية والنفسية والاجتماعية، والذى يتمثل في الحد من أعراض الاكتئاب وتأثيرات الضغوط، وتعزيز تقدير الذات، والتفاؤل أحد مصادر تشكيل جودة الحياة والحفاظ على العلاقات الاجتماعية.

ويعدّ السيد (٢٠٠١) التفاؤل نزعة للاعتقاد والاستعداد المعرفي الانفعالي، أو الاستجابة الانفعالية اتجاه الآخرين، وتجاه موقف معين، وتوقع نتائج مستقبلية جيدة.

أشكال التفاؤل:

انتهى الباحثون إلى ثلاثة أشكال للتفاؤل؛ يمكن ذكرها على النحو التالي:

١- التفاؤل غير الواقعي: يعرف واينشتاين Weinstein, 1980، التفاؤل غير الواقعي بأنه: «اعتقاد الفرد بأن الأحداث السلبية يقل احتمال حدوثها له، واعتقاده بأن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها له مقارنة بغيره، ولا يتضمن النظرة المملوءة بالأمل فقط وإنما أيضا الوقوع في الخطأ عند إطلاق الأحكام» (في فليح، ٢٠٠٦، ص٣).

٢- التفاؤل الدفاعي: يرى سانا Sanna، أن التشاؤم الدفاعي يعد استراتيجية فعالة يستخدمها الفرد بغرض التكيف مع موقف معين؛ وخاصة في المواقف الأكاديمية مثل الاستعداد

للامتحان، وأن هذه الاستراتيجية لا يتم استخدامها من قبل المتشائمين فقط، وإنما يستطيع أن يستخدمها أي فرد كوسيلة لحماية الذات عندما يكون النجاح غير مؤكد

٣- التفاؤل الفعال: يؤكد مور More على أن التفاؤل يعد جزءًا أساسيًا في حياة الفرد الانفعالية، ولكي يكون الفرد متفائلا فعالا فإن ذلك يتطلب أكثر من مجرد توقعه لأفضل النتائج؛ إذ عليه أن يتبنى الاتجاهات الإيجابية المتفائلة، وأن يؤمن بقدرتها على التأثير بإيجابية في تفكيره، وسلوكه، وإنجازاته، وفي شعوره بالسعادة (البرزنجي، ٢٠١٠).

التفسيرات النظرية للتفاؤل:

بدأت النظرة للتفاؤل تتطور شيئا فشيئا في الستينيات والسبعينيات، ومن هذه النظريات الآتى ذكرها:

نظرية التفاؤل عند (شايير وكارفر): تركز نظرية (شايير وكارفر) على دور التوقعات المتفائلة وهو ما أطلق عليه (شايير وكارفر) نزعة التفاؤل، وهذه الفكرة قريبة الصلة بنظرية الأمل؛ حيث إن فكرة المسارات في نظرية الأمل هي نفسها توقع النتائج في نظرية التفاؤل، أيضا فكرة الطاقة أو القوة في نظرية الأمل هي نفسها توقع ألفاعلية، وتفترض نظرية شايير وكارفر أن التفاؤل له تأثير كبير ودور مهم في الطريقة التي يتكيف بها الأفراد مع المواقف اليومية الضاغطة، حيث يواصل المتفائلون الكفاح والعمل الجاد والتكيف الفعال مع المشكلات التي تواجههم، كما أنهم ينخرطون في سلوكيات صحية أكثر من المتشائمين (فليح، ٢٠٠٦).

نظرية التفاؤل لمارتن سليجمان: التفاؤل في نظرية سليجمان هو أسلوب تفسيري وتحليلي أكثر من سمة شخصية، فالمتفائلون تبعا لهذه النظرية يصفون الأحداث السلبية على أنها عابرة وزائلة، وحدثت من خلال مواقف نادرة وغير متكررة في مقابل يصف المتشائمون الأحداث والخبرات السلبية على أنها ثابتة ولا تتغير، وتهتم نظرية التفاؤل لسليجمان بعملية الإعزاءات كنقطة محورية للنظرية، ويعدّ سليجمان هذه الإغراءات المتفائلة لأحداث الحياة نوعا من الافتراض الضمني للنتائج السلبية (الدسوقي، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة:

قبل أن نعرض للدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات مواجهة كورونا كحدث ضاغط ودور الأمل والتفاؤل في تشكيل هذه الاستراتيجيات، نود أن نشير بداية إلى عدم وجود دراسات بتصميم الدراسة الحالية على المستوى العربي والأجنبي، -في حدود اطّلاع الباحثين- وما تم العثور عليه من دراسات يمكن تصنيفه في ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: دراسات تناولت جائحة كرونا كحدث ضاغط وأساليب مواجهتها:

استهدفت دراسة علي (٢٠٢٠) دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة، وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) امرأة عاملة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٣٠-٥٠) عامًا واللاتي لا يعانين من أمراض مزمنة، وقد اشتملت أدوات البحث على مقياس الضغوط النفسية الناتجة من انتشار فيروس كورونا المستجد، ومقياس الاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية الناتجة من انتشار فيروس كورونا المستجد والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة، كما لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية الناتجة من انتشار فيروس كورونا المستجد لدى المرأة العاملة تعزى لمتغيري (السن- المستوى التعلمي)، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية الناتجة من انتشار فيروس كورونا المستجد لدى المرأة العاملة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، كما لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة تعزى لمتغيرات (السن- الحالة الاجتماعية- المستوى التعلمي).

كما فحصت دراسة لى وآخرين (Li et al.2020،) ثلاثة تقييمات معرفية هي: (المعرفة، وشدة الإدراك، والتحكم المدرك لجائحة كورونا) وارتباطاتها مع مجموعة واسعة بالآثار النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٠٧) مشاركا تراوحت أعمارهم ما بين (١٧و٩٠) سنة بمتوسط (٢٣,٧١) سنة من (٣١) مقاطعة في الصين، وشاركوا في استطلاع عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج

أن ردود الفعل العاطفية والسلوكية للجمهور تأثرت قليلًا بتفشي جائحة كورونا، كما كشفت الدراسة عن وجود مشاركة محدودة بنشاط في السلوك التحوطي في الأحداث المتعلقة بـــ جائحة كورونا.

وحاولت دراسة تشانج وآخرين (Zhang et al. ,2020) الكشف عن اضطرابات النوم وأعراض الإجهاد نتيجة الانتشار الواسع جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٣٢) فرداً من (٣١) مقاطعة في البر الرئيسي للصين وهونغ كونغ وماكاو وتايوان، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد العينة من (٣٥ إلى ٤٧) طبق عليهم اختبار جودة النوم، وأظهرت النتائج زيادة معدلات اضطراب النوم والأرق واضطرابات ما بعد الصدمة.

كما تناولت دراسة جيرهولد (Gerhold,2020) استراتيجيات المواجهة وتصورات المخاطر لجائحة كورونا لدى الألمان، وتكونت الدراسة من (١٣٠٠) بالغًا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ و٧٦) عاما وكانت نسبة (٤٩٪) من العينة إناث، ونسبة (٥١٪) من الذكور؛ وتم إجراء مسح كمي عبر الإنترنت يتضمن (٢٩) سؤالًا عن استراتيجيات المواجهة لجائحة كورونا وتصوراتهم عن مخاطرها، وأظهرت النتائج أن كبار السن يقدرون خطر جائحة كورونا بشكل أكبر مقارنة بالشباب، وأن النساء أكثر قلقًا بشأن جائحة كورونا من الرجال.

وكشفت دراسة وينج وآخرين (Wang et al.2020) عن مستويات القلق والاكتئاب والضغوط النفسية وتدابير الوقائية والمواجهة تجاه تفشي جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١٠) من الصينيين من (١٩٤) مدينة في الصين منهم نسبة (٧٥,١٪) من الإناث تم تطبيق اختبار الحدث المعدل (IES-R)، واختبار حالة الصحة العقلية، واختبار الاكتئاب، واختبار القلق والإجهاد، واستمارة البيانات الديموغرافية، والأعراض الجسدية عبر الإنترنت وكشفت الدراسة عن أن نسبة (٥٣٪) من أفراد العينة –الأثر النفسي لتفشي المرض– معتدل أو شديد؛ وأفادت الدراسة أن وجود أعراض اكتئاب نسبة (١٦,٥٪) بين أفراد العينة ووجود أعراض القلق المتوسطة إلى الشديدة بنسبة (٢٨,٨%) بين أفراد العينة، بينما بلغت نسبة (٨,١٪) من أفراد العينة عن مستويات إجهاد جسدية محددة على سبيل المثال، (ألم عضلي، ودوخة، وزكام)، أمضى معظم

المستجيبين (٢٠-٢٤) ساعة في اليوم في المنزل وكشفت الدراسة عن نسبة (٨٤,٧٪) من أفراد العينة كانوا قلقين بشأن أفراد أسرهم، وكانوا راضين عن كمية المعلومات الصحية المتاحة.

وفي السياق نفسه أجرى الصمادى دراسة (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19) لدى عينة من أفراد الجالية الأردنية في حائل، وتكونت العينة من(١٦١) فردًا، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي وقامت الباحثة ببناء مقياس الضغوط النفسية وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى أفراد الجالية الأردنية على الأداة بشكل عام وفي كل مجال من مجالاتها، ووجود فروق دالة احصائيا تعزى لأثر النوع الاجتماعي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الحالة الاجتماعية في الجانب الجسدي وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح المتزوج، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر عدد الأولاد في الجانب الجسدي وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح من لديه ١-٥ من الأبناء.

كما هدفت دراسة ملياني ومجادى (٢٠٢١) إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية للحجر الصحي لانتشار فيروس كوفيد -١٩ لدى أساتذة التعليم العالي العائدين من خارج الوطن، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة قصدية (٦٠) أستاذًا وأستاذة تعرضوا للحجر الصحي بمختلف فنادق الجزائر نتيجة انتشار فيروس كوفيد-١٩ باستخدام استبيان إلكتروني بعد جمع البيانات. جاءت نتائج الدراسة أن درجة الالتزام بالحجر الصحي لدى أساتذة التعليم العالي العائدين من خارج الوطن درجة عالية، كما أن استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى أساتذة التعلم العالي أثناء فترة الحجر الصحي هي استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية، ثم استراتيجية دينية أخلاقية، وأخيرا استراتيجية صحية وقائية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الأمل وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط.

من الدراسات التي تناولت الأمل دراسة لونج وآخرين(Long et al.,2020) والتي هدفت إلى معرفة دور الأمل في التنبؤ بفاعلية العلاج المعرفي في الشفاء من اضطراب القلق الاجتماعي والوسواس القهري، والتنبؤ باستراتيجيات المواجهة. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٣) شخصًا يعانون من (١ من ٤) اضطرابات قلق، واضطراب القلق الاجتماعي والوسواس القهري ممن خضعوا للعلاج المعرفي في عيادة خارجية كبيرة، منهم نسبة (٥٥,٦ ٪) من الإناث بعيادة في بوسطن، ماساتشوستس. تراوح أعمار المشاركين بين (١٨) إلى (٦٦) سنة بمتوسط (٣١,١)، وأشارت النتائج إلى زيادات معتدلة في الشفاء من القلق بين مرتفعي الأمل مقارنة بمنخفضي الأمل، وكشفت الدراسة إلى أن العلاج السلوكي المعرفي متنبئ قوي بمسارات زيادة الشعور بالأمل، وهذه الزيادة تنبأت بانخفاض القلق، وأخيرا تأثير غير مباشر ذات دلالة إحصائية للعلاج المعرفي في زيادة استخدام المواجهة للضغوط بزيادة مستوى الأمل، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات موجبة دال إحصائيًا بين الأمل واستراتيجيات المواجهة الإيجابية.

وقارنت دراسة كل من رافيندران وآخرين (Ravindran, 2019) بين مرتفعي ومنخفضي الأمل في استخدام استراتيجيات المواجهة وجودة الحياة لدى مرضى السرطان الذين تم شفاؤهم منه، وهدفت الدراسة أيضًا إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وكلٍّ من الأمل وجودة الحياة لدى مرضى السرطان، والذين تم شفاؤهم منه، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مشاركًا منهم (١٥) مريضًا بالسرطان و(١٥) ناجيًا منه، في الفئة العمرية من (٣٠) إلى (٦٠) عامًا، تم تقييم كلتا المجموعتين من خلال اختبار الإجهاد المدرك، وقائمة المراجعة الطبيبة، وجودة الحياة لدى مرضى السرطان، واختبار اليأس، واختبار الأمل، وكشفت الدراسة عن أن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها مرضى السرطان من منخفضي الأمل، هي استراتيجيات المواجهة السلبية كما يعاني منخفضو الأمل من المرضى من مشاعر الضيق مقارنة بمرتفعي الأمل من الناجين من السرطان، كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأمل واستراتيجيات التركيز على حل المشكلة.

وأجرى برناردو وآخرون دراسة (Bernardo et al.2017)هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المواجهة وكلٍّ من الأمل والسعادة والرضا، تكونت عينة الدراسة من عدد (٢٣٠) من الصينين، واستخدمت الدراسة اختبار الأمل، واختبار الرضا عن الحياة، واختبار السعادة، واختبار أساليب المواجهة، وكشف تحليل المسار لثلاثة نماذج إلى أن النموذج الأكثر وضوحًا هو الذى يصف مسارات متميزة، حيث ترتبط المواجهة الإيجابية بالأمل، والرضا عن الحياة، كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الأمل وأساليب المواجهة الإيجابية والرضا عن الحياة والسعادة والعلاقات الاجتماعية الإيجابية.

وهدفت دراسة تشا ووبي (Cha& Yi، ٢٠١٣) الكشف عن تأثير الأمل في استراتيجيات المواجهة والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم من (١٩) إلى (٢٣) عامًا. وأشارت النتائج إلى أن مرتفعي الأمل لديهم فعالية أكبر في استخدام استراتيجيات مواجهة الإيجابية؛ إذ أنهم استخدموا استراتيجية التركيز على حل المشكلات، والتأقلم مقارنة بالأفراد منخفضي الأمل، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الأمل والرضا عن الحياة، كما ارتبط الرضا عن الحياة باستخدام استراتيجيات المواجهة النشطة.

وسعت دراسة لينش وآخرين(Lynchi et al, 2001) إلى الكشف عن العلاقة بين الأمل واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى مرضى الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) مريضًا من مرضى الاكتئاب، وتراوحت أعمارهم ما بين (٣٤) إلى (٤٦) سنة، واستخدمت الدراسة اختبار بك للاكتئاب، واختبار استراتيجيات مواجهة الضغوط، واختبار الأمل، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات موجب دال إحصائيًا بين الأمل واستراتيجيات مواجهة الضغوط، وكشفت الدراسة عن أن مرتفعي الأمل يستخدمون استراتيجية التركيز على العاطفة مقارنة بمنخفضي الأمل.

المحور الثالث: دراسات تناولت التفاؤل وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط.

قام كلٌّ من مليكة وراحو (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، تكونت عينة الدراسة من (٤٦) فردًا، منهم (٤٠) من الإناث وباقي العينة من الذكور، قد تراوحت أعمارهم بين (٣٥) و(٤٥) سنة، واستخدمت الدراسة اختبار استراتيجية الضغوط واختبار التفاؤل، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التفاؤل واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية. وكشفت الدراسة أيضًا أن معظم أفراد العينة يستخدمون مواجهة إيجابية للضغوط النفسية.

وتناولت دراسة عبد القادر ومغازي (٢٠١٧) أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (١٩٢) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة بورسعيد، منهم (٨٨) من الذكور و(١٠٤) من الإناث، وتراوحت أعمارهم من (٢٠) إلى (٢٢) سنة، واستخدمت الدراسة اختبار التعامل مع الضغوط واختبار التفاؤل والتشاؤم. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين أساليب المواجهة الإيجابية والتفاؤل. كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التفاؤل وأساليب مواجهة الضغوط.

كما سعت دراسة إيواناجا وآخرين (Iwanaga et al.2014) إلى المقارنة بين المتفائلين والمتشائمين في استراتيجيات مواجهة الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) متفائلًا و(٣٢) متشائمًا من طلاب الجامعة، بلغ متوسط أعمارهم (١٩)عامًا، تم اختيارهم بواسطة اختبار التوجه نحو الحياة. وقد كشفت الدراسة عن أن المتفائلين يتبنون استراتيجيات تكيف نشطة، وأن المتشائمين يستخدمون استراتيجيات تكيف سلبية، كما يميل المتفائلون إلى اعتماد استراتيجيات تكيف نشطة. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة الإيجابية والتفاؤل، بينما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين التشاؤم واستراتيجيات مواجهة الضغوط.

وهدفت دراسة بحري (٢٠١٤) إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٦٢) طالبًا وطالبة،

بواقع (٩٨) طالبة، و(٦٤) طالبًا، من ثلاث جامعات هي: جامعة الجزائر٢، وجامعة سعد دحلب بالبليدة (القطب الجامعي بالعفرون)، وجامعة يحيي فارس بالمدية، واستخدمت الدراسة: اختبار التفاؤل والتشاؤم، واختبار مركز الضبط، واختبار أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال وموجب بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على المشكل ببعديه: (حل المشكل، والبحث عن الدعم الاجتماعي)، كما دلت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجبة دال إحصائيًا بين التشاؤم وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على الانفعال بأبعاده (التجنب، إعادة التقييم الايجابي، ولوم الذات)، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على الانفعال بأبعاده (التجنب، إعادة التقييم الإيجابي، ولوم الذات) في اتجاه الذكور.

في حين هدفت دراسة محجوب (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة قوامها (١٠٠) من النساء المصابات بالسرطان بالمركز القومي للعلاج بالأشعة والطب النووي بالخرطوم، ويتراوح أعمارهن من (٣٠) إلى (٤٠) عامًا، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة اختبار التفاؤل واختبار مواجهة الضغوط، توصلت الدراسة إلى أن معاناة النساء المصابات بالسرطان من انخفاض التفاؤل، وأن درجة أساليب مواجهة الضغوط منخفضة دون الوسط، وأن هناك ارتباط دال موجب إحصائيًا بين مواجهة الضغوط لدى النساء المصابات بالسرطان والتفاؤل، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط بين أفراد العينة، وفقا للمستوى التعليمي والفروق في اتجاه مرتفعات المستوى التعليمي.

وسعت دراسة المحتسب (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من استراتيجيات المواجهة وكلّ من التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة القدس، تكونت عينة الدراسة من (٣١٣) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة القدس منهم (١٤٤) ذكرًا، و(١٦٩) أنثى. استخدمت الدراسة القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم واستراتيجيات المواجهة وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاؤل في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية والمتمثلة في (التفاعل الإيجابي والتصرفات السلوكية) في اتجاه الذكور. بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين تعزى إلى التخصص الدراسي، وأخيرا كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة الإيجابية والتفاؤل.

وسعت دراسة بن تسور وآخرين (Ben-Zur et al.2000) إلى الكشف عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم واستراتيجيات المواجهة لدى (١٧١) مريضًا مما خضعوا لعملية جراحية وهي الشريان التاجي، تم إكمال استبيان بالبريد بعد شهرين إلى (٢٠) شهرًا من خضوعهم لعملية جراحية لتطعيم مجرى الشريان التاجي (CABG)، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين التشاؤم واستراتيجيات التأقلم غير الفعالة التي تركز على العاطفة. بينما ارتبط استراتيجيات المواجهة الإيجابية ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بالتفاؤل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

عند مراجعة ما خرجت به المحاور الثلاثة من الدراسات السابقة، يتضح الآتي:

١-اهتمت دراسات المحور الأول بعرض الدراسات التي تناولت جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا له آثارٌ نفسية بالغة الصعوبة، على الكبار والصغار، بسبب حالة الذعر والقلق والاكتئاب، ووضحت أيضا دراسات المحور الأول آليات المواجهة النفسية لهذا الحدث الضاغط ولكن مثل هذه الدراسة نادرة على المستوى الأجنبي، منها دراسات (Wang et al.2020، Gerhold,2020) فضلًا عن عدم وجود دراسة نفسية لجائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًاعلى المستوى العربي في حدود علم الباحثيّن.

٢-تشير نتائج دراسات المحور الثاني والثالث على أهمية كل من الأمل والتفاؤل في تعزيز استراتيجيات المواجهة الإيجابية، لكن معظم هذه الدراسات تم إجراؤها على عينات من المرضى بأمراض مزمنة، مثل دراسات (Long et al.,2020 Bernardo et al.2017 Ravindran,2019 Cha& Yi,2013, Lynchi et al,2001)

٣-ثمة تعارض بين نتائج الدراسات المحور الثاني والثالث في الفروق بين الجنسين في استراتيجيات مواجهة الضغوط. منها دراسة بحري (٢٠١٤) حيث كشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على الانفعال بأبعاده (التجنب، إعادة التقييم الايجابي، ولوم الذات). في اتجاه الذكور، في المقابل دراسة المحتسب (٢٠٠٨) لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين تعزى إلى التخصص الدراسي والنوع، وأخيرا كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة الإيجابية والتفاؤل.

٤-كما لم تقدم الدراسات السابقة تصورًا عن دور بعض المتغيرات الإيجابية في تشكيل استراتيجيات المواجهة، إذ لا يوجد بين الدراسات السابقة دراسة اهتمت بدور هذه المتغيرات، مما يتطلب تصميم بحثي يتناول جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا، في ضوء الأمل والتفاؤل.

٥-يوجد تأثير للعامل الثقافي في استراتيجيات مواجهة فيروس كورونا بوصفه حدثًا ضاغطًا أجريت في ثقافات أخرى غير الثقافة السعودية، مما يتطلب معرفة تأثير الثقافة السعودية على وجه الخصوص منها. دراسة الصمادى (٢٠٢١) التي أجريت في الأردن وهدفت إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID-19) ودراسة مليانى ومجادى (٢٠٢١) التي أجريت في الجزائر وهدفت إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية للحجر الصحي لانتشار فيروس كوفيد -١٩.

منهج الدراسة والإجراءات:

للإجابة عن هذه الأسئلة، استخدم المنهج التالي بعناصره المختلفة:

أولا-منهج الدراسة وتصميمها:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للتحقق من قدرة الأمل والتفاؤل في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط.

ثانيا- مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع سكان مدينة الرياض أثناء انتشار فيروس كوفيد- والذين تراوحت أعمارهم من (٢٠) إلى (٣٧) من مستويات تعليمية مختلفة.

العينة الاستطلاعية للدراسة: تم اختيار عينة استطلاعية بالطريقة العينة البسيطة، وهى كما يعرفها أبو الضامر (٢٠١٧) هي العينة التي يكون لكل مفردة من مفردات المجتمع الإحصائي الذي أخذت منه نفس الفرصة، بأن تكون ممثلة في هذه العينة فقد تم توزيع أدوات الدراسة إلكترونيا عليهم، وتكونت العينة الاستطلاعية من (٩٢) مستجيبا وقد شكل المستجيبون الذكور عدد (٣٨) بينما كان عدد الإناث (٥٤)، أو ما تراوحت أعمارهم من (٢٠) إلى (٣٦) عاما من أفراد المجتمع السعودي أجابوا على أدوات الدراسة الحالية عبر الانترنت.

عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. فقد تم توزيع الأدوات إلكترونيا على أفراد الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨٤) مستجيبا وقد شكل المستجيبون الذكور (٣٦٦) بينما كان عدد الإناث (٣١٨)، والجدول (١) يوضح الخصائص الديموجرافية للعينة.

جدول(١) يوضح الخصائص الديموجرافية للعينة الأساسية (ن=٦٨٤)

المتغيرات	العدد	%	النوع	العدد	%
المؤهل الجامعي			ذكور	٣٦٦	%٥٣,٥
ثانوي	١٠٧	%١٥,٧	إناث	٣١٨	%٤٦,٤
جامعي	٤٠٤	%٥٩			
دراسات عليا	١٧٣	%٢٥,٣			
حالة المهنية	العدد	%	فئات العمر	العدد	%
يعمل	٤٨٩	%٦٦,٦	٢٠-٢٥	١٩٥	%٢٨,٥
لا يعمل	١٩٥	%٢٨,٥	٢٦-٣٧	٤٨٩	%٦٦,٦

ثالثا-أدوات الدراسة:

- اختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط (ترجمة الباحثين): أعد هذا الاختبار جيرهولد (Gerhold,2020) لاستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط،

ويتكون الاختبار في صورته الأصلية من (٣٦) بندا تغطي ثلاثة استراتيجيات لمواجهة مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط، تم حذف أربعة بنود في النسخة المترجمة من خلال علميات الصدق والثبات ليصبح عدد بنود الاختبار (٣٢) بندا، وهى المواجهة المرتكزة على المشكلة وتشمل النبود من (١ –١٠)، والمواجهة المرتكزة على الانفعال وتشمل البنود من (١١ –٢٢)، والمواجهة السلوكية وتشمل الفقرات من (٢٣ –٣٢)، ويتم تصحيح الاختبار عن طريق البدائل الخماسية ليكرت وهي كالتالي (٥) إلى (١) ينطبق تماماً – ينطبق – تنطبق نادراً – لا تنطبق – لا تنطبق مطلقاً.

ويتمتع الاختبار في صورته الأصلية بصدق وثبات جيد، فقد تحقق معد الاختبار من صدق الاتساق الداخلي وصدق المحتوى، أما الثبات فقد تم حساب ألفا للاختبار وبلغت من (٠,٧١ و٠,٨٦) لثلاثة أبعاد، وتم حساب ثبات التجزئة النصفية وقد بلغ ما بين (٠,٧٧) وللأبعاد الثلاثة للاختبار.

إجراءات الترجمة وتحكيمه: عرض الاختبار بعد ترجمته من قبل الباحثين على زميلين من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمعرفة مدى دقة الصياغة من حيث المحتوى والشكل، وبناء على ذلك أجريت تعديلات في صياغة بعض البنود.

التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كحدث ضاغط في الدراسة الحالية.

١– صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على عشرة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطلب منهم تمحيص بنود الاختبار، والتدقيق في أبعاده الفرعية، وهل تناسب الثقافة العربية ومن ثَمَّ الحكم على مدى وضوح بنوده ومدى تغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه، وتم العمل بملاحظات المحكمين من حيث التعاريف الإجرائيّة وصيّاغة بعض البنود، وقد تمّ حساب معامل

الاتفاق (بين المحكّمين) فطبّق معادلة كوبر Cooper، عام ١٩٧٤ لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتى،٢٠٠٧).

وبعد تطبيق المعادلة على التقديرات الكمية لبنود الاختبار وجد الباحثان أن نسب الاتفاق بين المحكمين بلغت (٨٠% إلى ٩٠%).

٢– صدق مفردات الاختبار: تم التحقق من صدق مفردات اختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كحدث ضاغط عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار بشكل عام. وقد تبين أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٥–٠,٧٢) وهي تشير إلى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة لأهداف الدراسة الحالية.

ثبات الاختبار: تم التحقق من ثبات اختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كحدث ضاغط باستخدام ألفا لكرونباخ للاختبار. كما تم التحقق من ثبات اختبار استراتيجيات مواجهة جائحة كحدث ضاغط باستخدام التجزئة النصفية Split-Half ومع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان– براون لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار بشكل عام. والجدول (٢) يوضح معاملات ثبات الاختبار.

جدول (٢) يوضح معاملات ثبات اختبار استراتجيات مواجهة كورونا

الأبعاد	معاملات ألفا	معاملات التجزئة النصفية
المواجهة السلوكية	٠,٩١	٠,٩٤
المواجهة المرتكزة على المشكلة	٠,٧٧	٠,٩١
المواجهة المرتكزة على الانفعال	٠,٧١	٠,٩٢
الدرجة الكلية للاختبار	٠,٩٠	٠,٩٣

تشير قيم ثبات ألفا والتجزئة النصفية بالجدول السابق إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ومناسبة لأهداف الدراسة.

٢-اختبار الأمل Hope Scale (HS): من إعداد سنيدر وآخرين (synder et al.,1991) لقياس سمة الأمل وتم ترجمته للعربية عبد الخالق (٢٠٠٤)، يتكون هذا الاختبار من (١٢) بندًا، (٨) بنود منها لقياس الأمل و(٤) بنود إضافية لاعلاقة لها بالموضوع، وتغطي بنود الأمل بعدين هما:

- القدرة على الفعل أو الطاقةAgency يتكون من (٤) بنود تقيس درجة واقعية الفرد للتحرك نحو هدفه كما يدركها هو.
- السبل Pathways يتكون من (٤) بنود ويقيس قدرة الفرد على إيجاد طرق أو مسالك عملية للوصول إلى أهدافه كما يدركها. ويمكن ضم البعدين؛ فينتج عنها الدرجة الكلية للاختبار.

يتمتع الاختبار في صورته العربية بصدق وثبات جيد حيث تحقق معد الاختبار من صدق الاختبار بطريقتي صدق الاتساق الداخلي – وصدق المحتوى، أما الثبات فقد تم حسابه بطريقتين الأولى ألفا كرونباخ الثبات لبعدي الطاقة والمسارات على التوالي (٠,٧١) إلى (٠,٨٤) أما الطريقة الثانية فهي التجزئة النصفية وكانت المعاملات على التوالي لبعد الطاقة والمسارات (٠,٨٢، و٠,٦٦)، ويستخدم للإجابة عن بنود واختبار الأمل بدائل رباعية ينطبق تمامًا أربعة درجات وينطبق ثلاثة درجات، لا ينطبق درجتان ولا تنطبق تمامًا درجة واحدة وتشير الدرجات المرتفعة إلى تمتع الفرد بالأمل.

التحقق من الخصائص السيكو مترية لاختبار الأمل في الدراسة الحالية:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الأمل في الدراسة الحالية على العينة الاستطلاعية سابقة الذكر وانتهى الباحثان إلى النتائج التالية:

صدق اختبار الأمل: استخدمت الدراسة الراهنة طريقتين للاستدلال على مدى صدق اختبار الأمل، وهما:

صدق مفردات الاختبار: تم التحقق من صدق مفردات اختبار الأمل عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار بشكل عام. وقد تبين أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠–٠,٨٨)، وهى تشير إلى معاملات ارتباط مرتفعة إلى تمتع اختبار الأمل بمؤشرات بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات اختبار الأمل: تم التحقق من ثبات اختبار الأمل باستخدام ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار بشكل عام، كما تم التحقق من ثبات اختبار الأمل باستخدام التجزئة النصفية Split-Half ومع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان– براون لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار بشكل عام والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول(٣) يوضح معاملاث ثبات اختبار الأمل

الأبعاد	معاملات ألفا	معاملات التجزئة النصفية
الطاقة	٠,٩١	٠,٩٢
السبل	٠,٧٧	٠,٩٤
الدرجة الكلية للاختبار	٠,٨٠	٠,٩٦

تشير قيم ثبات ألفا والتجزئة النصفية بالجدول (٣) إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ومناسبة لأهداف الدراسة.

٣–اختبار التفاؤل هذا الاختبار مشتق من قائمة التفاؤل والتشاؤم التي أعدها عبد الخالق (١٩٩٦) وتشمل القائمة على (١٥) بنداً لقياس التفاؤل، يجاب عن كل منها على أساس اختبار "ليكرت" الخماسي، ١= لا ينطبق إطلاقا، ٢= لا ينطبق، ٣= ينطبق أحيانا، ٤= ينطبق، ٥= ينطبق تمامًا، وتتراوح الدرجة على هذا الاختبار بين (١٥، و٧٥) وتشير الدرجة العليا إلى ارتفاع التفاؤل، يتمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة فقد استخرج معامل ثبات ألفا فكان مساويًا ووصل معامل ثبات ألفا لكرونباخ إلى (٠,٩٤) لاختبار التفاؤل، وحسب الصدق المرتبط بالمحك ووصل (٠,٨٧).

التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار التفاؤل في الدراسة الحالية:

صدق اختبار التفاؤل: من خلال الراهنة طريقتين للاستدلال على مدى صدق اختبار التفاؤل، وهما:

طريقة تجانس الاختبار: تم التحقق من صدق مفردات اختبار التفاؤل عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار بشكل عام. وقد تبين أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٧-٠,٨٩) وهى تشير إلى معاملات ارتباط مرتفعة إلى تمتع اختبار التفاؤل بمؤشرات بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات اختبار التفاؤل: للاستدلال على مدى ثبات اختبار التفاؤل تم حساب معامل ألفا كرونباخ وحساب التجزئة النصفية مع تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان- براون.

جدول(٤) يوضح معاملاث ثبات اختبار التفاؤل

التفاؤل	معاملات ألفا	معاملات التجزئة النصفية
	٠,٧٨	٠,٨٨

تشير قيم الثبات بالجدول(٤) إلى يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ومناسبة لأهداف الدراسة.

رابعا-إجراءات التطبيق:

تم تطبيق أدوات الدراسة عبر الإنترنت من خلال نموذج قوقل الإلكتروني أداة لجمع بيانات الدراسة، وقد قام الباحثان بنشر أدوات الدراسة إلكترونيا على الإنترنت، وقد بلغ إجمالي من شاركوا في الإجابة على أدوات الدراسة (٧٠٠) مستجيبا من الجنسين، وتم الإبقاء على (٦٨٤) مستجيبا أكملوا الاستجابة على أدوات الدراسة، بينما تم استبعاد (٦) من المشاركين بالدراسة لم يكملوا بياناتهم الديموجرافية.

خامسا-التحليل الإحصائي:

تم استخدام اختبار (ت) وتحليل الانحدار المتدرج.

وتم التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة على مقياس اســـتراتيجيات مواجهة كورونا في الدراسة الحالية، ويوضح الجدول (٥) وصفا إحصائيا لبيانات عينة الدراسة.

جدول (٥) وصف إحصائي لدرجات مجموعتي الدراسة من الذكور والإناث على مقياس استراتيجيات مواجهة كورونا كحدث ضاغط

المتغير	الإناث (ن=٣١٨)					الذكور(ن=٣٦٦)				
	م	ع	الالتواء	أقصى درجة في العينة	أقل درجة في العينة	م	ع	الالتواء	أقصى درجة في العينة	أقل درجة في العينة
المواجهة المرتكزة على الانفعال	٥٠,٥	٥,٧	-٠,٢٦	٦٠	٢٩	٥٠,٢	٦,٤	-٠,٦٥	٦٠	٢٧
المواجهة المرتكزة على المشكلة	٤١	٤	-٠,٢٥	٥٠	٢٦	٤٠	٤	-٠,٤٦	٥٠	٢٤
المواجهة السلوكية	٣٩,٣	٥,٧	-٠,٤٦	٦٠	٢٧	٣٩,٢	٦,٤	-٠,٥٤	٥٠	١٨
الكلية	١٣٠	١٢,٢	-٠,٤٢	١٦٠	٩٠	١٣١	١٤,٤	-٠,٥١	١٦٠	٨١

تشـير البيانات بالجدول(٥) إلى عدم وجود التواء في درجات مجموعتي الدراسـة على مقياس استراتيجيات مواجهة كورونا الدراسة الحالية مما يشير اعتدالية التوزيع.

سادسا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

سنوالي عرض نتائج الدراسة الحالية على النحو الذي يعكس تباعًا الإجابة على الأسئلة التي طرحت، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ما الفروق في اسـتراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصـفها حدثًا ضـاغطًا بين أفراد العينة من السـعوديين وفق العمر والنوع الإجتماعى؟ للإجابة عن هذا السـؤال تم حسـاب قيمة (ت) للمقارنة بين فئتي العمر بالدراسـة الراهنة، وهي فئة من (٢٠) إلى (٢٤) سـنة، وفئة من (٢٥) إلى (٣٧) سنة في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا. والبيانات الواردة بالجدول (٦) إلى ما أسفرت عنه هذه النتائج.

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة)ت(للمقارنة في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بين فئتي العمر الفئة العمرية من (٢٠) إلى (٢٤) سنة، والفئة العمرية من (٢٥) إلى (٣٧) سنة.

استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا	الفئة العمرية من (٢٠) إلى (٢٤) سنة ن=١٩٥		الفئة العمرية من (٢٥) إلى (٣٧) سنة ن=٤٨٩		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المواجهة المرتكزة على الانفعال	٥٠,٢	٥,٩	٤٩,٦	٥,٩	١,٢	٠,٦٨
المواجهة المرتكزة على المشكلة	٣٩,٣	٦,٤	٣٩,٤	٥,٨	٠,٢	٠,٨٤
المواجهة السلوكية	٣٩,٨	٥,١	٤١,٢	٤	٣,٦	٠,٠٠١

من قراءة الجدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية المواجهة السلوكية بين المجموعة التي تخص الفئة العمرية من من (٢٠) إلى (٢٤) سنة، والمجموعة التي تخص الفئة العمرية من (٢٥) إلى (٣٧) سنة، والفروق في صالح الفئة العمرية من (٢٥) إلى (٣٧) سنة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من استراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال واستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة بين المجموعتين وفقًا للعمر، وعن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المواجهة السلوكية وفقًا للعمر. والفروق في اتجاه الفئة العمرية الأكبر وهي من (٢٥) إلى (٣٧) سنة، هذه النتيجة يمكن أن نعزوها إلى أن الأفراد من كبار السن يقدرون بشكل أكبر المخاطر المحتملة جراء تفشي فيروس (كوفيد-١٩) من الأفراد الأصغر سنًا، ومن ثم يفضلون استخدام أساليب المواجهة السلوكية قد تخفف من ضغوطهم النفسية خوفًا من تفشي (كوفيد – ١٩).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيرهولد (Gerhold,2020) بألمانيا والتي أشارت إلى أن كبار السن لديهم سلوكيات تتمثل في مختلف السلوكيات الصحية نتيجة لمخاوف الكبار من تفشي فيروس (كوفيد-١٩) مقارنة بالصغار. كما أشارت دراسة برناردو وآخرين (Bernardo et al. ,2017) إلى تأثير متغير العمر على بعض الأساليب الإقدامية لصالح الفئة العمرية الأعلى.

كما يمكن تفسير النتيجة التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍّ من استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة واستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال حسب العمر

إلى قوة هذا الحدث الضاغط والذى تمثل في تفشي جائحة كورونا، لذا لم يتضح دور المتغيرات الديموجرافية في تشكيل استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة واستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال، وبناءً على ذلك لا يحتمل اعتبار العمر مؤشرًا لكيفية استخدام الفرد لاستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة واستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال لمواجهة جائحة كورونا.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتائج دراسة جيرهولد (Gerhold,2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق في استراتيجيات المواجهة لجائحة كورونا وفقًا للعمر، إذ أن معظم أفراد العينة استخدموا استراتيجيات المواجهة المرتكزة على المشكلة كاستراتيجية لمواجهة جائحة كورونا بشكل كبير، ويستمع معظم المشاركين إلى مشورة الخبراء، ويحاولون التصرف بهدوء وبشكل مناسب.

وبالرجوع للتراث الأمبريقى نجد أن هذه النتيجة جاءت متناقضة مع نتائج دراسة (الضريبي، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى تأثير التفاعل بين مستوى العمر الزمنى على أساليب مواجهة الضغوط، ووجود فروق فردية ذات دلالة ترجع لمتغير العمر في صالح الفئة العمرية ذات السن الأكبر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى ومناقشتها:

ما الفروق في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا بين أفراد العينة من السعوديين وفقا للنوع الإجتماعى؟ للإجابة عن السؤال الثانى تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين فئتي بين الذكور والإناث في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة في استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا بين الذكور والإناث

استراتيجيات مواجهة جائحة كورونا	الذكور(ن=٣٦٦)		الإناث (ن=٣١٨)		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المواجهة المرتكزة على الانفعال	٤٨,٥	٦,٣	٥١,٢	٥,٢	٦	٠,٠٠٠
المواجهة المرتكزة على المشكلة	٤٠,٤	٥,٣	٣٨,٤	٦,٤	٤,٤	٠,٠٠٠
المواجهة السلوكية	٤٠,٧	٤,٣	٤١,٢	٤	٢,٢	٠,٠٢

ومن مراجعة الجدول (٧) يتضح أن الفروق الدالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في كل من استراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال واستراتيجية المواجهة السلوكية في اتجاه الإناث، بينما توجد فروق دالة بين الجنسين في استراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة في اتجاه الذكور.

ويتسق هذا مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي كشفت عن وجود تباين بين الذكور والإناث في الاستراتيجيات المفضلة لمواجهة الضغوط النفسية، مثل دراسة ليدون وآخرين (Liddon et al.,2018) التي أشارت إلى أن الذكور فضلوا الاعتماد على الاستراتيجية المركزة على المشكلة، بينما الإناث فضلن استراتيجية التركيز على التنفيس الانفعالي، وأشارت دراسة بونفيل روسي وآخرين (Bonneville-Roussy et al.2017) إلى أن الإناث حصلن على درجات مرتفعة على أساليب التماس الدعم الاجتماعي والتركيز على المشكلة، بينما حصل الذكور على درجات مرتفعة على أساليب المواجهة الإيجابية، وأوضحت دراسة جنتري وآخرين (Gentry et al.,2007) أن الإناث كن أعلى مستوى من الإجهاد النفسي وتفضيل استخدام استراتيجيات المواجهة المركزة على العاطفة من الذكور.

وأشارت دراسة اورورا وديلون (Arora &Dhillon,2017) إلى أن الإناث يفضلن أساليب مواجهة أكثر تركيزًا على العاطفة من الذكور، في حين وجد دراسة ميليندين وآخرين (Meléndez et al.2012) تباينًا في البنية العاملية لأساليب مواجهة الضغوط لدى كل من الذكور والإناث.

أما عن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المواجهة السلوكية بين الذكور والإناث. والفروق في اتجاه الإناث.

يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الإناث عادة ما يقمن بكافة سلوكيات الوقاية والنظافة المنزلية والسلوكيات التي تواجه المخاطر، فضلًا عن أن الإناث منهن الأمهات اللاتي يتعاملن مع هذا الجائحة بكافة الأنشطة السلوكية التي تقي الأبناء والأسرة بشكل أكبر مقارنة بالذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلابروث وآخرين (Klapproth et al.,2020) ودراسة سانتي وآخرين (Santi et.al,2021) التي كشفت عن أن الإناث أظهرهن تفوقا في استخدام استراتيجيات مواجهة سلوكية لضغوط جائحة كورونا بشكل كبير مقارنة بالذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ما مدى إسهام كلٍّ من التفاؤل والأمل في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا كونها حدثًا ضاغطًا لدى المشاركين بالدراسة من السعوديين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل الانحدار التدريجي بطريقة Enter، والذي يتم فيه تحديد معاملات انحدار المتغيرات المستقلة (المنبئة) التي لها تأثير في المتغير التابع. ونعرض فيما يلي لنتائج تحليل الانحدار التدريجي، باعتبار أن المتغيرات المنبئة هي الأمل والتفاؤل لدى عينة الدراسة، بالجدول (٨).

جدول (٨) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتغيرات المنبئة: الأمل والتفاؤل المتغير التابع: استراتيجيات مواجهة كورونا، ويحتوي الجدول على المنبئات الدالة فقط.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	المقدار الثابت	الارتباط المتعدد	نسبة الاسهام	معامل الانحدار(B)	معامل الانحدار المعياري(Beta)	قيمة ت	دلالة
السبل	المواجهة المرتكزة على المشكلة	٢٠,٧٧	٠,٤٥	٠,٢٠	٠,٦٣	٠,٢٨	٦,٧٧	٠,٠٠
الإرادة			٠,٣٨	٠,١٤	٠,١١	٠,١٣	٣,٦	٠,٠٠
التفاؤل			٠,٤٢	٠,١٨	٠,٠٩	٠,١٥	٣,٨	٠,٠٠
السبل	المواجهة المرتكزة على الانفعال	٢١,٤	٠,٤٤	٠,١٩	٠,٠٧	٠,٢١	٢	٠,٠٠
الإرادة			٠,٤٧	٠,٢٣	٠,٨١	٠,٤٠	١١,٧	٠,٠٠
التفاؤل			٠,٢٨	٠,٠٨٠	٠,١٥	٠,١٩	٤,٩	٠,٠٠
الإرادة	المواجهة السلوكية	١٨,٧	٠,٣٦	٠,١٣	٠,٦٤	٠,٣٢	٨,٤	٠,٠٠
			٠,٢٠	٠,٠٤	٠,١٦	٠,١٥	٣,٦	٠,٠٠

يوضح الجدول السابق النتائج التالية:

١. جاءت السبل في المرتبة الأولى في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة لدى أفراد العينة، يلي السبل التفاؤل في المرتبة الثانية، ثم الإرادة في المرتبة الثالثة، والأخيرة في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة.

٢. جاءت الأرادة في المرتبة الأولى في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال لدى أفراد العينة، يلي السبل التفاؤل في المرتبة الثانية، ثم السبل في المرتبة الثالثة، والأخيرة في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال.

٣. جاءت الأرادة في المرتبة الأولى في التنبؤ باستراتيجية المواجهة السلوكية لدى أفراد العينة، يلي الإرادة التفاؤل في المرتبة الثانية في التنبؤ باستراتيجية المواجهة السلوكية.

ومجمل نتائج التساؤل الخامس جاءت متسقة مع نتائج السابقة الخاصة بكل من التساؤل الثاني والثالث، فقد أشارت نتائج التساؤل الخامس إلى قدرة الأمل والتفاؤل في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الإيجابية لكورونا كحدث ضاغط.

وتعد نتائج هذا التساؤل لها دلالة خاصة إذ أنها تخدم الهدف الرئيس للدراسة الحالية، ويعزوها الباحثان إلى أن مرتفعي الأمل والتفاؤل يتصفون بنزعة للمواجهة الفعالة للضغوط الحياتية؛ لما يتصف به مرتفعو الأمل والتفاؤل من قوة الإرادة والدافعية وتوقع الأحسن في المستقبل والقدرة على التخطيط ويمكن مناقشة نتائج التساؤل الخامس تفصيلا على النحو الآتي.

يعزو الباحثان النتيجة التي كشفت عن قدرة بعدي الأمل (الإرادة والسبل) في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة إلى أن الإنسان الذى يتسم بمستويات مرتفعة من الأمل يمتلك الطاقة والسبل التي تدفعه وتمكنه من إنتاج عدد كبير من الحلول لمواجهة المشكلات والتعامل معها مباشرة، وخاصة أن الأمل يعني الرغبة أو الدافع، كما أن الأمل يعنى الإيمان بإمكانية التوصل إلى نتيجة إيجابية، فالأمل يعطي جانبًا معرفيًا وتحفيزيا ويعكس الخبرة العاطفية لإدراك إمكانية تغير والحلول الأفضل لكافة المشكلات الحياتية، وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة تشا وبي (Cha,& Yi,2013) التي أشارت إلى أن الطلاب مرتفعي الأمل لديهم فعالية أكبر في استخدام استراتيجيات مواجهة إيجابية، إذ أنهم استخدموا استراتيجية التركيز على حل المشكلات والتأقلم مقارنة مع منخفضي الأمل، ومع نتائج دراسة رافيندران وآخرين (Ravindran et al.2019) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الأمل في استخدام استراتيجيات المواجهة وجودة الحياة، كما أن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة برناردوا

وآخرين، ودراسة لونج وآخرين (Long، et al.,2020)، ودراسة (Lynch et al .,2001)) التي كشفت عن قدرة الأمل في التنبؤ المواجهة المرتكزة على المشكلة.

ومن جهة ثانية، يعزو الباحثان النتيجة التي أظهرت قدرة التفاؤل على التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على المشكلة إلى أن المستويات المرتفعة من التفاؤل تخفف من الآثار السلبية الناتجة عن الأحداث الضاغطة، فالمتفائلون يفسرون الأحداث بطريقة إيجابية، وتوقعهم بأن المستقبل سيكون الأفضل، وأنهم سوف ينجحون في تخطي هذه الأحداث، والمتفائلون يتكيفون مع الأحداث الضاغطة بصورة أكثر فاعلية كما أنهم يدركون بأن لديهم سيطرة في مواجهة مشكلاتهم بفعالية، وجاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة بن تسور وآخرين (Ben-Zur et al.,2000) التي كشفت عن قدرة التفاؤل في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة الإيجابية، ومع نتيجة دراسة عبد القادر ومغازي (٢٠١٧) والتي كشفت عن وجود قدرة للتفاؤل في التنبؤ بأساليب المواجهة الإيجابية، كما جاءت هذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة المحتسب (٢٠٠٨) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، وفقًا لمستوى التفاؤل والفرق في اتجاه مرتفعي التفاؤل، ومع دراسة محجوب (٢٠١٣) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط بين المتشائمين والمتفائلين، والفروق في اتجاه المتفائلين.

وأخيرًا جاءت النتيجة الحالية متفقة مع نتيجة دراسة ايواناجا وآخرين (Iwanaga et al.2014) التي توصلت إلى أن المتفائلين يتبنون استراتيجيات تكيف نشطة، وأن المتشائمين يستخدمون استراتيجيات تكيف سلبية.

أما عن تفسير النتيجة والتي كشفت عن قدرة بعدي الأمل (الإرادة والسبل) في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الأمل يميلون إلى أساليب التعامل المركزة على الانفعال هو شيء طبيعي؛ لأن مميزات مرتفعي الأمل لديهم من الطاقة والسبل التي يستطيعون بها مواجهة المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة، من خلال قدرتهم على التركيز على العاطفة إلى –تحسين التأثير

العاطفي للأحداث الضـــاغطة-، وطلب المعلومات والدعم الاجتماعي. كما أن مرتفعي الأمل لديهم القدرة لتنظيم مشـــاعرهم عند مرورهم بتجربة أو مشـــكلة، وهذه النتيجة تتســـق مع نتائج دراسـات سـابقة كشـفت عن وجود ارتباطات موجبة بين الأمل واسـتراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال منها دراســـات (Folkman,2013,Muyan-Yilik&Dermir,2020,VanZormeen et al.2020).

وفي نفس السياق يمكن تفسير النتيجة التي كشفت عن قدرة التفاؤل في التنبؤ باستراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال، إلى أن المتفائلين من المرجح أن يستخدموا استراتيجيات المواجهة التي تركز على حل المشكلة، وعندما لا يكون ذلك ممكنًا، يميلون إلى الانخراط في الجوانب العاطفية للموقف المجهد من خلال استخدامهم الفكاهة والقبول وإعادة التقييم الإيجابي، وهذا شيء طبيعي لأن التفاؤل كمكون معرفي يتكون من شـعور الفرد بالثقة بحصـوله على نتائج إيجابية، وعليه فإن فالمتفائل ينظم انفعالاته لمواجهة الصـــعوبات والمواقف الضـــاغطة من خلال اعتقاده أن هذه الأحداث سـوف لا تدوم، وأن لديه القدرة على المواجهـــة، وأن الأحداث القادمة في المستقبل ستكون أفضل، إضافة إلى أن المتفائل يعمل على تقييم معرفي للأحداث الضاغطة بشكل أفضل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراســات ســابقة كشــفت عن قدرة التفاؤل في التنبؤ باســتراتيجية المواجهة المرتكزة على الانفعال منها دراسات (Bedi&Bown,2005,Buyukasik et al.2012)

وعن تفســير النتيجة التي أشــارت إلى قدرة الإرادة بوصــفها احد مكونات الأمل في التنبؤ باستراتيجية المواجهة السلوكية مثل: ممارسة العبادة والاسترخاء والتمارين الرياضية لمواجهة ضغوط تفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، ويمكن تفسيرها وفقا تصور سنايدر وآخرين للأمل، على أنها حالة دافعية إيجابية تتكون من قدرة الأفراد على تخليق مسارات لتحقيق أهدافهم، وتقوية دافعيتهم لمتابعة هذه المسارات عبر التفكير القائم على الجدارة والاقتدار (Yilik&Dermir,2020).

ويمكن تفسـير قدرة التفاؤل في التنبؤ باسـتراتيجية المواجهة السـلوكية إلى أن المتفائلين عادة لـديهم توقعـات إيجـابيـة ينظمون ســـلوكيـاتهم باتجـاه الأهـداف التي يعتقـدون أنهـا مرغوبة وقـابلة للتحقيق، ووفقا لمســـتقبلهم يرون أن النتائج المرغوبة قابلة للتحقيق ولذلك يلجؤون إلى ممارســـة

الأنشـطة المختلفة، منها: العبادة، والدعاء، والصـلاة، والاسـتعانة بالله، وممارسـة الاسـترخاء، ويقومون أيضا ببعض الحركات والتمارين الرياضية لمواجهة ضغوط تفشي فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩)، من أجل الحفاظ على مستوى رفاهيتهم النفسية، وتتسق هاتين النتيجتين مع نتائج دراسة بيلي وآخرين (Bailey et al.2007) ودراسة سييتد ،(Steed,2002) التي كشفت عن وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجية المواجهة السلوكية للضغوط وكل من الأمل والتفاؤل.

ومجمل نتائج التساؤل الخامس تدعمها عدة تصورات نظرية، منها تصور فلانوفا وبيترسون Petson,Villanova الذى أشار إلى أن الأمل والتفاؤل متغيرات إيجابية في الشخصية بطبيعتهما يرتبطان باستراتيجيات مواجهة الضغوط، إذ أن مرتفعي الأمل والتفاؤل لديهم استراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغوط، كما أن مرتفعي الأمل والتفاؤل يتجنبون المواقف الضاغطة وعدم الالتفات إلى السلبيات (دغيم، ٢٠٠٨).

بالإضافة إلى ذلك يرى عبد الخالق (١٩٩٧) أن المتفائلين يستخدمون الأساليب الفعالة لمواجهة الضغوط التي تركز على المشكلة، حيث يدرك المتفائل الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم فيه، وأن التفاؤل يرتبط إيجابيًا باستخدام أسلوب إعادة التفسير الإيجابي للموقف وبمحاولة تقبل الموقف الواقعي، وازدياد لجوء المتفائل إلى التخطيط عند مواجهة موقف عصيب والاستفادة من الخبرة.

كما أن للأمل قاعدة معرفية تحتوي على معلومات وأهداف؛ تولد طاقة في كثير من الأحيان يصفها بأنه "الإرادة"، التي تتمتع بجودة تحفيزية؛ له جوانب وجدانية إيجابية نظرا لما يأتي الأمل بالقوة، ويقوم الأمل على أسس دينية وروحانية، كما يعدّ الأمل حالة ذهنية لها جانب عاطفي، وإحياء الأمل في المواقف العصيبة للغاية يعتمد جزئياً يعتمد على التأقلم المعرفي، وعلى قدرة الشخص وطاقته على التعامل مع المواقف العصيبة بشدة بمرور الوقت يعتمد جزئيًا على الأقل على وجود الأمل فيما يتعلق بالنتيجة المرجوة. ترابط التعايش والأمل.(Hassija et al.2012)

وأخيرا تدعم نظرية التوسيع والبناء العقلي لفريدريكسون Fredrickson مجمل نتائج التساؤل الخامس، إذ تفترض هذه النظرية أن للمشاعر الإيجابية مثل الأمل والتفاؤل والفرح

والاهتمام والفخر والحب لها تأثير إيجابي، فهم يوســـعون مجموعة الأفكار والأفعال التي تنتاب إلى الذهن، والتحليلات المفاهيمية لمجموعة من المشــاعر الإيجابية تدعم هذا الإدعاء، فالفرح مثلًا يزيد من خلال الرغبة في البهجة، وهذه واضحة ليست فقط في السلوك الاجتماعي والجسدي بل يمتد أيضــا في الســلوك الفكري والفني، أما الاهتمام ذلك الشــعور الإيجابي يزيد من خلال الرغبة في استكشــاف المعلومات واتخاذ الخبرات الجديدة وتوسيع الذات، وثالث هذه المشــاعر الإيجابية هو الرضــا والذى يزيد من خلق الرغبة في تذوق ظروف الحياة الحالية ودمج هذه الظروف في وجهات نظر جديدة من الذات والعالم، أما الفخر رابع المشــاعر الإيجابية فيتوسع من خلال خلق الرغبة في تبادل وتحقيق النتائج مع الآخرين وتصـــور إنجازات الذين يمثلون أســـاليب مختلفة من التفكير والمشاعر الإيجابية (في العانى وفيصل، ٢٠١٩).

مناقشة عامة: انطلقت الدراسة الحالية من علم النفس المرضي في مقابل علم النفس الإيجابي فعندما يقع حدث مفاجئ ومؤذي ولا يمكن للفرد أو للمجتمع بكافة إمكاناته وآلياته مواجهته والقضاء عليه فورًا، يسمى هذا الحدث الضاغط والذي كان سببًا في وقوع الحدث هذه المرة، هو فيروس كورونا، وقد انطلقت الدراســـة الحالية لتحقيق فرض رئيس تمثل في أنه يمكن إدراك جائحة كورونا بوصفها حدثًا ضاغطًا نشأ من المزاوجة بين طبيعة هذا الفيروس ومعدلات انتشاره السريعة وقلة المعارف عنه، وما ترتب عليه من إجراءات احترازية تعد مصدرًا رئيسيًا للضغوط يجب التكيف معه إذا أراد الفرد أن يصبح عضـوًا فعالًا في المجتمع، حيث توفر عملية التكيف النفسـي مع هذه الضغوط فرصة للنمو النفسي السليم، لكن مازال البعض في حاجة لمعرفة استراتيجيات التعامل مع التوتر والمخاوف الناتجة عن تلك الأحداث الضــاغطة، بشــكل يمكن الأفراد من التعايش بشــكل فعال مع تلك المواقف المجهدة من أجل الحفاظ على رفاهيته النفسية والجسدية.

وقد أظهرت مجمل نتائج الدراسة الحالية دور المشاعر الإيجابية والمتمثلة في (الأمل والتفاؤل) في تشكيل استراتيجيات المواجهة الفعالة، فالقاسم المشترك بين الناس في هذا الحدث الضــاغط هو شـــعورهم المتزايد بقدرتهم على البقاء على قيد الحياة، وأنهم ســـينتصـــرون على هذا الجائحة مستقبلًا، حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية على تبني أفراد العينة استراتيجيات إيجابية لمواجهة

جائحة كورونا، وقد برز بوضوح استخدام استراتيجية المواجهة المرتكز على الانفعال، ربما يرجع ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة التي تعتمد في كل أمورها على طلب العون من الله، وربما يرجع الباحثان ذلك أيضًا إلى أن الانفعالات ربما تكون طاقة تحفيزية لمواجهة الحدث الضاغط مثلًا، كالخوف الذي يتطلب القيام بسلوك للهروب من مصدر الخوف أو القيام بمواجهته، أو ربما تكون هذه الاستراتيجية تجلب المساعدة والمساندة من الله ثم من الآخرين.

إلى جانب ذلك أبرزت مجمل نتائج الدراسة الحالية دور التفاؤل والأمل في تشكيل استراتجيات مواجهة ضغوط الحياة، وأنها كمصادر وقوة ذاتية لدى الفرد وقت الأزمات، وجاءت نتائج الدراسة في هذا السياق؛ لتؤكد دور الأمل والتفاؤل كمصادر للقوة الذاتية.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بناء على نتائجها عدة توصيات ومقترحات بحثية:

١. تصميم برامج إرشادية لتخفيف الضغوط النفسية من خلال تنمية الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط الحياتية لدى الذكور والإناث في مختلف المراحل العمرية.
٢. إجراء مزيد من البحوث على عينات أكبر حجما لمعرفة استراتيجيات المواجهة السائدة لدى أفراد المجتمع لمختلف الأزمات ومنها جائحة كورونا.
٣. تفعيل دور المراكز الإرشادية ذات الصلة لدعم التفاؤل والأمل، والمساندة أثناء الأزمات ومنها انتشار الجائحة؛ لتقيل من النواتج النفسية لهذه الأزمات.

المقترحات البحثية:

١. دراسة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفاؤل والأمل ولخفض النواتج النفسية السلبية لدى المتعافين ومرضى فيروس (كوفيد-١٩).
٢. دراسة الفروق في استراتيجيات المواجهة للضغوط النفسية الناتجة عن جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والديموجرافية.
٣. دراسة الفروق في كل من الأمل والتفاؤل لدى المتعافين من فيروس كورونا.

المراجع

الأنصاري، بدر محمد.(١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم : المفهوم والقياس والمتعلقات. مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب. جامعة الكويت . ١-٨٨

إبراهيم، مجدي عبد العزيز(٢٠٠٥).التفكير من منظور تربوي. القاهرة دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أبو الضامر، كامل سالم.(٢٠١٧). العينات الإحصائية uomustansiriyah.edu.iq/media/.https: //

بحري، نبيل وشويعل، يزيد.(٢٠١٤). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٢) . ١٤٥- ١٧١

البرزنجي، عبد الواحد محمد.(٢٠١٠).التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمفهوم الذات وموقع الضبط. عمان. دار الصفاء.

جودة، آمال عبدالقادر.(٢٠١٠).التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس – مصر. ٦٣٩ – ٦٧١

الحضري، سومة أحمد محمد(٢٠١٨). معنى الحياة وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالأمل لدى عينة من المعاقين بصرياً المراهقين. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، (١٤). ٨٥- ١٦١

الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٧).التفاؤل والتشاؤم من حيث علاقتهما بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين دراسات في الصحة النفسية، المجلد الأول، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة

ديغم، عبدالمحسن إبراهيم).٢٠٠٨). ألفاعلية الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط كمتغيرات محكية التميز بين الأمل والتفاؤل. مجلة دراسات عربية في علم النفس.(١)، (٧) ٨٥.-١٥٠.

الرويلي، جميلة خلف (٢٠١٥).المناخ الأسري وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية. مجلة كلية التربية .جامعة أسيوط.(٢-٤)، ٣٦٤-٣٣٢

سليمان، سناء محمد.(٢٠١٤).التفاؤل والأمل: من أجل حياة مشرقة ومستقبل أفضل. القاهرة .عالم الكتب.

شاهين، هالة محمود (٢٠٠٨) : الحاجات النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "المكفوفين والصم والعاديين" .(رسالة دكتورة غير منشورة) معهد الدراسات العلما للطفولة، قسم لدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس

شداني، عمر. (٢٠١١م): استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من خلال دراسة بعض الحالات في الوسط المدرسي بولاية البويرة. (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة العقيد أكلي امحند أولحاج بالبويرة. الجزائر.

الصبوة، محمد نجيب. (٢٠٢٠). صناعة الرعب والفزع وفيلم الكورونا الإعلامي العالمي.: https://www.facebook.com/

الصمادي، سمر.(٢٠٢١). مستوى الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد (COVID) لدى عينة من أفراد الجالية الأردنية في حائل. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية.(٢٩)،١، ٥٣-٧٣

الضريبي، عبد الله. (٢٠١٠). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات " دراسة ميدانية على عينة من العاملين بمصنع زجاج القدم بدمشق. مجلة جامعة دمشق. (٢٦)، ٤، ٦٩٩-٧١٩.

العارض، إحسان عبدعلي والموسوى، عباس نوح.(٢٠١٣) مستوى الأمل لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ١٣ . ١٦٢-١٩٢

العاني، منير وفيصل ،سناء(٢٠١٩).المشاعر الإيجابية وعلاقتها بالرضا عن الحياة. مجلة الآداب (٢.)،١٣١ ،٣٢٥-٣٥٣

عبد الخالق ،أحمد(١٩٩٦.)دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق ،أحمد محمد (٢٠٠٤). الصيغة العربية لاختبار سنايدر للأمل. مجلة دراسات نفسية، (١٤) ٢، ١٨٣-١٩٢.

عبدالقادر، اشرف ومغازي، ابراهيم.(٢٠١٧). أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد.(٢١)، ٧٣٧- ٧٦٤.

عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١). القلق وإدارة ضغوط النفسية، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

عسلية، محمد إبراهيم، وحمدونة، أسامة. (٢٠١٥).الالتزام الديني وعلاقته بكل من قلق الموت وخبرة الأمل لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الاردنية.(٤٢)، ٣، ٧٣١-٦٥٢

عشعش، سارة لطفي سلامة مسعد.(٢٠١٦)أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببور سعيد. ع. ٢١، ج. ٢، ٧٣٩ (٢). ٢١-٧٦٤-٧٣٩

على، نهلة صلاح .(٢٠٢٠).دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد "COVID-19" والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة. المجلة المصرية للدراسات النفسية.(٨٠)، ١٠٨،.٣٨٥-٤٣٤

فرج، سحر عبد العظيم(٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل. مجلة الإرشاد النفسي. كلية التربية جامعة عين شمس (٤٤) . ٥٥٨-٥٣٧

فليح، زينب حسن(٢٠٠٦). التفاؤل وعلاقته بالحاجات النفسية والإنجاز"، (رسالة دكتوراه غير منشورة،) كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد،

القاسم، موضي محمد (٢٠١١) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرم

المحتسب، منى اسماعيل. (٢٠٠٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأحداث الحياة اليومية الضاغطة وأساليب المواجهة لدى طلاب جامعة القدس. عمادة الدراسات العليا. (رسالة ماجستير غير منشورة). فلسطين.

محجوب، سماح مصطفى. (٢٠١٣). التفاؤل وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى النساء المصابات بالسرطان. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة النيلين. الخرطوم

مخيمر، عماد محمد (٢٠٠٩).ارتقاء الإنساني في ضوء على النفس الإيجابي وكيفية تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الأبناء. القاهرة . دار الكتاب الحديث

مليانى، عبد الكريم ومجادي، مصطفى.(٢٠٢٠)استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية للحجر الصحي لانتشار فيروس كوفيد-١٩ لدى عينة من أساتذة التعليم العالي العائدين من خارج الوطن دراسة استكشافية، مجلة التمكين الاجتماعي.، (٢)، ٢٠١-٢١٦

مليكة، بوبكر وبراحو، فوزية.(٢٠١٧).التفاؤل واستراتيجيات مواجهة الاحداث الضاغطة لدى اساتذة التعليم الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة عبد الحميد بن باديس. الجزائر.

المؤتمر الدولي المحكم – الحجر الصحي-التداعيات والحلول، لبنان٣-٤ ٢٠٢١ http://unscin.org

هلال، سليمة. (٢٠١٨). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريوس دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية سعيد. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة. الجزائر.

اليحوفي، نجوى (٢٠٠٢م) التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديمغرافية لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.(٦٢)، ١٦. ١٣٢ .١٥٦.

اليحيا، عائشة بنت فهد.(٢٠١٨). الرضا عن الحياة وعلاقته بالأمل لدى نزيلات دار الرعاية الاجتماعية بمدينة الرياض. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. (٢)، ٢١٣- ١٨٨.

Al-Ansari, B. (1998). Optimism and pessimism: concept, measurement, and implications. Scientific Publication Council, Authoring and Arabization Committee. Kuwait University. 1-88. [In Arabic].

Abbasi, M., Ghadampour, E., Hojati, M., & Senobar, A. (2020). Moderating Effects of Hardiness and optimism on negative life events and coping self-efficacy in first-year undergraduate students. Anales De Psicología/Annals of Psychology, 36 (3), 451-456

Abdel Qader, A., & Maghazi, I. (2017). Methods of coping with psychological stress and its relationship to optimism among a sample of university students. Journal of the College of Education. Port Said University. (21), 737-764. [In Arabic].

Folkman, S. (2013). Stress, coping, and hope. In Psychological aspects of cancer (pp. 119-127). Springer, Boston, MA.

Klaproth, O. W., Halbrügge, M., Krol, L. R., Vernaleken, C., Zander, T. O., & Russwinkel, N. (2020). A Neuroadaptive Cognitive Model for Dealing With Uncertainty in Tracing Pilots' Cognitive State. Topics in Cognitive Science,12 (3), 1012-1029.

Abdel Qader, A., & Maghazi, I. (2017). Methods of coping with psychological stress and its relationship to optimism among a sample of university students. Journal of the College of Education. Port Said University. (21),737-764. [In Arabic].

Abdel-Khaleq, A., A. (2004). The Arabic version of the Snyder Hope Test. Journal of Psychological Studies. (14), (2),183-19. 183-192. [In Arabic].

Abdel-Khaleq, A. (1996.) The Arab List's Instructions for Optimism and Pessimism, Alexandria dar-almaarfa-algamaaia .

Al Yahya, F.(2018). Satisfaction with life and its relationship to hope among female residents of the Social Care Home in Riyadh. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. (2), 188-213. [In Arabic] .

Al-Ani, M., & Faisal, S. (2019). Positive feelings and their relationship to life satisfaction. Journal of Arts.(2),(131),325-353. [In Arabic] .

Al-Aridh, A., & Al-Mousawi,N. (2013). Measuring the level of hope among university students. Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences. 13. 162-192 . [In Arabic].

Al-Barzanji, M.. (2010). Optimism and pessimism and their relationship to self-concept and locus of control. Amman..Dar Al-Safa. [In Arabic].

Al-daribaa, A. (2010). Methods of coping with psychological stress and its relationship to some variables A field study on a sample of workers in the foot glass factory in Damascus. Damascus University Journal. (26), (4), 699- 719. [In Arabic].

Al-Hadary, S. (2018). The meaning of life and its relationship to psychological hardness and a sense of hope among a sample of visually impaired adolescents. International Journal of Educational and Psychological Sciences,. 14. 85-161.[In- Arabic]

AlHadi, A. N., Alarabi, M. A., & AlMansoor, K. M. (2021). Mental health and its association with coping strategies and intolerance of uncertainty during the COVID-19 pandemic among the general population in Saudi Arabia: cross-sectional study. BMC psychiatry, 1-13 , 13.

Alhazmi, R ,Al-Wathinani, A., Hertelendy, A. J., Alhurishi, S., Mobrad, A., Altuwaijri, M., & Goniewicz, K. (2021). Increased emergency calls during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A national retrospective study. In Healthcare (Vol. 9, No. 1, p. 14). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.

Ali, N. (2020). A study of the relationship between stressors resulting from the spread of the emerging coronavirus COVID-19 and psychosomatic disorders among working women. The Egyptian Journal of Psychological Studies. (80), (108),385-434. [In- Arabic] .

Al-Mohtaseb, M. (2008). Optimism and pessimism and their relationship to stressful daily life events and coping methods among Al-Quds University students. Deanship of Postgraduate Studies. (Master).. [In- Arabic] .

Al-Qasim, M M (2011) Emotional intelligence and its relationship to happiness and hope, a sample of Umm Al-Qura University female students, (master) thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarram.[In-Arabic].

Al-Ruwaili, J .(2015). Family climate and its relationship to methods of coping with psychological stress among a sample of Northern Border University students. Journal of the College of Education. Assiut University. (2-4), 332-364. [In- Arabic]

Al-Sabwa, N. (2020). Horror and panic industry and the global media Corona movie. Retrieval date April 14, https://www.facebook.com. [In- Arabic]

Al-Smadi, S. (2021). The level of psychological stress resulting from the spread of the emerging corona virus (COVID-19) among a sample of members of the Jordanian community in Hail. King Abdul-Aziz University Journal: Arts and Humanities, (29), (1).53-73. [In- Arabic]

Al-Yahoufi, N. (2002) Optimism and pessimism and their relationship to some socio-demographic variables among university students. Psychology Journal, General Egyptian Book Organization. (62), 16. 132 156. [In- Arabic]

Arora, M., & Dhillon, R. (2017). Perceived stress, depression and coping strategies in adolescents: A gender perspective. Indian Journal of Community Psychology, 13 (1), 149–155.

Asaliya, I, & Hamduna, O. (2015). Religious commitment and its relationship to death anxiety and the experience of hope among students of the Faculty of Education at Al-Azhar University in Gaza. Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences. University of Jordan.(42),(3) 731-652 .[In- Arabic]

Ashish, S. (2016) Patterns of coping with psychological stress and its relationship to optimism among a sample of university students. Journal of the College of Education in Port Said. (2), 21, 739-764. [In- Arabic].

Bahri,N & Shuayel, Y. (2014). Optimism and pessimism and their relationship to the control center and methods of dealing with psychological stress. Generation Journal of Humanities and Social Sciences. (2) . 145-171 .[In- Arabic].

Barnum, C. J., Pace, T. W., Hu, F., Neigh, G. N., & Tansey, M. G. (2012). Psychological stress in adolescent and adult mice increases neuroinflammation and attenuates the response to LPS challenge. Journal of Neuroinflammation, 9 (1),1-15.

Ben-Zur, H., Rappaport, B., Ammar, R., & Uretzky, G. (2000). Coping strategies, life style changes, and pessimism after open-heart surgery. Health & social work, 25 (3), 201-209.

Bernardo, A. B., Wang, T. Y., Pesigan, I. J. A., & Yeung, S. S. (2017). Pathways from collectivist coping to life satisfaction among Chinese: The roles of locus-of-hope. Personality and Individual Differences, 106, 253-256.

Biber, A., Amit, S., Beni, S. AGrinberg, A., Leshem, E., & Regev-Yochay, G. (2021). Postvaccination COVID-19 among healthcare workers, Israel. Emerging Infectious Diseases, 27 (4),1220.

Bleibtreu, A., Bertine, M., Bertin, C., Houhou-Fidouh, N., & Visseaux, B. (2020). Focus on Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV). Médecine et Maladies Infectieuses. 50, (3), 243-251.

Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. Contemporary educational psychology,48, 28-42.

Brooks S,Webster R., Smith L., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G. (2020)The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. Lancet. (395):912–920.

Cénat, J. M., & Dalexis, R. D. (2020). The complex trauma spectrum during the COVID-19 pandemic: a threat for children and adolescents' physical and mental health. Psychiatry Research, 293, 113-473.

Cha, J., & Yi, M. (2013). The influence of cognitive coping on hope, depression and satisfaction with life in hemodialysis patients. Korean Journal of Adult Nursing, 25 (4), 389-399.

Chang, E. C., Yi, S., Liu, J., Kamble, S. V., Zhang, Y., Shi, B., ... & Shen, J. (2020). Coping Behaviors as Predictors of Hedonic Well-Being in Asian Indians: Does Being Optimistic Still Make a Difference?. Journal of Happiness Studies, 21 (1), 289-304.

Connor-Smith, J& Carver, C. S., (2010). Personality and coping. Annual Review of Psychology .61,679–704.

Counted, V., Pargament, K. I., Bechara, A. O., Joynt, S., & Cowden, R. G. (2020). Hope and well-being in vulnerable contexts during the COVID-19 pandemic: does religious coping matter?. The Journal of Positive Psychology, 1-12.

Crewe, B., Hulley, S., & Wright, S. (2020). Coping and Adaptation. In Life Imprisonment from Young Adulthood (pp. 125-207). Palgrave Macmillan, London.

Csikzentmihalyi, M& Seligman, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55 (1), 5–14.

Digham, A. (2008). Self-efficacy and methods of coping with stress as variables that speak of the distinction between hope and optimism. Journal of Arab Studies in Psychology.(1), (7) (85.-150. (In- Arabic).

El-Desouky, M. (2007). Optimism and pessimism in terms of their relationship to a number of psychological variables among a sample of university students of both sexes, Studies in Mental Health .Anglo-Egyptian Library, Cairo .[In- Arabic].

Falih, Z. (2006). Optimism and its Relationship to Psychological Needs and Achievement, (Doctor) thesis, College of Physical Education for Girls, University of Baghdad,

Farag, S. (2015). Psychometric properties of optimism scale. Psychological Counseling Journal. Faculty of Education, Ain Shams University, 44. 558-537 .[In- Arabic].

Fasano, J., Shao, T., Huang, H. H., Kessler, A. J., Kolodka, O. P., & Shapiro, C. L. (2020). Optimism and coping: do they influence health outcomes in women with breast cancer? A systemic review and meta-analysis. Breast Cancer Research and Treatment, 1-7.

Genç, E., & Arslan, G. (2021). Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID-19 pandemic. Journal of Positive School Psychology, 5 (2),87-96.

Gentry, L. A., Chung, J. J., Aung, N., Keller, S., Heinrich, K. M., & Maddock, J. E. (2007). Gender differences in stress and coping among adults living in Hawaii. Californian journal of health promotion, 5 (2), 89-102.

Gerhold, L. (2020). COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-10.

Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. European Journal of Psychology of Education, 35 (1), 21-48.

Gouda, A. (2010). Optimism and Hope and their Relationship to Happiness among a Sample of Adolescents in Gaza Governorate. Complete Proceedings of the Second Regional Conference on Psychology - Egypt. 639 – 671.[In- Arabic]

Hao, F., McIntyre, R. S., Jiang, L., Jiang, X., Zhang, L., ... & Tam, W. (2020). Is returning to work during the COVID-19 pandemic stressful? A study on immediate mental health status and psychoneuroimmunity prevention measures of Chinese workforce. Brain, behavior, and immunity, 87, 84-92.

Hassija, C. M., Luterek, J. A., Naragon-Gainey, K., Moore, S. A., & Simpson, T. (2012). Impact of emotional approach coping and hope on PTSD and depression symptoms in a trauma exposed sample of veterans receiving outpatient VA mental health care services. Anxiety, Stress & Coping, 25, (5), 559-573.

Hawash, M. M., Alhazmi, A. H., Wafik, W., Muzammil, K., Mushfiq, S., & Ahmed, H. A. (2021). The Association of COVID-19 Pandemic Stress With Health-Related Quality of Life in the Kingdom of Saudi Arabia: A Cross-Sectional Analytical Study. Frontiers in Public Health, 9.-21.

Hilal, sound. (2018). Strategies for coping with psychological stress among students. (A magister). Faculty of Social Sciences and Sociology. University of Dr. Moulay Taher Saida. Algeria

Huang, F., & Zhu, Y., Xie, J., Cao, L. (2020). Association between short-term exposure to air pollution and COVID-19 infection: Evidence from China. Science of the total environment,138, 704-727.

Hudd, S. S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., et al. (2000). Stress at college: effects omen health habits, health status and self-esteem. College Student Journal 34(2):217-227

Ibrahim, M. (2005). Thinking from an educational perspective. Cairo Dar Alam Al-Kutub for Publishing and Distribution.

International Referee Conference - Quarantine - Implications and Solutions, Lebanon 3-4 2021 http://unscin.org.[In- Arabic]

Iwanaga, M., Yokoyama, H., & Seiwa, H. (2004). Coping availability and stress reduction for optimistic and pessimistic individuals. Personality and Individual Differences, 36 (1), 11-22.

Jung, S. J., & Jun, J. Y. (2020). Mental health and psychological intervention amid COVID-19 outbreak: perspectives from South Korea. Yonsei medical journal, 61 (4), 271.

Li, J. B., Yang, A., Dou, K., Wang, L. X., Zhang, M. C., & Lin, X. (2020). Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of theand their associations with emotional and behavioral reactions, social participation, and precautionary behavior: A national survey.

Liddon, L., Kingerlee, R., & Barry, J. A. (2018). Gender differences in preferences for psychological treatment, coping strategies, and triggers to help-seeking. British Journal of Clinical Psychology, 57 (1), 42-58.

Long, L. ,Gallagher, M. W., J., Richardson, A., D'Souza, J., Boswell, J. F., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2020). Examining hope as a trans diagnostic mechanism of change across anxiety disorders and CBT treatment protocols. Behavior Therapy, 51 (1), 190-202.

Lynch, S. G., Kroencke, D. C., & Denney, D. R. (2001). The relationship between disability and depression in multiple sclerosis: the role of uncertainty, coping, and hope. Multiple Sclerosis Journal, 7 (6), 411-416.

Mahgoub, S. (2013). Optimism and its relationship to coping with stress in women with cancer. (Doctor) University of Neelain. Khartoum .[In- Arabic].

Malika, B. (2017). Optimism and strategies for coping with stressful events among primary school teachers. (Master). College of Social Sciences and Humanities. Abdelhamid Ben Badis University. Algeria. .[In- Arabic]

Meléndez, J. C., Mayordomo, T., Sancho, P., & Tomás, J. M. (2012). Coping strategies: Gender differences and development throughout life span. The Spanish journal of psychology, 15 (3), 1089-1098.

Melyani, A,&Magadi,M. (2020) Coping Strategies with the psychological stress of quarantine due to the spread of the Covid-19 virus among a sample of higher education teachers returning abroad, "an exploratory study. Social Empowerment Journal. (2), (2). 201-216.[In- Arabic]

Mukhaimer, I. (2009). Human advancement in light of the positive self and how to develop the positive aspects of the children's personality. Cairo. Dar Modern Book .[In- Arabic]

Murad, H., Jankicevic, J., & Garabedian-Ruffalo, S. M. (2021). The Cultural Stress Theory of Obesity. International Journal of Psychiatry Research, 4 (1), 1-12.

Othman, F (2001). Anxiety and managing psychological stress, Dar elfikrelarabi

Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. New England Journal of Medicine, 383 (6), 510-512.

Ravindran, O. S., Shankar, A., & Murthy, T. (2019). A comparative study on perceived stress, coping, quality of life, and hopelessness between cancer patients and survivors. Indian journal of palliative care, 25 (3), 414.

Rivkin, M., Levinson, L., Wolf, D. G., Oster, Y., Michael-Gayego, A., & Nir-Paz, R. (2021). Decreased prevalence rate of respiratory pathogens in hospitalized patients during the COVID-19 pandemic: possible role for public health containment measures?. Clinical Microbiology and Infection, 27 (5), 811-812.

Santi, G. C., Cerami, C., Galandra, C., Dodich, A., Cappa, S. F., Vecchi, T., & Crespi, C. (2021). Risk-Aversion for Negative Health Outcomes May Promote Individual Compliance to Containment Measures in Covid-19 Pandemic. Frontiers in Psychology, 12, 16-21.

Shadani, O. (2011): Strategies for coping with psychological stress among primary school teachers through the study of some cases in the school community in the state of Bouira. (Master) Institute of Humanities and Social Sciences. University of Colonel Akli Amhand Oulhaj in Bouira. Algeria. .[In- Arabic]

Shaheen, H. (2008): Psychological needs and their relationship to methods of coping with stress among primary school students "blind, deaf and normal. (Doctor) Institute of Graduate Studies for Childhood, Department of Psychological and Social Studies, Ain Shams University.[In- Arabic]

Sibley, C. G., Greaves, L. M., Satherley, N., Wilson, M. S., Overall, N. C., Lee, C. H., & Barlow, F. K. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic and nationwide lockdown on trust, attitudes toward government, and well-being. American Psychologist, 75 (5), 618-630.

Slovic, P. (2010). The Feeling of Risk: New Perspectives on Risk Perception. London, Earthscan

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585.

Sood, N., Bravata, D., Pera, M., Cantor, J. H., & Whaley, C. M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic and policy response on health care utilization: evidence from county-level medical claims and cellphone data (No. w28131). National Bureau of Economic Research.

Suleiman, S. (2014). Optimism and Hope: For a Bright Life and a Better Future. Dar Alam Alkutub. Cairo.[In-Arabic]

Tan, S. Y., & Yip, A. (2018). Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory. Singapore medical journal, 59(4), 170.

Tsamakis, K., Rizos, E., Manolis, A. J., Chaidou, S., Kympouropoulos, S., Spartalis, E., & Triantafyllis, A. S. (2020). [Comment] COVID-19 pandemic and its impact on mental health of healthcare professionals. Experimental and Therapeutic medicine, 19 (6), 3451-3453.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (5) 1729.

World Health Organization. (2020). Mental Health Considerations during Outbreak. Accessed March, 17.

Yıldırım, M., & Arslan, G. (2021). A Moderated Mediation Effect of Stress-Related Growth and Meaning in Life in the Association Between Coronavirus Suffering and Satisfaction With Life: Development of the Stress-Related Growth Measure. Frontiers in psychology, 12, 529.

Zhang, F., Shang, Z., Ma, H., Jia, Y., Sun, L., Guo, X., ... & Liu, N. (2020). High risk of infection caused posttraumatic stress symptoms in individuals with poor sleep quality: A study on influence of coronavirus disease (COVID-19) in China. medRxiv.

فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل – فرع الشملي

The effectiveness of using the Blackboard system in developing E-learning skills from the point of view of female students in kingergarden department at University of Hail-Al Shamlli branch

إعداد

د. وفاء محمود عياصرة

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة حائل

Dr. Wafa Mahmoud Ayasreh

Assistant professor in Faculty of Education in Hail University

DOI: 10.36046/2162-000-011-007

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل بفرع الشملي، والتعرف على تأثير متغيرات الدراسة (السنة الدراسية، المعدل التراكمي، الخبرات السابقة في الحاسب) على استجابات أفراد العينة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على استبيان مكون من ثلاث محاور، وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها طبقت على طالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة حائل/فرع ا لشملي، خلال الفصل الأول للعام ٢٠٢٠-٢٠٢١م وعددهنّ (١٦٤) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل – فرع الشملي جاءت بدرجه متوسطة في جميع مجالات الدراسة طبقًا لوجهة نظر عينة البحث، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السنة الدراسية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ومن أهم توصيات البحث تكثيف تدريب الطالبات منذ السنة الأولى على كيفية استخدام نظام بلاك بورد قبل البدء بعملية التدريس الفعلية لاكتساب مهارات التعلم الإلكتروني ولتتمكن من التفاعل مع البيئة الإلكترونية، والاستفادة من جميع الخدمات التي يوفرها النظام.

الكلمات المفتاحية: البلاك بورد، المهارة، التعليم الإلكتروني.

Abstract:

The study aimed to know the effectiveness of using the blackboard system in the development of E-learning skills from the point of view of femail students in kingergarden department at Hail University, and to identify the impact of study variables (study level, cumulative rate, and previous experiences in computer) on the responses of the sample members.

The researcher used the descriptive curriculum using questioner consisted three approach's, after verifying the validity and stability of the research tool, it was applied to the students of the Kindergarten Department at the College of Education - University of Hail / Al-Shamlli Branch, during the first semester of the year 2020-2021, and their number were (164) students

The study reached to several results, the most important are: The effectiveness of using the blackboard system in the development of E-learning skills from the students point of view came at an intermediate degree in all areas of study, and the results showed the existence of statistically significant differences due to the impact of the student level, at the level of indication ($\alpha = 0.05$), the differences came in favor of the third year and above.

The most important recommendations of the research is to intensify the training of female students since the first year on how to use the Blackboard system before starting the actual teaching process to acquire E-learning skills and to be able to interact with the electronic environment, and take advantage of all the services provided by the system.

Keywords: Blackboard system, skill, Electronic education

المقدمة:

يعتمد التعلم الإلكتروني على استخدام الطرق والوسائط الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم، لذا يتطلب تغير دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، لاكتساب المعرفة والمهارات بطريقة جديده تناسب متطلبات العصر الحديث.

يشهد هذا القرن تطورات سريعة في اتجاهات التعليم وأساليبه المعتادة للتركيز على المهارات المعرفية وتطوير قدرات الطلاب في البحث وتعزيز أنفسهم حتى يكونوا قادرين على التحرر من أي قيود تجاه الإبداع والتميز، وليكونوا قادرين على التفاعل مع متغيرات العصر.

التعليم عملية مستمرة غير أن هناك ظروفًا قاهرة قد تتوقف بسببها عملية التعليم كالكوارث الطبيعية مثل: الزلازل والبراكين أو لأسباب بشرية كالحروب والأوبئة، ومن هنا تظهر الحاجة الملحة للتعليم الإلكتروني كبديل للتعليم المباشر، وهذا النمط من التعليم لجأ إليه العالم اجمع في ظل جائحة كورونا المستجد حاليا؛ لضمان استمرار عملية التعليم وتطويرها وتلبية حاجة المجتمع.

يعتمد التعلم الإلكتروني على توافر نظام إداري وبرمجي، يكون له دور في بناء بيئة تعلم الكترونية تحقق تواصلًا بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي في أي وقت وفي أي مكان، فهو نظام تقديم المقررات الدراسية عبر الشبكة العنكبوتية أو أي تقنيات برمجية حديثة تفضي إلى التواصل مع المتعلمين.

وقد تم تقسيم أنظمة التعليم الإلكتروني إلى نوعين: أنظمة مفتوحة المصدر تقدم مجانًا ولا تباع وتخضع للتطوير والتعديل من المطورين والمهتمين وعادة ما تكون في الشبكة الإلكترونية، وأنظمة مغلقة المصدر تكون حكرًا لشركة ربحية مسؤولة عن تطويره وتحسين الخدمات المتوفرة في النظام ولا يمكن استخدامها إلا بترخيص من الشركة المالكة، ومن أشهر أنظمتها نظام Blacboard.

ويعد نظام البلاك بورد من أهم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني فهو يمتاز بالقوة ويدعم المؤسسات التعليمية لنشر التعليم الإلكتروني بطريقة متنوعة وسهلة، ولكي يحقق أهدافه يجب تدريب المعلم والطالب على استخدامه بكفاءة وفعالية.

وتعد جامعة حائل من أوائل الجامعات التي تستكمل جميع متطلبات الانضمام لمشروع بلاك بورد، الذي تقدمه وزارة التعليم وتستضيفه الجامعة السعودية الإلكترونية وتتولى صيانته، وركزت جامعة حائل على الاستفادة من نظام البلاك بورد في العملية التعليمية عبر تفعيل التواصل المتزامن والغير متزامن بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

وانتهجت الباحثة البحث في هذا المجال لعدة أسباب ومبررات؛ بدأت من أهمية التعلم الإلكتروني في تنمية القدرات المعرفية والبحثية لدى الطلاب، وكذلك أهمية التطوير المستمر لنظام البلاك بورد للارتقاء بالطالب والمعلم إلى مرحلة النضج الفكري والقدرة على الإبداع والتعليم الذاتي، من خلال دمج المهارات الشخصية والتقنية والمعرفية في بوتقة النجاح في اجتياز المرحلة النموذجية.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يشهده العالم من تطورات معرفية وتكنولوجية هائلة يتطلب منا مواكبة هذه التطورات من خلال تحديث نظام التعليم، وإدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية، التي تحتاج اتقان مهارات معرفية ومهارية خاصة بها، وهذا يعد من التحديات التي تواجه العملية التعلمية في مختلف التخصصات، خاصة بعد أن فقد نظام التعليم التقليدي قدرته على تلبية احتياجات المتعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم المتنوعة في ظل متطلبات العصر الحديث، وهذا يتطلب إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قادرة على استخدام هذه التقنيات، فالطالب قادر على استيعاب هذا النوع من التعليم إذا توافرت لديه الإمكانات المناسبة، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات، مثل: دراسة (لال والجندي،٢٠١٠)، و(كنسارة،٢٠٠٧) و(الدايل،٢٠٠٧) .

وفي ظل جائحة كورونا أصبحت برامج التعلم الإلكتروني عن بعد حاجة ملحة بشكل كبير وأساسي لاستمرار عملية التعليم في مختلف قطاعات التعليم، وفي كليات التربية بشكل خاص، وهذا يتطلب وضع خطة شاملة ودقيقة تشمل جميع جوانب العملية التعليمية وتركز بشكل أساسي على تدريب الطلبة على ممارسة المهارات الخاصة بالتعلم الإلكتروني عبر نظام البلاك بورد، وذلك يحتاج إلى متابعة دائمة للتنفيذ وتذليل الصعاب التي يمر فيها الطلاب لإكتساب هذه المهارات ليكونوا متفاعلين فيها، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل/ فرع الشملي من خلال التساؤلات الآتية:

١- ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات الشخصية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟
٢- ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات التقنية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟
٣- ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات المعرفية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات السنة الدراسية، المعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب في كفاءة استخدام نظام البلاك بورد؟

أهمية الدراسة:

١- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تطرحه، فمن المسلّم به أن اعتماد التعليم الإلكتروني كأسلوب للتعليم يتطلب إحداث تطورات في العديد من الجوانب التنظيمية والتكنولوجية، نظرًا لأن الطلبة هم المجموعة المستهدفة من عملية التطوير، فلا ينبغي إهمال قدراتهم ومهاراتهم للتعامل بفعالية مع التقنيات المدرجة في هذا النوع من التعليم،

فالقدرات والمهارات أحد العناصر التي تسهم في نجاح منظومة التعليم الإلكتروني، لذا يجب تهيئة الطلبة للتعامل مع هذا النوع من التعليم.

٢- يتوقع من الدراسة إعطاء معلومات لأصحاب القرار في الجامعة لتعريفهم بمدى امتلاك الطالبات لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، وما المهارات التي يفتقدونها للبدء في التخطيط لوضع برامج وخطط للتأهيل والتدريب، وإكسابهم المهارات للتعامل مع هذه التكنولوجيا.

٣- كما تعد الدراسة الحالية بداية لدراسات أخرى في مجال تحسين كفاءة نظام البلاك بورد في خدمة التعليم الجامعي بما يسهم مستقبلاً في تطوير هذا المجال.

٤- التركيز على المتعلم وحاجاته ورغباته، والعمل على مراعاة الفروق الفردية.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على فعالية نظام البلاك بورد في تطوير المهارات الشخصية لدى طالبات كلية التربية في جامعة حائل.

٢- التعرف على فعالية نظام البلاك بورد في تطوير المهارات التقنية لدى الطالبات.

٣- التعرف على فعالية نظام البلاك بورد في تطوير المهارات المعرفية لدى الطالبات.

٤- التعرف على إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والخبرات السابقة في الحاسب في كفاءة استخدام نظام البلاك بورد.

محددات الدراسة:

١- **محددات مكانية:** تم الإجراء على طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية في جامعة حائل/ فرع الشملي.

٢- **محددات زمانية:** طبقت في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠-٢٠٢١ م.

٣- **محددات منهجية:** ستقتصر نتائج الدراسة على مدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

نظام البلاك بورد: عبارة عن حزم برمجية تتيح لعضو هيئة التدريس وضع ملفات المقررات على النظام مع إمكانية وصول الطلبة لها والتفاعل فيما بينهم ومع المدرس بطريقه فاعلة وممتعه، يثري الحوار والنقاش المادة التعليمية، وتقوي إدارة الجامعة آليات التعليم عن بعد لجعلها فضاء رحبًا للطالب والمدرس (الجراح،٢٠١١).

المهارة اصطلاحا: تعرف المهارة في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة (شحادة،٢٠٠٣).

ويقصد بها مجموع المهارات الشخصية والتقنية والمعرفية المكتسبة من خلال استخدام نظام البلاك بورد في عملية التعليم.

التعليم الإلكتروني: هو أسلوب مبتكر في توظيف التقنيات الحديثة لغايات التعليم، حيث توسعت تطبيقات الحاسب الآلي لتنقل المعلومة بأشكال وطرق متنوعة سهلت الوصول لها من غير قيود الزمان والمكان، واختصرت الوقت والجهد وعظمت الاستفادة إلى أقصى حدودها (الموسى،٢٠٠١).

الإطار النظري والدراسات السابقة.

مفهوم التعليم الإلكتروني:

لقد أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب ووسائل تعليمية حديثة، تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية من أجل تحقيق فاعلية وكفاءة أفضل للتعليم، ومنها استخدام الحاسوب وملحقاته ووسائل العرض الإلكترونية والقنوات الفضائية والأقمار الصناعية وشبكة الإنترنت والمكتبات الإلكترونية، لغرض إتاحة التعلم على مدار اليوم ولمن يريده وفي المكان الذي يناسبه، بواسطة أساليب وطرائق متنوعة لتقديم المحتوى التعليمي بعناصر مرئية ثابته ومتحركة وتأثيرات سمعيه وبصرية، مما يجعل التعليم أكثر تشويقاً ومتعة وكفاءة أعلى وبجهد ووقت أقل.

يعرّف سالم (٢٠٠٤) التعليم الإلكتروني هو: منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية، مثل: (الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد)، لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي أو التفاعل بين المتعلم والمعلم.

كما عرفه العريفي (٢٠٠٣م) بأنه: "تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات، وتمارين، وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزونة في الحاسب الآلي أو عبر شبكة الإنترنت".

لذا فهو يعتمد بشكل أساسي على استخدام تقنية الاتصالات والإنترنت في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد، ليستخدم بوصفه آلية للتفاعل بين المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية وباقي المتعلمين بما يضمن سبل التواصل والتفاعلية في العملية التعليمية.

مزايا استخدام التعليم الإلكتروني:

وذكر كل من (سالم،٢٠٠٤م، ص ٢٩٥، والموسى، ١٤٢٩هـ ص٢٠٥،) مجموعة من الفوائد والمزايا لاستخدام التعليم الإلكتروني منها:

- تتمحور العملية التعليمية حول الطالب فهو يمارس دورًا أساسيًّا فيها.
- يطور الطالب قدراته البحثية مما يزيد من المهارات المكتسبة في التعليم الذاتي.
- يستثمر الطالب قدراته من غير ضغوطات في المقارنة مع أقرانه، مما يساعده على تجاوز الحواجز الشخصية.
- توفر المادة التعليمية طوال الوقت للطالب وسهولة الوصول إليها.
- تعدد وسائل المساعدة للطالب من خلال سهولة تواصله مع زملائه ومع مدرسيه.
- تنوع أساليب تناول المادة التعليمية إما سماعيا أو قرائيا أو مرئيا.

- لا يتحدد التعليم الإلكتروني بعدد الطلبة أو سعة الغرفة الصفية.

أدوار المتعلم في التعليم الإلكتروني:

وقد ذكر كل من (الشناق، وبني دومي،٢٠٠٩) الأدوار التي يمكن للمتعلم أن يقوم بها ضمن نظام التعلم الإلكتروني:

- التعليم الذاتي بوتيرة تتناسب مع قدراته ومتابعة واجباته وأبحاثه.
- التواصل والتفاعل مع الآخرين من خلال الحوار والمناقشة.
- استخدام برمجيات التعلم والإنترنت في البحث عن معلومات الدرس.
- البحث الإلكتروني، وتسجيل العروض وتنظيمها وتقديمها باستخدام الوسائط المتعددة.

وأشارت (المبيريك،٢٠٠٢) إلى أن يكون لدى المتعلم مجموعة من الخصائص التي تؤهله لأداء دوره، ومنها: مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، والتحفيز الذاتي للدراسة والتعلم، والدراسة المستقلة، والانضباط الذاتي في الدراسة على إدارة الوقت.

كما أشارت (الكلية الإلكترونية للجودة، ٢٠٠٦) إلى حاجة المتعلم في نظام التعلم الإلكتروني إلى امتلاك عدة مهارات، منها: مهارة تواصل كتابية جيدة (عربية وإنجليزية)، والتمتع بحافز داخلي وانضباط ذاتي، والقدرة عن التعبير عن ذاته حين تبرز أي مشكلة لديه، والقدرة على وضع أهداف مرحلية ونهائية والالتزام بها، وامتلاك مهارات تقنية تؤهله من التعامل مع الحاسبات الآلية والشبكة المعلوماتية والبرمجيات.

المهارات الخاصة بالتعليم الإلكتروني:

أولا: الكفايات والمهارات الإلكترونية:

١- المهارة المعرفية: من خلال التعرف على مفاهيم تقنيات التعليم والاتصالات والمعلومات واندماجها في التعليم، ومفهوم التعليم الإلكتروني وفلسفته، ومميزاته، وأدواته، وإدارته، ومعوقات استخدامه، وأنظمته، ومتابعة العمل به، ومفهوم المنهج والمحتوى الإلكتروني، وكيفية تنظيمه

وتوصيله للطالب، وتطويره، واكتساب مهارة إدراج المعلومات المتعلقة بالمتعلمين والعملية التعليمية من حيث التواصل، وإدارة نظام التقويم والاختبارات. (http://www,elearninig.edu.sa).

٢- مهارات استخدام الحاسوب في التعليم: معرفة مكونات الحاسب المادية والبرمجيات، والعمل على نظام تشغيل الحاسب الآلي، وتطبيق المهارات الخاصة ببرنامج تحرير النصوص (وورد) والتطبيقات المكتبية، وممارسة تطبيق أكثر من برنامج والتنقل بينهما بنفس الوقت وتحميلها على جهازه، والقدرة على تحديد أي مشكلة تقنية يواجها والتواصل في المساعدة لحلها، ومعرفة التقنيات الحاسوبية المستخدمة في التعليم الإلكتروني؛ مثل: القرص المدمج، والشبكة الداخلية، وشبكة الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو، والمؤتمرات الصوتية، والفيديو التفاعلي، وبرامج القمر الصناعي، وإتقان مهارة الطباعة.

٣- مهارات استخدام الإنترنت: معرفة طريقة توصيل الجهاز بالإنترنت، واستخدام البريد الإلكتروني، واستخدامات نظام الأخبار واستخدام برامج المحادثة والشبكة العنكبوتية، والتعامل مع برامج تصفح الإنترنت وتغيير خياراته على جهازه وتحديثها، وكيفية تحميل وتنصيب أحدث ملحقات البرامج على الحاسوب، وبناء صفحات إنترنت ونشرها، ومهارة تنزيل وتحميل الملفات على الإنترنت، واستخدام البوابة الإلكترونية. (http://www,elearninig.edu.sa)

٤- مهارات استخدام البرمجيات التعليمية: معرفة الأدوات المستخدمة في تصميم واحتياجات مواقع التعليم الإلكتروني، واستخدام البريد الإلكتروني، و مهارة بناء صفحات الورد وتحويلها إلى صفحات (HTML)، واستخدام برامج ضغط الملفات مثل: (WinZip).

٥- مهارات إدارة الموقف التعليمي الإلكتروني: من خلال معرفة أدوار المعلم الحديثة؛ كوسيط، وميسر، ومستشار، وموجه، ومطور، وعضو محرك للعملية التعليمية داخل الصف، واستخدام تقنية الحاسوب وملحقاته لإدارة الموقف التعليمي، وتقديم المعلومات الفورية للطلاب باستخدام القنوات المتعددة على الإنترنت، والتشجيع على التفاعل والابتكار والتعلم الذاتي للطلبة.

نظام البلاك بورد (Blackboard Board):

هي خوارزمية توفر كفاءة تعليمية إدارية وإشـــرافية، حيث يكون لدى المتعلمين طرق مختلفة للتواصل مع معلميهم، كما تتيح لهم تعدد طرق التواصل مع المنهج الدراسي والتفاعل مع أقرانهم، ويمتلك المعلمون أيضًا وسائل لتطوير وإدارة المقررات بكل سهولة ويسر، مما يوفر الجهد والوقت لجميع عناصر العملية التعليمية (عبد المجيد،٢٠٠٨)

الوظائف التي يقدمها نظام البلاك بورد:

١-توفير المهام التي يحتاجها الطلاب أثناء العملية التعليمية وهي:

- الإعلانات: توفر هذه الوظيفة للطالب الاطلاع على تحديثات الأخبار والإشـــعارات الخاصة به من قبل المدرس.
- التقويم: توفر هذه الميزة التواريخ الأولية والنهائية لمتطلبات المادة التعليمية، كما تنبه الطلبة حول اللقاءات مع مدرســـيهم حضـــوريا أو عن بعد، مع إمكانية الطالب في تحديثها كما يشاء.
- المهام: تمنح هذه الميزة للطالب القدرة على تنسيق وتنظيم واجباته كما يشاء.
- التقديرات: يطلع الطالب من خلالها على تحصيله الأكاديمي في جميع المراحل.
- دليل المستخدم: وهو دليل للطلاب المسجلين في المادة الدراسية، ويزيد من قدراتهم على التفاعل مع بعضهم.
- دفتر العناوين: يضيف عليه الطالب من يرغب بالاتصال عبر النظام.

٢-عرض المحتوى: مهمته عرض المقررات للدارسين.

٣-الاتصال: يتواصل الدارسون مع مدرسيهم بالطرق الآتية:

- استخدام البريد لإلكتروني.
- نافذة النقاش: يطرح من خلالها الطالب وجهة نظره التي تتطلب النقاش والتعليقات ولو بعد حين.

- الفصل الافتراضي: يجتمع الطلبة فيه من خلال النظام مع أساتذتهم ومع بعضهم في توقيت متزامن، ويتمكن الجميع من إضافة الأشكال والرسومات لاستخدام السبورة، كما يمكنهم أيضا من إثراء النقاش حول ما يقدمونه خلال العملية التعليمية (عبد الهادي، ٢٠١٠).

مميزات نظام البلاك بورد في تطوير العملية التعليمية:

تطرق الكثير من الباحثين لفوائد ومميزات البلاك بورد التي أسهمت بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية، وتوفير بيئة تحاكي البيئة التقليدية في التدريس والتدريب، والمساعدة في التواصل الفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب، وبين الطلبة أنفسهم من أجل خلق بيئة للتعلم والتعليم عبر الإنترنت، وهناك دراسات تؤكد ذلك (الجراح، ٢٠١١، سياف، القحطاني، ٢٠١٤؛ البلاصي، ٢٠١٦؛ عبد الوهاب، ٢٠١٦) تتلخص في الآتي:

١- يسمح نظام البلاك بورد للطالب وعضو هيئة التدريس التفاعل مع المحتوى التعليمي سواء كان مطبوعاً، أو مسموعاً، أو مرئياً في أي زمان ومكان شريطة أن يتوفر الإنترنت.
٢- يسمح نظام البلاك بورد بتخزين المحتوى التعليمي بتنسيقات إلكترونية متعددة تساعد عضو هيئة التدريس على توفير ما يحتاجه الطلاب بطريقة شيقة وكمرجع دائم لهم.
٣- توفير بيئة افتراضية للإجابة عن الاستفسارات والتي تكون من قبل عضو هيئة التدريس أو الطلبة فيما بينهم سواء كان عن طريق المناقشات، والبريد الإلكتروني وغيرها.
٤- إثراء النقاش في المواضيع المطروحة والمتعلقة بالمقرر الدراسي مما يتيح لهم تمحيص المعلومات ونقدها في بيئة افتراضية ساعدت في تطوير وإتقان المهارات.
٥- يسهم في التواصل الفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلبة وذلك لتعزيز عملية التعليم والتعلم عبر الإعلانات، والبريد الإلكتروني، المناقشات والمحادثة الفورية.
٦- يوفر نظام البلاك بورد إمكانية متابعة التطور التعليمي للطلاب وذلك بتوفير نتائج الطلبة في الاختبارات، وتوفير تقارير إحصائية عن نشاط ومشاركة الطلبة في استخدام خصائص نظام البلاك بورد.

الدراسات السابقة:

قدمت كثير من الدراسات العربية والأجنبية عن أهمية التعلم الإلكتروني ومميزاته وفوائد أنظمته، ومنها:

– دراسة (جوي،٢٠٠٠) استهدفت الدراسة إلى تبيان أثر استخدام الحاسب الإلكتروني كطريقة للتعليم على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم، وأسفرت النتائج أن الطلاب اللذين تعلموا باستخدام تقنيات التعليم الحديث ارتفعت رغبتهم بالتعليم، وبينت أن ٩٥% من عينة الدراسة أبدوا رغبتهم بالمشاركة مع غيرهم أثناء استخدام الحاسب، وتلقي العون لحل المسائل صعبة، كما تنعكس على اهتمامهم المتزايد بالمنهج الدراسي عند وجود زميل، وأكدت النتائج على ترسيخ المفاهيم المتنوعة والصعبة لدى الطلبة بشكل فعال.

– دراسة (الغديان،٢٠٠٧) لقياس مدى التقدم التقني لدى الطالبات عبر التعليم الإلكتروني بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومدى اختلاف الآراء باختلاف متغير العام الدراسي والكلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم الطالبات لديهن إلمام بالمهارات الأساسية لنظام النوافذ لتشغيل الحاسب الآلي، كما أظهرت قدراتهن على التعامل مع بعض البرامج والتطبيقات بشكل جيد، ومهارتهن في استخدام شبكة الإنترنت وأدواتها، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور المتعلق بمهارات استعمال نظام التشغيل (Windows) بين استجابات الطالبات اتجاه استعدادهن التقني للدراسة عبر التعليم الإلكتروني حسب طبيعة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابتهن وفقًا للسنة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

– دراسة راضي وشاهين (٢٠١٠) سعت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الإلكتروني في برنامج التعليم التكنولوجي وسبل التغلب عليها في كلية فلسطين التقنية دير البلح، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) مستخدمًا، وتوصل الباحثان إلى وجود صعوبات إداريه تتعلق بعدم كفاية التدريب المعطى للمستخدمين، وضعف التمويل للبرامج الإلكترونية، وأخرى تتمحور حول المحاضرين، وهي: ضعف القدرات التكنولوجية

لديهم، وأخرى تتعلق بخدمات البنية التحتية تتمثل في قلة الإمكانات وعدم وجود مركز لإنتاج الوسائط التعليمية، وصعوبات لدى الطلبة، وهي: قلة إمكانياتهم التكنولوجية مما انعكس على كفاءة استخدامهم لهذه التقنيات.

– دراسة (هيرتز فيلد وآخرون،٢٠١١) هدفت التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس عن استخدام البلاك بورد في جامعة كوينز لاند الأسترالية، وتم استخدام المنهجين الكمي والنوعي وذلك للتعرف على أراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام البلاك بورد، وبلغت عينة الدراسة من الطلبة (٤٥٩) طالباً وطالبة، ومن أعضاء هيئة التدريس (٤٣) عضواً، وأشارت النتائج إلى أن التعلم عن طريق البلاك بورد من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس يمتاز ببيئة فاعلة للتعلم، وأن نظام البلاك بورد يعزز العملية التعليمية.

– دراسة محمد (٢٠١٣) هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأدوات التعلمية الأكاديمية المعدة إلكترونيا في التعليم، من خلال إعداد المحتوى التعليمي وعرضه إلكترونياً باستخدام برنامج (NOURI-NET) بهدف تقديم دراسة لاستخدام المواد التعليمية المعدة إلكترونيا من حيث استخدامها وقياس رضا الطلبة عنها وتحسين مدى الاستفادة منها، وشملت الدراسة (٧٠) طالباً من كافة الاختصاصات في جامعة المستنصرية خلال السنة الدراسية (٢٠١٠–٢٠١١)، واستخدم أسلوب الاستبيان المعد وفق مقياس ليكرت لجمع المعلومات المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك ارتفاعًا لتقبل الطلبة لاستخدام الأدوات التعليمية الإلكترونية، وأظهرت نتائج إيجابيه في الجانب المهاري اكتسبها المتعلمون، وأوضحت أن هناك صعوبات فنية في التعامل مع البيئة الإلكترونية.

– دراسة أبو عقيل (٢٠١٤) هدفت إلى معرفة واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل، حيث قسمت الدراسة على مجالين أساسيين هما : دراسة واقع التعليم الإلكتروني في جامعة الخليل، ومعرفة معويقات تطبيقه من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الاستبيان لجمع البيانات، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة عدم معرفة

الطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة في التعلم، وزياد الوحدات التعليمية خلال الفصل الدراسي الواحد، وقلة عمل ورش تدريبية لكيفية استخدام التعلم عبر الإنترنت، كما أظهرت ضعف وصعوبات الطالب باللغة الإنجليزية أثناء استخدام التعليم الإلكتروني، خاصة عند طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية أكثر من غيرهم.

– دراسة السيد (٢٠١٥): سعت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب جامعة بيشة عند استخدامهم نظام التعلم (البلاك بورد) من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة وتم اختيار عينة عشوائية من الطلاب بلغت (٥٠) طالبًا، وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج، منها: أن درجة الصعوبة كانت بين متوسطة إلى عالية، وجاءت العبارات بدرجة صعوبة عالية وعددها (١٢) أهمها: قلة الوعي بثقافة التعلم الإلكتروني ونظام إدارته، وقلة الخبرة في التعامل معه، وضعف الخبرة في استخدام الحاسوب والإنترنت. وخرجت بعدة توصيات للتغلب على صعوبات استخدام النظام.

– دراسة عبد الوهاب (٢٠١٦): هدفت إلى التعرف على أثر التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام البلاك بورد على التحصيل الدراسي والأداء المهاري وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كليات الحاسبات في الجامعة الإسلامية في المدينة، وتمثلت عينة الدراسة من طلبة المستوى الثاني في كلية الحاسبات، وبلغ عددها (٣٠) طالبًا، استخدم المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا كبيرًا في تطبيق نظام البلاك بورد في زيادة تحصيل الطلبة في جانبي المهارات المعرفية والمهارية والدافعية في الإنجاز.

– دراسة الزهراني (٢٠١٧): هدفت إلى معرفة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية بجامعة حائل لاستخدام نظام البلاك بورد، وتبيان تأثير متغيرات (الجنس، والمسار، ولغة التدريس، وعدد الدورات الملتحق بها) على استجابات أفراد العينة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وطبقت على عينة مكونة من (١٢٣) مدرسًا؛ ومن أبرز نتائجها: أن استخدام نظام إدارة البلاك بورد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة ووجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لأثر المسار لصالح المسار الطبي، ولغة التدريس لصالح الناطقين بالعربية، وعدد الدورات لصالح ثلاث دورات فما فوق.

– دراسة الرشيدي (٢٠١٨): هدفت إلى التعرف لأثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل بالسعودية، واحتوت عينة الدراسة (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة مساق تقنيات التعليم والاتصال، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريس عن طريق التعلم الإلكتروني وتطوير مهارات التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت بتطوير استخدام نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية.

– دراسة أبو الحاج (٢٠١٩): جاءت هذه الدراسة استشرافًا لآراء طلاب جامعة القصيم حول استخدام نظام البلاك بورد في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية وواقعه، حيث استخدم المنهج الوصفي من خلال الإجابة على استبانة الدراسة، وكانت عينة الدراسة (١٥٢) طالبا من مجتمع الدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن نظام البلاك بورد يحتاج إلى قدر من التدريب والمساعدة فالوقت التقريبي الذي يستغرقه الطالب للتدريب على نظام البلاك بورد من ساعة إلى ساعتين تقريبًا، كما وصف الطلاب تجربتهم بأنها جيدة جدا، وأن دراسة المقرر عبر النظام فعال وتوفُّر التدريب إلكترونيًا ساعدَ على فعالية الدراسة، وأن هذا النظام يعطي أساليب متنوعة من التدريس والتقويم ويثير الدافعية لدى المتعلم مما كان له الأثر الكبير في تسهيل المقرر وفهمه بصورة جيدة، كما يتيح نظام البلاك بورد المشاركة في تطوير المنهج الدراسي وهذا ما لا يوفره النظام التقليدي للدراسة، مما يوضح فعالية المتعلم ودوره الفعال في العملية التعليمية، ووجود التقييم الفوري يعطي الطالب حافزًا وتغذية راجعة سريعة، ويساعد على الحد من التعثر الدراسي، فنظام البلاك بورد يتيح المقرر الدراسي بشكل يمكن الطالب من فهمه واستيعابه ووجود ترابط تشعبي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء دراستهم، وفي دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية عبر البلاك بورد تم توضيح أهدافه وأنشطته وارتباطه بعامل زمني محدد مكن الطالب من تنفيذ مهامه وواجباته بوقت محدد، وساعد الطالب على القضاء على التسويف، ويتضح أهمية الاختبارات والأنشطة القصيرة التي ساعدت الطلبة على استيعاب المحتوى والانتقال إلى مرحلة

الفهم والإدراك، وإعطاء فرصة للطالب في حالة الإخفاق، وبينت الدراسة وجود الدعم الفني الإلكتروني المستمر ساعد على تفادي العوائق التي تصاحب عادة هذا النوع من التعلم في تحقيق أهدافه.

– دراسة الجريوي (٢٠١٩): تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي وهي: محررات الويب التشاركية ولوحة المناقشات والفصول الافتراضية، لتطوير مهارات العملية لطالبات السنة التأسيسية في مقرر التعلم الإلكتروني، حيث تألفت عينة البحث من المجتمع الكلي لطالبات السنة التأسيسية بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن خلال العام الجامعي (٢٠١٦-٢٠١٧) وعددهن (٥٠) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري للمهارات العملية داخل بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي، وتحقق فاعلية بنسبة كسب أكبر من ١,٢ بحسب معادلة البلاك.

– دراسة العنزي (٢٠٢٠): استهدفت التعرف على واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية، طبق البحث على عينة مكونة من (١٩٧) عضو هيئة تدريس، و(٣٥٢) طالبا وطالبة، و(٩٨) من أولياء أمور الطلاب في جامعة الحدود الشمالية، واستخدم المنهج الوصفي في البحث، ومن أهم نتائجها وجود الرأي الإيجابي لعينة الاستبانات الثلاث بدرجة كبيرة، وأهم توصياتها تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج مقررات إلكترونية بطرق احترافية بما يحقق نتاجات التعلم المستهدفة.

– دراسة الشمري (٢٠٢٠): هدفت إلى معرفة مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقاته في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استبيان مكون من أربعة محاور، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) عضوًا، وكان من أهم نتائجها: تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر البلاك بورد المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بمستوى عالٍ، رغم

وجود معوقات تحول دون ذلك ووجودها كان بمستوى متوسط عدا معوقين اتفق على وجودهما بمستوى عالٍ وهما: أن استخدام التقويم الرقمي عبر البلاك بورد غير صادق في نتائجه، ولا يقيس مخرجات التعلم بشكل فعال، وعدم وجود حوافز لعضو هيئة التدريس تشجعه على استخدام البلاك بورد في العملية التعليمية بشكل مستمر.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة واقع الحالة ويعطيها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً (عدس، وعبيدات، وعبد الحق،٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل بقسم رياض الأطفال بفرع الشملي وعددهم (٢٣٦) طالبة من السنة الثانية والثالثة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من طالبات قسم رياض الأطفال بفرع الشملي من خلال توزيع الاستبيان بطريقة إلكترونية عليهن، حيث كان عدد المستجيبات (١٦٤) طالبة، بما نسبته (٦٩%) من مجتمع الدراسة. وجدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة ومتغيراتها.

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
السنة الدراسية	ثانية فأقل	٧٦	٤٦,٦
	السنة الثالثة فأكثر	٨٧	٥٣,٤
المعدل التراكمي	اثنان فأقل	٢٤	١٤,٧
	أكثر من اثنين	١٣٩	٨٥,٣
الخبرات السابقة في الحاسب	لا يوجد دورات	١٣٣	٨١,٦
	يوجد دورات	٣٠	١٨,٤
المجموع		١٦٣	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبيانًا لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وتكون الاستبيان من أربعة أجزاء كالتالي:

- الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الشخصية لمجتمع الدراسة، ويشمل متغيرات (السنة الدراسية، المعدل الأكاديمي، الدورات السابقة في الحاسب).
- الجزء الثاني: ويقيس المهارات الشخصية، ويتكون من ست فقرات.
- الجزء الثالث: ويقيس المهارات التقنية، ويتكون من ثلاث عشرة فقرة.
- الجزء الرابع: ويقيس المهارات المعرفية، ويتكون ست فقرات.

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات الاستبيان، وتمثل كل فقرة من فقراته درجة واحدة (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، لتقيس درجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات كلية التربية، وتم جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من مراجعة الأدبيات السابقة.

صدق الأداة:

لغرض التحقق من صدق أداة الدراسة لمعرفة إذا ما كانت الأداة قادرة على قياس ما أعدت لقياسه، تم استخراج صدق المحكمين باستخدام أسلوب التحكيم حيث عرضت على (٥) محكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، والمناهج، وتم أخذ ملاحظاتهم وإجراء التعديل المناسب على فقرات الاستبانة، وقد تم حذف الفقرات التي كانت نسبة إجماع المحكمين على صلاحيتها أقل من (٧٠%).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم إجراء الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد ١٤ يومًا على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهن في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المهارات الشخصية	٠,٩٢	٠,٨٦
المهارات التقنية	٠,٩٠	٠,٩٠
المهارات المعرفية	٠,٨٨	٠,٨٧
المهارات بشكل عام	٠,٩٢	٠,٩٣

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٠) طالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة بشكل عام ما بين (٠,٣٩–٠,٨٣)، ومع المجال (٠,٤٤–٠,٩١) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	رتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
١	.٥٥(**)	.٤١(*)	١٠	.٧٨(**)	.٦٨(**)	١٩	.٥٨(**)	.٥٦(**)
٢	.٩١(**)	.٥٦(**)	١١	.٨٥(**)	.٧٢(**)	٢٠	.٨٧(**)	.٨٣(**)
٣	.٨٤(**)	.٤٥(*)	١٢	.٦١(**)	.٥٢(**)	٢١	.٨٧(**)	.٧٧(**)
٤	.٨٧(**)	.٥٧(**)	١٣	.٦٥(**)	.٦٥(**)	٢٢	.٨٣(**)	.٧٤(**)
٥	.٧٩(**)	.٤٧(**)	١٤	.٦٣(**)	.٥٢(**)	٢٣	.٧٩(**)	.٦٢(**)
٦	.٦٣(**)	.٧٠(**)	١٥	.٨٠(**)	.٧٤(**)	٢٤	.٧٣(**)	.٦١(**)
٧	.٤٤(*)	.٣٩(*)	١٦	.٧٦(**)	.٦٨(**)	٢٥	.٦٥(**)	.٧٢(**)
٨	.٧٣(**)	.٧٢(**)	١٧	.٦٥(**)	.٦١(**)			
٩	.٧٩(**)	.٦٩(**)	١٨	.٦٦(**)	.٧٠(**)			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلي

	المهارات الشخصية	المهارات التقنية	المهارات المعرفية	المهارات بشكل عام
المهارات الشخصية	١			
المهارات التقنية	.٣٩٨(*)	١		
المهارات المعرفية	.٥٢٦(**)	.٧٧٧(**)	١	
المهارات بشكل عام	.٦٦٥(**)	.٩١٦(**)	.٩٠٨(**)	١

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠–٢,٣٣ قليلة، ومن ٢,٣٤–٣,٦٧ متوسطة، ومن ٣,٦٨–٥,٠٠ كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (٣)}}$$

$$\frac{٥-١}{٣} = ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات الشخصية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات الشخصية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات الشخصية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	ينمي التعليم باستخدام البلاك بورد مهارة إدارة الوقت	٣,١٣	٩٠٤.	متوسط
٢	٦	يفيد نظام البلاك بورد في التخطيط السليم لدى الطالبة	٢,٩٩	٨٨٥.	متوسط
٣	٤	يعزز التعليم باستخدام البلاك بورد الالتزام لدى الطالبة	٢,٩٧	٩١٢.	متوسط
٤	٣	ينمي التعليم باستخدام البلاك بورد المثابرة لدى الطالبة	٢,٨٢	٩٨٧.	متوسط
٥	٢	يعزز التعليم باستخدام البلاك بورد الثقة بالنفس	٢,٨١	١,٠٢٢	متوسط
٦	١	يوفر نظام البلاك بورد دافعيه لدى المتعلمة	٢,٧٤	٨٨١.	متوسط
		المهارات الشخصية	٢,٩١	٧٥٣.	متوسط

أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات الخاصة بتطوير المهارات الشخصية جميعها متوسطة تراوحت بين (٢,٧٤-٣,١٣)، فحصلت الفقرة الخامسة "ينمي التعليم باستخدام البلاك بورد مهارة إدارة الوقت" على المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي فيها(٣,١٣)، ثم تلاها الفقرة السادسة "يفيد نظام البلاك بورد في التخطيط السليم لدى الطالبة" حيث بلغ المتوسط الحسابي فيها (٢,٩٩) بالدرجة الثانية، وتلاها الفقرة الرابعة" يعزز التعليم باستخدام البلاك بورد الالتزام لدى الطالبة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) بالدرجة الثالثة، وهذ يتوافق مع دراسة أبو الحاج (٢٠١٩) بأن ارتباط المحتوى الاكاديمي المقدم عبر نظام البلاك بورد مرتبط بعامل زمني محدد كان له الأثر الإيجابي في التزامهم بالوقت لأنه يتطلب منهم أداء مهامهم وتنفيذ واجباتهم بوقت محدد، وبما أن الجدول الدراسي لدى الطالبة فيه عدة مقررات وكل مقرر له مهامه وواجباته المعلن عنها عبر النظام فهذا يتطلب التخطيط والتنظيم من قبل الطالبة والاستفادة

من الوقت لإنجاز مهامها وواجباتها وعدم تراكمها، بينما حصلت الفقرة الأولى "يوفر نظام البلاك بورد الدافعية لدى الطالبة المتعلمة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٧)، وهذه النتيجة لا تتوافق مع نتائج دراسة (Joy,2000) ودراسة (عبد الوهاب ،٢٠١٦) حيث تبين أن هناك أثراً بدرجة كبيرة لتطبيق نظام البلاك بورد في زيادة الدافعية في الإنجاز لدى الطلاب، والسبب في ذلك قلة إمكاناتهم التكنولوجية التي أثرت في دافعيتهم للتعلم، وبينت دراسة الرشيدي (٢٠١٨) أن التدريس عن طريق التعلم الإلكتروني يسهم في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطالب، لذا أوصت الدراسة بتطوير استخدام نظام التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية التعلمية، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمهارات الشخصية بشكل عام (٢,٩١)، والسبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة قلة الوعي والثقافة التعلم الإلكتروني، وقلة الخبرة في التعامل مع البيئة الجديدة، والتدريب غير الكافي لاستخدام نظام البلاك بورد فهو حديث وبحاجة إلى وقت أكثر وتدريب أكثر لاستخدامه بشكل فعال بالنسبة لطالبات قسم رياض الأطفال بفرع الشملي، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة أبو الحاج فاستخدام النظام يحتاج للتدريب والمساعدة، ونظام البلاك بورد يقدم أساليب متنوعة في التدريس والتقويم مما يثير دافعية الطلاب نحو التعلم، وكان له أثرا إيجابيا في سهولة المقرر وفهمه بصورة واضحه، فبين دور المتعلم الفعال في العملية التعليمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات التقنية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات التقنية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات التقنية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٥	تستطيع الطالبة الدخول على مقرراتها الدراسية بسهولة على نظام البلاك بورد	٣,٢٨	.٨٩٨	متوسط
٢	١٦	يتيح نظام البلاك بورد للطالبة متابعة درجاتها وعلاماتها بسهولة	٣,٢٦	.٨٥٨	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٣	١٠	تتمكن الطالبة من رفع وتنزيل الملفات بسهولة على نظام البلاك بورد	٣,١٢	٩٦١.	متوسط
٤	١٨	يدعم نظام البلاك بورد منظومة التصفح السحابية من مختلف الأجهزة الالكترونية الحديثة مما يسهل دراسة الطالبات	٣,٠٥	٨٨٨.	متوسط
٥	١٧	يوفر نظام البلاك بورد جميع النماذج الإلكترونية المتعلقة بالعملية الأكاديمية للطالبات ويسهل التعامل معها	٣,٠٢	٨٩٩.	متوسط
٦	٨	يسهل عمل ملفات بوربوينت باستخدام البلاك بورد	٢,٩٢	٩٨٧.	متوسط
٧	١٢	تستطيع الطالبة من فتح جلسات اتصال صوتي وفيديو بسهوله باستخدام البلاك بورد	٢,٨٩	٩٥٦.	متوسط
٨	٧	تستطيع الطالبة إنشاء ملفات وورد باستخدام البلاك بورد	٢,٨٧	٩٣٣.	متوسط
٩	١٤	يسهل تصنيف وحفظ واسترجاع المعلومات على نظام البلاك بورد	٢,٨٦	٩٢٢.	متوسط
١٠	١٩	يسهل على الطالبات الدخول على نظام البلاك بورد من دون تعقيدات أو إضاعة للوقت	٢,٨١	١,١٠٣	متوسط
١١	١٣	يسمح نظام البلاك بورد بإجراء عمليات بحث من خلاله على مختلف المعلومات العلمية	٢,٦٩	٩٢٥.	متوسط
١٢	١١	تتمكن الطالبة من تحميل ورفع الملفات الصوتية بسهوله على نظام البلاك بورد	٢,٥٩	٩٩٢.	متوسط
١٣	٩	تتمكن الطالبة من إنشاء ورقة إكسل على نظام البلاك بورد	٢,٣٤	١,٠١٥	متوسط
		المهارات التقنية	٢,٩٠	٦٩٢.	متوسط

أظهرت نتائج الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات الخاصة بتطوير المهارات التقنية جميعها متوسطة تراوحت بين (٢,٣٤–٣,٢٨)، فحصلت الفقرة الخامسة عشر "تستطيع الطالبة الدخول على مقرراتها الدراسية بسهولة على نظام البلاك بورد" بالمرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٨)، تلاها بالمرتبة الثانية الفقرة السادسة عشر"يتيح نظام البلاك بورد للطالبة متابعة درجاتها بسهولة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وحصلت الفقرة العاشرة "تتمكن الطالبة من رفع وتنزيل الملفات بسهولة على نظام البلاك بورد " على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١٢)، بينما جاءت الفقرة التاسعة "إنشاء ورقة إكسل على نظام البلاك بورد" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لكل المهارات التقنية (٢,٩٠) وهذا يعتمد على مستوى المهارات الحاسوبية لديهن، لذا يجب تدريب الطالبات من بداية السنة الأولى على اكتساب هذه المهارات لتستفيد منها في تحصيلها المعرفي أثناء العملية التعليمية بدون معوقات بسبب التعامل مع أدوات البيئة الإلكترونية، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة (محمد،٢٠١٣) التي بينت نتائجها أن استخدام التعليم الإلكتروني يرفع من مستوى المهارات التي يكتسبها الطالب بصورة إيجابية بالرغم من وجود بعض الصعوبات في التعامل مع البيئة الإلكترونية الجديدة، ولا

يتوافق مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٠) بأن استخدام التقويم الرقمي عبر البلاك بورد غير صادق في نتائجه ولا يقيس مخرجات التعلم بشكل فعال.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات المعرفية من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات المعرفية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير المهارات المعرفية من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢٠	ينمي نظام البلاك بورد مهارة الحوار لدى الطالبات	٣,٠٩	٨٧٤.	متوسط
٢	٢٥	يعزز البلاك بورد مهارة التواصل على النظام	٣,٠٦	٨٣٣.	متوسط
٣	٢٢	تستطيع الطالبات من تطوير أنفسهن من خلال التعلم عبر نظام البلاك بورد	٢,٩٩	٨٨٥.	متوسط
٤	٢٣	يفسح البلاك بورد المجال أمام الطالبات من تطوير مهارة القراءة النقدية	٢,٩٥	٨٥٢.	متوسط
٥	٢١	يتوفر من خلال البلاك بورد أنشطة تنافسية إبداعية تمكن الطالبات من المشاركة فيها	٢,٧٧	٩٨٥.	متوسط
٦	٢٤	يقدم البلاك بورد فرصة تطوير مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطالبات	٢,٣٤	١,٠٧٩	متوسط
		المهارات المعرفية	٢,٨٧	٧٣٧.	متوسط

أظهرت نتائج الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات الخاصة بتطوير المهارات المعرفية جميعها متوسطة تراوحت بين (٢,٣٤-٣,٠٩)، حيث جاءت الفقرة عشرون بالمرتبة الأولى "ينمي نظام البلاك بورد مهارة الحوار لدى الطالبات" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، والفقرة الخامسة والعشرون بالدرجة الثانية "يعزز البلاك بورد مهارة التواصل على النظام" بمتوسط بلغ (٣,٠٦)، بينما حصلت الفقرة الثانية والعشرون على المرتبة الثالثة "تستطيع الطالبات من تطوير أنفسهن من خلال التعلم عبر البلاك بورد" بتوسط حسابي بلغ (٢,٩٩)، بينما جاءت الفقرة الرابعة والعشرون "يقدم نظام البلاك بورد فرصة لتطوير مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطالبات" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٧) فحصلت الفقرات الخاصة بالمهارات المعرفية بشكل عام درجة

متوسطة بلغ (٢,٨٧)، وهذا ما أظهرته نتائج (الكلية الإلكترونية للجودة،٢٠٠٦) أن نظام البلاك بورد يوفر الأدوات اللازمة لتفاعل الطالبات أثناء دراستهن من خلال الإعلانات والتقويم ودليل المستخدمين ليتمكن من معرفة بعضهن، ويضيف دفتر العناوين سهولة التواصل عبر الإيميل ولوحات النقاش، لكن بالنسبة للإمكانات المتوفرة عند الطالبات عينة الدراسة فهم بحاجة إلى تدريب مكثف في كيفية استخدامها، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة (المبيريك،٢٠٠٢) بأنه يجب أن تتوافر في طلاب التعليم الإلكتروني مهارة التعلم والانضباط الذاتي والدراسة المستقلة، لكن هذه المهارات متفاوتة لدى طالبات عينة الدراسة، ويتوافق مع نتائج دراسة السيد (٢٠١٥) من الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء استخدام النظام ضعف الخبرة في استخدام الحاسب والإنترنت، ودراسة أبو عقيل (٢٠١٤) ضعف الطلاب باللغة الإنجليزية أظهرت صعوبات في استخدام النظام خاصة عند طلبة السنة الأولى والثانية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغيرات السنة الدراسية، المعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب في كفاءة استخدام نظام البلاك بورد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة استخدام نظام البلاك بورد حسب متغيرات السنة الدراسية، المعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب والجدول رقم (٨) يبين ذلك

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة استخدام نظام البلاك بورد حسب متغيرات السنة الدراسية، المعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد		
السنة الدراسية	ثانية فأقل	٢,٧٢	٦٨٠.	٧٦
	السنة الثالثة فأكثر	٣,٠٥	٥٨٩.	٨٧
المعدل التراكمي	اثنان فأقل	٢,٩٩	٩٣٠.	٢٤
	أكثر من اثنين	٢,٨٨	٥٩٤.	١٣٩
الخبرات السابقة في الحاسب	لا يوجد دورات	٢,٨٨	٦٤٣.	١٣٣
	يوجد دورات	٢,٩٦	٦٩٦.	٣٠

يبين الجدول رقم (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفاءة استخدام نظام البلاك بورد بسبب اختلاف فئات متغيرات السنة الدراسية، والمعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) تحليل التباين الثلاثي لأثر السنة الدراسية، المعدل التراكمي والخبرات السابقة في الحاسب على كفاءة استخدام نظام البلاك.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	٤,٥٩٩	١	٤,٥٩٩	١١,٤٦٥	٠٠١.
المعدل التراكمي	٥٢٠.	١	٥٢٠.	١,٢٩٧	٢٥٧.
الخبرات السابقة في الحاسب	٢٢٥.	١	٢٢٥.	٥٦١.	٤٥٥.
الخطأ	٦٣,٧٨٥	١٥٩	٤٠١.		
الكلي	٦٨,٨٣١	١٦٢			

يتبين من الجدول (٩) أن الفروقات جاءت كالآتي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف ١١,٤٦٥، وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠١، وجاءت الفروق لصالح السنة الثالثة فأكثر، وهذا لا يتوافق مع نتائج دراسة (الغديان،٢٠٠٧)، فكلما كانت السنة الدراسية أكثر ساعدت على اكتساب الطلبة خبرات معرفية ومهارية أكثر في استخدام نظام التعليم الإلكتروني، لذا يجب تدريب الطلاب منذ السنة الأولى على كيفية اكتساب المهارات عن طريق التدريب والتفاعل مع البيئة الإلكترونية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة ف ١,٢٩٧ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٢٥٧، وهذا يعتمد على استجابات عينة الدراسة؛ فعلى الرغم من وجود ارتفاع بالمعدل التراكمي لدى عينة الدراسة لكن ذلك لا يعكس على درجة اكتساب المهارات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الخبرات السابقة في الحاسب، حيث بلغت قيمة ف ٠,٥٦١ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٤٥٥، حيث بينت نتائج الدراسة أعدادًا قليلة جدا ممن لديهن دورات تدريبية في الحاسب الآلي.

توصيات الدراسة:

١- تكثيف تدريب الطالبات منذ السنة الأولى على كيفية استخدام نظام بلاك بورد قبل البدء بعملية التدريس الفعلية لاكتساب مهارات التعلم الإلكتروني.

٢- إقامة دورات وورش تدريبية للطالبات، تكون متكررة خلال العام الدراسي لمساعدتهن على التفاعل مع البيئة الإلكترونية والاستفادة من جميع الخدمات التي يوفرها النظام.

٣- ضرورة توفير بنية تحتية وخدمات مساندة بما يتناسب مع حجم المستخدمين المتوقع ومتطلبات استخدام أنظمة وبرمجيات متطورة في التعلم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة:

- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول تقييم واقع اكتساب الطلبة مهارات التعلم الإلكتروني بالأقسام العلمية الأخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الحاج. عبد الرحمن.(٢٠١٩). واقع استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد من وجهة نظر طلاب جامعة القصيم في دراسة مقرر المدخل إلى الثقافة الإسلامية.مجلة كلية التربية– جامعة أسيوط. مصر. مج(٣٥). ع(٢).

أبو عقيل، إبراهيم. (٢٠١٤). واقع التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد(٧)،٧٢–٩٨

البلاصي، رباب يوسف. (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد، مجلة جامعة حائل (٦٩)، ١٠٣–١٢٠.

الجراح، عبد المهدي. (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلك بورد في تعلمهم، مجلة دراسات– العلوم التربوية، مج(٣٨)، ملحق٤، الأردن.

الجريوي. سهام.(٢٠١٩). فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي لتطوير المهارات العملية في مقرر التعلم الإلكتروني لدى طالبات السنة التأسيسية.مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية– جامعة بابل.ع(٤٢)

الدايل، سعد عبد الرحمن. (٢٠٠٧). مدى توافر كفايات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض، مجلة كليات المعلمين، العلوم التربوية، مج(٧)، ع(٢).

الراضي، أحمد علي. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الرشيدي، بندر. (٢٠١٨). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية مج(٢٨)، ع(١).

الزهراني. عبد العزيز.(٢٠١٧). استخدام نظام إدارة التعلم" البلاك بورد" بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت.مصر.٩٤–١٢٣.

سالم. أحمد. (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني بجامعة البحرين، البحرين.

السيد. خليل آدم أحمد.(٢٠١٥). صعوبات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"البلاك بورد" في جامعة بيشة من وجهة نظر الطلاب بالجامعة.المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية(١) جامعة الباحة– كلية التربية. السعودية. مج(٢).

شحادة، حسن. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية .لقاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص٢٠٣.

الشمري. فيصل بن فهد. علي بن عيسى.(٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية،٦(١)،٢٥٧–٢٩٣.

الشناق، قسيم، دومي، حسن علي (٢٠١٠) اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، سوريا، مج(٢٦). ع(١-٢) ص ٢٣٥-٢٧١.

عبد المجيد، حذيفة مازن. (٢٠٠٨). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية، ماجستير نظم المعلومات الإدارية، الأكاديمية العربية في الدنمارك.

عبد الهادي، محمد. (٢٠١٠). فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفصيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الوهاب، محمد محمود. (٢٠١٦). فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب كلية الحسابات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية–مصر(٤٦) ص ٣٠١-٣٢٦.

عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٥). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

العريفي، يوسف. (٢٠٠٣). التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، في الفترة ٢١-٢٣ إبريل.

العنزي. أحمد بن معجون.(٢٠٢٠). واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد(COVID-19) على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور. مجلة العلوم التربوية. مج(٦). ع(١).٢١٧-٢٥٥.

الغديان، عبد المحسن. (٢٠٠٧). الاستعداد التقني لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عبر نظام التعليم الإلكتروني، مجلة بحوث التربية النوعية، ع(١٠)، ص١٠٧-١٤٤.

القحطاني. محمد.(٢٠١٤). تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني"البلاك بورد". تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث- مصر.ص١-٥٩.

كنسارة، إحسان محمد. (٢٠٠٧). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكلية الإلكترونية للجودة الشاملة. (٢٠٠٦) . التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج، متاحة على الموقع الإلكتروني: www.arabic.etam.ae/elearning/blended.htm

لال، زكريا يحي والجندي، علياء عبد الله. (٢٠١٠). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمين ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج(٢)، (ع٢)، ص١١-٦١.

محمد، حيدر حسن. (٢٠١٣). قياس فاعلية التعليم الإلكتروني باستخدام المواد العلمية الأكاديمية المتاحة على الإنترنت: دراسة وصفية تحليلية في الجامعة المستنصرية وفق نظام Nouri-net (Cybrarians Journal) ، ع ٣١ .

الموسى، عبد الله. (١٤٢٩). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط١، الرياض.

الموسى، عبد الله (٢٠٠١م). " المنهج الإنترنتي نموذج مقترح لوضع مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية عبر الإنترنت " ندوة مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية – وقفة تقويمية ورؤية مستقبلية –" الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الميبريك، هيفاء بنت فهد. (٢٠٠٢) . التعليم الإلكتروني (تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح)، ورقة عمل مقدمة في ندوة مدرسة المستقبل في فترة من ١٦: ١٤٢٣/٨/١٧هـ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

النجار، جواد كاظم. (٢٠١٠). تحسين جودة التعليم باستخدام نظام البلاك بورد نظام التعلم الإلكتروني. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، ع (٦٦).

المراجع العربية (مترجمةً):

abw eaqil, abrahim (2014), The reality of E-learning and the obstacles of its use in university education from the point of view of Hebron University students, Palestine journal for studies and researches ,(1)72-98.(In Arabic)

Al-balasy,Rabaab yousf,(2016), Attitudes of faculty members at the University of Hail towards the use of the Blackboard Learning Management System,(69)103-120).(In Arabic(

Al-jarrah,abedalmohudy(2011) ,Attitudes of University of Jordan students towards the use of Blackboard software in their learning, Journal of Educational Sciences studies,(38),Attachment (4),Jordan.(In Arabic)

Al-daill,saud abedalrhuman(2007), The availability of educational technology competencies among faculty members at Teachers College in Riyadh ,Teachers' Colleges Journal , Educational Sciences(7) N(2).(In Arabic)

Al-rady,Ahmmad Ali(2010) ,Electronic Learning ,Dar Osama for publishing and Distributing, Amman, Jordan. (In Arabic)

Al-rashedy,Bunder(2018), The impact of e-learning in improving self-learning skills among students of educational and communication technologies at the University of Hail, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies,Voulme(28), (1).(In Arabic)

Salim,Ahmmad(2004), Education Technology and E-Learning at the University of Bahrain, Bahrain.(In Arabic)

Shouhadeh,Hassan (2003), A Dictionary of Educational and Psychological Terms ,Cairo: The Egyptian Lebanese House, pg(203) (In Arabic)

Al-shounag,Qassem&Doumy,Hassan Ali,(2010) Attitudes of teachers and students towards the use of e-learning in Jordanian secondary schools. Damascus University Journal of Educational Sciences , Syria,V(26)Pg(235-273) (In Arabic)

Abed-Almajeed,Hozefah Mazen(2008), Development and evaluation of an interactive e-learning system for engineering and computer subjects, Master of Management Information Systems, Arab Academy in Denmark.(In Arabic)

Abed-Alhaady ,Mohammad(2010) The effectiveness of teaching a proposed unit through e-learning in developing the skills of using content management programs and modifying the patterns of cognitive detail among students of the educational diploma and their attitudes towards it, Journal of the College of Education, Al-Azhar University. (In Arabic)

Abed-Alwahab,Mohammad Mahmoud(2016),). The effectiveness of participatory e-learning based on the use of the e-learning management system Blackboard in developing electronic design skills and maintaining the impact of learning among students, Faculty of Accounts at the Islamic University of Madinah, Educational Journal , Egypt (46) pg. 301-326).(In Arabic(

Adass,Abed-Alrhman&Obedat,thoqan,(2005), Scientific research, its concept, tools, and methods, Riyadh, Dar Osama for Publishing and Distribution).(In Arabic(Al-Arifi, Youssef (2003). E-learning is a promising technology and a pioneering method, the first international symposium on e-learning, King Faisal Schools, Riyadh, from 21-23 April.(In Arabic)

Al-Ghadyan, Abdul-Mohsen. (2007). Technical readiness of Imam Muhammad bin Saud Islamic University students through the e-learning system, Journal of Specific Education Research, p. (10), pp. 107-144. (In Arabic)

Kansara, Ihsan Muhammad. (2007). The extent to which faculty members at Umm Al-Qura University possess technological competencies, the extent to which they practice them, and the difficulties they face, Educational and Psychological Research Center, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah. (In Arabic)

Electronic College for Total Quality. (2006). E-learning and blended learning, available at: www.arabic.etam.ae/elearning/blended.htm).(In Arabic(

Lal, Zakaria Yahya and Al-Junaidi, Alia Abdullah. (2010). The trend towards e-learning among secondary school teachers in Jeddah, Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, Vol. (2), (p. 2), pp. 11-61).(In Arabic)

Muhammad, Haider Hassan. (2013). Measuring the effectiveness of e-learning using academic scientific materials available on the Internet: a descriptive and analytical study at Al-Mustansiriya University according to the Nouri-net system (Cybrarians Journal, p. 31).).(In Arabic(Al-Mousa, Abdullah. (1429). The use of computers in education, 1st floor, Riyadh.).(In Arabic)

Al-Mousa, Abdullah (2001 AD). The Internet Curriculum is a proposed model for developing education curricula in the Kingdom of Saudi Arabia via the Internet. The Symposium on Public Education Curricula in the Kingdom of Saudi Arabia - Evaluation Pause and Future Vision - Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, College of Education, King Saud University.).(In Arabic)

Al-Mibrik, Haifa bint Fahd. (2002). E-learning (developing the lecture method in university education using e-learning with a proposed model), a working paper presented at the Future School symposium in the period from 16: 17/8/1423 AH, King Saud University, Saudi Arabia.).(In Arabic)

Al-Najjar, Jawad Kazim. (2010). Improving the quality of education using the blackboard system, the e-learning system. Journal of the College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Iraq, p. (66).(In Arabic)

المراجع الأجنبية:

Heirdsfield ،A . ،Walker ،S ،. Tambyah ،M ،.& Beutel ،D. (2011). Blackboard as an online learning environment: what do teacher education students and staff think?. Australian Journal of Teacher Education 36, (7) 1-17.

Joy F.(2000). Integrating Technology into Instruction in an Inclusive Classroom for Diverse Learners. Rowan University. U.S.A. Judson. P. T. (1991). A Computer Algebra Laboratory for Calculus 1. Journal of Computer in Mathematics and Science Teaching.

المواقع الإلكترونية:

http://www.elearninig.edu.sa

www.arabic.etam.ae/elearning/blended.htm

الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلاب المنح

Educational dimensions of the Festival of Cultures and Peoples At the Islamic University from the point of view of the scholarship students

إعداد

د. حسن محمد علي الزهراني

الأستاذ المشارك في قسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين

بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

Dr. Hasan Mohammad Alzahrani

Associate professor In Department of Education at the College of Da'wa and Religious Origins in the Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-011-008

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف على الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب من وجهة نظر طلاب المنح بالجامعة الإسلامية. والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح بالجامعة الإسلامية للأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب تعزى لمتغيرات الدراسة (الكلية، المستوى الدراسي، القارة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (١٣٩) طالبًا من طلاب المنح الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي لتحقيق أهداف الدراسة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: تحقق الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة من وجهة نظر طلاب المنح بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٦). جاء البعد الوطني في مقدمة الأبعاد التربوية المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، يليه البعد الثقافي، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، ثم البعد الأخلاقي، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وأخيراً البعد الاجتماعي، بمتوسط حسابي (٤,١٩). تمثلت أبرز الأبعاد الأخلاقية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة في تنمية المهرجان في نفوس طلاب الجامعة حب الاطلاع والمعرفة من خلال تنوع الثقافات. وتمثلت أقلها في تأكيد المهرجان على أهمية تقبل النقد بصدر رحب.

الكلمات المفتاحة: الأبعاد التربوية، الثقافات، الشعوب.

Abstract:

The current study aimed at identifying the educational dimensions of the Festival of peoples' cultures from the point of view of scholarship students at the Islamic University, as well as to reveal whether there are statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic averages of the scholarship students' estimates at the Islamic University of the educational dimensions of the Festival of peoples' cultures due to the study variables (Faculty, academic level, continent). To achieve the goal of the study, the researcher relied on descriptive approach by applying the questionnaire to the study sample consisting of (139) scholarship students enrolled in the educational preparation program to find out their point of view. After applying the field side, the study resulted several results, the most important of which are the following: The educational dimensions of the Festival of peoples' cultures at the Islamic University in Madinah were realized from the point of view of the scholarship students to a very large degree, with an average of (4.24). 4.29), followed by the cultural dimension, with an arithmetic mean (4.26), the moral dimension, with an arithmetic mean (4.21), then the social dimension, with an arithmetic mean (4.19). The most prominent ethical dimensions of the Festival of peoples' cultures at the university were the development of the festival among university students love of reading and knowledge through the diversity of cultures. The least dimension was the festival's emphasis on the importance of accepting constructive criticism without being embarrassed.

Keywords: educational dimensions– cultures and peoples.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير البرية ومعلم البشرية وهادي الإنسانية نبينا محمد صلى الله عليه، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا، وبعد..

فالجامعة الإسلامية أحد الصروح التربوية التي تقوم بدور مهم في تربية الشباب على اختلاف جنسياتهم وبلدانهم، وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، لذا اهتمت الجامعة ممثلة في عمادة شؤون الطلاب بتوفير عددٍ من الأنشطة الطلابية المتنوعة داخل الحرم الجامعي، ومنها مهرجان الثقافات والشعوب، الذي يقام سنويا ويتم الاستعداد له مبكرا، لكي يمارس الطلاب هوياتهم وما يناسب ميولهم وقدراتهم، وتنمية اتجاهاتهم؛ للاستفادة من شغل وقت الشباب بما يفيدهم وكذلك بقصد زرع وتنمية جوانب وأمور مهمة في شخصية الطالب، فالعملية التعليمية ليست مجرد تلقين للدرس فقط وإنما هي عملية مفيدة لبناء شخصية الطالب من جميع النواحي وبث روح المسؤولية الاجتماعية والاعتداد بالذات وتحمل المسؤولية، كما تؤكده دراسة الخراشي (الخراشي، ١٤٢٥هـ، ص٦).

كما أن "الجامعة ليست مكاناً يتجمع فيه الطلبة للتحصيل فقط، بل هو مجتمع صغير يتفاعل أعضاؤه فيه، يتأثرون ويؤثّر بعضهم في بعض، لذا تهدف التربية الحديثة إلى مساعدة طلابها للنمو السوي جسمياً، واجتماعياً، وعاطفياً، وروحيا، حتى يصبحوا مواطنين صالحين، وحتى يفهموا بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكل ما فيها، ولكي يؤدوا العمل المطلوب منهم كمواطنين صالحين في المستقبل" (العيسوي، ٢٠٠٠م، ص١٨٧).

ولا شك أن الجامعة أيضا إلى جانب ما تقوم به من العملية التربوية والتعليمية لطلابها، وإعدادهم لسوق العمل وفق تخصصاتهم المتنوعة، تسهم من خلال ما تقوم به عمادة شؤون الطلاب مهرجانات وأنشطة طلابية ذات أبعاد تربوية متنوعة، وهذا ما تؤكده دراسة آل رفعة (٢٠١٩م) أن مشاركة الطلبة في الأنشطة والمهرجانات بالجامعات يحظى باهتمام عمادات شؤون الطلاب، لمالها من تأثير في النواحي التربوية والتعليمية، وفي تقويم سلوك الطلبة، وإكسابهم حسن

الخلق، وتنمية العلاقات الاجتماعية، وكذلك تنمية القدرات الجسمية والعقلية والنفسية (ص٤٣٤)، وبذلك يدرك كل طالب تلك الأبعاد التربوية التي تساعده على تنمية جوانبه المختلفة، حيث أظهرت نتائج دراسة رزق (٢٠١١م) بأن الأنشطة والمهرجانات الطلابية تنمي الجوانب الاجتماعية والثقافية لدى الطلاب.

فالأنشطة والمهرجانات الطلابية المتنوعة التي تقيمها عمادة شؤون الطلاب بالجامعات تحتاج إلى مزيد من إجراء البحوث والدراسات، وضرورة عقد اللقاءات والندوات وإظهار الجوانب التربوية فيها، وهو ما تؤكده دراسة السهلي (٢٠٢٠م) ودراسة جودة (٢٠١١م).

ومن خلال معايشة الباحث للحياة الجامعية واهتمامه بالأنشطة الطلابية المتنوعة، وخاصة مهرجان الثقافات والشعوب رأى أهمية الكشف عن الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب من خلال دراسة ميدانية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد مهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية، أحد الأنشطة الطلابية الثقافية المؤثرة على مستوى منطقة المدينة المنورة، يبرز من خلالها طلاب المنح ثقافات متعددة لبلدانهم وحضاراتها في تظاهره طلابية، ولا شك أن هذه الأنشطة الطلابية التي تقيمها عمادة شؤون الطلاب بالجامعة سنوياً ذات أبعاد تربوية متنوعة، وهي تلبي حاجات الطلبة وتصقل مهاراتهم وتنمي قدراتهم، إضافة إلى الدور التربوي والتعليمي وتسعى – عمادة شؤون الطلاب- من خلالها تحقق أهدافها، ونتيجة لما أوصت به دراسة السهلي (٢٠٢٠م) إلى إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث للأنشطة والمهرجانات الطلابية، وبما أن طلاب المنح الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي أحد العناصر الفاعلة في هذا المهرجان فهم يختلفون فيما بينهم حسب مستوياتهم الدراسية، واستعداهم، وقدراتهم، وكلياتهم، ومشاركاتهم في مهرجان الثقافات والشعوب، وهذا ما شجع الباحث إلى القيام بدراسة مهرجان الثقافات والشعوب، والوقوف على أبعاده التربوية. ولذا تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

س/ ما الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشـــعوب من وجهة نظر طلاب المنح بالجامعة الإسلامية؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

س/ ما البعد الأخلاقي لمهرجان الثقافات والشعوب طلاب المنح بالجامعة الإسلامية؟

س/ ما البعد الاجتماعي لمهرجان الثقافات والشعوب طلاب المنح بالجامعة الإسلامية؟

س/ ما البعد الوطني لمهرجان الثقافات والشعوب طلاب المنح بالجامعة الإسلامية؟

س/ ما البعد الثقافي لمهرجان الثقافات والشعوب طلاب المنح بالجامعة الإسلامية؟

س/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين المتوسـطات الحسـابية لتقديرات طلاب المنح بالجامعة الإسـلامية للأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشـعوب تعزى لمتغيرات الدراسة (الكلية، المستوى الدراسي، القارة).

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف على الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب من وجهة نظر طلاب المنح من خلال:

- الكشف عن البعد التربوي الأخلاقي لمهرجان الثقافات والشعوب.
- إظهار البعد التربوي الاجتماعي لمهرجان الثقافات والشعوب.
- محاولة الكشف عن البعد التربوي الوطني لمهرجان الثقافات والشعوب.
- التعرف على البعد التربوي الثقافي لمهرجان الثقافات والشعوب.
- الكشـف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين المتوســطات الحســابية لتقديرات طلاب المنح بالجامعة الإســلامية للأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب تعزى لمتغيرات الدراسة (الكلية، المستوى الدراسي، القارة).

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- تظهر أهمية الدراسة في كونها تعنى بنوع من الأنشطة الطلابية المركزية بالجامعة الإسلامية وهو مهرجان الثقافات والشعوب لما له من دور تربوي في نفوس الطلاب.

٢- قد تسهم هذه الدراسة إلى توجيه القائمين على الأنشطة الطلابية بالجامعة وخاصة من يقوم على مهرجان الثقافات والشعوب، بمزيد من الاهتمام بهذا النشاط المركزي. وماله من أبعاد تربوية متنوعة، في سبيل إشباع الحاجات لدى الطلاب عموما والزائرين كذلك.

٣- تعد هذه الدراسة -حسب علم- الباحث الدراسة الأولى عن الأبعاد التربوية مهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية.

٤- كما تتضح أهمية الدراسة في أنها تكشف الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب.

٥- كما تتضح أهميتها أيضا في أنها تتعلق بطلاب المنح في المستويات العليا من المرحلة الجامعية والملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي، والمشاركين بالمهرجان، لما لهم من القدرة على بيان الأبعاد التربوية.

حدود الدراسة:

التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود التالية:

١- **الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة على الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية. (البعد التربوي الأخلاقي، البعد التربوي الاجتماعي، البعد التربوي الوطني، البعد التربوي الثقافي) من وجهة نظرهم.

٢- **الحدود المكانية**: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣- **الحدود البشـــرية:** طلاب المنح المســـجلين بالإعداد التربوي والبالغ عددهم (٢٦٧) طالبًا.

٤- **الحدود الزمانية:** طبقت في الفصل الأول للعام الجامعي (١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها بوصفه المنهج الأنسب للدراسة من حيث انسجامه وأهدافها وطبيعتها.

مصطلحات الدراسة:

البعد:

لغة: هو "اتساع المدى، وقالوا: إنه لذو بعد: أي رجل نافذ الرأْي، ذو غَور وذو بعد رأي. والشيء المتناهي في نوعه يقال: قد أبعد فيه وهذا أمر بعيد لا يقع مثله لعظمه". (مصطفى، وآخرون، ١٩٨٥م: ج١، ص٦٣).

جاء مصطلح الأبعاد التربوية على معانٍ متعددة في الفكر التربوي منها:

- البعد بمعنى التأثير حيث ورد: "البعد الاجتماعي للتربية يعنى بصفة خاصة بدراسة مدى تأثير البيئة الاجتماعية على الطفل النامي" (يسن، ١٩٧٩م،ص٥٤).
- الأبعاد بمعنى الجوانب: حيث عرفها (كولك، ٢٠١٠م) نقلا عن بداح بأنها: "الجوانب التربوية المرافقة" (ص٨).
- يعرف الباحث الأبعاد التربوية إجرائيا بأنها: مجموعة من المفاهيم والمدلولات (الأخلاقية، والاجتماعية، والوطنية، والثقافية، والاتجاهات المرغوبة) المرتبطة بمهرجان الثقافات والشعوب والتي تحمل معلومات ومعارف وقيم تربوية متنوعة، ومالها من أثر على سلوك الطالب من خلال مشاركته في نشاط مهرجان ثقافات الشعوب، وكذلك على الزائر.

مهرجان الثقافات والشـــعوب: وهو حدث ثقافي اجتماعي متجدد يبرز دور المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام والمسلمين. (تقرير عمادة شؤون الطلاب،١٤٤١هـ).

ويعرف الباحث مهرجان الثقافات والشـــعوب بأنه: حدث ثقافي اجتماعي متجدد يبرز التنوع الثقافي والاجتماعي والوطني لجميع دول طلاب المنح المشاركة في المهرجان.

طلاب المنح:

المنح: هـي المقعـد الدراسـي الـذي يحصـل عليـه الطالـب المقيـم خـارج المملكـة مـن غيـر السـعوديين؛ للدراسـة فـي مؤسسـات التعليـم العالـي فـي المملكـة العربيـة السـعودية. وهـو مقعـد مجاني للطالـب فـي مرحلـة البكالوريـوس (نـوع الدراسـة: انتظـام) تمنحـه حكومـة المملكـة العربيـة السـعودية للطـلاب الدوليين، مـع تقديـم عـدد مـن المزايـا الماليـة، وتوفيـر الخدمـات الملائمـة للبيئـة الجامعية (دليل القبول لمرحلة الجامعة الإسلامية ١٤٤١هـ، ص١).

طالب المنح المراد به في الدراسة: هو الطالب غير السعودي الملتحق ببرنامج الإعداد التربوي للعام الجامعي (١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ). في المستويات الثلاثة (٦-٧-٨).

الإطار النظري للدراسة: (المفاهيمي)

مفهوم الأنشطة الطلابية:

يعرف النشاط الطلابي بأنه: "كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو عملية نظاميه أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة" (شحاته والنجار،٢٠٠٣م،٦٢).

هي: تلك الأنشـــطة التي يمارســـها طلاب الجامعة من خلال اللجان المنبثقة عن الاتحادات الطلابية بطريقة حرة ومنظمة خارج نطاق الدراسة الأكاديمية، ويكون الاتحاد مسؤولاً عنها، ويقوم بتوفير اللجان المختلفة: الفنية، والثقافية والرياضـــية والاجتماعية والجوالة والخدمة العامة والأســـر (علي،٢٠٠٥م، ص٧).

كما تعرف بأنها: "مجمل البرامج والأنشطة التي يمارسها الطلاب داخل الجامعة أو خارجها وفقا لميولهم واستعداتهم وقدراتهم، وحسب الإمكانات المتاحة" (علي، وإبراهيم، ٢٠٠٧م، ص٢٢٦).

ويعرف النشاط بأنه البرامج المتكاملة مع البرنامج التعليمي والمتممة له، والتي تخطط لها الأجهزة التربوية، وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، ويشترك فيها الطلاب لممارسة أنواع النشاط المناسب لميولهم ومواهبهم وخصائص نموهم مما يؤدي إلى زيادة خبراتهم (عثمان،٢٠٠٤م، ص١٨١).

ولا شك أن النشاط الطلابي في الجامعة يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة، كما أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون في علاقاتهم بالنسبة لزملائهم ومدرسيهم، ويتمتع الطلاب المشاركون في برنامج النشاط بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، كما أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم (شحاتة ١٩٩٨، ص ١٢).

أهمية الأنشطة الطلابية:

وللأنشطة الجامعية دورها الهام في تنمية الوعي لدى الطلاب، لأنها عملية ديناميكية تُعِدُّ الفرد لأن يكون له دور إيجابي في الحياة، وذلك من خلال ما يمارسونه داخل كليات الجامعة، ومن خلال الأنشطة المتنوعة، وما يعقب ذلك من مؤتمرات ومناقشات وبرامج وما تتضمنه هذه العمليات من تفاعل وممارسات، فالأنشطة عملية تربوية يمكن أن تؤدي دورا مؤثرا في تكوين الشخصية الديمقراطية الواعية (عساف ٢٠١٣م، ص٧٧).

وتظهر أهمية الأنشطة الطلابية بالجامعة بصورة واضحة من خلال ممارسة الطلاب لها وما تسهم به من تحقيق الأهداف التربوية، ويمكن بيان أهمية الأنشطة في: (إبراهيم،١٩٩٢م، ص١٣):

- الكشف عن قدرات الطلاب وميولهم وتنميتها والاستفادة منها.
- تتيح الفرصة للموهوبين للتعبير عن أنفسهم.

- الإسهام في غرس القيم وتنميتها.
- تنمية جميع جوانب شخصية الطالب من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة.
- استثمار وقت الفراغ فيما يعود بالنفع على الطلاب والمجتمع.
- تنمية قدرات الطالب على استخدام لغتهم القومية استخداما سليما من خلال الندوات الثقافية والمحاضرات.
- التعرف على المشكلات الموجودة في المجتمع والمساهمة في حلها.
- ترجع أهمية تلك الأنشطة بالنسبة للطلاب فيما يتم من تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع أعضاء هيئة التدريس، والأخصائيين، كما أنها وسيلة يجد فيها الطلاب المتفوقون ما يسد حاجاتهم من نهم تحصيل المعرفة وعن طريقها يمارس الطلاب الهوايات النافعة.

مهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية:

مفهوم مهرجان الثقافات والشعوب ورد التعريف بالمهرجان وفق تقارير عمادة شؤون الطلاب بأنه: حدث ثقافي اجتماعي متجدد يبرز دور المملكة العربية السعودية في خدمة الإسلام والمسلمين. (تقرير عمادة شؤون الطلاب،١٤٤٢هـ).

ويعرف الباحث مهرجان الثقافات والشعوب بأنه: حدث ثقافي اجتماعي متجدد يبرز التنوع الثقافي والاجتماعي والوطني لجميع دول طلاب المنح المشاركة في المهرجان.

أهداف الأنشطة الطلابية عموما لعمادة شؤن الطلاب بالجامعة الإسلامية: (تقرير عمادة شؤون الطلاب،١٤٤١هـ).

١. تسعى العمادة من خلال الأنشطة إلى تحقيق الأهداف التالية:
٢. غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلاب.
٣. تعزيز قيم الوسطية والاعتدال.
٤. تحصين الطلاب من الانحرافات الفكرية والغلو والتطرف.

٥. إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي.
٦. تحقيق الإيجابية في حياة الطالب.
٧. تنمية مهارات الطالب وقدرته على التخطيط والتطبيق وتحمل المسؤولية.
٨. تقوية الثقة بالنفس لدى الطلاب وتعويدهم على العمل الجماعي المبني على التعاون والإثار.
٩. استثمار أوقات الطلاب بما يعود عليهم ومجتمعاتهم بالنفع والفائدة.
١٠. إكساب الطلاب احترام ثقافات وعادات وقوانين المجتمع الذي يعيشون فيه.
١١. تعزيز التلاحم الوطني وطاعة ولاة الأمر واحترام العلماء والمحافظة على مكتسبات الوطن.
١٢. تدريب الطلاب على التفكير العلمي لحل المشكلات والصعوبات التي تواجههم.

أهداف مهرجان الثقافات والشعوب: (تقرير عمادة شؤون الطلاب١٤٤١هـ)

- تعزيز الدور التربوي والتعليمي المتمثل في صقل مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم.
- تعزيز أواصر المحبة والإخاء والتعارف بين مختلف الشعوب.
- تنمية قيم السلام السمحة في التعامل والحوار مع الآخر.
- إبراز التنوع التراثي والحضاري للعالم ا لإسلامي.

المهرجان في أرقام: ١٠٠ لغة ولهجة، ٧٠٠ قطعة تراثية، ١٠٠ دولة، ١٥٠٠ معلومات ثقافية، ١٥٠ فلمًا تعريفيًّا معروضًا، ١٠٠٠ طبق شعبي، ٣٠٠٠ صورة معروضة، ٣٠٠ زي تقليدي، ٥٠٠ عارض، ٦٠ مجسمًا تثقيفيًّا.

المشاركات المصاحبة في أرقام: ١٣ معرضًا مصاحبًا، ١٠٠٠ مخطوطة، ١٩ دورة عرض مسرحي، ٢٠ لوحة مشاركة، ٤٠ متطوعًا وعارضًا.

طلاب المنح:

المنح: هي المقعد الدراسي الذي يحصل عليه الطالب المقيم خارج المملكة من غير السعوديين؛ للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وهو مقعد

مجاني للطالب في مرحلة البكالوريوس (نوع الدراسة: انتظام) تمنحه حكومة المملكة العربية السعودية للطلاب الدوليين، مع تقديم عدد من المزايا المالية، وتوفير الخدمات الملائمة للبيئة الجامعية (دليل القبول لمرحلة الجامعة الإسلامية ١٤٤١هـ، ص١).

شروط قبول طلاب المنح:

١. أن يكون حاصلا على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها من داخل المملكة أو من خارجها، ويمكن التقدم بطلب الدراسة قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية إذا بقي على حصولهم على الشهادة سنة دراسية فأقل، ويتم إرفاق سجلات الدرجات المتاحة حينها؛ على أن يتم إرفاق الشهادة فور الحصول عليها خلال مدة لا تتجاوز سنة.
٢. ألا يكون قد مضى على حصوله على الثانوية العامة أو ما يعادلها مدة تزيد على خمس سنوات.
٣. يشترط للقبول في كلية القرآن الكريم أن يكون حافظًا للقرآن الكريم كاملا ويجتاز الاختبار الشفوي المعدّ لذلك.
٤. ألا يكون الطالب قد حصل على منحة دراسية أخرى من إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة.
٥. ألا يكون مقيمًا في المملكة العربية السعودية.
٦. أن يكون حسن السيرة والسلوك.
٧. ألا تقل سنه عن (١٧) سنة، ولا تزيد عن (٢٥) سنة.
٨. ألا يكون مفصولا من جامعة أخرى لأسباب تأديبية.
٩. أن تصدق الشهادات والأوراق الثبوتية من الجهات المختصة في بلد الطالب.
١٠. أن يكون لائقًا طبيًا.
١١. أن يرفق شهادة خلو سجله من السوابق من الأجهزة الأمنية في دولته.
١٢. أن يجتاز أي اختبارات تعلنها الجامعة وقت التقديم.

- يشترط للقبول في كليات المسار النظري: دخول اختبار تحديد مستوى اللغة العربية (أكفأ)، وذلك للطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية بدراستها بغير اللغة العربية، ولا يلزم اجتياز الاختبار.
- يشترط للقبول في كليات المسار العلمي:
  - حصول الطالب على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها في تخصص (علمي).
  - إجادة الطالب للغة الإنجليزية، حيث يشترط للطاب الحاصلين على الشهادة الثانوية بدراستها بغير اللغة الإنجليزية: إرفاق ما يثبت حصوله على درجة (٥٠٠) على الأقل في اختبار (TOFEL)أو ما يعادله.

يعد طلاب المنح بالجامعة الإسلامية العمود الفقري فيها، فهم أكثر طلابها منذ إنشائها بالأمر الملكي رقم (١١) في ١٣٨١/٣/٢٥هـ، ويدرس فيها حاليا طلاب من أكثر من (١٤٠) دولة، يمثلون قرابة ٧٥ %من طالبها المنتظمين في الدراسة للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ (دليل قبول الطلاب الدوليين،١٤٤٣هـ، ص١)

الأبعاد التربوية في أدبيات الدراسة:

١) البعد الأخلاقي:

تعد الجامعة مؤسسة تعليمية تربوية اجتماعية ذات أساس أخلاقي، وذلك لما تقوم به من وظائفها ومسؤولياتها نحو طلابها وإعدادهم خلقيا، قال ابن منظور (د.ت): "وأصل الخلق: التقدير، والخُلق: بضم اللام وسكونها، وهو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه لصورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصَّة بها، بمنزلة الخَلْق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، والخلق أيضاً يعني: المروءة"(ج١٠، ص٨٦-٨٧)

وتعرف كتب التراث التربوي الإسلامي الأخلاق بأنها: هيئة مركبة من علوم صادقة وإرادات زاكية وأعمال ظاهرة وباطنة موافقة للعدل والحكمة والمصلحة وأقوال مطابقة للحق تصدر تلك

الأقوال والأعمال عن تلك العلوم والإرادات فتكتسب النفس بها أخلاقًا هي أزكى الأخلاق وأشرفها وأفضلها" (ابن قيم الجوزية، د.ت، ج١، ص١٣)،

وتعرف الأخلاق الإسلامية على أنها: "المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني، والتي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على الوجه الأكمل" (الشمري، ٢٠٠٨م، ص١٨).

فالبعد الأخلاقي سلوك حي وعملية واضحة في حسن الخلق وما تنطوي عليه سلامة النفس، وزيادة العطاء، فالإسلام ليس ديناً كهنوتياً، بل منهجاً للحياة، وطريقة للتفكير، وطرازًا للسلوك، وأسلوباً للمعيشة، يقوم على أساس اعتقادي متميز، وتصور للحياة والكون. ولذلك كانت أولى غاياته إعداد المواطن الصالح عن طريق غرس العبودية لله وحده، فيصبح الإنسان ذا إرادة حرة، ويكون قادرا على استخلاص السلوك الحسن وفعله (فهد، ٢٠٠٨م، ص٦٣).

ويشكل البعد الأخلاقي مفصلاً أساسياً في الحركة الإنسانية والبناء الحضاري القائم على احترام إنسانية الإنسان، والأساس لحماية إنسانيته (الشمري، ٢٠٠٨م، ص١٨).

والبعد الأخلاقي لا يؤسس في المجتمع بالتعاليم المرسلة، بل يحتاج إلى تربية طويلة وتعهد مستمر، ولن تصلح تربية إلا إذا اعتمدت على أسوة الحسنة. وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم بين أصحابه مثلاً أعلى للخلق الذي يدعو إليه، فهو يغرس بين أصحابه هذا الخلق السامي بسيرته العطرة قبل أن يغرسه بما يقول من حكم وعظات (الغزالي، ١٩٨٠م، ١٦).

ويتصل هذا البعد بكل القيم التي يمارسها الطالب في مهرجان ثقافات الشعوب سواء فيما يتعلق بالأفراد أو بالمجتمع مثل: (الصداقة، التسامح، الحب والعطاء، حب الاطلاع والمعرفة، الاعتماد على النفس، الصدق، تقبل النقد برحابة صدر...، وغيرها).

٢) البعد الاجتماعي:

ويهدف إلى الوقوف على ما يمتلكه الطلاب من مهارات التفاعل الاجتماعي، وحسن التعامل مع الآخرين، وإكسابهم مهارات تكوين علاقات اجتماعية منظمة، حيث يعدّ البعد

الاجتماعي مجالا خصبا لممارسة الطلاب لفنون القيادة، وتوزيع الأدوار، واحترام رأي الجماعة، وتقدير المسؤولية نحو الآخرين، ويتمثل هذا النشاط في الرحلات والزيارات الميدانية، وخدمة البيئة المحلية (رزق،٢٠١١،ص٢٣). وهذا البعد يحتاج كثيرًا من الصفات الاجتماعية، وهو ما يؤكده عبد الحميد (١٩٨٩م) حيث قال: "البعد الاجتماعي يحتاج كثيرًا من الصفات التي ينبغي أن تتوفر في كل فرد، ومن أهم تلك الصفات حسن العلاقات مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة بين الطلاب بعضهم ببعض، والالتزام بأداء الواجبات، وممارسة الأنشطة الترفيهية والترويحية" (ص١٤٣). كما يتصل بهذا البعد القيم الاجتماعية التي تؤطد العلاقات بين طلاب الجامعة على اختلاف بلدانهم وبالمجتمع المحلي، فالعادات والتقاليد لكل بلد لها تأثرها السلوكي في حياة طالب المنحة وكذلك الزائر، والمتمثلة في (التعارف، والأخوة، والتنافس، والمبادرة، وإفشاء السلام، والمرونة في التعامل، والتواصل، ومساعدة الآخرين، .... وغيرها).

٣) البعد الوطني:

ونعني به إدراك طالب المنحة لقيمة ومكانة مفهوم المواطنة، سواء فيما يتعلق بالمسؤوليات والواجبات أو الحقوق، ويؤكد العامر (٢٠٠٥م، ص٣٢): بأن البعد الوطني يتمثل في النقاط التالية:

- الهوية: اذ يسعى الانتماء الوطني إلى توطيد الهوية، كما أنها دليل على وجوده، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشر للتعبير عن الهوية.
- الجماعية: فالروابط الوطنية تؤكد الميل نحو المجتمع، ويعبر عنها بانسجام الأفراد مع الهدف العام للمجتمع الذي ينتمون إليه، وتؤكد الجماعية على التكافل والتماسك، وتعزز الميل إلى المحبة والتفاعل الاجتماعي، ولا شك أنها جميعا تعزز الانتماء الوطني.
- الولاء: يعد الولاء جوهر الالتزام، ويدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويدعو إلى تأييد الفرد لمجتمعه، ويشير إلى مدى الانتماء له.
- الالتزام: ويعني التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية.

ويؤكد الجيار (٢٠٠٧م) أن الاعتزاز بالوطن من خلال التربية على المواطنة التي تخاطب عقل المواطن لتمده بالمعارف اللازمة عن تاريخ بلاده وحضـــارته، والمعلومات الضـــرورية عن حقوقه وواجباته، كما تخاطب وجدان المواطن لتشكل لديه منظومة أخلاقية وقيمية تنمي لديه الإحساس بالفخر والاعتزاز بوطنه، وتحفزه على الإخلاص والتضـحية والعطاء، كما تتجه إلى حواسـه لتنمي المهارات الكافية في المجالات العلمية والتقنية التي تجعله قادرا على التميز والإبداع من ناحية، وقادرا على معرفة حضارته والدفاع عنها من ناحية أخرى (٢٤٥).

ويعد مهرجان الثقافات والشعوب والأنشطة الطلابية ميدانا فعالا وخصبا لتحقيق هذا البعد والمتمثل في تنمية العلاقات، واحترام الرموز الوطنية، والانتماء الوطني، والتمســـك بالهوية الوطنية، والمشـــاركة في المناســـبات الوطنية، وتعزيز المحبة بين أبناء البلد الواحد، ومعرفة تاريخ الأوطان والمنجزات الوطنية، وأداء الحقوق والواجبات الوطنية، وتقدير المســـؤولية الفردية والجماعية تجاه الوطن... وغيرها).

٤) البعد الثقافي:

ويهدف إلى تنمية الطاقات الفكرية للطلاب وتدريبهم على البحث والاطلاع وتكوين منظومة وبنية مفاهيمية ومعرفية، ومن أساليب هذا البعد الثقافي الندوات واللقاءات الثقافية، وفيها تدريب الطلاب على تنظيم المحاضرات والمناظرات، وفن اللقاءات والمناقشات، وآداب التخاطب، واحترام الرأي الآخر (رزق،٢٠١١م،ص٢٣) واكسابهم العلوم والمعارف التي تزيد من فهمهم، وتوثق علاقتهم بتراث أمتهم من خلال التعريف بجغرافية الدول المشـــاركة المســـاهمة في إثراء الثقافات المجتمعية، وكذلك المشـــاركة في المســـابقات الثقافية التي تقام في المهرجان، وتكوين الوعي الثقافي لدى جميع الطلاب وكذلك زائري مهرجان الثقافات والشعوب ... وغيرها.

الدراسات السابقة:

• السهلي(٢٠٢٠م): دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طالبات جامعة حفر الباطن من وجهة نظرهن مع تصور مقترح للتطوير. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طالبات جامعة حفر الباطن من وجهة نظرهن، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وأعد استبانة مكونة من جزئين؛ الجزء الأول لدرجة الإسهام والجزء الثاني للمعوقات، وتم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من (٣٧٥) طالبة، من مجتمع الدراسة البالغ (١٥٠٣٩) طالبة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن المتوسط الحسابي لدور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طالبات جامعة حفر الباطن من وجهة نظرهن بلغ، (٢,١٢) ضمن درجة تقدير متوسطة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعوقات التي تواجه تلك الأنشطة (٢,٢٤)، وبدرجة تقدير متوسطة.

• دراسة: العفيصان (٢٠٢٠م) واقع الأنشطة الطلابية بجامعة المجمعة ودورها في بناء الشخصية المتوازنة للطالب الجامعي في ضوء أهداف التربية الإسلامية. وهدفت الدراسة التعرف على واقع الأنشطة الطلابية بجامعة المجمعة ومعوقات المشاركة فيها ودورها في بناء الشخصنة المتوازنة للطالب الجامعي في ضوء أهداف التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم استبانة من ستة محاور طبقت على عينة من طلاب وطالبات جامعة المجمعة قوامها (٣٧٧) طالبا وطالبة، وتوصلت في نتائجها إلى: أن الأنشطة الطلابية بالجامعة تميزت بعدة خصائص منها التنوع، واستثمار وقت فراغ الطلاب، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية، كما توصلت إلى أن أهم معوقات مشاركة الطلاب ازدحام الجدول الدراسي، وقلة حوافز المشاركة في الأنشطة، كما حققت الأنشطة الطلابية بعض أهداف التربية الإسلامية مثل تدعيم الأنشطة الطلابية لقيمة الوسطية والاعتدال عند الطلاب، واكسابهم مهارة حل المشكلة والحفاظ على الهوية الثقافية واكسابهم القيم الإسلامية، وتعزيز الولاء والانتماء والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا في آراء عينة الدراسة راجعة إلى الخصائص الديموغرافية للعينة.

• دراسة: عيسى (٢٠١٩م) الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت: معوقاتها وسبل تذليلها من وجهة نظر طلابها. وهدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت، وكيفية تذليل المعوقات التي تواجهه ممارسة الأنشطة الطلابية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحثون بإعداد استبانة لمعرفة أراء الطلاب في معرفة المعوقات التي تواجهه تنفيذ الأنشطة المختلفة ومقترحات تفعيلها، وطبقت على عينة عشوائية طبقية من طلاب كلية التربية بجامعة سرت، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: يعد العامل المادي من أهم العوامل المؤثرة على عدم ممارسة النشاط الطلابي بكلية التربية بالجامعة، وذلك من خلال غياب الدعم المالي، وغياب الحوافز المادية والمعنوية المشجعة على الاشتراك، وغياب التخطيط الفعال للأنشطة الطلابية داخل الكلية، وعدم وجود خطة واضحة ودليل إرشادي بالأنشطة الطلابية داخل كلية التربية، وقلة الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة المختلفة في الكلية، وضعف الموارد والإمكانات اللازمة لممارسة الأنشطة حالت دون قيام الأنشطة الطلابية على الوجه الأكمل.

• دراسة: آل رفعة (٢٠١٩م)، دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة: جامعة جازان نموذجا، هدفت الدراسة إلى التعريف بدور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطالب، من خلال الإجابة على السؤال: إلى أي درجة تسهم الأنشطة الطلابية المقدمة في جامعة جازان في تعزيز قيم المواطنة لدى الطالب؟ واعتمدت في المعاجلة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية من الطلاب المشاركين في الأنشطة الطلابية بالجامعة مكونة من (٨٢٠) طالبًا من الجنسين ومن تخصصات علمية متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أفراد العينة يتفقون على أن الأنشطة الطلابية بجامعة جازان تعزز في نفوس الطلاب المشاركين قيمة الانتماء للوطن، وتسهم في تعزيز قيمة الحوار الإيجابي بين الطلاب، وأنها تغرس في نفوس الطلاب قيمة المشاركة الإيجابية في قضايا المجتمع وتطلعاته، وتعمل على تعزيز قيمة المحافظة على البيئة . كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية

ترجع لمتغير الجنس، وكانت جميع الفروق لصالح مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطلاب الذكور على حساب مجموعة أفراد عينة الدراسة من الطالبات.

• دراسة: إبراهيم (٢٠١٧م) دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة "دراسة على طلاب الجامعة بمدينة الرياض"، هدفت الدراسة إلى تحديد طبيعة دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرف إلى الفروق في مستوى الدور تبعا لمتغيرات جنس الطالب، والجامعة، والكلية، ومستوى الدراسة. واستخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي الشامل، كما استخدم الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٩٢٨) طالبًا وطالبة من خمس جامعات بمدينة الرياض. جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى دور النشاط الطلابي في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب تبعاً لمتغير الجنس في الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة، وللمجالات الأربعة (الانتماء، والولاء، والتسامح، والوعي السياسي، والعمل الجماعي)، وكانت الفروق لصالح الذكور بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات الإناث. كما أكدت على وجود فروق بين متوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدراسة، كانت لصالح مستوى السنة الأولى عند مقارنتهم بمستوى طلبة الثالثة والرابعة في المجالات كافة، الانتماء والولاء، والتسامح، والوعي السياسي، والعمل الجماعي، والتطوعي والدرجة الكلية للمجالات.

• دراسة: حمود (٢٠١٦م) دور الأنشطة الجامعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المشاركة في الأنشطة الجامعية وتعرف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في جامعة البعث، وتوضيح العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الجامعية ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في جامعة البعث، حيث اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي كونه أكثر المناهج انسجاما مع هذه الدراسة، وقام الباحث بإعداد استبانتين، الأولى استبانة تتعلق بمستوى مشاركة الشباب الجامعي في الأنشطة الجامعية في جامعة البعث، والثانية استبانة تتعلق بمستوى المسؤولية الاجتماعية لدي الشباب الجامعي في جامعة البعث، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة البعث / السنة الرابعة /

مؤلفة من (٤٢٥) طالبا وطالبة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: – أن نسبة الطلبة المشاركين في الأنشطة الطلابية قليلة حيث بلغت نسبة الطلبة المشاركين في الأنشطة الجامعية (٣١,٦%) ونسبة المشاركين إلى حد ما (٩,٧%) أما نسبة غير المشاركين في الأنشطة الجامعية كانت (٥٨,٦%). – الوزن النسبي لمستوى المسؤولية الاجتماعية (٨١,٩١%) وهو مستوى عالٍ نسبيا – توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى المشاركة في الأنشطة الطلابية ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين.

• دراسة: العاجز، وعساف (٢٠١٣م): دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة. وتهدف الدراسة التعرف إلى درجات تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لدور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لديهم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى، الكلية ، الجامعة) واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، بتطبيق أداة الدراسة الاستبانة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالب من الجامعات الفلسطينية (الأزهر، الإسلامية، القدس المفتوحة فرع غزة) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهما: الدرجة الكلية لتقدير طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لدور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لديهم هي (٧٥,٠٣%)، وجاء المجال الأول المتعلق بـ"الوعي السياسي" بالمركز الأول بوزن نسبي (٨٢,٦٥)، يليه المجال الثالث بوزن نسبي(٧٦,٥٥)، ثم المجال الثاني المتعلق "بالوعي الاجتماعي" بوزن نسبي (٧١,٩٩)، وأخيرا المجال الرابع المتعلق "بالوعي الديني" بوزن نسبي (٦٩,١٩). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة في المجال "الوعي السياسي"، "الوعي الاقتصادي" تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات، ولا توجد فروق في مجالات "الوعي الاجتماعي"، و"الوعي الديني". كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي والكلية.

• دراسة الطهراوي (٢٠١٣م): دور الأنشطة اللامنهجية في إشباع الحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية في ضوء نظرية ماسلو. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الحاجات النفسية ودرجة إشباعها لدى طلبة الجامعات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بتصميم مقياسٍ خاصٍ بالدراسة يقيس الحاجات النفسية التي حددها ماسلو في هرمه المعدل، وطبقت أداة الدراسة على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية مكونة من (٨٤) طالبًا وطالبة ، (٥٨) طالبًا و(٢٦) طالبة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن النشاطات اللامنهجية حققت درجة إشباع قدرها (٨٥,٣٨%) وكان ترتيب الحاجات حسب درجة اشباعها كالتالي: الحاجة إلى المعرفة في المرتبة الأولى بوزن نسبي (٩٧,١٩%)، تلاها الحاجة إلى الحب والانتماء بنسبة (٩٥,٧٣%)، ثم الحاجة إلى الأمن (٨٥,٤٤%)، وفي المرتبة الأخيرة الحاجة إلى التذوق الجمالي (٦٥,٨٥) ولم توجد فرود دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد العينة.

• دراسة: رزق (٢٠١١م)، الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة: في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين. وهدفت الدراسة إلى رصد واقع الأنشطة الطلابية ذات العلاقة بتنمية قيم الانتماء التي يمارسها طلاب جامعة المنصورة، والتعرف على قيم الانتماء التي تستهدف الأنشطة الطلابية تنميتها، والوقوف على أثر ممارسة طلاب جامعة المنصورة للأنشطة الطلابية في تنمية قيم الانتماء لديهم، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم الانتماء لديهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة في صورته النهائية من (١٤٠٥) طالب وطالبة مقسمين (٧١٧) طالبا، و(٦٨٨) طالبة.

• وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن أكثر أسباب عدم ممارسة الطلاب والطالبات للأنشطة الطلابية، اعتقادهم بأن الأنشطة مضيعة للوقت واستنزاف للجهد، وأنه ليس هناك الوقت الكافي لممارسة الأنشطة، بالإضافة إلى ضعف توعية الطلاب بأهمية وضرورة ممارسة الأنشطة، وضعف كفاية وسائل الإعلان عن الأنشطة المتاحة، كما جاءت نتائج الدراسة بأن الأنشطة الطلابية تسهم في التنمية قيم الانتماء الاجتماعي والثقافي.

• دراسة: الخراشي (٢٠٠٤م) دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، وتهدف التعرف على الأنشطة الطلابية الجامعية وأهميتها في إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومدى تأثير هذه الأنشطة والبرامج المتاحة على شخصية الطالب الجامعي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث أكثر من أداة لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبا يمثلون جميع الكليات والأقسام والمستويات داخل الجامعة الممارسين للأنشطة الطلابية داخل كلياتهم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن الأنشطة الطلابية الجامعية لها تأثير كبير في عملية إكساب وتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب، كجانب أساسي في بناء شخصياتهم، أظهرت الدراسة بأن طلاب الجامعة لديهم شعور بالقناعة بالمشاركة بالأنشطة الجامعية المتاحة، وأيضا أظهرت أن هناك بعض المتغيرات الاجتماعية والمعوقات التي لها أثر في اكتساب الخبرات والقدرات والمهارات، وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، كعدم التعاون والمشاركة من قبل الطالب مع غيره، وعدم توفر الأدوات والمنشآت اللازمة لممارسة الأنشطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة يتبين الأمور التالية:

– **أوجه الاستفادة:** استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار الموضوع وتحديده، وكذلك بناء أداة الدراسة وصياغتها كما استفادت أيضا من مراجع الدراسات.

– **أوجه الاتفاق:** اتفقت جميع الدراسات على الأنشطة الطلابية بالمرحلة الجامعية، كما اتفقت على موضوع الأنشطة الطلابية وأهميتها، وكذلك أدوات جمع البيانات المستخدمة، كما اتفقت أيضا مع دراسة: العاجز، فؤاد (٢٠١٣م) في استخدام المنهج الوصفي.

– **أوجه الاختلاف:** اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث موضوع الأنشطة، حيث تناولت الدراسة الحالية أحد أنواع الأنشطة (مهرجات الثقافات والشعوب) بينما الدراسات السابقة تناولت موضوع الأنشطة الطلابية عموما، وكذلك من حيث الدور الذي تقوم

به الأنشطة الطلابية، فالدراسة الحالية تناولت الأبعاد التربوية للأنشطة الطلابية (مهرجان الثقافات والشعوب) بينما الدراسات السابقة تنوعت في أدوار الأنشطة، فدراسة العفيصان (٢٠٢٠م) كانت عن واقع الأنشطة الطلابية ودورها في بناء الشخصية، ودراسة عيسى (٢٠١٩م) كانت عن معوقات الأنشطة الطلابية وسبل تذليلها، أما دراسة آل رفعة (٢٠١٩م)، وإبراهيم (٢٠١٧م)، ودراسة العاجز (٢٠١٣م) كانت عن دور الأنشطة المواطنة، بينما دراسة حمود (٢٠١٦م)، ودراسة الخراشي (٢٠٠٤م) أما دراسة الطهراوي (٢٠١٣م) فكانت عن دور الأنشطة في أشبع الحاجات النفسية. ومن أوجه الاختلاف كذلك عينة الدراسة وبعض المتغيرات والحدود المكانية، فالدراسة الحالية كانت عن طلاب المنح في المستويات الثلاثة السادس، والسابع والثامن، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي الدراسة الوحيدة التي أجريت لمهرجان الثقافات والشعوب حسب علم الباحث بينما الدراسات السابقة تنوعت منها ما كان داخل المملكة ومنها ما كان خارجها، مع الاختلاف كذلك في متغيرات الدراسة منها ما اقتصر على الطالبات، ومنها ما شمل كلا الجنسين.

إجراءات الدراسة الميدانية:

تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يعرض منهج الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العيّنة، وبناء الأداة، وخطوات هذا البناء، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، وخطوات جمع البيانات، وأخيراً أساليب المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل النتائج.

أولا-منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهدف إلى "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً" (عبيدات، ٢٠٠٤م،١٩١). وقد اختار الباحث هذا المنهج لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى معرفة الأبعاد التربوية لمهرجان الشعوب والثقافة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر طلاب المنح،

الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المنح المسجلين ببرنامج الإعداد التربوي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد بلغ عددهم (٢٦٧) طالباً في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

ثالثاً- عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة اختيرت بشكل عشوائي طبقي من طلاب المنح ببرنامج الإعداد التربوي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المستويات السادس والسابع والثامن، وتم الاقتصار على هذه المستويات الثلاثة حسب اشتراطات القبول ببرنامج الإعداد التربوي، حيث لا يقبل دون المستوى السادس، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية وفقاً لذلك (١٣٩) طالباً، بنسبة (٥٢%) من مجتمع الدراسة.

جدول (١) توزيع عينة طلاب المنح ببرنامج الإعداد التربوي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق نوع الكلية والمستوى الدراسي والقارة

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
نوع الكلية	القرآن الكريم والدراسات الإسلامية	6	4.3
	الحديث والدراسات الإسلامية	17	12.2
	الشريعة	63	45.3
	الدعوة وأصول الدين	39	28.1
	اللغة العربية	14	10.1
	المجموع	139	100
المستوى الدراسي	السادس	67	48.2
	السابع	24	17.3
	الثامن	48	34.5
	المجموع	139	100
القارة	آسيا	44	31.7
	إفريقيا	83	59.7
	أوروبا	12	8.6
	المجموع	139	100

يتضح من الجدول السابق أن طلاب كلية الشريعة يمثلون الفئة الأعلى بحسب نوع الكلية، بنسبة (٤٥,٣%) من مجموع أفراد العينة، فيما جاء طلاب كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية كأقل فئة بنسبة (٤,٣%). ويمثل طلاب المستوى السادس أعلى فئة بحسب المستوى الدراسي بنسبة (٤٨,٢%)، بينما يمثل طلاب المستوى السابع أقل فئة، بنسبة (١٧,٣%). ويمثل طلاب قارة إفريقيا أعلى فئة حسب القارة بنسبة (٥٩,٧%)، يليهم طلاب قارة آسيا، بنسبة (٣١,٧%)، يليهم طلاب قارة أوروبا، بنسبة (٨,٦%).

رابعاً- أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاستبانة، والذي يتمثل في الكشف عن الأبعاد التربوية لمهرجان الشعوب والثقافات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢- تم الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والاطلاع على مقاييس الدراسات السابقة.

٣- تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٥٠) فقرة تقيس الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية والوطنية والثقافية لمهرجان الشعوب والثقافات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٤- تم عرض الاستبانة على المحكمين، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت٨٠% بما يؤيد بقاءها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٥- الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبا من طلاب الإعداد التربوي بالمستوى السادس والسابع والثامن، وحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والمحور الفرعي الذي وردت فيه، كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمحور الفرعي الذي وردت فيه

البعد الأخلاقي		البعد الاجتماعي		البعد الوطني		البعد الثقافي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.677**	١٠	.807**	25	.662**	٣٧	.603**
٢	.706**	١١	.798**	26	.613**	٣٨	.602**
٣	.776**	١٢	.679**	27	.676**	٣٩	.642**
٤	.696**	١٣	.676**	28	.712**	٤٠	.582**
٥	.769**	١٤	.645**	29	.602**	٤١	.621**
٦	.597**	١٥	.798**	30	.588**	٤٢	.582**
٧	.552**	١٦	.679**	31	.593**	٤٣	.646**
٨	.563**	١٧	.676**	32	.681**	٤٤	.641**
٩	.641**	١٨	.645**	33	.596**	٤٥	.525**
		١٩	.798**	34	.673**	٤٦	.641**
		٢٠	.679**	35	.798**	٤٧	.738**
		٢١	.676**	36	.679**	٤٨	.798**
		٢٢	.645**			٤٩	.679**
		٢٣	.798**			٥٠	.676**
		٢٤	.718**				

**دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أن قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ومحاورها الفرعية تراوحت بين (٠,٥٢٥– ٠,٨٠٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

تم قياس ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، واتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات، حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة بشكل عام (٠,٩١٧)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة: تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية بعد الانتهاء من الخطوات السابقة خمسين عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية (البعد الأخلاقي، والبعد الاجتماعي، والبعد الوطني، والبعد الثقافي)، وهي مرقمة بين (١–٥٠).

تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم: تكون الإجابة عن فقرات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل فقرة، والتي تقيس الأبعاد التربوية لمهرجان

ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (موافق بشدة) تأخذ خمس درجات، (موافق) تأخذ أربع درجات، (محايد) تأخذ ثلاث درجات، (غير موافق) تأخذ درجتين، (غير موافق بشـــدة) تأخذ درجة واحدة. كما تمّ اســـتخدام المعيار التالي لقياس الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضـــافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٣) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
5 إلى 4,21من	كبيرة جدا
4,20 إلى 3,41من	كبيرة
3,40 إلى 2,61من	متوسطة
2,60 إلى 1,81من	منخفضة
1,80من ١ إلى	منخفضة جداً

خامساً-أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation
- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- اختبار (ت) (Independent Samples Test)
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة من وجهة نظر طلاب. وفيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الرئيس للدراسة:

نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: ما الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة من وجهة نظر طلاب المنح؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل محور من المحاور المعبرة عن الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وللاستبانة بشكل عام، كما هو موضح بالجدول (٤).

جدول (٤) الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
البعد الوطني	4.29	0.78	كبيرة جدا	١
البعد الثقافي	4.26	0.78	كبيرة جدا	٢
البعد الأخلاقي	4.21	0.83	كبيرة جدا	٣
البعد الاجتماعي	4.19	0.79	كبيرة	٤
الأداة بشكل عام	4.24	0.77	كبيرة جدا	-

يتضح من الجدول السابق تحقق الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة من وجهة نظر طلاب المنح بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق بشدة). وجاء البعد الوطني في مقدمة الأبعاد التربوية المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، يليه البعد الثقافي، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، ثم البعد الأخلاقي، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وأخيراً البعد الاجتماعي، بمتوسط حسابي (٤,١٩). ويعزو الباحث هذه النتائج إلى حرص الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من خلال تنظيمها لمهرجان

ثقافات الشعوب على تعزيز القيم الإسلامية والسلوكيات الحسنة والاتجاهات الإيجابية بين الطلاب، وتمتين أواصر الأخوة الإسلامية وتمتين العلاقات الاجتماعية بين الجنسيات المختلفة وتعزيز تقارب الشعوب والحضارات، والتعريف بالثقافات والحضارات المتنوعة، وكون ذلك يعزز مكانة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كإحدى أبرز الجامعات الدولية في العالم الإسلامي. ويفسر الباحث مجيء البعد الوطني في مقدمة الأبعاد المتحققة إلى أن مهرجان ثقافات الشعوب يستهدف بشكل أساس تشجيع الطلاب على المشاركة في تعريف الزائرين ببلدانهم وأوطانهم وإبراز خصائصها، والتعريف بثقافاتهم وحضاراتهم بأسلوب جاذب ومشوّق، وحرص الجامعة لتحقيق ذلك على تهيئة الظروف المناسبة لتنظيم المهرجان، وتقديمها حوافز مالية ومعنوية مجزية لأفضل العروض الطلابية المشاركة في المهرجان، وهذا الأمر يزيد من حرص الطلاب على التميز والإبداع في عرض ثقافات بلدانهم وخصائص مجتمعاتهم، ويعزز من تمسكهم بهوياتهم الوطنية. كما يفسر الباحث مجيء البعد الاجتماعي كأقل الأبعاد المتحققة في ضوء كون مهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة ما يزال تأثيره في تمتين الصلة بين الجامعة وأفراد المجتمع المحلي محدوداً، وكونه في حاجة إلى بذل جهود أكبر في التعريف به وتطوير أنشطته وبرامجه حتى يكون أكثر استقطاباً لأفراد المجتمع المحلي، ويصبح عاملاً مهماً يسهم في تنمية العلاقة بين أفراد المجتمع السعودي وبقية المجتمعات في بلدان العالم. ويعرض الباحث فيما يلي الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلاب المنح حسب كل بعد من الأبعاد الفرعية.

أولاً- البعد الأخلاقي:

يعرض الجدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للبعد الأخلاقي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وللبعد بشكل عام.

جدول (٥) استجابات طلاب المنح على عبارات البعد الأخلاقي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	ينمي المهرجان في نفوس طلاب الجامعة حب الاطلاع والمعرفة من خلال تنوع الثقافات	4.55	.753	كبيرة جداً	1
9	يغرس آداب التعامل مع الآخرين	4.41	.960	كبيرة جداً	2
4	يعزز المهرجان لدى طلاب الجامعة مبدأ الصداقة	4.37	.970	كبيرة جداً	3
8	يشجع المهرجان طلاب الجامعة على الحب والعطاء	4.29	.948	كبيرة جداً	4
3	يزيل القلق من نفوس الطلبة أثناء المهرجان	4.24	1.087	كبيرة جداً	5
6	يؤكد المهرجان على مبدأ التسامح	4.19	.968	كبيرة	6
1	يرسخ مهرجان ثقافات الشعوب مبدأ الصدق في التعامل بين الطلاب الجامعة	4.01	1.088	كبيرة	7
2	ينمي في طلاب الجامعة الاعتماد على النفس	3.97	1.101	كبيرة	8
5	يؤكد المهرجان على أهمية تقبل النقد بصدر رحب	3.84	1.063	كبيرة	9
	المتوسط الحسابي للبعد الأخلاقي	4.21	0.83	كبيرة جدا	-

تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأخلاقية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة بين (٣,٨٤) و(٤,٥٥)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة رقم (٧): "ينمي المهرجان في نفوس طلاب الجامعة حب الاطلاع والمعرفة من خلال تنوع الثقافات"، بمتوسط حسابي (٤,٥٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يتضمنه مهرجان ثقافات الشعوب من وجود عروض طلابية لعادات وتقاليد وثقافات الدول المختلفة ومعلومات وافية عنها ويتم ذلك بطرق جذابة ومشوقة، تزيد من دافعية الطلاب والزائرين ورغبتهم وفضولهم في معرفتها واستكشافها وتنمية ثقافتهم حولها. يليها العبارة رقم (٩): "يغرس آداب التعامل مع الآخرين"، بمتوسط حسابي (٤,٤١). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص المنظمين المشاركين في مهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة على توعية الزائرين للمهرجان بالالتزام بآداب وأخلاقيات زيارة المعرض، وحرص القائمين على شؤون المهرجان بتوزيع النشرات التوعوية التي تحث على التحلي بالآداب، كما أن الطلاب المشاركين في المهرجان يحرصون على حسن التعامل مع الزائرين واستقبالهم بصدر رحب في أجنحتهم من أجل ترك انطباعات طيبة حول ثقافة بلدانهم وأخلاقياتهم. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة رقم (٥): "يؤكد المهرجان على أهمية تقبل النقد بصدر رحب"، بمتوسط حسابي(٣,٨٤).

ثانياً: البعد الاجتماعي:

يعرض الجدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للبعد الاجتماعي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وللبعد بشكل عام.

جدول (٦) استجابات طلاب المنح على عبارات البعد الاجتماعي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
18	يكسب زيادة التعارف بين الطلاب	4.46	.772	كبيرة جداً	1
10	يرسخ مبدأ الأخوة بين الطلاب على اختلاف جنسياتهم	4.41	.882	كبيرة جداً	2
21	يوثق العلاقة بين طلاب الجامعة على اختلاف بلدانهم	4.33	1.001	كبيرة جداً	3
19	يشجع على التنافس الشريف بين طلاب الدول	4.30	.966	كبيرة جداً	4
11	يؤكد على إفشاء السلام بين الطلبة	4.28	.991	كبيرة جداً	5
17	تنمية روح المبادرة في العمل الجماعي	4.24	.928	كبيرة جداً	6
13	ينمي في نفوس الطلبة التعاون مع بعضهم البعض	4.23	.986	كبيرة جداً	7
12	يعزز لدى الطلبة التواضع ولين الجانب حين التعامل مع الآخرين	4.22	.991	كبيرة جداً	8
16	إكساب الطلاب المرونة في التعامل مع الآخرين	4.22	.921	كبيرة جداً	9
20	يعزز الوقوف بجانب الأصدقاء وقت الحاجة	4.17	.928	كبيرة	١٠
14	يؤكد على الطلبة بمساعدة الآخرين	4.16	1.007	كبيرة	١١
23	يوثق العلاقة بين طلاب الجامعة والمجتمع المحلي	4.09	1.040	كبيرة	١٢
24	ينمي المهرجان مهارة التواصل بين طلاب الجامعة والمجتمع المحلي	4.08	.984	كبيرة	١٣
15	يؤكد على إتاحة الفرص لجميع طلاب الدولة الواحدة للمشاركة	3.94	1.259	كبيرة	١٤
22	يوثق العلاقة بين طلاب الجامعة وأساتذتهم	3.66	1.211	كبيرة	١٥
المتوسط الحسابي للبعد الاجتماعي		4.19	0.79	كبيرة	–

تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الاجتماعية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة بين (٣,٦٦) و(٤,٤٦)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة رقم (١٨): "يكسب زيادة التعارف بين الطلاب"، بمتوسط حسابي (٤,٤٦)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن مهرجان ثقافات الشعوب قد تم تصميم مكان إقامة فعالياته في الجامعة على نحو يسمح باجتماع الطلاب المشاركين في فعالياته أو الطلاب الزائرين للمهرجان وتقابلهم في مكان واحد، ويمثل فرصة للتعارف بينهم ولتبادل الأفكار والآراء، وإقامة علاقات وصداقات جديدة. يليها العبارة رقم (١٠): "يرسخ مبدأ الأخوة

بين الطلاب على اختلاف جنسياتهم"، بمتوسط حسابي (٤,٤١). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الطلاب المشاركين من البلد نفسه في فعاليات مهرجان ثقافات الشعوب يتعاونون فيما بينهم قبل بداية المهرجان في ترتيب جناحهم الخاص وتنظيمه وتهيئته، وكذلك يتعاونون كامل أيام المهرجان لتحقيق التميز في التعريف ببلدانهم وثقافاتهم، ويتبادلون الأدوار فيما بينهم حتى مدة انتهاء المهرجان، كما أن يشكل المهرجان فرصة لتبادل الزيارات بين الطلاب من مختلف الجنسيات، ويتشاركون مشاعر المودة والأخوة ويتحلون بأدب الحديث، وإظهار الاهتمام والاحترام للثقافات والشعوب، ويتبادلون السؤال عن أحوالهم وأحوال الأقليات المسلمة منهم، وهذه المظاهر من شأنها تعزيز مشاعر الأخوة الإسلامية بين الطلاب بمختلف جنسياتهم. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة رقم (٢٢): "يوثق العلاقة بين طلاب الجامعة وأساتذتهم"، بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وقد يرجع ذلك إلى محدودية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تنظيم فعاليات المهرجان والإشراف عليها، مما يحد من تفاعلهم مع الطلاب وإقامة علاقات متميزة فيما بينهم.

ثالثاً: البعد الوطني:

يعرض الجدول (٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للبعد الوطني لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وللبعد بشكل عام.

جدول (٧) استجابات طلاب المنح على عبارات البعد الوطني لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
28	إظهار الاحترام والتقدير للرموز الوطنية	4.45	.799	كبيرة جداً	1
29	ينمي الاعتزاز بالوطن والانتماء إليه	4.44	.884	كبيرة جداً	2
26	يكسب الطلاب التمسك بالهوية الوطنية	4.43	.883	كبيرة جداً	3
27	يكسب الطلبة حب المشاركات في المناسبات الوطنية	4.42	.832	كبيرة جداً	4
36	إثراء وعي طلاب الجامعة بتاريخ أوطانهم وانجازاتها	4.41	.822	كبيرة جداً	5
30	يربي في الطلبة التحلي بالروح الوطنية	4.34	.829	كبيرة جداً	6
31	يعزز روح المحبة بين طلاب الدولة الواحد	4.23	1.000	كبيرة جداً	7
33	ينمي القدرة على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية	4.22	.952	كبيرة جداً	8

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
32	ينمي قوة العزيمة والإرادة	4.17	.998	كبيرة	9
34	يساهم في توعية الطلاب لنبذ الفرقة والاختلاف	4.15	1.120	كبيرة	10
35	فيه توجيه للطلاب عل أداء الحقوق والواجبات الوطنية	4.14	.985	كبيرة	11
25	يعزز مبدأ المساواة بين طلاب الدولة الواحدة	4.10	1.083	كبيرة	12
المتوسط الحسابي للبعد الوطني		4.29	0.78	كبيرة جدا	–

تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الوطنية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة بين(٤,١٠) و(٤,٤٥)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة رقم (٢٨): "إظهار الاحترام والتقدير للرموز الوطنية"، بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن طلاب المنح المشاركين في فعاليات مهرجان ثقافات الشعوب يحرصون خلال عرض ثقافاتهم على إبراز رموزهم الوطنية والتعريف بها وبمنجزاتها للزائرين لأجنحتهم والراغبين في الحصول على معلومات وافية حولها، ويتم ذلك إمام من خلال اللوحات والملصقات أو من خلال إعداد كتيبات ومنشورات تعريفية لبلدانهم وخصوصياتها وثقافاتها، مما يعزز احترامهم لرموزهم الوطنية. يليها العبارة رقم (٢٩): "ينمي الاعتزاز بالوطن والانتماء إليه"، بمتوسط حسابي (٤,٤٤). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن مهرجان ثقافات الشعوب يتيح الفرصة للطلاب المشاركين في فعالياته بإظهار انتمائهم لبلدانهم، من خلال حرصهم على لباس البلد، وإعداد ما يتميز به من مأكولات أو مشروبات، وكذلك اجتهادهم في رفع مكانته للزائرين من خلال إبراز مواطن الجمال والحضارة فيها، وحرصهم على تشجيع الزائرين لزيارة بلدانهم وقيامهم بالدعاية السياحية من خلال ذلك، ونحو ذلك من المظاهر التي تعزز الانتماء لأوطانهم والاعتزاز بها. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة رقم (٢٥): "يعزز مبدأ المساواة بين طلاب الدولة الواحدة"، بمتوسط حسابي (٤,١٠). وقد يرجع ذلك إلى صعوبة إشراك جميع طلاب الدولة الواحدة في تمثيل بلدانهم أثناء فعاليات مهرجان ثقافات الشعوب.

رابعاً: البعد الثقافي:

يعرض الجدول (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة، والترتيب، لكل عبارة منتمية للبعد الثقافي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، وللبعد بشكل عام.

جدول (٨) استجابات طلاب المنح على عبارات البعد الثقافي لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
49	يعرف طلاب الجامعة بجغرافية الدول	4.49	.773	كبيرة جداً	1
42	ينمي المهرجان مهارة التحدث أمام المجتمع	4.43	.833	كبيرة جداً	2
38	يساهم في إثراء الثقافات المجتمعية	4.40	.873	كبيرة جداً	3
43	يكوّن الوعي الثقافي لدى الطلاب نحو الأوطان	4.36	.858	كبيرة جداً	4
39	يساهم في تهيئة الطلاب للمشاركات الثقافية	4.34	.888	كبيرة جداً	5
41	فيه إثراء تبادل الخبرات الثقافية المتميز بين الدول	4.34	.935	كبيرة جداً	6
37	يعزز الحرص على الممتلكات التراثية	4.32	.931	كبيرة جداً	7
44	يكسب الخبرات الثقافية لدى الطلاب من خلال المسابقات الثقافية	4.32	.860	كبيرة جداً	8
45	يشجع الطلاب على المشاركة في برامج المهرجان الثقافية	4.26	1.043	كبيرة جداً	9
48	يشجع المهرجان طلاب الجامعة على المشاركة في المسابقات الثقافية	4.23	1.029	كبيرة جداً	10
40	يعزز إثارة الدافعية لدى الطلاب نحو المشاركة الإيجابية	4.21	.994	كبيرة جداً	11
47	يدعم المهرجان المواهب الثقافية والفنية	4.17	1.017	كبيرة	12
50	يوظف المهرجان الأنشطة الفنية والثقافية لخدمة المنهج بمفهومه الشامل	4.04	1.091	كبيرة	13
46	يحقق استثمار الوقت للأفضل	3.73	1.194	كبيرة	14
	المتوسط الحسابي للبعد الثقافي	4.26	0.78	كبيرة جدا	-

تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد الثقافية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة بين (٣,٧٣) و(٤,٤٩)، وتمثل أعلاها تحققاً في العبارة رقم (٤٩): "يعرف طلاب الجامعة بجغرافية الدول"، بمتوسط حسابي (٤,٤٩)، ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء حرص طلاب المنح المشاركين بعروض لبلدانهم على وضع صور وخرائط لبلدانهم في أجنحتهم الخاصة أو أثناء إعدادهم للنشرات التعريفية والكتيبات، وذلك للتعريف بجغرافية بلدانهم وإبراز ما تتميز به على مستوى المناخ والمواقع الجغرافية والطبيعية والأثرية، وإبراز مميزاتها وخصوصياتها في هذا المجال. يليها العبارة رقم (٤٢): "ينمي المهرجان مهارة التحدث أمام المجتمع"، بمتوسط حسابي (٤,٤٣). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن مهرجان ثقافات الشعوب يتيح للطلاب المشاركين في فعاليات المهرجان فرصاً متعددة للمشاركة في المسابقات التي يتم تنظيمها أثناء المهرجان كمسابقات الشعر والثقافة العامة ونحوها، كما أن الطلاب من خلال مشاركتهم في الأجنحة الخاصة ببلدانهم يجيبون بكل أريحية بعيداً عن الضغوط الأكاديمية عن أسئلة الزائرين لتلك الأجنحة واستفساراتهم المتنوعة

حول ثقافة البلد، مما يعزز مهارة التحدث لديهم. بينما تمثل أقلها تحققاً في العبارة رقم (٤٦): "يحقق استثمار الوقت للأفضل"، بمتوسط حسابي (٣,٧٣). وقد يرجع ذلك إلى كون استثمار الوقت يعد من الفوائد والإيجابيات التي لا يستشعر الطلاب حدوثها بشكل فوري أثناء فعاليات المهرجان، وكون التأثيرات الإيجابية للمهرجان في تعزيز استثمار الوقت لدى الطلاب يأتي بشكل غير مباشر.

نتائج السؤال ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، تعزى لاختلاف نوع الكلية، والمستوى الدراسي، والقارة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، تعزى لاختلاف نوع الكلية.

جدول (٩) نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف نوع الكلية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
البعد الأخلاقي	بين المجموعات	5.377	4	1.344	1.990	.100 غير دالة
	داخل المجموعات	90.511	134	.675		
	الإجمالي	95.888	138			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	4.730	4	1.183	1.917	.111 غير دالة
	داخل المجموعات	82.661	134	.617		
	الإجمالي	87.391	138			
البعد الوطني	بين المجموعات	4.872	4	1.218	2.029	.094 غير دالة
	داخل المجموعات	80.425	134	.600		
	الإجمالي	85.297	138			
	بين المجموعات	3.699	4	.925	1.531	.197

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
البعد الثقافي	داخل المجموعات	80.916	134	.604		غير دالة
	الإجمالي	84.615	138			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	4.481	4	1.120	1.942	.107 غير دالة
	داخل المجموعات	77.286	134	.577		
	الإجمالي	81.768	138			

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف نوع الكلية، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). وقد يرجع ذلك إلى استفادة الطلاب من مختلف الكليات من فعاليات مهرجان ثقافات الشعوب سواء كان ذلك بالمشاركة الفعلية في تقديم العروض حول بلدانهم أو المشاركة في المسابقات المتنوعة التي ينظمها المهرجان، أو من خلال زيارتهم للمهرجان واستفادتهم مما يقدمه من برامج وأنشطة تنمي القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية والثقافية في نفوسهم.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

جدول (١٠) نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
البعد الأخلاقي	بين المجموعات	2.521	2	1.261	1.836	.163 غير دالة
	داخل المجموعات	93.367	136	.687		
	الإجمالي	95.888	138			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.936	2	.468	.736	.481 غير دالة
	داخل المجموعات	86.455	136	.636		

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
	الإجمالي	87.391	138			
البعد الوطني	بين المجموعات	2.967	2	1.484	2.451	.090 غير دالة
	داخل المجموعات	82.329	136	.605		
	الإجمالي	85.297	138			
البعد الثقافي	بين المجموعات	2.371	2	1.185	1.960	.145 غير دالة
	داخل المجموعات	82.244	136	.605		
	الإجمالي	84.615	138			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	2.007	2	1.003	1.711	.185 غير دالة
	داخل المجموعات	79.761	136	.586		
	الإجمالي	81.768	138			

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف المستوى الدراسي، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك الطلاب بمختلف مستوياتهم الدراسية لأهمية المهرجان آثاره التربوية المختلفة عليهم واستفادتهم مما يقدمه من برامج وأنشطة، كما يرجع ذلك إلى الإعداد والتخطيط الجيد لمهرجان ثقافات الشعوب لكي يلبي احتياجات الطلاب بمختلف مستوياتهم الدراسية ويراعي ميولهم ورغباتهم المتنوعة، كما يعزو الباحث أيضا إدراك جميع طلاب المنح على اختلاف مستوياتهم أهمية هذا البعد وأثاره التربوية.

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة، تعزى لاختلاف القارة.

جدول (١١) نتائج اختبار (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف القارة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
البعد الأخلاقي	بين المجموعات	.326	2	.163	.232	.793 غير دالة
	داخل المجموعات	95.562	136	.703		
	الإجمالي	95.888	138			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.714	2	.357	.560	.572 غير دالة
	داخل المجموعات	86.677	136	.637		
	الإجمالي	87.391	138			
البعد الوطني	بين المجموعات	.772	2	.386	.621	.539 غير دالة
	داخل المجموعات	84.525	136	.622		
	الإجمالي	85.297	138			
البعد الثقافي	بين المجموعات	.222	2	.111	.179	.836 غير دالة
	داخل المجموعات	84.393	136	.621		
	الإجمالي	84.615	138			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	.463	2	.231	.387	.680 غير دالة
	داخل المجموعات	81.305	136	.598		
	الإجمالي	81.768	138			

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف القارة، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مراعاة المشرفين والقائمين على تنظيم مهرجان ثقافات الشعوب للتنوع الثقافي بين طلاب المنح وخصوصياتهم، وحرصهم على تلبية احتياجات ورغبات طلاب المنح من مختلف القارات المشاركين والمستفيدين من فعاليات المهرجان، وعلى تنمية القيم التربوية المختلفة في نفوسهم من خلال برامج وفعاليات وأنشطة المهرجان، كما يعزو الباحث أيضا إدراك جميع طلاب المنح على اختلاف دولهم أهمية هذا البعد في تحقيق احتياجاتهم وتطلعاتهم.

ملخص النتائج والتوصيات:

عرض أهم النتائج:

١- تحقق الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة من وجهة نظر طلاب المنح بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٤).

٢- جاء البعد الوطني في مقدمة الأبعاد التربوية المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، يليه البعد الثقافي، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، ثم البعد الأخلاقي، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وأخيراً البعد الاجتماعي، بمتوسط حسابي (٤,١٩). وهذه النتيجة تتفق مع آل رفعة (٢٠١٩)، ودراسة العاجز (٢٠١٣م)، ودراسة العنزي (٢٠١١م) في دور الأنشطة والمهرجانات في تنمية الوعي الوطني، وتنمية روح المواطنة لدى أفراد المجتمع.

٣- تمثلت أبرز الأبعاد الأخلاقية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة في تنمية المهرجان في نفوس طلاب الجامعة حب الاطلاع والمعرفة من خلال تنوع الثقافات. وتمثلت أقلها في تأكيد المهرجان على أهمية تقبل النقد بصدر رحب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطهراوي (٢٠١٣م) حيث كان الاطلاع والمعرفة بالدرجة الأولى.

٤- تمثلت أبرز الأبعاد الاجتماعية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة في إكساب المهرجان زيادة التعارف بين الطلاب. وتمثلت أقلها في توثيق العلاقة بين طلاب الجامعة وأساتذتهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخراشي (٢٠٠٤م) في دور الأنشطة والمهرجانات في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وإكساب الطلاب مزيد من التعارف والتعاون.

٥- تمثلت أبرز الأبعاد الوطنية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة في إظهار الطلاب الاحترام والتقدير للرموز الوطنية. وتمثلت أقلها في تعزيز المهرجان مبدأ المساواة بين طلاب الدولة الواحدة.

٦- تمثلت أبرز الأبعاد الثقافية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة في تعريف طلاب الجامعة بجغرافية الدول. وتمثلت أقلها في تحقيق استثمار الوقت للأفضل.

٧- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات طلاب المنح حول الأبعاد التربوية لمهرجان ثقافات الشعوب بالجامعة الإسلامية بالمدينة تعزى لاختلاف نوع الكلية، والمستوى الدراسي، والقارة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العفيصان (٢٠٢٠م) والتي تشير بعدم وجود فروق بين عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يمكن وضع مجموعة من التوصيات التي قد تفيد القائمين على تنظيم مهرجان الثقافات والشعوب والمهتمين بهذا النوع من النشاط:

- ضرورة التوعية الشاملة لطلاب الجامعة بأهمية الأنشطة الطلابية عموما وبمهرجان الثقافات والشعوب خصوصا، لما لها من معارف ومهارات ومدلولات تربوية.
- العمل على تعزيز الأبعاد الاجتماعية لمهرجان الثقافات والشعوب من خلال التعريف بالمهرجان لدى مؤسسات المجتمع المحلي؛ لزيادة استقطاب المواطنين السعوديين للمهرجان وتعميق صلة المهرجان بالمجتمع المحلي.
- الاهتمام بجميع مجالات مهرجان الثقافات والشعوب بدرجة متساوية سواء الأخلاقي، أو الثقافي، أو الاجتماعي، أو الوطني.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على المشاركة الفاعلية في فعاليات المهرجان لتعزيز العلاقة بينهم وبين الطلاب.
- تشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة في فعاليات المهرجان وتقديم الحوافز المناسبة للمتميزين منهم.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، باسم بكرى (٢٠١٧م) دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة" دراسة على طلاب الجامعة بمدينة الرياض مجلة الخدمة الاجتماعية ، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، ع٥٨ ،ج٣

إبراهيم، حميدة عبد العزيز(١٩٩٢م): بعض مشكلات الأنشطة الطلابية بالجامعة، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مجلد(٥) العدد الأول.

ابن قيم الجوزية (د.ت): التبيان في أقساما لقرآن، دار الفكر، بيروت

ابن منظور، محمد بن مكرم(د.ت) لسان العرب، دار صادر بيروت.

آل رفعة، مسفر بن جبران بن مغيض(٢٠١٩م) ، دور الأنشطة الطلابية الجامعية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، جامعة جازان، مج٨، ع٢.

إمحمد عمر إمحمد، وأخرين (٢٠١٩م) لأنشطة الطلابية بكلية التربية جامعة سرت: معوقاتها وسبل تذليلها من وجهة نظر طلابها. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة الناشر: جامعة سرت – كلية التربية. ليبيا (٢٠١٩م)

تقرير عمادة شؤون الطلاب،١٤٤١هـ).

جودة، حسام عبد العزيز محمد(٢٠٢٢م) الأنشطة الطلابية التطوعية بجامعة المنصورة: دراسة تحليلية، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية. عدد ١٧، من ص٢٧٠– ٣٠٣.

الجيار، سهير علي(٢٠٠٧م) تربية المواطنة لطلاب الجامعات، دراسة تحليلية، المركز العربى للتعليم والتنمية مجلة مستقبل التربية. مج ١٣ ،ع ٤٧

حمود علاء(٢٠١٦م) دور الأنشطة الجامعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي مجلة جامعة البحث للعلوم الإنسانية، مج٣٨، ع٢٢، جامعة البعث سوريا.

الخراشي، وليد بن عبد العزيز بن سعد (٢٠٠٤م) دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم الدراسات الاجتماعية،(خدمه اجتماعية).

دليل القبول لمرحلة البكالوريوس للعام الجامعي١٤٤٢هـ، الطلاب الدوليين، المنح الخارجية.

دليل القبول لمرحلة البكالوريوس للعام الجامعي١٤٤٣هـ، الطلاب الدوليين، المنح الخارجية.

رزق، حنان عبدالحليم (٢٠١١م) الأنشطة الطلابية وتنمية قيم الانتماء لدى طلاب جامعة المنصورة : في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، المركز العربي للتعليم والتنمية، مستقبل التربية العربية،مجلد١٨، عدد٦٨، من ص٩–١١٢.

سعد،محمد الظريف(١٩٩٢م): معوقات دور الاخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم الأنشطة الطلابية، مجلة الخدمة الاجتماعية، القاهرة.

السهلي، نورة بتال بداح(٢٠٢٠م) دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدي طالبات جامعة حفر الباطن: تصور مقترح للتطوير، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا التربوية، مجلة العلوم التربوية، مجلد ٢٨،عدد ٣، من ص ٥٣٥-٥٦٨.

شحاته،حسن ،والنجار، زينب(٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

شحاته،حسن(١٩٩٨م) النشاط المدرسي،(مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه)، الدار المصرية، القاهرة.

الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٨) الأخلاق في السنة النبوية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

الطهراوي. جميل، أبو كرش.يوسف(٢٠١٣م) دور الأنشطة اللامنهجية في إشباع الحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية في ضوء نظرية ماسلو. المؤتمر الدولي الأول لعمادة شئون الطلبة: طلبة الجامعات الواقع والآمال، الجامعة الإسلامية بغزة،٢٠١٣م.

العاجز، فؤاد علي، عساف، محمود عبد المجيد (٢٠١٣م) بعنوان: دور الأنشطة الطلابية في تنمية الوعي الوطني القائم على الانتماء لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، المؤتمر الدولي الأول لعمادة شئون الطلبة: طلبة الجامعات الواقع والآمال، الجامعة الإسلامية بغزة.

العامر، عثمان صالح (٢٠٠٥م): أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالمحسن(١٩٨٦)، لأنشطة الطلابية وأثرها في تكامل شخصية الطالب.

عثمان، السعيد محمود السعيد(٢٠٠٤م) الأنشطة الطلابية ودورها في العملية التربوية، جامعة الملك خالد، حولية كلية المعلمين في أبها.

عساف، محمود عبد المجيد(٢٠١٣م): الدور التربوي لمجالس طلبة الجامعات الفلسطينية في تشكيل الوعي السياسي وسبل تفعيله(جامعة الأقصى- دراسة حالة) مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص٧٥ – ص١١٢ يناير ٢٠١٣.

علي، صفاء محمد (٢٠١٥م) الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية، رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علي، عماد أبو القاسم محمد، إبراهيم، هاني الدسوقي (٢٠٠٧م)دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض السمات الإيجابية لدى طلاب جامعة جنوب الوادي، جامعة حلوان – كلية التربية الرياضية للبنين، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، عدد(٥١) أغسطس، ٢٠٠٧.

العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٠م): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، الإسكندرية، دار الفكر العربي.

الغزالي، محمد (١٩٨٠) خلق المسلم، دار القلم، دمشق.

فهد، ابتسام محمد (٢٠٠٨) بناء منهج للتربية الخلقية في ضوء الرؤية القرآنية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

كولك، سهير عبد عبد الله(٢٠١٠م) الابعاد التربوية لمفهوم الاستقامة في ضوء الكتاب والسنة، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد(١٩٨٥م) المعجم الوسيط، القاهرة، دار الدعوة للنشر.

يسن، نبيه(١٩٧٩م) أبعاد متطورة للفكر التربوي، القاهرة، مكتبة الخانجي.

المراجع العربية (مترجمةً):

Ibrahim, Bassem Bakri (2017 AD) The role of student activities in developing the values of citizenship among university students" A study on university students in Riyadh, Journal of Social Work, Egyptian Association of Social Workers, p. 58, c3

Ibrahim, Hamida Abdel Aziz (1992): Some problems of student activities at the university, a field study, Journal of the College of Education, Alexandria University, volume (5), first issue.

Ibn Qayyim al-Jawziyya (D.T): Al-Tibyan in Sections of the Qur'an, Dar Al-Fikr, Beirut

Ibn Manzoor, Muhammad Ibn Makram (d. T.) Lisan Al Arab, Dar Sader Beirut.

Al Rifa'a, Misfir bin Jubran bin Maghid (2019 AD), the role of university student activities in promoting the values of citizenship among students, Jazan University Journal of Human Sciences, Jazan University, Volume 8, Vol. 2.

Muhammed Omar Muhammed, and others (2019 AD) for student activities in the Faculty of Education, University of Sirte: Obstacles and ways to overcome them from the students' point of view. The first scientific conference of the College of Education, University of Sirte: Foreseeing the future of colleges of education in Libyan universities in the light of contemporary global trends. Publisher: Sirte University - College of Education. Libya (2019 AD)

Report of the Deanship of Student Affairs, 1441 AH.

Gouda, Hossam Abdelaziz Muhammad (2022 AD) Student Voluntary Activities at Mansoura University: An Analytical Study, Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Mansoura University, Faculty of Physical Education. Number 17, pp. 270-303.

Al-Jayyar, Suhair Ali (2007 AD) Citizenship Education for University Students, Analytical Study, The Arab Center for Education and Development, Journal of the Future of Education. mag 13, p 47

Hammoud Alaa (2016 AD) The Role of University Activities in Developing Social Responsibility for University Youth, Journal of Research University for Human Sciences, Vol. 38, No. 22, Al-Baath University, Syria.

Al-Kharashi, Walid bin Abdulaziz bin Saad (2004 AD) The role of student activities in the development of social responsibility, a field study on a selected sample of King Saud University students in Riyadh, an unpublished master's thesis, King Saud University, Department of Social Studies, (Social Service) .

Guide to admission to the bachelor's stage for the academic year 1442 AH, international students, external scholarships.

Guide for admission to the bachelor's stage for the academic year 1443 AH, international students, external scholarships.

Rizk, Hanan Abdel Halim (2011 AD) Student Activities and the Development of Belonging Values among Mansoura University Students: In the Light of Twenty-First Century Variables, The Arab Center for Education and Development, The Future of Arab Education, Vol. 18, No. 68, pp. 9-112.

Saad, Muhammad Al-Zarif (1992): Obstacles to the role of the school social worker in supporting student activities, Journal of Social Service, Cairo.

Al-Sahli, Noura Battal Badah (2020 AD) The Role of Student Activities in Developing Leadership Skills for Female Students of Hafr Al-Batin University: A Proposed Concept for Development, Cairo University, Faculty of Graduate Education, Journal of Educational Sciences, Volume 28, No. 3, pp. 535-568.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab (2003): A Dictionary of Educational and Psychological Terms, Egyptian Lebanese House, Cairo.

Shehata, Hassan (1998 AD) School activity, (its concept, functions and areas of application), Egyptian House, Cairo.

Al-Shammari, Huda Ali Jawad (2008) Ethics in the Prophetic Sunnah, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman.

Tahrawi. Jamil, Abu Karsh. Youssef (2013 AD) The role of extracurricular activities in satisfying the psychological needs of Islamic University students in the light of Maslow's theory. The First International Conference of the Deanship of Student Affairs: University Students Reality and Hopes, The Islamic University of Gaza, 2013.

The helpless, Fouad Ali, Assaf, Mahmoud Abdel Majid (2013 AD) entitled: The Role of Student Activities in Developing National Awareness Based on Belonging among Palestinian University Students in Gaza Governorate, The First International Conference of the Deanship of Student Affairs: University Students Reality and Hopes, The Islamic University of Gaza.

Al-Amer, Othman Saleh (2005): The impact of cultural openness on the concept of citizenship among Saudi youth, Riyadh, Ministry of Education.

Abdel Hamid, Abdel Hamid Abdel Mohsen (1986), student activities and their impact on the integration of the student's personality.

Othman, Al-Saeed Mahmoud Al-Saeed (2004 AD) Student Activities and Their Role in the Educational Process, King Khalid University, Yearbook of Teachers College in Abha.

Assaf, Mahmoud Abdel Majeed (2013): The educational role of Palestinian university student councils in shaping political awareness and ways to activate it (Al-Aqsa University - a case study) Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, Volume Twenty-first, Issue One, p. 75 - p. 112 January 2013.

Ali, Safaa Muhammad (2015 AD) Student activities and their role in developing political awareness among university students, a field study, an unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Ali, Imad Abu al-Qasim Muhammad, Ibrahim, Hani El-Desouky (2007 AD) The role of student activities in developing some positive traits among students of South Valley University, Helwan University - Faculty of Physical Education for Boys, Scientific Journal of Physical Education and Sports Science, Issue (51) August, 2007.

Al-Esawy, Abdel-Rahman (2000 AD): The Psychology of Socialization, Alexandria, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Ghazali, Muhammad (1980) The Creation of the Muslim, Dar Al-Qalam, Damascus.

Fahd, Ibtisam Muhammad (2008) Building a Curriculum for Moral Education in the Light of the Qur'anic Vision, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman.

Kolk, Suhair Abdullah (2010 AD) Educational Dimensions of the Concept of Integrity in the University of Education and the Sunnah, an unpublished Master's thesis, College of Education Light in Gaza.

Mustafa, Ibrahim, and Al-Zayat, Ahmed, Abdel-Qader, Hamed, and Al-Najjar, Muhammad (1985 AD) Al-Mu'jam Al-Wasit, Cairo, Dar Al-Dawa Publishing.

Yasin, Nabih (1979 AD) Advanced Dimensions of Educational Thought, Cairo, Al-Khanji Library.

أثر نمط تقديم الإنفجرافيك التعليمي (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية

The effect of the educational infographic presentation pattern (fixed / interactive) in an e-learning environment on developing electronic written communication skills for preparatory year students at Northern Border University

إعداد

د. أحمد بن معجون العنزي

أستاذ مشارك في تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب –

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Ahmed Ben-Maejun Alenezi

Co-Professor in Instructional Technology, Faculty of Education,
Northern Border University

DOI: 10.36046/2162-000-011-009

المستخلص:

استهدف هذا البحث تحديد النمط المناسب لتقديم الإنفوجرافيك (الثابت/ والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية، وتعرُّف أثر ذلك على تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتم استخدام أداتين للبحث: اختبار تحصيل معرفي، وبطاقة ملاحظة، وطبقت تجربة البحث على عينة بلغ قوامها (١٥٣) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من بين طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات عشوائية، ثلاث مجموعات تجريبية حيث بلغ مقدار العينة الأولى التجريبية (٣٩) طالبًا وطالبة، بينما بلغ مقدار العينة الثانية التجريبية (٣٨) طالبًا وطالبة؛ وبلغ مقدار العينة الثالثة التجريبية (٣٨) طالبًا وطالبة، بينما مبلغ مقدار العينة الرابعة الضابطة (٣٨) طالبًا وطالبة، وتم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA one-way في حساب الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، تم عمل مقارنات بين كل مجموعتين تجريبيتن باستخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة Multiple Post-Hoc Tukey tests comparison، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي والأداء المهاري المرتبط بمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية عند التعلم باستخدام الانفوجرافيك التعليمي يرجع للتأثير الأساسي لنمط تقديم الانفوجرافيك التعليمي (الثابت / والتفاعلي)، وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت نمط تقديم الانفوجرافيك التعليمي الثابت، كما توصلت نتائج البحث إلى عدم أثر الطريقة التقليدية في التدريس، في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك التعليمي – بيئة تعلم إلكترونية – مهارات الاتصال الإلكترونية.

Abstract

This research aimed to determine appropriate pattern for presenting infographics (fixed / interactive) in an e-learning environment, and the impact of this on development of electronic communication skills for students of preparatory year at Northern Border University. Quasi-experimental method was used to measure the impact of independent variable on dependent variable, two research tools were used: a cognitive achievement test and an observation card, the research was applied to a sample of (153) students selected randomly from preparatory year students at Northern Border University, in Kingdom of Saudi Arabia, they divided into four random groups, three experimental groups, first experimental sample amounted to (39) students, while second experimental sample amounted to (38) students; third experimental sample was (38) students, while fourth control sample amounted to (38) students. One-way ANOVA was used to calculate difference between mean scores of students of three experimental groups and control group in the post application of skill performance note card. Comparisons were made between each two experimental groups using Multiple Post-Hoc Tukey tests comparison. Results of the research revealed that there were statistically significant differences between mean scores of students in experimental groups in cognitive achievement test and skill performance related to electronic written communication skills when learning using educational infographic. This is due to the effect of educational infographic presentation pattern (fixed / interactive) in favor of the group that used fixed educational infographic presentation pattern, and also found that traditional method of teaching did not affect on development of electronic written communication skills

Key words: Educational infographic- e-learning environment - Electronic communication skills

مقدمة:

شـــهدت الســـنوات الأخيرة في القرن الحالي تطورات متتالية في الاتصـــالات الإلكترونية وتكنولوجيا المعلومات والكمبيوتر، وقد تبع هذا التطور في مجال التكنولوجيا اهتمام مطوري المناهج، والمقررات الإلكترونية الاســتفادة منه، وقد أدى ذلك إلى دخول مصــطلحات ومفاهيم جديدة في المجال التربوي، والتعليمي، منها مفهوم الإنفوجرافيك، الذي يتميز بالمزيد من المميزات التي تساعد الطلاب على التعلم، وسرعة استيعابهم للمعلومات.

والإنفوجرافيك Infographic هو عبارة عن لغة جاءت كنتاج لدمج كلمتين معًا هما (المعلومات، والرسوم) Information & Graphics مما أنتج مصطلحًا لتمثيل المعلومات على شكل رسوم إبداعية قادرة على نقل فكرة التعلم بسرعة للطلاب، والمساهمة في استيعابها بسهولة ويسُر.

ويُعرِّف شـــلتوت (٢٠١٦) الإنفوجرافيك بأنه: فن تحويل البيانات، والمعلومات، والمفاهيم المعقدة إلى صور، ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، كما يعرفه هلال (٢٠٢٠) بأنه مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات، والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص، بهدف التعلم منها.

ويتميز الإنفوجرافيك بالعديد من المميزات التي تساعد الطلاب على فهم المعلومات بشكل منظم، بالإضافة إلى أنه يساعد على تنمية مهارات الاتصال، كما يساعد على تحسين مهارات الطلاب بصـــفة عامة، وتنمية مهارات التفكير النقدي، والتحليل البصـــري. (عمار، ٢٠٢١، ص:٣٩٢).

كما يتميز الإنفوجرافيك بعرض المعلومات بشكل بصري يُسهِّل للطلاب استيعاب هذه المعلومات، بالإضـــافة إلى نقل أكبر قدر من المعلومات في الحد الأدنى من الوقت، والمســـاحة التي تشغلها تلك المعلومات، وسرعة الاحتفاظ بها. (خليل، ٢٠١٦، ص:٢٧٤).

ويعتمد تصـــميم الإنفوجرافيك التعليمي على العديد من النظريات منها: نظرية معالجة المعلومات، ومن أهم مبادئها مفهوم التكنيز "Chunking" وعلاقته بســـعة ذاكرة الأمد القصـــير،

والتكنيز هو عملية تقسيم المعلومات إلى وحدات أو أجزاء صغيرة، تسمى مكانز. كذلك قدمت النظرية البنائية دعماً متميزاً، للإنفوجرافيك التعليمي، حيث يقوم الإنفوجرافيك على أهم مبادئ النظرية البنائية وهو تجزئة المحتوى لوحدات صغيرة، وتقديم جزء مبسط من المحتوى التعليمي للمتعلمين، ثم يقوم المتعلم بتنظيمه أو اكتشاف العلاقات بين المعلومات، وكما يعتمد تصميم الإنفوجرافيك التعليمي أيضًا على مبادئ نظرية الترميز الثنائي Theory Code Dual، وتؤكد مبادئ هذه النظرية على أن المعلومات التي تمثل في شكل بصري ولفظي، يتم تذكرها بصورة أفضل من المعلومات التي تمثل في شكل واحد فقط. (خميس، ٢٠١٣، ص:٢٠٩)

وقد تناولت الكثير من الدراسات السابقة البحث في جدوى الاستفادة من الإنفوجرافيك التعليمي وأثره في تحقيق العديد من مخرجات التعلم، وفي ذات السياق فقد أوصت بعض الدراسات التربوية بضرورة توظيف الإنفوجرافيك في تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب بصفة خاصة، مثل دراسة كلٌ من ورالاك، ونتانين (Waralak & Nattanun, 2015)، ودراسة فولير (Fowler, 2015)، ودراسة الدهيم (٢٠١٦)، وكذلك دراسة هلال (٢٠٢٠)، ودراسة عمار (٢٠٢١)، وقد أكدت جميع هذه الدراسات جدوى توظيف الإنفوجرافيك التعليمي في تحقيق الجوانب التعليمية التي استهدفتها كل منها.

تتميز بيئات التعلم الإلكترونية بأنها سهلة الاستخدام، ولا تحتاج إلى متخصص ذي خبرة في البرمجة لتصميمها، بالإضافة إلى أنها توفر لوحة تحكم تُسهل عملية إدارة المحتوى التعليمي، وتوفر وسائل دعم متنوعة لكل من المتعلم، والمعلم، كما تتميز بسهولة تطويرها وتحديثها التي تتم بطريقة مباشرة، وبأقل تكلفة، وأقل جهد، وتتيح الفرصة للمتعلم لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكانياته، مما يساعده على التقدم في عملية تعلمه بسهولة (Dorn & Bhattacharay, 2017, pp:13-20).

ويرى كل من فتح الله (٢٠١٣)، وبدوي (٢٠١٦) أن التعلم من خلال بيئات التعلم الإلكترونية والتعامل مع مكوناتها يعتمد على التواصل والتفاعل والمشاركة، فنجاح عملية التعلم في البيئة الإلكترونية يسبقها عمليات تواصلية تفاعلية، ومن ثم أصبح طلاب جامعة الحدود الشمالية

بحاجة إلى تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكترونية، لمساعدتهم على التواصل الجيد من خلال أساليب وأدوات التواصل المختلفة ببيئات التعلم الإلكترونية: كالمنتدى، وغرفة المحادثة، والفصول الافتراضية، لتمكنهم من التعلم الذاتي، واستقبال المعلومات المعروضة بالبيئة، ومشاركتها مع المتعلمين.

كما أشارت العديد من الدراسات أمثال دراسة بدوي (٢٠١٦)، ودراسة سرحان (٢٠١٥) إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية تعدّ مجالاً خصباً لتنمية مهارات الإتصال الإلكترونية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، وأصبحت تلك المهارات هدفًا رئيسًا من الأهداف التي تسعى بيئات التعلم الإلكترونية لتنميتها، كما أوضحت نتائجها فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات الإتصال الكتابي الإلكترونية للطلاب، وتحسين العلاقات التواصلية، وأوصت بأهمية دمج العديد من أدوات التواصل الإلكتروني وتطبيقات المشاركة بيئات التعلم الإلكترونية وإكساب مهاراتها لطلاب بمختلف المراحل الدراسية.

مشكلة وأسئلة البحث:

لاحظ الباحث مشكلة هذا البحث من خلال النقاط التالية:

- عدم امتلاك طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية لمهارات الاتصال الإلكترونية.
- قيام الباحث بمقابلة غير مقننة، لعدد من طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية؛ حيث استهدفت هذه المقابلة، تعرُّف مهارات الاتصال الإلكترونية التي يمتلكها الطلاب، والخاصة بمقرر "مهارات الاتصال"، وقد تبين لدى الباحث، ما يلي:

١- نسبة (٨٣%) من طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، أكدت على ضرورة احتياجاهم لمهارات الاتصال الإلكترونية (فهمًا، وتطبيقًا).

٢- نسبة (١٧%) من طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، هم من يمتلكون حوالي (٦٥%) فقط من مهارات الاتصال الإلكترونية.

٣- أكدت نسبة (٩٣%) من طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، أن طريقة تدريس مقرر "مهارات الاتصال"؛ لا تتناسب مع احتياجاتهم التعليمية، لامتلاك مهارات الاتصال الإلكترونية.

- ما أوصت به نتائج الدراسات والبحوث التربوية بضرورة توظيف الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكترونية بصفة عامة، وتنمية مهارات الاتصال الإلكترونية بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات، دراسة عبد العزيز (٢٠١٦)، ودراسة لوي، وماكرقور (Lou & Macgregor, 2014)، بالإضافة إلى نتائج دراسة ورالاك، ونتانين (Waralak & Nattanun, 2015)، ودراسة فولير (Fowler, 2015)، ودراسة حسن (٢٠١٧)، ودراسة هلال (٢٠٢٠)، ودراسة عمار (٢٠٢١).
- ندرة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت توظيف الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكترونية؛ لتنمية مهارات الاتصال الإلكترونية لدى الطلاب.

مما سبق تتضح مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الاتصال الكتابي الإلكتروني لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، مما يتطلب معالجة هذا الضعف من خلال تصميم بيئة تعلم إلكترونية، وتقديم المحتوى من خلالها بنمطين للإنفوجرافيك (الثابت / والتفاعلي) وقياس أثرهما في تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية.

وعليه تم صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر نمط تقديم الإنفوجرافيك (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية؛ لتنمية مهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية التي يجب تنميتها لدى طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية؟

٢- ما التصـــميم التعليمي لنمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) ببيئة تعليم إلكترونية لتنمية مهارات الاتصـال الكتابي الإلكترونية لطلاب السـنة التحضـيرية بجامعة الحدود الشمالية؟

٣- ما أثر نمط الإنفوجرافيك (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعليم إلكترونية لتنمية الجانب المعرفي لمهارات الاتصـال الكتابي الإلكترونية لطلاب السـنة التحضـيرية بجامعة الحدود الشمالية.

٤- ما أثر اختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) ببيئة تعليم إلكترونية لتنمية الجانب المهاري، لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠٥) بين متوسـطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصـالح متوسط درجات التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠٥) بين متوسـطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درسـت باسـتخدام نمط (الإنفوجرافيك التفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصـيل المعرفي لصـالح متوسط درجات التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠٥) بين متوسـطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درسـت باسـتخدام نمط (الإنفوجرافيك الثابت، والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصـيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (الطريقة المعتادة) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري المستخدمة في التطبيق البعدي لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة.

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي معالجة الضعف في مهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، وذلك من خلال تصميم بيئة تعلم إلكترونية، وتقديم المحتوى من خلالها بنمطين للإنفوجرافيك (الثابت/ والتفاعلي) وقياس أثرهما في تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، وقد تحقق ذلك من خلال:

– إعداد نموذج لتصميم البيئة الإلكترونية وتقديم المحتوى من خلالها بنمطين للإنفوجرافيك (الثابت/ والتفاعلي) في ضوء خصائص ومتطلبات الطلاب.

– التعرف على أثر اختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت) في مقابل نمط الإنفوجرافيك (التفاعلي) بالمحتوى المقدم عبر بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل المعرفي، والأداء المهاري المرتبط بمهارات الاتصال الإلكترونية لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية.

أهمية البحث:

من المتوقع أن يسهم هذا البحث في النواحي التالية:

- تدعيم بيئات التعلم الإلكترونية بمتغيرات جديدة (توظيف أنماط الإنفوجرافيك التعليمي)، مما قد يسهم في زيادة كفاءة وفاعلية هذه البيئات في ضوء النتائج المتوقعة.

- قد يقدم هذا البحث طريقة جديدة تواكب الاتجاهات الإلكترونية الحديثة، في التدريس من جهة، وفي تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية من جهة أخرى.
- يُمكن أن يُزود الطلاب بتصـــور واضـــح لما يلزمهم من مهارات الاتصـــال الكتابي الإلكترونية، وتنمية تلك المهارات.
- توجيه نظر القائمين على إعداد وتطوير المقررات الدراســية إلى ضــرورة الاســتفادة من تقنيات التكنولوجيا الحديثة المرتبطة بالإنفوجرافيك في بيئات التعلم الإلكترونية في عمليتي التعليم والتعلم من جهة، ومن جهة أخرى تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية.
- إثراء الدراسات في مجال التعليم البصري، والذي يمثل محوراً مهما وركيزة أساسية من ركائز تكنولوجيا التعليم، مع تسليط الضوء على منحى جديد لبحوث التعليم البصري، بحيث يتم توظيف هذا الشكل من أشكال التعليم داخل بيئات التعلم الإلكترونية بشكل عام.
- قد تتيح نتائج هذا البحث مجالًا لدراســات أخرى تتناول فاعلية تطوير برامج إلكترونية قائمة على الإنفوجرافيك التعليمي في مختلف المراحل والمواد الدراسية الأخرى.
- الاســترشــاد بأدوات ونتائج هذا البحث في عمل أبحاث أخرى مماثلة مع العينات المختلفة.

حدود البحث:

التزم الباحث في إطار تحقيق أهداف هذا البحث بالحدود التالية:

- **الحد الموضوعي**: اقتصر البحث الحالي على مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية بمقرر مهارات الاتصــال، لطلبة الســنة التحضــيرية بجامعة الحدود الشــمالية، بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني**: تم تطبيق تجربة البحث بداية من يوم ٢٠٢١/٩/٢٨م، في منتصف الفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي ١٤٤٣هـ، ولمدة (٢٠) يومًا فترة تطبيق تجربة البحث.
- **الحد المكاني**: السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية.

- **الحد البشري**: تم تطبيق تجربة البحث على عينة عشوائية من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية بلغ قوامها (١٥٣) طالبًا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات عشوائية، ثلاث مجموعات تجريبية حيث بلغ مقدار العينة الأولى التجريبية (٣٩) طالبًا وطالبة، بينما بلغ مقدار العينة الثانية التجريبية (٣٨) طالبًا وطالبة؛ وبلغ مقدار العينة الثالثة (٣٨) طالبًا وطالبة، بينما مقدار العينة الرابعة الضابطة (٣٨) طالبًا وطالبة.

مصطلحات البحث:

من خلال إطلاع الباحث علي الأدبيات والدراسات المتعلقة بمتغيرات البحث تم صيغة التعريفات الإجرائية التالية:

الإنفرجرافيك: يمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: علم يستهدف شرح المهارات التي يصعب على الطلاب امتلاكها بالطريقة التقليدية، وتحويلها من معلومات لفظية، إلى معلومات مصممة باستخدام الرسوم، والصور الثابتة، والمتحركة، تمكن طلاب جامعة الحدود الشمالية من تنمية الجانب المعرفي والمهاري المرتبطين بمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.

الإنفوجرافيك الثابت: هو فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم ثابتة تمكن طلاب جامعة الحدود الشمالية من تنمية الجانب المعرفي والمهاري المرتبطين لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.

الإنفوجرافيك التفاعلي: هو فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم تفاعلية تمكن طلاب جامعة الحدود الشمالية من تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.

بيئة تعلم إلكترونية: يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: نظام تعليمي تفاعلي يشمل كافة أنشطة ومتطلبات عملية التعلم من مشاركة وتفاعل وتقديم المحتوى بنمطين للإنفوجرافيك (الثابت / التفاعلي) وتقديم للأنشطة، ومراقبة مشاركة الطلاب وتقويم أدائهم، وتقديم التغذية الراجعة، مع

توفير درجة عالية من الضبط والإدارة الفعالة لعملية التعلم، بهدف تنمية مهارات الإتصال الكتابي الإكترونية لطلاب جامعة الحدود الشمالية.

مهارات الاتصال الإلكترونية: يُقصد بها إجرائيًا في هذا البحث، بأنها: مهارات الاتصال الكتابي الإلكتروني، التي يجب أن يمتلكها طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، ضمن مقرر "مهارات الاتصال"، والتي تختص بمهارات الكتابة الإلكترونية.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

المحور الأول: توظيف الإنفوجرافيك في عملية التعلم:

لقد أصبح توظيف الإنفوجرافيك في العملية التعليمية أمرًا ضروريًا؛ لأنه يهتم بربط التكنولوجيا البصرية باحتياجات الطلاب؛ كما يُعد الإنفوجرافيك فن تحويل البيانات، والمعلومات، والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم يمكن فهمها وإستيعابها بوضوح ومرونة، كما أنه يمتاز بعرض المعلومات والمعرفة بطريقة سلسلة وفعالة وأكثر جاذبية للانتباه لدى الطلاب، لما يتمتع به من سهولة وتشويق وسرعة تلخيص لعرض المعلومات والبيانات فيها. (عيسى، ٢٠١٤).

تعريف الإنفوجرافيك:

يعرفه Ricardo (٢٠١٦) بأنه: أداة للتلخيص البصري لكميات كبيرة من المعلومات، ويكون بسيطًا عندما يشرح المعلومات في شكل بياني، ويكون معقدًا عندما يشرح المعلومات في شكل حكاية في سلسلة من الصور، كما يعرفه هلال (٢٠٢٠) بأنه مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات، والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص.

مميزات توظيف الإنفوجرافيك في عملية التعلم:

يتميز الإنفوجرافيك بالعديد من المميزات، التي تساعد الطلاب على زيادة التحصيل، والاستيعاب، وتنمية مهاراتهم المختلفة، ومن هذه المميزات التي ذكرها Yildirim (٢٠١٦)، وشلتوت (٢٠١٦)، والغريب (٢٠١٧)، Lynsey & Alison (٢٠١٨) ما يلي:

- يُعد الإنفوجرافيك أوسع انتشارًا من الفيديو والكتابة؛ لأنه يختصر الكثير من الكتابة، والصوت، والصور في رموز، وصور تعبيرية مما يسهل عملية التعلم.
- ارتباط الصور مع الكلمة يُسهل من ترتيب المعلومات الهائلة في هياكل أساسية تُسهل عملية التذكر، والاسترجاع.
- يتيح التفاعل وتبادل الآراء بين الطلاب حول موضوع التعلم.
- يساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وقتًا أكبر، وجذب الطلاب نحو موضوع التعلم.
- القدرة على تحويل المعلومات، والبيانات من أرقام إلى صور ورسوم سهلة الاستيعاب.
- يتميز بقابليته للمشاركة، وسهولة نشره، وانشاره عبر أدوات التفاعل الإلكترونية.
- الاعتماد على المؤثرات البصرية في توصيل المعلومة.
- سهولة نشر وانتشار الإنفوجرافيك عبر الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي.

أنواع الإنفوجرافيك:

أشار شلتوت (٢٠١٦، ص:٥٦)، والبطل (٢٠١٩)، وهلال (٢٠٢٠) بأن الإنفوجرافيك ينقسم إلى قسمين من حيث الشكل (ثابت، وتفاعلي)، ويمكن توضح ذلك فيما يلي:

- الإنفوجرافيك الثابت: وهو عبارة عن رسم تصويري يطبع أو ينشر من خلال صفحات شبكة الإنترنت؛ بهدف تفسير معلومات معقدة، دون أي تفاعل مع المتعلم، ويتم عرضه بشكل ثابت.

- الإنفوجرافيك المتحرك (التفاعلي): وهو عبارة عن رسم تصويري يتم عرضه بشكل متحرك، يتفاعل معه المتعلم من أجل فهم معلومات معينة.

ويُعرِّف عمار (٢٠٢١، ص:٤٠٥) الإنفوجرافيك الثابت بأنه: تبسيط المفاهيم المجردة، والمعلومات المعقدة المرتبطة بالمفاهيم التعليمية، وتبسيطها على شكل صور، ومعلومات تصوريه بشكل يجذب انتباه الطلاب، وبقائها في الذاكرة.

وقد أشار Banu (٢٠١٤) بأن الإنفوجرافيك التفاعلي عبارة عن تصميم البيانات، والمعلومات بشكل تفاعلي اعتمادًا على التقنية الإلكترونية في الإبحار والتحكم؛ بحيث يستطيع الطالب عرض المحتوى بأسلوب تفاعلي باستخدام ماوس الحاسب الآلي للصورة أو الرسم؛ لتظهر التفاصيل التعليمية كاملة له، كما أن الإنفوجرافيك التفاعلي يجعل الطالب يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي، ويتمثل هذا التفاعلي في اختيار وتحديد المعلومات، والبحث عن محتوى ما، بالإضافة إلى الإجابة عن سؤال، أو المشاركة في نشاط تعليمي.

هذا وقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث التربوية واقع توظيف الإنفوجرافيك في العملية التعليمية، وقد توصلت نتائج هذه البحوث إلى العديد من النتائج، والتوصيات التي نتناولها بالتفصيل، ومن هذه الدراسات دراسة فولير (Fowler ,2015) التي أوصت بأهمية توظيف الإنفوجرافيك في تنمية مهارات الطلاب؛ لأنه يساعد على تبسيط وتيسير المعلومات للطلاب.

وقد اتفقت نتائج دراسة حسان (Hassan ,2016)، ودراسة Ivan et all (٢٠١٦) بفاعلية الإنفوجرافيك الثابت في زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات الطلاب.

أما دراسة عمر (٢٠١٦) فقد استهدفت تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا من طلبة مدرسة خباب بن الأرت الابتدائية، بمدينة أبها، وقد توصلت نتائج تلك الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا

بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة Serkan (٢٠١٧) والتي استهدفت عرض وجهات النظر، وآراء مصممي الإنفوجرافيك المتعلقة بتصميم الإنفوجرافيك لأغراض تعليمية؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتصميم الاختبار البعدي لمجموعة واحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبًا، وطالبة (٢٩ طالبًا، ٣٥ طالبة) من طلاب الفرقتين (الأولى، والثانية)، وقد توصلت نتائج تلك الدراسة بأن عينة البحث من الذكور والإناث لديهم فهم، واستيعاب مشابة للإنفوجرافيك؛ من حيث النشر، والدعاية، والمرجعيات.

ودراسة لي شيا وإكسن يا (Lei & Xinyi, 2018)، التي استهدفت تعرف التأثير المعرفي للإنفوجرافيك، والرسوم المتحركة بالمواقع الإلكترونية، وتم استخدام المنهج المسحي، بالإضاة إلى أخذ عينة عمدية قوامها (٦٠) مبحوثًا من الشباب الجامعي بالصين، وتوصلت نتائج تلك الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن للإنفوجرافيك التفاعلي دور أكبر في توصيل الأخبار من الإنفوجرافيك الثابت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كثافة متابعة الشباب الجامعي للإنفوجرافيك بالمواقع الإلكترونية.

ودراسة العميري (٢٠٢٠) التي استهدفت تعرُّف دور الإنفوجرافيك بالصفحات الحكومية المصرية على شبكة التواصل الاجتماعي (فيس بوك)، في إمداد الشباب الجامعي بالمعلومات تجاه فيروس كورونا، واعتمدت الدراسة على عينة عمدية من الشباب الجامعي، بلغ عددها (٣٠٠) مبحوث بجامعتي (سيناء، بور سعيد)، في المرحلة العمرية من (١٨: ٢١) عام، وقد استخدمت الدراسة استبانة لجمع المعلومات، وفي ضوء ذلك؛ توصلت نتائج تلك الدراسة إلى أن أهم أسباب متابعة الشباب الجامعي للإنفوجرافيك بالصفحات الحكومية المصرية على الفيس بوك هو: تبسيط المعلومات، واختصارها.

وأخيرًا فإن دراسة عمار (٢٠٢١) التي استهدفت تعرف أثر التفاعل بين نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) في بيئة تعلم تفاعلية في إطار تفاعله مع الأسلوب المعرفي (المستقلين –

المعتمدين)؛ لتنمية التحصيل المعرفي لمفاهيم الإنترنت بمقرر الحاسب الآلي، وخفض العبء المعرفي للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وقد استخدم البحث المنهج شبه التجريبي طبقًا للتصميم العاملي (٢*٢) بأربع مجموعات تجريبية، كما تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبًا من طلبة الصف الأول الإعدادي بمدارس الصم والبُكم، بمحافظة القليوبية، وتوصلت نتائج هذا البحث إلى وجود تأثير إيجابي للتفاعل بين نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي).

تعقيب على نتائج الدراسات السابقة.

- أكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة عن تفوق الإنفوجرافيك الثابت، على الإنفوجرافيك التفاعلي في عملية التعلم، وتنمية مهارات الطلاب.
- أكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة عن تفوق الإنفوجرافيك التفاعلي، على الإنفوجرافيك الثابت في عملية التعلم، وتنمية مهارات الطلاب.
- كما أوصت نتائج بعض الدراسات بضرورة توظيف الإنفوجرافيك في تنمية مهارات الطلاب.
- أكدت نتائج بعض الدراسات عن تفوق الإنفوجرافيك بصفة عامة في التحصيل، وزيادة استيعاب الطلاب للمعلومات، عن الطرق التقليدية.

المحور الثاني: بيئة التعلم الإلكترونية:

يتطلب عصرنا الحالي الكثير من المتطلبات التي تفرض على أفراد المجتمع بصفة عامة التكيف مع واقع المجتمع بكافة تطوراته؛ لذلك من المهم تأهيل الطلاب للتعامل مع متغيرات العصر التقني الذي يتطلب أن يتعلم الطالب كيفية توليد المعرفة من مصادر متعددة، وليس الحصول عليها فقط.

تتميز بيئات التعلم الإلكترونية بأنها سهلة الاستخدام، ولا تحتاج إلى متخصص في البرمجة لتصميمها، بالإضافة إلى أنها توفر وسائل دعم متنوعة لكل من المتعلم والمعلم، كما تتميز بسهولة تطويرها، وتحديثها التي تتم بطريقة مباشرة، وبأقل تكلفة، وأقل جهد، وتتيح الفرصة للمتعلم

لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكانياته، مما يساعده على التقدم في عملية تعلمه بسهولة (Dorn & Bhattacharay, 2017, pp:13-20).

تعريف بيئة التعلم الإلكترونية:

يُعرفها تشو وليو (Chou & Liu, 2015) بأنها: بيئة إلكترونية "تقنية" يتم من خلالها تقديم المحتوى التعليمي الإلكتروني التفاعلي للطلاب بطريقة تزامنية، كما عرفها خميس (٢٠١٥) بأنها: نظام تعليمي تكنولوجي يتكون من عدة صفحات تعليمية يحمل على جهاز خادم، أو استضافته عن طريق مقدم الخدمة، ويعرض المحتوى التعليمي من خلال متصفح الويب لتحقيق أهداف تعليمية.

أسباب توظيف بيئة التعلم الإلكترونية في العملية التعليمية:

تتعدد الأسباب التي تدعو لاستخدام البيئات الإلكترونية في العملية التعليمية (طلعت، ٢٠١٦، ص ص:٢٨٨-٢٨٩)، ومنها:

- سهولة التنقل: حيث يمكن التنقل بأجهزة الكمبيوتر المحمولة المتصلة بخدمات الإنترنت في أي مكان، وفي أي وقت.
- الراحة والسهولة في الاستعمال: حيث أصبحت المقررات الإلكترونية أسهل في الاستخدام من حضور المحاضرات في النظام التقليدي.
- التوظيف الاستراتيجي: تتنوع المواد التعليمية المتاحة إلكترونيًا للمتعلمين، مما يُسهل عليهم اختيار أكثرها مناسبةً، وتوظيفها في حياتهم العملية.
- المرونة: البيئات الإلكترونية يمكن استخدامها خلال الفصل الدراسي التقليدي؛ حيث يقوم المعلمون بمتابعة التطبيق العملي للنظريات العملية، وتصويب أخطاء المتعلمين على الفور، مما يساعد الطلاب على تنمية مهاراتهم.

أنواع بيئات التعلم الإلكتروني:

ذكر مرسي (٢٠١٧) بأن بيئات التعلم الإلكترونية، تنقسم إلى قسمين:

• بيئة التعلم الإلكتروني المتزامن: حيث يقوم الطلاب المسجلون في المقرر، بالدخول إلى موقع البيئة الإلكتروني عبر الإنترنت، ويكون في هذا النوع التعليم مقترنًا بوجود شبكة إنترنت، وبذلك يمكن القول بأن التعليم المتزامن من خلال بيئة التعلم الإلكتروني يعتمد على التفاعل بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلم.

• بيئة التعلم الإلكتروني غير المتزامن: حيث يدخل الطلاب موقع المقرر في أي وقت، حسب حاجة كل طالب، والوقت المناسب له، بدون وجود إنترنت، وذلك من خلال شرائط الفيديو، وقواعد البيانات، والوسائط المتعددة.

ويعتمد هذا البحث على بيئة التعلم الإلكتروني (المتزامن)، لما له من أهمية للطلاب، حيث يستطيعون الدخول إليها في أي وقت، من خلال جهاز حاسب آلي متصل بالإنترنت.

هذا؛ وقد استهدفت دراسات وبحوث تربوية عدة، تعرُّف فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في عملية التعلم، ومنها: دراسة أسان، وهاليلوجلو (Asan & Haliloglu, 2015) التي كشفت عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا من خلال بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية المهارات المعرفية، كما أوصت نتائج هذه الدراسة عن ضرورة تنمية مهارات الطلاب من خلال بيئات التعلم الإلكترونية.

بينما استهدفت دراسة عبد العزيز (٢٠١٦) تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وقياس أثرها في تنمية مهارات استخدام الأجهزة المكتبية، وقد أسفرت نتائجها إلى أنَّ بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على المحاكاة الحاسوبية لها أثرًا إيجابيًا في اكتساب مهارات تشغيل الأجهزة والمعدات المكتبية الحديثة لدى طلاب المدرسة الثانوية التجارية.

ودراسة مرسي (٢٠١٧) التي استهدفت تعرف أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم إجراء تجربة البحث على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي، بلغ حجم العينة (٦٠) طالبًا، مقسمين على أربع مجموعات تجريبية، وتم إجراء التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع على تحصيلهم، وكذلك على اتجاهاتهم نحو بيئة التعلم الإلكتروني.

ومما سبق عرض يتضح ضرورة توظيف نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي)، في بيئة التعلم الإلكترونية، لتنمية مهارات الاتصال الإلكترونية، لدى طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية.

المحور الثالث: الإتصال الإلكتروني:

مفهوم الإتصال الإلكتروني:

يرى بدوي (٢٠١٦) أن الإتصال الإلكتروني هو العملية التفاعلية الدينامكية بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم داخل بيئة التعلم الإلكترونية، في وجود أدوات اتصال يتم من خلالها نقل التأثيرات والخبرات بين جميع الأطراف المتفاعلة بما يؤدي إلى إعادة تشكيل سلوكياتهم في الإتجاه المرغوب فيه وتحقيق الأهداف المتطلبة.

ويشير بدوي (٢٠١٦) إلى أن الإتصال الإلكتروني هو الانفتاح على العالم إلكترونياً عبر شبكة الإنترنت، وتفعيل وسائل عرض المعلومات، وتناقل الأفكار والأخبار، واستخدام النوافذ والمواقع المتاحة، للمشاركة بالوسائط المتعددة.

أهداف الإتصال الإلكتروني عبر بيئات التعلم الإلكترونية:

تعددت البحوث والدراسات السابقة في مجال الإتصال الإلكتروني والتي منها: عبد الجليل (٢٠١٢)، سرحان (٢٠١٥) ولكن اختلفت هذه الدراسات في تحديد أهداف الإتصال الإلكتروني

وحاول البحث الحالي استخلاص عدد من الأهداف التي اتفقت عليها تلك الدراسات وصياغتها على النحو التالي:

- تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات من مصادر إلكترونية مختلفة مثل المواقع والكتب الإلكترونية والإتصال الكتابي مع الآخرين.
- تشجيع تبادل المعلومات والأفكار فيما يتعلق بالمحتوى والأنشطة التعليمية.
- نمو التنور المعلوماتي ومهارات التعلم التعاوني عبر الإنترنت لدى المتعلمين.
- مساعدة الدارسين على التحاور والمناقشة عبر وسائل الإتصال الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني والمنتديات الإلكترونية مما ينمي من مهارات التعلم الجماعي التعاوني.
- تفعيل نافذة إعلامية غير مكلفة في تبادل المعلومات والأفكار من خلال شبكة اتصالات إلكترونية واسعة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.
- إتاحة فرص التعلم عن بعد والحصول على التغذية الراجعة.

التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على اختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت والتفاعلي):

اعتمد هذا البحث على نموذج الغريب زاهر (٢٠٠٩) للتصميم التعليمي؛ وقد مرَّ هذا النموذج لتصميم المحتوى التعليمي وتطويره، وفقًا للمراحل التالية:

أولاً: مرحلة التحليل: حيث تضمنت هذه المرحلة العديد من الخُطوات الفرعية، متمثلة فيما يلي:

- تحديد الحاجات التعليمية: تمثلت الحاجة التعليمية في تحديد النقص في الجوانب المعرفية، والأداءات المهارية، التي يجب تنميتها لدى طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، والخاصة بمهارات الاتصال الكتابي الإلكتروني، وقد تم وضع تصور مقترح (اختلاف نمط الإنفوجرافيك "الثابت، والتفاعلي" في بيئة تعلم إلكترونية) لعلاج هذه المشكلة.

- تحديد المعايير اللازمة لتصـــميم نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) في بيئة تعلم إلكترونية: حيث تم إعداد قائمة بمجموعة من المعايير اللازمة لتصـميم وإنتاج اختلاف نمط الإنفوجرافيك "الثابت، والتفاعلي" في بيئة تعلم إلكترونية ؛ حيث تم اشتقاق هذه المعايير من خلال الاطلاع على الأدبيات، والبحوث، والدراســات الســابقة، وآراء الســادة الخبراء والمحكمين، وقد تم عرض هذه المعايير في صـورتها الأولية على عدد من السادة الخبراء والمحكمين، بلغ (١٧) سبعة عشر محكمًا، من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، للتأكد من صـدقها، وطبقًا لآراء السـادة المحكمين؛ فقد تم التوصـل إلى قائمة المعايير التي اشـتملت على عدد (٢٧) معيارًا؛ لتصـميم وإنتاج اختلاف نمط الإنفوجرافيك "الثابت، والتفاعلي" في بيئة تعلم إلكترونية.
- تحليل خصـائص الطلاب المسـتهدفين: تم تحديد فئة الطلبة المسـتهدفين، من طلاب، وطالبات السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، بالمملكة العربية السعودية؛ لإجراء تجربة البحث الأساسية، حيث تم وجود تجانس في أفراد العينة، بالإضافة إلى رغبتهم في التعامل مع الحاسب الآلي.

ثانيًا: مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة على العديد من المراحل الفرعية التالية:

- تصـــميم المحتوى التعليمي: مرَّ تصـــميم المحتوى التعليمي بخُطوات متعددة، منها تحليل المفاهيم، والمهارات المرتبطة بمهارات الاتصـــال الكتابي الإلكترونية، والمتضـــمنة في توصيف مقرر "مهارات الاتصال"، لطلبة السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، حتى يمكن تنظيم المحتوى، والأنشـــطة الإلكترونية بشـــكل جيد، كما تم تنظيم المحتوى التعليمي، لنمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) لبيئة التعلم الإلكتروني، وترتيبه في شـكل هرمي متسـلسـل، ليبدأ بالمحتوى البسـيط، وينتهي بالمحتوى الأكثر صـعوبة، مع مراعاة خصـائص الطلاب المسـتهدفين، وتم التأكد من صـدق المحتوى التعليمي، من خلال عرضـه على (١٧) محكمًا من السـادة الخبراء والمتخصـصـين في تدريس مقرر مهارات الاتصـال، وتم التعديل في ضـوء ما اتفقت عليه الغالبية من السـادة المحكمين،

وإضـــافة بعض المحتويات العلمية، التي تتناســـب مع خصـــائص الطلاب، ومهارات الاتصال الإلكترونية.

- تصميم نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) في بيئة التعلم الإلكترونية:
  - نمط الإنفوجرافيك (الثابت): تم تصـــميم هذا النمط باســـتخدام الصـــور والرسومات، والتي يتفاعل معها الطالب بطريقة ثابتة، بالإضافة إلى أنها توضح له مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.
  - نمط الإنفوجرافيك (التفاعلي): تم تصـــميم هذا النمط باســـتخدام الصـــور والرســـومات، والتي يتفاعل معها الطالب بطريقة متحركة من خلال شـــبكة الإنترنت بطريقة تزامنية، بالإضافة إلى أنها توضح له مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، التي يجب أن يمتلكها.

ثالثًا: مرحلة التطوير: اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- إعداد الســيناريو التعليمي: تم مراعاة البســاطة، والتدرج في عرض المحتوى، والربط بين عناصـر المحتوى التعليمي أثناء أعداد السـيناريو التعليمي لنمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي).
- رقمنة المحتوى التعليمي: تم في هذه الخُطوة إنتاج الروابط، وتحديد نُظم الإبحار، وتحديد الشـاشـة الفرعية، والشـاشـات العامة، وتصـميم الأنشـطة الإلكترونية بطريقة تنمي مهارات الاتصـــال الكتابي الإلكترونية للطلاب، بالإضـــافة إلى رفع المحتوى التعليمي إلكترونيًا لموقع بيئة التعلم الإلكترونية.
- الإخراج النهائي لنمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) لبيئة التعلم الإلكترونية: بعد إجراء التعـديلات المطلوبـة، ورقمنـة المحتوى التعليمي، ورفعـه إلكترونيًـا لبيئـة التعلم الإلكترونية، ثم تم حجز Domain على شـبكة الإنترنت لمدة عام هجري، لنشـر البيئة عليه، من خلال الرابط التالي www.smeduosh.com، وباستخدام (اسم المستخدم، وكلمة المرور)، لكل طالب على حدة.

- التجريب: تم تجريب نمطي الإنفوجرافيك (الثابت، والمتحرك) ببيئة التعلم الإلكترونية؛ للتأكد من جودة الاستخدام، وإزالة أي مشكلات فنية تظهر أثناء الاستخدام؛ حيث قابل الباحث بعض المشكلات التقنية الخاصة بعدم عمل بعض الروابط، وتم حلها عن طريق عمل ربط مع النظام المستخدم بالجامعة وتم حلها بمساعدة المهندسين المختصيين بعمادة التعليم الإلكتروني حيث تم اظهار الرابط لجميع طلاب السنة التحضيرية على ضوء القوائم بالبنر، وبذلك أصبح النظام جاهزًا للاستخدام، وإجراء التجربة الاستطلاعية.
- عرض بيئة التعلم الإلكترونية بنمطي الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) على السادة الخبراء: قام الباحث بعرض بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) على عدد (١٧) مُحكمًا من السادة الخبراء، والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم؛ لإبداء الرأي حول مناسبة الأهداف التعليمية للمحتوى التعليمي، والدقة العلمية، واللغوية، والفنية للمحتوى، وطريقة تنظيمه، بالإضافة إلى طريقة تقديم نمطي الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي)؛ وقد تم إجراء التعديلات الفنية، والعلمية التي اتفق عليها السادة المحكمون.

رابعًا: مرحلة التقويم (الإجازة): وقد تم في هذه المرحلة القيام بالخُطوات التالية:

- التجربة الاستطلاعية للنظام: تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة عشوائية (غير أفراد العينة الأساسية) من طلبة السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية؛ حيث بلغ عددها (٤٠) طالبًا وطالبة، وقد استغرق إجراء التجربة الاستطلاعية (٥) أيام، بهدف جمع المعلوماتحول بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمطي الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي)، بالإضافة إلى تحديد الزمن المناسب لإجراء تجربة البحث الأساسية، والحصول على الدرجات الخام لحساب معاملات (الصعوبة، التمييز، والثبات) لمفردات الاختبار التحصيلي، وحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

- مرحلة النشر والاستخدام: بعد إجازة النظام، وإجراء التجربة الاستطلاعية، تم تنفيذ تجربة البحث الأساسية من خلال الخُطوات التالية:
- تطبيق اختبار التحصيل المعرفي تطبيقًا قبليًا: هدف التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل قبل القيام بإجراء تجربة البحث الأساسية، وقد تم التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي على طلاب المجموعات التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة، ثم رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا.
- التكافؤ بين مجموعات البحث: قام الباحث بالتحقق من التكافؤ بين مجموعات البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one-way ANOVA، واتضح من جدول رقم (٢) عدم وجود فرق دال بين متوسطات الأربع مجموعات في: التذكر، والفهم، والتطبيق، حيث كانت قيم "ف" (٠,١٧٥، ٠,٠٠٩، ٠,٠٠٣) فيها على الترتيب، وهي جميعا غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بينما كانت قيمة "ف" للدرجة الكلية للاختبار (٠,٠١٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يعني تكافؤ الأربع مجموعات في جميع أبعاد الاختبار، وفي الدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (١) قيم المتوسط والانحراف المعياري للثلاث مجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي.

البعد	التجريبية الأولى (ن=٣٩)		التجريبية الثانية (ن=٣٨)		التجريبية الثانية (ن=٣٨)		الضابطة (ن=٣٨)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
تذكر	٠,٧٧	٠,٧٠٦	٠,٨٢	٠,٦٠٩	٠,٧٩	٠,٥٧٧	٠,٧١	٠,٧٣٢
الفهم	١,٢٣	١,١١٧	١,٢٤	٠,٨٢٠	١,٢٦	٠,٩٥٠	١,٢٤	٠,٦٣٤
التطبيق	١,٦٤	١,٥٨١	١,٦٣	١,٣٠٣	١,٦٣	١,٠٠٩	١,٦٦	١,١٢٢
الاختبار بشكل عام	٣,٦٧	٢,٦٦٩	٣,٦٨	١,٦٩٤	٣,٦٨	١,٦٤٦	٣,٦١	١,٦٣٦

- تطبيق تجربة البحث الأساسية: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية من معرفة عدد الأيام اللازمة لتطبيق تجربة البحث، فقد تم البدء في تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي ١٤٤٣هـ، بداية من يوم ٢٠٢١/٩/٢٨م، بتطبيق

أدوات البحث تطبيقًا قبليًا، ثم إجراء تجربة البحث، وتم الانتهاء من إجراء تجربة البحث بتطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا، نهاية يوم ١٨/١٠/٢٠٢١م.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج "شبه التجريبي" لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتعرُّف نتيجة ذلك على عينة البحث.

التصميم التجريبي للبحث:

تم استخدام التصميم التجريبي التالي لمجموعات البحث.

جدول رقم (٢) التصميم التجريبي للبحث.

المجموعة التجريبية الأولى.	تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا.	المعالجة التجريبية الأولى.	تطبيق أدوات البحث تطبيقًا بعديًا.
المجموعة التجريبية الثانية.		المعالجة التجريبية الثانية.	
المجموعة التجريبية الثالثة.		المعالجة التجريبية الثالثة.	
المجموعة الرابعة "الضابطة".		الطريقة التقليدية.	

متغيرات البحث:

اشتمل هذا البحث على المتغيرين التاليين: المتغير المستقل: نمط تقديم الإنفوجرافيك (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية، المتغير التابع: تنمية مهارات الاتصال الإلكترونية.

أدوات البحث:

- اختبار التحصيل المعرفي: لقياس الجانب المعرفي لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، للطلاب عينة البحث، "من إعداد الباحث".
- بطاقة ملاحظة: لقياس الجانب المهاري لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، للطلاب عينة البحث، من إعداد الباحث.

إعداد أدوات البحث:

أولاً: اختبار "التحصيل المعرفي":

• تحديد الهدف من اختبار التحصيل المعرفي: قياس الجانب المعرفي لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، للطلاب عينة البحث (لطلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية).

• صياغة وعدد أسئلة الاختبار: تم إعداد أسئلة الاختبار من نوع أسئلة "الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد"، وقد راعى الباحث أن يكون كل سؤال من أسئلة الصواب والخطأ على هيئة سؤال مباشر، والإجابة عنه تكون بالصواب أو بالخطأ؛ حيث بلغ عدد أسئلة الصواب والخطأ (١٣) سؤالاً، وأسئلة "الاختيار من متعدد"، التي بلغت (٢٧) سؤالاً، وقد اشتمل كل سؤال على أربعة اختيارات، منهم واحدة فقط صواب، وبذلك أصبح عدد أسئلة الاختبار بشكل عام (٤٠) سؤالاً.

• إعداد جدول المواصفات والأوزان النسبية للاختبار: تم إعداد جدول المواصفات؛ حيث بلغ الوزن النسبي للمفردات التي تقيس مستوى التذكر نسبة (٩%)، كما بلغ الوزن النسبي للمفردات التي تقيس مستوى الفهم نسبة (٣٣%)، والوزن النسبي للمفردات التي تقيس مستوى التطبيق نسبة (٥٨%).

• معيار تصحيح الاختبار: قام الباحث بتصميم معيار لتصحيح الاختبار؛ بحيث يحصل الطالب على (درجة واحدة) إذا أجاب إجابة صحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، ويحصل على درجة (صفر) وإذا أجاب إجابة خاطئة، وبالتالي أصبحتْ الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجةً.

• صدق الاختبار (صدق المحكمين): تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على لجنة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعلم، والمشتمل على (٤٤) سؤالاً، وقد أسفرت آراء السادة الخبراء والمحكمين عن تعديل بعض أسئلة الاختبار، وخاصة السؤالين (السابع، والتاسع عشر)، بالإضافة إلى حذف الأسئلة رقم (١، ٣، ٢٤، ٤٤)، وبذلك أصبح الاختبار مكون من

(٤٠) سؤالاً، وفيما يلي يتم توضيح نسب اتفاق السادة المحكمين على الاختبار، وما يتضمنه من أبعاد.

جدول رقم (٣) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على الاختبار، وما يتضمنه من أبعاد.

م	الأبعاد	نسب الاتفاق
١	التذكر	%٩٣,٤٢
٢	الفهم	%٩٢,٧١
٣	التطبيق	%٩١,٥٣
	نسبة الاتفاق على الاختبار بشكل عام	%٩٢,٥٦

وبناءً على الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون للاختبار؛ فقد تم الإبقاء على عدد (٤٠) سؤالاً بالاختبار، والتي أجمع عليها الخبراء بأنها مناسبة لقياس التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضيرية، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الاختبار بشكل عام (٩٢,٥٦%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية الاختبار، وذلك بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ وبهذا أصبح الاختبار يتصف بالصدق، وجاهز للتطبيق في التجربة الاستطلاعية.

- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة (التجزئة النصفية Split-Half)؛ إذ تم تفريغ درجات العينة البالغ عددها (٤٠) طالبًا، وطالبة من طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية، ثم قُسمت الأسئلة في الاختبار بشكل عام إلى نصفين (الفردية، والزوجية)، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في الاختبار بشكل عام، ثم استخدام معادلة جوتمان، وجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول رقم (٤) يوضح قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التحصيل المعرفي بشكل عام.

الاختبار	عدد المفردات	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل جوتمان
اختبار التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضرية	٤٠	٠,٨٨	٠,٨٧٣

وتدل هذه القيم على أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضرية، بجامعة الحدود الشمالية، وهذا يعني أن القيم مناسبة، ويمكن الوثوق بها، وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

• حساب معامل الصعوبة: قام الباحث بحساب معامل صعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وجدول رقم (٥) يبين مؤشر صعوبة الأسئلة كما يلي:

جدول رقم (٥) قيم معاملات الصعوبة لمفردات اختبار التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضرية.

المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل الصعوبة
١	٠,٥٥	١١	٠,٤٩	٢١	٠,٦٣	٣١	٠,٤٩
٢	٠,٥٩	١٢	٠,٥٠	٢٢	٠,٤٩	٣٢	٠,٦٠
٣	٠,٤٨	١٣	٠,٦٢	٢٣	٠,٥٣	٣٣	٠,٦٣
٤	٠,٥٥	١٤	٠,٦٣	٢٤	٠,٥١	٣٤	٠,٤٩
٥	٠,٦٠	١٥	٠,٦٠	٢٥	٠,٥٠	٣٥	٠,٥٢
٦	٠,٦٢	١٦	٠,٥٠	٢٦	٠,٥٦	٣٦	٠,٥٨
٧	٠,٥٨	١٧	٠,٤٩	٢٧	٠,٥٥	٣٧	٠,٦٠
٨	٠,٥٠	١٨	٠,٥٠	٢٨	٠,٥١	٣٨	٠,٥٤
٩	٠,٤٨	١٩	٠,٤٨	٢٩	٠,٥٢	٣٩	٠,٥٠
١٠	٠,٥٠	٢٠	٠,٤٩	٣٠	٠,٥٦	٤٠	٠,٥٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (٠,٤٨ – ٠,٦٣)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كما بلغ معامل صعوبة الاختبار بشكل عام (٠,٥٤) ومن ثم تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

• حساب معامل التمييز: قام الباحث بحساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وجدول رقم (٦) يبين مؤشر صعوبة المفردات كما يلي:

جدول رقم (٦) قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضرية

المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
١	٠,٦٢	١١	٠,٧٠	٢١	٠,٧٣	٣١	٠,٧٧
٢	٠,٧٥	١٢	٠,٧٥	٢٢	٠,٥٩	٣٢	٠,٧٥
٣	٠,٥٥	١٣	٠,٧٧	٢٣	٠,٥٠	٣٣	٠,٥٩
٤	٠,٦٣	١٤	٠,٦٩	٢٤	٠,٥٨	٣٤	٠,٦٤
٥	٠,٥٠	١٥	٠,٦١	٢٥	٠,٥٥	٣٥	٠,٦٢
٦	٠,٥٠	١٦	٠,٥٦	٢٦	٠,٦٧	٣٦	٠,٥٤
٧	٠,٦٤	١٧	٠,٥١	٢٧	٠,٦٢	٣٧	٠,٥٥
٨	٠,٧٦	١٨	٠,٥٤	٢٨	٠,٦٠	٣٨	٠,٥٣
٩	٠,٧٧	١٩	٠,٦٨	٢٩	٠,٦٧	٣٩	٠,٧٢
١٠	٠,٥٣	٢٠	٠,٦٧	٣٠	٠,٧١	٤٠	٠,٦٨

من خلال الجدول السابق رقم (٦) يتضح أن قيم تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٥٠ – ٠,٧٧)، وهي قيم مقبولة تدل على قدرة المفردات على التمييز بين الطلاب، ومن ثم تم الخروج بالاختبار في صورته النهائية بعد التعديلات، هذا وقد بلغ معامل تمييز الاختبار بشكل عام (٠,٦٣)، ومن ثم تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

ثانيًا: بطاقة الملاحظة: تم اتباع الإجراءات التالية أثناء إعداد بطاقة الملاحظة:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: استهدفت بطاقة الملاحظة قياس الجانب المهاري لمهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، للطلاب عينة البحث، (طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية).

- صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم صياغة مفردات بطاقة الملاحظة (١٠) مهارات متتالية، تقيس الجانب المهاري الكتابي للاتصال الإلكتروني، وقد تم تصميم كل مهارة بحثت تكون على شكل إجرائي يمكن ملاحظته، وقياسه، بالإضافة إلى تكون المهارة خالية من الغموض، ولا تشير إلى الإجابة الصحيحة.

- تحديد الأداءات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة: حيث تم تحديد الأداءات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات الاتصال الكتابي؛ حيث بلغت هذه القائمة على عدد (١٠) مهارات، والتي يجب تنميتها لدى طلاب السنة التحضيرية، بجامعة الحدود الشمالية وجدول رقم (٧)، يوضح هذه المهارات.

جدول رقم (٧) مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.

م	مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.	م	مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية.
١	التخطيط للرسالة الإلكترونية.	٦	لطف الرسالة الإلكترونية.
٢	وضوح الرسالة الإلكترونية.	٧	ثقة الكاتب في محتوى الرسالة الإلكترونية.
٣	شمولية الرسالة الإلكترونية.	٨	خلو الرسالة الإلكترونية من الأخطاء.
٤	دقة تعبيرات الرسالة الإلكترونية.	٩	مراجعة الرسالة الإلكترونية.
٥	صحة معلومات الرسالة الإلكترونية.	١٠	نشر الرسالة الإلكترونية.

• **حساب زمن أداء مهارات بطاقة الملاحظة:** تم ملاحظة الطلبة في التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة وعددهم (٤٠) طالبًا وطالبة، وتسجيل أدائهم، وحساب الزمن المستغرق في أداء كل مهارة، وقد استنتج الباحث أنَّ أسرع طالب استغرق حوالي (١٠) دقائق أثناء تنفيذ المهارة، وأنَّ أبطأ طالب استغرق حوالي (١٦) أثناء تنفيذ المهارة، وبذلك يُعد زمن متوسط أداء كل مهارة حوالي (١٣) ثلاث عشرة دقيقة تقريبًا.

• **تقدير درجات بطاقة الملاحظة، وصياغة تعليماتها:** تم استخدام التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة؛ حيث اشتملت على خيارين (أدَّى المهارة، لم يُؤدِّ المهارة)، وتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفقًا لما يلي: يحصل الطالب على (درجة واحدة) إذا أدَّ المهارة خلال (١٣) دقيقة، ويحصل الطالب على درجة (صفر) إذ لم يُؤدِّ المهارة الفرعية خلال (١٣) دقيقة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (١٠) درجات، وقد تم وضع وتحديد التعليمات الخاصة ببطاقة الملاحظة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة.

• **صدق بطاقة الملاحظة:** تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على عدد من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، بهدف الاسترشاد برأيهم في مدى مناسبة تعليمات البطاقة، ومدى دقة صياغة كل مهارة علميًا، ولغويًا، ومدى مناسبة كل مهارة لمستوى الطلاب عينة البحث، بالإضافة إلى مقترحات السادة المحكمين، وقد اتفق السادة الخبراء والمحكمون على مناسبة مهارات البطاقة لمستوى طلاب السنة التحضرية، بجامعة الحدود الشمالية "عينة البحث"، كما اتضح اتفاق السادة الخبراء والمحكمين على صلاحية البطاقة للتطبيق بعد إجراء تعديلات طفيفية تتمثل في صياغة بعض العبارات، ومراجعتها لُغويًا؛ وبناءً على آراء السادة الخبراء؛ قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، وقد استبق الباحث على المهارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة (٨٠,٠٠%) فأكثر، بعد إجراء التعديلات؛ بلغت نسبة الاتفاق على البطاقة بشكل عام (٩١,٥٨%) وهي نسبة مرتفعة تدل على صلاحية البطاقة.

• **ثبات البطاقة:** تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية من طلاب السنة التحضرية، بجامعة الحدود الشمالية (من خارج عينة البحث الأصلية)، وتم التأكد من ثبات بطاقة

الملاحظة باستخدام طريقتي: طريقة حساب معامل الاتفاق بين الملاحظين (معامل الثبات الداخلي)، حيث تم ملاحظة أداء الطلاب على المهارات الواردة ببطاقة الملاحظة أثناء فترة التطبيق الاستطلاعي على أفراد العينة الاستطلاعية من طلاب السنة التحضرية من قِبل الباحث، وزميل آخر تم تدريبه لهذا الغرض، وتم حساب معامل الاتفاق بينهما على مستوى البطاقة بشكل عام، وتم حساب معامل الاتفاق لبطاقة ملاحظة الاداءات المهارية بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر Cooper ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع للبطاقة.

إجراءات البحث:

التزم الباحث باتّباع الإجراءات التالية أثناء إعداد هذا البحث.

- تم إعداد الإطار النظري للبحث من خلال الأدبيات، والدراسات والبحوث التربوية المرتبطة بموضوعه، بالإضافة إلى محركات البحث بشبكة الإنترنت.
- إعداد قائمة بالمعايير المقننة لتصميم وإنتاج بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على اختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي).
- إعداد التصميم التعليمي لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي).
- إعداد أداتي البحث: اختبار (التحصيل المعرفي)، و(بطاقة الملاحظة)، والتأكد من صدقهما، وثباتهما.
- القيام بتجربة استطلاعية لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على اختلاف نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي)، لطلبة العينة الاستطلاعية؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.
- تطبيق أدوات البحث على طلاب المجموعات التجريبية تطبيقًا قبليًا، ثم تطبيق تجربة البحث.
- تطبيق أدوات البحث على طلاب المجموعات التجريبية تطبيقًا بعديًا.

- الحصـــول على الدرجات الخام، ومعالجتها إحصـــائيًا؛ بهدف إلى النتائج النهائية، وتفسيرها، وتقديم التوصيات، والمقترحات البحثية المستقبلية.

نتائج البحث

نتاول فيما يلي؛ عرض نتائج البحث، وتفسـيرها في ضـوء ما توصـل إليه هذا البحث من نتائج، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

أولاً: عرض نتائج البحث:

عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول:

حيث نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام نمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي".

للتأكد من صـــحة الفرض قام الباحث باســـتخدام اختبار"ت" t-test لدلالة الفرق بين متوســـطي مجموعتين مرتبطتين، واتضـــح من جدول رقم (٨)، وشـــكل رقم (١) وجود فرق دال إحصـائيًا بين متوسـطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في كل بعد من أبعاد الاختبار وفي الاختبار بشـــكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصـــائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (٨) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية الأولى، (ن=٣٩)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	الدلالة	مربع آيتا
	م	ع	م	ع				
تذكر	٠,٧٧	٠,٧٠٦	٢,١٣	٠,٨٩٤	٣٨	٩,١١١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٦٨٦
الفهم	١,٢٦	١,١١٧	٨,٧٧	١,٦١٣	٣٨	٢٢,١٩٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٢٨
التطبيق	١,٦٤	١,٥٨١	١٦,٤٩	٣,٤٤٠	٣٨	٢٤,٥٧٠	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤١
الاختبار بشكل عام	٣,٦٧	٢,٦٦٩	٢٧,٣٨	٤,٢١٥	٣٨	٢٩,٩٤٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٥٩

مما سبق من نتائج هذا الفرض؛ يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت نمط (الإنفوجرافيك الثابت)، في كل بعد على حدة، وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وقد كانت النتائج لصالح التطبيق البعدي.

ثم تم حساب حجم الأثر لنمط الإنفوجرافيك المستخدم في المجموعة التجريبية الأولى لتنمية التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضيرية باستخدام معادلة آيتا، وقد تراوحت قيم مربع آيتا في جدول (٨)، بين (٦٨,٦%) و(٩٥,٩%)، وهي قيم ذات تأثير كبير وفقا لمحك كوهين.

ونستنتج مما سبق أيضا أن حجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التذكر أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٦٨,٦%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى الفهم أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٢,٨%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التطبيق أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٤,١%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت) ببيئة التعلم الإلكترونية في الاختبار بشكل عام أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٥,٩%).

ومما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي للمجموعة التجريبية الأولى في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام لصالح التطبيق البعدي؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ بالإضافة إلى الأثر الكبير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت) في بيئة التعلم الإلكترونية الذي تراوح بين (٦٨,٦%، و ٩٥,٩%) وفقا لمحك كوهين، وبناءً على ذلك يتضح تحقق صحة الفرض الأول.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

حيث نص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نمط (الإنفوجرافيك

التفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي".

للتأكد من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار"ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، واتضح من جدول رقم (٩)، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في كل بعد من أبعاد الاختبار وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (٩) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية الثانية (ن=٣٨)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	الدلالة	مربع آيتا
	م	ع	م	ع				
تذكر	٠,٨٢	٠,٦٠٩	٣,١١	٠,٧٩٨	٣٧	١٣,٩٦٠	دالة عند ٠,٠٥	٠,٨٤٠
الفهم	١,٢٤	٠,٨٢٠	٩,٤٢	١,٦٣٨	٣٧	٢٥,٩٦٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤٨
التطبيق	١,٦٣	١,٣٠٣	١٨,٣٩	٢,٤٤٤	٣٧	٤٣,٠٨٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٨٠
الاختبار بشكل عام	٣,٦٨	١,٦٩٤	٣٠,٩٢	٢,٧٤٥	٣٧	٥٩,٤٧٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٩٠

مما سبق من نتائج هذا الفرض يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت نمط (الإنفوجرافيك التفاعلي)، في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وقد كانت النتائج لصالح التطبيق البعدي.

ثم تم حساب حجم الأثر لنمط الإنفوجرافيك المستخدم في المجموعة التجريبية الثانية لتنمية التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضيرية باستخدام معادلة آيتا. وقد تراوحت قيم مربع آيتا في جدول رقم (٩) بين ٨٤,٠% و ٩٩,٠%، وهي قيم ذات تأثير كبير وفقا لمحك كوهين.

ونستنتج مما سبق أيضا أن حجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك التفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التذكر أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٨٤,٠%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك التفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى الفهم أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٤,٨%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك التفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التطبيق أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٨,٠%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك

التفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في الاختبار بشكل عام أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٩,٠%).

ومما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي للمجموعة التجريبية الثانية في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام لصالح التطبيق البعدي؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ بالإضافة إلى الأثر الكبير لنمط (الإنفوجرافيك التفاعلي) في بيئة التعلم الإلكترونية الذي تراوح بين (٨٤,٠%، و ٩٩,٠%) وفقا لمحك كوهين، وبناءً على ذلك يتضح تحقق صحة الفرض الثاني.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

حيث نص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام نمط (الإنفوجرافيك الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي".

للتأكد من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، واتضح من جدول رقم (١٠)، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثالثة في كل بعد من أبعاد الاختبار وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية الثالثة (ن=٣٨)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	الدلالة	مربع آيتا
	م	ع	م	ع				
تذكر	٠,٧٩	٠,٥٧٧	٣,٤٥	٠,٧٩٥	٣٧	١٦,٠٥١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٨٧٤
الفهم	١,٢٦	٠,٩٥٠	١٠,٦١	١,٦٣٦	٣٧	٢٦,٣٦٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٤٩
التطبيق	١,٦٣	١,١٠١	٢٠,٨٧	١,٣٣٩	٣٧	٦٩,١٣١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٩٢
الاختبار بشكل عام	٣,٦٨	١,٦٤٦	٣٤,٩٢	٢,٤٧٦	٣٧	٥٨,٦٤٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٨٩

مما سبق من نتائج هذا الفرض يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثالثة التي استخدمت نمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي)، في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وقد كانت النتائج لصالح التطبيق البعدي.

ثم تم حساب حجم الأثر لنمط الإنفوجرافيك المستخدم في المجموعة التجريبية الثالثة لتنمية التحصيل المعرفي لطلاب السنة التحضيرية باستخدام معادلة آيتا، وقد تراوحت قيم مربع آيتا في جدول (١٠)، بين ٨٧,٤% و ٩٩,٢%، وهي قيم ذات تأثير كبير وفقا لمحك كوهين.

ونستنتج مما سبق أيضا أن حجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التذكر أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٨٧,٤%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى الفهم أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٤,٩%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في مستوى التطبيق أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٩,٢%)، وحجم التأثير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي) ببيئة التعلم الإلكترونية في الاختبار بشكل عام أثر في تنمية التحصيل المعرفي بنسبة (٩٨,٩%).

ومما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي للمجموعة التجريبية الثالثة في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام لصالح التطبيق البعدي؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ بالإضافة إلى الأثر الكبير لنمط (الإنفوجرافيك الثابت والتفاعلي) في بيئة التعلم الإلكترونية الذي تراوح بين (٨٧,٤%، و ٩٩,٢%) وفقا لمحك كوهين، وبناءً على ذلك يتضح تحقق صحة الفرض الثالث.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

حيث نص الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام (الطريقة المعتادة) ببيئة

تعلم إلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي".

للتأكد من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين، واتضح من جدول رقم (١١)، عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد الاختبار وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمجموعة الضابطة(ن=٣٨)

البعد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		د.ح	قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
تذكر	٠,٧١	٠,٧٣٢	٠,٧٦	٠,٦٧٥	٣٧	٠,٤٠٤	غير دالة عند ٠,٠٥
الفهم	١,٢٤	٠,٦٣٤	١,٣٩	١,٢٢٠	٣٧	٠,٧٣٤	غير دالة عند ٠,٠٥
التطبيق	١,٦٦	١,١٢٢	١,٧٤	١,٦٢٢	٣٧	٠,٢٢٨	غير دالة عند ٠,٠٥
الاختبار بشكل عام	٣,٦١	١,٦٣٤	٣,٨٩	٢,٤١٤	٣٧	٠,٦٦٣	غير دالة عند ٠,٠٥

مما سبق من نتائج هذا الفرض يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي استخدمت (الطريقة المعتادة)، في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

ومما سبق يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي للمجموعة الضابطة في كل بعد على حدة وفي الاختبار بشكل عام لصالح التطبيق البعدي؛ حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وبناءً على ذلك يتضح عدم تحقق صحة الفرض الرابع.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

حيث نص الفرض الخامس على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة على بطاقة

ملاحظة الأداء المهاري المستخدمة في التطبيق البعدي لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one-way ANOVA في حساب الفرق بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

واتضح من جدول رقم (١٢)، وجدول رقم (١٣) وجود فرق دال بين متوسطات الأربع مجموعات في: المهارة ١، والمهارة ٢، والمهارة ٣، والمهارة ٤، والمهارة ٥، والمهارة ٦، والمهارة ٧، والمهارة ٨، والمهارة ٩، والمهارة ١٠، والبطاقة بشكل عام، وهي جميعا دالة عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (١٢) قيم المتوسط والانحراف المعياري للثلاث مجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

المهارة	التجريبية الأولى (ن=٣٩)		التجريبية الثانية (ن=٣٨)		التجريبية الثالثة (ن=٣٨)		الضابطة (ن=٣٨)	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
مهارة ١	١,٥٩	٠,٨١٨	٢,١٨	٠,٦٥٢	٢,٦٦	٠,٥٨٢	٠,٧٤	٠,٧٢٤
مهارة ٢	١,٥٦	٠,٧٨٩	٢,١٣	٠,٨٧٥	٢,٩٢	٠,٢٧٣	٠,٧١	٠,٧٣٢
مهارة ٣	١,٩٠	٠,٧٥٤	٢,٣٧	٠,٦٧٥	٢,٧٤	٠,٥٥٤	١,١١	٠,٨٩٤
مهارة ٤	١,٦٩	٠,٨٣٢	٢,٣٩	٠,٧٥٥	٢,٦٨	٠,٧٠٢	٠,٧٩	٠,٧٧٧
مهارة ٥	١,٦٩	٠,٦٩٤	٢,٣٢	٠,٦٦٢	٢,٦٣	٠,٧٥١	٠,٩٢	٠,٨٥٠
مهارة ٦	١,٧٤	٠,٨١٨	٢,٢١	٠,٧٧٧	٢,٧١	٠,٦١١	١,٠٨	٠,٩٦٩
مهارة ٧	١,٧٤	٠,٨٥٠	٢,٢٦	٠,٩٧٨	٢,٦٦	٠,٧٤٥	١,٠٥	١,٠١٢
مهارة ٨	١,٥٩	٠,٧١٥	١,٨٢	٠,٩٥٥	٢,٦٣	٠,٧١٤	٠,٧٤	٠,٨٢٨
مهارة ٩	١,٦٩	٠,٨٦٣	٢,٢٩	٠,٨٣٥	٢,٧٦	٠,٥٤٢	٠,٨٢	٠,٨٦٥
مهارة ١٠	١,٨٥	٠,٨١٢	٢,٤٥	٠,٨٩١	٢,٨٧	٠,٤٧٥	٠,٨٤	٠,٨٨٦
البطاقة بشكل عام	١٧,٠٥	٣,٠٩٥	٢٢,٤٢	٣,٣٥٨	٢٧,٢٦	٢,٩٢٠	٨,٧٩	٢,٩٦١

جدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين الثلاث مجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع آيتا الجزئي
مهارة ١	بين المجموعات	٧٨,٢٤٠	٣	٢٦,٠٨٠	٥٣,١٨٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٥١٧
	داخل المجموعات	٧٣,٠٦٧	١٤٩	٠,٤٩٠			
	الكلي	١٥١,٣٠٧	١٥٢				
مهارة ٢	بين المجموعات	٩٩,٠٧١	٣	٣٣,٠٢٤	٦٦,٠٣٨	دالة عند ٠,٠٥	٠,٥٧١
	داخل المجموعات	٧٤,٥١١	١٤٩	٠,٥٠٠			
	الكلي	١٧٣,٥٨٢	١٥٢				

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع آيتا الجزئي
مهارة ٣	بين المجموعات	٥٦,٥١٦	٣	١٨,٨٣٩	٣٥,٣٦٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤١٦
	داخل المجموعات	٧٩,٣٧٩	١٤٩	٠,٥٣٣			
	الكلي	١٣٥,٨٩٥	١٥٢				
مهارة ٤	بين المجموعات	٨١,١٩٨	٣	٢٧,٠٦٦	٤٥,٨٧٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤٨٠
	داخل المجموعات	٨٧,٩١٣	١٤٩	٠,٥٩٠			
	الكلي	١٦٩,١١١	١٥٢				
مهارة ٥	بين المجموعات	٦٤,٩٨٨	٣	٢١,٦٦٣	٤٥,٨٧٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤٤٢
	داخل المجموعات	٨٢,١٢٣	١٤٩	٠,٥٥١			
	الكلي	١٤٧,١١١	١٥٢				
مهارة ٦	بين المجموعات	٥٥,٠١٦	٣	١٨,٣٣٩	٢٨,٣٦٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٣٦٤
	داخل المجموعات	٩٦,٣٣١	١٤٩	٠,٦٤٧			
	الكلي	١٥١,٣٤٦	١٥٢				
مهارة ٧	بين المجموعات	٥٤,٩٥٧	٣	١٨,٣١٩	٢٢,٥١١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٣١٢
	داخل المجموعات	١٢١,٢٥٢	١٤٩	٠,٨١٤			
	الكلي	١٧٦,٢٠٩	١٥٢				
مهارة ٨	بين المجموعات	٦٩,٢٠٥	٣	٢٣,٠٦٨	٣٥,٣٠٥	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤١٥
	داخل المجموعات	٩٧,٣٥٧	١٤٩	٠,٦٥٣			
	الكلي	١٦٦,٥٦٢	١٥٢				
مهارة ٩	بين المجموعات	٨٠,٤٠٩	٣	٢٦,٨٠٣	٤٣,٠٨٠	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤٦٤
	داخل المجموعات	٩٢,٧٠٢	١٤٩	٠,٦٢٢			
	الكلي	١٧٣,١١١	١٥٢				
مهارة ١٠	بين المجموعات	٨٨,١٣٤	٣	٢٩,٣٧٨	٤٧,٦٤٩	دالة عند ٠,٠٥	٠,٤٩٠
	داخل المجموعات	٩١,٨٦٦	١٤٩	٠,٦١٧			
	الكلي	١٨٠,٠٠٠	١٥٢				
البطاقة بشكل عام	بين المجموعات	٧١٤٦,٥٤١	٣	٢٣٨٢,١٨٠	٢٤٩,٨١٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,٨٣٤
	داخل المجموعات	١٤٢٠,٨٤٥	١٤٩	٩,٥٣٦			
	الكلي	٨٥٦٧,٣٨٦	١٥٢				

مما سبق من نتائج هذا الفرض يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، في كل بعد على حدة وفي البطاقة بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق (لصـــالح أي مجموعة)؛ تم عمل مقارنات بين كل مجموعتين تجريبيتن باســتخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة Tukey Post-Hoc Multiple comparison tests، ونتائجه موضـحه في جدول رقم (١٤)، وكانت الفروق الدالة عند مستوى (٠,٠٥) لصـالح كل من المجموعات التجريبية الأولى، والثانية، والثالثة عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة.

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية المتعددة بين متوسطي درجات كل مجموعتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

البعد	المجموعتين					
	التجريبية (١) والضابطة	التجريبية(٢) والتجريبية(١)	التجريبية(٣) والتجريبية(١)	التجريبية(٣) والتجريبية(٢)	التجريبية(٢) والضابطة	التجريبية(٣) والضابطة
مهارة ١	*٠,٨٥٣	*٠,٥٩٤	*١,٠٦٨	*٠,٤٧٤	*١,٤٤٧	*١,٩٢١
مهارة ٢	*٠,٨٥٤	*٠,٥٦٧	*١,٣٥٧	*٠,٧٨٩	*١,٤٢١	*٢,٢١١
مهارة ٣	*٠,٧٩٢	*٠,٤٧١	*٠,٨٣٩	٠,٣٦٨	*١,٢٦٣	*١,٦٣٢
مهارة ٤	*٠,٩٠٣	*٠,٧٠٢	*٠,٩٩٢	٠,٢٨٩	*١,٦٠٥	*١,٨٩٥
مهارة ٥	*٠,٧٧١	*٠,٦٢٣	*٠,٩٣٩	٠,٣١٦	*١,٣٩٤	*١,٧١١
مهارة ٦	*٠,٦٦٥	٠,٤٦٧	*٠,٩٦٧	*٠,٥٠٠	*١,١٣٢	*١,٦٣٢
مهارة ٧	*٠,٦٩١	٠,٥٢٠	*٠,٩١٤	٠,٣٩٥	*١,٢١١	*١,٦٠٥
مهارة ٨	٠,٨٥٣	٠,٢٢٦	*١,٠٤٢	*٠,٨١٦	*١,٠٧٩	*١,٨٩٥
مهارة ٩	*٠,٨٧٧	*٠,٥٩٧	*١,٠٧١	*٠,٤٧٤	*١,٤٧٤	*١,٩٤٧
مهارة ١٠	*١,٠٠٤	*٠,٦٠١	*١,٠٢٢	٠,٤٢١	*١,٦٠٥	*٢,٠٢٦
البطاقة بشكل عام	*٨,٢٦٢	*٥,٣٧٠	*١٠,٢١٢	*٤,٨٤٢	*١٣,٦٣٢	*١٨,٤٧٤

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ومما سبق من نتائج هذا الفرض يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة في كل من المهارة ١، والمهارة ٢، والمهارة ٣، والمهارة ٤، والمهارة ٥، والمهارة ٦، والمهارة ٧، والمهارة ٨، والمهارة ٩، والمهارة ١٠، وفي البطاقة بشـــكل عام ؛ حيث كانت جميع قيم "ف" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، بالإضافة إلى حجم الأثر الكبير لكل مهارة من مهارات البطاقة وللبطاقة بشكل عام؛ حيث تراوحت قيم مربع آيتا الجزئي بين ٣١,٢% و ٨٣,٤%، وهي قيم ذات تأثير كبير وفقا لمحك كوهين، كما أن الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) كانت لصالح كل من المجموعات التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة)، عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة.

مما سبق يتضح أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال الإلكترونية لصالح كل من المجموعات التجريبية (الأولى، والثانية، والثالثة)، عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة، وبذلك يتضح تحقق صحة الفرض الخامس.

ثانيًا: تفسيرات نتائج البحث:

- يتضح من خلال نتائج البحث فاعلية نمط الإنفوجرافيك (الثابت) في بيئة التعلم الإلكترونية، في تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، لدى الطلاب عينة البحث، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن نمط الإنفوجرافيك (الثابت)، وما يحتويه من صور ثابتة؛ والتي تقدم للطالب المعلومات بشكل به تشويق، بعيدًا عن الزخم المعلوماتي باستخدام الطريقة التقليدية، مما جعل الطالب يرى المعلومات متسلسلة، بالإضافة إلى إحساسه بالتغيير في عرض المعلومات، مما جعل عملية الفهم أسرع، وأكبر لدى الطلاب، في تنميه مهارات الاتصال الكتابي الإلكتروني.
- يتضح من خلال نتائج البحث فاعلية نمط الإنفوجرافيك (التفاعلي) في بيئة التعلم الإلكترونية، في تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية، لدى الطلاب عينة البحث، ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن نمط الإنفوجرافيك التفاعلي ساعد الطلاب على ترتيب معلوماتهم، وإزالة التعقيد لديهم من خلال الدراسة باستخدام الطريقة التقليدية، وجعل المهارات تثبُت في أذهانهم لفترة أطول، بالإضافة معالجة المعلومات باستخدام الصور، والرسومات وتقديمها للطلاب بشكل تفاعلي من خلال الإنفوجرافيك، مما يسر لديهم عملية الفهم، واستيعاب المعلومات، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وإحساسهم بالرغبة في التقدم العلمي.
- تدني درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، مما نتج عن ذلك عدم تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني لديهم؛ يرجع الباحث هذه النتيجة إلى اتباع الطريقة التقليدية في التدريس، وسردها للمعلومات بطريقة تقليدية، بالإضافة إلى ملل الطلاب أثناء الشرح، وعدم استيعابهم للمعلومات بطريقة سهلة.
- تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة، حول فاعلية الإنفوجرافيك بصفة عامة، ونمطي الإنفوجرافيك بصفة خاصة (الثابت، والتفاعلي) في تنمية مهارات الطلاب، ومن هذه

الدراسات دراسة لوي، وماكرقور (Lou & Macgregor, 2014)، ودراسة لاند، وجرين (Land & Greene, 2015)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٦)، ودراسة عمر (٢٠١٦).

- بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسان (Hassan, 2016)، ونتائج دراسة Ivan et all (٢٠١٦)، ونتائج دراسة لي شيا وإكسن يا (Lei & Xinyi, 2018)، ونتائج دراسة هلال (٢٠٢٠)، ونتائج دراسة عمار (٢٠٢١)، ويرجع الباحث اختلاف نتيجة هذا البحث مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى طبيعة المادة الدراسية، بالإضافة إلى اختلاف هدف البحث.

توصيات البحث:

- الاستفادة من الإنفوجرافيك في تنمية مهارات الطلاب المختلفة سواء في المرحلة التعليمية الجامعية، أو المرحلة الدراسية قبل الجامعية.
- الاهتمام بتنوع استراتيجيات التدريس للطلاب، بما يتوافق مع متطلبات التقنية المختلفة التي يمر بها العصر الرقمي الحالي.
- ضرورة التوسع في تصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية، لما لها من مميزات تساعد على الحد من التكدس داخل قاعات المحاضرات التقليدية.
- ضرورة تحديد أنسب أنماط الإنفوجرافيك مع خصائص الطلاب المستهدفين، ومع طبيعة كل مقرر دراسي على حدة، وذلك على أساس علمي مقنن.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

- دراسة نمط اختلاف الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات الحاسب الآلي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية.
- دراسة أثر نمط الإنفوجرافيك (الثابت، والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات التصوير الضوئي لطلاب تكنولوجيا التعليم.
- قياس أثر تطبيقات الانفوجرافيك التعليمي على نواتج تعلم مختلفة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البطل، هاني إبراهيم. (٢٠١٩). إنقرائية الإنفوجرافيك في المواقع الصحفية المصرية لدى الشباب الجامعي. مجلة البحوث الإعلامية كلية الإعلام، جامعة الأزهر ، (٥١)، ص ص ١٢٩ – ١٦٠.

بدوي، عبد الهادي محمد. (٢٠١٦). فعالية التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (٢٦)، ص ص: ٦– ٥٨.

حسن، مطراوي محمود. (٢٠١٧). بيئة إلكترونية مقترحة قائمة على برامج الرسم ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات تعلم الهندسة الفراغية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، الجامعة المصرية للتعليم الإلكتروني.

خليل، أمل شعبان خليل. (٢٠١٦). أنماط الإنفوجرافيك التعليمي "الثابت، والمتحرك التفاعلي" وأثره في التحصيل، وكفاءة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (٣)، (١٦٩)، ص ص: ٢٧٢– ٣٢١.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحابة للطباعة والنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحابة للطباعة والنشر والتوزيع.

الدهيم، لولوه. (٢٠١٦). أثر دمج الإنفوجرافيك في الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، (١٩)، (٧)، ص ص: ٢٦٣–٢٨١.

سرحان، بهاء الدين. (٢٠١٥). فاعلية تدريس وحدة إثرائية عبر الويب في العلوم لتنمية التحصيل ومهارات الاتصال والتواصل لدى طلبة الصف العاشر بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، فلسطين.

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٦). الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

طلعت، مها محمود. (٢٠١٦). بيئة العمل والتعلم في النظم التعليمية الإلكترونية المستخدمة في التعليم عن بُعد. مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، (٥)، (٧)، ص ص: ٢٧١– ٢٩٨.

عبد الجليل، علي. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إلكتروني لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التعليم الصناعي في تنمية بعض مهارات التواصل إلكترونياً والاتجاه نحو المستحدثات التكنولوجية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط (٢٨) ، (٣)، يوليو، ص ص: ١– ٣٤.

عبد العزيز، حمدي أحمد. (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٩)، (٣)، ص ص: ٢٧٥ – ٢٩٢.

عمار، حنان محمد السيد صالح. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط الإنفوجرافيك والأسلوب المعرفي في بيئة تفاعلية لتنمية مفاهيم مقرر الحاسب الآلي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا وخفض العبء المعرفي لديهم. مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، (٩)، (١) يونيو، ص ص: ٣٨٧- ٤٩٠.

عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، (٩)، (٤)، ص ص: ٢٠٧ – ٢٦٨.

العميري، أحمد محمد صالح. (٢٠٢٠). دور الإنفوجرافيك بالصفحات الحكومية المصرية على الفيس بوك في إمداد الشباب الجامعي بالمعلومات تجاه فيروس كورونا. مجلة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر، (٤)، (٥١)، يوليو، ص ص: ٢٤٩٦- ٢٥٣٦.

عيسى، معتز. (٢٠١٤). ما هو الإنفوجرافيك. تعريف ونصائح وأدوات إنتاج مجانية. مدونة دوت عربي.

الغريب، سعيد محمد. (٢٠١٧). استخدام فن الإنفوجرافيك في المواقع الإلكترونية المصرية: دراسة تحليلية في الشكل والمضمون. الجمعية المصرية لبحوث الرأي العام. (١٦)، (٢)، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، أبريل – يونيه، ص ص: ١ – ٣٦.

فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي العلوم مهارات التواصل الإلكتروني وأثره في تحصيل واتجاهات تلاميذهم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدامها. مجلة التربية العلمية، (١٦) ، (٥) سبتمبر، ص ص: ٤١-٩٢.

مرسي، أشرف أحمد عبد اللطيف. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الإنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، (٢)، (٢)، ص ص: ٤٢- ١٢١.

هلال، منتصر عثمان صادق. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط الإنفوجرافيك (الثابت – المتحرك) في بيئات التعلم الإلكترونية المرنة ونموذج انتوستل (سطحي – عميق – استراتيجي) في تحسين بعض نواتج التعلم وزيادة الدافعية للطلاب نحو التعلم. الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، (٨)، (١)، ص ص: ٣٩-٩٦.

ثانيًا: المراجع العربية (مترجمةً):

Abdel Aziz, Hamdi Ahmed. (2016). Designing an electronic learning environment based on computer simulation and its impact on developing some office work skills and improving the depth of learning skills of commercial secondary school students (in arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences, (9), (3), pp:275-292.

Abdul AlJalil, Ali. (2012). The effectiveness of an electronic program for students of the fourth year at the College of Industrial Education in developing some electronic communication skills and the trend towards technological innovations (in arabic). Journal of the College of Education, College of Education, Assiut University (28), (3), July, pp: 1-34.

Adams, D. (2011). What Are Infographics and Why Are They Important? Accessed May, 2. March 25th, 2011 http://www.instantshift.com/2011/03/25/what-are-infographics-and-why-are-they-important/

Al-Amiri, Ahmed Mohamed Saleh. (2020). The role of the infographic on the Egyptian government pages on Facebook in providing university youth with information about the Corona virus (in arabic). Journal of Media Research, Al-Azhar University, (4), (51), July, pp: 2496-2536.

Ammar, Hanan Mohamed El-Sayed Saleh. (2021). The interaction between the infographic style and the cognitive style in an interactive environment to develop the concepts of the computer course among the hearing-impaired students and reduce their cognitive load (in arabic). Journal of the Egyptian Association for Educational Computers, (9), (1), June, pp: 387-490.

Asan, A., Haliloglu, Z. (2015) .Implementing project based learning in computer Classroom, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4. (3)

Badawi, Abdel Hadi Mohamed. (2016). The effectiveness of teaching using virtual classrooms in the achievement and development of electronic communication skills for educational diploma students and their attitudes towards them (in arabic), King Khalid University Journal of Educational Sciences, (26), pp: 6-58.

Banu, U. (2014). Data Visualization and infographics in visual communication design education at the age of information. Journal of arts and Humanities, 3(5), 39-50.

Al batal, Hani Ibrahim. (2019). The readability of the infographic in the Egyptian press sites among university youth (in arabic). Journal of Media Research, Faculty of Mass Communication, (51), Al-Azhar University, January, pp: 129-160.

Chou, S., Liu, C. (2015).Learning effectiveness in a Web-based Virtual Learning Environment: a Learner Control Perspective, Journal of Computer Assisted Learning, 21, pp: 65-76

Dorn, J., Bhattacharya, M. (2017). A Dialogue on E-Learning and Diversity: the Learning Management System vs the Personal Learning Environment. In G. Richards (Ed.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education.

Al-Duham, Lulu. (2016). The effect of integrating infographics in mathematics on the achievement of second-grade intermediate students (in arabic). Journal of Mathematics Education, (19), (7), pp: 263-281.

Fathallah, Mandour Abdel AlSalam. (2013). The effectiveness of a proposed training program to provide science teachers with electronic communication skills and its impact on the achievement and attitudes of their middle school students towards their use (in arabic). Journal of Scientific Education, (16), (5) September, pp: 41-92.

Fowler, K. (2015). for the love of info graphics. Science, Scope, 38(7), pp: 42-48.

Al gareeb, Saeed Mohammed. (2017). The use of infographic art in Egyptian websites: an analytical study in form and content. Egyptian Society for Public Opinion Research (in Arabic). (16), (2), Faculty of Mass Communication, Cairo University, April-June, pp: 1-36.

Hassan, H, G. (2016). Designing Infographics to support teaching complex science subject: A comparison between static and animated Infographics, MASTER OF FINE ARTS Iowa State University.

Hilal, Muntasir Othman Sadiq. (2020). The effect of the interaction between the infographic pattern (fixed - moving) in flexible electronic learning environments and the Intustell model (surface - deep - strategic) in improving some learning outcomes and increasing students' motivation towards learning (in Arabic). The Egyptian Association for Educational Computers, (8), (1), pp: 39-96.

Issa, Moataz. (2014). What is an infographic. definition, tips, and Free production tools (in Arabic). Dot Arabic Blog.

Ivan Sudakov, Thomas Bellsky, Svetlana Usenyuk & Victoria V. Polyakova (2016) Infographics and Mathematics: A Mechanism for Effective Learning in the Classroom, PRIMUS, 26:2, 158-167, DOI: 10.1080/10511970.2015.1072607.

Khalil, Amal Shaaban Khalil. (2016). Patterns of "fixed, animated and interactive" educational infographics and their impact on achievement and mathematics learning efficiency for primary school students with mild intellectual disabilities (in Arabic). Journal of the College of Education, Al-Azhar University, (3), (169), pp: 272-321.

Khamis, Mohamed Attia. (2013). Educational theory and research in educational technology (in arabic). Cairo: Dar Al-Sahabah for printing, publishing and distribution.

Khamis, Mohamed Attia. (2015). e-learning resources (in arabic). Cairo: Dar Al-Sahabah for printing, publishing and distribution.

Land, S., Greene, B. (2015). Project-based learning with the world wide web: a qualitative study of resource integration. Educational Technology Research and Development. 48(1), pp.45-67.

Lei Shi and Xinyi Yu (2018), "A Comparative Research on Cognitive Effect of Infographic and Animation Presentation in News", International Joint Conference on Information, Media and Engineering (ICIME), p73-76

Lou, Y., Macgregor, S. (2014).Enhancing Project-Based Learning Through Online Between-Group Collaboration. Educational Research and Evaluation, 10(4), pp: 419-140.

Lynsey J. Martin, Alison Turnquist, Brianna Groot, Simon Y. M. Huang, Jeroen J. G. van Merriënboer (2018). Exploring the Role of Info graphics for Summarizing Medical Literature, Health Professions Education, In press, corrected proof, Available online 21 March 2018.

Morsi, Ashraf Ahmed Abdel Latif. (2017). The effect of the interaction between the two styles of display and timing of the infographic in the e-learning environment on the achievement and attitude towards the learning environment among secondary school students (in arabic). Journal of Educational Sciences, (2), (2), April, pp:42-121.

Omar, Asim Muhammad Ibrahim. (2016). The effectiveness of a suggested strategy The effectiveness of a proposed strategy based on infographics in acquiring scientific concepts, developing visual thinking skills, and enjoying learning science for fifth grade students (in arabic). Journal of Scientific Education, (9), (4), pp: 207-268.

Ricardo Adán Salas Rueda. (2016). Use of infographics in virtual environments for personal learning process on Boolean algebra, TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – July 2016, (15.(٣) ،(

Sarhan, Bahaa El Din. (2015). The effectiveness of teaching an enrichment unit via the web in science to develop achievement and communication skills among tenth grade students in Gaza (in arabic). Master's Thesis, College of Education, Al-Azhar University, Palestine.

Serkan,Yildrim (2017). "Approaches of designers in the developed educational purposes of infographics design processes". European Journal of Education Studies, 3(1), pp: 248-284.

Shaltout, Mohamed Shawky. (2016). Infographics from planning to production (in arabic). King Fahd National Library, Riyadh: Saudi Arabia.

Talaat, Maha Mahmoud. (2016). Work and learning environment in electronic educational systems used in distance education (in arabic). Journal of North African Economics, (5), (7), pp: 271-298.

Waralak V. Siricharoen & Nattanun Siricharoen. (2015). How Info graphic should be evaluated? ICIT 2015 The 7th International Conference on Information Technology, (http://icit.zuj.edu.jo/ICIT15)

Yildirim, Serkan. (2016). Info graphics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, (15), (3), pp: 98-110.

مظاهر اهتمام عمر بن عبد العزيز بمساجد المدينة

The Manifestations of Omar Bin Abdul Aziz's Care of Mosques in Almadinah

إعداد

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المساعد في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ibrahim bin Ali Al-Rubei

Assistant Professor of Islamic History

At the Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-011-010

المستخلص:

تتناول هذه الدراسة اهتمام عمر بن عبد العزيز بمساجد المدينة وذلك إبان ولايته على المدينة (٨٧هـ - ٩٣هـ / ٧٠٦م - ٧١٢م) فقد وجهه الخليفة الوليد بن عبد الملك بتجديد عمارة المسجد النبوي الشريف، وضخ مقابل ذلك الأموال الطائلة واستقطب العمال والمهندسين من الروم والقبط، وخاطب الإمبراطور البيزنطي جستنيان الثاني، الذي تفاعل مع رسالة الخليفة الوليد بن عبد الملك وأرسل الأموال والعمال وبعض مواد البناء، ثم بدأ للوليد أن يبني جميع المصليات التي صلى فيها النبي ﷺ فأمر الوالي عمر بن عبد العزيز بالقيام بهذه المهمة وتتبع مواضع صلاة الرسول ﷺ فبناها بمواد الحجارة المنقوشة والمطابقة، والجس، واستخدم الفسيفساء، والرخام، والساج، وقام بالإشراف المباشر على عملية البناء، وقد توصلنا في هذه الدراسة إلى عدد من المساجد التي ثبت أنها من عمارة عمر بن عبد العزيز، وخلصت هذه الدراسة إلى بعض النتائج والتوصيات، ومن أهم التوصيات الحفاظ على الآثار الإسلامية العريقة، وحمايتها من الاندثار، ووضع بوابات إلكترونية عليها وإعادة ترميمها، ووضع اللوحات الإرشادية عليها فيها كامل المعلومات التي تدل على هذه الآثار القيمة بعدة لغات وذلك من قبل مختصين في التاريخ والترجمة.

الكلمات الافتتاحية: مساجد . بناء . تجديد . عمر بن عبد العزيز .

Abstract:

This study deals with Umar bin Abdul Aziz's interest in the mosques of Medina during his tenure over Medina (87-93AH / 706-712 AD) . Caliph Al-Walid bin Abdul-Malik directed him to renew the building of the Prophet's Mosque and pumped in exchange for that huge money and attracted workers and engineers from the Romans and Copts, and addressed the Byzantine Emperor Justinian II, who interacted with the message of Caliph Al-Walid bin Abdul-Malik and sent money, workers and some building materials, then It seemed to Al-Walid to build all the places in which the Prophet -Allah's peace be upon him- prayed, then the governor ordered Umar bin Abdulaziz to do this task and follow the places of the Prophet's prayer, so he built it with materials of engraved and matching stones, and plaster and he used mosaics, marble, and teak, and he directly supervised the construction process, and in this study we reached a number of mosques that were proven to be from the building of Umar bin Abdulaziz, and this study concluded with some results and recommendations, and one of the most important recommendations is to preserve the ancient Islamic monuments, and protecting them from extinction, placing electronic gates on them and renovating them, and placing instructional boards on them with all the information that indicates these valuable effects in several languages, and that by specialists in history and translation.

opening words :Mosques - Building - Renovation - Omar bin Abdulaziz

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان .. أما بعد:

فإنه لا يستغني باحث في التاريخ الإسلامي عن معرفة آثار المسلمين وتصورها تصوراً صحيحاً يستلهم منها عراقة الحضارة الإسلامية، وأولى الأثار التي يمكن للمرء أن يبحث عنها هي آثار الرسول ﷺ ومن آثاره مسجده النبوي الشريف، وتلك المصليات التي نالت شرف صلاة الرسول ﷺ فيها، وقد اهتم المسلمون عبر العصور بتلك المساجد وهذا الاهتمام انحصر في العمارة عدا المسجد النبوي الشريف الذي نال عناية خاصة من الخلفاء والولاة، فحين ولي الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك (٨٦هـ - ٩٦هـ / ٧٠٥م - ٧١٥م) حظي المسجد النبوي بالرعاية والاهتمام، ثم اهتم اهتماماً كبيراً بغيره من المساجد النبوية إذ وجه والي المدينة عمر بن عبد العزيز (٨٧هـ - ٩١هـ / ٧٠٦م - ٧١٠م)[1] توجيهاً خاصاً ومباشراً نحو المحافظة على تلك المصليات ببنائها وعمارتها وتحري مواضعها، وفي تصوري أنه أول خليفة أولى رعاية خاصة بمساجد المدينة المنورة وحافظ عليها من الاندثار لا سيما المنسوب إلى النبي ﷺ.

ولقد نالت المساجد التي صلى فيها رسول ﷺ بالمدينة المنورة اهتمام المؤرخين والعلماء فكانت كتاباتهم عنها كثيرة، وقل من يكتب عن المدينة المنورة دون أن يكون لتلك المساجد نصيبٌ من مؤلفاته منذ القرن الثاني الهجري، ما أسهم في المحافظة على معرفة تاريخ تلك المصليات ومواضعها.

ومن هذا المنطلق رأيت أن أُسهم في الكتابة عن تلك المساجد من خلال اهتمام الراعي الأول في المحافظة عليها وعمارتها الوالي عمر بن عبد العزيز، وقد تضمنت خطة هذا البحث مقدمة:

---

(١) خليفة بن خياط: خليفة بن خياط العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ، ص٣١١؛ ابن الجوزي: أبو الفرج عبدالرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٣٥٨هـ، جـ٤، ص٣٣٨ .

١- مشكلة البحث:

- صعوبة تحديد بعض المصليات التي صلى فيها الرسول ﷺ.
- صعوبة التأكد من أن بناء بعض المساجد كان في ولاية عمر بن عبد العزيز على المدينة.

٢- أسئلة البحث:

- هل المساجد التي تنسب الآن إلى تجديد الوالي عمر بن عبد العزيز كلها من بنائه؟
- هل هناك مواضع لمساجد اندثرت، وكان الوالي عمر بن عبد العزيز قد اهتم بها؟

٣- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- محاولة حصر المساجد الأثرية التي اهتم بها الخليفة الوليد بن عبد الملك عن طريق توجيه الوالي عمر بن عبد العزيز.
- معرفة مواقع تلك المساجد وتدعيم جهود هيئة السياحة بهذا البحث وهيئة تطوير المدينة للقيام بواجباتهما تجاهها.
- أن هذا البحث في صلب التخصص وهو حديث الساحة اليوم من النواحي الحضارية والآثار الإسلامية واهتمام السياح بها.
- ربط الجوانب الحضارية في هذا البحث مع ما تقوم به هيئة السياحة.

٤- أسباب اختيار الموضوع:

الاهتمام الكبير بالآثار في السيرة النبوية والمحافظة عليها.

- استفادة هيئة السياحة من معرفة المواضع التي صلى بها النبي ﷺ للاهتمام بها والمحافظة عليها.
- المحافظة على التراث الإسلامي، وفهم الجوانب الحضارية فهمًا صحيحاً.

التمهيد
المصليات في زمن النبوة

لما وصل رسول ﷺ إلى المدينة مهاجراً، ونزل في قباء على بني عمرو بن عوف في بيت كلثوم بن الهدم[١]، مكث أربع عشرة ليلة أسس خلالها مسجد قباء[٢]، ثم ارتحل إلى المدينة يوم الجمعة فأدركته صلاة الجمعة في بني سالم بن عوف فصلى بهم الجمعة في بطن الوادي[٣]، ثم سار ومعه أخواله من بني النجار حتى بركت ناقته القصوى أمام دار أبي أيوب الأنصاري ﷺ فبنى مسجده ﷺ وقضى أحد عشر عاماً بين ظهراني أهل المدينة، وفي هذه المدة كان لرسول الله ﷺ، مصليات يخرج إليها في الأعياد والاستسقاء، وأخرى أقام بها الصلاة لظروف مختلفة كالغزو والإعداد له وغير ذلك من المناسبات، إضافة إلى مواضع التمس بعض الصحابة –رضوان الله عليهم– بركة رسول الله ﷺ فصلى فيها بطلب منهم، وقد حاولت أن أحدد تلك المصليات التي لم تبن في عهده ﷺ وأعتمد مسمى (مسجد) لعمارتها واتخاذها مساجد بعد وفاته ﷺ، وهي كالآتي:

١- مسجد بني أُنيف[٤]:

صلى الرسول ﷺ في هذا المكان حينما ذهب يعود طلحة بن البراء ﷺ[٥]، فاتخذه قومه

---

(١) كلثوم بن الهدم بن امرئ القيس الأوسي، كان رجلاً شريفًا، أسلم قبل مقدم رسول الله ﷺ المدينة، فنزل النبي ﷺ عليه حين وصل ديار بني عمرو بن عوف بقباء (ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع، الطبقات الكبرى ، تحقيق: علي محمد عمر، ط:١، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ٢٠٠١م، جـ٣، ص٥٧٤).

(٢) أحمد: مهدي رزق الله، السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية، ط:١، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، ص٢٨٦.

(٣) وادي رانونا: وهو واد صغير بين قباء والمسجد النبوي الشريف، وقد اندثرت معالمه الآن. (البلادي: عاتق بن غيث، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ط:١، دار مكة للنشر والتوزيع، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص١٣٥).

(٤) السمهودي: علي بن عبدالله، وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ، جـ٣، ص٧١؛ https://goo.gl/maps/xY9AKpceJivEGWoaA.

(٥) أبو داود: سليمان بن الأشعث السجستاني، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت، جـ٣ ، ص٢٠٠ (وطلحة هو طلحة بن البراء بن عمير من بلي حلفاء عمرو بن عوف. ابن سعد: الطبقات الكبرى ، جـ٥، ص٢٧١).

مسجداً بعد ذلك[١]، وموقعه جنوب غرب قباء على يمين القادم إلى المدينة من طريق الهجرة[٢].

٢ـ مسجد دار سعد بن خيثمة[٣]:

عندما نزل رسول الله ﷺ على كلثوم بن الهدم في قباء كان يجلس للناس في دار سعد بن خيثمة، وينزل فيها أحيانا فكان يصلي بالدار[٤]، فسمي مسجد دار سعد بن خثيمة وموقعه في جنوب مسجد قباء[٥]، وقد دخل هذا المصلى ضمن توسعة مسجد قباء وصار في الصفوف الأولية بالركن الجنوبي الغربي للمسجد[٦].

٣ـ مسجد ذباب[٧]:

هو مسجد الراية[٨] الواقع على جبل ذباب وذلك أن النبي ﷺ لما باشر الصحابة ﷺ أعمال حفر الخندق[٩] استعداداً لصد قريش وحلفائها، ضربت له قبة على جبل ذباب ليشرف على

(١) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٧١.

(٢) عبدالغني: محمد إلياس، المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ط:٢، مطابع الرشيد، المدينة المنورة، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م، ص٤١. السخاوي: شمس الدين محمد بن عبدالرحمن، التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، تحقيق: مجموعة محققين، ط:٣، مركز بحوث ودراسات المدينة، المدينة المنورة، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٨،

(٣) سعد بن خيثمة بن الحارث بن مالك بن كعب الأوسي أسلم هو وأبوه خيثمة وشهد سعد بيعة العقبة ثم شهد بدراً واستشهد بها (خليفة بن خياط: خليفة بن خياط العصفري، طبقات خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار طيبة، الرياض، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م ، ص٨٣).

(٤) ابن شبة: عمر بن شبة النميري، تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، جدة ،١٣٩٩هـ، ص٧٥.

(٥) المطري: جمال الدين محمد بن أحمد، التعريف بما آنست الهجرة من معالم دار الهجرة، بدون دار، ١٩٥٢م، ص٧٥؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٧١.

(٦) العياشي: إبراهيم بن علي، المدينة بين الماضي والحاضر، ط:١، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م، ص٢٨٧؛ عبدالغني: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ص٧٧.

(٧) جبل بالمدينة المنورة أسفل الثنية (البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ط:٣، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٣هـ، جـ٢، ص٦٠٩).

(٨) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٤، ص٧٧

(٩) في غزوة الأحزاب التي وقعت أحداثها في المدينة سنة خمس من الهجرة. (الواقدي: المغازي، جـ٢، ص٤٤٠.٤٩١).

أعمال الحفر[١] وقد كان رسول الله ﷺ يصلي أعلى هذا الجبل[٢]، وهو جبل صغير يقع الآن على يمين الطالع من المدينة في طريق سلطانة خلف محطة وقود الأهلية [٣]، ويبعد عن المسجد النبوي قرابة ألف وخمسمائة متر[٤].

٤- مسجد السقيا[٥]:

مسجد السقيا موضعه بالحرة الغربية[٦]، وقد كان رسول الله ﷺ قد خرج بجمع من الصحابة ﷺ فتوضأ وصلى ثم قال: (اللهم إن إبراهيم عبدك وخليلك ونبيك دعاك لأهل مكة، وإن محمداً عبدك ونبيك ورسولك دعاك لأهل المدينة بمثل ما دعاك به إبراهيم ﷺ لأهل مكة، يدعوك أن تبارك لهم في صاعهم، وفي مدهم، وفي ثمارهم، اللهم حبب إلينا المدينة كما حببت إلينا مكة، واجعل ما بها من الوباء بخم، اللهم قد حرمت لابتيها كما حرمت على لسان إبراهيم عليه السلام الحرم)[٧].

---

(١) البيهقي: أحمد بن الحسين، دلائل النبوة، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ، جـ٣، ص٤١٩؛ ابن كثير: إسماعيل بن عمر، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبدالواحد، دار المعرفة، بيروت، ١٣٩٥هـ، ١٩٧٦م، جـ٣، ص١٩٢.

(٢) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٦١.

(٣) يبعد عن المسجد النبوي ٢كلم٢ تقريباً (محمد أمحزون: المدينة المنورة في رحلة العياشي، دراسة وتحقيق، ط:١، دار الأرقم للنشر والتوزيع، الكويت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، ص ٤١٢٢).

(٤) كعكي: عبدالعزيز بن عبدالرحمن، معالم المدينة المنورة بين العمارة والتاريخ، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م، جـ١، ص٣٢١؛ https://goo.gl/maps/F8X2BcMy5CkhdEb56 .

(٥) السقيا آبار بالحرة الغربية مياهها عذبة، وكانت إقطاع من رسول الله ﷺ لسعد بن أبي وقاص ﷺ وقد عرض رسول الله ﷺ جيشه في هذا الموضع وهو خارج لغزوة بدر(٢هـ / ٦٢٤هـ).. (أحمد بن حنبل: الإمام أبو عبدالله أحمد بن محمد، مسند أحمد بن حنبل، تحقيق: السيد أبو المعاطي النوري، ط:١، عالم الكتب، بيروت، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م ، جـ٥، ص٣٠٩. شراب: محمد محمد حسن، المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، ط:١، دار القلم، دمشق، ١٤١١هـ، ص٤٢٥؛(https://goo.gl/maps/tgyNKNTUJwSAjh5C6).

(٦) يقع هذا المسجد حالياً داخل سور سكة حديد الحجاز في شارع عمر بن الخطاب ﷺ، ويبعد عن الحرم النبوي حوالي ٢كلم٢(محمد أمحزون: المدينة المنورة في رحلة العياشي، ص ١٢١).

(٧) أنس: الإمام مالك بن أنس، الموطأ، تحقيق: عبدالمجيد تركي، ط:١، دار الغرب، ١٩٩٤م، جـ٢، ص٤٦٤؛ الجندي: أبو سعيد المفضل بن محمد، فضائل المدينة، تحقيق: محمد مطيع وغزوة بدير، ط:١، دار الفكر، دمشق، ١٤٠٧هـ، ص١٨ .

٥- مسجد الشيخين[١]:

يقع هذا المسجد شمالي المدينة على يسار طريق سيد الشهداء إلى أحد[٢]، وقد صلى رسول الله ﷺ في هذا المكان حين خرج لغزوة أحد (٣هـ / ٦٢٥م) [٣].

٦- مسجد الفتح[٤]:

يقع غربي جبل سلع وهو المرتفع على قطعة من الجبل[٥] يصعد إليه بأدراج شمالية وشرقية، ويقال له مسجد الأحزاب والمسجد الأعلى[٦]، في الساحة التي أقام فيها النبي ﷺ معسكره في غزوة الخندق، وقد دعا الرسول ﷺ وهو على الجبل وصلى[٧]، وحوله مساجد أخرى يُروى أن النبي ﷺ صلى بها[٨] كمسجد سلمان الفارسي ﷺ[٩]، ومسجد أبي بكر الصديق ﷺ[١٠]، ومسجد علي بن أبي طالب ﷺ[١١].

---

(١) الشيخان أطمان من أطام المدينة على الطريق إلى أحد شرقي الحرة (الحموي: شهاب الدين ياقوت بن عبدالله، معجم البلدان، ط:٢، دار صادر، بيروت ، ١٩٩٥م، جـ٥، ص٢٤٢ الفيروزبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب، المغانم المطابة في معالم طابة، (قسم المواضع). تحقيق: حمد الجاسر، ط:١، دار اليمامة، الرياض، ١٣٨٩هـ / ١٩٦٩م، ص٢١٢؛ https://goo.gl/maps/wz2L3YBCqhuuNStN8).

(٢) الخياري: أحمد ياسين، تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ط:٤، دار العلم، جدة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص١٣٤.

(٣) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٧٢؛ الفيروزبادي: المغانم المطابة في معالم طابة، ص٢١٢ .

(٤) مسجد الفتح ويسمى مسجد الأحزاب والمسجد الأعلى وسبب تسميته بمسجد الفتح لأن الله قد استجاب لدعاء نبيه ﷺ وفتح عليه بهزيمة الأحزاب؛ ومجموع المساجد في تلك الساحة تعرف الآن بمساجد الفتح، والمساجد السبعة (السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٤٢.٣٩؛ عبدالغني: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ص١٣١).

(٥) كعكي: معالم المدينة المنورة بين العمارة والتاريخ، جـ١، ص٣٢٣؛ البكري: محمد أنور علي، مساجد الفتح، ط:٢، مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م،ص٤١؛ https://goo.gl/maps/xefuCyTwfk6634gk9 .

(٦) حمد الجاسر: في رحاب الحرمين، مجلة العرب، ٢٣١/١٢.

(٧) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٨.

(٨) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٨.٦٠؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٦.

(٩) أسفل مسجد الفتح (البكري: مساجد الفتح،ص٤١؛ https://goo.gl/maps/2xxX89krE9LsAXA58)..

(١٠) البكري: مساجد الفتح،ص٤١ .

(١١) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٣١٧؛ السخاوي: التحفة اللطيفة، جـ١، ص١٢٩؛ https://goo.gl/maps/pGnJmTWWhse1tyvGA .

٧ ـ مسجد بني قريظة[١]:

لما غزا رسول الله ﷺ بني قريظة[٢] وضرب عليهم الحصار اتخذ موضعًا يصلي فيه[٣] ويقع هذا المصلى شرقي مسجد قباء قرب الحرة الشرقية[٤]، والجدير بالذكر أن بعض الرحالة رصدوا ما بقي من آثار هذا المسجد في القرن الحادي عشر الهجري فلم يزل من بقاياه سور من الحجارة قريب من القامة، وفي زاويته الغربية الشمالية دكة هي موضع منارته[٥].

٨ ـ مسجد مشربة[٦] أم إبراهيم[٧]:

يقع هذا المسجد في العوالي شمالي مسجد بني قريظة[٨]، وكان للنبي ﷺ بستان هناك فأنزل

---

(١) يسمى مسجد بني قريظة وقد روي أن النبي ﷺ صلّى في بيت امرأة من الخضر، فأُدخل ذلك البيت في مسجد بني قريظة (ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٧١؛ الفاسي: محمد بن أحمد، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، جـ٢، ص٤٤٤).

(٢) جرت أحداث غزوة بني قريظة في السنة الخامسة من الهجرة، بعد غزوة الخندق مباشرة. (ابن هشام: عبدالملك بن هشام الحميري، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط:٢، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٣٧٥هـ / ١٩٥٥، جـ٢، ص٢٣٣-٢٣٥).

(٣) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٧٠؛ ابن النجار: محب الدين محمد بن محمود، الدرة الثمينة في أخبار المدينة، تحقيق: حسين شكري، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ص١٢٧.

(٤) الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٤٥؛ ابن الضياء: محمد بن أحمد، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم وأيمن نصر، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م، ص٣٠١؛ الخياري: تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ص١٤٦؛ https://goo.gl/maps/bsFPuAfKQ53yC8927 .

(٥) النابلسي: عبد الغني بن إسماعيل، الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز، مركز تحقيق التراث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٦م، ص ٣٦٥، العياشي: أبو سالم عبد الله بن محمد بن أبي بكر، الرحلة العياشية، تحقيق: سعيد الفاضلي وسليمان القرشي، ط:١، دار السويدي، أبوظبي، ٢٠٠٦م، جـ١، ص ٤٠٦، جـ١، ص ٣٨٩، ٣٩٠.

(٦) المشربة هي الغرفة المرتفعة، وقيل هي الأرض اللينة الصالحة للزراعة. (الخليل بن أحمد: أبو عبدالرحمن الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، جـ٦، ص٢٥٧؛ الفارابي: أبو نصر إسماعيل بن حماد، معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م ، جـ١ ، ص٢٨٣).

(٧) سمي بهذا الاسم لأن مارية القبطية قد ولدت إبراهيم ﷺ في هذا المكان (ابن شبة: تاريخ المدينة، ص١٧٣؛ السهيلي: أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عمر عبدالسلام السلامي، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، جـ٦، ص٢٩).

(٨) السمهودي: علي بن عبدالله، خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، تحقيق: محمد الأمين الجكيني، جـ٢، ص٢٩٤؛ https://goo.gl/maps/oixmFmRSBThwTT3F8 .

مارية القبطية فيه فيختلف إليها ويصلي عندها[١].

٩ ـ مسجد المصلى[٢]:

هو مصلى رسول الله ﷺ في الأعياد والاستسقاء[٣] ويقع في الجهة الجنوبية الغربية من المسجد النبوي الشريف[٤]، وفي ميدان المناخة صلى الرسول ﷺ في أمكان متفرقة[٥]، فمنها ما يعرف بمسجد أبي بكر الصديق ﷺ[٦]، ومسجد علي بن أبي طالب ﷺ[٧].

(١) الزبير بن بكار: الزبير بن بكار بن عبدالله القرشي، المنتخب من كتاب أزواج النبي ﷺ، تحقيق: سكينة الشهابي، ط:١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٣هـ، ص٥٨؛ الطبري: محمد بن جرير، المنتخب من ذيل المذيل، مؤسسة الأعلمي، بيروت، ص ١٠٨؛ السخاوي: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، جـ١، ص١٣١؛ العياشي: الرحلة العياشي، جـ١، ص٣٩٠ .

(٢) ويعرف الآن بمسجد الغمامة وهذه التسمية وردت في الكتابات المتأخرة (الخياري: تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ص١٠٠).

(٣) البخاري: محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط:١، دار طوق النجاة، جدة، ١٤٢٢هـ، جـ٢، ص٢٢؛ ابن شبة: تاريخ المدينة، ص١٣٤ـ ١٤٤؛ الطبري: محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك ـ تاريخ الطبري، ط٢، دار التراث، بيروت، ١٣٨٧هـ، جـ٢، ص ٤١٨.

(٤) ابن حجر: أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، ١٣٧٩هـ، جـ٢، ص٤٤٩؛ الخياري: تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ص١٠٠؛ https://goo.gl/maps/bmqTkuAaRtZYLV2Z8 .

(٥) المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٩.

(٦) المصلى الذي صلى فيه الخليفة أبي بكر الصدق ﷺ في خلافته وكان رسول ﷺ يصلي فيه (المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٩ ؛ السمهودي: علي بن عبدالله، خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، تحقيق: محمد الأمين الجكيني، جـ٢، ص٢٥٨)..

(٧) صلى في المكان علي بن أبي طالب ﷺ صلاة العيد أثناء حصار الخليفة عثمان ﷺ وكان هذا المكان من المواضع التي صلى بها رسول الله ﷺ (المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٩؛ السمهودي: خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٢٥٦)..

المبحث الأول:
حصر مواضع المساجد التي جدد عمر بن عبد العزيز بناءها

بعد الاستقرار الذي عاشته الدولة الإسلامية بانتهاء الفتنة وبزوغ شمس الدولة الأموية توجهت الأنظار إلى الدعوة واستكمال الفتوحات التي بدأت في زمن النبوة وتقدمت في عصر الخليفتين أبي بكر وعمر –رضي الله عنهما– لكنها سرعان ما انكمشت بسبب الفتنة التي حدثت في أواخر خلافة عثمان بن عفان ﷺ[١] حتى عُقد الصلح بين الحسن بن علي، ومعاوية بن أبي سفيان –رضي الله عنهما– (٤١هـ / ٦٦١م)[٢]، فاستقرت الدولة الأموية وأصبحت هناك ملاءة مالية من الفتوح والخراج وغير ذلك، فانعكست تلك الملاءة إيجابيًا على الجانب الحضاري، وآتت ثمارها على الجانب العمراني في عهد الخليفة الوليد بن عبد الملك (٨٦هـ – ٩٦هـ / ٧٠٥م . ٧١٥م)[٣].

النهضة العمرانية في خلافة الوليد بن عبد الملك:

شهد عهد الخليفة الوليد بن عبد الملك (٨٦هـ . ٩٦هـ / ٧٠٥م . ٧١٥م) نهضة عمرانية كبيرة؛ فقد كان مهتمًا بالعمارة ومغرمًا بالبناء والتشييد، وانتشرت العمائر في أنحاء الدولة إبّان خلافته، حتى صار حديث الناس[٤]، وفي تصوري أنه أراد نقل الدولة الأموية من حال البساطة التي كانت عليها الدولة الإسلامية في عصر النبوة والخلافة الراشدة إلى نهضة عمرانية كبرى اقتضتها ضرورة الحياة العامة، ومقارعة حضارات الدول المجاورة إذ استفاد من الحضارة المعمارية في الدولة البيزنطية مع الحفاظ على الصبغة الإسلامية، وبالمجمل هو تطور طبيعي لأي دولة تعيش استقرارًا داخليًا ولديها وفرةً مالية عالية.

(١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص٣٤٦؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٢، ص٥٤٧ .
(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٥، ص١٦٢.
(٣) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ص٢٩٩؛ ٣٠٩.
(٤) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٩٧ .

أهمية ولاية عمر بن عبد العزيز على المدينة:

نشأ الخليفة عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم بالمدينة، فأمه أم عاصم بنت عاصم بن عمر بن الخطاب ﷺ، تركته عند أخواله بالمدينة حين ذهبت إلى مصر عند زوجها عبد العزيز بن مروان، فنشأ قريبًا من عبدالله بن عمر ﷺ[1] وصار عارفًا بالمدينة عالما بطرقها وأسواقها ومساجدها، فكان يتمتع بعلاقات جيدة مع كافة سكانها، وله قبول عند الجميع، مقربًا من العلماء، قد عرف النسيج الاجتماعي بالمدينة وكيفية التعامل معهم، وانطلاقًا من كل هذه المؤهلات صدر أمر الخليفة الوليد بن عبد الملك بتعيينه واليًا على المدينة في (ربيع الأول ٨٧ هـ / مارس ٧٠٦م)[2]، ويبدو أن ذلك جاء على خلفية هذه العلاقة الجيدة، إضافة إلى ما يفكر فيه الخليفة الوليد بن عبد الملك من تعمير مساجد المدينة المنورة بتجديد ما يحتاج إلى تجديد وبناء ما يقتضي الأمر بناؤه، وهو يحتاج إلى رجل مثل عمر بن عبد العزيز وقت حظي بميزتين ربما لا تتوفر في كثير من الولاة:

- الأولى: أنه من البيت الأموي.
- والأخرى: تقبّل الناس شخصيته ومحبتهم له.

وبعد سنة من ولايته أي في شهر ربيع الأول ٨٨ هـ / مارس ٧٠٧م ، جاء أمر الخليفة الوليد بن عبد الملك بتوسعة المسجد النبوي الشريف، ثم ألحقه برسالة أخرى بعد الانتهاء من بناء المسجد النبوي[3] في غاية الأهمية جاء نصها: "مهما صح عندك من المواضع التي صلى فيها النبي ﷺ فابن عليه مسجداً"[4]، ويبدو أن هذه الرسالة شاملة للمساجد التي تحتاج إلى تجديد أو التي لم تبن من قبل.

---

(١) ابن عبدالحكم: عبدالله بن عبدالحكم بن رافع، سيرة عمر بن عبدالعزيز، تحقيق: أحمد عبيد، ط:٦، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م، ص٢٥.

(٢) خليفة بن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ص٣١١؛ ابن الجوزي: أبو الفرج عبدالرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٣٥٨هـ، جـ٤، ص٣٣٨ .

(٣) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٧٤.

(٤) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٣؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٤٥؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢ .

هذا الاهتمام هو الأول من نوعه على مستوى الخلافة للمحافظة على الآثار النبوية الشريفة، فمن الواضح أن الخليفة الوليد بن عبد الملك يهدف إلى المحافظة على الآثار الإسلامية ومنها تلك المواضع التي صلى فيها الرسول ﷺ لتبقى شاهدًا ومعلمًا من معالم المدينة المنورة، ويبدو أن الخليفة كان يرنو من وراء ذلك أن تكون للمسلمين هويتهم الخاصة في النواحي العمرانية تتفوق على المدنية البيزنطية والفارسية، وفي هذا المبحث سأتطرق إلى المساجد التي جدد عمر بن عبد العزيز البناء فيها سواءً بهدمها ثم إعادة إعمارها أو ترميمها، وتظهر تفاصيل البناء بشكل دقيق في المسجد النبوي وبمعلومات أقل حول مسجد قباء، وهذا طبيعي لمكانتهما الدينية، وجاءت إشارات طفيفة إلى عمارة عمر بن عبد العزيز للمساجد الأخرى، ولعل ذلك يعود إلى عدم الحاجة إلى ترميم بعض تلك المساجد القائمة أو أن الوقت لم يسعف الوالي عمر حتى ينهي مهمته، خاصة وأن المساجد والمصليات التي نالت شرف صلاة الرسول ﷺ فيها كانت كثيرة وفي نواحي متعددة داخل المدينة المنورة وفي نواحيها المختلفة.

١- المسجد النبوي الشريف[١]:

بَنى رسول الله ﷺ مسجده الشريف في السنة الأولى من الهجرة، وبُني أساسه من الحجارة، وجدرانه من اللبن، وأعمدته من جذوع النخل، وسقفه من الجريد والسعف، وكانت مساحته ٧٠ ذراع X ٦٠ ذراع (٣٥م X ٣٠م)، وارتفاع السقف خمسة أذرع، (٢،٥م)[٢]، ثم خضع المسجد لعدة توسعات، فبعد غزوة خيبر (٧هـ / ٦٢٨م) قام النبي ﷺ بتوسعته من الجهتين الشمالية والغربية فصار المسجد مربع الشكل ١٠٠ ذراع X ١٠٠ ذراع (٥٠م X ٥٠م) [٣]، ثم في خلافة عمر ﷺ في سنة (١٧هـ ٦٣٨م) زاده من جهة الجنوب قبلة المسجد ومن الغرب ومن الشمال[٤]، وفي سنة

(١) https://goo.gl/maps/4Yuvtf5ftwiZCR9o7

(٢) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص٨٧؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤١٩.

(٣) الفاسي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ١، ص٢٧١

(٤) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص ١٠٨؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٣٢.

(٢٩هـ / ٦٤٩م) قام الخليفة عثمان بن عفان ﷺ بزيادة المسجد من الجنوب ومن الشمال والغرب وهي التوسعة التي عليه الآن(١).

تجديد بناء المسجد النبوي الشريف:

في سنة (٨٨هـ / ٧٠٧م) صدرت الأوامر من الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك إلى واليه على المدينة عمر بن عبد العزيز بهدم المسجد النبوي وإعادة بنائه وإدخال حجرات زوجات رسول الله ﷺ فيه(٢)؛ لتكون مساحة المسجد الإجمالية ٢٠٠ ذراع X ٢٠٠ ذراع قرابة (١٠٠م X ١٠٠م)(٣).

كانت هذه المرة الثانية(٤) التي يعاد فيها بناء المسجد النبوي كاملاً، ويبدو أن الخليفة أراد أن يكون البناء وفق طراز جديد آمن يحفظ قيمة المسجد وهيبته، وترك مهمة الإشراف العام على البناء للوالي عمر بن عبد العزيز فكان يشرف إشرافًا مباشرًا على مراحل البناء، وقد تولى الإشراف الهندسي صالح بن كيسان(٥) وقد استقدم الخليفة أمهر المهندسين والبنائين من القسطنطينية(٦).

---

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٢؛ الفاسي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٨١

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٥؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٢؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٣٥؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٢٨٢ .

(٣) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٨؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٤٥؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢ .

(٤) كانت المرة الأولى التي جدد فيها بناء المسجد النبوي في خلافة عثمان بن عفان ﷺ (السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٨١)..

(٥) أبو محمد صالح بن كيسان كان مولى لامرأة من آل معيقيب؛ محدث ثقة مات سنة ١٤٠هـ في خلافة المنصور (ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٧، ص٥١٤).

(٦) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٥؛ الحموي: معجم البلدان، جـ٥، ص٨٧.

وردت هذه الرواية عند ابن زبالة، وفي رواية أخرى عند السمهودي عن قدامة بن موسى أن ملك الروم، بعث إليه بأربعين. يعني عاملا سمن الروم، وبأربعين من القبط، وبأربعين ألف مثقال ذهب. وفي رواية لرزين: فبعث إليه ثلاثين عاملا، وأربعين من الروم، ومثلهم من القبط، وبثمانين ألف مثقال، وبأحمال من الفسيفساء، وبأحمال من سلاسل القناديل (ابن زبالة، أخبار المدينة، طبعة مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة ص١١٩) والذي يظهر لي أن الاستعانة بالروم لبناء مسجد رسول الله ﷺ كان حصلاً كما ورد في الطبري وعند ابن الأثير وياقوت ولا يوجد ما يمنع من الاستعانة بهم، خاصة أن طلب الوليد من جستنيان لم يكن طلب ألتماس وعون وإنما طلب إجبار والهدف هو الاستفادة من خبرة الروم في العمارة والبناء والتي لا توجد عند المسلمين خاصة وأن الوليد كان مغرماً بالعمارة.

ـ الشكل الهندسي:

كانت المرحلة الأولى من بناء المسجد تتطلب تثمين الأملاك المحيطة بالمسجد من الجنوب والشرق والشمال والغرب[١]، ثم عملية الهدم بعد شرائها من أصحابها، وقد بدأت هذه المرحلة في شهر (صفر عام ٨٨هـ / يناير ٧٠٧م) على يد عمال من المدينة استأجرهم عمر بن عبد العزيز[٢]، ثم قدم المهندسون من قبل الخليفة والذي يظهر أنهم فرقة من بلاد الشام من القبط وأخرى بعثهم الامبراطور جستنيان الثاني[٣] من القسطنطينية بطلب من الخليفة، فقاموا بوضع التصور النهائي لشكل المسجد الهندسي، وقدموه لصالح بن كيسان الذي عرضه على عمر بن عبد العزيز فأقره، وكان الشكل الهندسي للمسجد النبوي مربعًا يضم المسجد المسقوف والصحن المكشوف بحيث تبلغ المساحة الكلية قرابة (١٠٠٠٠ م٢)، طول (١٠٠م) بعرض (١٠٠م) وبلغ ارتفاعه (١٢،٥م)[٤] وجعل للمسجد سقفان علوي وسفلي، والمسافة بينهما قرابة المتر[٥]، ويرتكز على ٢٣٤ عمودًا[٦]، وتم تقسيم العمل بينهم فكان القبط يعملون في المقدم من المسجد والروم في المؤخر[٧].

ويمكن تقسيم عمارة عمر بن عبد العزيز إلى أربعة أقسام:

١. مقدم المسجد (وهو الجزء الذي ضُخت فيه أموال طائلة).

٢. صحن المسجد.

٣. المجنبتين (الأروقة)

٤. مؤخر المسجد.

---

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٢ .

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٥.

(٣) هو الامبراطور جستنيان الثاني بن قسطنطين الرابع آخر سلالة أسرة هرقل التي حكمت الدولة البيزنطية من ٦١٠م ـ ٧١١م (ربيع: حسنين محمد، دراسات في الدولة البيزنطية، دار النهضة، القاهرة، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م، ص٩٤).

(٤) السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢ـ ص١١٤؛ عبدالغني: محمد إلياس، تاريخ المسجد النبوي الشريف، ط:١، المدينة المنورة، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م، ص٤٧.

(٥) العبيد: سليمان بن عبدالله، قطوف من تاريخ المدينة، ط:١، دار التوحيد، الرياض، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، ص٨

(٦) الحداد: محمد حمزة، عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي،ط:٢، زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٤م،ص١٠٠.

(٧) السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١١٤.

أولاً: مقدم المسجد:

ترتكز مقدمة المسجد على خمسة وثمانين عموداً، وتتألف من خمسة أعمدة طولاً في سبعة عشر عموداً عرضاً، وهي شاهقة الارتفاع في أعلاها تيجان مذهبة وفوق هذه التيجان جسور من الخشب تحمل الأسقف، وترتكز هذه الأعمدة التي في المقدمة والمجنبتين على قواعد ضخمه مربعة الشكل(١)، ويفصل بين كل عمود وآخر قرابة خمسة أمتار(٢).

وفي هذه المقدمة المحراب المستحدث وهو بارز في الجدار القبلي مجوف من الداخل وعلى جانبيه باب يدخل منه الإمام ويخرج، وباب آخر أغلق بشباك من حديد(٣)، وله شرفات، وفي المقدمة رواق أوسط عمودي الشكل يقطع الصفوف(٤)، وكتب في الجدار القبلي آيات قرآنية من سورة الفاتحة، ومن أول سورة الضحى إلى نهاية سورة الناس(٥)؛ وفي مقدمة المسجد، استحدث عمر بن عبد العزيز المقصورة وجعل لها أبواباً أربعة وشرفات ينفذ منها الضوء(٦).

كما أن عمر بن عبد العزيز اهتم بالقبر الشريف بعد أن صار في داخل المسجد فأحاطه بستة جدران(٧) وجعلها مضلعة الشكل اثنين منها على شكل رأس مثلث من جهة الشمال حتى لا يتخذ القبر مطافاً(٨).

(١) ابن رسته: أحمد بن عمر، الأعلاق النفيسة، ط:١، بريل، ليدن، ١٨٩١م، ص٧٢؛ ابن عبد ربه: أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد، العقد الفريد، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٤هـ، جـ٧، ص٢٨٨؛ السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١٨٧.

(٢) الحداد: عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي، ص٣٢.

(٣) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ط:١، جـ٧، ص٢٨٩.

(٤) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ط:١، جـ٧، ص٢٨٨؛ الحداد: عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي، ص٣٤.

(٥) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٤ .

(٦) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ط:١، جـ٧، ص٢٨٩؛ ابن جبير: محمد بن أحمد، رحلة ابن جبير، دار ومكتبة الهلال، ص١٥٢.

(٧) ابن عبد ربه: العقد الفريد، ط:١، جـ٧، ص٢٨٩.

(٨) السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١٢٨.

ثانياً : صحن المسجد:

عمل المهندسون رحبة خلف مقدم المسجد مكشوفة الوسط على جنباتها عقود مقوسة ناحية المسجد مشدودة الجهات الأربع وعليها ستائر من خشب الساج المزخرف(١)، وفي مقدمة الصحن جدار نقش عليه (بسم الله الرحمن الرحيم: لا إله إلا الله وحده لا شريك له، محمد عبده ورسوله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون، أمر عبد الله أمير المؤمنين الوليد بتقوى الله وطاعته، والعمل بكتاب الله –عز وجل– وسنة نبيه محمد –صلى الله عليه وسلم–، وبصلة الرحم، وتعظيم ما صغَّر الجبابرة من حق الله سبحانه، وتصغير ما عظموا من الباطل، وإحياء ما أماتوا من الحقوق، وإماتة ما أحيوا من العدوان والجور، وأن يطاع الله سبحانه ويعصى العباد في طاعة الله، فالطاعة لله سبحانه ولأهل طاعته، لا طاعة لأحد في معصية الله، يدعو إلى كتاب الله سبحانه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وإلى العدل في أحكام المسلمين والقسم بالسوية في فيئهم، ووضع الأخماس في مواضعها التي أمر الله سبحانه بها لذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل) (٢)

ثالثاً : المجنبتان:

قام المهندسون ببناء المجنبتين على شكل أروقة بشكل متوازن في الشرق والغرب يمتدان بشكل طولي، ترتكز المجنبة الغربية على ٥٦ عموداً بينما ترتكز الشرقية على ٤٢ عمودًا(٣).

رابعاً: مؤخر المسجد.

شيد مؤخر المسجد على أربعة أروقة فيها ٥١ عموداً، وقد عرفت هذه الأروقة بالسقائف الشامية (٤).

(١) ابن رسته: الأعلاق النفيسة، ص٤٧٢؛ ابن عبد ربه: العقد الفريد، جـ٧، ص٢٩٠.

(٢) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص ١١٥ .

(٣) ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٩٤؛ الحداد: عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي، ص ٨٩.

(٤) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٤؛ الحداد: عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي، ص٥٦.

أبواب المسجد:

اقتضت ضرورة توسعة المسجد أن يكون له ثمانية عشر بابًا، منها بابان في القبلة، وبابان في الشمال(١)، وسبعة أبواب في الغرب، وسبعة في الشرق(٢).

هذا وقد عمل المهندسون منارات أربع، في كل زاوية من زواياه منارة، وهذه أول مرة تشيد المنارات في تاريخ المسجد النبوي الشريف(٣)، وصممت الميازيب من الرصاص(٤)؛ كما تمت زخرفة الحيطان بالفسيفساء والفصوص والرخام وتزيينها برسم الأشجار(٥)، وطلي مقدمة المسجد المسقوف بالساج بالذهب(٦).

مواد البناء:

استخدمت الحجارة الصلبة في أساس المسجد، والحجارة المنقوشة والجص في الجدران، والحجارة المنقورة للأعمدة بعد حشوها بالحديد والرصاص، وعمل سقف المسجد والمقصورة بالساج وماء الذهب(٧)،كما استخدمت الفسيفساء(٨) والفصوص في تزيين الجدران والأعمدة(٩).

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٢ .

(٢) ابن عبد ربه: العقد الفريد، جـ٧، ص٢٩٠؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص ٢١٢.

(٣) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٤؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢.

(٤) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٣ .

(٥) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٤؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص ٩٦.

(٦) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٦؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٥ .

(٧) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٦؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٥ .

(٨) الفسيفساء كلمة غير عربية وهي: قطع صغار ملونة من الخرز أو الرخام الحصباء أو غيرها، يضم بعضها إلى بعض فيكون منها صور ورسوم. (الأزهري: أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط:١، دار التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م، جـ١٢، ص٢١٨؛ مصطفى إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط ، دار الدعوة ، جـ٢ ، ص٧٥١.

(٩) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٣ .

حجم الانفاق على المسجد النبوي:

كان الاهتمام بالمسجد النبوي كبيرًا من قبل الخليفة الوليد بن عبد الملك، ويظهر هذا من خلال المتابعة المباشرة، والاستعانة بمعماريين ومهندسين متخصصين من الدولة البيزنطية(١)، إضافة إلى جودة المواد المستخدمة في البناء، والتصاميم الدقيقة باستخدام الفصوص(٢) والفسيفساء التي جُلبت من القسطنطينية(٣).

ويظهر حجم الانفاق في اتجاهين:-

- الأول: التعويض لملاك الدور وغيرها من الأملاك التي ضمتها توسعة المسجد النبوي.
- والثاني: الإنفاق على مواد البناء وأجر المهندسين والعمال.

لقد بلغ تثمين بعض الأملاك الخاصة المحيطة بالمسجد النبوي ثمانية آلاف دينار(٤)؛ وكان البعض يضع الثمن الذي يريد فيدفعه لهم عمر بن عبد العزيز(٥)؛ ومن رفض أخذ الثمن محتسبًا الأجر فقد كان عمر بن عبد العزيز يقدر الملك ويضع ثمنه في بيت مال المسلمين(٦).

وأما حجم الإنفاق على مواد البناء وأجرة العمال فقد بلغ أكثر من مئة ألف مثقال ذهب(٧)، فالنفقة على الجدار القبلي والمقصورة وما بين السقفين وحدها تجاوزت الأربعين ألف دينار(٨)، ويبدو أنها استحوذت على معظم النفقة، والسبب في ذلك أنها أصل المسجد والروضة الشريفة والحجرة الشريفة.

---

(١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٦؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٦؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص ١١٢.

(٢) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص٩٠.

(٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٦.

(٤) السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١٠٧.

(٥)ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٩، ص٨٩؛ ابن خلدون: عبدالرحمن بن محمد، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (تاريخ ابن خلدون)، تحقيق: خليل شحادة، ط:٢، دار الفكر، بيروت ، ١٤٠٨هـ/١٩٩٨م، ج٣، ص٧٦.

(٦) السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١٠٧.

(٧) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٦؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص٩٣.

(٨) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٥؛ السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١١٣.

سقيا المسجد النبوي:

حرص الخليفة الوليد بن عبد الملك على تسهيل وصول الماء إلى المسجد النبوي إذ كلف عمر بن عبد العزيز بالقيام بمهمة حفر بئر الفوارة[١] وصيانتها ثم أمر بتعيين العمال والسقائين الذين يقومون عليها ويسقون منها المصلين في المسجد النبوي[٢].

الحراسة:

اهتم عمر بن عبد العزيز بالحفاظ على المسجد النبوي الشريف حتى لا يتعرض للأذى من الدواب وبهيمة الأنعام، أو الإهمال من المصلين فقرر في البداية وضع سلاسل على الأبواب تمنع الدواب من دخول المسجد، ثم عدل عن ذلك إلى تشديد الحراسة على المسجد فعين حراسًا وظيفتهم المحافظة على مقتنيات المسجد ونظافته، كما كانوا يمنعون إقامة صلاة الجنازة في المسجد وكذلك منع من يعرض حرفته فيه[٣].

تطييب المسجد:

كان تطييب المسجد النبوي على نوعين: الأول، تبخيره بأنواع البخور الفاخر، وأول من فعل ذلك الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ إذ كان يؤتى بكل سنة بسفط[٤] من العود ويوضع منه على المجمرة كل ليلة جمعة ويوم الجمعة[٥].

(١) بئر قريبة من المسجد النبوي حفرها عمر بن عبدالعزيز بأمر من الخليفة الوليد بن عبدالملك في سنة ٨٨هـ (الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٦؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٤، ص١٥).

(٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٦، ص٤٣٧؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، جـ٦، ص٢٨٥؛ الذهبي: تاريخ الإسلام، جـ٢، ص٩١٨.

(٣) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٣٦؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٦؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١٠٢.

(٤) السفط: وعاء يوضع فيه الطيب غالبا، وهو من مقتنيات النساء تضع فيه المرأة عطرها وأدوات زينتها (المطرزي: أبو الفتح ناصر الدين، المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري، وعبدالحميد مختار، ط:١، مكتبة أسامة بن زيد، حلب، ١٩٧٩م، جـ١، ص٣٩٨).

(٥) ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٢٧٧.

وأما الطريقة الثانية في تطييب المسجد النبوي فهي عملية التخليق أي مسح نواحيه المختلفة بالخَلُوق، وأول من قام بتخليق بذلك الخليفة عثمان بن عفان ﷺ حيث أمر بتطييب المسجد بخلوق يمسح به أركان المسجد، والمحراب، والأساطين والجدران، فلما ولي عمر بن عبد العزيز الخلافة اقتصر تخليق المسجد على القبلة فقط وتغسل الأساطين، وكان قد كتب إلى واليه على المدينة: (أن لا يخلق إلا القبلة وأن يغسل الأساطين) [١].

٢ـ مسجد قباء[٢]:

يقع مسجد قباء في الجنوب الغربي من المدينة والمنطقة التي فيه تسمى قباء وموقعه الآن مشهور على طريق الهجرة، وكان أول مسجد أسسه رسول الله ﷺ إذ بدأ البناء فيه حين مقدمه المدينة، ونزوله على بني عمرو بن عوف، ثم لما حولت القبلة إلى الكعبة، وقد شارك رسول الله ﷺ في إعادة بنائه بعد تغيير اتجاه القبلة إلى الكعبة[٣]، ثم جدد بناءه الخليفة عثمان بن عفان[٤]، وحين وجه الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك واليه عمر بن عبد العزيز بتجديد بناء المسجد النبوي يبدو أنه وجهه في الوقت نفسه بالاهتمام بمسجد قباء وإعادة بنائه، فالمواد المستخدمة في البناء هي نفسها تلك المواد التي أُستخدمت في بناء المسجد النبوي.

الشكل الهندسي لمسجد قباء:

صمم مسجد قباء على أن يكون مربع الشكل، يتكون من أروقة على الجوانب الأربعة ترتكز على تسعة وثلاثين أسطوانة بينها عواميد الحديد والرصاص وبين كل أسطوانتين سبعة أذرع (٣،٥م) وفي وسط المسجد الرحبة[٥].

(١) ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٢٧٧.
(٢) https://goo.gl/maps/1HDuJx9q2k2CnYzy7
(٣) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ١، ص٢١٠ .
(٤) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٢٤.
(٥) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٥؛ السمهودي: الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٢٤.

وقد بلغ إجمالي مساحة مسجد قباء ٦٤٠٠ ذراعًا أي ما يعادل (٣٢٠٠م) بطول ٨٠ ذراعًا في عرض ٨٠ (٤٠م X ٤٠م)، وارتفاع جدرانه ٢٠ ذراعًا (١٠م) وفي كل جدار من جدرانه الأربعة ثمان طاقات، وتم بناء المنارة مربعة الشكل في الجهة الغربية من المسجد وطولها ٣٢ ذراعًا ١٦م، تعلوها قبة[١]، وسقفه من الساج[٢].

مواد البناء:

أُستخدم في بناء جدران مسجد قباء الحجارة المنقوشة والجص، واستخدم الحديد والرصاص والأحجار في بناء العواميد ونقشت بالفسيفساء، وسُقف المسجد بخشب الساج المذهب واستخدمت الحجارة في بناء المنارة[٣]، وهذه المواد هي نفسها المواد التي استخدمت في بناء المسجد النبوي الشريف -كما مر بنا-، مما يعني أن العمل به قد بدأ به بالتزامن مع بناء المسجد النبوي أو بعده، ولعل ما بقي من مواد عمارة المسجد النبوي كان دافعاً لاستخدامها في عمارة مسجد قباء.

مسجد الإجابة[٤]:

هو مسجد بني معاوية بن مالك بن عوف من الأوس، ويقع الآن شمالي شرق البقيع، على الشارع الجديد المعروف بشارع الستين، بعد تقاطع شارعي أبي ذر الغفاري، وشارع الستين، وهو على يسار المتجه إلى البقيع والحرم[٥].

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٥.

(٢) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٥؛ السمهودي: خلاصة الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٢، ص١١٣.

(٣) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٥؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٤٣؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢ .

(٤) وسبب التسمية حيث أن الله استجاب لدعاء نبيه محمد ﷺ فيه إذ دعاء رسول الله ﷺ بثلاث دعوات فأُجيب في ثنتين (السخاوي: التحفة اللطيفة بأخبار المدينة الشريفة، جـ١، ص١٢٣).

(٥) الوكيل: محمد السيد، المدينة المنورة معالم و حضارة، ط:١، دار القلم، دمشق، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٨م، ص ٤٢؛ https://goo.gl/maps/HsnkcqTedMoy3hS16 .

تاريخ بناء المسجد:

تشير الروايات إلى أن المسجد بني في عهد الرسول ﷺ ففي صحيح مسلم عن عامر بن سعد عن أبيه أن الرسول ﷺ أقبل ذات يوم من العالية، حتى إذا مر بمسجد بني معاوية دخل فركع ركعتين، وصلينا معه، ودعا ربّه طويلاً، ثم انصرف إلينا فقال: (سألت ربي ثلاثاً فأعطاني اثنتين، ومنعني واحدة، سألته أن لا يهلك أمتي بالسّنة فأعطاني، وسألته أن لا يهلك أمتي بالغرق فأعطانيها، فسألته أن لا يجعل بأسهم بينهم فمنعنيها)[١].

هذا الحديث يثبت قطعًا أن المسجد كان مبنيًا على عهد النبي ﷺ، ثم قام عمر بن عبد العزيز بأمر من الخليفة الوليد بن عبد الملك بإعادة بناء هذا المسجد. وقد بناه بالحجارة المنقوشة المطابقة[٢].

وهكذا فقد اتضحت معالم الرعاية التي أولاها الخليفة الوليد بن عبد الملك من خلال اهتمام واليه على المدينة عمر بن عبد العزيز في إعادة بناء المسجد النبوي، وتصميمه بشكل هندسي ذا طابع إسلامي خاص احتوى على المقدم والمجنبتان والصحن والمؤخر، وما أنفق عليه من أموال طائلة، حتى انتهى البناء بصورة في غاية الحسن.

كما تبين لنا اهتمام الخليفة ببناء المسجد النبوي من خلال مخاطبة الإمبراطور جستنيان الثاني للاستعانة بالعمال من مهندسين وبنائيين ومواد خاصة كالفسيفساء والرخام وغير ذلك.

كما اتضح أن عمر بن عبد العزيز قد أولى المسجد النبوي عناية خاصة في الحراسة وسقيا المصلين وتتطيب المسجد والمحافظة عليه.

ولقد ظهر لنا أن مسجد قباء قد نال العناية الخاصة من العمارة والتصميم الهندسي ومواد البناء حتى ظهر بصورة تحاكي المسجد النبوي من المواد المستخدمة فيه، وحجم الإنفاق عليه.

وتبين من خلال هذا الفصل أن المساجد القائمة زمن عمر بن عبد العزيز يبدو أنها نالت نصيبًا من الاهتمام والرعاية ويمثل ذلك تجديد عمارة مسجد الإجابة.

---

(١) مسلم: مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، جـ٤، ص٢٢١٦.

(٢) ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢.

المبحث الثاني
المساجد التي استحدثها عمر بن عبد العزيز:

جاءت الأوامر من الخليفة الوليد بن عبد الملك إلى الوالي عمر بن عبد العزيز يأمره بتتبع مواضع صلاته ﷺ بالمدينة وعمارتها، لتبقى شاهدًا ومعلمًا تاريخيًا لا يضيعه النسيان مع مرور الزمن، وهذه الرسالة وصلت بعد الانتهاء من بناء مسجد الرسول ﷺ ونصها: (مهما صح عندك من المواضع التي صلى فيها النبي ﷺ فابن عليه مسجداً)(١)، وهي تحدد المواضع التي لم يكن فيها بناء في الأصل، فشرع عمر بن عبد العزيز في بنائها، والمتأمل في بناء عمر بن عبد العزيز للمصليات يرى أن ما نصت عليه المصادر قد تركز على أمرين مهمين:-

الأول: المواضع التي تكررت فيها صلاة الرسول ﷺ .

والثاني: أهمية الحدث الذي دعا الرسول ﷺ أن يصلي في تلك المواضع.

وعليه فما تم حصره لا يخرج عن هذين الأمرين، وما لم يتم بناؤه إما يكون بسبب ضيق الوقت الذي أدى إلى عدم استكمال عمر بن عبد العزيز مشروع بناء المصليات، أو أن تلك المساجد التي بناها أصابها إهمال فتهدمت ولم تشر المصادر إليها.

وقد ذكر ابن شبة في كتابه "تاريخ المدينة المنورة" وهو من المصادر الأولية في تاريخ المدينة معلومة في غاية الأهمية حيث قال ما نصه: (إن كل مسجد من مساجد المدينة، ونواحيها مبني بالحجارة المنقوشة المطابقة فقد صلّى فيه النبي ﷺ؛ وذلك أن عمر بن عبد العزيز ﷺ حين بنى مسجد رسول الله ﷺ سأل- والناس يومئذ متوافرون- عن المساجد التي صلّى فيها رسول الله ﷺ، ثم بناها بالحجارة المنقوشة المطابقة)(٢)، ويُفهم من هذا النص أمران :-

الأول: أن مشروع بناء المساجد والمصليات النبوية بدأ بعد الانتهاء من بناء المسجد النبوي، والفترة التي بين الانتهاء من المسجد النبوي وعزل عمر بن عبد العزيز فترة قصيرة لا تسمح ببناء

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١١٣؛ الفاسي: شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، جـ٢، ص٤٤٥؛ ابن الضياء: تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، ص٣٠٢ .

(٢) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٧٤.

جميع المواضع التي ثبت لعمر أن الرسول ﷺ صلى فيها، ولذا قد يكون عمر قد بدأ بأهم المواضع، ثم لم يستكملها جميعًا بسبب عزله.

والأمر الثاني: يفهم من حديثه أن هناك مصليات أخرى لم يبنها عمر بن عبد العزيز؛ وفيما يلي ما توصلت إليه من مساجد كانت من عمارة عمر.

أ- مسجد دار سعد بن خيثمة(١):

من خصائص هذا المسجد أن الرسول ﷺ كان يصلي فيه إبان نزوله في قباء، وصلى فيه الصحابي مصعب بن عمير ﷺ(٢) أول جمعة في الإسلام(٣)، والأصل في هذا المسجد أنه كان دارًا لسعد بن خيثمة ﷺ، ويبدو أن بناء هذا المسجد تأخر حتى عهد الخليفة الوليد بن عبد الملك لأن سعد ﷺ استشهد في غزوة بدر(٤) فلم يعتن الورثة بالمكان، أو لحاجتهم له، فلم يبن المسجد إلا حين تتبع عمر بن عبد العزيز مواضع صلاة الرسول ﷺ، فبناه بالحجارة المنقوشة(٥)؛ ويبدو أن عمر بن عبد العزيز أراد المحافظة على المواضع التي صلى فيها الرسول ﷺ حتى تظل معالمها قائمة وإلا فمسجد دار سعد كان قريبًا من مسجد قباء وكانت الأموال بيد عمر كثيرة.

ب- مسجد ذباب(٦):

هو المسجد الذي يعرف بمسجد الراية الواقع على جبل ذباب، وتأتي أهمية هذا المسجد كون النبي ﷺ حين أراد حفر الخندق ضرب قبته على هذا الجبل فكان يشرف على أعمال حفر الخندق، ثم كانت هذه القبة مركز القيادة للرسول ﷺ والعمليات العسكرية أثناء الغزوة فكان

(١) تم التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ٨.

(٢) مصعب بن عمير بن هاشم بن عبد مناف القرشي، أسلم قديمًا بمكة وهاجر إلى الحبشة مع أول من هاجر ثم أرسله الرسول ﷺ إلى المدينة بعد العقبة الثانية يعلم الأنصار القرآن ويفقههم بالدين ثم شهد بدرا ٢هـ / ٦٢٤م واستشهد فيها ﷺ (ابن عبد البر: أبو عمر يوسف بن عبدالله ، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي ، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ /١٩٩٢م، جـ٤، ص١٤٧٣).

(٣) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٣، ص١١٠؛ البيهقي: دلائل النبوة، جـ٢، ص٤٤١.

(٤) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٣، ص٥٦١.

(٥) عبدالغني: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ص٤١.

(٦) تم التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ٩.

يشرف على المعركة، ويباشر القتال ويقيم الصلاة في هذه القبة[١]، ويبدو أن صلاته ﷺ في هذا الموضع كان أثناء الحصار فقط، وحين ثبت لعمر بن عبد العزيز موضع صلاة الرسول ﷺ بنى المسجد الذي بالحجارة المطابقة[٢].

جـ - مسجد السقيا[٣]:

أُكتشف موضع هذا المسجد على يد مؤرخ المدينة الإمام أبو الحسن السمهودي إذ تتبع موضع صلاة النبي ﷺ عند آبار السقيا، وبدأ بأعمال التنقيب حتى ظهر له أساس المسجد وشيئًا من جدرانه المبنية بالحجارة المطابقة بالجص ومساحته تقريبًا (٣,٥م × ٣,٥م) فظهر له أنه من بقايا عمارة عمر بن عبد العزيز[٤].

د- مسجد الفسح[٥]:

هو مسجد صغير كما ورد عند ابن شبه، وكان مبنيًا في وقت مبكر كما أشار إلى ذلك وكان ملاصقًا لجبل أحد وهو الموضع الذي صلى فيه الرسول ﷺ[٦]، ويرجح صاحب كتاب المساجد الأثرية في المدينة النبوية محمد إلياس أنه من بناء عمر بن عبد العزيز أثناء ولايته على المدينة[٧].

(١) الواقدي: المغازي ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٤٦٢؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٥٦٨.
(٢) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٤٩.
(٣) تم التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ١٠.
(٤) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٤٩.
(٥) سبق التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ١٣.
(٦) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٧.
(٧) عبدالغني: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ص١٥٥.

هـ - مسجد الفتح[١]:

الثابت[٢] أن رسول الله ﷺ صلى في مسجد الفتح الواقع على الجزء الصغير المتفرع من غربي جبل سلع[٣]، ويبدو لي أنه ﷺ صلى أكثر من مرة وأكثر من وقت في هذا الموضع، ووقع الخلاف حول صلاة النبي ﷺ في المساجد التي أسفل مسجد الفتح كون هذه المساجد كانت مركز العمليات العسكرية التي يقودها كبار الصحابة كأبي بكر، وعمر، وعلي بن أبي طالب، وسلمان الفارسي ﷺ في غزوة الخندق، وقد ذكر ابن شبة أن النبي ﷺ صلى بالمسجد الصغير الذي في أصل الجبل[٤] وهو مسجد سلمان الفارسي ﷺ[٥]، وصلى في المسجد الأسفل[٦] وهو مسجد أبي بكر الصديق ﷺ[٧].

ويروي الواقدي وابن النجار أن رسول الله ﷺ صلى في المساجد التي حول مسجد الفتح[٨]، أي في مسجد أبي بكر، ومسجد علي، ومسجد سلمان الفارسي ﷺ[٩].

ولقد أشار المطري أن عمر بن عبد العزيز قد بنى مسجد الفتح أثناء ولايته على المدينة ضمن تتبعه لمصليات الرسول ﷺ وعمارته لها[١٠]، ويبدو أنه قام أيضًا ببناء المساجد الثلاثة مسجد

---

(١) سبق التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ١٤.

(٢) (حدثنا أبو عامر، حدثنا كثير، يعني ابن زيد، حدثني عبد الله بن عبد الرحمن بن كعب بن مالك، حدثني جابر ،يعني ابن عبد الله، أن النبي ﷺ دعا في مسجد الفتح ثلاثا: يوم الاثنين، ويوم الثلاثاء، ويوم الأربعاء، فاستجيب له يوم الأربعاء بين الصلاتين، فعرف البشر في وجهه ﷺ) قال الهيثمي: رواه أحمد والبزار ورجال أحمد ثقات (أحمد بن حنبل: أبو عبدالله أحمد بن حنبل الشيباني، مسند الإمام أحمد، تحقيق: السيد أبو المعاطي، ط:١، عالم الكتب، بيروت، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، جـ٣، ص٣٣٢؛ الهيثمي: نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، جـ٤، ص١٧.

(٣)أحمد بن حنبل: مسند الإمام أحمد، جـ٣، ص٣٣٢؛ ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٩؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٦.

(٤) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٨.

(٥) البكري: مساجد الفتح، ص٤١.

(٦) ابن شبة: تاريخ المدينة، ص٥٩.

(٧) البكري: مساجد الفتح، ص٤٤.

(٨) الواقدي: المغازي، جـ٢، ص٤٤٨؛ ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٦.

(٩) المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٧، السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٤٣.

(١٠) المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٧.

أبي بكر، ومسجد علي، ومسجد سلمان الفارسيﷺ، ويُفهم هذا من رواية ابن النجار الذي ذكر بأن مسجدين منها مبنية بالحجارة والجص، ومسجد قد صار خراباً وأخذت حجارته[١]، وهذا يعني أن هناك أصلاً قديمًا في بناء هذه المساجد؛ وأُرجح أنه من عمارة عمر بن عبد العزيز وفق التوجيهات الصادرة له من الخليفة الوليد بن عبد الملك؛ وأشار المطري إلى أن ابن أبي الهيجاء[٢] قد بنى هذه المساجد وكانت خرابًا[٣].

و- مساجد العيد[٤]:

هي المواضع التي كان الرسول ﷺ يصلي فيها الأعياد في المدينة وموقعها الآن في ميدان المناخة الواقع في الجزء الجنوبي الغربي من مسجده ﷺ وتبعد عن المسجد ما بين ٣٠٥م إلى ٤٥٥م[٥]، وقد قام عمر بن عبد العزيز ببناء ثلاثة مساجد منها مسجد المصلى (الغمامة) ومسجد أبي بكر الصديق ﷺ، ومسجد عليﷺ[٦].

ز- مسجد بني قريظة:

كان هذا المسجد قد أعده الرسول ﷺ وهيأه للصلاة[٧] عندما عسكر قبالة بني قريظه وضرب عليهم الحصار الذي امتد لخمس وعشرين ليلة[٨]، وهذا يشير إلى أن الرسول ﷺ قد صلى فيه أوقاتا كثيرة، ولم تذكر المصادر إلى أنه كان مبنيًا في عصره ﷺ، وبقي كما كان، إلى أن بناه

(١) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٦.

(٢) هو الوزير العبيدي الحسين بن أبي الهيجاء صهر الصالح ووزير الملوك المصريين، عمل للحجرة الشريفة ستارة مكتوبا عليها سورة يس بكمالها وتكلف عليها مالاً جزيلاً، وكانت ولايته في سنة ٥٦٦هـ / ١١٧١م (السخاوي: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، جـ٢، ص٤٠٣).

(٣) ابن النجار: الدرة الثمينة في أخبار المدينة، ص١٢٦؛ المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٧

(٤) تم التعريف بهذا المسجد في التمهيد ص ١٧.

(٥) عبدالغني: المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ص٢٢٢.

(٦) السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، جـ٣، ص٧.

(٧) ابن حجر: فتح الباري شرح صحيح البخاري، جـ٧، ص١٢٤.

(٨) حدثت غزوة بني قريظة في ليال من ذي القعدة وليال من ذي الحجة سنة خمس، وقد جرت أحداثها بعد غزوة الخندق مباشرة، الواقدي، المغازي، ج١، ص٤.

عمر بن عبد العزيز أثناء ولايته على المدينة[١]؛ وقد كانت عمارة هذا المسجد كعمارة مسجد قباء[٢]، ومن خلال تتبعي يبدو أنه المسجد الوحيد الذي صرحت المصادر بالشكل الهندسي لعمارته بعد مسجد الرسول ﷺ ومسجد قباء؛ وقد مر بنا تخطيط مسجد قباء وعمارته في المبحث الأول، وهذا يشير إلى أن بناء المصليات تخضع لعدة اعتبارات لعل من أهمها الموقع والحدث؛ كما أن كون بناء مسجد بني قريظة يشبه مسجد قباء فهذا يعطي انطباعًا عن الميزانية الضخمة التي ضخها الوليد بن عبد الملك في بناء هذه المساجد.

وهكذا فقد تبين من خلال الاطلاع على المصادر أن المساجد المبنية من الحجارة المنقوشة هي من بناء الوالي عمر بن عبد العزيز.

كما اتضح أن بعض المساجد التي لم تصرح ببنائها المصادر الأولية قد تم اكتشافها من خلال عملية التنقيب التي أجراها السمهودي.

وقد ظهر لي أن عمر بن عبد العزيز لم يقم ببناء جميع المصليات التي صلى فيها رسول الله ﷺ، وإنما بدأ بالأهم من ناحية الحدث وكثرة الصلاة فيه.

(١) المطري: التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، ص٤٥؛ السمهودي: وفاء الوفاء بأخبار الوفاء، جـ٢، ص٢٩٢.
(٢) المرجع السابق.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد فقد انتهيت من هذه الدراسة وقد توصلت إلى بعض النتائج والتوصيات فمن ذلك أن عملية الاهتمام بآثار الرسول ﷺ ظهرت في وقت مبكر من تاريخ الإسلام من خلال فكرة الخليفة الوليد بن عبد الملك، وتنفيذ واليه على المدينة عمر بن عبد العزيز اللذين كانت لهما اليد الطولى في المحافظة على شيء من آثاره ﷺ.

وقد اتضح لي من خلال هذه الدارسة أن ولاية عمر بن عبد العزيز على المدينة كانت من أهم الأسباب التي أدت إلى عمارة المساجد.

كما ظهر أن عملية البناء لم تطل جميع المصليات التي صلى فيها رسول الله ﷺ وفق الأسباب التي شرحتها في مواضعها.

ولقد تبين أن التخطيط لعمارة المسجد النبوي وتوسعته وكذا بقية المساجد قد وضعت له ميزانيات ضخمة وأخذت وقتًا طويلاً في البناء؛ كما ظهر أن عمارة هذه المساجد قد اشترك فيها العرب والقبط والروم، واستقدم لها أمهر المهندسين والبنائين، من القسطنطينية.

وفي الأخير هناك توصيات لابد منها وهي المحافظة على هذه المصليات بإعادة ترميمها وفق ما ذكرته المصادر من مواد البناء التي استخدمها عمر بن عبد العزيز، وكذا المحافظة عليها بالبوابات الإلكترونية، ووضع اللوحات الإرشادية في التعريف بمواد البناء والنقوش وغيرها.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

أولاً المصادر:

أحمد بن حنبل: أبو عبدالله أحمد بن حنبل الشيباني (ت ٢٤١هـ / ٨٥٥م)

- مسند الإمام أحمد، تحقيق: السيد أبو المعاطي، ط:١، عالم الكتب، بيروت، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.

الأزهري: أبو منصور محمد بن أحمد (ت ٣٧٠هـ / ٩٨٠م) .

- تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط:١، دار التراث العربي، بيروت، ٢٠٠١م.

أنس: الإمام مالك بن أنس (ت ١٧٩هـ / ٧٩٥م)

- الموطأ، تحقيق: عبدالمجيد تركي، ط:١، دار الغرب، ١٩٩٤م

البخاري: محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ / ٨٧٠م).

- صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط:١، دار طوق النجاة، جدة، ١٤٢٢هـ .

البكري: أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز (ت ٤٨٧هـ ١٠٩٤م).

- معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ط:٣، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٣هـ.

البيهقي: أحمد بن الحسين (ت ٤٥٨هـ / ١٠٦٦م).

- دلائل النبوة، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ.

الجندي: أبو سعيد المفضل بن محمد (ت ٣٠٨هـ / ٩٢٠م)

- فضائل المدينة، تحقيق: محمد مطيع وغزوة بدير، ط:١، دار الفكر، دمشق، ١٤٠٧هـ.

ابن الجوزي: أبو الفرج عبدالرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ / ١٢٠١هـ).

- المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٣٥٨هـ.

ابن حجر: أبو الفضل أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م).

- فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، ١٣٧٩هـ.

الحموي: شهاب الدين ياقوت بن عبدالله (ت ٦٢٦هـ / ١٢٢٨م).

- معجم البلدان، ط:٢، دار صادر، بيروت ، ١٩٩٥م.

ابن خلدون: عبدالرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ / ١٤٠٥م).

- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر (تاريخ ابن خلدون)، تحقيق: خليل شحادة، ط:٢، دار الفكر، بيروت ، ١٤٠٨هـ / ١٩٩٨م.

خليفة بن خياط: خليفة بن خياط العصفري (ت ٢٤٠هـ / ٨٥٤م).

- تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ.
- طبقات خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار طيبة، الرياض، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

الخليل بن أحمد: أبو عبدالرحمن الفراهيدي (ت ١٧٠هـ / ٧٨٦هـ).

- العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

أبو داود: سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥هـ / ٨٨٩م).

- سنن أبي داود، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت.

ابن رسته: أحمد بن عمر (في القرن الثالث الهجري / العاشر الميلادي)

- الاعلاق النفيسة، ط:١، بريل، ليدن، ١٨٩١م.

الزبير بن بكار: الزبير بن بكار بن عبدالله القرشي (ت ٢٥٦هـ / ٨٧٠م)

- المنتخب من كتاب أزواج النبي ﷺ، تحقيق: سكينة الشهابي، ط:١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٣هـ.

السخاوي: شمس الدين محمد بن عبدالرحمن (ت ٩٠٢هـ / ١٤٩٧م)

- التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، تحقيق: مجموعة محققين، ط:٣، مركز بحوث ودراسات المدينة، المدينة المنورة، ١٤٤٠هـ، ٢٠١٨.

ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت ٢٣٠هـ / ٨٤٥م)

- الطبقات الكبرى ، تحقيق: علي محمد عمر، ط:١، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ٢٠٠١م.

السمهودي: علي بن عبدالله (ت ٩١١هـ / ١٥٠٦م)

- وفاء الوفاء بأخبار دار المصطفى، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ.
- خلاصة الوفا بأخبار دار المصطفى، تحقيق: محمد الأمين الجكيني.

السهيلي: أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله (ت ٥٨١هـ / ١١٨٥م).

- الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عمر عبدالسلام السلامي، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

ابن شبة: عمر بن شبة النميري (ت ٢٦٢هـ / ٨٧٦م).

- تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، جدة ،١٣٩٩هـ.

ابن الضياء: محمد بن أحمد (ت ٨٥٤هـ / ١٤٥٠م)

- تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم وأيمن نصر، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م

الطبري: محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ / ١٢٩٤م).

- تاريخ الرسل والملوك . تاريخ الطبري، ط٢، دار التراث، بيروت، ١٣٨٧هـ.
- المنتخب من ذيل المذيل، مؤسسة الأعلمي، بيروت.

ابن عبد ربه: أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد (ت ٣٢٨هـ / ٩٤٠م).

- العقد الفريد، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٤٠٤هـ.

ابن عبدالبر: أبو عمر يوسف بن عبدالله (ت ٤٦٣هـ / ١٠٧١م).

- الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

ابن عبدالحكم: عبدالله بن عبدالحكم بن رافع (ت ٢١٤هـ / ٨٢٩).

- سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق: أحمد عبيد، ط:٦، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م:

العياشي: أبو سالم عبد الله بن محمد بن أبي بكر (ت١٠٩٠هـ / ١٦٧٩م).

- الرحلة العياشية (١٦٦١ – ١٦٦٣م)، تحقيق: سعيد الفاضلي، وسليمان القرشي، دار السويدي للنشر والتوزيع، ط:١، أبوظبي، ٢٠٠٦م.

الفارابي: أبو نصر إسماعيل بن حماد (ت ٣٩٣هـ / ١٠٠٣م).

- معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م .

الفاسي: محمد بن أحمد (ت ٨٣٢هـ / ١٤٢٩م).

- شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

الفيروزبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب (ت ٨١٧هـ / ١٤١٥م).

- المغانم المطابة في معالم طابة، (قسم المواضع) تحقيق: حمد الجاسر، ط:١، دار اليمامة، الرياض،١٣٨٩هـ/١٩٦٩م.

ابن كثير: إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ / ١٣٧٢م).

- السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبدالواحد، دار المعرفة، بيروت، ١٣٩٥هـ، ١٩٧٦م.

مسلم: مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ / ٨٧٤م).

- صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

المطرزي: أبو الفتح ناصر الدين (ت ٦١٠هـ / ١٢١٣م).

- المغرب في ترتيب المعرب، تحقيق: محمود فاخوري، وعبدالحميد مختار، ط:١، مكتبة أسامة بن زيد، حلب، ١٩٧٩م.

المطري: جمال الدين محمد بن أحمد (ت ٧٤١هـ / ١٣٤٠م).

- التعريف بما آنست دار الهجرة من معالم دار الهجرة، بدون دار، ١٩٥٢م.

النابلسي: عبد الغني بن إسماعيل (ت ١١٤٣هـ / ١٧٣٠)

- الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز، مركز تحقيق التراث، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٨٦م.

ابن النجار: محب الدين محمد بن محمود (ت ٦٤٣هـ / ١٢٤٥م).

- الدرة الثمينة في أخبار المدينة، تحقيق: حسين شكري، دار الأرقم بن أبي الأرقم.

ابن هشام: عبد الملك بن هشام الحميري (ت ٢١٣هـ / ٨٢٨م).

- السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط:٢، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٣٧٥هـ / ١٩٥٥.

الهيثمي: نور الدين علي بن أبي بكر (ت ٨٠٧هـ / ١٤٠٤م).

- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.

الواقدي: محمد بن عمر (ت ٢٠٧هـ / ٨٢٢م):

- المغازي، تحقيق: مارسدن جونس ، ط:٣ ، دار الأعلمي ، بيروت ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م .

ثانياً: المراجع:

أحمد: مهدي رزق الله (دكتور):

- السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية، ط:١، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

بكري: محمد أنور علي (دكتور)

- مساجد الفتح، ط:٢، مكتبة دار الزمان، المدينة المنورة، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م.

البلادي: عاتق بن غيث

- معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ط:١، دار مكة للنشر والتوزيع، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

الحداد: محمد حمزة (دكتور)

- عمارة المسجد النبوي الشريف في العصرين الأموي والعباسي،ط:٢، زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠٤م.

الخياري: أحمد ياسين (ت ١٣٨٠هـ / ١٩٦٠م)

- تاريخ معالم المدينة المنورة قديمًا وحديثًا، ط:٤، دار العلم، جدة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

ربيع: حسنين محمد (دكتور)

- دراسات في الدولة البيزنطية، دار النهضة، القاهرة، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.

شراب: محمد محمد حسن (ت ١٤٣٥هـ / ٢٠١٣م)

- المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، ط:١، دار القلم، دمشق، ١٤١١هـ.

عبدالغني: محمد إلياس

- المساجد الأثرية في المدينة النبوية، ط:٢، مطابع الرشيد، المدينة المنورة، ١٤١٩هـ، ١٩٩٩م.
- تاريخ المسجد النبوي الشريف، ط:١، المدينة المنورة، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م.

العبيد: سليمان بن عبدالله:

- قطوف من تاريخ المدينة، ط:١، دار التوحيد، الرياض، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.

العياشي: إبراهيم بن علي (ت ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م)

- المدينة بين الماضي والحاضر، ط:١، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م.

كعكي: عبد العزيز بن عبدالرحمن (مهندس معماري)

- معالم المدينة المنورة بين العمارة والتاريخ، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.

مصطفى إبراهيم وآخرون:

- المعجم الوسيط ، دار الدعوة. ٢٠٠٤م.

الوكيل: محمد السيد:

- المدينة المنورة معالم و حضارة، ط:١، دار القلم، دمشق، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٨م.

Sources and references

The Holy Quran

First the sources:

Ahmed bin Hanbal: Abu Abdullah Ahmed bin Hanbal Al-Shaibani (died 241 AH / 855 AD(

- Musnad of Imam Ahmad، verified by: Al-Sayyid Abu Al-Maati، I: 1، Alam Al-Kutub، Beirut، 1419 AH / 1998 AD.

Al-Azhari: Abu Mansour Muhammad bin Ahmed (died 370 AH / 980 AD).

- Refining the language، investigation: Muhammad Awad Mereb، ed: 1، Dar Al-Turath Al-Arabi، Beirut، 2001 AD.

Al-Bukhari: Muhammad bin Ismail (d. 256 AH / 870 AD).

- Sahih al-Bukhari، investigation: Muhammad Zuhair al-Nasir، i: 1، Dar Tuq al-Najat، Jeddah، 1422 AH.

Al-Bakri: Abu Obaid Abdullah bin Abdul Aziz (died 487 AH 1094 AD).

- A Dictionary of What It Istijam of Country Names and Places، Volume 3، Alam Al-Kutub، Beirut، 1403 AH.

Al-Bayhaqi: Ahmad bin Al-Hussein (died 458 AH / 1066 AD).

- Evidence of Prophethood، i: 1، Dar al-Kutub al-Ilmiyya، Beirut، 1405 AH.

The soldier: Abu Saeed Al-Mufaddal bin Muhammad (d. 308 AH / 920 AD)

- Virtues of Medina، achieved by: Muhammad Mutee' and the Battle of Badir، I: 1، Dar Al-Fikr، Damascus، 1407 AH.

Ibn al-Jawzi: Abu al-Faraj Abd al-Rahman bin Ali (died 597 AH / 1201 AH)

- Al-Muntazith in the History of Kings and Nations، Volume 1، Dar Sader، Beirut، 1358 AH.

Ibn Hajar: Abu al-Fadl Ahmed bin Ali (d. 852 AH / 1448 AD).

- Fath Al-Bari، Explanation of Sahih Al-Bukhari، House of Knowledge، Beirut، 1379 AH.

Al-Hamawi: Shihab al-Din Yaqut bin Abdullah (died 626 AH / 1228 AD)

- Dictionary of Countries، i: 2، Dar Sader، Beirut، 1995 AD.

Ibn Khaldun: Abd al-Rahman bin Muhammad (died 808 AH / 1405 AD)

- Diwan of the Beginner and the News in the History of the Arabs، the Berbers and Their Contemporaries with Great Relevance (Tarikh Ibn Khaldun)، investigation: Khalil Shehadeh، i: 2، Dar Al-Fikr، Beirut، 1408 AH / 1998 AD.

Khalifa bin Khayat: Khalifa bin Khayat Al Asfari (died 240 AH / 854 AD)

- History of Khalifa bin Khayat، investigated by: Akram Dhiaa Al-Omari، i: 2، Dar Al-Qalam، Damascus، 1397 AH.
- Tabaqat Khalifa bin Khayat، investigation: Akram Dhiaa Al-Omari، i: 2، Dar Taiba، Riyadh، 1402 AH / 1982 AD.

Al-Khalil bin Ahmed: Abu Abdul Rahman Al-Farahidi (died 170 AH / 786 AH).

- Al-Ain، Investigation: Mahdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samarrai، Al-Hilal Library and Library.

Abu Dawud: Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani (d. 275 AH / 889 AD).

- Sunan Abi Dawood، investigation: Muhammad Mohieddin Abdel Hamid، Al-Asriya Library، Beirut.

Ibn Rustah: Ahmed bin Omar (in the third century AH / tenth century AD)

- Al-A'laq Al-Nafisa، i: 1، Brill، Leiden، 1891 AD.

Al-Zubair bin Bakkar: Al-Zubair bin Bakar bin Abdullah Al-Qurashi (d. 256 AH / 870 AD)

- Al-Muntakhab from the Book of the Prophet's Husbands ، verified by: Sakina Al-Shihabi، I: 1، Al-Resala Foundation، Beirut، 1403 AH.

Al-Sakhawi: Shams Al-Din Muhammad bin Abdul Rahman (died 902 AH / 1497 AD)

- The Nice Masterpiece in the History of the Noble City، Investigation: A Group of Investigators، i: 3، Madinah Research and Studies Center، Medina، 1440 AH، 2018.

Ibn Saad: Muhammad bin Saad bin Manea (d. 230 AH / 845 AD)

- The Great Layers، investigation: Ali Muhammad Omar، i: 1، Al-Khanji Library، Cairo، 2001.

Al-Samhoudi: Ali bin Abdullah (died 911 AH / 1506 AD)

- Wafaa al-Wafa' News of Dar al-Mustafa، i: 1، Dar al-Kutub al-Ilmiyya، Beirut، 1419 AH.
- Al-Wafa summary in the news of Dar Al-Mustafa، investigation: Muhammad Al-Amin Al-Jekini.

Al-Suhaili: Abu Al-Qasim Abdul Rahman bin Abdullah (died 581 AH / 1185 AD).

- Rawd al-Anf in explaining the biography of the Prophet by Ibn Hisham، achieved by: Omar Abdel Salam al-Salami، i: 1، House of Revival of Arab Heritage، Beirut، 1421 AH / 2000 AD.

Ibn Shabbah: Omar bin Shabba al-Numeiri (d. 262 AH / 876 AD).

- History of the city، investigation: Fahim Muhammad Shaltout، Jeddah، 1399 AH.

Ibn Al-Diya': Muhammad bin Ahmad (d. 854 AH / 1450 AD).

- The History of Mecca، the Grand Mosque، the Noble City and the Noble Grave، investigated by: Alaa Ibrahim and Ayman Nasr، i: 2، Dar al-Kutub al-Ilmiyya، Beirut، 1424 AH / 2004 AD

Al-Tabari: Muhammad bin Jarir (died 310 AH / 1294 AD)

- History of the Messengers and Kings - History of Al-Tabari، 2nd Edition، Dar Al-Turath، Beirut، 1387 AH.
- The team from Tail Al-Moutel، Al-Alamy Foundation، Beirut.

Ibn Abd Rabbo: Abu Omar Shihab al-Din Ahmed bin Muhammad (died 328 AH / 940 AD)

- The Unique Contract، i: 1، Dar al-Kutub al-Ilmiyya، Beirut 1404 AH.

Ibn Abd al-Bar: Abu Omar Yusuf bin Abdullah (died 463 AH / 1071 AD)

- Assimilation in the Knowledge of the Companions، achieved by: Ali Muhammad Al-Bajawi، i: 1، Dar Al-Jeel، Beirut، 1412 AH / 1992 AD.

Ibn Abdul Hakam: Abdullah bin Abdul Hakam bin Rafi' (died 214 AH / 829)

- The biography of Omar bin Abdulaziz، investigation: Ahmed Obaid، 6th edition، World of Books، Beirut، 1404 AH / 1984 AD:

Al-Ayachi: Abu Salem Abdullah bin Muhammad bin Abi Bakr (d. 1090 AH / 1679 AD)

- Al-Riyala Al-Ayashiya (1661-1663 AD)، investigation: Saeed Al-Fadhili، and Suleiman Al-Qurashi، Al-Suwaidi Publishing and Distribution House، I: 1، Abu Dhabi، 2006 AD.

Al-Farabi: Abu Nasr Ismail bin Hammad (d. 393 AH / 1003 AD)

- Diwan Al-Adab Dictionary، investigated by: Ahmed Mukhtar Omar، People's House for Press، Printing and Publishing، Cairo، 1424 AH / 2003 AD.

Al-Fassi: Muhammad bin Ahmed (died 832 AH / 1429 AD).

- Healing Love with News of the Sacred Country، i: 1، Dar al-Kutub al-Ilmiyya، Beirut، 1421 AH / 2000 AD.

Firouzabadi: Majd al-Din Muhammad ibn Yaqoub (d. 817 AH / 1415 AD)

- The spoils of interest in the landmarks of Tabah، (section of places) achieved by: Hamad Al-Jasser، i: 1، Dar Al-Yamamah، Riyadh، 1389 AH / 1969 AD.

Ibn Kathir: Ismail bin Omar (died 774 AH / 1372 AD)

- Biography of the Prophet، investigation: Mustafa Abdel Wahed، House of Knowledge، Beirut، 1395 AH، 1976 AD.

Muslim: Muslim ibn al-Hajjaj (died 261 AH / 874 AD)

- Sahih Muslim، investigation: Muhammad Fouad Abdel-Baqi، House of Revival of Arab Heritage، Beirut.

Al-Matrazi: Abu al-Fath Nasir al-Din (died 610 AH / 1213 AD)

- Morocco in the arrangement of the Arabized، achieved by: Mahmoud Fakhoury، and Abdel Hamid Mokhtar، i: 1، Osama bin Zaid Library، Aleppo، 1979 AD.

Al-Matari: Jamal Al-Din Muhammad bin Ahmed (died 741 AH / 1340 AD)

- Introducing the features of Dar Al-Hijrah، without a house، 1952 AD.

Nabulsi: Abdul Ghani bin Ismail (died 1143 AH / 1730)

- Truth and Metaphor in the Journey to the Levant، Egypt and the Hijaz، Heritage Realization Center، General Egyptian Book Organization، Cairo 1986 AD.

Ibn al-Najjar: Muhib al-Din Muhammad bin Mahmoud (d. 643 AH / 1245 AD)

- The Precious Durra in Akhbar Al-Madina، Investigated by: Hussein Shukri، Dar Al-Arqam bin Abi Al-Arqam.

Ibn Hisham: Abd al-Malik bin Hisham al-Himyari (died 213 AH / 828 AD)

- Biography of the Prophet by Ibn Hisham، investigation: Mustafa Al-Sakka and others، i: 2، Mustafa Al-Babi Al-Halabi Library، Egypt، 1375 AH / 1955.

Al-Haythami: Nur al-Din Ali bin Abi Bakr (d. 807 AH / 1404 AD)

- The Complex of Suspensions and the Source of Benefits، Dar Al-Fikr، Beirut، 1412 AH / 1992 AD.

Al-Waqidi: Muhammad bin Omar (died 207 AH / 822 AD)

- Al-Maghazi، Investigated by: Marsden Jones، 3rd Edition، Dar Al-Alamy، Beirut، 1409 AH / 1989 AD.

Second: references

Ahmed: Mahdi Rizkallah (Doctor)

- Biography of the Prophet in the light of the original sources، i: 1، Riyadh، King Faisal Center for Research and Islamic Studies، 1412 AH / 1992 AD.

Bakri: Muhammad Anwar Ali (Doctor)

- Al-Fath Mosques، i: 2، Dar Al-Zaman Library، Al-Madinah Al-Munawwarah، 1428 AH / 2008 AD.

Al-Biladi: Ateq bin Ghaith

- A Dictionary of Geographical Features in the Biography of the Prophet، i: 1، Dar Makkah for Publishing and Distribution، 1402 AH / 1982 AD.

Al-Haddad: Muhammad Hamza (Doctor)

- The architecture of the Prophet's Mosque in the Umayyad and Abbasid eras، i: 2، Zahraa al-Sharq، Cairo، 2004 AD.

Al-Khayari: Ahmed Yassin (died 1380 AH / 1960 AD)

- History of Medina Landmarks، Old and New، Volume 4، Dar Al-Ilm، Jeddah، 1414 AH / 1993 AD.

Rabie: Hassanein Muhammad (Doctor)

- Studies in the Byzantine State، Dar Al-Nahda، Cairo، 1403 AH / 1983 AD.

Drink: Muhammad Muhammad Hassan (died 1435 AH / 2013 AD)

- Monuments in the Sunnah and the Biography، i: 1، Dar al-Qalam، Damascus، 1411 AH.

Abdul Ghani: Muhammad Elias

- The ancient mosques in the Prophet's city، i: 2، Al-Rasheed Press، Medina، 1419 AH، 1999 AD.
- History of the Prophet's Mosque، i: 1، Medina، 1416 AH، 1996 AD.

The slaves: Suleiman bin Abdullah.

- Qutoof min Tarekh al-Madina، i: 1، Dar al-Tawhid، Riyadh، 1427 AH / 2006 AD.

Al-Ayashi: Ibrahim bin Ali (died 1400 AH / 1980 AD)

- The city between the past and the present، i: 1، The Scientific Library، Medina، 1392 AH / 1972 AD.

Kaki: Abdulaziz bin Abdulrahman (Architect)

- Landmarks of Al-Madinah Al-Munawwarah between Architecture and History، i: 1، House of Revival of Arab Heritage، Beirut، 1419 AH / 1998 AD.

Mustafa Ibrahim and others:

- Medieval Dictionary، Dar al-Da`wah. 2004 AD.

Agent: Mohamed El-Sayed.

- Medina Landmarks and Civilization، i: 1، Dar al-Qalam، Damascus، 1409 AH / 1988 AD.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الحادي عشر - الجزء الثاني
صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

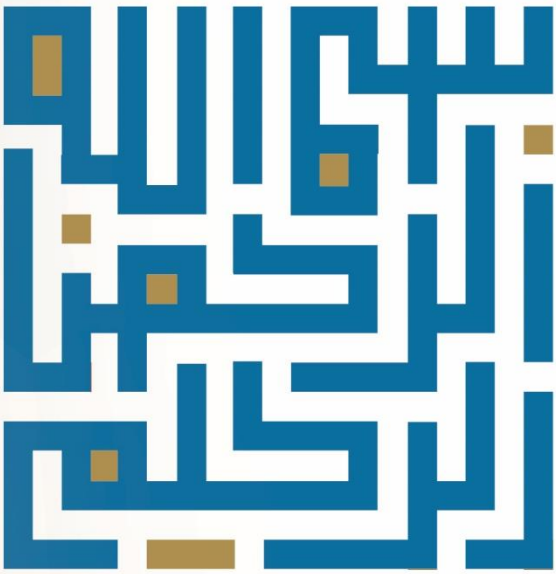
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى بن الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح د. فرتاح بن فاحس الزوين	11
2	فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في خفض القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة نجران د. حنان عثمان محمد أبو العنين	55
3	واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف د. حسن بن إبراهيم الجليدي	95
4	معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم د. سعود بن جبيب الرويلي	139
5	تصور مقترح قائم على الخبرات الدولية لممارسات المشرف التربوي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية د. غرم الله بن مسفر الغامدي	177
6	أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران وعلاقتها بالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي د. فيصل بن علي نجمي	215
7	واقع تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي	257
8	فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية د. منى عيد الرشيدي	295
9	درجة قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. محمد بن سليم الله الرحيلي	339
10	القيمة التاريخية والحضارية لمتحف الشملاني التراثي د. ليلى بنت عبد الكريم الزهراني	389

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح

Evaluate gifted care programs in the Kingdom of Saudi Arabia and proposed a suggested framework

إعداد

د. فرتاج فاحس الزوين

أستاذ التربية الخاصة المشارك بكلية التربية – جامعة الطائف

Fertaj Fahis K. Alzwain

Associate professor of Especial Education- Taif University

DOI: 10.36046/2162-000-011-011

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبناء تصور مقترح، ولتحقيق هذا الهدف اتّبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، من خلال إعداد استبانة جودة برامج رعاية الطلبة الموهوبين، ضمّت (١٠٩) مؤشرات، توزّعت على أربعة مجالات؛ هي: البيئة التعليمية، ونظام الكشف عن الموهوبين، وطبيعة البرامج المطبّقة في رعايتهم، واختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم، وطبّقت الاستبانة على (٢١٢) معلماً ومعلمة في مراكز تعليم الموهوبين ومدارسهم. أظهرت نتائج البحث: تحقّق معايير جودة برامج رعاية الموهوبين إجمالاً بدرجة متوسطة، وبمتوسط عام قدره (٢,٧٨)، وقد جاء معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٩٧)، تلاه معيار جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين بمتوسط (٢,٨٠)، وحلّ معيار جودة البيئة التعليمية في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٧٢)، وحصل معيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين على درجة تحقّق منخفضة، وحلّ في المرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٥٣). وبناء على نتائج البحث تمّ تقديم تصور مقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؛ استناداً إلى المعايير العالمية لجودة تعليم الموهوبين. وبناء على نتائج البحث يوصي الباحث بمراجعة برامج الموهوبين، وتحديد مدى تطابقها مع ما يستجد من معايير عالمية بحيث تواكب هذه البرامج العالمية بهدف تحقيق الاستفادة القصوى منها، وتطوير آليات اختيار المعلمين وتحسين برامج التدريب.

كلمات مفتاحية: برامج الموهوبين، المعايير العالمية، جودة تعليم الموهوبين.

Abstract:

The aim of the research is to evaluate gifted care programs in the Kingdom of Saudi Arabia and proposed a suggested framework. Hence, the researcher has utilized a descriptive survey approach. Therefore, the researcher has prepared a questionnaire for evaluating gifted students' care programs, which included (109) vocabulary, distributed over four areas namely the educational environment, the system for detecting gifted people, the nature of the programs applied in their care and the selection and training of gifted teachers. The questionnaire was distributed to (212) male and female teachers in gifted education centers and schools. The results showed that the quality standards of gifted care programs were achieved in general to a medium degree with a general average of (2.78), the quality standard for selecting and training gifted teachers ranked first with an average of (2.97) and followed by the standard of quality of programs applied in the care of the gifted with an average of (2.80). The educational environment quality standard ranked as third with an average of (2.72) and the quality standard of the system for detecting gifted students received a low degree of verification which ranked as fourth and last with an average of (2.53). Based on the results of the research, the researcher recommended that the gifted programs should be reviewed, and determining their conformity with the new international standards so that they keep pace with these global programs with the aim of achieving maximum benefit from them and ultimately developing mechanisms for selecting teachers and improving training programs.

Keywords: Gifted programs, international standards, quality of gifted education.

مقدمة

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين تطورات حضارية هائلة متسارعة، شاملة مجالات الحياة كلها، أثرت في حياتنا تأثيراً واضحاً. من تلك التطورات ثورة التقنيات الهائلة، وثورة الجينات، وعالم الاتصالات، وعالم المعلومات (الإنترنت)، والوسائط الاجتماعية، مما دعا الإنسان إلى تجويد أعماله وإتقانها إتقاناً أقرب ما يكون إلى الكمال.

وتعدّ مسؤولية الحصول على متعلم موهوب ذي مواصفات عالية ليستطيع مواجهة تلك التحديات من مسؤولية برامج رعاية الموهوبين، التي تعدّ الموجه الرئيسي للطالب الموهوب ومعلمه، إضافة إلى أنها تعكس سياسة المؤسسة التربوية المتبناة في بلد ما؛ لذا حظيت بمكانة غير قليلة في تطوير المنظومة التعليمية في عالم ظهرت فيه مسوغات رئيسية لتطوير هذه البرامج؛ من أهمها: الأحداث والتغيرات العالمية، واطّراد زيادة المعرفة، وتغيير المعلومات، والأحداث والمشكلات المحلية، ومطالب الهيئات، والمطالب التربوية، ونتائج تقييم البرامج.

ومنذ زمن بعيد لم تخلُ حركة تطوير برامج رعاية الموهوبين من دأب متواصل، والمتتبع لتلك الحركات يجد أنها مرت بأطوار عدّة تماشياً مع دواعي التطوير التي سرعان ما تظهر متغيرات جديدة، ويبدأ البحث عن مداخل تربوية لتطوير تلك البرامج كي تستطيع مواجهة تلك المتغيرات، وقد تعرضت هذه المداخل إلى الكثير من الانتقادات، الأمر الذي دعا التربويين للبحث عن مدخل شامل مرن وملائم للتطوير المستمر، ويقلل من نسبة الانتقادات الموجهة إليه؛ لذا عقدت الكثير من المؤتمرات وأقيمت الندوات، وأجريت البحوث والدراسات حول تطوير برامج رعاية الموهوبين، التي نتج عنها تبني مدخل الجودة الشاملة القائم على المعايير، الذي طبق في مجال الصناعة وثبت نجاحه؛ لذا دعا التربويون إلى تبنيه في مجال التعليم عامة وبرامج رعاية الموهوبين خاصة.

لقد لاقى موضوع المعايير التعليمية اهتماماً عالمياً وعربياً ومحلياً كبيراً، ومن أدلة ذلك التجارب في مجموعة من الدول التي احتلت المراتب الست الأولى ضمن مؤشر الابتكار والإبداع العالمي في نسخته ٢٠١٦؛ وهي: سويسرا، والسويد، وبريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، وسنغافورة، وفي هذا السياق وضعت اللجنة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين في

السنوات الأخيرة معايير مختلفة لإعداد الموظفين. ومعايير التطوير المهني، ومعايير برامج الموهوبين والخدمات، حيث تغطي المعايير الوطنية لبرامج الموهوبين سبعة مجالات تشمل (تصميم البرامج، وإدارة البرامج، وتحديد الطالب، والمناهج وطرائق التدريس، والإرشاد الاجتماعي العاطفي، والتطوير المهني، وتقييم البرنامج)، ويوجد في كل مجال معايير لكل من مستويات الحدّ الأدنى، والأداء المثالي(Johnsen, VanTassel-Baska, & Robinson, 2008)

وتولي حكومة خادم الحرمين الشريفين حفظه الله جلّ اهتمامها بأبنائها الطلاب وذلك من خلال تقديم البرامج الإثرائية التي تقدمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم.

وقد وجد الباحث من خلال التجارب والتوجهات الحديثة أن أية عملية مراجعة تهدف إلى تقييم جودة برامج الموهوبين تحتاج إلى أن تستند إلى معايير واضحة ومحددة للوصول إلى قرارات سليمة، فالمعايير تساعد على معرفة وتحديد جوانب الضعف والقوة فيها، وبناءً على ذلك يتم تطويرها، وتساعد على تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب الموهوبين، وتؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية، وتحدد المعرفة، والمهارات المطلوبة من الطلاب الموهوبين، وأنها تستخدم الاختبارات مرجعية المحك، وتعدّ جزءاً من مدخل الإصلاح عن طريق تحسين فاعلية التدريس وكفاءته، واقتراح استراتيجيات تدريسية فعّالة، وتقويم أداء الطلاب الموهوبين ومعلميهم؛ لذا فإن برامج رعاية الموهوبين– لتتمكن من القيام بهذه الوظائف، وتوفير هذا المنتج –؛ تحتاج إلى تطوير مستمر، ودعم دائم؛ كي تساير التطوير الحديث الملموس في هذا المجال، الأمر الذي يؤدي إلى تصميم برامج رعاية متخصصة تتناسب مع مهارات الطلبة الموهوبون وقدراتهم، وتساعدهم على تطوير إمكاناتهم المتنوعة وطاقاتهم المتجددة، وهو ما أكدت دراسة ودعاني (٢٠٢٠)، وفي هذا السياق قامت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children,2010) بتطوير معايير رعاية الطلبة الموهوبين التي وضعتها عام ١٩٩٨م، نتج عنها ستة معايير؛ هي: الأول التعلم والتنمية: وتضمن فهم الفروق الفردية في تنمية الطلبة وتعلمهم، والثاني هو التقييم: وقد ركز على توفير بيانات ومعلومات عن تقدم الطلبة الأكاديمي، والثالث تدريس وتخطيط المنهج الدراسي: وتضمن اختيار أنشطة واستراتيجيات التدريس المناسبة لاحتياجاتهم المتنوعة، والرابع بيئات التعلم: ركز على توفير بيئة تعليمية تدعم حبّ التعلم والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، ومهارات القيادة والتواصل، والخامس البرمجة: وتضمن استمرارية الخدمات الموجهة للاحتياجات والاهتمامات

المختلفة لهم في المجالات المختلفة، والسادس التعلم المهني: يركز على بناء معارفهم ومهاراتهم استناداً إلى المعايير المهنية لمعلمي الموهوبين (Johnsen, 2012).

وعلى ذلك؛ فإن تطبيق الجودة الشـــاملة في برامج رعاية الموهوبين يتطلب تطوير معايير علمية تحدد خصـــائص برامج تعليم الموهوبين وضـــمان جودتها، وتطوير الســـياســـات والقواعد والإجراءات والممارســـات الأكثر فاعلية لتحســـين جودة برامج تعليم الموهوبين، وتبين أســـباب ومسوغات وجود برامجهم (Johnsen,. 2011).

مما سبق؛ يتضح أن تطوير برامج رعاية الموهوبين يتطلب وجود معايير لعناصر برامج رعاية الموهوبين كلها، تعكس حاجات المســـتفيدين منها ســـواء أكان الطالب الموهوب أم المعلم أم المؤســـســـة التربوية أم أولياء الأمور أم المجتمع أم قطاعات العمل المختلفة، مما يدل على قدرة هذا المدخل على مواجهة المعوقات التي واجهت مداخل تطوير برامج رعاية الموهوبين القديمة، فتلبية مدخل الجودة لحاجات المستفيدين يعني تصميمه وبناءه على أسس تراعي خصائص الموهوبين المختلفة، إضافة إلى إلمامه بخصائص المعلم والمواد الدراسية وخصائص المجتمع، وما يطرأ عليه من تغييرات مختلفة، الأمر الذي يقدم خدمة للمعنيين بإعداد برامج رعاية الموهوبين وتأليف كتبها، وتساعدهم على مراجعتها وتطويرها وفق مفهوم الجودة الشاملة في برامج الموهوبين.

لذا فإن هذا البحث يعدّ خطوة متواضـــعة في مجال تطوير برامج رعاية الموهوبين، وتطبيق مفهوم الجودة فيها.

مشكلة البحث، وأسئلته:

تحظى برامج رعاية الموهوبين بمكانة مهمة في مجال الموهوبين في المملكة العربية الســـعودية، فقد نصـــت المادة رقم (٥٧) من الباب الثاني والمواد رقم (١٩٢،١٩٣،١٩٤) من الباب الخامس لسياسات التعليم في المملكة العربية السعودية عام ١٩٦٩ على الاهتمام بالموهوبين ورعايتهم وتهيئة وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدراتهم (وزارة التربية والتعليم، السعودية، ٢٠١٠، ص. ٦).

وقد تزايد الاهتمام بالموهوبين في المملكة العربية الســـعودية خلال العقد الماضـــي، حيث أُنشئت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع عام ٢٠٠٠، فسعت إلى دعم الموهوبين

والمبدعين من خلال برامجها المتنوعة، وقامت وزارة التعليم بإنشاء برامج ومراكز متخصصة للعناية بالموهوبين والمبدعين من طلبة التعليم العام.

ونظراً لهذا الاهتمام والتوسع في مجال رعاية الطلبة الموهوبين وما يتطلبه ذلك من تكلفة؛ برزت الحاجة إلى وقفة تقييمية لهذه البرامج بغية تطويرها، في ضوء ما تشهده الساحة العالمية من تطورات ومتغيرات فرضت علينا ضرورة تجويد برامج رعاية الموهوبين وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها، ومن ثم إعداد تصور مقترح لتطويرها.

وفي هذا السياق؛ أشارت كالاهان وريس (Callahan & Reis, 2004) إلى أن عملية تقييم برامج رعاية الطلبة الموهوبين لم تلقَ اهتماماً في السابق على الرغم من أهميتها بوصفها أحد العناصر المهمة في عملية تصميم البرامج، وقام هنساكر وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1993) بمراجعة مجموعة من تقارير تقييم برامج الموهوبين، حيث وجدا أن الآلية المستخدمة، والتقارير والأساليب المستخدمة غير متطورة، على الرغم من استخدام بعضها مناهج ومصادر وتقارير مختلفة (Callahan & Reis,2004)، ويعدّ مخططو البرامج أن التقييم من أبرز الأسباب المساعدة على نجاح البرامج التعليمية، وهو لا يتوقف عند تقديم معلومات عن البرنامج؛ بل يحدد الطرائق المناسبة لتطوير البرامج التعليمية (Royse, Thyer, And Padgett 2015).

وقام سليمان (٢٠٠٦) بمراجعة الإطار النظري ودراسات تقييم البرامج في العالم العربي فوجد أنها لم تلق الاهتمام والدراسة الكافية، حيث إنها حصلت على نسبة (٦,٤%) من مجمل البحوث التي أجريت على الموهوبين في العالم العربي.

وقامت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) National Association for Gifted Childern,2010) بتصميم عدد من المعايير لتقييم برامج الموهوبين اشتملت على مجموعة من المجالات؛ هي: المنهاج وطرائق التعليم، وإدارة البرنامج وتنظيمه، وتصميم البرنامج وفلسفته، وتقييم البرنامج، والتطوير المهني، وترشيح الطلاب وفرزهم، والتوجيه والإرشاد العاطفي والاجتماعي (القاضي، ٢٠١٦).

مما سبق؛ يتضح أن التوجهات الحديثة في التقييم تستند إلى المعايير العالمية، وأن أية عملية مراجعة تهدف إلى تقييم برامج رعاية الموهوبين تحتاج إلى معايير واضحة ومحددة للوصول إلى قرارات

سليمة، ومعايير تساعد على معرفة وتحديد جوانب الضعف والقوة فيها، وبناءً على ذلك يتم تطويرها.

إنّ الاهتمام المتزايد بالموهوبين من قبل صانعي القرار بالمملكة العربية السعودية؛ أدى إلى ظهور خطط استراتيجية مشتركة وتنسيق وتشاور بين الجهات المعنية بالرعاية، نتج عنها مجموعة من الخدمات والأنشطة والبرامج التي يتم تطبيقها في الميدان منذ مدّة زمنية ليست بالقصيرة، سواء أكانت أنشطة وبرامج العطل الصيفية، أم عطل نهاية الأسبوع، أم برامج الرعاية المدرسية التي تتبناها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في الوزارة، وتشرف على تنفيذها في مدارس التعليم في المراحل الدراسية كلها، إلا أن معظم هذه البرامج والأنشطة لم يتم التحقق من فاعليتها على النحو الكافي، حيث إن الحاجة قائمة إلى إجراء دراسات تقويمية لها (الجغيمان، ٢٠١٣، ص. ٢٢٥).

وعلى الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها؛ إلا أن الباحث لحظ من خلال خبرته أن برامج رعاية الموهوبين وتطويرها في المملكة العربية السعودية يتم دون وجود معايير للجودة الشاملة ومؤشراتها في هذه البرامج، مما ينعكس سلباً على جودة هذه البرامج، ومن ثم على الناتج العام للعملية التعليمية، أما تحقيق الجودة الشاملة فيها فإنه يرفع من مستوى العملية التعليمية، وقد أثبت بعض الدراسات والتجارب في هذا المجال أن تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم أسهم إسهاماً كبيراً في رقي العملية التعليمية.

فقد صممت بعيدة عن التطورات والمستجدات العالمية من ناحية، وأنها قيّمت وفق معايير ورؤى الباحثين من ناحية أخرى؛ في حين لم يحصل الباحث على أية دراسة (في حدود اطلاعه) قيّمت برامج رعاية الموهوبين في السعودية وفق معايير الجودة الشاملة، إضافة إلى أن البرامج المعتمدة صممت استناداً إلى رؤى مصمميها وهي بعيدة عن مفهوم الجودة الشاملة.

لما كان إعداد برامج رعاية الموهوبين وتطويرها يتم دون وجود معايير وفق مفهوم الجودة الشاملة، التي تحدد تحديداً دقيقاً مواصفات عناصر البرنامج والمستويات الأدائية التي ينبغي أن تتوافر في عناصره (البيئة الفيزيقية، ونظام الكشف عن الطلبة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين، والبرامج المطبقة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين، واختيار المعلمين وتدريبهم في برامج رعاية الطلبة الموهوبين (الإدارة)؛ كانت الحاجة ماسة إلى إعداد معايير لبرامج رعاية الموهوبين، ومؤشرات تساعد

على ضـــبط الجودة فيها، الأمر الذي يفيد معدي برامجها في إعدادها إعداداً وفق مفهوم الجودة الشاملة، ويفيدهم في مراجعتها وتطويرها تطويراً مفيداً ومجدياً، وضبط جودة مخرجاتها.

لذا ســعى الباحث إلى تقييم برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية الســعودية وفق معايير الجودة الشاملة، ومن ثم إعداد تصور مقترح لتطويرها، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

- **كيف يمكن تطوير برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية الســـعودية وفق معايير الجودة الشاملة؟** وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، ومؤشراتها؟

٢- ما درجة تحقق معايير جودة برامج رعاية الموهوبين ومؤشـــراتها في برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر معلمي الموهوبين ومعلماتهم في المملكة العربية السعودية؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية وفق معايير الجودة الشاملة؟

أهداف البحث:

يرمي البحث إلى الآتي:

- إعداد قائمة بمعايير جودة برامج رعاية الموهوبين، ومؤشراتها وفق الأبعاد الآتية: (البيئة الفيزيقية في برامج رعاية الموهوبين، ونظام الكشـــف عن الطلبة في برامج رعاية الموهوبين، والبرامج المطبقة في برامج رعاية الموهوبين، واختيار المعلمين وتدريبهم في برامج رعاية الموهوبين).
- التعرف إلى درجة تحقق معايير الجودة، ومؤشـــراتها (آنفة الذكر) في برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.
- إعداد تصور مقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين وفق معايير الجودة الشاملة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

- يعدّ البحث متســقاً مع الاتّجاهات والمداخل الحديثة في التعليم عامة، وما يتعلّق ببرامج رعاية الموهوبين على وجه الخصوص.

- قد يفيد البحث مصممي برامج رعاية الموهوبين بتزويدهم بسلسلة متتابعة من معايير جودة البيئة الفيزيقية، ومعايير جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين، ومعايير جودة البرامج المطبقة، ومعايير جودة اختيار المعلمين وتدريبهم في برامج رعاية الموهوبين، ومؤشراتها، تمكنهم من توجيه خبراتهم نحوها، وتقدم دليلاً مترابطاً يفيد منه الطلاب والمدرسون.
- إن التعرف إلى مواطن القوة والضعف في برامج رعاية الموهوبين وفق معايير الجودة الشاملة، قد يسهم في رفع مستوى تصميم هذه البرامج وتحقيق مستوى الجودة فيها.
- إن تقديم تصور مقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين يراعي معايير الجودة العالمية، يمكن الإفادة منه في تطوير هذه البرامج، أو تبنّي التصوّر المقترح بفلسفته وإجراءاته.
- قد يساعد البحث على فتح الطريق أمام بحوث أخرى لتطوير برامج رعاية الموهوبين وفق معايير الجودة الشاملة.
- انسجام البحث مع توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في العملية التعليمية عامة، وبرامج رعاية الموهوبين خاصة.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في الآتي:

* **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على دراسة جودة برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وفق المعايير الآتية: (البيئة الفيزيقية، ونظام الكشف عن الطلبة في برامج رعاية الموهوبين، والبرامج المطبقة في برامج رعاية الموهوبين، واختيار المعلمين وتدريبهم في برامج رعاية الموهوبين). التصور المقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين وفق معايير الجودة الشاملة، في ضوء نتائج البحث، دون تطبيقه أو تجريبه.

* **الحدود المكانية:** مراكز الموهوبين والمدارس التي تطبق فيها برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

* **الحدود الزمانية:** طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

* **الحدود البشرية:** عينة ممثلة من معلمي الطلبة الموهوبين ومعلماتهم في برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

– **الطلبة الموهوبون:** يعرفون بأنهم "الذين لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميّز عن أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، خاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الإبداعي، والتحصيل العلمي والمهارات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر لهم توفراً متكاملاً في برامج الدراسة العادية" (وزارة التربية التعليم، ٢٠١٠، ص. ٤).

– **برامج رعاية الموهوبين:** تعرّف بأنّها نوع من التعليم يوفر للطلاب الموهوبين بيئة تعليمية مصممة خصيصاً لتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية بصورة فعالة، ويتم تقديمها من خلال كوادر متخصصة (George,2013) وهي البرامج التي يقوم بتصميمها المعلمون والمشرفون على رعايتهم لتقديم خبرات تعليمية تتصف بالتنوع والعمق في المعرفة العلمية والتطور الفكري، ولا تتوفر في المناهج الدراسية (الجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣). ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: البرامج التي تقدّمها وزارة التعليم السعودية، الهادفة إلى الكشف عن الطلاب الموهوبين، ورعايتهم، وتنمية مواهبهم المختلفة في مدارس التعليم العام ومراكز الموهوبين في المملكة.

– **معايير جودة تعليم الموهوبين:** عرفت بأنها: "المبادئ والأسس والقواعد والإمكانات التي ينبغي أن تتوافر في برامج رعاية الطلبة الموهوبين مثل: التخطيط المتميز، والمناهج وما يرتبط بها من أنشطة واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم وتقنيات تعليم، والممارسات المهنية والأخلاقية، وإدارة البرنامج، والتعاون مع المشاركين في العملية التعليمة داخل المدرسة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتوفير بيئة جاذبة وداعمة للطلاب (Corwith,2019, 16-19) . ويعرفها الباحث إجرائياً، بأنها مجموعة الخصائص والمواصفات التي ينبغي توفّرها في برامج رعاية الموهوبين، والمرتبطة بالبيئة التعليمية، ونظام الكشف عن الموهوبين، وطبيعة البرامج المطبّقة في رعايتهم، واختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم؛ استناداً إلى الممارسات العالمية في هذا المجال، وتُقاس بالدرجة التي يقرّرها معلّمو الموهوبين عن هذه البرامج على الاستبانة المعدّة لهذا الغرض.

الإطار النظري:

جودة برامج رعاية الموهوبين:

يحتاج الطلبة الموهوبون إلى فرص تربوية وخدمات ورعاية تعليمية غير متوافرة في البيئة المدرسية الاعتيادية، تقوم هذه الرعاية على تقديم برامج تربوية تعليمية تنمي قدراتهم المعرفية، كي تحقق البلاد النهضة التنموية على أيديهم.

والطلاب الموهوبين يتسمون بأداء يتفوق على أقرانهم، على الرغم من أن الموهبة ترتبط عادةً بالتعليم، إلا أن الموهوبين موجودين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وينبغي أن يركز تعليم الموهوبين وبرامجهم على تنمية القدرات، وعلى تنمية المواهب، وعلى التكاملية، لمساعدتهم على النمو الذي يستحقونه في جميع الجوانب، من خلال برامج تقوم على التحدي والتعمق.

ويذكر جونسن (Johnsen,2021)، أن من أبرز الخصائص التي ينبغي أن تتصف بها برامج الموهوبين تقديم خبرات ثرية تتسم بالعمق والتحدي والمرونة، وتتحدى قدرات الطلبة الموهوبين، وتنمي لديهم مهارات واستراتيجيات التفكير العليا، وتركز على التنمية المتكاملة للجوانب العقلية والمهارية والوجدانية والاستقلالية في التفكير وحل المشكلات من خلال الأنشطة التي يمارسونها.

لقد أشار جروان (٢٠١٣) إلى أن التقييم عملية هادفة لتطوير البرنامج من خلال إجراء تعديلات مناسبة تشمل جميع العناصر، سواء برامج الكشف أم الرعاية، للوصول إلى تقييم متكامل الأبعاد.

وترى كالاهان (Callahan, 2021) أن تقييم البرامج التعليمية للموهوبين يستخدم لإصدار أحكام عن البرامج المطبقة ضمن السياقات المحددة، بما يضمن تطويرها بجميع مكوناتها، أو تطوير الحقول التي فيها جوانب ضعف أو نقص.

ويقصد بتقييم برامج رعاية الموهوبين بأنها عملية تعتمد على توفر معلومات وبيانات دقيقة حولها، يتم الحصول عليها من خلال أدوات علمية متعددة ومختلفة وعملية تقويمية، تعكس جدوى هذه البرامج، وواقع مخرجاتها، وفاعليتها، وتأثيراتها الإيجابية المنشودة على شخصية الطلبة الموهوبين المشاركين في هذه البرامج؛ فلا فائدة لتلك البرامج دون تقويم يسهم في تطويرها لتحقق الفاعلية في

مخرجاتها (الباني، ٢٠٢٠)، ويرى ماهلنقو (Mahlangu,2022) أن جودة تعليم الموهوبين تعدّ من أبرز ركائز إعداد برامج الموهوبين وتطويرها، لذا ينبغي أن يتم تقييمها بصورة مستمرة.

في حين وجدت (VanTassel-Baska, & Hubbard,2019)، أن تقييم برامج الموهوبين باستخدام معايير برنامج الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC,2010) أساس لتقييم البرامج وتطويرها من خلال مراجعة كل معيار من المعايير ومدى تناول البرامج للمؤشرات الأساسية، وتحديد المجالات الأكثر احتياجاً لمزيد من تطوير البرامج، وتطوير أدوات التخطيط لتنفيذ المناهج الدراسية، ومراقبة فعالية تنفيذ البرنامج، وإنشاء الاستخدام الروتيني لتسريع المحتوى في جميع المواد، وتطوير الدعم الاستشاري للطلبة الموهوبين، بما يضمن الفعالية والكفاءة العالية.

وقد أشارت الجمعية الوطنية لبرامج رعاية الموهوبين أن المعايير تساعد على تحديد المستويات المطلوب تحقيقها مسبقاً لمستوى الأداء المستهدف، أو التي يعدّ تحقيقها مؤشراً على نجاح البرنامج (Cavilla, 2019).

ووضعت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC في السنوات الأخيرة معايير مختلفة لإعداد الموظفين، ومعايير التطوير المهني، ومعايير برامج الموهوبين والخدمات، حيث تغطي المعايير الوطنية لبرامج الموهوبين سبعة مجالات تشمل (تصميم البرامج، وإدارة البرامج، وتحديد الطالب، والمناهج وطرائق التدريس، والإرشاد الاجتماعي العاطفي، والتطوير المهني، وتقييم البرنامج)، ويوجد داخل كل مجال معايير لكل من مستويات الحدّ الأدنى، والأداء المثالي، وُنشرت هذه المعايير أول مرّة عام ٢٠٠٠ بوضع مستوى الأداء المرغوب فيه للمناطق التعليمية (Johnsen, VanTassel-Baska, & Robinson, 2008).

وتسهم برامج رعاية الموهوبين في توطيد علاقة الموهوب بالحضارة الإسلامية والعربية، وفهم المتغيرات، وتساعده على التواصل الاجتماعي، وزيادة المعلومات، والتحصيل الدراسي، والقدرة على التعبير والتفكير باستقلالية، والارتقاء بقدراته المتعددة، وعلى ذلك تحتاج برامج رعاية الموهوبين – لتتمكن من القيام بهذه الوظائف، وتوفير هذا المنتج إلى تطوير مستمر، ودعم دائم؛ حتى تساير التطوير الحديث الملموس في هذا المجال.

والمعروف أن عمليات تطوير برامج رعاية الموهوبين تأخذ بالحسبان الفلسفة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، وخصائص الطلاب، والسياسة التعليمية السائدة ...وغيرها. ويأتي الأساس التربوي في مقدمة الأسس التي يرتكز عليها تطوير برامج رعاية الموهوبين، ويتطور هذا الأساس وفق حركات الإصلاح التربوي.

وقد ظهر عدد من حركات الإصلاح التربوي أثرت في برامج رعاية الموهوبين على مدى النصف الثاني من القرن الماضي، التي كان آخرها حركة المعايير التربوية، والملاحظ أن أنظمة التعليم في كثير من بلدان العالم، ولاسيما المتقدمة منها، قد أخذت بها لتطوير العملية التعليمية كلها.

وقد أوضحت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة (Matthews & Shaunessy, 2010 ؛ Dolph, 2009؛ National Association for Gifted Childern,2010؛ والجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣؛ والقاضي، ٢٠١٦؛ والشرمان وحمادنة، ٢٠١٦)، أن العوامل المرتبطة بالجودة هي أصالة البرامج وجودتها من حيث البيئة الفيزيقية، ونظام الكشف عن الموهوبين، والبرامج المطبقة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين، واختيار المعلمين وتدريبهم في برامج الموهوبين، وإلى أي مستوى تبرز برامج رعاية الموهوبين الشخصية الوطنية والثقافية، ومستوى ارتباطها بالبيئة وما تقدمه من إثراء لجوانب الشخصية، ومن المتوقع أن زيادة الارتباط بين المناهج التعليمية والواقع؛ يزيد كفاءة عملية التعلم، وأدرك الموهوبين قيمة ما يتعلمونه، وبذلك يستطيع الموهوب توظف ما تعلمه في حياته.

إن أي برنامج لرعاية الموهوبين هو برنامج يتم تطويره على مستوى الدولة، ويتضمن أفضل ما يتوصل إليه خبراء التربية والتعليم في هذه الدولة –وبالإجماع– من المعارف والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الموهوبون، ومواصفات مكونات البرنامج الأخرى التي ينبغي توافرها؛ لتمثل إطاراً واحداً متكاملاً مع المواد الدراسية.

تقييم برامج الموهوبين:

يعدّ التقييم حاجة وضرورة ملحّة للتطوير، ولا يتم ذلك إلا من خلال قياس مستوى الأداء المراد تحقيقه، وكي يتسم التقييم بالكفاءة والفعالية ينبغي أن يستند إلى أسس ومعايير علمية؛ لذا سعى عدد غير قليل من الدول والجمعيات العالمية إلى وضع معايير يمكن الاسترشاد بها للحكم

على جودة برامج الطلبة الموهوبين، ويؤكد هذه الحقيقة ما أشـــارت إليه الجمعية الوطنية للموهوبين (NAGC): "إن عدم وجود معايير يجعل القائمين على البرامج يقدمون ممارسات لا يرتبط بعضها ببعض" (العرفج، ٢٠٢١، ٦٨٣)، "فالمعايير تســتخدم كدليل لتحليل وتقويم ســياســات تعليم الموهوبين، لما لها من أثر في تطوير البرامج المقدمة لهم" (Jolly, & Robins, 2021).

وفي هذا السـياق؛ أكد العرفج (٢٠٢١) أنه ينبغي ألا يُنظر إلى تقييم برامج الموهوبين على أنه تجميع عشوائي للبيانات والآراء والتصورات التي تعكس مدى فعالية ورضا المستفيدين؛ بل إن التقييم عملية موجهة بأهداف وغايات، ويسـلط الضـوء على جوانب القوة والضـعف في البرنامج بهدف تحسينه.

وعلى ذلك؛ ســـعت عدة منظمات وهيئات متعددة إلى عمل مجموعة من التوصـــيات والمعـايير في تعليم الموهوبين؛ منهـا الجمعيـة الوطنيـة الأمريكيـة للأطفـال الموهوبين (٢٠١٠) واختصـــارها (NAGC)، وتهدف إلى تطوير معايير ومبادئ ومؤشـــرات محددة تغطي جميع برامج تعليم الموهوبين، وتســـتخدم هذه المعايير في تقويم البرامج داخل البلاد وخارجها، وكذلك المعايير النمساوية (٢٠٠٩) واختصارها (IPEGE)، والمعايير الأسترالية (٢٠١١) واختصارها (AITSL).

وتعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من أبرز الدول التي ركزت على معايير برامج الموهوبين، حيث وضع قسم التعليم في ولاية كاليفورنيا ثمانية معايير لبرامج تعليم الطلبة الموهوبين؛ تمثلت في (تصميم البرامج، والهوية، والمنهج والتعليم، والتنمية العاطفية والاجتماعية، والتنمية المهنية، ومشـــاركة أولياء الأمور والمجتمع، وتقييم البرامج والميزانية)، في حين ركز التعليم في ولاية شمال كارولينا على ســـتة معايير؛ هي: (الهوية، والخدمات، والمنهج والتعليم، وتخطيط التعليم للطلبة، واسـتراتيجيات التدريس (إبراهيم، والشـعيلي، ٢٠٢٢). ووضـعت ولاية شمال كارولينا سـتة معايير لبرامج تعليم الموهوبين؛ هي: (الهوية، والبرامج، ومناهج وطرائق التعليم، وتنمية جميع العاملين مع الطلبة، والشـــركات، والمساءلة في البرنامج (Kaviti, 2018).

ويتضـح من تجربة الولايات الأمريكية أن معايير برامج الموهوبين وضـعت من مؤسـسـات علمية وتعليمية وتدريبية، وتغطي مجالات متعددة؛ مثل: الهوية، والمناهج الدراسـية، واسـتراتيجيات التعليم، والخدمات في البرامج، والبيئات التعليمي، والإدارة والعاملين، والشركات مع المجتمع المحلي، والالتزام بالممارسات المهنية والأخلاقية، والتقويم المستمر (إبراهيم، والشعيلي، ٢٠٢٢).

بينما ركزت تجربة التعليم الأســـترالي على تقييم برامج تعليم الموهوبين اســـتناداً إلى معايير التعليم والتطوير، والتقييم، وتخطيط المناهج والتدريس، وبيئات التعلم، والبرامج، والتعليم الاحترافي (Jolly, & Robins, 2021).

وبناء على ما ســـبق؛ فإن جودة برامج رعاية الموهوبين ينبغي أن تتضـــمن جودة البيئة الفيزيقية، وجودة نظام الكشـف عن الطلبة في برامج رعاية الطلبة الموهوبين، وجودة البرامج المطبقة في برامج رعـايـة الطلبـة الموهوبين (التخطيط والتنظيم، والأهـداف، والمحتوى، والأســـاليـب والاســـتراتيجيات التعليمية، والتقويم)، وجودة اختيار المعلمين وتدريبهم في برامج رعاية الطلبة الموهوبين.

الدراسات السابقة

أجرى الخوالدة (٢٠٠٦) دراســـة هدفت إلى تقويم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصـــة في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وتم استخدام الاستبانة لتحقيق أهدافها، وكشفت النتائج أن البرنامج بحاجة إلى التطوير في العديد من الأبعاد، وأن طبيعة المناهج، وطرائق التدريس، والمناهج الإرشادية كانت جيدة، وأن المناهج تسهم في الإنتاجية الإبداعية، وأن البرنامج تتوفر فيه الأسس التقييمية، لكنّها غير مفعلة.

وقام المنتشـــري (٢٠٠٧) بدراســـة هدفت إلى تعرف واقع الجودة ومتطلباتها في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أبرز معوقات جودتها، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تعمل على تهيئة بيئة تربوية مختصـــة لرعايتهم وتأهيل المعلمين وتدريبهم، وتوفير فرص تربوية متنوعة؛ لإبراز مواهب الطلبة وتنميتها، ويتم الكشـــف عنهم من خلال التحصيل الدراسي، وأكدت أن جودة البيئة المدرسية حجر الزاوية لرعاية الموهوبين، وكشفت عن بعض المعوقات؛ مثل: عدم وضوح الرؤية والأهداف والاستراتيجيات لرعاية الموهوبين، وقلة الإنفاق المالي.

وأجرى هيل أندرســـون (Hill-Anderson, 2008)، دراســـة هدفت إلى تقييم برامج الطلبة الموهوبين استناداً إلى توظيف بعض المعايير الخاصة بها، إضافة إلى استخدام معايير الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين NAGC الخاصـــة بتقييم برامج الطلبة الموهوبين، وتطوير أنموذج لتقييم

برامجهم في الجامعات والمدارس الثانوية، وتوصلت إلى أن المدارس المنفذة لبرامج الموهوبين تتّفق مع بعض معايير (NAGC) الخاصة بتقييم هذه البرامج، في مجالات التصميم، وتلبية الاحتياجات العاطفية والاجتماعية للموهوبين، والمناهج الدراسية، وتدريب المعلمين.

وأجرت لينا المحارمة (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، إذ تمّ تطوير استبانات لتقييم مكونات البرامج، من حيث نظام القبول، والمناهج الإثرائية، وطريقة اختيار المعلمين وتأهيلهم، وتطوير نموذج مقابلة الطلبة، وقد أظهرت نتائجها أن درجة مطابقة البرامج للمعايير العالمية كانت بدرجة منخفضة، من حيث مكوّنات البرامج جميعها؛ نظراً لتغييب دور المعلمين والمديرين في إجراءات الكشف، وعدم اعتماد محكات متنوعة في الكشف والترشيح، وتغييب دور المعلمين في تطوير المناهج؛ وعدم تقديم التدريب المناسب لتطبيق المناهج الإثرائية، وغياب الوسائل والتقنيات اللازمة.

وهدفت دراسة دولف (Dolph, 2009) إلى تقييم البرامج الإثرائية الخاصة بالموهوبين في المدارس العامة، في كلّ من نورفولك وفيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، ومدى توافق هذه البرامج مع المعايير الوطنية الخاصة، وتوصلت نتائجها إلى أن التمايز في برامج الموهوبين لا يتطابق مع معايير NAGC، وأوضحت أن المعلمين يطبقون بعض الاستراتيجيات في الرياضيات والقراءة والعلوم والكتابة والدراسات الاجتماعية، وأن معلمي الموهوبين أكثر فاعلية في توظيف المنهاج وتقديم الأنشطة الإثرائية الخاصة بالطلبة الموهوبين.

وقام هارول برون (Harwell-Braun, 2010) بدراسة هدفت إلى تقييم برامج رعاية الموهوبين من الروضة إلى الصف الخامس، بالانسجام مع معايير NAGC، وكشفت الدراسة عن وجود فروق طفيفة بين المراحل في معرفتهم مفهوم المعايير الوطنية الخاصة برعاية الموهوبين، ولوحظ من خلال تقييم برامج الموهوبين أنها في تطور مستمر، لكنها بحاجة إلى خطة استراتيجية قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى لتوظيف هذه المعايير في برامج الموهوبين.

وأجرى ماثيوس وشونسي (Matthews & Shaunessy, 2010) دراسة هدفت إلى تقييم معايير (NAGC) من خلال تقييم الخطط الخاصة بتعرّف الطلبة الموهوبين ورعايتهم في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الطريقة الكمية لاختبار الحدّ الأدنى والمثالي منَ معايير (NAGC)، بدءاً بالجزء المتعلّق بتعرُّف الطلبة وانتهاءً بالتقويم، وأظهرت النتائج صعوبة

تطبيق بعض المعايير الوطنية في المدارس، خاصة المتعلقة بتحديد الطالب الموهوب، وأنّ بعض تلك المعايير يصعب قياسه قياساً دقيقاً، وأنّ الصياغة اللغوية لبعضها غير واضحة ومحددة.

وهدفت دراسة الجغيمان ومعاجيني (٢٠١٣) إلى تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس السعودية، في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية، واستخدم فيها الملاحظة والمقابلة الشخصية، وكشفت النتائج عن وجود معايير للكشف وتعرّف الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج، وأن تلك البرامج قدمت خدمات متنوعة للطلاب الموهوبين، وأولياء الأمور، والمعلمين؛ مثل: عقد ورش تدريبية، ومحاضرات عن العناية بالموهوبين، وأن المعلمين يستخدمون بعض أساليب الإثراء المدرسيّ للطلبة الموهوبين، وأشارت النتائج إلى عدم كفاية الوقت المخصص للقاءات الأسبوعية، وعدم أهلية بعض المعلمين للعمل في البرنامج.

وقام الشهري (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج تربية الموهوبين في المنطقة الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة العالمية، واستخدمت الاستبانة في جمع المعلومات، وطبقت على عينة مكونة من (١١٨) مديراً من الذكور والإناث، و(١٢٠) معلماً ومعلمة، و(٥٠) مشرفاً ومشرفة، و(٦٠٣) من الطلبة، و(٤٢٥) من أولياء الأمور، وقد أشارت النتائج إلى مطابقة مكونات برامج تربية الموهوبين مع معايير الجود العالمية، حيث جاءت بدرجة عالية في مجالات محتوى البرنامج، والتقويم، والتخطيط، والتنفيذ، في حين جاءت بدرجة متوسطة في مجال الجهات المشتركة والخدمات.

وأجرى القاضي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقييم واقع البرامج المقدمة للموهوبين في البحرين؛ وإعداد أدوات تقييم خاصة ببرامج الموهوبين، تستند إلى معايير أداء عالمية؛ ومن ثمَّ رسم منهجية مستقبلية لخدمات رعاية بالموهوبين، وكشفت النتائج عن ضرورة وجود هيئة لاعتماد برامج الموهوبين، ومتابعة البرامج القائمة منها في ضوء تقويم معتمد، وإصدار قوانين لحقوق الموهوبين وواجباتهم.

وقام الشرمان وحمادنة (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تقييم غرف مصادر الموهوبين في الأردن حسب معايير (NAGC Pre-K–Grade 12,2010) في مجالات ست: التعلم والنمو، والتقييم، وتخطيط المناهج وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، والبرنامج، والتنمية المهنية، وأظهرت النتائج توفّر المعايير في غرف مصادر التعلم للموهوبين القائمة على المعايير الستة بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة سعيفان والسرور (٢٠١٩) إلى تقييم مناهج وطرق التدريس في برامج الموهوبين ضمن المدارس الأساسية الحكومية في الأردن، من خلال تطبيق الاستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة المطابقة في مجال المناهج والطرائق لدى الطلاب تحقّقت بمدى مرتفع، في حين أن درجة المطابقة في المناهج وطرائق التدريس لدى المعلمين تحقّقت بمدى متوسط.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتّفق البحث مع معظم الدراسات السابقة في تناوله لتقييم برامج رعاية الموهوبين، ما عدا دراسة الخوالدة (٢٠٠٦)، ودراسة سعيفان والسرور (٢٠١٩)؛ إذ تناولتا تقويم منهاج الموهوبين وطرائق التدريس، ودراسة (Matthews & Shaunessy, 2010) التي تناولت تقييم معايير (NAGC)، ودراسة الشرمان وحمادنة (٢٠١٦) التي قيمت غرف مصادر الموهوبين، واتّفق مع الدراسات السابقة في اتّباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة أداة للتقييم، فيما تميّز عنها في تقديم تصوّر مقترح لبرامج رعاية الموهوبين في ضوء نتائجه.

وقد تباينت الدراسات في تناولها معايير التقويم؛ إذ استند معظمها إلى بعض المعايير العالمية مثل معايير (NAGC)، في حين لم يحدّد بعضها نوع معايير التقويم وطبيعتها، ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات التي حدّدت المعايير العالمية لتقويم البرامج، خاصة دراسة المحارمة (٢٠٠٩)؛ والقاضي (٢٠١٦)؛ بيد أنّه تميّز عنهما في تناول مجالات واسعة وعديدة من المعايير العالمية، شملت الجوانب المختلفة لبرامج رعاية الموهوبين، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المعايير العالمية الرئيسة وبعض مؤشراتها، وإعداد قائمة بالمعايير المناسبة لبرامج رعاية الموهوبين، وفي بناء الاستبانة وطريقة تقدير استجابات المعلمين لمفرداتها.

منهجية البحث وإجراءاته:

- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج المسحي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في كيفية تطوير برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية وفق معايير الجودة الشاملة، وبناء الأداة (الاستبانة) المناسبة لوصف واقع تحقّق هذه المعايير، ورصد ما توفّر منها في برامج رعاية الموهوبين المطبّقة، ثم تقديم التصوّر المقترح المناسب لتطوير هذه البرامج استناداً إلى معايير الجودة الشاملة.

- مجتمع البحث وعينته:

تألف من جميع معلمي الموهوبين، في مراكز رعاية الموهوبين وبرامجهم، من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية ومحافظاتها، ممن هم على رأس العمل، للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وممن تم اختيارهم وفق شروط محددة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ هي: أن يكون المرشح حاصلاً على البكالوريوس التربوي أو دبلوم عام في التربية، وأمضى ٤ سنوات في التدريس، وألاّ يقل تقديره في درجة البكالوريوس عن جيد، وحصوله على تقدير ممتاز في الأداء الوظيفي للعامين الأخيرين، وأن يكون مُلماً باستخدام الحاسب الآلي، ويفضل من لديه مشاركات في مجال الموهوبين. (وزارة التربية والتعليم السعودية، ١٤٢٩، ص. ٢١)؛ أي إن أفراد المجتمع الأصلي للبحث يمتازون بخصائص مشتركة مناسبة للمهمة الموكلة إليهم، وهي تعليم الموهوبين.

وقد بلغ عددهم الإجمالي (٧١٠) معلمين ومعلمات؛ حسب إحصائيات وزارة التعليم للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، وقد استبعد الباحث العينة الاستطلاعية من التطبيق النهائي لأداة البحث (التي أجريت الدراسة الاستطلاعية عليهم)، وعددهم (٣٠) معلماً ومعلمة، بعد ذلك وزع الأداة إلكترونياً على أفراد المجتمع الأصلي (وقد عدّهم الباحث عينة البحث)، وقد تمكن البحث من استرجاع (٢١٢) استبانة وهو العدد الفعلي لأفراد عينة البحث؛ بنسبة بلغت (٣٠%) من المجتمع الأصلي.

- أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث باستبانة معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، التي جرى إعدادها؛ بهدف تقييم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية، ومرّ إعدادها بالخطوات الآتية:

- بعد مراجعة الباحث للأدبيات التي تناولت تقويم برامج رعاية الموهوبين؛ استناداً إلى بعض المعايير والمواصفات، وخاصة معايير الجودة، والاطلاع على بعض قوائم المعايير العالمية لجودة برامج الموهوبين؛ أعدّ قائمة بهذه المعايير، وقام بعرضها بصورة استبانة أوّلية على (٢٥) معلّماً من معلمي الموهوبين والقائمين على رعايتهم في مراكز الموهوبين؛ لاستطلاع آرائهم في هذه المعايير، في ضوء خبراتهم وتجاربهم في تعليم الموهوبين، والوقوف على أكبر عدد من معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، التي تنسجم مع خصائص البيئة السعودية.

- بعد الحصول على الإجابات، جرى تفريغها وترتيبها؛ والوصول إلى مجموعة من المعايير، التي يعتقد معلمو الموهوبين والقائمون على رعايتهم بأهميتها وأولويتها، وتم حذف المعايير التي لم تحصل على نسبة ٧٥% فأعلى من آراء العينة الاستطلاعية.
- مراجعة قائمة المعايير والمؤشرات الأولية، وضبطها وإعادة النظر في صياغتها وترتيب مفرداتها في ضوء الإجراءات السابقة، وعلى هذا تضمّنت القائمة (١٣١) مؤشراً، توزّعت على (٤) معايير رئيسة، هي: البيئة التعليمية، ونظام الكشف عن الموهوبين، وطبيعة البرامج المطبّقة في رعايتهم، واختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم.
- عرض قائمة المعايير على عدد من المحكمين الاختصاصيين في تعليم الموهوبين ورعايتهم؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المعايير وأهميتها لبرامج رعاية الموهوبين، وصحة صياغتها، وكفايتها، ثم قام بمراجعة صياغة المعايير والمؤشرات وتطويرها بناء على ملاحظات المحكمين؛ لتقتصر القائمة بصورتها النهائية على (١٠٩) مؤشرات.
- بناء على قائمة المعايير السابقة، تمّ تطوير استبانة تقييم جودة برامج رعاية الموهوبين من قبل الباحث، بما يتناسب مع البيئة السعودية، وتضمّنت الاستبانة المعايير والمؤشرات الآتية:

١- معيار جودة البيئة التعليمية، واشتمل على (١٤) مؤشراً.

٢- معيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين، واشتمل على (٢٠) مؤشراً.

٣- معايير جودة البرامج المطبقة في رعاية الطلبة الموهوبين، وتوزّعت على خمسة مجالات هي:

- معيار التخطيط والتنظيم: وضمّ (١٣) مؤشراً.
- معيار الأهداف التعليمية: وضمّ (١٠) مؤشرات.
- معيار المحتوى التعليمي: وضمّ (١٥) مؤشراً.
- معيار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية: وضمّ (٩) مؤشرات.
- معيار التقويم: وضمّ (٩) مؤشرات.

٤- معايير جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم، واشتمل على (١٩) مؤشراً.

وفي ضوء ما سبق، توصل الباحث إلى إعداد الصورة الأولية للاستبانة ضمّت (١٠٩) مفردات، عبّرت عن المؤشرات موزّعة على مجالات المعايير الأربعة آنفة الذكر، وقد تم تصدير

الاستبانة بمقدّمة تبيّن الهدف منها، وطريقة الاستجابة لها، من خلال اختيار درجة تحقّق المعايير؛ وفقاً لمقياس خماسي: بدرجة مرتفعة جداً (٥)، بدرجة مرتفعة (٤)، بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة منخفضة (٢)، بدرجة منخفضة جداً (١).

- صدق الاستبانة:

– صدق المحتوى: للتحقّق من صدق الاستبانة عرضت على (١٠) محكّمين من المختصين والخبراء من حملة الدكتوراه في التربية الخاصة وعلم النفس، وبعض العاملين في مجال رعاية الموهوبين من ذوي الخبرة والكفاءة؛ وذلك للتأكد من وضوح صياغتها، وسلامة لغتها، ومدى ملاءمتها لأغراض البحث، وقد أشار معظم المحكّمين إلى دقّة صياغتها، ومناسبتها، وأبدوا موافقتهم على صلاحية الاستبانة، بعد تلافي ملحوظات طفيفة على مستوى صياغة المفردات وتنظيمها.

– صدق البناء: وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كلّ بعد من الأبعاد الفرعية، فقد تم تطبيقها بصورتها الأولية على عينة استطلاعية عددها (٢٩) معلماً من معلمي الموهوبين، ثم حساب الاتساق الداخلي لها وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تندرج تحته، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يبين أن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي، والجدول التالي يوضح قيم معامل الارتباط.

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الأول	٠,٤١*
الثاني	٠,٧٠**
الثالث	٠,٩٣**
الرابع	٠,٨٩**

* دال احصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ** دال احصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (١) أن قيم معامل الارتباط تراوحت بين (٠,٤١– ٠,٩٣) وجميعها لها دلالة إحصائية، وتدل على صدق الاستبانة.

– **ثبات الاستبانة:** تمّ حساب ثبات نتائج الاستبانة بالنسبة إلى درجات العينة الاستطلاعية؛ باستخدام معامل ثبات "ألفا كرونباخ"؛ بغرض التحقّق من صلاحيتها للتطبيق النهائي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معامل كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة

المحور	معامل كرونباخ ألفا
الأول	٠,٨٨
الثاني	٠,٩٤
الثالث	٠,٩٨
الرابع	٠,٩٧
الاستبانة بشكل عام	٠,٩٨

يتضح من جدول (٢) أن قيمة معامل كرونباخ ألفا للاستبانة (٠,٩٨)، كما أنها قد تراوحت لمحاورها بين (٠,٨٨–٠,٩٨) وهي قيم مرتفعة وتعد مقبولة وتدل على ثبات الاستبانة

– **تطبيق أداة البحث والمعالجة الإحصائية:** تم تطبيق الاستبانة على عينة البحث، وبعد ذلك تمّ جمع الاستبانات وتفريغها ومعالجتها إحصائياً؛ وذلك بحساب تكرارات الاستجابة، والمتوسط الحسابي لكل مجال وكلّ مفردة، وبما أن تقدير الاستجابات من النوع الخماسي تم اعتماد المتوسطات التالية في تفسير النتائج، حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم حساب المدى (٥–١=٤) وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) معيار الحكم على درجة تحقّق معايير جودة برامج رعاية الموهوبين

المتوسط الحسابي	درجة تحقّق المعيار
من ٤,٢٠ إلى ٥	مرتفعة جداً
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	مرتفعة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	منخفضة
أقل من 1.80	منخفضة جداً

- نتائج البحث، مناقشتها وتفسيرها:

– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: "ما معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، ومؤشراتها؟".

– لما راجع الباحث الأدبيات التربوية التي تطرقت إلى تطوير برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية وفق المعايير عامة، ومعايير الجودة الشاملة خاصة؛ حصر أكبر عدد ممكن من معايير الجودة الشاملة في برامج رعاية الموهوبين استناداً إلى الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال. ولما اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، أفاد منها وصاغ فقرات الاستبانة (أداة البحث) صوغاً أولياً وقد تضمنت (١٠٩) مؤشراً تمثل معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، وصنفها في (٤) معايير رئيسية، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من الاختصاصيين في تعليم الموهوبين ورعايتهم؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المعايير التي تضمنتها أداة البحث لبرامج رعاية الموهوبين، ومدى مناسبة كل مؤشر للمعيار الذي اندرجت تحته، ومدى صحة صوغ تلك المعايير ومؤشراتها، واقتراح ما يرون حذفه أو إضافته من معايير أو مؤشرات أخرى، وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين، وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة والمراجع التي تتضمن معايير ومقاييس تم تطوير استبانة جودة برامج رعاية الموهوبين من الباحث لأغراض البحث الحالي وبما يتناسب مع البيئة السعودية، وقد تألفت من أربعة محاور؛ هي كما في الجدول النحو الآتي:

جدول (٤) معايير جودة برامج رعاية الموهوبين

م	معايير جودة برامج رعاية الموهوبين	عدد المؤشرات
١	جودة البيئة التعليمية	١٤
٢	جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين	٢٠
٣	جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين	٥٦
٤	جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم	١٩
المجموع الكلي لمعايير جودة برامج رعاية الموهوبين		**١٠٩**

– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصّه: "ما درجة تحقق معايير جودة برامج رعاية الموهوبين ومؤشراتها في برامج رعاية الموهوبين من وجهة نظر معلمي الموهوبين ومعلماتهم في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ودرجة التحقّق والترتيب، لكلّ مجال من مجالات معايير جودة برامج رعاية الموهوبين ومؤشراتها، على النحو الذي يوضّحه الجدول الآتي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمعايير جودة برامج رعاية الموهوبين

م	معايير جودة برامج رعاية الموهوبين	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	جودة البيئة التعليمية	١٤	٢,٧٢	متوسطة	٣
٢	جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين	٢٠	٢,٥٣	منخفضة	٤
٣	جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين	٥٦	٢,٨٠	متوسطة	٢
٤	جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم	١٩	٢,٩٧	متوسطة	١
المتوسط الحسابي لمعايير جودة برامج رعاية الموهوبين		١٠٩	٢,٧٨	متوسطة	–

اتّضح من الجدول أن تقديرات المعلمين لدرجة تحقّق معايير جودة برامج رعاية الموهوبين جاءت متوسطة، بمتوسط بلغ (٢,٧٨)؛ وهذا يعني أن البرامج تراعي، إلى حدّ ما، معايير الجودة، ولكن بدرجة غير كافية تبرز جودة هذه البرامج وتزيد من كفاءتها وفاعليتها، ويظهر الجدول الآتي:

- حازت ثلاثة معايير درجة تحقّق متوسطة، وجاء معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٩٧)، تلاه معيار جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين بمتوسط (٢,٨٠)، وحلّ معيار جودة البيئة التعليمية في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٧٢).
- حصل معيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين على درجة تحقّق منخفضة، وحلّ في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط (٢,٥٣).

– معيار جودة البيئة التعليمية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة البيئة التعليمية

م	مؤشرات معيار جودة البيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	يتسم البناء المدرسي بأنه مناسب ليكون مدرسة للموهوبين.	٢,٦١	متوسطة	٨
٢	تتوفر في الغرف الصفية ميزة الجودة من حيث التهوية والإضاءة.	٢,٥١	منخفضة	١٢

م	مؤشرات معيار جودة البيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
٣	تتوفر في الغرف الصفية الأجهزة الإلكترونية الكافية.	٢,٧١	متوسطة	٦
٤	تتضمن المكتبة المدرسية مراجع ثرية عن أنواع العلوم والمعارف المختلفة.	٢,٦٣	متوسطة	٧
٥	تتوفر في المدرسة شبكة إنترنت.	٢,٥١	منخفضة	"١٢
٦	يتناسب عدد الطلبة مع حجم الغرف الصفية.	٢,٦٠	منخفضة	٩
٧	تتوفر في المختبرات العلمية الأجهزة والمواد اللازمة لإجراء التجارب.	٢,٨٣	متوسطة	٥
٨	تتوفر في المدرسة غرفة متعددة الأغراض.	٢,٥٧	منخفضة	١١
٩	تتوفر في المدرسة مشاغل فنية مزودة بالاحتياجات كلها.	٢,٣٤	منخفضة	١٤
١٠	تحتوي المدرسة على وحدة صحية.	٢,٥٨	منخفضة	١٠
١١	تتوفر في المدرسة صالة رياضية.	٢,٩٢	متوسطة	٣
١٢	يتوفر في المدرسة مقصف مناسب.	٢,٩٩	متوسطة	٢
١٣	يتوفر في المدرسة مرشد اجتماعي ونفسي.	٢,٨٨	متوسطة	٤
١٤	تتوفر حافلات لنقل الطلبة إلى أماكن إقامتهم.	٣,٣٣	متوسطة	١
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة البيئة التعليمية	**٢,٧٢**	**متوسطة**	**–**

يلاحظ من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة البيئة التعليمية متوسطة (٢,٧٢)، وأنّ (٦) مؤشّرات نالت درجة منخفضة؛ مما يشير إلى نقص واضح في جودة البيئة التعليمية، وخاصة في تناسب عدد الطلبة مع حجم الغرف الصفية، وتوفّر وحدة صحية، والغرفة متعددة الأغراض، توفر التهوية والإضاءة في الغرف الصفية، وتوفر شبكة الإنترنت، والمشاغل الفنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ تنظيم بيئات التعلّم يستند إلى اجتهادات شخصية من المعلمين، ولا يولي عناية خاصة بتوفير بيئات صفية تتّصف الجودة؛ إذ تفتقر هذه البيئات إلى العديد من مؤشرات الجودة، التي تؤكّد ضرورة تهيئة بيئات تعليمية جاذبة وثرية، تتسم بحرية الحركة، ويتمحور التعلم فيها حول الطالب (Maker & Nelson, 1996)، وأن تكون هذه البيئات آمنة، يشعر فيها الطالب بالاستقرار النفسي والإشباع الفكري والمهاري، ومحفزة تزيد من مستويات الدافعية (Van-Tassel-Baska et al., 2006).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحارمة (٢٠٠٩) التي بيّنت غياب الوسائل والتقنيات اللازمة لتطبيق مناهج الموهوبين وبرامجهم، ودراسة الشرمان وحمادنة (٢٠١٦) التي أظهرت توفّر معيار البيئة التعليمية بدرجة متوسطة، وتختلف مع نتائج دراسة المنتشري (٢٠٠٧) التي بيّنت أن الإدارة العامة للموهوبين قامت بتوفير على البيئة التربوية المناسبة لرعايتهم.

– معيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة نظام الكشف عن الموهوبين

م	مؤشرات معيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	يتبنى البرنامج تعريفاً واضحاً ومحدداً للموهبة.	٢,٢٩	منخفضة	١٢
٢	يستخدم البرنامج معايير متعددة في قبول الطلبة الموهوبين على أسس موضوعية.	٢,٣١	منخفضة	١١
٣	يستخدم البرنامج اختبارات ومقاييس مطوّرة (تتسم بدلالات صدق وثبات وموضوعية عالية) في الكشف عن الموهبة، تخدم أغراضه.	٢,٢٠	متوسطة	١٨
٤	ترتبط معايير القبول واختباراتها بأهداف البرنامج.	٢,٦٦	متوسطة	٦
٥	ترتبط معايير القبول واختباراتها بمحتوى البرنامج.	٢,٦٣	منخفضة	٧
٦	ترتبط معايير القبول واختباراتها بحاجات الموهوبين: النفسية، والفكرية، والعلمية.	٢,٢٧	منخفضة	١٣
٧	ترتبط معايير القبول واختباراتها بالتقويم وأساليبه.	٢,٦٣	متوسطة	"٧
٨	تتسم معايير القبول واختباراتها بالتدرّج من البسيط للمركب، ومن السهل للصعب.	٢,٢٠	منخفضة	"١٨
٩	تتصف معايير القبول واختباراتها بشمولها جوانب نمو الموهوب المختلفة.	٢,٢٧	منخفضة	"١٣
١٠	تتناسب معايير القبول واختباراتها مع مستويات الموهوبين النمائية.	٢,٢٣	منخفضة	١٧
١١	تتصف معايير القبول واختباراتها بقابليتها للقياس والتحقق.	٣,٠١	متوسطة	٣
١٢	تتصف معايير القبول واختباراتها بالتحديد والوضوح؛ مثال: (يعدّ حصول الطلبة على معدل ممتاز تحصيلياً شرطاً من شروط ترشيح الطلبة لاختبارات القبول).	٣,٨٠	مرتفعة	١
١٣	تتصف معايير القبول واختباراتها بالتكامل (متكاملة الأغراض).	٣,٠٤	متوسطة	٢
١٤	يؤخذ بالحسبان مشاركة المعلمين، واللجان المتخصصة، والمجتمع المحلي، في وضع معايير القبول واختباراتها، وقرارات قبول الطلبة ومصادقتها.	٢,٣٣	منخفضة	٩
١٥	يوفر البرنامج نماذج الترشيح للمدارس كلها وباستمرار.	٢,٩٦	متوسطة	٤
١٦	يقيّم نظام القبول والكشف دورياً من قبل لجان متخصصة في ضوء أداء الطلبة.	٢,٣٣	منخفضة	"٩
١٧	يستند نظام الكشف والاختيار إلى الأبحاث والنظريات الحديثة في الموهبة.	٢,٢٧	منخفضة	"١٣
١٨	يشارك ذوو الشأن في عملية اختيار الطلبة الموهوبين.	٢,٢٧	منخفضة	"١٣
١٩	يعدّ نظام القبول فعالاً في تعرف الطلبة الموهوبين.	٢,١٨	منخفضة	٢٠
٢٠	تقدم بيانات عملية القبول تغذية راجعة لمراجعة الإجراءات المطبقة.	٢,٧٤	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين		**٢,٥٣**	**منخفضة**	**–**

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار نظام الكشف عن الطلبة الموهوبين كانت منخفضة بمتوسط (٢,٥٣)؛ وهذا يعني أن برامج رعاية الموهوبين لا تراعي معايير جودة الكشف عن الطلبة الموهوبين؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى عدم تبنّي تعريف واضح محدد للموهبة، وأن عملية الكشف لا تقوم على استخدام معايير ومحكات متعددة، من خلال تطبيق اختبارات ومقاييس مقننة على البيئة السعودية؛ بل تستند غالباً إلى درجاتهم العلمية، وقد تعود إلى ضعف المعلمين المتخصّصين، وعدم تلقّي المعلمين تدريباً كافياً لاستخدام مقاييس الكشف وتفسير نتائجها بدقّة، وكان التدنّي

كبيراً في معظم المؤشـرات، وخاصـة في وجود نظام قبول فعّال، واسـتخدام اختبارات مطوّرة في الكشف عن الموهبة، وفي تدرّج معايير القبول والاختبارات، ومناسبتها لمستويات الموهوبين النمائية، ومشاركة ذوي الشأن في اختيار الموهوبين، واستناد نظام الكشف والاختيار إلى الأبحاث والنظريات الحديثة، وشمول معايير القبول والاختبارات لجوانب نمو الموهوب المختلفة، وارتباطها بحاجاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المحارمة (٢٠٠٩) التي أكّدت الدرجة المنخفضة لمراعاة المعايير العالمية في سـياسـات إجراءات اكتشـاف الموهوبين، وعدم اعتماد محكات متنوعة في الكشف والترشيح، ودراسة "ماثيوس وشونسي" (Matthews & Shaunessy, 2010) التي أشارت إلى صعوبة تطبيق بعض المعايير الوطنية في مدارس الموهوبين، وخاصة تلك المتعلقة بتعرّف الطالب الموهوب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسـة الجغيمان ومعاجيني (٢٠١٣) التي أوضـحت نتائجها توفّر معايير للكشف وتعرّف الموهوبين قبل تلقيهم لخدمات البرنامج.

–معيار جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين

م	جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	معيار جودة التخطيط والتنظيم	١٣	٢,٥٤	منخفضة	٥
٢	معيار جودة الأهداف التعليمية	١٠	٢,٨٠	متوسطة	٣
٣	معيار جودة المحتوى التعليمي	١٥	٢,٩٤	متوسطة	١
٤	معيار جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية	٩	٢,٨٠	متوسطة	٣
٥	معيار جودة التقويم	٩	٢,٩١	متوسطة	٢
المتوسط الحسابي لمعيار جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين		**٥٦**	**٢,٨٠**	**متوسطة**	**–**

اتّضـح من الجدول أن معظم معايير جودة البرامج المطبقة في رعاية الموهوبين تحقّقت بدرجة متوسطة، بمتوسط عام (٢,٨٠)، فقد حلّ معيار جودة المحتوى أولاً بمتوسط (٢,٩٤)، تلاه معيار جودة التقويم بمتوسـط (٢,٩١)، ثم حل معيارا جودة الأهداف التعليمية، والأساليب والاستراتيجيات التعليمية في المرتبة الثالثة نفسها بمتوسط (٢,٨٠)، وحلّ معيار جودة التخطيط والتنظيم في المرتبة الأخيرة، وحصل على درجة تحقّق منخفضة بمتوسط (٢,٥٤)؛ وهذا يشير عموماً إلى الحاجة إلى مراعاة معايير جودة البرامج المطبّقة في رعاية الموهوبين، وخاصة التخطيط والتنظيم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى غياب المعايير التي تصمّم على أساسها برامج الموهوبين؛ ممّا أدّى إلى غياب التخطيط والتنظيم المعياري في البرامج، وإغفال العديد من المؤشرات التي تنتمي إلى هذا

المعيار، فجاء التخطيط تقليدياً، وانصبّ تركيز مصمّمي البرامج على المحتوى، وما يرتبط به من أهداف وتقويم وطرائق أو استراتيجيات تعليمية، على حساب خطة البرنامج وتنظيمه.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هارول برون (Harwell-Braun, 2010)، التي أكّدت أن البرامج بحاجة إلى خطة استراتيجية قريبة ومتوسطة وبعيدة المدى لتوظيف هذه معايير (NAGC) في برامج الموهوبين، ودراسة المنتشري (٢٠٠٧) التي كشفت عدم وضوح الرؤية والأهداف والاستراتيجيات لرعاية الموهوبين، ودراسة الشرمان وحمادنة (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة توفر معيار جودة البرنامج كانت متوسطة. وتختلف مع دراسة الخوالدة (٢٠٠٦) التي أظهرت أن طبيعة مناهج الموهوبين وطرائق التدريس جيدة، ودراسة المحارمة (٢٠٠٩) التي أكّدت انخفاض درجة مطابقة المناهج الدراسية الإثرائية المطبقة للمعايير العالمية، ودراسة هيل أندرسون (Hill-Anderson, 2008) التي بيّنت أن المدارس التي تنفذ برامج الموهوبين تتّفق مع بعض معايير (NAGC) في مجالات التصميم، والمناهج الدراسية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (٢٠١٥) التي أوضحت نتائجها توفّر معايير محتوى البرنامج، والتقويم، والتخطيط بدرجة عالية.

– معيار جودة التخطيط والتنظيم:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة التخطيط والتنظيم

م	مؤشرات معيار جودة التخطيط والتنظيم	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	تتسق رؤية البرنامج ورسالته مع احتياجات المستفيدين من البرنامج وتطلعاتهم.	٢,٦٥	متوسطة	٧
٢	تشمل خطة البرنامج السياسات والأهداف والإجراءات اللازمة لتطبيق البرنامج.	٢,٣٩	منخفضة	٩
٣	يتوفر في البرنامج نظام مراقبة مستمر للأداء؛ لبيان مدى تحقق أهدافه.	٢,١٢	منخفضة	١١
٤	يتضمن البرنامج إجراءات متوافقة مع رؤية ورسالة البرنامج، تحدد كيفية التحاق الطلبة والمعلمين والمشرفين أو أي شخص يودّ الانضمام إلى البرنامج.	٣,١٢	متوسطة	٣
٥	يتم تقييم البرامج في أثناء تطبيقها وبعدها على نحو منتظم استناداً إلى التغذية الراجعة من المستفيدين عن طريق فريق عمل تشكله المدرسة لهذا الغرض.	٢,٤٧	منخفضة	٨
٦	تعدّ مسؤوليات العاملين في البرنامج واضحة ومصادقة من مدير البرنامج.	٢,٢٢	منخفضة	١٠
٧	يستخدم البرنامج وسائل متنوعة لترشيح الطلاب؛ تشمل قياس القدرات الذهنية والإبداعية والشخصية؛ لإعطاء فرصة الالتحاق بالبرنامج لأية موهبة.	١,٩٧	منخفضة	١٢
٨	يوفر البرنامج خطة فردية لكل طالب موهوب لمتابعة رعايته وتعليمه على مدى مستويات البرنامج كلها.	٢,٩٥	متوسطة	٤
٩	صُممت جميع أنشطة البرنامج لتلبية احتياجات الموهوبين المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية.	٢,٩٢	متوسطة	٦
١٠	يتوفر دليل إرشادي لمساعدة المعلم على تطبيق برامج الموهوبين.	٣,٩٦	مرتفعة	١

م	مؤشرات معيار جودة التخطيط والتنظيم	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١١	تتابع الإدارة تقدم الموهوبين ومشكلاتهم من خلال التواصل مع أولياء أمورهم.	٣,٥٤	مرتفعة	٢
١٢	تنظم الإدارة زيارات إلى مدارس الموهوبين خارج الوطن.	١,٣٤	منخفضة جداً	١٤
١٣	تتضمن سياسة البرنامج مدخلات من كل مجتمع المدرسة، يتم تحديثها على نحو منتظم في ضوء الممارسات الوطنية والدولية المبتكرة.	١,٣٦	منخفضة جداً	١٣
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة التخطيط والتنظيم	**٢,٥٤**	**منخفضة**	–

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة التخطيط والتنظيم كانت منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وفي حين حصل مؤشران فقط على درجة مرتفعة، هما: (١٠، ١١)، حصلت خمسة مؤشرات على درجة منخفضة، هي: (٥، ٢، ٦، ٣، ٧)، ومؤشران على درجة منخفضة جداً هما: (١٢، ١٣)؛ وهذا يعني أن تخطيط البرنامج وتنظيمه يفتقدان إلى العديد من مؤشرات الجودة، وخاصة في تنظيم الإدارة زيارات إلى مدارس الموهوبين خارج الوطن، وتضمين سياسة البرنامج مدخلات من كل مجتمع المدرسة، والحاجة إلى تقييم البرامج في أثناء تطبيقها وبعدها على نحو منتظم، وشمول خطة البرنامج السياسات والأهداف والإجراءات اللازمة لتطبيقه، ووضوح مسؤوليات العاملين في البرنامج، وتوفّر نظام مراقبة مستمر للأداء في البرنامج، واستخدام وسائل متنوعة لترشيح الطلاب تشمل قياس القدرات المختلفة؛ لإعطاء فرصة الالتحاق بالبرنامج لأية موهبة.

– معيار جودة الأهداف التعليمية:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة الأهداف التعليمية

م	مؤشرات معيار جودة الأهداف التعليمية	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	تعدّ أهداف برامج رعاية الموهوبين واضحة ومحددة ومنشورة ويعرفها جميع المعنيين بالبرنامج (الطلاب، والمعلمون، ومديرو المدارس، وأولياء الأمور).	٣,٥٧	مرتفعة	١
٢	ترتبط أهداف البرامج بحاجات الموهوبين (النفسية، والفكرية، والعلمية... إلخ).	٢,٧٧	متوسطة	٧
٣	ترتبط أهداف البرامج بمحتواه التعليمي.	٢,٦٧	متوسطة	٨
٤	ترتبط أهداف البرامج بالتقويم وأساليبه.	٢,٤٢	منخفضة	٩
٥	ترتبط الأهداف بعضها بعضاً (متدرجة من البسيط إلى المركب، متدرجة من السهل إلى الصعب، متكاملة الأغراض).	٣,٠٨	متوسطة	٣
٦	تتصف الأهداف بشمول جوانب نمو الموهوب (المعرفي والمهاري والوجداني).	٢,٨٩	متوسطة	٥
٧	تتناسب الأهداف مع مستويات الموهوبين النمائية.	٢,٩٥	متوسطة	٤
٨	تتصف الأهداف بقابليتها للتحقق.	٢,٧٨	متوسطة	٦
٩	تتصف الأهداف بالتحديد والوضوح.	٣,١٣	متوسطة	٢

م	مؤشرات معيار جودة الأهداف التعليمية	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١٠	تتصف الأهداف بالتكامل.	١,٧٤	منخفضة جداً	١٠
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة الأهداف التعليمية	**٢,٨٠**	**متوسطة**	**–**

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة الأهداف التعليمية كانت متوسطة، بمتوسط (٢,٨٠)، وفي حين حصلت معظم المؤشرات على درجة متوسطة، نال مؤشر واحد فقط درجة مرتفعة، هو: (١)، ومؤشّر واحد فقط درجة منخفضة هو: (٤)، ومؤشّر واحد فقط درجة منخفضة جداً هو: (١٠)؛ وهذا يعني أنه بالرغم من وضوح أهداف برامج رعاية الموهوبين وتحديدها ومعرفة جميع المعنيين بالبرنامج بها؛ فإنّها تفتقد إلى تكامل أهداف البرنامج، وارتباطها بالتقويم وأساليبه.

– معيار جودة المحتوى التعليمي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة المحتوى التعليمي

م	مؤشرات معيار جودة المحتوى التعليمي	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	يتضمن المحتوى المعارف والمفاهيم التي تحقق أهداف البرنامج.	٢,٩٥	متوسطة	٧
٢	يتضمن المحتوى المهارات الأساسية التي تحقق أهداف البرنامج.	٢,٨٠	متوسطة	١٠
٣	يركز المحتوى على وحدة المفاهيم والمهارات.	٢,٧٦	متوسطة	١٢
٤	يتضمن المحتوى جوانب تتعلق بالمجال الوجداني (اتجاهات الموهوبين ودوافعهم).	٣,١٤	متوسطة	٤
٥	تثري مكونات البرامج معارف الموهوبين، ومهاراتهم، وخبراتهم المختلفة.	٣,١٣	متوسطة	٥
٦	تعزز البرامج التعلم الذاتي لدى الموهوبين.	٣,٠٧	متوسطة	٦
٧	تراعي البرامج مبدأ مشاركة معلمي الطلبة الموهوبين في تصميم برامج الموهوبين.	٢,٦٢	متوسطة	١٣
٨	يلبي محتوى البرنامج احتياجات الطلبة الموهوبين كلها.	٢,٠٠	منخفضة	١٥
٩	يراعي محتوى البرنامج مبدأ التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.	٢,٨٤	متوسطة	٩
١٠	يساير المحتوى في تدرجه وعمقه واتساعه خصائص الموهوبين العمرية.	٣,٤٨	مرتفعة	٣
١١	يرتبط المحتوى ببيئة الموهوبين ومجتمعهم، والتقانة المتطوّرة المتاحة لهم.	٣,٦٤	مرتفعة	١
١٢	يخاطب المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي والثقافي من حياة الموهوبين.	٣,٦٣	مرتفعة	٢
١٣	يساير المحتوى التطورات الحديثة في مجال العلوم المختلفة وثقافتها.	٢,٩٥	متوسطة	"٧
١٤	يُراعى مبدأ مشاركة الطلبة الموهوبين في تحديد بعض موضوعات البرامج.	٢,٢٩	منخفضة	١٤
١٥	يراعي المحتوى الفروق الفردية من حيث معدل سرعة التعلم وأساليب التعليم.	٢,٧٩	متوسطة	١١
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة المحتوى التعليمي	**٢,٩٤**	**متوسطة**	**–**

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة المحتوى التعليمي كانت متوسطة، بمتوسط (٢,٩٤)، وفي حين حصلت معظم المؤشرات على درجة متوسطة، نالت ثلاثة مؤشرات درجة مرتفعة، هي: (١١، ١٠، ١٢)، ونال مؤشّران درجة منخفضة هما: (8، 14)؛ وهذا يعني أنه رغم

ارتباط المحتوى ببيئة الموهوبين ومجتمعهم والتقانة المتطوّرة المتاحة لهم، ومخاطبة المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي والثقافي من حياة الموهوبين، ومسايرة المحتوى في تدرجه وعمقه واتساعه خصائص الموهوبين العمرية، فإنّه يفتقر للعديد من مؤشرات جودة المحتوى، وخاصة في مراعاة مشاركة الموهوبين في تحديد بعض موضوعات البرامج، وتلبيته احتياجات الطلبة الموهوبين كلها.

– معيار جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية

م	مؤشرات معيار جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	تستند الأساليب والاستراتيجيات إلى مفهوم وحدة المعارف ومهاراتها.	٢,٦٢	متوسطة	٥
٢	تنمي طرائق التدريس مهارات التفكير العليا المختلفة لدى الموهوبين.	٣,٢٥	متوسطة	٣
٣	تتوفر بيئة تعلم فعالة، وإداراتها تساعد على تنفيذ الأساليب التعليمية.	٢,٠٦	منخفضة	٩
٤	تتضمن مكوناً أساسياً لتقويم الموهوبين تقويماً مستمراً وفعالاً.	٣,٣٤	متوسطة	٢
٥	تتضمن استراتيجيات تعليمية وتعلمية مثيرة للتحدي على نحو ملائم، تدمج عمليات التوسع والتعمق والتسريع اللازمة لتحقيق الإنجاز المرتفع.	٢,٣٤	منخفضة	٦
٦	تسعى إلى إثارة الدافعية للإنجاز لدى الموهوبين من خلال الاستخدام المبتكر للوسائط التكنولوجية الجديدة.	٢,٩٨	متوسطة	٤
٧	تستخدم استراتيجيات وأساليب تعلم متنوعة تناسب حاجات الموهوبين وميولهم.	٢,٩٢	متوسطة	٧
٨	تتسم طرائق التدريس في البرنامج بالمرونة.	٣,٤٦	مرتفعة	١
٩	تُراعي طرائق التدريس قدرات الموهوبين ومعارفهم وحاجاتهم المتنوعة.	٢,٢٣	منخفضة	٨
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية	**٢,٨٠**	**متوسطة**	**–**

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية كانت متوسطة، بمتوسط (٢,٨٠)، وفي حين حصلت معظم المؤشرات على درجة متوسطة، نال مؤشر واحد فقط درجة مرتفعة، هو: (٨)، وحصلت ثلاثة مؤشّرات على درجة منخفضة هي: (٥، ٩، ٣)؛ مما يعني أنّ طرائق التدريس وإن كانت تتّسم بالمرونة، فإنّ ضعف تضمين البرنامج باستراتيجيات تعليمية وتعلمية مثيرة للتحدي، وعدم مراعاة طرائق التدريس لقدرات الموهوبين ومعارفهم وحاجاتهم، وضعف توفر بيئة تعلم فعالة، تظهر بوضوح انخفاض جودة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية.

– معيار جودة التقويم:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة التقويم

م	مؤشرات معيار جودة التقويم	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	يشتمل التقويم على المجالات التعليمية كلها (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).	٢,٩٧	متوسطة	٤
٢	يتسم التقويم بالأصالة، حيث يقيس أداء الموهوبين الفعلي.	٣,٣١	متوسطة	٢
٣	يتسم التقويم بالاستمرارية الدائمة.	٢,٥٠	منخفضة	٨
٤	يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير المختلفة، ومهاراته.	٣,١٣	متوسطة	٣
٥	تتعدد جهات التقويم ومستوياته.	٢,٢٣	منخفضة	٩
٦	تتوفر آليات ميسرة لإعداد التقويم.	٢,٦٧	متوسطة	٧
٧	تتوفر آليات لإظهار نتائج التقويم.	٣,٧٢	مرتفعة	١
٨	تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية.	٢,٨١	متوسطة	٦
٩	يتسم التقويم بالصدق.	٢,٨٩	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة التقويم	**٢,٩١**	**متوسطة**	**–**

اتّضح من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة التقويم كانت متوسطة، بمتوسط (٢,٩١)، وقد نال مؤشر واحد فقط درجة مرتفعة، هو: (٧)، وحصل مؤشّران على درجة منخفضة هما: (٣، ٥)؛ وهذا يعني أنه بالرغم من توفر آليات لإظهار نتائج التقويم؛ فإنّ تقويم البرنامج يفتقر إلى مؤشرات الجودة الأخرى، وخاصة في اتّصاف التقويم بالاستمرارية الدائمة، وتعدّد جهات التقويم ومستوياته.

– معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية ودرجة التحقّق والترتيب لمؤشرات جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم

م	مؤشرات معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١	تتوفر موازنة مالية تشغيلية للمدرسة.	١,٩٨	منخفضة	١٩
٢	يعدّ عدد المعلمين كافياً لعدد الطلبة.	٣,٥٧	مرتفعة	٤
٣	يتم اختيار معلم الموهوبين وفق شروط وضوابط محددة وواضحة.	٢,٣٥	منخفضة	١٦
٤	يتم اختيار معلم الموهوبين عن طريق لجنة من المختصين في مجال الموهبة.	٣,٤٦	مرتفعة	٦
٥	يُراعى في اختيار معلم الموهوبين المؤهلات العليا (دبلوم، ماجستير، دكتوراه).	٢,٩٦	متوسطة	١١
٦	يخضع معلم الموهوبين لبرامج تدريبية مستمرة في مجال تعليم الموهوبين وطرائق التعامل معهم قبل تعيينهم في البرنامج وبعده.	٢,٠٢	منخفضة	١٨
٧	يخضع معلم الموهوبين لبرامج تدريبية في مجال التفكير بعد التحاقهم بالبرنامج.	٣,٢٧	متوسطة	٧
٨	يطلع المعلمون على أنظمة القبول في المدرسة.	٣,٧٠	مرتفعة	٢
٩	يفرغ معلم الموهوبين كلياً للعمل في برامج رعاية الموهوبين.	٢,٢٥	منخفضة	١٧
١٠	يخضع معلم الموهوبين لعمليات إشرافية على نحو مستمر ودوري.	٤,١٦	مرتفعة	١

م	مؤشرات معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الترتيب
١١	يتوفر دليل يصف مهمات العمل لمعلم الموهوبين.	٢,٤١	منخفضة	١٥
١٢	يتقن معلمو الموهوبين مهارات استخدام برامج الحاسوب.	٣,٠٢	متوسطة	١٠
١٣	يخضع معلمو الموهوبين إلى برامج تدريبية مستمرة تواكب أحدث التطورات.	٢,٦٧	متوسطة	١٣
١٤	يشارك معلمو الموهوبين في مؤتمرات وندوات ودورات وورش عمل متخصصة.	٢,٥٥	منخفضة	١٤
١٥	توجد مراجعة مستمرة لاحتياجات العاملين ومستوى التنمية المهنية المناسب لهم.	٣,٦٨	مرتفعة	٣
١٦	يتم إدراج أولويات التنمية لدعم الموهوبين ضمن استحقاقات التنمية المهنية لجميع العاملين، ويتم رصدها من خلال عمليات إدارة الأداء.	٢,٧٨	متوسطة	١٢
١٧	تستخدم الموارد لتحفيز الممارسات الابتكارية والتجريبية المشتركة في المدرسة، ويتم مراجعتها على نحو منتظم لقياس تأثيرها ولتحقيق قيمة أفضل.	٣,٠٦	متوسطة	٩
١٨	يقيم الأداء مقابل الأهداف تقييماً حازماً في ضوء معايير واضحة.	٣,٠٩	متوسطة	٨
١٩	تفحص المدرسة أسلوبها في الرعاية المقدمة؛ بغية تطوير مزيد من الممارسات التجريبية والمبتكرة بالتعاون مع المدارس الأخرى.	٣,٥٢	مرتفعة	٥
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم	**٢,٩٧**	**متوسطة**	**–**

يلاحظ من الجدول أن درجة تحقّق معيار جودة اختيار معلمي الموهوبين وتدريبهم جاءت متوسطة، بمتوسط (٢,٩٧)، وعلى الرغم من أن بعض المؤشرات تحقّقت بدرجة مرتفعة؛ من حيث خضوع المعلمين لعمليات إشرافية مستمرة ودورية، واطلاع المعلمين على أنظمة القبول، ووجود مراجعة مستمرة لاحتياجات العاملين ومستوى التنمية المهنية، وكفاية عدد المعلمين لعدد الطلبة، وفحص المدرسة أسلوبها في الرعاية المقدمة؛ فإنّ المؤشرات الأخرى تعكس تدنّي مستوى جودة اختيار المعلمين وتدريبهم، وخاصة في مشاركة المعلمين في مؤتمرات وندوات ودورات وورش عمل متخصّصة، وتوفر دليل يصف مهمات العمل لمعلم الموهوبين، واختيار معلم الموهوبين بشروط وضوابط محددة وواضحة، وتفرّغ معلم الموهوبين كلياً للعمل في برامج رعاية الموهوبين، وخضوع المعلم لبرامج تدريبية مستمرة في مجال تعليم الموهوبين، وتوفر موازنة مالية لإدارة النفقات التشغيلية للمدرسة، واختيار معلم الموهوبين عن طريق لجنة من المختصين في مجال الموهبة.

إنّ تحقّق هذا المعيار بدرجة متوسطة، يعكس في كثير من جوانبه تدنّي مستوى جودة اختيار المعلمين وتدريبهم، وبُعدها عن تحقيق العديد من معايير النمو المهني، لاسيما وأن هذه المعايير تؤكّد ضرورة توفير معلمين متخصّصين في رعاية الموهوبين، وتم تدريبهم بمستوى مهني مرتفع، ويملكون خبرات تخصصية في تربية الموهوبين (الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩)؛ وقد يعود هذا إلى قلّة المتخصّصين في مجال الموهبة، وضعف الاهتمام باختيار المعلمين وتنميتهم مهنياً.

وتّتفق هذه النتيجة مع دراســـة الجغيمان ومعاجيني (٢٠١٣) التي بينت أن بعض المعلمين غير مؤهلين للعمل في برنامج الموهوبين، ودراســـة الشـــرمان وحمادنة (٢٠١٦) التي أكّدت تحقّق التنمية المهنية بدرجة متوسطة. وتختلف مع دراسة المنتشري (٢٠٠٧) التي بيّنت أن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين تقوم بتأهيل المعلمين وتدريبهم، ودراســـة المحارمة (٢٠٠٩) التي أشـــارت إلى أن أسس وشروط اختيار المعلمين وتدريبهم تحقّقت بدرجة منخفضة مقارنة بالمعايير العالمية، ودراسة هيل أندرسون (Hill-Anderson, 2008) التي وضّحت أن المدارس التي تنفذ برامج الموهوبين تتّفق مع بعض معايير NAGC الخاصة بتدريب المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّ على "**ما التصوّر المقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين استناداً إلى المعايير العالمية؟**"، قام الباحث بتقديم تصوّر مقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين يراعي معايير جودة برامج رعاية الموهوبين، على النحو الآتي:

التصور المقترح لتطوير برامج رعاية الموهوبين:

أسس التصور المقترح ومنطلقاته:

ارتكز التصور على مجموعة الأسس والمنطلقات تمثلت فيما يلي:

- الاهتمام العالمي المتزايد على المستويين الرسمي والأهلي بتعليم الموهوبين ورعايتهم.
- عناية رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بتعليم الموهوبين وسعيها لمواكبة التغييرات الحادثة في البيئة المحلية والعالمية.
- يعد اكتشـــاف الموهوبين ورعايتهم، نقطة الارتكاز والاســـتثمار الأمثل لتحقيق التنمية المستدامة.

أبعاد التصور المقترح:

في ضوء ما أوردته الأدبيات السابقة، والمعايير العالمية لجودة تعليم الموهوبين، واستناداً إلى ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج؛ يمكن تحديد أبعاد التصور المقترح بالآتي:

الرؤية: الوصـــول إلى منظومة تعليمية داعمة للموهبة في المجتمع الســـعودي بمراحل التعليم المختلفة، قادرة على الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وتسهم في بناء مجتمع المعرفة، وتحقيق التنمية المستدامة.

الرسالة: يعد الموهوبين رصيداً بشرياً لثروة مستقبلية واعدة، تستدعي الرعاية اللازمة على نحو مدروس، استناداً إلى أسس ومعايير عالمية، وبما يحقق طموح المملكة وتوجهاتها في إطار رؤية (٢٠٣٠).

الهدف الرئيس: يهدف التصوّر إلى إيجاد منظومة تعليمية متكاملة لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، بما يحقق التنمية البشرية المستدامة، ويؤهلهم للإسهام في بناء مجتمع المعرفة، من خلال الآتي:

- إحداث نقلة نوعية في مجال تطوير تعليم الموهوبين في مراكز ومدارس التعليم العام السعودية.
- تحقيق التعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم ومجتمعها المحلي حيال الرعاية المتكاملة للموهوبين.
- توعية العاملين بمؤسسات التعليم العام بضرورة الاهتمام بتعليم الموهوبين ورعايتهم.
- تعزيز فرص الاستثمار في رأس المال البشري والاستفادة من مهاراتهم وقدراتهم.

الأهداف الخاصة: وتتمثل في الآتي:

- الكشف المبكر عن الطلبة الموهوبين؛ استناداً إلى معايير عالمية موضوعية تمتاز بالجودة.
- تهيئة الإمكانات اللازمة لتطوير تعليم الموهوبين، ورعايتهم وفق خطط وبرامج تعليمية منظمة.
- تعظيم دور الأنشطة الطلابية في تنمية روح الموهبة والإبداع لدى الطلبة في مختلف المجالات.
- تهيئة بيئة تربوية ملائمة للكشف عن قدرات الموهوبين واستعداداتهم، وتنميتها.
- تطوير المناهج والبرامج الدراسية وطرائق التدريس، بما يناسب إمكانات الموهوبين واحتياجاتهم.
- تطوير الإدارة المدرسية بما يسمح بتوفير البيئة التربوية المناسبة لرعاية الطلبة الموهوبين.
- الوصول إلى مستوى متقدم في إعداد معلمي الموهوبين وتأهيلهم لمواكبة المستجدات المختلفة.

آليات تطبيق التصور المقترح:

وهي الخطوات والإجراءات والمتطلبات اللازمة لتطوير برامج رعاية الموهوبين؛ ومنها ما يلي:

١- **الكشف عن الطلبة الموهوبين:** وتُعدّ من أبرز مراحل إعداد البرامج الخاصة بالموهوبين، ويتم عن طريقها تعرّف الموهوبين؛ بهدف تقديم الرعاية التربوية المناسبة لهم، وتلبية احتياجاتهم، وتحدّى قدراتهم وتنميتها، من خلال الآتي:

- ضبط نظام الالتحاق ببرامج الموهوبين، ورفد البرامج بأكثر الطلبة استحقاقاً لخدماتها.
- تحديد نوع الموهبة ومستواها؛ لتحديد الحاجات المرتبطة بها.
- تسكين الطلبة في البرنامج المناسب لقدراتهم لتنمية مجالات تميّزهم.

مراحل عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين:

– مرحلة الترشيح: وتهدف إلى الوصول لأكبر عدد ممكن من الطلبة؛ لتطبيق الكشف عليهم للتقليل من فقدان طلبة مستحقين للرعاية؛ من خلال مجموعة من الإجراءات، منها: ترشيحات الطلبة من المعلمين وأولياء الأمور والأقران، أو الترشيح الذاتي، وتشمل وسائل الترشيح الصفات السلوكية، والاختبارات المقننة، وملفات الإنجاز، والتقارير، والمعلومات الأساسية.

– مرحلة الفرز: وتهدف إلى تحديد الموهوبين استناداً إلى المعايير؛ لتطبيق الأدوات (الكمية والنوعية) على المرشحين.

– مرحلة الاختيار: وهي عملية هادفة إلى اتخاذ قرارات لتسكين من تم فرزهم في المرحلة الثانية في البرامج؛ بما يتناسب مع قدراتهم وتفضيلاتهم، وفق النتائج والأدوات المناسبة لذلك.

– معايير الكشف عن الموهوبين: استند التصوّر إلى ثلاثة معايير رئيسة في اكتشاف الموهوبين، هي: معيار الذكاء، ومعيار الإبداع، ومعيار التحصيل الدراسي.

– أدوات الكشف الموهوبين ومقاييسه، وشملت الآتي:

- **أدوات القياس الكمية:** وتتضمن مقاييس القدرات العقلية (الذكاء)، وبطارية الكشف عن الموهوبين، واختبارات التحصيل، واختبار حلّ المشكلات بطرائق إبداعية.
- **مقاييس التقدير النوعية:** ومنها: طلب التسجيل (الالتحاق)، وسجل الإنجاز، والمقابلات الشخصية، وبطاقة الملاحظة، وقوائم تقدير السمات السلوكية، وطلبات الترشيح (الذاتية، والأقران، والمعلمين، وأولياء الأمور)، وقوائم الاهتمامات والاتجاهات المهنية.
- **حقيبة الكشف عن الطلبة الموهوبين:** التي تعد من قبل خبراء الموهبة بما يتلائم مع البيئة السعودية، وفقاً لأفضل الممارسات العالمية في مجال تعليم الموهوبين، مشتملة على أدوات متعددة، وتطبّق على مراحل مختلفة، تبدأ بالمسح الميداني الذي يعتمد أدوات

خاصة بهذه المرحلة، ثمّ ترشيح المعلمين وفقاً لاستمارات خاصة؛ وصولاً إلى الاختيار والتحديد من خلال بناء بطارية اختبارات الكشف عن الموهوبين، وبناء مقاييس الدافعية، وينبغي أن تراعي عملية إعداد الحقيبة الآتي:

- شمولها لمراحل الكشف المتعارف عليها علمياً وعالمياً.
- تضمنها لأدوات معتمدة عالمياً.
- إعداد أدوات مقننة على البيئة السعودية من قبل خبراء في مجال الموهبة والإبداع.

٢- معلم الموهوبين وإدارة المراكز:

يقترح التصوّر الاستناد إلى مجموعة من المعايير أبرزها:

- اعتماد مسمى معلم الموهوبين في التشكيلات المدرسية بوزارة التعليم.
- وضع خطة مرنة وذات معايير محددة من الإدارة العامة للموهوبين بالوزارة لمشروع التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين.
- تقديم حوافز ومكافآت لمعلمي الموهوبين المتميّزين في مجال التطوير والتحسين المستمر من خلال برامج التنمية المهنية.

٣- المدرسة:

- الإشراف المباشر على تنفيذ خطة رعاية الطلبة الموهوبين في المدرسة.
- عقد اجتماعات مع الطلبة الموهوبين، ومشاركتهم في وضع خطط الرعاية.
- إقامة معرض دائم في المدرسة؛ لعرض أعمال الطلبة الموهوبين وإبداعاتهم.
- تفعيل التعلم النشط والأساليب التدريسية الفعّالة والشائقة داخل المدرسة.
- تطبيق أساليب التقويم المتنوعة غير التقليدية؛ مثل: التقويم الذاتي، وتقويم الخبراء، والتقويم من خلال الملف التراكمي، والتقويم من خلال تنفيذ المهام والمشروعات.
- تزويد مكتبة المدرسة بكتب ومراجع ومواد تعليمية حديثة.
- تشجيع تبادل الزيارات بين المدارس داخل الإدارات، وبين الإدارات، وإقامة معارض لأعمال الطلبة الموهوبين على مستوى المحافظة؛ لعرض إبداعاتهم، وابتكاراتهم في المجالات كلها.
- إيجاد آليات تواصل فعّالة، ومبتكرة مع أسر الطلبة الموهوبين ودعمهم.

- إدراج التعلم الذاتي، وتبادل الزيارات، والخبرات، ضمن خطة المدرسة ومهام معلم الموهوبين.

٤- إدارات التعليم:

- تفعيل عمل لجان رعاية الموهوبين في المدارس ومتابعة تنفيذ الأنشطة والبرامج الإثرائية.
- توعية قادة المدارس بأهمية التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين، وأثرها البارز في رفع مستوى تعلم الطلاب الموهوبين، وتجويد البرامج والخبرات التربوية المقدّمة لهم.
- إدراج برامج التنمية المهنية لمعلمي الموهوبين ضمن خطة مراكز التدريب في إدارات التعليم، ومعالجة المعوقات والصعوبات التي تواجههم في هذا الجانب.

٥- الإدارة العامة للموهوبين بوزارة التعليم:

- تفعيل الإدارة العامة للموهوبين للوعي الإعلامي لنشر ثقافة رعاية الموهوبين وإبراز دورها في تنمية الفرد والمجتمع، وتوظيف الإذاعة المدرسية، ومجلات الحائط المدرسية والملصقات ولوحات الشرف، وصفحات التواصل الاجتماعي وموقع المدرسة الإلكتروني.
- التواصل مع الأقسام المتخصصة بكليات التربية؛ لتوفير الاختبارات المقننة الخاصة باكتشاف الموهوبين (اختبارات الذكاء، واختبارات الإبداع، وقوائم السمات) والتدريب على استخدامها.
- تطوير برامج الموهوبين من خلال وضع سياسة تنظيم الممارسات المقدمة للموهوبين والمبدعين، وإعداد أدوات اكتشاف (بطارية الكشف المبكر عن الموهبة)، وتجهيز غرف المصادر والمختبرات، وتوفير فرص الابتعاث البعثات، والمشاركة في المسابقات العالمية، وإعداد مناهج وبرامج إثرائية.
- إيجاد علاقة تعاون بين وزارة التعليم والجامعات لإعداد البرامج الإثرائية بصورة علمية.
- تبني وزارة التعليم للتوصيات الصادرة عن المؤتمرات المرتبطة بالموهبة.
- الاهتمام بتقديم برامج تدريبية لمعلمي الموهوبين في أثناء الخدمة، على أن يكون ذلك وفق رؤية واضحة وسياسة قائمة على تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلم الموهوبين.
- توفير الموارد المالية والإمكانات والتجهيزات المناسبة لدعم مراكز ومدارس الموهوبين.

٦– متطلبات عامة:

- العمل على تجاوز المعوقات الأساسية في مجال الموهبة؛ مثل: تشت الجهات الراعية للموهبة، وعدم وجود التنسيق بينها، وغياب أساليب الرعاية المحددة ومعايير الاكتشاف، وتنوع البرامج المقدمة للموهوبين من دون معايير وطنية محددة تستند إليها، وضيق أفق البرامج واقتصارها على جوانب من الموهبة، والحاجة إلى إعداد الكوادر وتحديد برامج التنمية المهنية.
- إدراج كليات التربية مقررات الموهبة والإبداع ضمن برامج الإعداد في التخصّصات المختلفة.
- إنشاء "دبلوم تعليم الموهوبين" على مستوى الدراسات العليا في كليات التربية؛ لإعداد معلمين مؤهلين استناداً إلى المعايير العالمية، بحيث يشمل البرنامج مجالات: علم نفس الموهبة والتفوق والإبداع، وأساليب الكشف عن الموهوبين، ومناهج واستراتيجيات تعليم الموهوبين، وبرامج تنمية مهارات التفكير والإبداع، إضافة إلى خصائص الطلبة الموهوبين ومشكلاتهم وأساليب إرشادهم.

- تطوير البرامج:

ويستند إلى المراحل التنفيذية الآتية:

- تصميم برنامج متكامل للكشف عن الطلبة الموهوبين لبناء برامج رعاية حقيقة وفقاً لمنهجية متقدمة وفقاً لأفضل الممارسات العالمية في مجال الكشف عن الموهبة.
- تشكيل فرق متخصصة وتدريبها للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في المدارس
- إعداد كوادر بشرية وطنية مؤهلة لتنفيذ برامج رعاية الموهوبين.
- تصميم المناهج والبرامج التعليمية المناسبة للطلبة الموهوبين من قبل خبراء الموهبة.
- تبني البرامج الإثرائية العالمية المثلى المناسبة للبيئة السعودية.
- توفير مصادر الدعم والإثراء مثل: الأدلة والنماذج، كالنموذج الإثرائي المدرسي الشامل، ودليل تصميم البرامج للموهوبين، وبرامج حلّ المشكلات وتنمية مهارات التفكير، ودليل إعداد المسابقات، الهادفة لصقل مهارات الطلبة الموهوبين وتنمية مواهبهم.

- متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- تبني مسؤولي الموهوبين للتصور المقترح لتطوير تعليم برامج الرعاية.

- توفير المناخ التنظيمي المشجع على تطوير تعليم الموهوبين بمدارس التعليم العام في المملكة.
- التركيز على مرحلة الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في سنّ مبكرة، انطلاقاً من مرحلة الطفولة المبكرة، مروراً بالمراحل التعليمية المختلفة، وصولاً إلى المرحلة الجامعية.
- ابتعاد عمليات الكشف والرعاية عن العمومية والاجتهادات الشخصية، وتركّز على الكشف الخاص لمجال الموهبة، والرعاية الخاصة عوضاً عن البرامج العامة؛ وذلك بتقسيم برامج الرعاية بناء على عملية الكشف، وتقديم البرامج على النحو الآتي:

١- **برامج مجال الموهبة:** تركّز على مجال الموهبة الخاص لكل طالب، ومن أبرز المجالات: الرياضيات، والعلوم، والحاسوب، والتربية الفنية (المواهب الأكاديمية، والمواهب غير الأكاديمية).

٢- **البرامج المساندة:** المرتكزة على تنمية المهارات المساندة والداعمة للموهبة ورعايتها؛ مثل: اللغة الإنجليزية، ومهارات التفكير بمستوياتها واستراتيجياتها، ومهارات التواصل ومهارات البحث العلمي والإحصاء وتطبيقاته.

٣- **البرامج الإثرائية:** وهي مجموعة البرامج التعليمية، والتي تركز على تنمية الجوانب العلمية، والقدرات المعرفية، والخبرات خارج إطار المناهج، وتكون على نوعين: داخلية في مدينته، وخارجية تقام في مدن المملكة الأخرى.

٤- **برامج العطلات (الشتوية، الربيعية، الصيفية):** من خلال برامج تدريبية وأنشطة شاملة، لتنمية الصفات الشخصية ومهارات القيادة، التي من شأنها أن تعزز مهارات الطلاب الموهوبين بما يتناسب وميولهم واهتماماتهم.

٥- **برنامج نهاية الأسبوع:** ويهتمّ بتوفير برامج علمية ومهارات تطوير شخصية الطلبة؛ لضمان استمرارية تنمية قدراتهم وتلبية احتياجاتهم، إضافة تحفيز الطلبة على اكتشاف قدراتهم الإبداعية.

٦- **برامج الإرشاد والتوجيه:** وتهدف إلى تنمية القدرة على حل المشكلات بأساليب متعددة، وتُدعّم البرامج بالخدمات الإرشادية المتعلقة بالجوانب النفسية والتعليمية والمهنية؛ ما ينعكس إيجاباً على دافعية الطلبة للتعلم، وتقدير ذواتهم، ونموهم العاطفي والاجتماعي والمهني.

٧- **برامج المسابقات والمنافسات العلمية:** وذلك من خلال تأهيل الطلبة الموهوبين المنتسبين إلى مراكز الموهبة والإبداع وتطوير مهاراتهم المختلفة، وتبرز مواهبهم؛ لتمثيل المملكة في المسابقات العلمية على المستوى الإقليمي والدولي؛ مما يسهم في تنمية الروح التنافسية بين الطلبة الموهوبين، وتطوير قدراتهم في خضم الثورة التقنية القائمة.

٨- **البرامج الجامعية والدولية:** وتقام في الجامعات كدعوة لهؤلاء الطلبة في تخصّصات مختلفة، سواء خلال العام الدراسي أو العطلات الرسمية، والبرامج الدولية التي تُقدّم للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في مجال موهبتهم؛ مثل: الالتحاق ببرامج تقدمها الجامعات العالمية، والتدريب في الشركات العالمية.

توصيات البحث، ومقترحاته:

التوصيات:

- مراجعة المعايير المطبقة في برامج الموهوبين مراجعة دورية.
- مراجعة برامج الموهوبين المطبقة، وتحديد مدى تطابقها مع ما يستجد من معايير عالمية بحيث تواكب هذه البرامج العالمية بهدف تحقيق الاستفادة القصوى منها.
- تطوير آليات اختيار المعلمين وتحسين برامج التدريب.
- إشراك ذوي الشأن في عملية تصميم برامج الموهوبين، وتقييمها.

المقترحات:

- إجراء بحوث تسعى إلى تقصي مدى تلبية برامج الموهوبين للاحتياجات التربوية للطلاب الموهوبين، وتعزيز نقاط القوة وتفادي نقاط الضعف.
- إجراء بحوث تسعى إلى تقصي قدرة معلمي الموهوبين على مواكبة برامج الموهوبين المطبقة.
- إجراء بحوث لتحديد الاحتياجات الخاصة بالمستفيدين من برامج الموهوبين، ومراعاة ذلك في تصميمها.

المراجع

المراجع العربية والأجنبية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشعيلي، سعود سليم سعد (٢٠٢٢). معايير برامج تعليم ورعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦ (١٩)، ٣٧١-٤٠٧.

الباني، ريم خليف (٢٠٢٠). واقع برامج رعاية الموهوبين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشـــرفات التربويات والمعلمات بمدين الرياض. مجلة كلية التربية، (١٨٥)، ٥٠٥ – ٥٤١.

جروان، فتحي (٢٠١٣). *أساليب الكشف عن الموهوبين* (ط.٤). دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبد الله؛ ومعاجيني، أســامة (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العامة الســعودية في ضــوء معايير جودة البرامج الإثرائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (١)، ٢١٧ –٢٤٥.

الجغيمان، عبد الله؛ ومعاجيني، أســـامة؛ والفهيد، عبد الرحمن؛ وأبو نادر، فتحي؛ وأبو عوف، طلعت؛ والحســـين، إبراهيم؛ وباناجة، ســـوزان، وأيوب، علاء (٢٠٠٩). *تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. وزارة التربية والتعليم.

الخوالدة، حمزة (٢٠٠٦). *تقييم منهاج الموهوبين في البرامج الخاصـة في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين والطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

ســعيفان، هدى، والســرور، ناديا (٢٠١٩). تقييم المناهج وطرائق التدريس المســتخدمة في برامج الموهوبين ضــمن المدارس الأساسية الحكومية في إقليم الوسط. *المجلة التربوية الأردنية*، ٤ (٤)، ٥٥-٨٠.

سليمان، السر (أغسطس، ٢٠٠٦). البحث عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة: *"رعاية الموهبة، تربية من أجل المستقبل"*، الفترة ما بين ٢٦-٣٠، جدة، الدراســات العلمية المحكمة، ٥-٢٩.

الشــرمان، وائل؛ وحمادنة، إياد (٢٠١٦). تقييم غرف مصــادر الموهوبين في الأردن حســب معايير 2010 NAGC Pre-K–Grade 12. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣٥ (١٦٧)، ١١٣-١٤٣.

الشهري، عبد الرحمن سالم محمد (٢٠١٥). *تقويم برامج تربية الموهوبين في المنطقة الشمالية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة العالمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

العرفج، عبد الحميد العرفج (٢٠٢١). واقع المهارات والمعارف في برامج صـفوف الموهوبين بمدارس الهيئة الملكية بينبع وجازان لدى عينة من الكوادر التعليمية في ضوء بعض المعايير العالمية. مجلة كلية التربية، ٢ (٨٥)، ٦٧٣ – ٧٠٤.

القاضـــي، عدنان (٢٠١٦). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين وتحليل الســجلات اســتناداً إلى معايير الرابطة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفســية*، ١٧ (٣)، ١٣-٤٤.

المحارمة، لينا (٢٠٠٩). *تقييم برامج مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في ضـــوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين* [رســـالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

المنتشري، عبد الله (٢٠٠٧). متطلبات الجودة في برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في التعليم العام*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسي، الرياض، ٧٧٣ – ٧٩٢.

ودعاني، ماجد يحيى (٢٠٢٠). تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين: اســتقصــاء تحليلي للممارســات التعليمية في المدارس العامة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١٣)*، ٥١-٧٨.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). *تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات وتطلعات*.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (١٤٢٩). *ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته*.

Callahan, C. M. (2021). Making the Grade or Achieving the Goal. *Evaluating Learner and Program Outcomes in Gifted Education. In Methods and materials for teaching the gifted* (pp. 257-304).

Callahan, C. M., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Program evaluation in gifted education. Corwin Press.*

Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of effective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151

Dolph, K. A. (2009). *An Evaluation Study of the Curriculum and Instructional Approaches Employed in the Norfolk Public Schools Gifted Program*. The College of William and Mary.

George, D. (2013). *Gifted Education: Identification and Provision.* David Fulton Publishers.

Harwell-Braun, D. A. (2010). *Gifted Education and National Standards: A K-5 program evaluation.* Gardner-Webb University.

Harwell-Braun, D. A. (2010). *Gifted Education and National Standards: AK–5 program evaluation*. Gardner-Webb University.

Hill-Anderson, B. G. (2008). *AK–12 Gifted Program Evaluation and the Evaluator-District-University Gifted Program Evaluation Model*. Saint Louis University.

Johnsen, S. K., VanTassel-Baska, J. L., & Robinson, A. (2008). *Using the national gifted education standards for university teacher preparation programs*. Corwin Press.

Johnsen, S. K. (2012). *NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards: A Guide to Planning and Implementing High-Quality Services*. Prufrock Press Inc. PO Box 8813, Waco, TX 76714.

Johnsen, S. K. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC Pre-K–Grade 12 Gifted Programming Standards. *Tempo*, *31*(1), 10-20.

Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2021). Australian Gifted and Talented Education: An Analysis of Government Policies. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(8).

Kaviti, L. (2018). *The New Curriculum of Education in Kenya: a Linguistic and Education Paradigm Shift*. University of Nairobi.

Mahlangu, V. (2022). Lecturers' perspectives on how physical spaces are used in higher education for Talent Development of Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(1), 73-84.

Maker, C., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin.

Matthews, M. S., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating the utility of the NAGC Pre-K—Grade 12 Gifted Program Standards. *Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 159-167.

NAGC- *National Association for Gifted Children* (November, 2010). NAGC Pre – K Grade 12 Gifted Programming Standards: A Blueprint for Quality Gifted Education Programs, Washington, D.C.: Author.

Routledge Corwith, S. (2019). Assessment, Acceleration, and Optimal Learning: *The Talent Search Model. Parenting for High Potential*, *8*(3), 16-19.

Royse, D., Thyer, B. A., & Padgett, D. K. (2015). *Program evaluation: An introduction to an evidence-based approach. Cengage Learning.*

Van Tassel - Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215.

VanTassel-Baska, J., & Hubbard, G. F. (2019). A review of the national gifted standards implementation in eight districts: An uneven picture of practice. *Gifted Child Today*, *42*(4), 215-228.

المراجع العربية مترجمة للغة الإنجليزية:

Ibrahim, H. and Al-Shuaili, S. (2022). Standards for gifted education and care programs in the United States of America and the possibility of benefiting from them in the Sultanate of Oman. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences, 6* (19), 371-407.

Albany, Reem Khalif (2020). The Reality of Gifted Care Programs in the Primary Stage from the Point of View of Educational Supervisors and Teachers in the City of Riyadh. Journal of the College of Education, (185), 505-541.

Jarwan, F. (2013). *Gifted Detection Methods* (4). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Jughayman, A. and Maajini, O. (2013). Evaluating the gifted program in Saudi public schools of education in light of the quality standards of enrichment programs. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(1), 217-245.

Al-Jughayman, A., Majeeny, O., Al-Fahed, A., Abu Nader, F., Abu Auf, T.; Hussein, I., Banaja, S., Ayoub, A. (2009). *Evaluation of the gifted program in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia*. The Ministry of Education, Saudi Arabia.

Khawaldeh, H. (2006). *Evaluating the Curriculum of the Gifted in Special Programs in the Hashemite Kingdom of Jordan from the Point of View of Teachers and Students* [Unpublished Master's Thesis]. Amman Arab University.

Seifan, H., Al-Surour, N. (2019). Evaluation of curricula and teaching methods used in gifted programs within public primary schools in the central region. *The Jordanian Educational Journal*, 4 (4), 55-80.

Solomon, A. (August, 2006). *The search for talented people in the Arab world, its trends and the difficulties it faces. Paper presented to the Regional Scientific Conference for Giftedness*: "Caring for Talent, Education for the Future", from 26-30, Jeddah, Refereed Scientific Studies, 5-29.

Sharman, W., Hamadna, I. (2016). Evaluation of Gifted Resource Rooms in Jordan According to 2010 Standards NAGC Pre-K–Grade 12. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 35 (167), 113-143.

Al-Shehri, A. (2015*). Evaluation of gifted education programs in the northern region of the Kingdom of Saudi Arabia in light of international quality standards* [unpublished master's thesis]. University of Jordan.

Alarfaj, A. A. (2021). The Reality of Skills and Knowledge in the Gifted Programs of Royal Commission Schools in Yanbu and Jizan to Several Teaching Staff based on the Global Standards. *Journal of Education College, 2* (85), 673-704.

Judge, A. (2016). Evaluating gifted programs in the Kingdom of Bahrain from the point of view of students, teachers, and administrators, and analyzing records based on the criteria of the American National Association for Gifted Children. Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(3), 13-44.

Almaharimah, L. (2009). *Evaluation of King Abdullah II Schools for Excellence programs in light of international standards for gifted education* [unpublished doctoral thesis]. Faculty of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University.

Al Montashari, A. (2007). Quality Requirements in Gifted Care Programs in the Kingdom of Saudi Arabia, Research Presented to the Conference on Quality in General Education, *Saudi Association for Educational and Psychological Sciences*, 773-792.

Wadani, M. Y. (2020). Promoting Talent and Gift: Analytical Examination for Educational practices in Public Schools. Saudi Journal of specialized Education, (13), 51-78.

Ministry of Education (2010). The Saudi Arabian Policies and Experience to Take Care of the Gifted and Talented: Achievements and Aspirations.

Ministry of Saudi Education (1429AH). Standards and Mechanisms Organizing Tasks of Teaching Staff.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في خفض القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة نجران

The effectiveness of a training program based on critical thinking skills in reducing the Suggestibility among a sample of female students of the College of Education at Najran University

إعداد

د. حنان عثمان محمد أبو العنين

أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم التربية وعلم النفس كلية التربية– جامعة نجران

Hanan Othman Mohamed Abuelenin

Associate Professor of Mental Health, Department of Education and Psychology -College of Education, Najran University

تتوجه الباحثة بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة نجران – المملكة العربية السعودية

لدعمها المالي والتقني للبحث تحت رمز NU/-/SEHRC /10/1084

DOI: 10.36046/2162-000-011-012

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد لخفض القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٢٠) طالبة تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية؛ وتم اختيار (٦٠) طالبة منها ممن حصلن على درجات مرتفعة في مقياس القابلية للاستهواء وتم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية– ضابطة)، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨– ٢٤)، تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء (إعداد الركابي والجنابي وحسن، ٢٠١٦) واختبار مهارات التفكير الناقد (إعداد عبد الحميد وتجاني، ٢٠١٧) وقامت الباحثة بتقنينهن على البيئة السعودية، كما تم إعداد البرنامج التدريبي من قبل الباحثة والتحقق من صلاحيته للتطبيق، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في إكساب الطالبات مهارات التفكير الناقد وخفض القابلية للاستهواء لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: القابلية للاستهواء، مهارات التفكير الناقد، برنامج تدريبي، طالبات كلية التربية.

Abstract:

The current study aimed to study the effectiveness of a training program based on critical thinking skills to reduce the suggestibility among a sample of female students of the College of Education.. The main study sample consisted of (120) female students who were chosen randomly. (60) female students who had high scores on the susceptibility scale were selected and divided equally into two groups (experimental - control), their ages ranged between (18-24). The study tools were represented in the scale of susceptibility to temptation (prepared by Al-Rikabi, Al-Janabi and Hassan, 2016) and the critical thinking skills test (prepared by Abdel-Hamid and Tajani, 2017), and the researcher standardized them on the Saudi environment. The training program was prepared by the researcher and verified for its validity for application. The results showed the effectiveness of the training program in providing the students with critical thinking skills and reducing the susceptibility to temptation of the experimental group.

Keywords: Suggestibility, Critical thinking skills, Training program, female students of the College of Education.

المقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية في حياة الفرد، فهي تتميز بمجموعة من الخصائص تجعلها من أخطر المراحل الحياتية؛ وهنا تتضح أهمية دور الجامعة والتي تتمثل في مساعدة الطلاب على إدراك الأمور، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في اتخاذ القرارات والاختيارات وتحديد المصير وتحمل المسؤولية تجاه ما يتخذونه من قرارات واختيارات، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

ولعل أحد مخاطر الحياة التي قد تواجه طلاب الجامعة هو التعرض للاستهواء وقابليته، وهذه الظاهرة لم تحظ باهتمام الباحثين في ميادين علم النفس إلا حديثاً، لما لهذه الظاهرة من دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية، فنحن نتشرب الآراء والمعتقدات الشائعة في جماعاتنا من دون نقد أو تحليل (الحفني، ٢٠٠٣).

ويرى نظير (٢٠٠٩) أن القابلية للاستهواء هي تقبل ما ينقله الآخرون من معلومات وأفكار وتصديقها دون نقد أو تمحيص، وهي حالة من الركود العقلي التام التي لا يسعى المصاب بها إلى التفكير بل يسلم تفكيره للآخرين يقودونه حيثما يشاؤون. أما كوتوف وآخرون (Kotov, et al, 2007) فيرون أن القابلية للاستهواء هي رغبة الفرد في أن تتوافق أفكاره وآراؤه ومعتقداته مع أفكار وآراء ومعتقدات الآخرين، دون فحص أو تمحيص.

وهناك عديد من الظواهر التي تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على التوجهات الفكرية للمراهقين مما يجعلهم يتقبلون بعض الأفكار دون فحصها أو نقدها، وتعد القابلية للاستهواء من أبرز هذه الأفكار والتي تعبر عن سرعة تصديق الفرد للأفكار والمعتقدات دون وجود أدلة منطقية على صحتها؛ مما يدل على عدم منطقية السلوك وافتقاد مهارات التفكير الناقد.

فتفكير الإنسان وإدراكه للمواقف المختلفة هو الذي يحدد طريقة الاستجابة بناءً على خبراته ومعرفته السابقة عنها. فإما أن يكون إدراكه منطقيا فيكون لديه استجابات منطقية، وإما أن يكون لديه تشويهاً معرفياً يؤدي إلى استجابات غير منطقية والتشوه المعرفي يعوق الإنسان في إدراكه (السلطان، ٢٠٠٩: ١٨).

ويعدّ التفكير الناقد ذا أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم، ويعدّ هذا التفكير من بين المهارات الضرورية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. حيث يُعد التفكير الناقد بوصفه أحد أساليب التفكير المهمة التي تساعد الشخص على التجرد من الميول، والانقياد الانفعالي، والآراء الشائعة، والتطرف في الرأي ويحقق الحصانة الكافية للطلبة والبعد عن التقليد الأعمى لتقويم ما يعرض عليهم من شائعات وأفكار التي تتعلق بتخريب الاستقرار الفكري. وتعد ظاهرة القابلية للاستهواء بين طلاب الجامعات من المؤشرات الخطيرة لما لها من آثار سلبية مدمرة خاصةً ونحن نعيش في عصر العولمة. فقد كشفت نتائج دراسة كريري وقحل (٢٠٢١) عن وجود علاقة بين القابلية للاستهواء وإدمان برامج التواصل الاجتماعي، وقد أشارت دراسة عطا الله (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التطرف الفكري، والعدائية والقابلية للاستهواء، والبلادة الانفعالية. وبناءً على ما تقدم جاءت الدراسة الحالية للتعرف على أثر التفكير الناقد في القابلية للاستهواء لدى عينة الدراسة.

مشكلة البحث وأسئلته:

مع حدوث التطورات الحديثة والتقدم التكنولوجي والتضخم المعرفي الهائل في شتى المجالات وتزايد الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية، وتنمية مهارات التفكير العليا، إلا أنه برزت مشكلات وظواهر نفسية تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على توجهات الأفراد وسلوكياتهم، ومن هذه الظواهر القابلية للاستهواء، خاصة التي تعبر عن استعداد أو ميل عام لدى العديد من الأفراد لسرعة التصديق والتسليم بأفكار وآراء وتوجهات الآخرين بصورة ينعدم معها التفكير الناقد والتبصر في الأمور المختلفة، لذلك تكون سلوكياتهم غير منطقية في أغلب الأحيان ويكونون ضحية للشائعات والخرافات والرسائل الموجهة المدمرة من قبل الجهات الخارجية، فقد أشارت عديد من الدراسات إلى انتشار ظاهرة القابلية للاستهواء وتزايد خطرها ومنها دراسة شوشة (٢٠١٣)، ودراسة البياني والجنابي (٢٠١٦)؛ الأعظمي وعبد الرحمن (٢٠١٥)؛ (المعموري والمعموري،٢٠١١) وقد أشارت بعض الدراسات إلى علاقة القابلية للاستهواء ببعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة صالح (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن هناك علاقة موجبة بين القابلية للاستهواء والتطرف العنيف، وأسفرت دراسة نصار (٢٠٢٠) عن وجود علاقة بين القابلية للاستهواء وكل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي، وأشارت دراسة زبيدي (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة بين القابلية للاستهواء والذكاء الشخصي الذاتي

الاجتماعي، كما أشارت دراسة عسكر (٢٠٢٠) أن هناك علاقة موجبة بين القابلية للاستهواء وانخفاض تقدير الذات، وقد حددت دراسة حشيش (٢٠٠٢) بعض الخصائص السلوكية المرتبطة بالقابلية للاستهواء ومنها (اضطراب سلوك حل المشكلة، وعدم القدرة على التحكم الذاتي، ووجهة الضبط الخارجية). كما أن ارتفاع مستوى القابلية للإيحاء له العديد من الآثار السلبية الهدامة والتي تؤثر على سلوكيات الفرد وتغييرها بطريقة إرادية أو لا إرادية، وهذا ما أكدته دراسة كوتوف (Kotov, 2004)، وكما توصلت دراسة مصطفى (٢٠٠٧) إلى أن غياب التفكير النقدي يجعل الشباب أكثر عرضة إلى المؤثرات المحيطة، فيقومون بتكرار ما يقوم به البعض دون تفكير أو تدقيق أو غيره، وغالبا ما يكونون أيضا عرضة للشائعات والخرافات والرسائل الموجهة المدمرة، وهذا ما يتفق ودراسة محمد محمد (٢٠١٧).

ومن العوامل التي تؤثر في القابلية للاستهواء لدى الأفراد طرق أساليب التفكير والسمات الشخصية والانفعالية للفرد فهي تجعله أكثر أو أقل ميلاً للاستهواء، والتشابه بين المؤثر والمتأثر يخلق نوعاً من الجاذبية بين الأفراد تؤدي لا شعورياً إلى انتشار الكثير من الأفكار والشائعات بين الأفراد (سالم، ٢٠١٧).

وتزويد الطلاب بآليات التقويم لما يعرض عليهم من أفكار خاصة في ظل تعدد مصادر المعلومات وتنوع أساليبها بطرق تجعلهم بحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، للتمكن من تقويم ما يعرض عليهم، وتمييز المقبول، كما يساعد تطوير هذه المهارات على التمييز بين البدائل المختلفة واتخاذ القرارات (الركيبات، ٢٠١٦). ويشير السرور (٢٠١٠) إلى أن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره، وبقدرته على التفكير النافع له ولمجتمعه والبشرية جمعا، فالفرد يكون إنسانا بفضل قدرته على التفكير، وليس بفضل المعلومات التي يخزنها في ذهنه.

ويضيف ماسون (Mason, 2008) أن الأفراد ذوي التفكير الناقد يتميزون بعدد من الخصائص منها: التفاعل بحيوية ونشاط أثناء تفاعلهم مع العالم المحيط بهم، وتجنب الأخطاء الشائعة في الاستدلال للأمور، ويُعرف المشكلة بوضوح، ويكون قادراً على فهم الصورة الكلية بدقة تفاصيلها، ويتفهم جميع وجهات النظر المختلفة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة مثل دراسات الركابي (٢٠١٦)؛ والبجيدي (٢٠١٤)؛ ومرعي ونوفل (٢٠٠٦)؛ والشرقي (٢٠٠٥)؛ وبالكين Belkin (2017).

"وعليه فقد سارعت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التربية والتعليم في الإعداد لبرنامج تنمية مهارات التفكير ليكون منطلقاً منهجياً لتنمية أنواع التفكير، ومنها التفكير الناقد في المناهج وطرق التدريس" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤) .

وعلى الرغم من أهمية قضية القابلية للاستهواء وما يرتبط بها من متغيرات وباستقراء واقع معظم الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الناقد إلا أن هناك ندرة في البحوث والدراسات التي اهتمت بالتعرف على أثر البرامج الإرشادية في خفض القابلية للاستهواء فضلاً عن اقتصارها على تنمية مهارات التفكير الناقد بطريقة غير مباشرة أي من خلال تدريس بعض المقررات –في حدود علم الباحثة– ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات بالمكتبة الرقمية السعودية، ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالجامعة وملاحظتها للعديد من الظواهر لدى الطالبات التي لا تنسجم بعضها مع الثقافة السائدة بالمجتمع، وفي ضوء ما أوصت به دراسة أبو رياح (٢٠٠٦) بضرورة الاهتمام بالقابلية الاستهواء لما لها من عظيم الأثر في انتشار الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية بين العديد من أفراد المجتمع، وفي ضوء توصيات دراسة المركز الوطني لأبحاث الشباب في المملكة العربية السعودية (٢٠١٤) بضرورة بناء البرامج الخاصة التي تراعي الظروف الثقافية والاجتماعية لمجتمع الدراسة واختبارها سعياً لتضمينها خطط المؤسسات الأكاديمية وسياسات بناء الفرد السعودي لتعزيز قدرات التفكير الناقد؛ شعرت الباحثة بضرورة التصدي لهذه الظاهرة باستخدام برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الناقد في خفض القابلية للاستهواء.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تساؤل رئيس وهو:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد وأثره في القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد وقياس أثره في القابلية للاستهواء لدى عينة من طالبات كلية التربية، والتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج بعد مرور شهرين من تطبيقه.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١- تتناول الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لعينة الدراسة وهن طالبات الجامعة، وتتمثل هذه المتغيرات في التفكير الناقد والقابلية للاستهواء.

٢- أهمية المرحلة العمرية المستهدفة بالدراسة وهي المرحلة الجامعية حيث تعد من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، حيث تظهر العديد من المشكلات والاضطرابات التي قد تؤثر على حياة الفرد في كافة جوانبها.

٣- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية البرامج الإرشادية في خفض القابلية للاستهواء.

الأهمية التطبيقية:

١- من الممكن الاستفادة من بعض الأنشطة والتدريبات المتضمنة في البرنامج التدريبي بهدف تنمية المهارات النقدية للطلاب، وبخاصة أنهم سيشعرون في ظل هذا التوجه أنهم قادرون على صقل مهاراتهم بأنفسهم، وحل مشكلاتهم بطريقتهم الخاصة.

٢- إمكانية وضع نتائج الدراسة موضع التطبيق في المؤسسات التعليمية، والاستفادة من نتائجها في التخطيط للبرامج الإرشادية في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية في دراسة فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الناقد وأثره في خفض القابلية للاستهواء.

الحدود البشـــرية: تم اختيار عينة عشـــوائية مكونة من (١٢٠) طالبة وتم تطبيق أدوات الدراســـة عليهن لتقنينها على البيئة الســـعودية، وتم اختيار (٦٠) طالبة منهن ممن حصـــلن على درجات مرتفعة في استبيان القابلية للاستهواء المستخدم في الدراسة وتم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة نجران.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

عرّفه الطعاني (٢٠٠٧: ١٤) بأنه: "الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة، تســـتهدف إحداث تغيرات إيجابية مســـتمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم؛ من أجل تطوير كفاءة أدائهم".

يُعرف البرنامج إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مخطط منظم يتضـمن مجموعة من الجلسـات التدريبية التي تقوم على مهارات التفكير الناقد، ويتضـمن البرنامج مجموعة من الأنشـطة والوسـائل والأدوات والفنيات التي تم إعدادها لخفض القابلية للاستهواء.

مهارات التفكير الناقد:

يُعرف الركابي والجنابي وحســـن (٢٠١٦) مهارات التفكير الناقد بأنه: "ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التمحيص الدقيق لكافة المقدمات والأدلة والموضوعية إلى أقصى حد ممكن بهدف التوصـــل إلى نتائج تتســـم بالصـــدق والثبات، وتتضـــمن مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، الاستنتاج، التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج)".

وتُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الناقد (إعداد الركابي والجنابي وحسن، ٢٠١٦).

القابلية للاستهواء:

يُعرفها قاموس علم النفس بأنها: "عملية الاقتناع والقبول غير النقدي للأفكار" (Basavana, 2000).

ويُعرفها عبد الحميد وتجاني (٢٠١٧) بأنها: "استعداد الفرد لسرعة التصديق والتسليم وربما الاقتناع بالآراء والأفكار والمعتقدات أو المدركات عموما التي يخبرها المراهق في عالمه الشخصي والاجتماعي دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية لصحة هذه المدركات، وبالتالي يكون سلوكه غير منطقي".

وتُعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء (إعداد عبد الحميد وتجاني، ٢٠١٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مهارات التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم، بهدف البحث عن الحقيقة. فهو مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات، والتأكد من صدق مصادرها في ضوء الأدلة والبراهين وصولاً إلى النتائج والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم (النبهاني، ٢٠١٥: ٤٠٨).

ويشير ستيرنبريج (Sternberg, 2004) إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنية) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. وقد عرفه اينس (Ennis, 2011) بأنه: "... تفكيراً تأملياً يظهر فيه الوعي بخطوات التفكير للوصول إلى استنتاجات وقرارات سليمة". ويعرفه فاشيون وفاشيون (Facione& Facione, 2008) بأنه: "حكم منظم ذاتيًا يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج إضافة إلى أنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والمفاهيم والطرق والبراهين".

وأجرى فاشيون (Facione, 2006) مقارنة بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الناقد، فالمتعلم مرتفع القدرة على التفكير الناقد يهتم بفهم المادة المتعلمة، فتجده يقوم بطرح الأسئلة، ويجمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، ويصنفها تصنيفاً فعالاً، ويستنتج استنتاجات

منطقية من تلك المعلومات، وفي المقابل فإن المتعلم منخفض القدرة على التفكير الناقد غالباً ما تكون أفكاره مشوشة حول ما سيفعله، كما أنه يميل إلى الإفراط في تبسيط الأمور، ويعجز عن مواجهه المشكلات، ويكتفي بالإجابة حتى وإن كانت مبهمة.

ويتمثل التفكير الناقد في أحد مهارات التفكير العليا التي تُعنى بتقويم الحجج، وبقدرة الفرد على التنظيم الذاتي للقيام بمهارات التقويم، والتحليل، والاستنتاج (Astleitner, 2002). ويُعد التفكير الناقد ميزة مهمة في مختلف المجالات العلمية، فالقدرة على التفكير بوضوح وتسلسل منطقي تساهم في حل المشكلات بشكل منهجي وعقلاني، وهو الأمر الذي يشكل إضافة تنافسية في أي مهمة، كما أنه يُعد وسيلة تطوير وصقل الذات (Loe& Chan, 2019) ويُعد التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركب التي نالت اهتمام الباحثين والمفكرين التربويين الذين اهتموا بدراسة التفكير (Polat, 2015).

وقد وضع واطسن وجليسر قائمة لمهارات التفكير الناقد، وهي كما يلي:

١. التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة، وعدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي والغرض من المعلومات المعطاة.
٢. مهارة التفسير: ويعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المثبتة على معلومات معينة مقبولة أم لا.
٣. مهارة الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.
٤. الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مقترحة ويكون لدية القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.
٥. تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة، وقبولها، أو رفضها، والتميز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات (الركابي والجنابي وحسن، ٢٠١٦).

والطلبة بصورة خاصة بحاجة إلى مهارات التفكير الناقد للحكم الفطن المبني على معايير والذي يمكنهم من تقويم ما يعرض عليهم بعد فحص ونقد وتمحيص كل ما يقدم إليهم من معلومات سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، وتمييز المقبول عن غير المقبول منها بعد أن تتم

عملية الفهم والتحليل والمناقشة والتقييم واختيار الأفضل، وبالتالي فإن تحسين التعليم من أهم الأمور التي تواجه المجتمع في التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم (غيلاني، ٢٠١٧).

ثانياً: القابلية للاستهواء:

تعد ظاهرة القابلية للاستهواء من الظواهر الخطيرة، لما لها من آثار سلبية على شخصية الفرد سواء على المستوى الفكري أو الوجداني أو السلوكي، وقد انتشرت هذه الظاهرة في بعض المجتمعات، ولكنها لم تحظ باهتمام الباحثين في ميادين علم النفس إلا حديثاً، لما لهذه الظاهرة من دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية.

ومن النظريات التي فسرت القابلية للاستهواء نظرية التحليل النفسي فقد فسر فرويد الاستهواء بأنه نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع الأفراد للخنوع، إذ تظهر بوضوح في مرحلة الطفولة وتكمن فيما يسميه (الأنا) الأعلى الذي يتطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده، وفي إطار هذا الدافع تأتي أفكار الفرد ومشاعره وتصرفاته وفقاً لأفكار ومشاعر وتصرفات فرد آخر أو أفراد آخرين (أبو حطب وصادق، ٢٠٠٠)، (كماش، ٢٠٠١).

ويرى أريكسون أن التوحد الزائد مع الآخرين، والميل الشديد للانصياع للآخرين تمثل سلوكاً دفاعياً من جانب الأفراد لإحساسهم بغموض الهوية، كما يرى أن التقمص الزائد مع الآخرين والميل إلى الانصياع للآخرين تمثل سلوكاً دفاعياً من جانب الفرد لإحساسه بغموض الهوية، وأكد على أن مثل ذلك الشخص الاستهوائي المنساق في تيار الجموع يسعى دائما إلى العطف والاستحسان وتجنب النقد من قبل الآخرين فيمتثل دائماً ولا يخالف (جبر، ٢٠٠٨). وتؤكد هورني أن مثل ذلك الشخص الاستهوائي الممتثل للأغلبية في عالمه، المنساق في تيار الجموع يسعى دائما إلى العطف والاستحسان وتجنب النقد من الاخرين، فيمتثل دائماً ولا يخالف (محمد، ٢٠٠٢).

أما نظرية التنافر المعرفي فسرت القابلية للاستهواء بأن طلبة الجامعة ينغمسون في إطار مكاني مليء بالظواهر الفكرية والسلوكية والوجدانية من مختلف البيئات والمجتمعات والثقافات، مما يُسهل استهواءهم لهذه الظواهر من خلال تفاعلهم الاجتماعي، بل إن الطلبة القابلين للاستهواء تنقصهم القدرة على مقاومة هذه الظواهر، فقد نجد الطالب عندما يشعر بأن آراءه مهددة أو غير

مقبولة من الآخرين، فإنه يتنازل عنها ويستهوي آراء الآخرين دون مناقشة ودون إقناع منطقي (زبيدي، ٢٠٢٠). كما ترى نظرية التنافر المعرفي أن للاتصال والتفاعل الاجتماعي تأثيرًا في الآراء والاتجاهات ويمكن تفسير ذلك بأنه يحدث وفقاً لدافع المقارنة وبما أن التقويم يعد ضرورة اجتماعية فإن الصديق يحاول الاتساق مع أفكار وآراء صديقه حتى يحتفظ بصداقته (Kassin; et al, 2011).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت التفكير الناقد:

قام ناجي والرشيد (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية، والتي اشتملت على منظومة مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستنباط، والكشف عن المسلمات، وتقويم الحجج، والتفسير)، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً سعودياً بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، تمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد، مقياس التفكير الناقد لدى الشباب السعودي من إعداد المركز الوطني لأبحاث الشباب (٢٠١٤)، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرة العامة للتفكير الناقد، وكذلك في القدرات الفرعية المكونة لها.

كما هدفت دراسة فيلدز (Fields, 2017) إلى تقييم برامج التفكير الناقد المدمجة في البرامج والأنشطة الطلابية لدى طلاب كلية المجتمع والتعرف على أثرها في النجاح الأكاديمي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالبًا وطالبة، كما استخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد والاختبارات التحصيلية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن مهارات التفكير الناقد ودرجات الطلاب في الاختبارات الأكاديمية مقارنة بالخريجين الذين لم يتدربوا على تلك المهارات.

قامت الركابي وآخرون (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية جامعة القادسية لمهارات التفكير الناقد وتم اختيار العينة من طلبة المرحلة الرابعة،

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٣٣٢) طالبًا وطالبة وأعد الباحثون اختبارًا للتفكير الناقد مكونًا من (٣٠) فقرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد لصالح الإناث في المهارات الفرعية.

أما دراسة البجيدي (٢٠١٤) فقد سعت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لديهن، تكوّنت عينة الدراسة من (١٧٤) طالبة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تم استخدام مقياس التفكير الناقد، أظهرت النتائج تدني مستوى الطالبات في مهارات التفكير الناقد، كما اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات من حيث مستوى التفكير الناقد تعزى إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهن.

وهدفت دراسة شنة (٢٠١٤) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى أفراد العينة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنة، تمثلت الأدوات في بطارية اختبارات القدرة على التفكير الناقد والبرنامج المقترح لتعليم التفكير الناقد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس التفكير الناقد مما يعني فاعلية البرنامج المقترح.

قام العتيبي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، تمثلت الأدوات في اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد الشرقي (٢٠٠٥)، وبرنامج الكورت، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة شرودر(Schroeder, 2006) إلى التعرف على إمكانية تحسين التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية (٩٧) طالبًا وطالبة بجامعة كانساس درسوا مقرر بعنوان مقدمة في علم النفس تم تصميمه وفقًا لمهارات التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد النسخة المختصرة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر إيجابي لتعليم مهارات التفكير الناقد والمادة الدراسية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة.

وقام مرعي ونوفل (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥١٠) طالب وطالبة من المستويات الدراسية الأربعة، استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (٢٠٠٠)، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة البحث دون المستوى المقبول تربوياً (٨٠%)، كما أظهرت النتائج وجود فرق في مستوى مهارات التفكير الناقد تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، فيما كانت هناك فروقاً تبعاً للمستوى الدراسي وذلك لصالح طلاب السنة الأولى والثانية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء، والاستدلال، والتقييم.

أما دراسة الشرقي (٢٠٠٥) هدفت إلى معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض والتعرف على مستوى التفكير وعلاقته بالرغبة في التحاق الطالب بالقسم العلمي أو الأدبي وعلاقته بمستوى تحصيلهم الدراسي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي كان متوسطاً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية لصالح طلبة الأقسام العلمية، وتوجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة حسن (٢٠٠٤) إلى إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحقق من فعاليته تجريبياً لدى عينة من طالبات جامعة سعود بالرياض، وفعاليته في تنمية مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٥) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار المتشابهات لوكسلر واستبيان مهارات التفكير وقائمة مهارات وسمات الشخصية الناقدة، وجميعها من إعداد الباحثة، واختبار التفكير الناقد إعداد عبد السلام وسليمان (١٩٨٢)، وقامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعة (ضابطة وتجريبية)، أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: دراسات تناولت القابلية للاستهواء:

قام نصار (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية بالسادات مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء وفقاً للتخصص والنوع، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٥٣٠) طالباً وطالبة، تمثلت أداوت الدراسة في مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التفكير التأملي، ومقياس القابلية للاستهواء، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً في كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي بين مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء لصالح منخفضي القابلية للاستهواء، في حين تبين عدم وجود فروق بين الطلاب وفقاً للتخصص (علمي– أدبي)، ووفقاً للنوع (ذكور– إناث) في متغيرات (القابلية للاستهواء، واليقظة العقلية، والتفكير التأملي)، وتبين أن أفراد العينة من ذوي التخصصات العلمية لديهم مستوى مرتفع في كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي عن زملائهم في التخصصات الأدبية، وتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القابلية للاستهواء وكل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي، في حين كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين كل من اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية بالسادات.

كما أجرت زبيدي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القابلية للاستهواء والذكاء الشخصي الذاتي الاجتماعي لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات

(الجنس- التخصص)، تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) طالب وطالبة، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء ومقياس الذكاء الشخصي الذاتي والاجتماعي، توصلت نتائج الدراسة إلى هناك علاقة سلبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء والذكاء الشخصي الذاتي، كما توصلت إلى أن هناك علاقة سلبية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء والذكاء الشخصي الاجتماعي.

كما هدفت دراسة عبد الحميد وتحاني (٢٠١٧) إلى التعرف على القابلية للاستهواء لدى المراهقين والفروق في القابلية للاستهواء بحسب متغير الجنس والتخصص الدراسي (أدبي، علمي)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء، تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) تلميذا وتلميذة بالصف الأول الثانوي، توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بقابلية للاستهواء مرتفعة، ويوجد فروق داله إحصائيا بين الذكور والإناث في القابلية للاستهواء لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الشعبة الأدبية والعلمية في مستوى القابلية للاستهواء.

وهدفت دراسة حميد (٢٠١٥) إلى معرفة أثر العلاج بالواقع في تعديل القابلية للاستهواء لدى طالبات معهد الفنون الجميلة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، استخدمت الدراسة مقياس القابلية للاستهواء، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

كما أجرى الأعظمي وعبد الرحمن (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة انتشار القابلية للاستهواء لدى المراهقين في المرحلة العمرية (١٣- ١٧) سنة، والتعرف على أثر متغيري العمر والنوع (ذكور- إناث) في القابلية للاستهواء، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) مراهق ومراهقة، تمثلت أدوات الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء (Kotove, 2004)، أظهرت النتائج أن المراهقين يتسمون بدرجة متوسطة من القابلية للاستهواء، كما أشارت إلى أن تطور القابلية للاستهواء يرتبط بمتغير العمر، كما أنه لا يوجد تأثير لمتغير النوع في تطور القابلية للاستهواء.

واهتمت دراسة ماجرورتي وتمثون (Mcgroarty, Thomson, 2013) بفحص الفروق الفردية في حالات الانفعالات السلبية عن طريق مقياس القابلية للاستهواء، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) طالبا في المرحلة الجامعية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاكتئاب والقلق واستبيان تجارب الحياة، ومقياس جودنسون للقابلية للاستهواء، وأظهرت النتائج أن حالات الانفعالات السلبية ترتبط ارتباطا إيجابيا بالقابلية للاستهواء، وأن تأثير الاحداث السلبية على الحياة لم يقترن بالقابلية للاستهواء.

تعقيب على الدراسات السابقة:

كشفت الدراسات السابقة عن فعالية البرامج التدريبية في إكساب مهارات التفكير الناقد مثل دراسات ناجي والرشيد (٢٠١٨)؛ وشنه (٢٠١٨)؛ والعتيبي (٢٠٠٧)؛ وشرودر (٢٠٠٦)؛ وحسن (٢٠٠٤)، وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة مثل دراسات الركابي (٢٠١٦)؛ والبجيدي (٢٠١٤)؛ ومرعي ونوفل (٢٠٠٦)؛ والشرقي (٢٠٠٥). وقد أشارت الدراسات التي تناولت القابلية للاستهواء أن طلاب الجامعة يتمتعون بدرجة متوسطة من القابلية للاستهواء مثل دراسات البياتي والجنابي (٢٠١٦)؛ والأعظمي وعبد الرحمن (٢٠١٥).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي وفي إثراء أدبها النظري، وفي تطوير منهجية الدراسة، وفي بناء البرنامج التدريبي، ومناقشة النتائج وتفسيرها. وعلى الرغم مما تقدم فإن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في هدفها ومجتمعها وعينتها ومكانها والتي تناولت متغيرين هما: مهارات التفكير الناقد والقابلية للاستهواء.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس القابلية للاستهواء.

٢- توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القابلية للاستهواء.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين أفراد المجموعتين في مستوى القابلية للاستهواء قبل تطبيق البرنامج وبعده.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية والبالغ عددهن (١٧١٥) طالبة للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (١٢٠) طالبة لتقنين أدوات الدراسة، وتم اختيار (٦٠) طالبة ممن حصلن على درجات مرتفعة في مقياس القابلية للاستهواء وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، تراوحت أعمارهن ما بين (١٨- ٢٢) عاماً.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء ما يلي:

- حصر مجتمع الدراسة وهو جميع طالبات كلية التربية بجميع أقسامها بجامعة نجران.
- تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (١٢٠) طالبة لتقنين أدوات الدراسة، وتم اختيار (٦٠) طالبة ممن حصلن على درجات مرتفعة في مقياس القابلية للاستهواء وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة).
- تم إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد، وتم إعادة تقنين مقياس القابلية للاستهواء على البيئة السعودية والتحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تم تطبيق البرنامج على العينة التجريبية.
- تم استخراج النتائج باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة.
- تم الاستعانة بالأدب النظري والاستفادة منه في مناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

أدوات الدراسة:

١- برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد (إعداد الباحثة).

تم إعداد البرنامج المقترح وفقاً للخطوات التالية:

تحديد أسس بناء البرنامج:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأطر النظرية النفسية والتربوية التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير الناقد لتصميم هذا البرنامج، كما استفادت الباحثة من بعض مكونات البرنامج الذي أعده ناجي والرشيد (٢٠١٨)، وحسن (٢٠٠٤)، وبرنامج كورت لتعليم التفكير، والأنشطة المتضمنة في حقيبة المدرب لتنمية مهارات التفكير الناقد في بيئات التعلم الرقمي (٢٠١٩) الصادرة عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

تحديد الهدف العام من البرنامج:

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والتعرف على أثره في القابلية للاستهواء وعلى ذلك اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على محورين تمثلا فيما يلي:

- أولاً: المحور النظري: وهو المحور الذي ركز على التفكير الناقد ومفهومه، ومهاراته، والتعرف على معوقاته، ومثيراته، وكل ما يتصل بالتفكير الناقد بشكل عام.
- ثانياً: المحور العملي: وهذا المحور يركز على التدريب العملي على مهارات التفكير الناقد وتنميتها: وهي (معرفة الافتراضات، الاستنتاج، التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج). استخدمت الباحثة أساليب عديدة منها المناقشات الجماعية والحوار ولعب الدور والتعلم التعاوني وحل المشكلات والتعلم بالاكتشاف والواجبات المنزلية.

تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج: وتشمل أهداف كل جلسة مع مراعاة الوضوح وإمكانية التحقيق والقياس.

محتوى البرنامج:

الجلسة الأولى والثانية: تعارف وتمهيد.

الجلسة الثالثة والرابعة: التدريب على معرفة الافتراضات.

الجلسة الخامسة والسادسة: التدريب على مهارة الاستنتاج.

الجلسة السابعة والثامنة: التدريب على تنمية مهارة التفسير.

الجلسة التاسعة والعاشرة: التدريب على تنمية مهارة الاستنباط.

الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة: التدرب على مهارة تقويم الحجج.

الجلسة الثالثة عشرة: تقييم البرنامج والقياس البعدي لمهارات التفكير الناقد والقابلية للاستهواء لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على مستوى القابلية للاستهواء.

ويتسم هذا البرنامج بصدق المحتوى. وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق محتوى البرنامج بعرضه على مجموعة مكونة من (٧) أساتذة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وتم الأخذ بكل ملاحظات المحكمين بنسبة اتفاق ٨٠%. وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية بشكل جماعي، تكون البرنامج من (١٣) جلسة، تم تطبيقه على مدار شهرين استغرقت الجلسة ساعتين.

٢- اختبار مهارات التفكير الناقد إعداد (الركابي والجنابي وحسن، ٢٠١٦) وقامت الباحثة بتقنينه على البيئة السعودية.

أولاً: صدق وثبات الاختبار في صورته الأصلية:

تم تحديد أبعاد الاختبار من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة في مجال التفكير واختبارات المهارات الخمسة نظراً لشمولها، واتفاق الكثير من الدراسات عليها ومناسبتها للمرحلة الجامعية، وتم صياغة مفردات الاختبار في موضوعات متعددة تشمل بمواقف وكل موقف له ثلاث صور أو صورتين تكون صحيحتين، وتم إعداد الصورة الأولية للاختبار وفق ما يلي: مناسبة مفردات الاختبار لتعريف مهارات التفكير الناقد، ومناسبة الأسئلة لمستوى الطلبة مع ذكر مثال يوضح المطلوب من الأسئلة. اشتمل الاختبار على خمس مهارات للتفكير الناقد وفقا لتصنيف (واطسون وجليسر)، وهي (معرفة الافتراضات، الاستنتاج، التفسير، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج) كل مهارة تشمل (٦) مواقف.

أ–صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (٧٥) وتم من خلال ذلك حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١) صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الناقد في صورته الأولية

المهـــارات	عدد المواقف	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	٦	٠,٧١
الاستنتاج	٦	٠,٧٣
التفسير	٦	٠,٧٦
الاستنباط	٦	٠,٧٩
تقويم الحجج	٦	٠,٧٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية داله إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى صلاحية أداة البحث للتطبيق على عينة البحث.

ب– ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار (Test-Rotest)وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من نفس مجتمع البحث ومن خارج العينة، بلغ عددها (٥٠) طالبًا وطالبة، وتم إعادة الاختبار بعد أسبوعين على نفس العينة الاستطلاعية وذلك لثبات الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون الكلي (٧٠)، إذ بلغ معامل ارتباط موقف الافتراضات (٧٧)، والاستنباط (٧٥)، والاستنتاج (٧٨)، والتفسير (٧٩)، وتقييم الحجج (٧٦).

ثانياً: التحقق من صدق وثبات اختبار مهارات التفكير الناقد وتقنينه على البيئة السعودية:

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم استخدام صدق المحك، والاتساق الداخلي.

١– صدق المحك:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد المستخدم في الدراسة الحالية واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (تقنين: مرعي ونوفل) كمحك خارجي وذلك على مجموعة من الأفراد بلغ

عددها (٣٠) فرداً، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين (٠,٦٧)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = ١٢٠)

معرفة الافتراضات		الاستنتاج		التفسير		الاستنباط		تقويم الحجج	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤	٧	٠,٤٩	١٣	٠,٣٨	١٩	٠,٤٤	٢٥	٠,٤٥
٢	٠,٤٨	٨	٠,٥٣	١٤	٠,٥٠	٢٠	٠,٤٥	٢٦	٠,٥٠
٣	٠,٥٢	٩	٠,٥٤	١٥	٠,٤١	٢١	٠,٥٢	٢٧	٠,٤٥
٤	٠,٤٩	١٠	٠,٤٥	١٦	٠,٤٥	٢٢	٠,٤٩	٢٨	٠,٥٢
٥	٠,٤٩	١١	٠,٥١	١٧	٠,٥٣	٢٣	٠,٤٠	٢٩	٠,٤٦
٦	٠,٥٠	١٢	٠,٥٢	١٨	٠,٥٨	٢٤	٠,٤٤	٣٠	٠,٥٦

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,١٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٣) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار
والدرجة الكلية (ن = ١٢٠)

المهارات	عدد المواقف	معامل الارتباط
معرفة الافتراضات	٦	٠,٤٩١
الاستنتاج	٦	٠,٥٩٤
التفسير	٦	٠,٦٠٣
الاستنباط	٦	٠,٥٥٢
تقويم الحجج	٦	٠,٥٨٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

تحليل بنود الاختبار:

تم حساب معاملات الصعوبة، والتمييز لكل موقف من مواقف الاختبار، وفيما يلي نتائج تحليل بنود الاختبار.

جدول (٤) معاملات الصعوبة والتمييز لمواقف الاختبار
(ن للمجموعة العليا والسفلى = ٣٢)

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة السفلى	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٢٣	١١	٠,٤٧	٠,٣٨
٢	٢٧	١٣	٠,٣٨	٠,٤٤
٣	٢٥	١٢	٠,٤٢	٠,٤١
٤	٢١	١٠	٠,٥٢	٠,٣٤
٥	٢٦	١٥	٠,٣٦	٠,٣٤
٦	٢٢	١٢	٠,٤٧	٠,٣١
٧	٢٤	١١	٠,٤٥	٠,٤١
٨	٢٨	١٦	٠,٣١	٠,٣٨
٩	٢٥	١٢	٠,٤٢	٠,٤١
١٠	٢٣	١٠	٠,٤٨	٠,٤١
١١	٢٧	٩	٠,٤٤	٠,٥٦
١٢	٢٦	١٤	٠,٣٨	٠,٣٨
١٣	٢٥	١٢	٠,٤٢	٠,٤١
١٥	٢١	١٠	٠,٥٢	٠,٣٤
١٦	٢٦	١٥	٠,٣٦	٠,٣٤
١٧	٢٣	١١	٠,٤٧	٠,٣٨
١٨	٢٧	١٣	٠,٣٨	٠,٤٤
١٩	٢٢	٨	٠,٥٣	٠,٤٤
٢٠	٢٥	١٢	٠,٤٢	٠,٤١
٢١	٢٠	٩	٠,٥٥	٠,٣٤
٢٢	١٨	٨	٠,٥٩	٠,٣١
٢٣	٢٤	١٣	٠,٤٢	٠,٣٤
٢٤	٢٦	١١	٠,٤٢	٠,٤٧
٢٥	٢٥	١٤	٠,٣٩	٠,٣٤
٢٦	٢٦	١٠	٠,٤٤	٠,٥٠
٢٧	٢٢	١٣	٠,٤٥	٠,٢٨
٢٨	٢٥	١٤	٠,٣٩	٠,٣٤
٢٩	٢٣	١٣	٠,٤٤	٠,٣١
٣٠	٢٤	١١	٠,٤٥	٠,٤١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (٠,٣ : ٠,٧) مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار متوسطة الصعوبة، كما أن قيم معاملات التمييز بلغت (٠,٣) فأكثر مما يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، وطريقة إعادة تطبيق المقياس على (٣٠) فردا ممن تم التطبيق الأول عليهم، وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون وطريقة إعادة تطبيق المقياس

المهارات	كيودر وريتشاردسون (ن = ١٢٠)	إعادة التطبيق (ن = ٣٠)
معرفة الافتراضات	٠,٨١	٠,٨٢
الاستنتاج	٠,٧٧	٠,٧٩
التفسير	٠,٨٢	٠,٨٢
الاستنباط	٠,٧٥	٠,٨١
تقويم الحجج	٠,٧٩	٠,٨٠
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٤	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات الاختبار.

٣- مقياس القابلية للاستهواء (إعداد عبد الحميد وتجاني، ٢٠١٧) وقامت الباحثة بتقنينه على البيئة السعودية:

يتكون المقياس من (٣٠) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي: الاستهواء الفكري، الاستهواء الوجداني، الاستهواء السلوكي. وتم تقسيم العبارات على كل بعد كما يلي: الاستهواء الفكري: (١١) عبارة، الاستهواء الوجداني: (١٠) عبارات، الاستهواء السلوكي: (٩) عبارات.

طريقة التصحيح: تضمن المقياس ثلاثة بدائل للإجابة، وهي (دائما، أحيانا، أبدا) نعطي لكل بديل عندما تكون العبارة على الترتيب (٣ درجات دائما، ٢ درجة أحيانا، ١ درجة أبدا).

جدول (٦) أبعاد مقياس القابلية للاستهواء

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
الاستهواء الفكري	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠،٢١، ٢٧، ٣٠	١١

الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
الاستهواء الوجداني	١، ٢، ٤، ٧، ١٢، ١٤، ١٦، ٢٣، ٢٦، ٢٨	١٠
الاستهواء السلوكي	٣، ٥، ٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٩	٩
المجموع		٣٠

أولاً: الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

جدول (٧) صدق الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس في صورته الأصلية

الأبعـــاد	معامل الارتباط
الاستهواء الفكري	٠,٧٢
الاستهواء الوجداني	٠,٨٥
الاستهواء السلوكي	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بمعنى أن الاختبار صادق بدرجة كبيرة.

صـدق المقارنة الطرفية: تم حساب قدرة المقياس على التمييز بين أعلى الدرجات وأدناها وذلك بحساب صدق المقارنة الطرفية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) بين صدق المقارنة الطرفية لمقياس القابلية للاستهواء

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	١٤	٥٨,٥٧	٤,١٦	١٩,٨٧	٢٦	٠,٠١
المجموعة الدنيا	١٤	٨٢,٠٧	١,٤٩			

المحك التفسيري لمستوى القابلية للاستهواء:

تم اعتماد نسبة المئوية (%) من الدرجات الكلية لاعتمادها كمعيار للحكم على انتشار الدرجات الكلية وعادة ما تمثل هذه الدرجة نسبة (٧٥%) أو (٨٠%) من السقف النظري للمقياس ويحسب عن طريق:

السقف النظري= عدد البنود× درجة البديل الأكبر= ٣٠× ٣= ٩٠

المحك التفسيري= ٩٠× ٠,٧٥ =٦٧,٥ بالتقريب (٦٨)

ومنه نحكم على الدرجات فوق (٦٨) بوجود قابلية للاستهواء مرتفعة، والدرجات الأقل من (٦٨) بوجود قابلية للاستهواء منخفضة.

التحقق من صدق وثبات مقياس القابلية للاستهواء وتقنينه على البيئة السعودية:

أولا: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحك، والاتساق الداخلي.

١- صدق المحك:

تم تطبيق مقياس مقياس القابلية للاستهواء المستخدم في الدراسة الحالية ومقياس القابلية للاستهواء (إعداد خليل، ٢٠١٢) كمحك خارجي، وذلك على مجموعة من الطالبات بلغ عددها (٣٠) طالبة، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياسين (٠,٧٠)، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن = ١٢٠)

الاستهواء الفكري		الاستهواء الوجداني		الاستهواء السلوكي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	٠,٥١	١	٠,٤٨	٣	٠,٤١
٩	٠,٤٧	٢	٠,٥١	٥	٠,٣٩
١٠	٠,٤٩	٤	٠,٥٦	٦	٠,٤٣
١١	٠,٥٢	٧	٠,٤٥	١٨	٠,٤٨
١٣	٠,٤٠	١٢	٠,٥٢	١٩	٠,٥١
١٥	٠,٥٢	١٤	٠,٤١	٢٢	٠,٥٣
١٧	٠,٤٩	١٦	٠,٣٨	٢٤	٠,٤٨
٢٠	٠,٥١	٢٣	٠,٤٧	٢٥	٠,٥٩
٢١	٠,٤٦	٢٦	٠,٥٥	٢٩	٠,٤٦
٢٧	٠,٤٠	٢٨	٠,٥٥		
٣٠	٠,٥٠				

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,١٨، ومستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ١٢٠)

الأبعـــاد	معامل الارتباط
الاستهواء الفكري	٠,٥٩
الاستهواء الوجداني	٠,٥١
الاستهواء السلوكي	٠,٥٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب – ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس على (٣٠) طالبة ممن تم التطبيق الأول عليهم، وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعـــاد	ألفا كرونباخ (ن = ١٢٠)	إعادة التطبيق (ن = ٣٠)
الاستهواء الفكري	٠,٨١	٠,٨١
الاستهواء الوجداني	٠,٧٩	٠,٨٠
الاستهواء السلوكي	٠,٨١	٠,٨٢
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٢	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج:

ولكي تتأكد الباحثة من تحقق شروط استخدام اختبار ت تم استخدام اختبار كولموجوروف–سميرنوف Kolmogorov- smirnov للتأكد من التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة، واختبار ليفين Levene`s Test لفحص التجانس بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) اختبار كملموجوروف- سميرنوف واختبار ليفين للتجانس

المتغيـــــــرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		اختبار ليفين	
	كولموجوروف- سميرنوف	مستوى الدلالة	كولموجوروف- سميرنوف	مستوى الدلالة	قيمة ف	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	0.149	غير دالة	0.112	غير دالة	1.518	غير دالة
الاستهواء الفكري	0.113	غير دالة	0.104	غير دالة	3.213	غير دالة
الاستهواء الوجداني	0.139	غير دالة	0.134	غير دالة	0.026	غير دالة
الاستهواء السلوكي	0.138	غير دالة	0.131	غير دالة	3.805	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	0.108	غير دالة	0.113	غير دالة	0.030	غير دالة
معرفة الافتراضات	0.153	غير دالة	0.146	غير دالة	0.012	غير دالة
الاستنتاج	0.104	غير دالة	0.125	غير دالة	2.030	غير دالة
التفسير	0.122	غير دالة	0.129	غير دالة	0.294	غير دالة
الاستنباط	0.103	غير دالة	0.121	غير دالة	0.560	غير دالة
تقويم الحجج	0.117	غير دالة	0.108	غير دالة	0.480	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	0.128	غير دالة	0.142	غير دالة	0.020	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيم كولموجوروف-سميرنوف غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى التوزيع الاعتدالي للدرجات، كذلك نجد أن قيم "ف" باختبار ليفين غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى تجانس المجموعتين وبالتالي إمكانية استخدام اختبار "ت". وفيما يلي إجراءات التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

1- **من حيث العمر الزمنى**: قامت الباحثة بمقارنة متوسطي العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطي العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجريبية	٣٠	٢١,٠٧	٢,٢٤	٠,٦٢	غير دالة
ضابطة	٣٠	٢١,٤٠	١,٨١		

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)= ٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)= ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٣)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

2- **من حيث مستوى القابلية للاستهواء:** قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القابلية للاستهواء (إعداد عبد الحميد وتجاني، ٢٠١٧) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء

الأبعـاد	المجموعة التجريبية (ن= ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستهواء الفكري	٢٣,١٠	٢,٥٥	٢٣,٣٠	١,٥١	٠,٣٧	غير دالة
الاستهواء الوجداني	٢١,٤٠	٢,٢٧	٢٠,٩٠	٢,٣٠	٠,٨٥	غير دالة
الاستهواء السلوكي	١٩,٦٣	١,٦٣	١٩,٤٧	٢,١٦	٠,٣٤	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٦٤,١٣	٤,٢٧	٦٣,٦٧	٤,٠٩	٠,٤٣	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)= ٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)= ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس أقل من القيمة الجدولية (٢,٠٣)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس.

المعالجات الإحصائية:

تمت معالجة البيانات الإحصائية للدراسة باستخدام الإحصاء الاستدلالي من خلال برنامج الإحصاء SPSS، ومنها ما يلي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، استخدم اختبار ت (t- test) عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس القابلية للاستهواء وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج.

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس القابلية للاستهواء.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن = ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
الاستهواء الفكري	١٦,٩٧	٢,٢٨	٢٣,٤٠	١,٩٢	١١,٨١	٠,٠١	٠,٧١
الاستهواء الوجداني	١٤,٩٣	١,٢٩	٢٠,٩٧	٢,١٩	١٣,٠٢	٠,٠١	٠,٧٥
الاستهواء السلوكي	١٤,٤٣	١,٤٨	١٩,٧٣	٢,١٥	١١,١٣	٠,٠١	٠,٦٨
الدرجة الكلية للمقياس	٤٦,٣٣	٣,٠٧	٦٤,١٠	٤,٢٩	١٨,٤٧	٠,٠١	٠,٨٥

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٧ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه أفراد المجموعة الضابطة، مما يشير إلى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج، كما تدل قيم مربع (إيتا) على أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج) على المتغيرات التابعة والمتمثلة في أبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس كبير، حيث تراوحت قيم مربع (إيتا) بين (٠,٦٨ : ٠,٨٥) وهي أكبر من القيمة الحدية لحجم التأثير الكبير وهي (٠,١٤).

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس القابلية للاستهواء.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور

شـــهرين من تطبيق البرنامج) على أبعاد مقياس القابلية للاســـتهواء والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس القابلية للاستهواء (ن=٣٠)

الأبعـــــاد	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستهواء الفكري	١٦,٩٧	٢,٢٨	١٧,١٣	٢,٣٠	٠,٧٤	غير دالة
الاستهواء الوجداني	١٤,٩٣	١,٢٩	١٥	١,٦٢	٠,٣٥	غير دالة
الاستهواء السلوكي	١٤,٤٣	١,٤٨	١٤,٥٠	١,٥٧	٠,٣٧	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	٤٦,٣٣	٣,٠٧	٤٦,٦٣	٣,٢٨	٠,٧٨	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٧٦ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس أقل من قيمة "ت" الجدولية (٢,٠٤)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوســـطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياســـين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس القابلية للاستهواء والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة التي استمرت شهرين بعد تطبيق البرنامج.

تفسير ومناقشة النتائج:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص أثر برنامج تدريبي جمعي مستند على أساليب ومهارات التفكير الناقد والأثر المنعكس لذلك في خفض القابلية للاستهواء، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس القابلية للاســـتهواء في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، مما يشـــير إلى انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضـــابطة التي لم تتعرض لنفس جلســـات البرنامج، وتعزى هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج الارشـــادي في التدعيم المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية حول القابلية للاســـتهواء وخطورتها على المســـتوى الشـــخصـــي والمجتمعي، وتغيير طريقة التفكير والحد من الانصـياع وراء الأفكار الهدامة. وطلبت الباحثة من الطالبات في الجلسـة الأولى تسـجيل الأفكار التي تم الانصياع لها وذلك لمناقشتها في الجلسات الأخيرة وتم مناقشتهم فيها في الجلســـة الثانية عشـــرة عن الأفكار التي قاموا بمســـايرتها وتقديم الحجج التي تتعلق بصـــحة هذه الأفكار، ويمكن تفســـير هذه النتيجة من خلال عدم تلقي المجموعة الضـــابطة لأي تدريب على

مهارات التفكير الناقد وبالتالي انخفض مستوى القابلية للاستهواء لدى المجموعة التجريبية، فلذا لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.

وقد جاءت هذه النتيجة مؤيدة لأهمية اكتساب مهارات التفكير الناقد وأثرها في خفض القابلية للاستهواء، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة حميد (٢٠١٥) من نتائج حيث أشارت إلى فعالية البرنامج الارشادي في خفض القابلية للاستهواء، ونتائج دراسة نصار (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القابلية للاستهواء والتفكير التأملي. ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي تضمن في جلساته المعلومات التي تغطى الجانب المعرفي لتلك المهارات بنسبة كبيرة حيث تم شرح أهمية التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة وتم عرض بعض المعلومات للتمييز بينها، كما أنه تم تناول بعض المشكلات الأكاديمية وطلبت منهم الباحثة التعرف على التفسيرات والاستنتاجات المنطقية لهذه المشكلة، وتم الشرح والتأكيد عليها في الجلسات والواجبات المنزلية وتقديم التقويم المستمر للطالبات في الجلسات، كما تم تقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبة.

وتُعزى هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى الأسس التي يستند إليها البرنامج حيث تم تقديم مجموعة من الأنشطة والتدريبات وعرض بعض القضايا والمشكلات ومناقشتها وتفسيرها وتقديم الحجج التي تدعم رأي كل طالبة، ومساعدة أفراد المجموعة التجريبية التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومناقشتها وإقناعهم بأهمية التفكير في المعلومات التي يحصلون عليها ونقدها واختيار ما يتناسب منها مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع السعودي، وساعد التفاعل الإيجابي بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية على إيجاد جوٍّ من التدعيم الجماعي بين أفراد المجموعة التجريبية.

ويعزز ذلك ما توصلت له دراسات هوارد(Howard et al, 2015)، وفيلدز (Fields, 2017) من أن برامج تنمية التفكير ومنها التفكير الناقد يمكن لها أن تُحدث تأثيراً إيجابياً في حياة الفرد.

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بمهارات التفكير الناقد وإدماجها في مقرر دراسي يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم المختلفة.

٢- عقد دورات تدريبية للطلاب لتدريبهم على استخدام مهارات التفكير الناقد في المواقف الحياتية المختلفة.

٣- توصي الدراسة الحالية القائمين على التربية بضرورة توضيح خطورة ظاهرة القابلية للاستهواء وسلبياتها، وتعليم الأبناء طرق التفكير الناقد والتحقق من المعلومات التي يتلقونها من أصدقائهم ومن وسائل الإعلام.

المقترحات:

١- دراسة العلاقة بين القابلية للاستهواء وبعض المتغيرات الأخرى مثل (المستوى الاجتماعي والاقتصادي، الذكاء الاجتماعي، النوع).

٢- دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الناقد وبعض المشكلات النفسية والاجتماعية.

٣- دراسة العلاقة بين القابلية للاستهواء ومستوى التحصيل الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. الطبعة السادسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو رياح، محمد مسعد (٢٠٠٦). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

الأعظمي، ليلى عبد الرازق؛ عبد الرحمن، بان عدنان (٢٠١٥). تطور القابلية للاستهواء لدى المراهقين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١١٣، ٨٤- ١١٩.

البجيدي، حصة بنت غازي. (٢٠١٤). مدى وعي طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بمهارات التفكير الناقد. مجلة العلوم التربوية، ٢٢(٢)، أبريل، ٥٠٣- ٥٢٤.

البياتي، سعدية؛ الجنابي، محمد جبار (٢٠١٦). الاستهواء المضاد لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٢٦، ٤٦٤- ٤٨٥.

جبر، سعاد (٢٠٠٨). سيكولوجية التنشئة الأسرية للفتيات. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

حسن، فريدة عبدالملك (٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة التفكير الناقد لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

حشيش، مرفت محمد (٢٠٠٢). أثر برنامج مقترح لتعديل بعض الخصائص السلوكية المرتبطة بالقابلية للإيحاء والأفكار غير المنطقية في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٣). الموسوعة النفسية: علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية، القاهرة: مكتبة مدبولي.

حميد، أميرة مزهر (٢٠١٥). أثر أسلوب العلاج بالواقع في تعديل القابلية للاستهواء لدى طالبات معهد الفنون الجميلة. مجلة الأستاذ، ٢١٤(٢)، ٤٢٧- ٤٤٨.

الخزرجي، ضمياء إبراهيم (٢٠١٤). المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس التربوي، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الانسانية، العراق.

خليل، عفراء ابراهيم (٢٠١٢). المراقبة الذاتية والوجود النفسي لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بغداد، ٧٥، ٣٣٥- ٣٨٥.

الركابي، وجدان نادر والجنابي، أحلام حميد وحسن، مصطفى زهير(٢٠١٦). مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية المرحلة الرابعة، مجلة جامعة المنصورة، مصر، ٩٤.

الركيبات، أمجد فرحان (٢٠١٥). درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الجنوبية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (٦)، ٤٤- ٥٤.

زبيدي، جواهر إبراهيم (٢٠٢٠). القابلية للاستهواء وعلاقتها بالذكاء الشخصي الذاتي الاجتماعي لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات. عالم التربية، ٦٩، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٣٢-١٨٧.

سالم، استبرق داود (٢٠١٧). الاستهواء لدى أطفال الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية للبنات، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٨(١)، ٢٦٩- ٢٨٢.
https://iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=123621

السرور، ناديا (٢٠١٠). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط ٥، عمان، الأردن: دار الفكر.

السلطان، ابتسام (٢٠٠٩). التطور الخلقي للمراهقين. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمدنية الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢(٦)، ٨٩- ١١٦.

شنة، زكية (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ١٣، ٦٣ -٨٣.

شوشة، نيرة ابراهيم (٢٠١٣). المعتقدات الخرافية في علاقتها بكل من القابلية للإيحاء ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

صالح، صافي عمال (٢٠١٩). القابلية للاستهواء وعلاقتها بالتطرف المفضي الى العنف. مركز البحوث النفسية، ٤ (٣٠)، ٦٥٣- ٦٩٤.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧). التدريب مفهومه وفاعلياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان: دار الشروق.

عبد الحميد، جديد وتجاني، بن الطاهر (٢٠١٧). القابلية للاستهواء لدى المراهقين المستعملين لمواقع التواصل الاجتماعي دراسة ميدانية بثانوية الحاج علال بن بيتور متليلي الشعانبة. مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٤، مايو، ٤٩- ٦٢.

العبيدي، عفراء ابراهيم (٢٠١٢). القابلية للاستهواء عند طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجزء الأول، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٣٣٠- ٣٥١.

العتيبي، خالد ناهس (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عسكر، سمر طاهر (٢٠٢٠). أزمة الهوية والقابلية للاستهواء لدي عينة من المراهقين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٢(٢)، ١٨٩- ٢١٥.

عطا الله، محمد إبراهيم (٢٠١٧). التطرف الفكري وعلاقته بالعدائية والقابلية للاستهواء والبلادة الانفعالية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٧(٣)، ٥٩٢- ٦٤٤.

غيلاني، كريمة (٢٠١٧). التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

كريري، هادي بن ظافر (٢٠٢١). القابلية للاستهواء وعلاقتها بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، ٩(٢)، ٣١١- ٣٤٨.

كماش، يوسف (٢٠٠١). النمو الانساني. عمان: دار المسيرة للطباعة.

محمد، ابو بكر مرسي (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

المعموري، ناجح؛ المعموري، علي (٢٠١١). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الأطفال. كلية التمريض، جامعة بابل.

مرعي، توفيق؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٦). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا). مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٤(١٣)، ٢٨٩- ٣٤١.

إبراهيم، محمد محمد (٢٠١٧). التطرف الفكري وعلاقته بالعدائية والقابلية للاستهواء والبلادة الإنفعالية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بطنطا، ٢٧(٢)، ٥٩٢ -٦٤٤.

مصطفى، عادل (٢٠٠٧). المغالطات المنطقية طبيعتنا الثانية وخبزنا القومي: فصول في المنطق غير الصوري. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

ناجي، ماجد عبده والرشيد، عبدالرحمن سعود (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٣ (١)، ١٠٨- ١٢٣.
http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss1pp108-123

نصار، عصام جمعة (٢٠٢٠). الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، كلية التربية، ١٤(٥)، ٧٠٩- ٧٨٢.

نظير، جرجس (٢٠٠٩). ثقافة القابلية للاستهواء. مؤسسة الحوار المتمدن، الهيئة القبطية الكندية للنشر.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. الرياض: الأوفست.

وزارة التعليم بالمملكة العربية الســـعودية (٢٠١٩). تنمية مهارات التفكير الناقد في بيئات التعلم الرقمي– حقيبة المدرب. https://trainingaseer.com/public/storage/files/1601447846.pdf

References:

Abdel Hamid, J.& Wadjani, T. (2017). The Suggestibility among adolescents who use social networking sites, a field study at Haj Allal Benbitur Metlili Al-Shaanba High School (in Arabic). *Journal of Social Sciences*, Issue (24), May, 49-62.

Abu Hatab, F.& Sadiq, A. (2000). *Educational Psychology*, Sixth Edition (in Arabic). Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abu Riah, M. M. (2006). Behavioral problems of high and low susceptibility (In Arabic). *Master's thesis*, College of Education, Fayoum University, Gulf children with special needs.

Al-Azami, L. A.& Abd al-Rahman, A. (2015). The development of Suggestibility in adolescents (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Issue (113), Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences, 84-119.

Askar, S. T. (2020). Identity crisis and suggestibility among a sample of adolescents with high and low self-esteem (in Arabic). *The Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health*, Vol. (2), Issue (2), 189-215.

Astleitner, H. (2002). Teaching Critical Thinking. *Journal of Instructional Psychology*. 29 (2), 53-76.

Al-Bajidi, H. G. (2014). Awareness of female students of the College of Education at Al-Jouf University with critical thinking skills (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 22(2), April, 503-524.

Al-Bayati, S.& Al-Janabi, M. J. (2016). Anti-influence among students of the College of Basic Education (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, Issue (26), University of Babylon, 464-485.

Atallah, M. I. (2017). Intellectual extremism and its relationship to hostility, temptation and emotional dullness among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, 67 (3), 592-644.

Belkin, D. (2017). Many colleges fail to teach thinking test shows students get degrees but lack critical job skills. *Wall Street Journal*.

Basavana, A. (2000). *Dictionary of Psychology*. Allied publishers Limited.

Ennis, R. (2011). *Critical thinking: Reflection and Perspective*. Part II. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines. 26 (2), 5-19.

Facione, P. A. (2006). *Critical Thinking What it is and Why it counts?*. Retrieved [date] from http://www.homestead.com/PEOPLELEARN/criticalthink ing.html

Facione, N.& Facione, P. (2008). *Critical Thinking and Clinical Judgment in the Health Sciences - An International Teaching Anthology*. The California Academic Press, Millbrae CA. California.

Fields, J. B. (2017). Assessing the effectiveness of a critical thinking program to academic success of community college students. *Doctoral dissertation*, Trident University International, USA.

Gabr, S. (2008). *The psychology of family upbringing for girls* (in Arabic). Amman: Arab Society Library.

Ghailani, K. (2017). *Critical thinking among university students in the light of some variables* (in Arabic). Master's Thesis, Faculty of Social and Human Sciences, University of Echahid Hamma Lakhdar El-Oued.

Hamid, A. M. (2015). The effect of reality therapy in modifying the suggestibility among female students of the Institute of Fine Arts (in Arabic). *The Professor's Journal*, No. (214), Volume Two, 427-448.

Hassan, F. A.(2004). *The effectiveness of a training program to develop critical thinking skill among a sample of King Saud University students* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, King Saud University, Saudi Arabia.

El Hefny, A. (2003). *Psychological Encyclopedia: Psychology and Psychiatry in Our Daily Lives* (in Arabic). Cairo: Madbouly Library.

Howard, L. W.; Tang, T. L. & Jill Austin, M. (2015). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the Pygmalion effect. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 133-147. doi:10.1007/s10551-014-2084-0.

Ibrahim, Mohamed Mohamed (2017). Intellectual extremism and its relationship to hostility, temptation and emotional dullness among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Tanta*, 27(2), 592-644.

Kamash, Y. (2001). *Human growth* (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for printing.

Kassin, S.; Fein, S.& Markus, H. (2011). *Cognitive Dissonance Theory*. (The Classic version), U.S.A.

Khalil, A. I. (2012). Self-monitoring and psychological presence in high and low suggestibility (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education*, University of Baghdad, Issue (75), 335-385.

Al-Khazraji, D. I. (2014). *Life skills and brain dominance and their relationship to suggestibility among university students* (in Arabic). Phd Thesis, Department of Educational Psychology, University of Diyala, College of Education for Human Sciences, Iraq.

Kotov, R.; Bellman, S.& Watson, D. (2007). *Multidimensional Iowa Suggestibility Scale: Brief Manual.* Retrieved from http://www.stonybrookmedicalcenter.org/psychiatry/kotov_r

Kotov, R. (2004). *Multidimensional low suggestibility scale*. Retrieved from http://stonybrook.edu, on 22 April 20

Krayri, H. D.& Qahl, K. M. (2021). The susceptibility to temptation and its relationship to addiction to social networking sites among a sample of university students in the light of some variables (in Arabic). Egyptian *Journal of Clinical and Counseling Psychology*, 9(2), 311-348.

Loe, J.& Chan, J. (2019). *What is Critical Thinking?*. Retrieved from https://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php

Al-Mamouri, N.& Al-Mamouri, A. (2011). *Social isolation and its relationship to suggestibility in children* (in Arabic). College of Nursing, University of Babylon.

Maree, T.& Nofal, M. B. (2006). The level of critical thinking skills among the UNRWA University College of Educational Sciences (UNRWA) students (in Arabic). *Al-Manara Journal for Research and Studies*, Volume 13, Issue 4, 289-341.

Mcgroarty, A.&Thomson, H(2013). Negative emotional states, life adversity, and interrogative suggestibility. *Legal and criminological psychology*, (18), 287-299.

Ministry of Education (2004). *Teacher's guide to developing thinking skills* (in Arabic). Riyadh: Offset.

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia (2019). *Developing critical thinking skills in digital learning environments - trainer's portfolio* (in Arabic). https://trainingaseer.com/public/storage/files/1601447846.pdf

Mohammed, A. (2002). *Identity crisis in adolescence and the need for psychological counseling* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Mustafa, Adel (2007). *Logical Fallacies: Our Second Nature and National Bread: Chapters in Non-Formal Logic* (in Arabic). Cairo: The Supreme Council of Culture.

Naji, M. A. & Al-Rasheed, A. S. (2018). The effectiveness of a training program in developing critical thinking skills for university students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultan Qaboos University, Vol. 13 (1), 108- 123. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss1pp108-123

Nassar, I. J. (2020). Differences in mental alertness and reflective thinking among high and low suggestibility in light of specialization and gender among students of the Faculty of Education in Sadat (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Fayoum University, College of Education, Issue (14), Volume (5), 709-782.

Nazir, G. (2009). *Susceptibility culture. Civil Dialogue Foundation* (in Arabic). Canadian Coptic Publishing Authority.

Al-Obaidi, A. I. (2012). *The ability to suggestibility among university students in the light of some variables* (in Arabic). The Fourteenth Scientific Conference, Part One, College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, 330-351.

Al-Otaibi, K. N. (2007). *The effect of using some parts of the CORT program in developing critical thinking skills and improving the level of academic achievement among a sample of secondary school students in Riyadh* (in Arabic). Phd thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Polat, S. (2015). *Content analysis of the studies in Turkey on the ability of critical thinking.* Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 15(3), 659.

Al-Rakibat, A. F. (2015). The degree of critical thinking practice among eighth grade students in the Directorate of Education in the Southern Badia region (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 4 (6), 44-54.

Al-Rikabi, W. N.; Al-Janabi, A. H.& Hassan, M. Z. (2016). Critical thinking skills among students of the Faculty of Education, University of Al-Qadisiyah, fourth stage (in Arabic). *Mansoura University Journal*, Egypt, No. 94.

Saleh, S. A. (2019). Suggestibility and its relationship to extremism conducive to violence (in Arabic). *Psychological Research Center*, 4 (30), 653-694.

Salem, I. D. (2017). Suggestibility among children of Riyadh and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girls*, College of Education for Girls, University of Baghdad, Volume (28), Issue 1, 269-282. https://iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=123621

Schroeder, M. B. (2006). *Improving college students' ability to think critically.* M.A., The University of Kansas.

Shanna, Z. (2014). The effectiveness of a proposed program for teaching critical thinking. *Psychological and educational studies* (in Arabic). Laboratory for the Development of Psychological and Educational Practices, No. 13, 63-83.

Al Sharqi, M. R. (2005). Critical thinking among first-year secondary students in Riyadh and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, Volume VI, Issue 2, 89-116.

Shousha, Naira Ibrahim (2013). Superstitious beliefs in their relationship to suggestibility and the direction of control and some demographic variables among university students (in Arabic). *Master's Thesis*, Faculty of Arts, Cairo University.

Sternberg, R. J.& Williams, W. M.(2004). *Educational Psychology*. Allyn& Bacon.

Al-Sultan, I. (2009). *Adolescent moral development* (in Arabic). Jordan: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Al-Surour, N. (2010). *Introduction to the Education of the Distinguished and the Gifted*, (5th Edition) (in Arabic). Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Al-Taani, Hassan Ahmed (2007). Training its concept and its effectiveness in building and evaluating training programs (in Arabic). Amman: Dar Al-Shorouk.

Zubaidi, J. I. (2020). The suggestibility and its relationship to personal and social intelligence among Umm Al-Qura University students in the light of some variables (in Arabic). The World of Education, Issue (69), *The Arab Foundation for Scientific Consultations and Human Resources Development*, 132-187.

واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف

The reality of using the strategy of directed imagination in teaching among secondary school Arabic language teachers in Al-Jouf region

إعداد

د. حسن بن إبراهيم الجليدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية -جامعة الجوف

Dr. Hassan bin Ibrahim Al-Jalidi

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods of Arabic Language

Curriculum and Teaching Department - College of Education -Jouf University

DOI: 10.36046/2162-000-011-013

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس، والتعرف على الفرق بين متوسطات درجات عينة الدراسة على استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس الذي يُعزى للجنس والخبرة والتفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على استبيان واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام عينة الدراسة لإعداد سيناريو التخيل جاء بدرجة ممارسة تمارس بدرجة متوسطة، وتنفيذ نشاط التخيل جاء بدرجة ممارسة تمارس بدرجة متوسطة، وأما الأسئلة التابعة فلا تمارس أبدًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائيَّة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الأسئلة التابعة كأحد أبعاد لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى للجنس لصالح الذكور، كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائيَّة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمستوى الخبرة لصالح مرتفعي الخبرة.

الكلمات المفتاحية: واقع، استراتيجية التخيل الموجه، التدريس، معلمي اللغة العربية، منطقة الجوف.

Abstract:

The study aimed to determine the reality of the use of the Arabic language teachers in the secondary stage of the strategy of guided imagination in teaching, and to identify the difference between the mean scores of the study sample on the questionnaire of using the strategy of guided imagination in teaching that is attributed to gender, experience, and the bilateral interaction between gender and experience, and the study sample consisted of (172) Of the Arabic language teachers at the secondary stage in Al-Jouf region, and the study used the descriptive approach, and the study relied on a questionnaire on the reality of using the guided imagination strategy in teaching prepared by the researcher, and the results revealed that the degree of use of the study sample to prepare the scenario of imagination came to the degree of practice sometimes, and the implementation of the activity of imagination came to the degree of practice sometimes. And the dependent questions came with a degree of never practicing, and there are statistically significant differences (0.05) between the mean scores of the study sample on the dependent questions as one of the dimensions of the questionnaire using the strategy of guided imagination in teaching that are attributed to gender in favor of males, as well as there are statistically significant differences (0.01) between the average scores of The sample of the study on the questionnaire of using the guided imagination strategy in teaching was attributed to the level of experience in favor of the high Have experience.

Keywords: reality, guided imagination strategy, teaching, Arabic language teachers, Al-Jouf region.

مقدمة الدراسة:

نظرًا لكون التخيل أحد عمليات التفكير؛ والتفكير هو هدف أي نظام تعليمي، فإن من الضروري الاهتمام بتنمية التخيل لدى الطلبة؛ ولن يتم ذلك دون استخدام المعلمين لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس؛ وذلك تماشيًا مع النشاط الملحوظ في تطوير المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية. ويعد التخيل عملية من عمليات التفكير، وعن طريقها ترتب الخبرات السابقة لتصنع تصورات جديدة، فالخيال هو قرين الإبداع وقاعدته التي ينتصب عليها، فلا إبداع من دون خيال، كما أن الخيال يوحي للمبدع بالسبل التي يُمكن أن يسلكها كي ترى فكرته النور (تومي، ٢٠٠٢).

حيث أكد عديد من الباحثين على دور الخيال في الحياة البشرية، فالإنسان دائم التفكير في خلق الله مستخدمًا التخيل والتصور الذهني، وهذا النشاط العقلي التخيلي هو الذي أوصل الإنسان إلى ما هو عليه اليوم (نشوان، ١٩٩٣)، وشهدت الأنظمة التربوية في السنوات الأخيرة جدلاً واسعًا حول أهمية التخيل بوصفه مدخلا لإصلاح التعليم، وتحسين نوعيته، وبخاصة ما يتعلق بإنتاج الأفكار، والمعاني المجردة، واستخدامها، باعتبار أن التعلم التخيلي أمرًا مهمًا وضروريًا في تعلم الطلبة، حيث يساعدهم على التصنيف والتحرير وربط خبراتهم الحالية بخبراتهم السابقة (Osburg, 2003).

وتسعى التوجهات الحديثة في التربية لتوفير الظروف الملائمة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلبة بشكل شامل ومتوازن، من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير والمهارات والقيم المختلفة، كي يصبح الطالب إيجابيًا في مواقف التعلم ومحورًا لعملية التعلم والتعليم (الحارثي، ٢٠١٧).

ويرى كلٌّ من Petre and Blackwell (1999) أن التخيل عملية عقلية هادفه تقوم على بناء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث يتم تنظيمها في صورة أشياء لا خبرة للطالب بها من قبل. وما يميز الطالب المبدع قدرته على التخيل والتفكير، فالدماغ البشري يتكون من نصفين؛ أيمن ومن وظائفه التفكير بالصور، وأيسر ومن وظائفه اللغة، والمبدع يفكر بالنصفين، والمزج بين النصفين وتنشيط الجزء الخامل، وينشط التخيل بين سن ٤– ١٥ سنة (ربيع، ١٩٩٧).

والتدريس الذي لا يقوم بتوظيف استراتيجية التخيل فيما يقدمه للطلبة من معارف، فإنه يقدم خبرات تعليمية غير كلية، حيث إن الخبرة التعليمية تتضمن الجانب المعرفي والمهاري والوجداني، ويتضمن الجانب الوجداني معنى جمالي قائم على توظيف مشاعر الطلبة ليتفاعلوا مع ما يتعلمون من حقائق ومفاهيم ومعارف، ولا يُمكن للجوانب الثلاثة أن ترتبط لتكون خبرة تعليمية للطلبة إلا من خلال التخيل، فالتخيل يساعدهم على تنمية إبداعهم (Ianonne, 2001)، وهو ما بينته دراسة محمود؛ رشوان؛ وهشام (٢٠٢٠) من فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأيضًا دراسة المهداوي؛ ومقابلة (٢٠٢٠) والتي أظهرت فاعلية لاستخدام استراتيجية التخيل في تحسين مهارات كتابة المقال لدى طالبات الصف العاشر في الأردن.

وكذلك نتائج دراسة كلٍّ من Leahy and Sweller (2004) والتي أوضحت فاعلية استخدام استراتيجية التخيل في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وكذلك نتائج دراسة الطلافحة (٢٠١٢) فقد أوضحت فاعلية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وأيضًا أظهرت نتائج دراسة أبو الخيل (٢٠١٨) فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، أيضًا أظهرت نتائج دراسة خلف (٢٠٢١) فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال إشراف الباحث على طلاب التدريب الميداني في مدارس التعليم بمنطقة الجوف، فقد لاحظ قلة في توظيف معلمي اللغة العربية للاستراتيجيات الداعمة لتنمية التفكير في التدريس، والاقتصار على الطرق المعتادة المعتمدة على التلقين باعتبارها أسهل من الطرق الحديثة، والتي تحتاج من وجهة نظرهم إلى مجهود كبير، ونظرًا لأهمية استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، فقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية.

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أظهرت أهمية استخدام المعلمين لاستراتيجية التخيل في التدريس، وأن استخدام التخيل ينمي الإبداع لدى الطلبة، حيث أوضحت نتائج دراسة العمر (١٩٩٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين

التخيل ومتغيرات الإبداع الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصـــالة، وهو ما بينته نتائج دراســـة خليفة (١٩٩٤) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصـــائيًا بين التخيل وكلّ من الفضـــول العلمي والقدرات الإبداعية للطلبة، وهو ما أظهرته نتائج دراســة كلٍّ من Steven and Smith (2012) في أن اســـتخدام التخيل مع طلبة المدارس له أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والقدرة على إنتاج جمل وعبارات قصصية مبتكرة وأصيلة، وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠١٢) فاعلية اسـتراتيجية التخيل الموجه في تحسـين الأداء التعبيري للطلبة، وبينت نتائج دراسـة حمودة (٢٠١٣) فاعلية اســـتراتيجية التخيل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصـــف الخامس الأســاســي، وفي مجال اللغة العربية أيضًــا بينت نتائج دراســة شــبات (٢٠١٦) فاعلية توظيف اســتراتيجية التخيل الموجه في تنمية التعبير الكتابي والتعبير الشــفوي لدى تلميذات الصــف الرابع الأساسي، وكذلك بينت نتائج الحارثي (٢٠١٧) على عينة من طلاب الصف السادس بالمملكة العربية الســعودية فاعلية اســتخدام اســتراتيجية التعلم التخيلي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأوضـــحت أيضـــا نتائج دراســـة الرفاعي (٢٠١٩) على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية فاعلية اسـتخدام اسـتراتيجية التفكير التخيلي في تنمية الإبداع، كذلك بينت نتائج دراسـة كلٍّ من السـيد وإبراهيم وعبد العال (٢٠١٩) فاعلية اســـتخدام اســـتراتيجية التعليم التخيلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من التطور الحاصـــل في اســـتراتيجيات التدريس، إلا أن كثيرًا من المعلمين في المؤســســات التعليمية يســتخدمون في تدريســهم الطرق التقليدية، ولعل أحد أســباب ذلك عدم معرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة، وعدم قدرتهم على تطبيقها (العبد العزيز ومحمد وأبو زيد، ٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق تتضح مشكلة الدراسة من خلال أهمية استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاســـتراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية؛ لذا تحاول الدراســـة الحالية الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل في التدريس، والتعرف على الفروق بينهم في استخدام استراتيجية التخيل الموجه التي تُعزى للجنس ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما.

أسئلة الدراسة:

١- ما واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس؟

٢- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى للجنس؟

٣- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مرتفعي- منخفضي الخبرة على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعي- منخفض) الخبرة؟

٤- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى إلى التفاعل الثنائي بين أثر متغير الجنس (ذكور- إناث) ومتغير الخبرة (مرتفعي- منخفضي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس.

٢- الكشف عن الفرق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس الذي يُعزى للجنس.

٣- الكشف عن الفرق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مرتفعي- منخفضي الخبرة على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس الذي يُعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعي-منخفض) الخبرة

٤- الكشف عن الفرق بين متوسطات درجات المعلمين على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس الذي يُعزى إلى التفاعل الثنائي بين أثر متغير الجنس (ذكور- إناث) ومتغير الخبرة (مرتفعي- منخفضي).

أهمية الدراسة: تنقسم الأهمية إلى:

الأهمية النظرية:

١- تعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة التي تنادي بتوظيف استراتيجيات التدريس من أجل التفكير.

٢- تُسهم في إثراء مكتبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من خلال التأصيل لاستراتيجية التخيل.

٣- تفتح المجال للباحثين لإجراء بحوث مستقبلية تهتم بتوظيف استراتيجيات التخيل في تدريس اللغة العربية.

٤- تعدّ من الدراسات القليلة التي تناولت واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه لدى معلمي اللغة العربية.

الأهمية التطبيقية:

١- تفيد نتائج الدراسة القائمين على التعليم بمنطقة الجوف بواقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل، مما يُسهم في وضع خطوات إجرائية لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية نحو استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

٢- يُمكن أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد المعلم من تعزيز تلك البرامج وتركيزها على تنمية مهارات المعلمين قبل الخدمة في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة وبخاصة التخيل الموجه.

٣- تسليط الضوء على استراتيجية التخيل الموجه من قبل واضعي المناهج الدراسية لاستخدام هذه الاستراتيجية من خلال توفير أنشطة في دليل المعلم تخدم تلك تنفيذ تلك الاستراتيجية.

٤- تُسهم نتائج الدراسة في مساعده معلمي اللغة العربية على استخدام طرق أخرى في تدريسهم داخل غرف الصف لكسر الروتين التدريسي للغة العربية.

حدود الدراسة:

تتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

١- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجية التخيل الموجه، من خلال الاستبيان المعد لذلك.

٢- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية بمدارس التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية التخيل الموجه Guided Imaginary Strategy:

ويُعرفها الباحث بأنها: استراتيجية تدريس يقوم فيها المعلم بإعداد سناريو التخيل، ويقوم بتنفيذ أنشطة التخيل وطرح الأسئلة بعد تنفيذها من خلال اصطحاب الطلبة في رحلة تخيلية يقومون فيها ببناء صور ذهنية لما يقومون بدراسته، مستخدمين جميع حواسهم بشكل متكامل.

ويُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد.

معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم: معلمو اللغة العربية الذكور والإناث العاملون بالمرحلة الثانوية بمدارس التعليم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التخيل وأبعاده:

تعددت تعريفات مفهوم التخيل، وقام الباحث بعمل مسح للتراث العربي والأجنبي الذي تناول مفهوم التخيل، وفي هذا الصدد يرى كلٌّ من Desimone, Werner and Harris (2002, 35) أن التخيل هو: قدرة الطلبة على بناء خيالات عقلية متعددة والتصور والحدس والتخمين، والوصول بالتفكير إلى ما وراء الواقع.

كذلك ذكرت الدبوس (٢٠٠٢، ص٤٣) أن التخيل يتمثل في القدرة على تشكيل صور ذهنية للأصوات والمناظر والأذواق والروائح والحركات التي ليس لها مثير حسي مباشر.

وعرفه كلٌّ من الجزار وأحمد (٢٠٠٣، ص١٢٥) بأنه: عملية عقلية تعتمد على التذكر في استرجاع الخبرات السابقة، ثم تنظيمها لتؤلف منها أشكالاً وصورًا جديدة تصل الفرد بماضية وتمتد إلى حاضره، وتتطلع به إلى المستقبل مكونة بذلك دعائم قوية للإبداع والتكيف مع البيئة.

وأشار كلٌّ من حسين وفخرو (٢٠٠٣، ص٢٢) إلى أن التخيل هو إطلاق العنان للأفكار دون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية أو الالتزامات، وهي أعلى مستويات الإبداع وأندرها، ويتحقق فيها الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليًا.

وعرف زيتون (٢٠٠٣، ص٣٣) التفكير التخيلي بأنه: "التفكير بالصور أو هو العملية العقلية التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات العملية السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال ليس للطالب خبرة بها من قبل، وتعتمد على قدرتي التذكر والاسترجاع والتصور العقلي".

ويرى الطيب (٢٠٠٦، ص٢٥) أن التخيل هو ذلك النشاط الذي يقوم به الطالب نتيجة لإحدى القدرات العقلية التي تقوم بتجميع الصور العقلية التي يتم الحصول عليها من خلال الحواس، ثم التأليف بين هذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، بما يساعده على الحصول على شكل جديد لها يختلف عن الواقع، ويمكن الاستدلال على هذا النشاط وقياسه من خلال ما يدلى به الفرد من إجابات على بعض الأسئلة التي تقيس هذا النشاط.

وذكر كلٌّ من Johansson, Holsanova and Holmqvist (2006) أن التخيل هو: خلق صور ذهنية حول خبرات الطالب الشخصية؛ من خلال استرجاع المعلومات حول الخصائص

المادية للأشـــياء المختلفة، أو من خلال خلق روابط مادية بين الأشـــياء، أو من خلال التخطيط للقيام بنشـاطات مسـتقبلية، أو من خلال تخيل عمليات التحول بين الأشـياء باسـتخدام التدبير العقلي والتجسيد العقلي للأشياء، إضافة لاستخدام التخيل العقلي في عملية حل المشكلة.

ويرى إبراهيم (٢٠٠٧، ص ٣٥-٣٧) أن التخيل هو: نمط من التفكير يقوم على عملية استحضـار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء التي تتصل بهدف معين أو تخيل حركة أو الخطوات التي تحقق تلك الأهداف، ويُمكن أن يتضـــمن قدرة الطالب على إعادة تركيب الأشـــياء بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معان أو خبرات أو أحداث سابقة.

وعرف عامر (٢٠٠٨، ص ٤٦) التخيل بأنه: العملية الذهنية التي تقوم في أسـاسـها على إنشاء علاقات جديدة بين خبرات الطالب السابقة، بحيث يتم تنظيمها في صور وأشكال لا خبرة للطالب بها من قبل.

ويعرفه حسن (٢٠٠٨) بأنه جملة من المعاني والأفكار التي يُمكن تصورها والتفاعل معها عبر الصور للوصول إلى حقائق يعيشها الإنسان للوصول إلى مبادئ وافتراضات جديدة.

ويرى Eckhoff and Urbach (2008, 183) أن التخيل نمط من أنماط التفكير المسـتند إلى عملية تذكر الصـور الذهنية المتعلقة بالمواقف المختلفة، وتتضـمن قدرة الطالب على إعادة تركيب الصور بطريقة مبتكرة لما تم تذكره من صور ذهنية.

ويرى الميهي؛ ونويجي (٢٠٠٩) أن التخيل هو: القدرة على تصور وتخيل حلول للمشكلات التي تواجهنا، وتصـور المصـادر والأدوات التي يُمكن أن تسـتخدم فيها سـواء كانت واقعية أو غير واقعية، منطقية أو غير منطقية، شريطة أن تستند إلى أساس علمي مقبول.

وأشـار كلٌّ من Thompson, Hsiao and Kosslyn (2011) إلى أن التخيل عملية تتضـمن خلق وتفسير التمثيلات البصرية الداخلية، فينتج عن توزيع الانتباه في مناطق محددة من الدماغ من أجل خلق صور غير حقيقية داخل الدماغ.

وعرف يوســـف (٢٠١١، ص٣٣٤) التخيل بأنه: قدرة الطالب على أداء عمليات عقلية شبة حسية أو شبة حركية، يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابقة وتخزينها في الذاكرة، وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها.

ويرى كـلٌّ من Geoffrion, Gebhart, Dooley, Bent, Dandolu, Meeks and Robert (2012, 42) أن التخيل هو: التدريب المعرفي على أداء مهمة معينة بغياب أي حركة مادية واضحة يقوم بها الطالب.

وعرف كلٌّ من Bridge, Harrold, Holmes, Stokes and Kennard (2012, 38) التخيل العقلي بأنه: قدرة الطالب على إنتاج وتوليد الصور المعرفية بشكل مستقل عن المدخلات البصرية المخزنة على شبكة العين.

ويرى طلافحة (٢٠١٢) أن التخيل هو: مجموعة من العمليات العقلية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات بصورة إبداعية، بتوظيف الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة.

ويرى عباس (٢٠١٣، ص١٨٦) أن التخيل نشاط عقلي يعمل على تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصور، وإجراء تجارب ذهنية لهذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالاً مختلفة لدى الطالب.

وذكر أحمد (٢٠١٦، ص ٥٨) أن التخيل نمط من أنماط التفكير يعبر عن نشاط عقلي يختص بتجميع وتكوين الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية، وتحريكها وتحويلها ثم إعادة تشكيلها داخل العقل بطريقة مبتكرة للوصول إلى تنظيمات جديدة، وفي نفس الاتجاه أشار أحمد (٢٠١٧، ص١٥٤) أنه استحضار مثير أو صورة ذهنية بغياب المثير الحقيقي المادي، ويرى طلبه (٢٠١٨، ص ٧) أنه القدرة على إبداع الصور الذهنية عن أشياء غير مماثلة أمام الحواس، أو لم تشاهد من قبل في عالم الحقيقة.

وعرفه كلٌّ من حافظ ورحيم (٢٠١٨، ص٣٢١) بأنه: قدرة من قدرات التفكير يُعبر عنها بنشاط عقلي يختص بتجميع وتكوين الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية، وتحريكها وتحويلها ثم إعادة تشكيلها داخل العقل بطريقة مبتكرة للوصول إلى تنظيمات جديدة.

ويرى فياض وحمدان (٢٠١٩، ص١٥٤) أنه نمط من أنماط النشاط العقلي المرتبط بتجميع صور ذهنية وانطباعات تنتج عن مواقف التعلم أو الإدراك الحسي للمواقف المختلفة والأشياء

والأحداث، ومن ثم ربطها بخبرات الطالب السابقة ومعارفه لكي يصل من خلال ذلك لإعادة تشكيل هذه الصور والانطباعات بطريقة مبتكرة، حيث يظهر التفكير لدى الطالب عبر سلوكياته وممارسته المختلفة.

وعرفه كلٌّ من العلام؛ والجوارنة (٢٠٢٠، ص٢٨٣) بأنه: قدرة الطالب على التصور وبناء خيالات عقلية متعددة، ويتميز تفكيره بالحدس وحب التخمين.

وعرف العمري (٢٠٢٠، ص٣٢١) التخيل بأنه: "عملية تكوين الصور في مخيلة العقل، عبر دمج الماضي بالحاضر، وتوقع المستقبل، فينتج عنها منتج إبداعي جديد ومتميز، كما أنه أساسي لمعظم العمليات العقلية البسيطة والمعقدة المبنية على التصورات الجديدة".

أبعاد التخيل:

تعددت أبعاد التخيل فمن خلال قيام الباحث بمسح الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت أبعاد التخيل، وجد أنه ذكر Wheatley (1998) أن التخيل يتكون من ثلاثة أبعاد؛ هي: إنشاء تمثيل عقلي للصورة في العقل، وإعادة التعبير عن الصورة التي تم إنشاء من قبل وإجراء التحويلات العقلية على الصورة من خلال تغيير موضعها بالدوران أو الانتقال.

وأظهرت نتائج دراسة الجزار وآخرين (٢٠٠٣) وجود سبعة أبعاد للتخيل؛ تتمثل في استرجاع الصور العقلية، ووصف الصور العقلية، وتحليل الصور العقلية، وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة، وإيجاد علاقات بين مكونات تلك الصور، وإعادة صياغة مكونات الصور العقلية، وتركيب بعض الصور وتقديمها في شكل متكرر.

وأوضحت نتائج دراسة Beghetto (2008) وجود أربعة أبعاد؛ هي استرجاع المعلومات التي تم تشكيلها من خلال خبرات الطالب المتعددة، وتنظيم الأفكار والمعلومات الناتجة عن الخبرات السابقة، والدمج بين هذه الأفكار وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية، وتكوين علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل.

وأظهرت نتائج دراسة نصر (٢٠٠٩) وجود ثلاثة أبعاد؛ هي التعبير عن الصور العقلية من خلال الرسم، والتعبير عن الصور العقلية من خلال الاستجابة المعرفية، والتعبير عن الصور العقلية من خلال الأداء الحركي.

ويرى كلٌّ من Root-Bernstein and Root-Bernstein (2003, 32) أن التخيل يتضمن تذكر الصور العقلية ووصفها، والقدرة على التعبير عنه من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو الكتابة.

وأوضحت نتائج دراسة عباس (٢٠١٣) أن التخيل يتضمن خمسة أبعاد؛ هي تصور الشيء من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو الكتابة، وإنشاء تمثيل عقلي أو صورة عقلية لهذا الشيء، وإجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل، واستخدام الشكل الذي تم التوصل له لحل المشكلة التي تواجه الفرد، والقدرة على الوصف والتعبير عما تم التوصل إليه.

وأشارت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٦) إلى وجود أربعة أبعاد هي البُعد الأول التذكر ويُقصد بها الأنشطة التي يقوم بها المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجعها مرة أخري وتتضمن مهارتي الترميز والاستدعاء، والبُعد الثاني التحويل ويُقصد بها ادخال تعديلات على عناصر الصور الذهنية بالحذف أو الإضافة أو التكبير أو الدمج، والبُعد الثالث التركيب ويُقصد بها إعادة ترتيب وتركيب عناصر الصور الذهنية للحصول على صورة نهائية مخالفة للواقع، والبُعد الرابع التوظيف ويُقصد بها استخدام الصور الذهنية التي تم التوصل لها في مواقف جديدة أو في حل المشكلات التي تواجه الفرد.

وأوضحت نتائج دراسة خالد (٢٠١٦) وجود ثلاثة أبعاد؛ البُعد الأول: يساعد الطالب على أن يتخيل الفكرة أو الحدث أو الشخصية أو المكان مما ورد في القصة التي استمع إليها التي قامت الباحثة بطرحها، والتعبير عن الصورة الذهنية المنتجة والمرتبطة بالرسم اليدوي، والبُعد الثاني: مساعدة الطالب على الإجابة عن كلِّ فقرة بأكبر عدد ممكن من الاستجابات المعرفية، والمستوحاة مما ورد في القصة المسموعة، وهي وسائل وأدوات لبلورة الصور العقلية المنتجة ذات الصلة بالشيء موضوع التخيل، والبُعد الثالث: هو توليد صور ذهنية مرتبطة بعناصر الموقف والتعبير عنها بحركات جسدية أو صوتية مناسبة.

وأظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠١٧) وجود عشرة أبعاد للتخيل؛ هي تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس، والتأمل والتفكير العميق، والإتقان المعرفي، والاستدلال على الصور العقلية من ملاحظة السلوك الظاهر، والتركيز والانتباه، والتذكر والاسترجاع والتصور العقلي، وتنظيم علاقات

جديدة بين مكونات الخبرة السابقة، والتأليف بين الصور، وبناء خيالات متعددة تصدير الواقع في علاقات جديدة.

وحسب نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨) فإن مهارات التفكير التخيلي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية هي أربع مهارات؛ مهارات التعرف الأولى، ومهارات تمييز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي.

وأضافت نتائج دراسة يوسف (٢٠١٧) أن التخيل تكون من ثمانية أبعاد؛ هي استرجاع الخبرات السابقة، وإعادة ترتيب الأفكار والأحداث، وشرح المضامين والأفكار الغامضة، والتمييز بين المألوف وغير المألوف، وتحويل أفكار غير مألوفة إلى مألوفة، وتزيين الكلام بالصور الفنية، وتقديم حلول لمشكلة موجودة أو مفترضة ووضع عناوين مناسبة لنصوص معينة. وأوضحت نتائج دراسة حافظ وآخرين (٢٠١٨) أن التخيل تكون من ثلاثة أبعاد؛ هي التصور العقلي، والتجربة الذهنية، وتكوين وتوسيع الأنماط.

وأوضحت نتائج دراسة أمين؛ أحمد؛ وفهمي؛ وخميس (٢٠١٩) أن التخيل يتكون من بُعدين، البُعد الأول التصور وهو قدرة الطالب على إنشاء صور ذهنية لشكل ما في عقله، دون إجراء أي تعديلات عليها، والقدرة على وصف هذه الصورة الذهنية في شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة أو من خلال التعبير عنها بالرسم. والبُعد الثاني هو التجربة الذهنية ويتمثل في قدرة الطالب على إنتاج صور ذهنية، واللعب بها والتغيير فيها، والقدرة على حفظ هذه الصور الجديدة أثناء مرحلة التجربة وبعد إتمامها حتى يتوصل إلى الشكل المطلوب، ووصف وإظهار نتائج هذه التجربة في شكل كلمات منطوقة، أو مكتوبة، أو من خلال التعبير عنها بالرسم، وتتضمن عدة مهارات فرعية هي الحذف وهو القدرة على حذف بعض أجزاء من الشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الحذف، والإضافة ويتمثل في قدرة الطالب على إضافة أشكال جديدة للشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الحذف، والاستبدال ويتمثل في قدرة الطالب على تغيير بعض أو كلّ أجزاء الشكل بآخر جديد، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الحذف، والعكس ويتمثل في قدرة الطالب على التوصيل إلى الوضعية العكسية، وقد يكون بتدوير الشكل (١٨٠) درجة من اليمين إلى اليسار أو من الأعلى إلى الأسفل. وأوضحت نتائج دراسة محمد (٢٠٢٠) أن التخيل تكون

من ثلاثة أبعاد؛ هي التصور، واستخدام وتوظيف الصور الذهنية المتخيلة، وإجراء التحويلات العقلية على الصور الذهنية.

مفهوم استراتيجية التخيل الموجه وأبعاده في التدريس:

عرفها قطامي (١٩٩٨) بأنها: الاستراتيجية التي يتم فيها استحضار صور متخيلة للخبرات التي يراد تعلمها عن وعي وقصد. وعرفها الجدبة (٢٠١٢، ص٢٣) بأنها: "استراتيجية تدريس يتم خلالها صياغة سيناريو تخيلي، حيث يصطحب المعلم المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء عدد من الصور الذهنية، أو التأمل في سلسلة من الأحداث التي تقرأ عليهم من قبل المعلم، يكامل فيها بين البصر والسمع، والشم والتذوق والعواطف والأحاسيس".

ويرى الحراشة (٢٠١٤، ص١٩٣) أنها: "استراتيجية معرفية تعمل على استثمار وتوجيه الصور الذهنية عند المتعلم حول نشاط معين، مما ينتج عنها بنى معرفية جديدة، يتم التعبير عنها بالرسم أو المناقشة الشفوية.

وعرف كلٌّ من إبراهيم وعابد (٢٠١٦، ص ١٦٥) التدريس باستخدام استراتيجية التخيل الموجه بأنها: "استراتيجية تعتمد على المعالجة العقلية للصور الحسية وبخاصة في غياب المصدر الحسي الأصلي، وتقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه، ويتم توجيه المتعلمين لبناء صور ذهنية غنية، ويتم العمل على التكامل بين الحواس الخمسة، فيتم دمج الرائحة والمذاق والإحساس بالملمس والصوت داخل الصورة الذهنية التي يتم بناؤها".

وعرفها صالح (٢٠١٧، ص ٦٠) بأنها: "استراتيجية في التدريس يتم فيها صياغة سيناريو تخيلي يصطحب الطلاب في رحلة تخيلية ويحثهم على بناء عدد من الصور الذهنية للحقائق والمعلومات التي درسوها، أو التأمل في سلسة من الأحداث التي تقرأ عليهم من قبل المدرس، إذ يحدث التكامل فيها بين البصر والسمع والعواطف والأحاسيس.

وعرفها أبو الخيل (٢٠١٨، ص ٢٦) بأنها: "مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة والمخطط لها، يقوم من خلالها المعلم بتوجيه وإرشاد طلابه عبر عملية ذهنية مركبة، ومساعدتهم في إنتاج صور ذهنية من خلال تحويل الدروس إلى سيناريوهات تخيلية، للوصول بالطالب إلى التخيل

لما تعلمه، معبرًا عنها باللفظ أو الكتابة أو الرسم أو الابتكار العملي، وصولاً إلى التأمل في تخيلاته واستثمارها في حياته العملية".

وعرفها علي وعبيد (٢٠١٩، ص ٤٧٨) بأنها: "مجموعة من الخطوات التي يقوم بها المعلم، وتتضمن أربعة خطوات؛ هي إعداد سيناريو للتخيل، والقيام بأنشطة تخيلية تحضيرية، والتنفيذ، ومن ثم الأسئلة التابعة".

وعرف الرفاعي (٢٠١٩، ص٥٧٩) استراتيجية التفكير التخيلي بأنها: "مجموعة الإجراءات التي والأداءات والسيناريوهات المعدة مسبقًا من قبل المعلمة لحث الطالبات على استحضار صور ذهنية للأحداث والأشخاص بصور محسوسة تؤدي إلى فهم الأفكار المطروحة وفهمها وسرعة استدعائها".

وعرف السيد وآخرون (٢٠١٩، ص ٤٦٠) استراتيجية التعليم التخيلي بأنها: "استراتيجية تدريسية يقوم فيها المعلم باصطحاب المتعلمين في رحلة تخيلية ويحثهم على بناء عدد من الصور الذهنية الغنية بالألوان، ويتم فيها دمج الرائحة والشم والمذاق واللمس والصوت وذلك عن طريق إغلاق أعينهم، لذا تتطلب هذه الاستراتيجية وجود قائد أو موجه يوجه المتعلمين عبر عملية تفكير".

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث استراتيجية التخيل بأنها: استراتيجية تدريس يقوم فيها المعلم بإعداد سناريو التخيل، ويقوم بتنفيذ أنشطة التخيل وطرح الأسئلة بعد تنفيذها من خلال اصطحاب الطلبة في رحلة تخيلية يقومون فيها ببناء صور ذهنية لما يقومون بدراسته، مستخدمين جميع حواسهم بشكل متكامل.

أهمية استخدام استراتيجية التخيل في التدريس:

أوضح كلٌّ من Costa and Kallick (2000) أهمية استخدام استراتيجية التخيل في التدريس في أنها تساعد الطلبة على تمثيل المعلومات الذهنية بطريقة فعالة، وكذلك تساعد على تنمية التذكر وتخزين المعلومات في الذاكرة بفاعلية والاحتفاظ بها لفترة أطول وسهولة استرجاعها، والتفسير وحل المشكلات، وتحويل الأفكار والرموز المجردة إلى صور حسية يسهل على الطلبة التعامل معها، وأيضًا تساعد الطلبة على ابتكار معان جديدة للأفكار المتعلمة من خلال الربط بين التعلم السابق

والتعلم الجديد، وتوليد نتاجات إبداعية جديدة، وتساعد الطلبة على التركيز على التفاصيل الأكثر أهمية وإبرازها وتذكر المعلومات تلقائيًا دون مجهود.

فالتخيل وسيلة فعالة في إيجاد صور ذاتية إيجابية، وتحيد الصور والأفكار السلبية؛ فيعمل على تنشيط العمليات العقلية الذهنية، ويُشعر الطالب بإنجازه، ويُسهم التخيل في تسهيل تخزين المعلومات بالذاكرة طويلة المدى، مما يسهل عملية استرجاعها بشكل أسرع، والقدرة العالية في الربط بين المعلومات في الذاكرة، ويقود التخيل الطالب إلى الإبداع الفني والعلمي من خلال تصور جسم أو موقف أو حدث أو ظاهرة في مخيلته (الزغلول والزغلول، ٢٠٠٣).

ويرى جالين (٢٠١١) أن استراتيجية التخيل الموجه تستخدم في المناهج وطرق التدريس، ويقع هذا الاستخدام في واحد او أكثر من الفئات الآتية:

١- التهيئة والتركيز: وفيها التخيل يتطلب استدعاء خبرات سابقة وتوظيفها في بناء خبرات لاحقة.

٢- دعم البيئة المعرفية: وفيها يساعد التخيل الطلبة على زيادة معرفتهم بالموضوعات الأساسية والمواد المعرفية، وتنمية المهارات التقنية واليدوية لديهم، ويعدّ عنصرًا أساسيًّا في منظومة التفكير والنشاط العقلي للطلبة.

٣- النمو الاجتماعي: وفيه يساعد التخيل الطلبة على اكتساب مظاهر الشعور التي تمتد إلى ما وراء حالات اليقظة وتساهم في قدرة الطلبة على التواصل مع الآخرين.

٤- وفيها يستخدم التخيل في المنهاج في قوالب لفظية قصصية بحيث يكون له معنى.

خطوات تنفيذ استراتيجية التخيل في التدريس:

حسب نتائج دراسة كلٍّ من أبو عاذرة (٢٠٠٧)، وكذلك نتائج دراسة عليان (٢٠٠٨)؛ فإن استراتيجية التخيل الموجه ترتكز على ست مرتكزات، هي كالآتي:

١- الاسترخاء: وهو استرخاء للعضلات بشكل مستمر لكل يتحقق النشاط للجسم والراحة للنفس، مما يساعد العقل على إنتاج صور ذهنية واضحة، نتيجة وعي الطالب خلال عملية التخيل، وتتطلب علمية الاسترخاء أن يساعد المعلم الطلبة على الجلوس بوضعية مريحة وسليمة وإغماض العينين والتنفس العميق.

٢- التركيز: وتساعد هذه المرحلة الطالب على التحكم في تخيلاته، نتيجة الوصول إلى مرحلة الهدوء والسكون حتى يتأمل، مما يزيد من قدرة الطالب على التفكير بعمق، ومن معرفة الطالب بكيفية التخيل، ورؤية الأشياء الواضحة وغير الواضحة.

٣- الوعي الجسمي/ الحركي: ويكون بزيادة قدرة الطالب الجسمية والحسية أثناء التخيل، مما يزيد من قدرة الحواس على دعم الطالب بمعلومات عن نفسه وتخيلاته مما يعمق التعلم الجديد لديه.

٤- التخيل: وفيها تتولد لدى الطالب صورة محددة في البداية ثم يبدأ التوسع في هذه الصورة، وتتحول من ساكنة إلى متحركة أو متنقلة ما بين الساكن والمتحرك، ثم الاندماج مع هذه الصورة بشكل فعال.

٥- التعبير والاتصال: وفي هذه المرحلة تطبع المعلومات الناتجة عن التخيل في الذاكرة، وتتم ترجمة هذه الصورة الذهنية المجردة إلى لغة منطوقة أو مكتوبة أو مرسومة أو مهارة عملية أو ابتكار علمي.

٦- التأمل: ويكون بإعادة النظر في التخيلات، وتوظيفها في مواقف حياتية، والتعبير عنها بالرسم أو الكتابة أو الشعر أو الحركة، وبذلك يُعد التأمل مرحلة تتويج عملية التخيل التي تقود الطالب إلى توظيف الخبرة التخيلية في حياته اليومية.

ويلخص كلٌّ من (امبو سعيدي، ٢٠٠٩؛ جالين، ٢٠١١) كيف يُمكن للمعلم تنفيذ استراتيجية التخيل في التدريس كالآتي:

١- إعداد سيناريو التخيل: وفيها يقوم المعلم بإعداد سيناريو التخيل وهو عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط قبل بداية تنفيذ النشاط التخيلي الرئيسي، ويهدف إلى تهيئة الطلبة ذهنيًا للنشاط التخيلي الرئيسي وتمكين الطلبة من التخلص من تشتيت الانتباه، مع مراعاة الشروط الآتية:

- أن تكون الجمل قصيرة غير مركبة بشكل يسمح للطالب ببناء صور ذهنية.
- أن يستخدم المعلم كلمات بسيطة قابلة للفهم في مستوى الطلبة، والابتعاد عن الكلمات التي يصعب على الطلبة فهمها، والتي قد تُحدث تشويشًا على عملية التخيل، وانقطاع حبل توليد الصور الذهنية.

- أن يكرر المعلم الكلمة عدة مرات إذا احتاج الأمر.
- وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن الطلبة من تكوين الصور الذهنية لهذه العبارات.
- يقف المعلم وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للطلبة بأن يسبحوا بخيالهم في عوالم يختارونها بأنفسهم، لاستكمال مرحلة التخيل التي بدأها المعلم.
- أن يخاطب المعلم جميع حواس الطلبة من خلال صياغة جمل تخاطب البصر والسمع والشم والتذوق وغيرها.
- أن يبتعد المعلم عن الكلمات المزعجة التي تقطع خيال الطلبة.
- العودة التدريجية إلى غرفة الصف الدراسي.
- على المعلم أن يقوم بتجريب السيناريو قبل تنفيذه للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية للطلبة.

٢– تنفيذ نشاط التخيل: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بآلاتي:

- تهيئة الطلبة بتعريفهم بنشاط التخيل وأهميته في تنمية قدراتهم على التفكير، ومساعدتهم على الالتزام بالهدوء والتركيز، ومحاولة بناء صور ذهنية لما يستمعون إليه.
- أن يطلب المعلم من الطلبة أخذ نفس عميق ثم إغلاق أعينهم.
- القراءة بصوت عالٍ وبطيء.
- أن يقف المعلم في مقدمة الفصل، ويتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يتشتت ذهن الطلبة، ويمنع ذلك تكوين الصور الذهنية.
- أن يعطي المعلم كلَّ وقفه حقها.
- تجاهل ضحكات الطلبة البسيطة في أول مرة يتم فيها تنفيذ استراتيجية التخيل، فهذه الضحكات ستتلاشى في المرات القادمة.
- من يحضر متأخرًا من الطلبة، عليه الانتظار خارج الغرفة.

٣– الأسئلة التابعة: وفيها يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على الطلبة، ويطلب منهم الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها أثناء نشاط التخيل، مع اتباع التعليمات الآتية:

- منح الطلبة وقت كافي للحديث عما تخيلوه.

- طرح أسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات التي وردت بالسيناريو، وإلا فإنهم سيركزون على ما ورد في السيناريو حرفيًا.
- أن يرحب المعلم بكل إجابات الطلبة وتخيلاتهم.
- أن يقلل المعلم من مستوى القلق لدى الطلبة قدر الإمكان.
- أن يسأل المعلم عن جميع الحواس، بمعنى هل شعر الطلبة بروائح معينة أو ألوانًا معينة أو شعور بالحرارة أو البرودة أو تذوقوا طعمًا معينًا.
- كتابة أو رسم الرحلة التخيلية، من خلال أن يطلب المعلم من الطلبة كتابة أو رسم ما تم تخيله على شكل قصة، يعبرون فيها عن الصور الذهنية التي مروا بها خلال رحلتهم التخيلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

(أ) منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ والذي يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفاً كمياً، ويسعى نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، حيث تسعى الدراسة الحالية على التعرف على واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

(ب) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في منطقة الجوف، وقد بلغ عدد المعلمين (٨٩)، بينما بلغ عدد المعلمات (١٧١).

(ج) عينة الدراسة:

١- عينة حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان: وتكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٤٠) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

٢- تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٧٢) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية بنسبة (٦٦ %) من مجتمع الدراسة كما هي موضحة في جدول (١)

جدول (١) إحصاءات عينة الدراسة الأساسية

الخبرة	الجنس		كلي
	ذكور	إناث	
مرتفع (أكثر ١٠ سنوات)	22	46	68
منخفض (أقل من ١٠ سنوات)	42	62	104
كلي	64	108	١٧٢

(د) أداة الدراسة:

استبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس إعداد الباحث:

خطوات إعداد الاستبيان:

١- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس كما هو موضح في الإطار النظري والدراسات السابقة في الدراسة.

٢- الاطلاع على المقاييس والاستبيانات المختلفة التي استخدمت لقياس التخيل الموجه ومنها مقياس مهارات التفكير التخيلي إعداد Beghetto (2008)، اختبار التفكير التخيلي إعداد عباس (٢٠١٣)، اختبار مهارات التفكير التخيلي إعداد أحمد (٢٠١٦)، اختبار مهارات التفكير التخيلي إعداد يوسف (٢٠١٧)، مقياس مهارات التفكير التخيلي إعداد حافظ وآخرين (٢٠١٨)، استبانة مهارات التفكير التخيلي لمعلمي اللغة العربية إعداد البطحاني (٢٠١٨)، اختبار مهارات التفكير التخيلي إعداد أمين وآخرين (٢٠١٩)، اختبار التفكير التخيلي إعداد العلام وآخرين (٢٠٢٠)، اختبار التفكير التخيلي إعداد محمد (٢٠٢٠).

٣- تحديد التعريف الإجرائي لمتغير استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجية التخيل الموجه في التدريس وصياغة مفردات الاستبيان بأسلوب بسيط وخالٍ من الغموض، ويناسب طبيعة العينة، ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

٤- تكون الاستبيان في صورته الأولية من (٣٣) مفردة، وتم تطبيق الاستبيان على عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وكانت النتائج كالآتي:

إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس:

أولاً: صدق الاستبيان:

(أ) **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض استبيان واقع استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس على مجموعة بلغت (١٠) من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (٩٠%) من المحكمين على عبارات الاستبيان، وقد تم حذف المفردات رقم (٢٢، ٢٥، ٢٨)، وقام الباحث بتعديل صياغة بعض المفردات بناءً على أراء الأساتذة المحكمين، وقد أصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونًا من (٣٠) مفردة.

(ب) **صدق التجانس الداخلي لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس:** قام الباحث بحساب التجانس الداخلي وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كلِّ مفردة والدرجة الكلية للبُعد، وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للاستبيان، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢) التجانس الداخلي لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المفردة	البعد الأول		البعد الثاني			البعد الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان
١	.884**	.904**	١١	.871**	.865**	٢١	.897**	.879**
٢	.762**	.745**	١٢	.936**	.911**	٢٢	.884**	.856**
٣	.896**	.900**	١٣	.889**	.881**	٢٣	.912**	.910**

المفردة	البعد الأول		البعد الثاني			البعد الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبيان
٤	.715**	.703**	١٤	.947**	.944**	٢٤	.946**	.912**
٥	.877**	.850**	١٥	.959**	.953**	٢٥	.863**	.825**
٦	.881**	.863**	١٦	.881**	.878**	٢٦	.925**	.905**
٧	.816**	.785**	١٧	.928**	.887**	٢٧	.854**	.857**
٨	.899**	.876**	١٨	.919**	.882**	٢٨	.750**	.746**
٩	.860**	.822**	١٩	.895**	.900**	٢٩	.875**	.881**
١٠	.915**	.922**	٢٠	.916**	.906**	٣٠	.748**	.690**

ويتضح من بيانات جداول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق استبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس، وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانيًا ثبات استبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس:

قام الباحث بحساب ثبات استبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة الاستبيان إلى نصفين (فردي – زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا–كرونباخ كما يأتي:

جدول (٣) نتائج معاملات الثبات لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان"		معامل ألفا كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
استبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل في التدريس	٣٠	.٩٧١	.٩٨٥	.٩٨٢

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع معاملات الثبات لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية الاستبيان للاستخدام في الدراسة الحالية.

مفتاح التصحيح لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٣٠) مفردة، ويتم تصحيح المقياس وفقاً لطريقة ليكرت الخماسي؛ ويتم تصحيح المقياس وفقاً لطريقة ليكرت الخماسي بحيث تأخذ الاستجابة دائمًا= ٥، غالبًا = ٤، تمارس بدرجة متوسطة= ٣، لا تمارس= ٢، أبدًا= ١، وتُعبر الدرجة المرتفعة على الاستبيان على ارتفاع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل في تدريس اللغة العربية، وتُعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، ويوضح جدول (٤) توزيع مفردات الاستبيان على الأبعاد.

جدول (٤) الأبعاد والمفردات النهائية لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

م	البعد	أرقام المفردات
١	البُعد الأول إعداد سيناريو التخيل	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠
٢	البُعد الثاني تنفيذ نشاط التخيل	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
٣	البُعد الثالث الأسئلة التابعة	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تناول استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس بالمعالجة في ضوء الآتي:

١- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند على حدة.

٢- حساب المتوسط لكل بند.

٣- حساب الوزن النسبي لكل بند، وذلك من خلال ناتج قسمة المتوسط الحسابي على الدرجة العظمي للبند (٥).

٤- حساب (درجة الممارسة)، وذلك كالتالي:

- درجة الممارسة =(ن-١) /ن = حيث ن تمثل عدد الاستجابات والتي تساوي (٥)
- وبالتالي درجة الممارسة = (٥-١) /٥=80, ويفسر ذلك الجدول التالي:

جدول (٤) تفسير درجة الممارسة لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المدى	درجة الممارسة
٤,٢≤ -٥	كبيرة جدًا
٣,٤≤ -٤,١٩	كبيرة
٢,٦≤ -٣,٣٩	ب متوسطة
١,٨٠≤ - ٢,٥٩	ضعيفة
١-1.79	لا تمارس

إجابة السؤال الأول:

والذي نص على: "ما واقع اســـتخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس؟"، وللإجابة عن السؤال الأول تم تحليل بنود الاستبيان كما يلي:

جدول (٥) نتائج تحليل البعد الأول (إعداد سيناريو التخيل) لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المفردة	لا تمارس		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب وفق درجة الممارسة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%				
١	17	9.9	99	57.6	18	10.5	24	14.0	14	8.1	2.5291	1.1051	%50.58	لا تمارس
٢	16	9.3	71	41.3	33	19.2	30	17.4	22	12.8	2.8314	1.2045	%56.63	متوسطة
٣	12	7.0	86	50.0	32	18.6	26	15.1	16	9.3	2.6977	1.1036	%53.95	متوسطة
٤	6	3.5	74	43.0	38	22.1	18	10.5	36	20.9	3.0233	1.2328	%60.47	متوسطة
٥	24	14.0	51	29.7	59	34.3	20	11.6	18	10.5	2.7500	1.1553	%55	متوسطة
٦	17	9.9	58	33.7	57	33.1	30	17.4	10	5.8	2.7558	1.0422	%55.12	متوسطة
٧	12	7.0	87	50.6	11	6.4	14	8.1	48	27.9	2.9942	1.4121	%59.88	متوسطة
٨	0	0	41	23.8	89	51.7	26	15.1	16	9.3	3.0988	.86963	%61.98	متوسطة
٩	6	3.5	76	44.2	62	36.0	22	12.8	6	3.5	2.6860	.86871	%53.72	متوسطة
١٠	46	26.7	65	37.8	19	11.0	32	18.6	10	5.8	2.3895	1.2257	%47.79	لا تمارس
المحور الأول بشكل عام											**2.7756**	**.22153**	**% 55.51**	**متوسطة**

ويتضـــح من نتائج جدول (٥) أن درجة اســـتخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لإعداد سيناريو التخيل كأحد أبعاد استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه جاء بدرجة ممارسة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط (٢,٧٧٥٦)، والوزن النسبي (55.51%)، ويُفسر الباحث ذلك بأنه يعزى إلى عدم تدريب المعلمين على كيفية اســـتخدام اســـتراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، وعدم قدرتهم على إعداد ســـيناريو التخيل قبل بداية تنفيذ أنشـــطة التخيل الأســـاســـية كي يساعدوا الطلبة على التخلص من مشتتات الانتباه التي يُمكن أن تعيق ممارسة معلمي اللغة العربية

للتخيل، حيث جاء في المرتبة الأولى في الممارسة بدرجة متوسطة المفردة رقم (٨) والتي نصت على: "أبتعد عن الكلمات المزعجة التي تقطع خيال الطلبة" بمتوسط حسابي (٣,٠٩٨٨) وانحراف معياري (٠,٨٦٩٦٣) ووزن نسبي (٦١,٩٨%)، وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى إلى قدرة معلمي اللغة العربية على الابتعاد عن استخدام الكلمات المزعجة التي تقطع خيال الطلبة، ويعزى ذلك على طبيعة اللغة العربية، كذلك حيث جاء في المرتبة الثانية في الممارسة بدرجة متوسطة المفردة رقم (٤) والتي نصت على: "أقف بين العبارات كي أمنح الطلبة فرصة لتكوين صور ذهنية" بمتوسط حسابي (٣,٠٢٣٣) وانحراف معياري (١,٢٣٢٨) ووزن نسبي (٦٠,٤٧%)، كذلك جاء في المرتبة الثانية في الممارسة بدرجة تمارس بدرجة متوسطة المفردة رقم (٧) والتي نصت على: " أشجع الطلبة على أن يسبحوا بخيالهم في موضوع الدرس" بمتوسط حسابي (٢,٩٩٤٢) وانحراف معياري (١,٤١٢١) ووزن نسبي (٥٩,٨٨%)، وهو ما يفسره الباحث بأن يعزى إلى سهولة تشجيع الطلبة على التخيل خاصة وأن معلمي اللغة العربية لديهم كثير من الموضوعات في مقررات اللغة العربية التي يُمكنهم من خلالها تشجيع الطلبة بالمرحلة الثانوية على التخيل.

في حين جاءت المفردة رقم (١٠) بدرجة ممارسة نادرة لدى معلمي اللغة العربية والتي نصت على: "أدرب الطلبة على الجلوس بوضعية مريحة وسليمة وإغماض العينين أثناء ممارسة التخيل في تدريسي" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٨٩٥) وانحراف معياري (١,٢٢٥٧) ووزن نسبي (٤٧,٧٩%)، وتلها المفردة رقم (١) والتي نصت على: " أستخدم الجمل القصيرة غير المركبة مع الطلبة بما يساعدهم على بناء صور ذهنية" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٢٩١) وانحراف معياري (١,١٠٥١) ووزن نسبي (٥٠,٥٨%)، ويفسر الباحث درجة الممارسة لا تمارس على المفردتين بأنه يعزى إلى وجود مشكلة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وحاجتهم للتدريب على كيفية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، وهو ما يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة كلٍّ من يوسف وياسين (٢٠١٧) حيث بينت أن درجة أهمية التخيل في تحسين أداء الطلبة في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام.

جدول (٦) نتائج تحليل البعد الثاني (تنفيذ نشاط التخيل) لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المفردة	منعدمة		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب وفق درجة الممارسة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%				
١١	6	3.5	92	53.5	50	29.1	18	10.5	6	3.5	2.5698	.85895	%51.4	لا تمارس

المفردة	منعدمة		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب وفق درجة الممارسة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%				
١٢	57	33.1	54	31.4	19	11.0	38	22.1	4	2.3	2.2907	1.2078	%45.81	أبدًا
١٣	6	3.5	110	64.0	24	14.0	32	18.6	٠	٠	2.4767	.83388	%49.53	لا تمارس
١٤	36	20.9	92	53.5	٠	٠	14	8.1	30	17.4	2.4767	1.3741	%49.53	لا تمارس
١٥	٠	٠	39	22.7	89	51.7	20	11.6	24	14.0	3.1686	.93693	%63.37	متوسطة
١٦	٠	٠	57	33.1	81	47.1	28	16.3	6	3.5	2.9012	.79221	%58.02	متوسطة
١٧	28	16.3	83	48.3	27	15.7	26	15.1	8	4.7	2.4360	1.0768	%48.72	لا تمارس
١٨	28	16.3	77	44.8	27	15.7	28	16.3	12	7.0	2.5291	1.1518	%50.58	لا تمارس
١٩	11	6.4	81	47.1	36	20.9	30	17.4	14	8.1	2.7384	1.0793	%54.77	متوسطة
٢٠	0	0	86	50.0	44	25.6	26	15.1	16	9.3	2.8372	1.0012	%56.74	متوسطة
البُعد الثاني بشكل عام											**2.6424**	**.26465**	% **52.85**	متوسطة

ويتضح من نتائج جدول (٦) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتنفيذ نشاط التخيل كأحد أبعاد استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه جاء بدرجة ممارسة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط (٢,٦٤٢٤)، والوزن النسبي (٥٢,٨٥%)، ويعزى الباحث ذلك بأنه يرجع لعدم تمكن معلمي اللغة العربية بدرجة كافية من تنفيذ أنشطة التخيل في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية، حيث جاءت المفردة رقم (١٥) في المرتبة الأولى في درجة الممارسة تمارس بدرجة متوسطة، والتي نصت على: "ألتزم بالصوت العالي والبطيء عند قراءة نشاط التخيل مع الطلبة" بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٦٨٦) ووزن نسبي (٦٣,٣٧%)، وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى إلى طبيعة اللغة العربية والتزام معلمي اللغة العربية بوضوح الصوت وسلامة المخارج والألفاظ. كذلك جاءت المفردة رقم (١٦) في المرتبة الثانية والتي نصت على: "أقف في بداية الفصل عند تنفيذ أنشطة التخيل حتى أكون واضحًا لجميع الطلبة" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٠١٢) ووزن نسبي (٥٨,٠٢%)، وهو ما يفسره الباحث بأنه يرجع إلى عدم وعي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بخطوات تنفيذ أنشطة التخيل في تدريس اللغة العربية، كذلك جاءت في المرتبة الثالثة في درجة الممارسة تمارس بدرجة متوسطة. المفردة رقم (١٩) والتي نصت على: "أمنح الطلبة وقتًا كافيًا لتخيل الصور الذهنية" بمتوسط حسابي (٢,٧٣٨٤) ووزن نسبي (٥٤,٧٧%) وهو ما يفسره الباحث بأن منح معلمي اللغة العربية تمارس بدرجة متوسطة وقت

كافٍ للطلبة لتخيل الصورة الذهنية في الدرس يعزى إلى عدم إلمام المعلمين بكيفية توظيف التخيل بالصورة الصحيحة أثناء تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

في حين جاءت في المرتبة الأولى في عدم الاستخدام أبدًا المفردة رقم (١٢) والتي نصت على: "أساعد الطلبة على التحكم في تخيلاتهم" بمتوسط حسابي (٢,٢٩٠٧) ووزن نسبي (٤٥,٨١%)، وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى إلى نقص التدريب على كيفية تنفيذ أنشطة التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية.

ويفسر الباحث درجة الاستخدام تمارس بدرجة متوسطة على البُعد الثاني –تنفيذ نشاط التخيل– كأحد أبعاد استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه بأنه يعزى إلى وجهة نظر المعلم وعدم إتقانه لكيفية تنفيذ أنشطة التخيل في تدريس اللغة العربية، وهو ما يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨) فقد بينت أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية جاءت بدرجة متوسطة، على الرغم من أهمية استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية؛ حيث أظهرت نتائج دراسة نصر (٢٠٠٩) فاعلية النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل.

جدول (٧) نتائج تحليل البعد الثالث (الأسئلة التابعة) لاستبيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية بمنطقة الجوف لاستراتيجية التخيل الموجه في التدريس

المفردة	منعدمة		بدرجة ضعيفة		بدرجة متوسطة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%				
21	6	3.5	74	43.0	52	30.2	26	15.1	14	8.1	2.8140	1.0088	%56.28	متوسطة
22	11	6.4	75	43.6	52	30.2	24	14.0	10	5.8	2.6919	.98725	%53.84	متوسطة
23	28	16.3	70	40.7	30	17.4	32	18.6	12	7.0	2.5930	1.1685	%51.86	لا تمارس
24	0	0	92	53.5	38	22.1	26	15.1	16	9.3	2.8023	1.0124	%56.05	متوسطة
25	6	3.5	74	43.0	64	37.2	24	14.0	4	2.3	2.6860	.84135	%53.72	متوسطة
26	46	26.7	70	40.7	12	7.0	28	16.3	16	9.3	2.4070	1.2921	%48.14	لا تمارس
27	0	0	81	47.1	55	32.0	26	15.1	10	5.8	2.7965	.90443	%55.93	متوسطة
28	23	13.4	77	44.8	50	29.1	20	11.6	2	1.2	2.4244	.90488	%48.49	لا تمارس
29	64	37.2	58	33.7	18	10.5	26	15.1	6	3.5	2.1395	1.1764	%42.79	لا تمارس
30	38	22.1	73	42.4	23	13.4	34	19.8	4	2.3	2.3779	1.1040	%47.56	لا تمارس
البُعد الثالث بشكل عام											**2.5732**	**.22695**	**51.46**	**لا تمارس**

ويتضح من نتائج جدول (٧) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للأسئلة التابعة كأحد أبعاد استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه جاء بدرجة ممارسة لا تمارس؛ حيث بلغ المتوسط (٢,٥٧٣٢)، والوزن النسبي (٥١,٤٦%) وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى لعدم استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لطرح أسئلة حول نشاط التخيل نتيجة استخدامهم تمارس بدرجة متوسطة في البُعد الأول المتعلق بإعداد سيناريو التخيل والبُعد الثاني المتعلق بتنفيذ نشاط التخيل، وهو ما يوضح وجود مشكلة لدى معلمي اللغة العربية نحو استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية، على الرغم من أهمية استخدام استراتيجية التخيل في التدريس؛ حيث أوضح Greene (1993) أهمية استخدام التخيل في التدريس فهو يساعد على تنمية خبرات الطلبة، وفتح نوافذ جديدة لهم ليروا منظورات جديدة ما كانوا ليروها من غيرها، والمعلم غير القادر على استخدام استراتيجية التخيل؛ سيعجز عن جهل طلابه يدركون أهمية التخيل ودلالاته، والأخطر أن تجاهل التخيل سيؤثر حتمًا في الحس الوجداني للطلبة، فالتخيل سمة معرفية تسمح للطالب في النظر في البدائل المتاحة أمامه، ويشتق معاني جديدة غير مسبوقة، وهو ما بينته نتائج دراسة Antonietti (1999) حيث أوضحت أن استخدام التخيل له دور فعال في إيجاد حل للمشكلات في وقت قصير.

فالتخيل الموجه يثير التفاعل ويجعل الطالب جزءًا من عملية التعلم، وتتمتع المهارة والمعلومة بالاستمرارية وسرعة الاسترجاع، وينمي التخيل مهارات التفكير الإبداعي والنقدي (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧)، وهو ما أوضحته نتائج دراسة أبو عاذرة (٢٠٠٧) فقد أوضحت فاعلية التخيل في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وكذلك نتائج دراسة عليان (٢٠٠٨) فقد بينت فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تدريس التعبير وتكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وكذلك يرى كلٌّ من أمبوسعيدي؛ والبلوشي (٢٠٠٩) أن التخيل يقرب المفاهيم المجردة، وينمي قدرة الطلبة على التفكير في ظواهر الأشياء بعمق، ويضفي التخيل المتعة على التعلم، ويساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وينمي التخيل أيضًا صفاء الذهن وتوليد الأفكار،

ويساعد في الكشف عن القدرات الكامنة لدى الطلبة، ويحفز اكتشاف المشاعر والأفكار والكتابة الإبداعية دون خوف أو خجل.

كذلك أظهرت نتائج دراسة حسن (٢٠١١) فاعلية استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، ويرى Bleazby (2012) أن التخيل جزء من أي تفكير، ولا يوجد تعارض بين الخيال والتفكير، فالتخيل ينمي كثيرًا من مهارات التفكير لدى الطلبة، ويشجعهم على تجاوز حدود البيئة التي يعيشون فيها، وهو ما أظهرته نتائج دراسة عودة (٢٠١٤) حيث بينت فاعلية استخدام قصص الخيال العلمي في تنمية مفاهيم طلاب الصف السادس ذوي أنماط التعلم المختلفة.

والتخيل الموجه وحل المشكلات من الاستراتيجيات التي ترتبط معًا؛ باعتبار أن حل المشكلات تطبيق عملي للخيال من تخيل للمشكلة ومعايشتها واقتراح الحلول المناسبة لها، كما أنها يتطلبان عملاً ذهنيًا كبيرًا وطاقة عقلية وفكرية واسعة، فتعملان معا على تنمية التفكير عموما والتفكير الناقد بصفة خاصة (أبو الخيل، ٢٠١٨)

فاستراتيجية التعليم التخيلي من الاستراتيجيات المعرفية التي تعمل على شطري الدماغ الأيمن والأيسر، لتنمية قدرات التلاميذ التفكيرية وتحفيزهم للتعلم، فهي تساعدهم على تكوين صور ذهنية غنية بالألوان والحركة والصوت من الخبرات السابقة لديهم (السيد وآخرون، ٢٠١٩).

إجابة السؤال الثاني:

والذي نص على أنه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى للجنس؟"، وللإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بإجراء تحليل تباين متعدد (ثنائي) للمتغيرات موضع الدراسة (٢×٢)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد (الثنائي) للفروق التي تعزى للجنس على استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
إعداد سيناريو التخيل	الجنس	232.389	1	232.389	2.891	.091
	الخطأ	13504.121	168	80.382		
	الكلي	147932.000	172			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
تنفيذ نشاط التخيل	الجنس	221.930	1	221.930	2.674	.104
	الخطأ	13942.358	168	82.990		
	الكلي	135399.000	172			
الأسئلة التابعة	الجنس	317.984	1	317.984	4.435	.037
	الخطأ	12044.342	168	71.693		
	الكلي	127830.000	172			
الاستبيان بشكل عام	الجنس	2301.482	1	2301.482	3.395	.067
	الخطأ	113874.543	168	677.825		
	الكلي	1227685.000	172			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٣,٨٩)

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠١) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٦,٧٦)

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على البُعد الثالث الأسئلة التابعة لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى للجنس؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.435)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (27.2188) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢٥,٧٣٢).

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على البعدين الأول والثاني والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى للجنس، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة يوسف وياسين (٢٠١٧) حيث بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية التخيل في تحسين أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس (ذكور وإناث).

في حين أظهرت نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨) أن المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التفكير التخيلي (مهارات تمييز الأفكار، مهارات التخيل الإبداعي، مهارات التخيل التحويلي) بدرجة متوسطة، وأن المعلمات يمارسن جميع مهارات جميع المجالات المشار إليها عدا مهارات التعرف الأولى، إذا تساوى فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، في حين كان الفرق دالاً في المجالات الثلاثة الأخرى لصالح الإناث.

إجابة السؤال الثالث:

والذي نص على أنه: "هل يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين متوســـطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مرتفعي-منخفضـــي الخبرة على الأبعاد والدرجة الكلية لاســـتبيان اســـتخدام اســـتراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى إلى أثر متغير الخبرة (مرتفعي-منخفض) الخبرة؟"، وللإجابة عن الســـؤال الثالث قام الباحث بإجراء تحليل تباين متعدد (ثنائي) للمتغيرات موضع الدراسة (٢×٢)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين المتعدد (الثنائي) للفروق التي تعزى لمستوى الخبرة على استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
إعداد سيناريو التخيل	الخبرة	1631.707	1	1631.707	20.299	.01
	الخطأ	13504.121	168	80.382		
	الكلي	147932.000	172			
تنفيذ نشاط التخيل	الخبرة	1113.403	1	1113.403	13.416	.01
	الخطأ	13942.358	168	82.990		
	الكلي	135399.000	172			
الأسئلة التابعة	الخبرة	1539.085	1	1539.085	21.468	.01
	الخطأ	12044.342	168	71.693		
	الكلي	127830.000	172			
الاستبيان بشكل عام	الخبرة	12767.479	1	12767.479	18.836	.01
	الخطأ	113874.543	168	677.825		
	الكلي	1227685.000	172			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٣,٨٩)

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠١) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٦,٧٦)

ويتضـــح من نتائج جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة احصـــائيًة عند مســـتوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على البُعد الأول إعداد سيناريو التخيل لاستبيان اســـتخدام اســـتراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمســـتوى الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (20.299)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعي الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الخبرة (31.6176)، وبلغ الانحراف المعياري (9.95817)، وبلغ المتوسط الحسابي لمنخفض الخبرة (25.2308) وبلغ الانحراف المعياري (٨,٣٠٥١٤).

وكذلك يتضـــح كذلك من نتائج جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على البُعد الثاني تنفيذ نشاط التخيل

لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمستوى الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13.416)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعي الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الخبرة (29.5882)، وبلغ الانحراف المعياري (10.25967)، وبلغ المتوسط الحسابي لمنخفض الخبرة (24.3558)، وبلغ الانحراف المعياري (٨,٣١٥٢٩).

ويتبين أيضًا من نتائج جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة البُعد الثالث الأسئلة التابعة لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمستوى الخبرة؛ حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (21.468)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعي الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الخبرة (29.4559)، وبلغ الانحراف المعياري (9.34965)، وبلغ المتوسط الحسابي لمنخفض الخبرة (23.2981) وبلغ الانحراف المعياري (٧,٩٥٧٢٦).

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمستوى الخبرة؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (18.836)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، وبالرجوع للمتوسطات نجد أن الفرق لصالح مرتفعي الخبرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لمرتفعي الخبرة (90.6618)، وبلغ الانحراف المعياري (29.11819)، وبلغ المتوسط الحسابي لمنخفض الخبرة (72.8846) وبلغ الانحراف المعياري (٢٤,٠٣١٢٥).

وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى إلى أن معلمي اللغة العربية مرتفعي الخبرة بالمرحلة الثانوية قد حصلوا على كثير من التدريبات في مجال تدريس اللغة العربية، وكذلك حضور المؤتمرات والأنشطة المختلفة؛ مما أسهم في تنمية مهاراتهم حول كيفية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، كذلك فإن سنوات خبراتهم قد ساهمت في تنمية مهاراتهم حول كيفية تخطيط وتنفيذ التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية، وهو ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى لمستوى الخبرة لصالح مرتفعي الخبرة.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ومعلمات اللغة العربية في درجة ممارسة مهارات التفكير التخيلي حسب مستوى الخبرة لصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

وتختلف النتيجة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة يوسف وياسين (٢٠١٧) حيث بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية التخيل في تحسين أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمستوى الخبرة.

إجابة السؤال الرابع:

والذي نص على أنه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس يُعزى إلى التفاعل الثنائي بين أثر متغير الجنس (ذكور- إناث) ومتغير الخبرة (مرتفعي- منخفضي)؟"، وللإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بإجراء تحليل تباين متعدد (ثنائي) للمتغيرات موضع الدراسة (٢×٢)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين المتعدد (الثنائي) للفروق التي تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى الخبرة على استبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
إعداد سيناريو التخيل	الجنس× الخبرة	.278	1	.278	.003	.953
	الخطأ	13504.121	168	80.382		
	الكلي	147932.000	172			
تنفيذ نشاط التخيل	الجنس× الخبرة	.531	1	.531	.006	.936
	الخطأ	13942.358	168	82.990		
	الكلي	135399.000	172			
الأسئلة التابعة	الجنس× الخبرة	.399	1	.399	.006	.941
	الخطأ	12044.342	168	71.693		
	الكلي	127830.000	172			
المقياس بشكل عام	الجنس× الخبرة	3.563	1	3.563	.005	.942
	الخطأ	113874.543	168	677.825		
	الكلي	1227685.000	172			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٣,٨٩)

قيمة (ف) الجدولية عند مستوي دلالة (٠,٠١) ودرجات حرية (١، ١٦٨) = (٦,٧٦)

ويتضح كذلك من نتائج جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان استخدام استراتيجية التخيل الموجه في التدريس تُعزى للتفاعل الثنائي بين الجنس ومستوى الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يقدم الباحث بعض التوصيات كالآتي:

١- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على كيفية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية من خلال أنشطة تطبيقية.

٢- توفير البيئة التعليمية المناسبة داخل المدارس التي تساعد على تطبيق استراتيجية التخيل الموجه.

٣- تضمين مناهج إعداد المعلم بعض الموضوعات التي تتعلق باستراتيجية التخيل الموجه وكيفية تطبيقها داخل الفصول الدراسية.

٤- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين تتناول تطبيقات عملية لكيفية استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تدريس اللغة العربية.

٥- تقديم دروس تطبيقية لاستراتيجية التخيل الموجه في دليل المعلم تساعده على استخدام تلك الاستراتيجية في تدريس اللغة العربية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يقدم الباحث بعض المقترحات البحثية كالآتي:

١- فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

٢- بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كلٍّ من التخيل والتفكير الناقد والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف.

٣- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية قائم على استراتيجية التخيل الموجه وأثره في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو تدريس اللغة العربية.

مراجع الدراسة

إبراهيم، بسام عبدالله وعابد، أسامة حسن (٢٠١٦). فاعلية تدريس العلوم الطبيعية باستخدام استراتيجية التخيل الموجه في فهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٦(٢)، ١٦١- ١٧٥.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٧). *التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء- سيناريوهات تربوية مقترحة*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو الخيل، يوسف مفلح (٢٠١٨). أثر استراتيجيتي التخيل الموجه وحل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢٢(٢)، ٢٢- ٤٩.

أبو عاذرة، سناء (٢٠٠٧). أثر استخدام التخيل الموجه في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

أحمد، فاطمة عبد الفتاح (٢٠١٦). أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٨٣)، ٥٠-٨٠.

أحمد، ناصر الدين إبراهيم (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة*، ٢٥(٢)، ١٥٠- ١٦٦.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، سليمان (٢٠٠٩). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة.

أمين، سلوى حمدي وأحمد، محمود حافظ وفهمي، أحمد محمد وخميس، ومحمد عطية (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة التفسيرية داخل كائنات التعلم الرقمية على تنمية الجانب المعرفي وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٥(١١)، ٣٩٩- ٤٥٧.

البطحاني، محمد (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

تومي، ودجك (٢٠٠٢). *مرن ذهنك ونم عقلك*. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

جاليين، بفرلي (٢٠١١). *بصيرة العقل: التعلم من خلال الخيال، الخيالات المواجهة للناس في جميع الأعمار*. ترجمة: خليل يوسف الخليلي وشفيق فلاح علاونة، عمان: معهد التربية، الأونروا، اليونسكو.

الجدبة، صفية احمد محمود هاشم (٢٠١٢). فاعلية توظيف استراتيجية التخيل الموجه في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

الجزار، قطب وأحمد، ووالي عبد الرحمن (٢٠٠٣). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ١٨(٣)، ١١٧- ١٥٣.

الحارثي، سعد عايض سعد (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التخيلي في تدريس التربية الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧(١)، ١- ١٥.

الحراشة، كوثر (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، (١)، ١٨٨- ٢٢١.

الدبوس، جواهر محمد (٢٠٠٢). *القاموس التربوي*. الكويت: مجلس النشر العلمي.

الرفاعي، رابعة إسماعيل عباس (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التفكير التخيلي في تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٠(٤)، ٥٦٨- ٥٨٩.

الزغول، عماد والزغول، رافع (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي*. رام الله: دار الشروق.

السيد، فايزة أحمد؛ وإبراهيم، جمال حسن؛ وعبدالعال، آيات محمد (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعليم التخيلي في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم المجتمعي. *المجلة العلمية*، كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥(٢)، الجزء (٢)، ٤٥١- ٤٩٢.

الطيب، عصام علي (٢٠٠٦). *أساليب التفكير نظريات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

العبد العزيز، أمجد؛ محمد، عمر؛ وأبو زيد، هيثم (٢٠١٧). أثر استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الأكاديمي لمادة تصميم التدريس لطلبة جامعة البلقاء. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، كلية الآداب والعلوم، جامعة بنغازي، ليبيا، ٢٨(١)، ١- ١٦.

العلام، ناصر محمد ناصر؛ والجوارنة، مأمون الشناق وطارق (٢٠٢٠). فاعلية التدريس بالخرائط الذهنية في تحسين مهارات التفكير التخيلي في الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية*، ٤(٢٨)، ٢٧٧- ٢٩٣.

العمر، بدر (١٩٩٦). علاقة الإبداع بالخيال والذكاء. *بحث مقدم إلى ندوة دور المدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار*. كلية التربية، جامعة قطر.

العمري، ماجد محمد دلهام (٢٠٢٠). واقع تطبيق استراتيجية التخيل الموجه في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بمهارات التفكير العلمي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٤(١٣)، ٣١٥- ٣٥٦.

المهداوي، أسماء؛ ومقابلة، نصر (٢٠٢٠). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف العاشر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٤)، ٤٥٧-٤٧٣.

الميهي، رجب ونوبجي، إيمان (٢٠٠٩). أثر اختلاف استراتيجية قراءة قصص الخيال العلمي ونمط قراءتها على تنمية التخيل العلمي والاتجاه نحو الخيال العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أنماط معالجة المعلومات المختلفة. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٥(٣)، ٢٦٧- ٣١٢.

حافظ، ثناء عبد الودود ورحيم، هند صبيح (٢٠١٨). بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٩٤)، ٣١٩-٣٤١.

حسن، ثناء (٢٠٠٨). أثر استراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢(١٣٢)، ١٣١- ١٩٢.

حسن، محمد إسماعيل (٢٠١١). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والإبداعي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

حسن، موفق محمد (٢٠١٧). أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

حسن، هند (٢٠١٢). أثر استراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة ديالي، العراق.

حسين، ثائر وفخرو، عبد الناصر (٢٠٠٣). *دليل مهارات التفكير*. عمان: دار جهينة للنشر.

حمودة، مثلى إبراهيم (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التخيل في تدريس مادة التربية الإسلامية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية واتجاهاتهن نحوها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خالد، نور أحمد (٢٠١٦). تدريس المواد الإنسانية بالمدخل القصصي واختبار أثره في التحصيل ومهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في الأردن. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

خلف، أمل (٢٠٢١). استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء الاستدامة البيئية. *مجلة الطفولة والتربية–جامعة الإسكندرية*، ١٣ (٤٦)، ١٩٥-٢٦٧.

خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٤). علاقة الخيال بحب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للتربية*، ١٤(١)، ٢١- ٣١.

ربيع، إيمان (١٩٩٧). الخيال العلمي كمدخل في تدريس العلوم. *المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية العملية للقرن الحادي والعشرين*. ١(١)، ١٦٣- ١٨٧.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. سلسلة أصول التدريس، الكتاب الخامس، القاهرة: عالم الكتب.

شبات، سندس (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة غزة.

صالح، افتكار أحمد قائد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، ٢٣(٢)، ٥٣- ٨٠.

طلافحة، حامد (٢٠١٢). أثر استراتيجية التخيل في تدريس مادة التاريخ على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف السادس في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٣٩(١)، ٢٧٤- ٢٩٧.

طلبة، رهام حسن (٢٠١٨). تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم على استراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدى أطفال الروضة. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٤)، ١-٤٦.

عامر، محمد راشد (٢٠٠٨). *شذرات تربوية*. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع.

عباس، رشا السيد صبري (٢٠١٣). بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٢(٤١)، ١٧٥- ٢١٦.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. (ط٢)، عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

علي، خشمان حسن؛ وعبيد، السيد محمود خلف (٢٠١٩). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، ١٥(٤)، ٤٧٥- ٥١٢.

عليان، أيمن (٢٠٠٨). أثر استراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان.

عودة، شيماء (٢٠١٤). أثر استخدام الخيال العلمي في تنمية مفاهيم طلاب الصف السادس ذوي أنماط التعلم المختلفة في فلسطين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

فياض، فاطمة محمود؛ وحمدان، حمدان علي (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج الاستماع التكاملي في تحسين مهارات التفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. *دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي*، (٤٦)، ١٥٣- ١٧٣.

قطامي، يوسف (١٩٩٨). *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

محمد، حنان محمود (٢٠٢٠). استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العملية*. ٢٣(٥)، ٥١-٩٥.

محمود، عبد الرازق؛ رشوان، أحمد؛ وهشام، علي (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٦ (٨)، ١٤٠-١٦٦.

نشوان، يعقوب (١٩٩٣). *الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربي*. دراسات ميدانية، مكتب التربية لدول الخليج.

نصر، حمدان (٢٠٠٩). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، ٥(٤)، ٣٨٥- ٣٩٧.

نصر، حمدان (٢٠٠٩). أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ٥(٤)، ٣٨٥- ٣٩٨.

يوسف، حديد؛ الإعدادي وياسين، هاين (٢٠١٧)، أهمية التخيل في تحسين أداء التلاميذ في مادة اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في المرحلة المتوسطة بالجزائر. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي بالأغواط*، الجزائر، (٦٠)، ٢٠-٤٠.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١). *المرجع في علم النفس المعرفي- العقل البشري وتجهيز معالجة المعلومات*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

يوسف، هاشم محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

Abbas, Rasha El-Sayed Sabry (2013). Building an enrichment program in Graf's theory and measuring its effectiveness in developing some imaginative thinking skills for first year secondary students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 2 (41), 175-216.

Abu Al-Khail, Youssef Mufleh (2018). The effect of the strategies of directed imagination and problem solving in developing critical thinking skills for eighth-grade students in Islamic education in Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Journal of Science and Research Dissemination, 22(2), 22-49.

Abu Azra, Sana (2007). The effect of using directed imagination in teaching science in developing the ability to solve problems and acquire scientific concepts among primary school students in Jordan. Unpublished Master's Thesis, Amman University for Graduate Studies, Jordan.

-Ahmed, Fatima Abdel Fattah (2016). The effect of using TRIZ theory in teaching social studies on the development of life skills and imaginative thinking for second year preparatory students. Journal of the Educational Society for Social Studies, the Educational Society for Social Studies, (83), 50-80.

-Ahmed, Nasiruddin Ibrahim (2017). The effect of an educational program based on the theory of brain-based learning in developing imaginative thinking skills and visual perception among students with non-verbal learning difficulties. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, The Islamic University, Gaza, 25 (2), 150-166.

Al-Abd el aziz, Amjad; Mohammad Omar; and Abu Zaid, Haitham (2017). The effect of the brainstorming strategy on the academic achievement of teaching design for Al-Balqa University students. Journal of Sciences and Human Studies, College of Arts and Sciences, University of Benghazi, Libya, 28 (1), 1-16.

Al-Bathani, Mohammed (2018). The degree to which teachers of the first three grades practice imaginative thinking skills in the State of Kuwait. Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Dabbous, Jawaher Muhammad (2002). Educational dictionary. Kuwait: Scientific Publication Council.

Ali, Khashman Hassan; and Obaid, El-Sayed Mahmoud Khalaf (2019). The effect of the directed imagination strategy on developing some life skills for first-grade intermediate students in science.

Journal of Research of the College of Basic Education, University of Mosul, College of Basic Education, 15(4), 475-512.

Alyan, Ayman (2008). The effect of the directed imagination strategy for teaching expression on the formation of written artistic images and the development of creative thinking skills among primary school students in Jordan. Unpublished master's thesis, Amman University for Graduate Studies, Amman.

-Al-Jadbah, Safiya Ahmed Mahmoud Hashem (2012). The effectiveness of employing the directed imagination strategy in developing concepts and reflective thinking skills in science for the ninth grade female students. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.

-Al-Jazzar, Qutb, Ahmad, and Wali Abd al-Rahman (2003). The effectiveness of some teaching strategies in developing the imagination skill in social studies for primary school students. Journal of Psychological and Educational Research, College of Education, Menoufia University, 18 (3), 117-153.

Al-Harthy, Saad Ayed Saad (2017). The effect of using the imaginative learning strategy in teaching social and civic education on developing critical thinking skills for sixth graders in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Journal of Science and Research Dissemination, 7(1), 1-15.

Allam, Nasir Muhammad Nasir; Al-Jawarneh, Mamoun Al-Shannaq and Tariq (2020). The effectiveness of teaching with mind maps in improving the imaginative thinking skills in mathematics among the tenth graders. Journal of the Islamic Educational and Psychological University, 4(28), 277-293.

Al-Mihi, Rajab and Nouigi, Iman (2009). The effect of the different strategy of reading science fiction stories and their reading style on the development of scientific imagination and the tendency towards science fiction among secondary school students with patterns of disordered information processing. Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 15(3), 267-312.

Al-Omar, Bader (1996). The relationship of creativity to imagination and intelligence. Research presented to a symposium on the role of the school and society in the development of innovation. College of Education, Qatar University.

Al-Omari, Majid Muhammad Dilham (2020). The reality of applying the strategy of directed imagination in the science curriculum at the primary stage and its relationship to scientific thinking skills. The Arab Journal of Specific Education, 4(13), 315-356.

Al-Rifai, Rabaa Ismail Abbas (2019). The effect of using the imaginative thinking strategy on developing creativity among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 20(4), 568-589.

Al sayed, Faiza Ahmed; Ibrahim, Jamal Hassan; and Abdel-Aal, Ayat Muhammad (2019). The effect of using the imaginative education strategy in teaching history on developing the future thinking skills of primary school students in community education schools. The Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University, 35 (2), Part (2), 451-492.

Al-Tayeb, Essam Ali (2006). Thinking styles contemporary theories and research. Cairo: The world of books.

Al-Zaghoul, Imad and Al Zaghoul, Rafea (2003). Cognitive psychology. Ramallah:

Dar Al-Shorouk.

Amer, Mohammed Rashid (2008). Educational nuggets. Irbid: Hamada Foundation

for University Studies for Publishing and Distribution.

Ambo Saidi, Abdullah and Al Balushi, Suleiman (2009). Methods of teaching science concepts and practical applications. Amman: Dar Al Masirah.

Amin, Salwa Hamdi and Ahmed, Mahmoud Hafez and Fahmy, Ahmed Mohamed and Khamis, and Mohamed Attia (2019). The effect of interpretive feedback within digital learning objects on the development of the cognitive side and some imaginative thinking skills for primary school students. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(11), 399-457.

Antonietti, A. (1999). Can students predict when imagery will allow them to discover the problem solution? European Journal of Cognitive Psychology, 11(3), 407-428.

Aodah, Shaima (2014). The effect of using science fiction in developing the concepts of sixth graders with different learning styles in Palestine. Unpublished Master's Thesis, College of Education, An-Najah National University.

Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. Thinking skills and creativity, 3(2), 134-142.

Bleazby, J. B. (2012). Dewey's notion of imagination in philosophy for children. Education and Culture, 28(2), 95-111.

Bridge, H., Harrold, S., Holmes, E. A., Stokes, M., & Kennard, C. (2012). Vivid visual mental imagery in the absence of the primary visual cortex. Journal of neurology, 259(6), 1062-1070.

Costa, A. & Kallick.B (2000). Habits of Mind، Development Series, Discovering and Exploring. Association for Supervision and Curriculum.

Desimone, R., Werner, J & Harris, D. (2002). Human Resource Development. Fort Worth Texas: Harcourt College Publishers, P.655, glossary.Development, Alexandria, Virginia. USA.

Eckhoff, A., & Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. Early Childhood Education Journal, 36(2), 179-185.

Fayyad, Fatima Mahmoud; Hamdan, Hamdan Ali (2019). The effectiveness of a proposed strategy based on the integrative listening model in improving the imaginative thinking skills of the ninth grade female students. Studies - Educational Sciences, University of Jordan, Deanship of Scientific Research, (46), 153-173.

-Galen, Beverly (2011). Mind Insight: Learning Through Imagination, Confronting Imaginations for People of All Ages. Translated by: Khalil Yousef Al-Khalili and Shafiq Falah Alawneh, Amman: Institute of Education, UNRWA, UNESCO.

Geoffrion, R., Gebhart, J., Dooley, Y., Bent, A., Dandolu, V., Meeks, R., ... & Robert, M. (2012). The mind's scalpel in surgical education: a randomised controlled trial of mental imagery. BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology, 119(9), 1040-1048.

Greene, M. (1993). Imagination, community and the school. The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies, 15(3-4), 223-231.

Hafez, Thana'a Abdel-Wadood and Rahim, Hind Sobeih (2018). Building and applying a scale of imaginative thinking skills for university students. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (94), 319-341.

Hammouda, Mothly Ibrahim (2013). The effect of using the imagination strategy in teaching Islamic education on developing creative thinking skills among female students of the basic stage in UNRWA schools and their attitudes towards it. Unpublished Master's Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

-Harrasha, Kawthar (2014). The effect of an educational program based on the strategy of imagination in science in developing creative thinking skills and motivation towards learning among primary school students in Jordan. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, (1), 188-221.

Hassan, Thana (2008). The effect of a proposed strategy in visual thinking on the development of literary imagination and creative expression among primary school students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 2(132), 131-192.

Hassan, Mohamed Ismail (2011). The effect of a strategy based on imagination in improving the reading comprehension skills, explanatory and creative, and creative written expression among tenth grade students in the State of Kuwait. Unpublished PhD thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Hassan, Muwaffaq Muhammad (2017). The effect of teaching with mind maps on developing imaginative thinking skills and changing alternative concepts in chemistry among ninth grade students. Unpublished PhD thesis, International Islamic University of Science, Jordan.

Hassan, Hind (2012). The effect of the directed educational imagination strategy on the expressive performance of middle school students. A magister message that is not published. Diyala University, Iraq.

Hussein, Thaer and Fakhro, Abdel Nasser (2003). Thinking Skills Guide. Amman: Juhayna Publishing House.

Ianonne, R. (2001). IMAGINATION: THE MISSING LINK IN CURRICULUM AND TEACHING. Education, 122(2).

Ibrahim, Bassam Abdullah and Abed, Osama Hassan (2016). The effectiveness of teaching natural sciences using the strategy of directed imagination in understanding scientific concepts and developing creative thinking skills among students of the College of Educational Sciences and Arts in Jordan. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 36(2), 161-175.

Ibrahim, Magdy Aziz (2007). Thinking to develop creativity and develop intelligence - suggested educational scenarios. Cairo: The world of books.

Johansson, R., Holsanova, J., & Holmqvist, K. (2006). Pictures and spoken descriptions elicit similar eye movements during mental imagery, both in light and in complete darkness. Cognitive Science, 30(6), 1053-1079.

Khaled, Noor Ahmed (2016). Teaching humanities with the narrative approach and examining its impact on the achievement and imaginative thinking skills of third grade female students in Jordan. Unpublished PhD thesis, College of Graduate Studies, International Islamic University of Sciences, Jordan.

Khalaf, Amal (2021). Using the strategy of directed imagination in developing the environmental awareness of the kindergarten child in the light of environmental sustainability. Childhood and Education Journal - Alexandria University, 13 (46), 195-267.

Khalifa, Abdul Latif (1994). The relationship of imagination to curiosity and creativity among a sample of middle school students. The Arab Journal of Education, 14(1), 21-31.

Leahy, W., & Sweller, J. (2004). Cognitive load and the imagination effect. Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition, 18(7), 857-875. Osburg, B. (2003). A Failure of the Imagination. The English Journal, 92(5), 56-59.

Mahmoud, Abdel-Razik; Rashwan, Ahmed; Hisham, Ali (2020). The effect of using the directed imagination strategy in developing the creative reading comprehension skills of first year middle school students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 36 (8), 140-166.

Mohamed, Hanan Mahmoud (2020). Using context-based learning approach in science teaching and its impact on developing problem-solving skills and imaginative thinking among middle school students. The Egyptian Journal of Practical Education. 23(5), 51-95.

Mahdawi, Asmaa; and Mokhablaa, Nasr (2020). The effect of the directed imagination strategy on improving the essay writing skills of tenth grade female students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(4), 457-473.

Nashwan, Jacob (1993). Science fiction among children of the Arab Gulf states. Field studies, Bureau of Education for the Gulf States.

Nasr, Hamdan (2009). The effect of educational activities accompanying listening and previous achievement in the Arabic language on developing the imagination ability of a sample of sixth grade students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, 5(4), 385-397.

Nasr, Hamdan (2009). The effect of educational activities accompanying listening and previous achievement in the Arabic language on developing the imagination ability of a sample of sixth grade students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 5(4), 385-398.

Obeidat, Zoukan; and Abu Samid, Suhaila (2007). Teaching strategies in the twenty-first century. (2nd floor), Amman: Debono for printing and publishing.

Petre, M., & Blackwell, A. F. (1999). Mental imagery in program design and visual programming. International Journal of Human-Computer Studies, 51(1), 7-30.

Rabie, Iman (1997). Science fiction as an introduction to science education. The first scientific conference of the Egyptian Association for Practical Education for the twenty-first century. 1(1), 163-187.

Qatami, Youssef (1998). The psychology of learning and classroom teaching. Amman: Al Ahlia for Publishing and Distribution.

Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2003). Intuitive tools for innovative thinking. The international handbook on innovation, 377-387.

Saleh, Iftikhar Ahmed Qaed (2017). The effectiveness of the directed imagination strategy in developing visual thinking skills in science for eighth grade students in Yemeni schools. Journal of Social Studies, 23(2), 53-80.

Shabat, Sundus (2016). The effect of employing the strategy of directed imagination on developing the expressive performance of the fourth grade girls in Gaza. Unpublished Master's Thesis, College of Education, University of Gaza.

Steven, M. & Smith, R. (2012). The Machinery of Creative Thinking from Innovative Leader. Journal of Police Science and Administration، 14(6), 379-390.

Talafha, Hamed (2012). The effect of the strategy of imagination in teaching history on the development of creative thinking skills and attitudes towards the subject among sixth-grade students in Jordan. Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan, 39 (1), 274-297.

Thompson, W. L., Hsiao, Y., & Kosslyn, S. M. (2011). Dissociation between visual attention and visual mental imagery. Journal of Cognitive Psychology, 23(2), 256-263.

Tolba, Reham Hassan (2018). Designing an e-learning program based on the mental visualization strategy to develop the skills of imaginative thinking and problem solving among kindergarten children. The Arab Journal of Specific Education, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, (4), 1-46.

Tommy, Wedge (2002). Flex your mind and grow your mind. Beirut: International Book Company.

Wheatley, G. H. (1998). Imagery and Mathematics Learning. Focus on learning problems in mathematics, 20, 65-77.

Youssef, Hadid AL-eadady and Yassin, Heine (2017), the importance of imagination in improving students' performance in Arabic language from the point of view of its teachers at the intermediate stage in Algeria. Journal of Studies, University of Ammar Tilji, Laghouat, Algeria, (60), 20-40.

Youssef, Suleiman Abdul Wahed (2011). The reference in cognitive psychology - the human mind and information processing processing. Cairo: Modern Book House.

Youssef, Hashem Mahmoud (2017). The effectiveness of an educational program based on kinesthetic language games in developing the imaginative thinking skills of first basic grade students in the light of visual-spatial intelligence. Unpublished PhD thesis, College of Graduate Studies, International Islamic University of Sciences, Jordan.

Zeitoun, Hassan Hussein (2003). Teaching thinking an applied vision in the development of thinking minds. Pedagogy Series, Book Five, Cairo: The World of Books.

معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK
لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم

Suggested Standards in The Light of TPACK Framework for Evaluating Teacher's Teaching Performance by Educational Supervisor

إعداد

د. سعود بن جبيب الرويلي

أستاذ المناهج والإشراف التربوي المشارك –كلية التربية والآداب– جامعة الحدود الشمالية

Alrawaili, Saud Jubaib

Associate Professor of Curriculum and Educational Supervising – Faculty of Education and Arts – Northern Border University

DOI: 10.36046/2162-000-011-014

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقديم معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم، وقد استخدم الباحث أسلوب دلفاي Delphi لبناء هذه المعايير، ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة درجة أهمية المعايير المقترحة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) خبيراً (منهم "٩" من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات و"٣" من المشرفين التربويين)، فيما تكونت عينة التطبيق الميداني من (٥٩) مشرفاً تربوياً ومشرفة تربوية بمدينة عرعر، وأظهرت النتائج تحديد (٣٠) معياراً مقترحاً، مقسمة في أربعة أبعاد: معايير المعرفة بالمحتوى، معايير المعرفة بطرق التدريس، معايير المعرفة بالتقنية، ومعايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية، كما أظهرت نتائج التطبيق الميداني درجة أهمية عالية لجميع الأبعاد من وجهة نظر المشرفين التربويين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير التخصص في بعدي المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس لصالح التخصص العلمي، وفروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح لذوي الخبرة من (٥- ١٠ سنوات).

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، الأداء التدريسي، نموذج TPACK

Abstract:

The study aimed at presenting proposed standards in the light of TPACK framework for evaluating the teacher's teaching performance by the educational supervisor. The study used the Delphi method to build these standards, and then utilized the descriptive analytical approach to reveal the degree of importance of the proposed standards from the point of view of educational supervisors. The study sample consisted of 12 experts (including 9 faculty members in universities and 3 educational supervisors), while the field study sample consisted of 59 educational supervisors in the city of Arar. The findings showed the identification of (30) proposed standards, divided into four dimensions: standards for content knowledge, standards for pedagogical knowledge, standards for Technology knowledge, and standards for Technological pedagogical content knowledge (TPACK). The results of the field study also showed a high degree of importance for all dimensions from the viewpoint of the educational supervisors, and there were no statistically significant differences between the averages of their responses due to the gender variable, while there were differences attributed to the specialization variable in the content knowledge and pedagogical knowledge dimensions in favor of the scientific specialization, and differences attributed to the experience variable in favor of for those with experience (5-10 years).

Keywords: Educational supervision, teaching performance, TPACK framework.

مقدمة ومدخل نظري:

يعيش العالم اليوم تطوراً تقنياً لم يسبق له مثيل في جميع مجالات الحياة، وأصبح إعداد الأجيال للتفاعل مع هذه المعطيات أمراً هاماً لدى كثير من الأمم الطامحة للتقدم، ويعد تطوير العملية التعليمية من الأسس الرئيسة لأية أمة للتناغم مع هذه الثورة الرقمية.

ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وعنصر مهم في كل عمليات التطوير، وبدون دوره الفاعل لن تحقق العملية التعليمية أهدافها، ولن تحقق أية أمة خططها التطويرية، لذا ركزت النظم التعليمية على تطوير أدائه التدريسي؛ كأحد أهم العناصر المستهدفة بالتطوير، بما يتناسب مع مستجدات الحياة، لتحقيق أهداف العملية التعليمية، فالمعلم وفقاً لما ذكره جابر (٢٠٠٠م) هو الذي يترجم محتوى المنهج إلى برامج من الأنشطة الصفية، والتلاميذ يتلقون ما يوفره المعلم أكثر مما يتلقونه من المنهج التعليمي الرسمي.

وتعد عملية دمج التقنية بالتعليم من أهم المتغيرات التي تؤثر في رسم خصائص جيل المستقبل، وفق آمال وتطلعات المجتمع، حيث ظهر أثر التقنية داعماً في العمل على إعادة تشكيل بيئات التعلم، وفي كيفية حدوث عمليتي التعليم والتعلم باتجاه المخرجات المرغوبة للعملية التعليمية والتربوية. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ)

ومع تزايد الاهتمام بعملية تكامل التقنية ودمجها في العملية التعليمية، كإحدى الكفايات والمهارات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم الفعال في القرن الحادي والعشرين، ظهرت الحاجة إلى تصور أو نموذج جديد يسهم في فهم وتقويم المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون في ظل معطيات العصر. (صبري، ٢٠١٩)

فالمعلم مع هذه المتغيرات يحتاج إلى المزيد من المهارات التدريسية التي توظف التقنية في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهداف المنهج بشكل خاص، وأهداف العملية التعليمية بشكل عام، وهذا سيتطلب منه جهداً وتطويراً لأدائه التدريسي، كما يتطلب من الجهات المسؤولة وخاصة جهاز الإشراف التربوي دعمه، وتقويمه من أجل أداء أفضل.

ويعد نموذج تيباك TPACK وفقاً لما ذكره فونتانيلا Fontanilla (2016) نموذجا حديثاً قام بتطويره كل من Mishra& Koehler، ويهتم النموذج بالتكامل والتداخل بين مجالات إعداد المعلم

الثلاثة والمتمثلة في المعرفة بالتقنية، والمعرفة بطرق التدريس، والمعرفة بالمحتوى، كمتطلبات للتدريس الفعال باستخدام التقنية.

ويمكن القول إن هذا النموذج يعد تطويراً لتصنيف شولمان (1986) Shulman الذي اقترح تصنيف المعرفة بالنسبة للمعلمين إلى مجالين متمايزين، وهما المعرفة بمحتوى مادة التخصص، والمعرفة بطرق تدريس هذا المحتوى، حيث جاء نموذج TPACK ليضيف ضلعا ثالثاً؛ وهو التقنية.

وقد أشار ميشرا وكوهلر (2006) Mishra& Koehler مطورا هذا النموذج إلى ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلم بدءاً من تعلم المعلم التقنية قبل الخدمة، وذلك للتركيز على كيفية تفاعل التقنية مع معارف أخرى في السياق التعليمي.

ويتألف نموذج تيباك TPACK من تفاعل ثلاثة عناصر رئيسة في معارف المعلمين هي معرفة المحتوى (CK)، ومعرفة طرق التدريس (PK)، ومعرفة التقنية (TK)". (Rahimi& Pourshahbaz, 2019)

ويشير عبدالعزيز (٢٠١٣) إلى أن المعرفة التقنية والمعرفة بطرق التدريس وأصوله تسهم في اكتشاف أدوار جديدة للمتعلم، منها التقصي والاكتشاف، فعصر المعلومات الرقمية أدى إلى تغيير في الممارسات والمعتقدات التربوية التي كانت قائمة في الماضي القريب. فيما تؤكد العمري (٢٠١٩) أن نموذج TPACK هو الإطار الذي يحدد المعرفة التي يحتاجها المعلم لدمج التقنية بالعملية التدريسية، وهو تفاعل معقد بين المعرفة بالمحتوى، والمعرفة بطرق التدريس، والمعرفة بالتقنية، وهي عناصر متفاعلة ينتج عن تقاطعها أنواع أخرى من المعرفة.

ويمكن وصف نموذج TPACK بأنه إطار عمل يقدم العلاقات بين المكونات الأساسية الثلاثة؛ وهي معرفة المحتوى ومعرفة طرق التدريس ومعرفة التقنية. (Koehler& Mishra, 2008)

ويهدف النموذج إلى وصف عمليات الاتصال المتكامل بين المحتوى وطرق التدريس والتقنية، وكيف يمكن للمعلم دمج التقنية في عملية التدريس (Srisawasdi, 2014)، وينظر نموذج TPACK إلى المحتوى، وطرق التدريس، والتقنية وفقا لما ذكره توكماك وآخرون (2013) .Tokmak et al على أنها مجالات مترابطة، يؤثر كل منها على الآخر، فالمحتوى يؤثر على طرق التدريس التي يمكن الاستعانة بها وطرق دمجها بالتقنية، وكذلك التقنية توثر على طرق التدريس والمحتوى.

وتيباك (TPACK) اختصار لمصطلح (Technological Pedagogical and Content Knowledge)، وهو إطار عمل يقدم العلاقات المعقدة بين المكونات الأساسية الثلاثة وهي المحتوى وطرق التدريس والتقنية. (Koehler& Mishra, 2008)

ولمعرفة دلالات مختصر المصطلح TPACK يمكن وصف ذلك بشكل أكثر تفصيلاً، حيث يرمز (CK) إلى معرفة المحتوى العلمي للمادة، ووفقا لما ذكره جراهام Graham (2011) تختلف باختلاف الموضوع والسياق الذي تتم فيه.

أما (PK) فيرمز إلى معرفة طرق التدريس أو المعرفة التربوية، وقد ذكر سكميدت وآخرون Schmidt et al. (2009) بأنها المعرفة التي تشير إلى طرق التدريس وما تتضمنه من إدارة الفصل وأساليب التقويم وتطوير خطة الدرس وتعلم الطلاب.

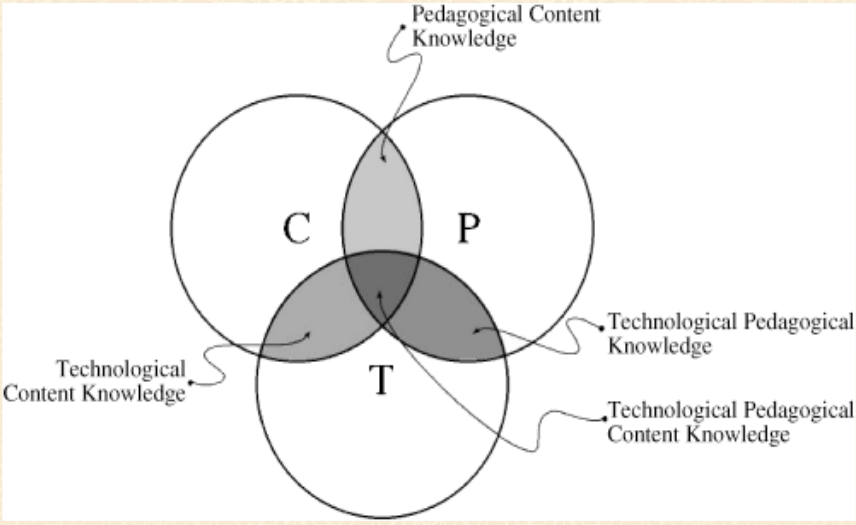
ويرمز (TK) إلى المعرفة التقنية والتي وصفها سكاميديت وآخرون Schmidt et al. (2009) بأنها تتفاوت في درجاتها بدءاً من الأقلام والأوراق إلى التقنيات الرقمية مثل الإنترنت، ووفقا لما ذكره محمود (٢٠١٨) فهي تعني استخدام التقنية في العملية التدريسية، مثل الحاسب وبرامجه وأدوات العرض الإلكتروني، ويرى الباحث أن استخدام التقنية في التعليم يأتي ليسهل عملية التعلم لدى المتعلم، كما يسهم في دعم دور المعلم كموجه ومرشد وميسر في ظل تجاوز دوره كملقن للمعرفة.

أما (TCK) فيرمز إلى المعرفة بالمحتوى والتقنية وتأثير كل منهما على الآخر، أي وصف للعلاقة التبادلية بين المحتوى والتقنية. (شقور والسعدي، ٢٠١٥)

ويرمز (TPK) إلى المعرفة بالتقنية وطرق التدريس، ويمثل المعرفة بكيفية استخدام التقنية من خلال طرق التدريس، وتشمل الإستراتيجيات التدريسية والقدرة على تطبيقها باستخدام التقنية. (محمد، ٢٠١٨)

ويرمز (PCK) إلى معرفة طرق التدريس التي يمكن تطبيقها لتدريس محتوى معين، فالمعرفة بطرق التدريس والمحتوى؛ تشير إلى أن المعلم بالإضافة إلى تخصصه في مجاله العلمي، يتوجب عليه أن يمتلك فهماً موسعاً لطرق التدريس المناسبة لمجال تخصصه بالتحديد، يلزمه التنوع في استخدام هذه الطرق بحسب طبيعة كل محتوى. (Koehler& Mishra, 2009)

ويرمز (TPCK) إلى المعرفة بكيفية تمثيل المحتوى التعليمي باستخدام التقنية، واستخدام التقنية في بناء طرق تدريس المحتوى. (فودة، ٢٠١٧)، ويمثل الشكل التالي نموذج تيباك TPACK وفق وصف مُطَوّرَي النموذج: ميشرا، وكوهلر.



شكل (١): نموذج تيباك TPACK (Mishra& Koehler, 2006, p125)

ومن الواضح أن النموذج وفقاً للشكل (١) يركز على أن المكونات الثلاث الرئيسة (المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بالتقنية) هي عناصر مترابطة، يؤثر كل منها على الآخر، ويرى كل من ميشرا وكوهلر (Mishra& Koehler, 2006) أن تطوير أي محتوى تدريسي جيد يتطلب تداخلاً مدروساً بين المصادر الرئيسية الثلاثة للمعرفة؛ وهي: التقنية، وطرق التدريس، والمحتوى، ولا يوجد حل يناسب كل معلم، ولكن جودة التدريس تتطلب فهماً للعلاقات المركبة بين المحتوى وطرق التدريس والتقنية.

وحيث يمثل تقويم أداء المعلم التدريسي إجراءً دورياً تنفذه الجهة التعليمية، بقصد الاطمئنان على أدائه في ضوء المعايير التي تحددها تلك الجهة، حيث يتم تقويم المعلم من قبل المشرف التربوي (أو من يقوم بمهمة الإشراف التربوي كمدير المدرسة أو المعلم الأول) وفي ضوء نتائج التقويم يتم اتخاذ الإجراءات التي يمكن من خلالها تحسين الأداء. (العمر، ٢٠٠٧).

ويرى الباحث أن تقويم الأداء التدريسي للمعلم في ضوء نموذج تيباك TPACK بما يمثله من دمج للتقنية بالعلمية التعليمية، يعد خطوة مهمة نحو تطوير هذا الأداء بما يضمن الاستفادة من مستجدات العصر، ويفتح باباً نحو التحسين في ضوء نتائج هذا التقويم.

ولقد أجرى العديد من الباحثين والمهتمين حول العالم دراسات متنوعة مرتبطة بنموذج تيباك TPACK حيث نادت تلك الدراسات بضرورة معرفة المعلمين بهذه الأضلع الثلاث المكونة للنموذج؛ لقناعتهم بأهمية مكوناته المعرفية في دعم استعداد المعلم لدمج التقنية في العملية التدريسية، مما سيسهم في أداء تدريسي فعال.

ففي دراسة أجراها سكميدت وآخرون Schmidt et al. (2009) هدفت إلى تطوير أداة لقياس التقييم الذاتي للمعلمين قبل الخدمة، في قدرتهم على دمج التقنية بالتعليم؛ من خلال المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية (TPACK)، وللتحقق من موثوقية الأداة تم تطبيقها على عينة من (١٢٤) معلماً، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى تصميم أداة من سبعة مجالات، تمثل تطبيقا لمحتوى TPACK بعد حذف وتعديل بعض العبارات.

وفي ورقة عمل قدمها كوهلر وآخرين Koehler et al. (2013)، هدفت إلى تقديم معرفة المحتوى وطرق التدريس والتقنية (TPACK) كإطار عمل لدمج التقنية في التدريس، حيث صنف الباحثون ثلاث مجموعات من المعرفة: معرفة المحتوى، ومعرفة طرق التدريس، ومعرفة التقنية. وأكدت النتائج على أن دمج التقنية بالتعليم تنبع من تفاعل مجموعات المعرفة الثلاث، وأن لذلك آثار كبيرة على المعلمين والمربين، حيث يُعدّون مصممي مناهج دراسية.

وهدفت دراسة فوده (٢٠١٧) إلى تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم التجارية في ضوء نموذج TPACK، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمعرفة أهمية أبعاد النموذج، ومدى توافرها، من خلال مسح آراء (٢٠) مشرفاً تربوياً، وكذلك المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية تطوير برامج التنمية المهنية، طبق على (٤٠) معلماً ومعلمة على مجموعتين، ضابطة، وتجريبية، وقد أظهرت النتائج أهمية أبعاد النموذج، وعدم توافرها في البرامج التدريبية الحالية، كما أظهرت النتائج أن البرنامج المصمم له فاعلية في تنمية أبعاد النموذج، حيث وجدت فروقاً دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة مهيمن وآخرين Muhaimin et al (2019)، إلى التعرف على تصورات معلمي العلوم عن المعرفة بنموذج المحتوى وطرق التدريس والتقنية TPACK، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، والكيفي، من خلال استبانة وزعت على (٣٦٠) معلماً، ومقابلة ثمانية آخرين، وقد أظهرت النتائج أن تصورات معلمي العلوم في المعرفة التقنية أقل من المعرفة غير التقنية (المحتوى وطرق التدريس)، خاصة فيما يتعلق بدمج التقنية بالتعليم.

وهدفت دراسة الحربي Alharbi (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة معرفة معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالتدريس حسب نموذج TPACK، استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة طبقها على عينة من (١٩١) معلما ومعلمة في المدينة المنورة، وأظهرت النتائج أن معرفة المعلمين بشكل عام حسب نموذج TPACK كانت مرتفعة، وأظهرت الدراسة فروقا دالة إحصائيا فيما يتعلق بالنوع لصالح المعلمات، وفيما يتعلق بالمرحلة لصالح المرحلة الثانوية.

أما دراسة وين وشيناز Wen& Shinas (2021) فقد هدفت إلى معرفة أثر دورات دراسية ترتكز على التقنية على تطوير TPACK للمرشحين للعمل التدريسي، باستخدام طريقة مختلطة، وتصميم متعدد التقييمات، منها تقديم الدروس وتصميم خطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلما مرشحًا مسجلين في دورة على مستوى الدراسات العليا، وأشارت بيانات المسح الكمي إلى النمو الكبير في جميع مجالات TPACK باستثناء المعرفة بطرق التدريس PK، فيما كشف تحليل خطة الوحدة عن بعض التناقض مع نتائج المسح المبلغ عنها ذاتيًا، حيث أشارت إلى تطبيق محدود لمعرفة TPACK بين المعلمين المرشحين، مما يشير إلى ضرورة توفير المزيد من الفرص التدريبية.

وهدفت دراسة دالال وآخرين Dalal et al. (٢٠٢١) إلى التعرف على تأثير دورة تقنية مدتها فصل دراسي، كجزء من برنامج التبادل الثقافي للتعليم العالي لمعلمي المدارس الثانوية في الدول النامية، تم دمج البيانات الكمية من الاستطلاعات التي قيمت معرفة المشاركين بالمحتوى التربوي التكنولوجي، مع أدلة نوعية من تصميمات TPACK، تكونت عينة الدراسة من (١٦) مشاركاً من المعلمين، وقد أشارت نتائج التحليل النوعي إلى أن النمو كان أكبر في مجالي المحتوى التقني، وطرق التدريس.

وهدفت دراسة أوزدال Ozdal (٢٠٢١) إلى تقصي ومقارنة تصورات طلاب الدراسات العليا الذين يدرسون في معاهد العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وعلوم التربية للكفاءة في

TPACK، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبا من طلاب الدراسات العليا في معاهد Karatay، وأربكان، وجامعة سلجوق في تركيا، وتم استخدام مقياس كفاءة المحتوى وطرق التدريس والتقنية TPACK، وأظهرت النتائج أن كفاءة الطلبة في TPACK كانت متوسطة، وكانت الفروق في المعرفة التقنية والمحتوى التقني كانت عالية لصالح الذكور، في حين كانت الفروق في جانب طرق التدريس لصالح الاناث وبدرجة عالية.

ونظرًا للتأثير القوي للنمذجة التربوية للمعلمين على قدرة المعلمين الجدد على استخدام التكنولوجيا؛ لدعم تعلم الطلاب، سعت دراسة فيوثوفر ونيلسون (٢٠٢١) Voithofer & Nelson إلى التعرف على آلية تطبيق معلمي المعلمين نموذج TPACK لإعداد المعلمين على دمج التقنية بالتعليم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي والنوعي على عينة مكونة من (٨٤٣) معلمًا للمعلمين، وأظهرت النتائج أن معلمي المعلمين في كليات إعداد المعلمين يدمجون التقنية بشكل متزايد عبر المناهج الدراسية، وأن هناك مستوى منخفضًا إلى حد ما من اعتماد TPACK.

وهدفت دراسة سنتورك وآخرين (٢٠٢١) .Senturk et al إلى معرفة العلاقة بين كفاءة التعليم التقني التربوي للمعلمين وإبداعهم الفردي، وقدتم استخدام الخبرة الشخصية، ومقياس كفاءة التعليم التفني (TPACK - Deep)، ومقياس الإبداع الفردي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إتقان المشاركين للتعليم التقني التربوي كانت بمتوسط ٤,٠١ وهي في المستوى المتقدم، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها المعلمون من مقياس الإبداع الفردي ٧٠,٦٠ (فئة في الرائد)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية كبيرة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين كفاءة التعليم التقني التربوي ومستوى الإبداع.

وهدفت دراسة الشمري والشمري (٢٠٢١) إلى التعرف على كفايات نموذج TPACK اللازمة لطلاب التربية العملية ودرجة توافرها لديهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث طبقا استبانة على (٩٨) طالباً، وقد أشارت النتائج إلى تدني توافر كفايات معرفة الطلاب بمحاور نموذج TPACK، حيث تراوحت ما بين ضئيلة وضئيلة جداً.

وبمراجعة الباحث لتلك الدراسات، يجد أنها تناولت جوانب متنوعة وفقاً لأهداف كل دراسة، فمنها دراسات ركزت على واقع معرفة المعلمين ببرامج التقنية المتعلقة بالعملية التدريسية، ومنها دراسات بحثت مدى مراعاة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين لنموذج TPACK، ومنها

دراسات تناولت تصورات المعلمين لعملية دمج التقنية بالتعليم، ومنها دراسات هدفت إلى التعرف على مدى معرفة المعلمين تدريس تخصصاتهم في ضوء نموذج TPACK، ومنها دراسات تناولت قياس أثر الدورات التدريبية في مجال التقنية على الأداء التدريسي وفق نموذج TPACK، كما تناولت بعض الدراسات مدى تضمين كفايات نموذج TPACK في مؤسسات إعداد المعلم، وقد تنوعت البيئات التي طبقت فيها تلك الدراسات، منها العربية والأجنبية، وإن كانت الدراسات العربية في هذا المجال مازالت تعاني من الندرة.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول جانباً مختلفاً عما تناولته تلك الدراسات؛ حيث تهدف لتقديم معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK، يُقَوّم من خلالها المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم، وذلك انطلاقا من أهداف العملية الإشرافية التي تسعى إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

قضية دمج التقنية بالتعليم تؤرق جميع المهتمين بالعملية التعليمية بشكل كبير، سواءً المشرفين التربويين، أو القيادات التعليمية، أو المعلمين أنفسهم، أو المهتمين والباحثين، وقد مثل نموذج تيباك TPACK محورا مهما للباحثين في مدى قدرته على حل هذه المشكلة، من خلال إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه بعد الخدمة، وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى وجود ضعف في معرفة المعلمين سواء قبل الخدمة أو بعدها، مثل دراسة مهيمن وآخرين Muhaimin et al (2019)، التي أشارت نتائجها إلى أن تصورات معلمي العلوم في المعرفة التقنية أقل من المعرفة غير التقنية (المحتوى وطرق التدريس) خاصة فيما يتعلق بدمج التقنية بالتعليم، ودراسة أوزدال Ozdal (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها أن كفاءة الطلبة في دمج التقنية والمحتوى وطرق التدريس TPACK كانت متوسطة. وعلى المستوى المحلي أشارت نتائج دراسة الشمري والشمري (٢٠٢١) إلى تدني توافر كفايات معرفة الطلاب المعلمين بمحاور نموذج TPACK، حيث تراوحت ما بين ضئيلة وضئيلة جدا، كما أوصى منتدى مستقبل التكنولوجيا والتعليم في الخليج (٢٠١٧) بسرعة الدمج بين التقنية والتعليم، والتركيز على توظيف التقنية من قبل المعلم في عملية التعلم.

ونظرًا للدور الهام المناط بالمعلم في عملية دمج العملية التدريسية بالتقنية، وحيث أثبتت هذه الدراسات وجود ضعف في دمج التقنية من خلال الأداء التدريسي للمعلم، فإن المعلم أيضاً

بحاجة الدعم والتدريب والتقويم والتغذية الراجعة، وهذا يلقي بالمسؤولية الكبرى في هذا المجال على المشرفين التربويين، فالمشرف التربوي هو الداعم للمعلم، وهو المطور لبيئات التعلم، وهو المقوم لتحديد جوانب القصور التي يحتاج فيها المعلم للدعم، وهذا يتطلب دوراً للإشراف التربوي في تقييم الواقع بطريقة واضحة ومعيارية؛ للعمل على تطوير الميدان في ضوء هذا التقويم، ولمعالجة هذه المشكلة تأتي هذه الدراسة لاقتراح معايير لهذا التقويم تساعد المشرف التربوي في تلمس الخلل لمعالجته من خلال الأساليب الإشرافية المتنوعة. وانطلاقا مما ذكر يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

١- ما المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم؟
٢- ما أهمية هذه المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة عرعر؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05%) بين متوسطات استجابة أفراد الدراسة على أهمية هذه المعايير تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص العلمي، الخبرة في مجال الإشراف التربوي)؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد معايير مقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK للمشرف التربوي لتقويم الأداء التدريسي للمعلم.
٢- التعرف على أهمية هذه المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة عرعر.
٣- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05%) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول أهمية هذه المعايير تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة في مجال الإشراف التربوي، التخصص العلمي)

أهمية الدراسة:

- أنها أول دراسة علمية تتناول اقتراح معايير للمشرف التربوي لتقويم الأداء التدريسي للمعلم في ضوء نموذج تيباك TPACK محلياً وعربياً على حد علم الباحث.
- المساهمة في سد ثغرة علمية في مجال معايير المشرف التربوي لتقويم الأداء التدريسي.

- المساهمة في فتح آفاق أخرى للباحثين في هذا المجال.
- توفير قائمة بالمعايير المقترحة في ضـــوء نموذج تيباك TPACK للمشـــرف التربوي لتقويم الأداء التدريسي للمعلم.
- المساهمة في دعم الميدان التربوي بأداة مقننة لتقويم الأداء التدريسي للمعلم، تتناسب مع متطلبات العصر.
- المساهمة في مساعدة المشرف التربوي في تقويم الأداء التدريسي للمعلم؛ مما يفتح المجال للتطوير في ضوء نتائج تقويم الأداء.

حدود الدراسة:

الحد الموضـــوعي: تم بناء المعايير المقترحة ضـــمن أربعة أبعاد: المعرفة بالمحتوى، المعرفة بطرق التدريس، المعرفة بالتقنية، المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية (دمج التقنية بالعملية التدريسية)

الحد المكاني: تم تطبيق الدراســـة ميدانياً في مدينة عرعر مركز منطقة الحدود بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ.

المصطلحات:

المعايير (Standards): يعرفها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (٢٠٢٠) بأنها: "أطر مرجعية أو محكات نحكم بها، أو نقيس بناء عليها إنجازات الأفراد، أو الجماعات، للأعمال والمهمات التي يقومون بها، والإجراءات التي ينفذون من خلالها هذه الأعمال". ص٨٥

يعرفها الباحث إجرائياً: بأنها "مســـتويات محددة، أو غايات يجب تحقيقها؛ بهدف قياس الواقع في ضـــوئها للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المســـتوى المطلوب، ويمكن قياس هذا الواقع فيما يخص الأداء التدريسي للمعلم من خلال أداة الدراسة المقترحة"

الأداء التدريســـي: يعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه: "ما يصـــدر من الفرد من ســـلوك لفظي أو مهاري، وهو يســـتند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته على أداء عمل معين". ص٢١

ويعرف الباحث (تقويم الأداء التدريسي) إجرائيا بأنه: "يمثل الحكم على أداء المعلم التدريسي نحو تحقيق الأهداف المنشودة، بغرض تحديد جوانب القوة والضعف في هذا الأداء لتطويره".

نموذج تيباك (TPACK) Technological Pedagogical and Content Knowledge:

يعرفه كوهلر وميشرا Koehler& Mishra (2015) بأنه: "ترابط التقنية وطرق التدريس والمحتوى من أجل خلق شكل من أشكال المعرفة أكبر من مجموع هذه المكونات الثلاثة عندما تكون منفصلة". P3

ويعرفه الباحث إجرائيا: بأنه "نموذج لتطويع التطورات التقنية الحديثة لخدمة العملية التدريسية بشكل خاص، والتربوية بشكل عام، حيث يمثل دمجاً واعياً ومقصوداً بين إمكانيات التقنية الحديثة، والعملية التدريسية بما تحويه من محتوى علمي وطرق تدريس؛ لتقديم هذا المحتوى بما يحقق أهداف المنهج، ويمكن في ضوئه تقويم أداء المعلم التدريسي من خلال المعايير المقترحة في هذه الدراسة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

ويتناول الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تمّ استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: منهجية الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب دلفاي Delphi لوضع قائمة بالمعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK للمشرفين التربويين؛ لتقويم الأداء التدريسي للمعلم، وأعقب ذلك استخدام المنهج الوصفي المسحي لآراء المشرفين التربويين حول أهمية المعايير المقترحة التي تم بناؤها وفق أسلوب دلفاي.

ثانياً: مجتمّع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة فيما يخص أسلوب دلفاي المستخدم في بناء المعايير في هذه الدراسة من (١٢) خبيراً منهم (٩) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات و(٣) من المشرفين التربويين، تم اختيارهم بطريقة مقصودة.

وتكون مجتمع التطبيق الميداني لهذه الدراسة (لمعرفة أهمية المعايير المقترحة) من جميع المشرفين التربويين في مدينة عرعر والبالغ عددهم (٨١) مشرفاً تربوياً ومشرفة تربوية، حيث طبقت الدراسة على الجميع باستثناء من شارك بالعينة الاستطلاعية وكان عدد المستجيبين (٥٩) مشرفاً تربوياً ومشرفة تربوية، ويوضح الجدول رقم (١) خصائص عينة التطبيق الميداني.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	٣١	٥٩
	أنثى	٢٨	
الخبرة في مجال الإشراف التربوي	من سنة إلى خمس سنوات	١٧	٥٩
	من خمس إلى عشر سنوات	٢٢	
	أكثر من عشر سنوات	٢١	
التخصص	علمي	٢٠	٥٩
	أدبي	٣٩	

ثالثاً: أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة "معايير تقويم المعلم في ضوء نموذج تيباك TPACK" اعتمّادًا على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي، كذلك الاستفادة من آراء الخبراء وذلك وفق أسلوب دلفاي، وتضمّنت الأداة بصيغتها النهائية في الجولة الثالثة (٣٠) معياراً مقترحاً، موزعة على أربعة أبعاد هي: البُعد الأول: "معايير المعرفة بالمحتوى" CK (٧) معايير، البُعد الثاني: "معايير المعرفة بطرق التدريس" PK (٧) معايير، البُعد الثالث: "معايير المعرفة بالتقنية" TK (٧) معايير، البعد الرابع: "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK (٩) معايير، وسيتم وصف مراحل بناء الأداة وفق أسلوب دلفاي في إجابة السؤال الأول من هذه الدراسة.

وقد حددت درجة استجابات المشرفين التربويين على الأداة لتقدير أهمية المعايير المقترحة إلى سلم إجابة مكون من خمس فئات (ليكرت الخماسي) وهي: عالية جدا وتعطى (٥) درجات، عالية وتعطى (٤) درجات، متوسطة وتعطى (٣) درجات، منخفضة وتعطى (٢) درجتان، منخفضه جدا وتعطى درجة واحدة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تمّ استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة على النحو الآتي:

١ – صدق الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، حيث تم بناء الأداة على ثلاث جولات وفق أسلوب دلفاي، وقد نالت عبارات الأداة في الجولة الثالثة موافقة الخبراء بنسبة تزيد على ٩٠% لكل عبارة، مما يعطي ثقة بأنها صادقة في قياس ما وضعت لقياسه.

٢ – دلالات الثبات:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام اسلوب الاتساق الداخلي، حيث تم تطبيق الأداة على عينه مكونه من (١٨) مشرفاً تربوياً ومشرفة تربوية، من المجتمع نفسه (من خارج عينة الدراسة)، وتم حساب دلاله الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة الأربعة، وللأداة بشكل عام، باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول رقم (٢) يبين النتائج الأولية لثبات الاختبار:

جدول رقم (٢) معامل ثبات الأداة بشكل عام ولكل بعد من ابعادها

البعد	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)
معايير المعرفة بالمحتوى"CK	٠,٨٤
معايير المعرفة بطرق التدريس"PK	٠,٨٢
معايير المعرفة بالتقنية"TK	٠,٧٥
معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK	٠,٨٤
الأداة الكلية	٠,٨٦

يلاحظ من الجدول رقم (٢) ارتفاع معامل الثبات للأبعاد الأربعة، حيث بلغ على المقياس بشكل عام باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) (٠,٨٦)، وتعدّ قيم مؤشر الثبات المستخرجة بهذه الطريقة قيم مرتفعة، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الأداة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والأداة بشـــكل عام، والجدول رقم (٣) يبين قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة وكل منها بالأداة الكلية وفقا للعينه الاستطلاعية.

جدول (٣). قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الأداة وكل منها بالأداة الكلية وفقا للعينه الاستطلاعية

البعد	معايير المعرفة بالمحتوى"CK	معايير المعرفة بطرق التدريس"PK	معايير المعرفة بالتقنية"TK	معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK	الأداة الكلية
معايير المعرفة بالمحتوى"CK	-	٠,٧٦**	٠,٦٧**	٠,٧٨ *	٠,٨٤ **
معايير المعرفة بطرق التدريس"PK	---	---	٠,٧٦**	٠,٥٣**	٠,٦٦**
معايير المعرفة بالتقنية"TK	----	----	----	٠.٧٦**	٠,٦٧**
معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK	ـــ	ـــ	----	------	٠,٨٣**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١).

يتضـــح من الجدول (٣) أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد الأربعة، والدرجة الكلية دالة إحصـائياً، وتراوحت بين (٠,٦٦-٠,٨٤) وهي قيم جيده يمكن من خلالها الاسـتدلال على الاتسـاق الداخلي للأداة، وهذا مؤشـر على أن السـمة التي يقيسـها كل مجال من مجالات الأداة، هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة بشكل عام.

إجراءات تطبيق الدارسة:

تم تطبيق الدراسة وفقًا للآتي:

- بعد اســـتكمال بناء المعايير وفق أســـلوب دلفاي، تم اخذ موافقة إدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية لتطبيق الدراسة.
- تم تطبيق الدراسـة في الفصـل الدراسـي الأول ١٤٤٣هـ حيث تم توزيعها إلكترونياً على أفراد الدراسة.
- إجراء التحليل وفقا للأساليب الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير النتائج.

المعالجة الإحصائية:

- عند إجابة السؤال الأول تم استخدام النسب المئوية.
- عند إجابة السؤال الثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- عند إجابة السؤال الثالث تمّ استخدام اختبار (ت) (T-test) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيّرات، وتمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم؟"

عرض الباحث المعايير المقترحة والأبعاد التي قسمت عليها تلك المعايير على مجموعة من الخبراء المتخصصين (وعددهم ١٢ خبيراً)، وفقاً لمراحل أسلوب دلفي Delphi Technique ، والمتمثلة في مجموعة من الإجراءات المتتابعة والمترابطة في نفس الوقت، بهدف استخلاص آرائهم حول المعايير المقترحة، للوصول إلى صيغة نهائية متفق عليها، وجاءت مراحل تنفيذ أسلوب دلفي على شكل ثلاث جولات على النحو التالي:

الجولة الأولى:

بدأ الباحث مقابلات شخصية (وهاتفية) مع الخبراء وعددهم (١٢) خبيراً لمناقشة الأبعاد التي سيتم بناء المعايير في ضوئها، حيث عرض الباحث سبعة أبعاد وفق ما يلي:

البعد الأول المعرفة بالمحتوى CK، والبعد الثاني المعرفة بطرق التدريس PK، والبعد الثالث المعرفة بالتقنية TK، والبعد الرابع المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس PCK، والبعد الخامس المعرفة بالمحتوى والتقنية TCK، والبعد السادس المعرفة بطرق التدريس والتقنية TPK، البعد السابع المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية (دمج التقنية بالعملية التدريسية) TPACK.

وقد رأى أكثر من ٥٠% من الخبراء أن يكتفي الباحث بأربعة أبعاد؛ وهي البعد الأول والبعد الثاني والبعد الثالث والبعد السابع (بحيث يصبح البعد الرابع)، حيث يمثل البعد الرابع الهدف النهائي لنموذج تيباك، لأن الأبعاد الرابع والخامس والسادس المقترحة مبدئياً من الباحث

تمثل التفاعل الثنائي، بينما الهدف النهائي تفاعل ثلاثة الأضـــلاع، حيث أن تفاعلها يعني أن الأبعاد الثنائية متفاعلة ضـــمناً، وهذا ما أكده كوهلر وآخرون Koehler et al. (2013) من أن عملية دمج التقنية بالعملية التعليمية تنبع من تفاعل مجموعات المعرفة الثلاث؛ وتفاعلها هو ما يمثله البعد الرابع في هذه الدراسة، كما أن الاكتفاء بأربعة أبعاد يعطي مرونة أكثر لاستخدام هذه المعايير، حيث يكون عدد المعايير مناســباً وقابلاً للاســتخدام بشــكل أكثر عملية من تفاصــيل التفاعل الثنائي، وباستشارة البقية من الخبراء لم يبدو اعتراضاً على ذلك.

وقد قام الباحث بعد ذلك خلال هذه الجولة وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدب التربوي، والخبرة الشخصية بصياغة فقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة التي تم التنسيق مع الخبراء على اعتمادها، والتي تمثل المعايير المقترحة لتقديمها للخبراء في الجولة الثانية.

الجولة الثانية:

وفي هذه الجولة قدم الباحث للخبراء العبارات التي تمثل المعايير المقترحة ضـمن الأبعاد المتفق عليها في الجولة الأولى، وطلب منهم إبداء آرائهم في بقاء كل معيار مقترح أو تعديله أو حذفه، حيث ســيتم حذف أو تعديل كل معيار تقل فيه الموافقة (مناســب) عن ٩٠% من آراء الخبراء، وفق الأعلى نسبة سواء مقترحي الحذف أو التعديل، وإضافة ما يرونه من معايير أخرى، وفيما يلي تفصيل لآراء الخبراء في المعايير المقترحة في كل بعد من أبعاد الدراسة.

١ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الأول (معايير المعرفة بالمحتوى) موضحة في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤) أراء الخبراء في معايير البعد الأول

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
البُعد الأول: " معايير المعرفة بالمحتوى" CK							
١	المعرفة بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	١١	%٩٢	١	%٨	٠	%٠
٢	القدرة على تطوير الفهم بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	٥	%٤٢	٦	%٥٠	١	%٨
٣	القدرة على استخدام أكثر من طريقه لتطوير فهمه للمحتوى	١	%٨	٥	%٤٢	٦	%٥٠
٤	المعرفة بالتطورات الحديثة بالحقائق والمفاهيم والنظريات في مجال تخصصه	١١	%٩٢	٠	%٠	١	%٨
٥	المعرفة بالأطر التفسيرية التي تنظم الأفكار في مجال تخصصه	٣	%٢٥	٣	%٢٥	٦	%٥٠
٦	القدرة على تطوير الذات وفق المستجدات في مجال التخصص	٣	%٢٥	٩	%٧٥	٠	%٠
٧	القدرة على ترتيب المحتوى بما يناسب طلابه	٣	%٢٥	٩	%٧٥	٠	%٠

يلاحظ من الجدول رقم (٤) الموافقة بنسبة تزيد عن ٩٠% على معيارين هما رقم (١،٤)، فيما هناك ثلاثة معايير يتطلب تعديلها وهي المعايير ذات الأرقام (٢، ٦،٧)، وحذف المعيار رقم (٣) الذي ينص على: "القدرة على استخدام أكثر من طريقة لتطوير فهمه للمحتوى" حيث كان ذلك رأي ٥٠% من الخبراء.

وحذف المعيار رقم (٥) الذي ينص على: "المعرفة بالأطر التفسيرية التي تنظم الأفكار في مجال التخصص" أيضاً لنفس السبب في المعار رقم (٣)، كما أوصى بعض الخبراء بإضافة بعض المعايير التي سيتم تضمينها في الجولة الثالثة لاستطلاع رأي الجميع فيها.

٢ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الثاني (معايير المعرفة بطرق التدريس) موضحة في الجدول رقم (٥)

الجدول رقم (٥) أراء الخبراء في معايير البعد الثاني

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البُعد الثاني: "معايير المعرفة بطرق التدريس" PK						
٨	المعرفة بالأهداف العامة لمجال تخصصه التدريسي	٧	%٥٨	٥	%٤٢	٠	%٠
٩	التخطيط لطرق التدريس المستخدمة بشكل جيد	١١	%٩٢	١	%٨	٠	%٠
١٠	القدرة على تكييف أسلوبه التدريسي وفق الفروق الفردية بين طلابه	٧	%٥٨	٥	%٤٢	٠	%٠
١١	القدرة على استخدام أنشطة متنوعة تدعم تدريسه	٦	%٥٠	٦	%٥٠	٠	%٠
١٢	استخدام أساليب تقويم متنوعة لمعرفة تحقق الأهداف	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٣	القدرة على إدارة فصله بما يحقق بيئة تعلم جيدة	٧	%٥٨	٥	%٤٢	٠	%٠
١٤	توظيف المعرفة السابقة في تقديم المعرفة الجديدة	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) الموافقة بنسبة تزيد عن ٩٠% على ثلاثة معايير هي المعايير ذات الأرقام (٩، ١٢، ١٤) فيما هناك أربعة معايير يتطلب تعديلها، وهي المعايير ذات الأرقام (٨، ١٠، ١١، ١٣)، ولم يرى الخبراء حذف أي معيار.

٣ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الثالث (معايير المعرفة بالتقنية) موضحة في الجدول رقم (٦)

الجدول رقم (٦) أراء الخبراء في معايير البعد الثالث

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البُعد الثالث: "معايير المعرفة بالتقنية" TK						
١٥	معرفة استخدام الحاسب الآلي	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠,٠

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١٦	القدرة على انتاج وسائط متعددة (فيديو تعليمي مثلا)	٧	%٥٨	٥	%٤٢	٠	%٠
١٧	متابعة التطورات في مجال التقنية	٨	%٦٧	٤	%٣٣	٠	%٠
١٨	استخدام معدات الفصول الرقمية (السبورة الذكية وأجهزة العرض)	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٩	الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية	١١	%٩٢	١	%٨	٥	
٢٠	الالتحاق بالدورات التطويرية في مجال التقنية	٣	%٢٥	٣	%٢٥	٦	%٥٠
٢١	القدرة على حل المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء استخدام التقنية	٨	%٦٧	٤	%٣٣	٠	%٠

يلاحظ من الجدول رقم (٦) الموافقة بنسبة تزيد عن ٩٠% على ثلاثة معايير، ذات الأرقام (١٥، ١٨، ١٩) فيما هناك أربعة معايير يتطلب تعديلها وهي المعايير ذات الأرقام (١٦، ١٧، ٢١)، وحذف المعيار رقم (٢٠) الذي ينص على: "الالتحاق بالدورات التطويرية في مجال التقنية"، مع اقتراح البعض إضافة معيار ينص على "القدرة على استخدام المنصات التعليمية" حيث ستتم عرضها ضمن العبارات في الجولة الثالثة.

٤ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الرابع (معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية) موضحة في الجدول رقم (٧)

الجدول رقم (٧) أراء الخبراء في معايير البعد الرابع

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البعد الرابع: "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK						
٢٢	استخدام استراتيجيات تدريسية تجمع بين المحتوى وطرق التدريس والتقنية	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٣	توظيف المعدات الرقمية بالفصل لدعم طرق التدريس في تقديم المحتوى (السبورة الذكية مثلا)	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٤	القدرة على توظيف التقنية في إثارة تفكير الطلاب بما يحقق تعلم المحتوى	٨	%٦٧	٤	%٣٣	٠	%٠
٢٥	توظيف التقنية في طرق التدريس أثناء تقديم محتوى الدرس عن بعد (منصة مدرستي مثالا)	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٦	استخدام برامج العروض لدعم طرق التدريس عند تقديم المحتوى (البوربوينت مثلا)	٠	%٠	٣	%٢٥	٩	%٧٥
٢٧	توظيف الإنترنت في تقديم المحتوى بطرق تدريسية مناسبة	١١	%٩٢	١	%٨	٠	%٠
٢٨	توظيف التقنية في طريقة التدريس أثناء تقديم المحتوى في الوقت المناسب	٧	%٥٨	٥	%٤٢	٠	%٠
٢٩	تصميم تقويم الكتروني يناسب محتوى الدرس وفق طرق التدريس المستخدمة	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٣٠	استخدام برامج تعليمية (حاسوبية) تعزز المحتوى من خلال التعلم الذاتي	١٢	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠

يلاحظ من الجدول رقم (٧) الموافقة بنسبة تزيد عن ٩٠% على ستة معايير هي المعايير ذات الأرقام (٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠)، بينما نجد هناك معيارين يتطلب تعديلهما، وهما (٢٤، ٢٨)، وحذف المعيار رقم (٢٦) التي تنص على: " استخدام برامج العروض لدعم طرق التدريس عند تقديم المحتوى (البوربوينت مثلا)"، كما اقترح بعض الخبراء إضافة عبارة تنص على: "اختيار التقنية المناسبة لطريقة التدريس المستخدمة في تقديم المحتوى" حيث سيتم عرضها ضمن العبارات في الجولة الثالثة.

الجولة الثالثة:

وتمت هذه الجولة بعد شهر من الجولة الثانية، وقد شارك بهذه الجولة (١١) من الخبراء نظراً لاعتذار أحد المشاركين لانشغاله، حيث قام الباحث بالإبقاء على المعايير التي رأى ٩٠% من الخبراء أنها مناسبة، وتعديل المعايير التي قلت نسبة الموافقة عليها عن ٩٠% وتم توصية الأكثرية بتعديلها دون حذفها، وحذف المعايير التي قلت الموافقة عليها عن ٩٠% وكانت نسبة التوصية بحذفها أعلى من تعديلها، كما تم إضافة المعايير التي أوصى البعض بإضافتها لعرضها على بقية الخبراء في الجولة الحالية، وكانت النتائج كما يلي:

١ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الأول (معايير المعرفة بالمحتوى) موضحة في الجدول رقم (٨)

الجدول رقم (٨) أراء الخبراء في معايير البعد الأول

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
البُعد الأول: " معايير المعرفة بالمحتوى" CK							
١	المعرفة بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	١١	%١٠٠		%٠	٠	%٠
٢	العمل على تطوير فهمه بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	١١	%١٠٠		%٠	٠	%٠
٣	المعرفة بالحقائق والمفاهيم والنظريات في مجال تخصصه	١١	%١٠٠		%٠	٠	%٠
٤	المعرفة بالتطورات الحديثة بالحقائق والمفاهيم والنظريات في مجال تخصصه	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠
٥	المعرفة بالعلاقة بين مكونات المحتوى.	١١	%١٠٠		%٠	٠	%٠
٦	القدرة على معرفة المستجدات في مجال التخصص	١٠	%٩١	١	%٠	٠	%٠
٧	تنظيم المحتوى بما يناسب طلابه	١٠	%١٠٠		%٠	١	%٩

يتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع المعايير في البعد الأول (المعرفة بالمحتوى CK) بعد التعديل وفق آراء الخبراء التي تم الحصول عليها في الجولة الثانية، نالت موافقتهم بنسبة تزيد عن

٩٠%، وعددها سبعة معايير، حيث نال خمسة معايير على نسبة موافقة ١٠٠% ومعياران نسبة موافقة ٩١%، وسيتم اعتمادها كمعايير مقترحة لهذا البعد.

٢ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الثاني (معايير المعرفة بطرق التدريس) موضحة في الجدول رقم (٩)

الجدول رقم (٩) أراء الخبراء في معايير البعد الثاني

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البُعد الثاني: "معايير المعرفة بطرق التدريس" PK						
٨	الإلمام بالأهداف العامة لمجال تخصصه التدريسي	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٩	التخطيط لطرق التدريس المستخدمة بشكل جيد	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٠	تنويع أساليب التدريس بمهارة وفق الفروق الفردية بين طلابه	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١١	استخدام أنشطة متنوعة تدعم تدريسه	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٢	استخدام أساليب تقويم متنوعة لمعرفة تحقق الأهداف	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٣	إدارة فصله بما يحقق بيئة تعلم جيدة	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠
١٤	توظيف المعرفة السابقة في تقديم المعرفة الجديدة	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠

يتضـــح من الجدول رقم (٩) أن جميع المعايير في البعد الثاني (المعرفة بطرق التدريس PK) وعددها سبعة معايير نالت موافقة الخبراء بنسبة تزيد عن ١٠٠%، عدا معيارا واحدا نال ٩١%، وذلك بعد التعديل وفق آرائهم التي قدموها في الجولة الثانية، وسيتم اعتمادها كمعايير مقترحة لهذا البعد.

٣ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الثالث (معايير المعرفة بالتقنية) موضحة في الجدول رقم (١٠)

الجدول رقم (١٠) أراء الخبراء في معايير البعد الثالث

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البُعد الثالث: "معايير المعرفة بالتقنية" TK						
١٥	معرفة استخدام الحاسب الآلي	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠
١٦	استخدام تجهيزات الفصول الرقمية (السبورة الذكية وأجهزة العرض)	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
١٧	متابعة التطورات في مجال التقنية التعليمية	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠
١٨	القدرة على إنتاج محتوى رقمي (فيديو تعليمي مثلا)	١٠	%٩١	٠	%٠	١	%٩
١٩	الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية	١٠	%٩١	١	%٩		
٢٠	القدرة على استخدام المنصات التعليمية	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢١	حل المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء استخدام التقنية	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠

يتضـــح من الجدول رقم (١٠) أن جميع المعايير في البعد الثالث (المعرفة بالتقنية TK) نالت موافقة الخبراء بنسبة تزيد عن ٩٠%، وعددها سبعة معايير، حيث نالت ثلاثة معايير نسبة موافقة ١٠٠% وأربعة معايير نســبة موافقة ٩١% وذلك بعد التعديل وفق أراءهم التي قدموها في الجولة الثانية، وسيتم اعتمادها كمعايير مقترحة لهذا البعد.

٤ – آراء الخبراء في المعايير المقترحة في البعد الرابع (معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية) موضحة في الجدول رقم (١١)

الجدول رقم (١١) أراء الخبراء في معايير البعد الرابع

م	المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم	مناسبة المعيار للبعد					
		مناسب		مناسب مع التعديل		يحذف	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
	البعد الرابع: "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK						
٢٢	استخدام استراتيجيات تدريسية توظف التقنية في تقديم المحتوى	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٣	توظيف التقنيات الرقمية بالفصل لدعم طرق التدريس عند تقديم المحتوى (السبورة الذكية مثلا)	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٤	توظيف التقنية في إثارة تفكير الطلاب بما يحقق تعلم المحتوى	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠
٢٥	توظيف التقنية في طرق التدريس أثناء تقديم محتوى الدرس عن بعد (منصة مدرستي مثالا)	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٦	اختيار التقنية المناسبة لطريقة التدريس المستخدمة في تقديم المحتوى	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٧	توظيف الإنترنت في تقديم المحتوى بطرق تدريسية مناسبة	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٨	مراعاة الوقت المناسب عند توظيف التقنية في طريقة التدريس أثناء تقديم المحتوى	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٢٩	تصميم أدوات تقويم إلكتروني تناسب محتوى الدرس وفق طرق التدريس المستخدمة	١١	%١٠٠	٠	%٠	٠	%٠
٣٠	استخدام برامج تعليمية (حاسوبية) تعزز المحتوى من خلال التعلم الذاتي	١٠	%٩١	١	%٩	٠	%٠

يتضـــح من الجدول رقم (١١) أن جميع المعايير في البعد الرابع (المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK) وعددها تسـعة معايير نالت موافقة الخبراء بنسـبة ١٠٠% عدا معيارين نالا موافقتهم بنســـبة ٩١%، وذلك بعد التعديل وفق آرائهم في الجولة الثانية، وســـيتم اعتمادها كمعايير مقترحة لهذا البعد.

وفي نهاية الجولة الثالثة يكون العدد النهائي من المعايير المقترحة التي نالت موافقة الخبراء بنســـبة عالية تجاوزت التســـعين في المئة (٣٠) معياراً (منها ٢١ معيارا نال موافقة الخبراء بنســـبة

١٠٠% و٩ معايير نالت موافقة الخبراء بنسبة ٩١%)، موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول سبعة معايير، البعد الثاني سبعة معايير، البعد الثالث سبعة معايير، البعد الرابع تسعة معايير.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسـؤال الثاني الذي ينص على: "ما أهمية هذه المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة عرعر؟"

للإجابة عن هذا السـؤال، فقد تمّ إيجاد المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لجميع الأبعاد "معايير تقويم المعلم في ضـوء نموذج تيباك TPACK"، وتمّ ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا وفقًا لموسطاتها الحسابية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل بعد من ابعاد الاستبانة مرتبة تنازليًا وللأداة بشكل عام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
معايير المعرفة بالمحتوى"CK	4.16	0.72	عالية
معايير المعرفة بطرق التدريس"PK	3.92	0.82	عالية
معايير المعرفة بالتقنية"TK	3.69	0.75	عالية
معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK	3.68	0.56	عالية

يلاحظ من الجدول (١٢) ما يلي:

أن درجة أهمية هذه المعايير من وجهة نظر المشـرفين التربويين في مدينة عرعر كانت عالية، وذلك لجميع الأبعاد وللأداة بشكل عام، بمتوسطات حسابية تراوحت بين ٤,١٦ و٣,٦٨.

ويمكن ترتيب الأبعاد الأربعة تنازليًا بحسب أعلى متوسط حسابي حول أهميتها على النحو الآتي:

في المرتبة الأولى "معايير المعرفة بالمحتوى CK" بمتوسـط حسـابي قدره ٤,١٦ بما يقابل درجة أهمية عالية، وجاء بعد "معايير المعرفة بطرق التدريس PK" بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط حسـابي قدره ٣,٩٢ بما يقابل درجة أهمية عالية، وجاء بعد "معايير المعرفة بالتقنية TK" بالمرتبة الثالثة بمتوسـط حسـابي قدره ٣,٦٩ بما يقابل درجة أهمية عالية، وجاء بعد "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK" بالمرتبة الرابعة بمتوسـط حسـابي قدره ٣,٦٨ بما يقابل درجة أهمية عالية، وبالمجمل جميع أبعاد الأداة جاءت بدرجة أهمية عالية، ويبدو من النتائج أن هناك توافقًا من المشـرفين التربويين على أهمية المعايير المقترحة بأبعادها الأربعة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه قد يعود لقناعة المشـرف التربوي بأهمية هذه المعايير المقترحة، التي تسـاعده في تقويم الأداء التدريسي للمعلم

في الجوانب العلمية والتربوية والتقنية، مما يتيح له فرصـــة لتحديد جوانب القصـــور لدى المعلم لمعالجتها، ســـواء من خلال الدورات التدريبية، أو النشـــرات التربوية، أو ما يناســـب الحالة الفردية لكل معلم من الأساليب الإشرافية، كما أن المعايير توفر له سهولة إجراء عمليات تقويم مستمرة، مما يعطيه الفرصـــة لمعرفة التغذية الراجعة التي يحتاجها المعلم، ونتيجة الدراســـة هنا تعطي مؤشـــراً لقناعة المشرف التربوي بضرورة التفاعل مع التغيرات السريعة التي عمت الحياة ويدرك ضرورة تفاعل المحتوى وطرق التدريس مع المستجدات التقنية لتوظيفها في تحقيق أهداف المنهج، وهذا يدعوه إلى أن يكون داعماً للمعلم لتغيير أســـاليب الأداء التدريســـي بما يناســـب احتياجات العصـــر وفق الإمكانيات المتاحة. ونتيجة الدراسة في ذلك تتفق مع دراسة فوده (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن المشـــرفين التربويين يدركون أهمية البرامج التدريبية في تنمية أبعاد نموذج تيباك لدى المعلمين، ودراســـة وين وشـــيناز Wen& Shinas (2021) التي أشـــارت نتائجها إلى النمو الكبير في مجالات تيباك عقب الدورة تدريبية، وتتفق الدراسة مع نتائج دراسة سكميدت وآخرين Schmidt et ai. (2009) والتي قدمت أداة للتقييم الذاتي للمعلمين في ضوء نموذج تيباك بعد التأكد من موثوقيتها.

وفيما يلي حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة وفقاً لكل بعد:

البعد الأول: معايير المعرفة بالمحتوى CK:

تمّ حســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية لجميع فقرات بعد معايير المعرفة بالمحتوى CK وللبعد بشكل عام، ويبين الجدول (١٣) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لفقرات بعد معايير المعرفة بالمحتوى"CK مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	٥	المعرفة بالعلاقة بين مكونات المحتوى.	4.55	0.65	عالية جدا
٢	٢	العمل على تطوير فهمه بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	4.44	0.65	عالية جدا
٣	٤	المعرفة بالتطورات الحديثة بالحقائق والمفاهيم والنظريات في مجال تخصصه	4.39	٠,٥٩	عالية جدا
٤	٦	القدرة على معرفة المستجدات في مجال التخصص	4.20	٠,٤٩	عالية
٥	١	المعرفة بالمحتوى العلمي في مجال تخصصه	4.16	0.72	عالية
٦	٣	المعرفة بالحقائق والمفاهيم والنظريات في مجال تخصصه	3.77	0.76	عالية
٧	٧	تنظيم المحتوى بما يناسب طلابه	3.63	0.79	عالية
		الكلي	**٤,١٦**	**٠,٧٢**	**عالية**

يلاحظ من الجدول (١٣)، أن جميع المعايير في بعد "معايير المعرفة بالمحتوى CK" حازت على درجة أهمية تراوحت بين عالية وعالية جداً، حيث جاء ثلاثة معايير بدرجة أهمية عالية جداً، بينما جاء أربعة معايير بدرجة أهمية عالية، وحاز المعيار رقم (٥) الذي نصه: "المعرفة بالعلاقة بين مكونات المحتوى" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٥) بينما حاز المعيار رقم (٧) الذي نصه: "تنظيم المحتوى بما يناسب طلابه" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٦٣)، وبالمجمل فقد جاء بعد معايير المعرفة بالمحتوى CK بدرجة أهمية عالية، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات البعد (4.16)، وانحراف معياري (0.72)، وقد حصل على أعلى متوسط حسابي بين الأبعاد الأربعة، وقد يعود ذلك إلى قناعة المشرفين التربويين بضرورة المام المعلم بالمحتوى بشكل دقيق، نظراً لأن المحتوى يمثل الجانب الأكاديمي في أداء المعلم بما يشمله من معلومات ومهارات تحقق أهداف المنهج، وعدم تمكنه منه بشكل متميز سيؤثر حتماً على بقية الأبعاد، وتتفق الدراسة في ذلك مع دراسة مهيمن وآخرين Muhaimin et al. (2019) التي أشارت نتائجها أن تصورات المعلمين في معرفة المحتوى وطرق التدريس أعلى من المعرفة التقنية.

البعد الثاني: معايير المعرفة بطرق التدريس PK:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الأهمية لجميع فقرات بعد "**معايير المعرفة بطرق التدريس PK**" وللبعد بشكل عام، ويبين الجدول رقم (١٤) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لفقرات بعد معايير المعرفة بطرق التدريس"PK

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	٩	التخطيط لطرق التدريس المستخدمة بشكل جيد	4.14	0.76	عالية
٢	٨	الإلمام بالأهداف العامة لمجال تخصصه التدريسي	4.09	0.76	عالية
٣	١٠	تنويع أساليب التدريس بمهارة وفق الفروق الفردية بين طلابه	4.07	0.89	عالية
٤	١٣	إدارة فصله بما يحقق بيئة تعلم جيدة	4.00	0.86	عالية
٥	١٤	توظيف المعرفة السابقة في تقديم المعرفة الجديدة	3.88	0.76	عالية
٦	١١	استخدام أنشطة متنوعة تدعم تدريسه	3.70	0.59	عالية
٧	١٢	استخدام أساليب تقويم متنوعة لمعرفة تحقق الأهداف	3.60	0.59	عالية
		الكلي	**3.92**	**0.82**	**عالية**

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن جميع معايير بعد "معايير المعرفة بطرق التدريس PK" قد حازت على درجة أهمية عالية، وحاز المعيار رقم (٩) الذي نصه: "التخطيط لطرق التدريس

المستخدمة بشكل جيد" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٤)، بينما حاز المعيار رقم (١٢) الذي نصه: "استخدام أساليب تقويم متنوعة لمعرفة تحقق الأهداف" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٦٠)، وبالمجمل فقد بلغ المتوسط الكلي لفقرات بعد "معايير المعرفة بطرق التدريس PK" (3.92)، وانحراف معياري (0.82) بدرجة أهمية عالية، وقد جاءت من حيث الأهمية بالمرتبة الثانية بعد المعرفة بالمحتوى، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود لمعرفة المشرفين التربويين أن طرق التدريس هي وسيلة تنفيذ المنهج، ومعرفة المعلم بأصولها النظرية، وتطبيقاتها العملية، تعد عاملاً مهماً من عوامل تحقق الأهداف، وأهميتها مرتبطة بجميع عناصر المنهج، كما يرى الباحث أن نتيجة الدراسة في هذا البعد، تدفع للاهتمام بالبرامج التدريبية لكل أبعاد نموذج تيباك، وقد أشارت نتائج دراسة دالال وآخرين Dalal et al. (2021) إلى التأثير الإيجابي لدورة في دمج التقنية في التعليم، حيث كان لها أكبر الأثر في مجالي المحتوى التقني وطرق التدريس.

البعد الثالث: معايير المعرفة بالتقنية TK:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الأهمية، لجميع فقرات بعد "**معايير المعرفة بالتقنية TK**" وللبعد بشكل عام، ويبين الجدول (١٥) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لفقرات بعد معايير المعرفة بالتقنية"TK"

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	٢١	حل المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء استخدام التقنية	3.90	0.993	عالية
٢	١٨	القدرة على إنتاج محتوى رقمي (فيديو تعليمي مثلا)	3.88	0.964	عالية
٣	٢٠	القدرة على استخدام المنصات التعليمية	3.69	0.955	عالية
٤	١٥	معرفة استخدام الحاسب الآلي	3.69	0.966	عالية
٥	١٦	استخدام تجهيزات الفصول الرقمية (السبورة الذكية وأجهزة العرض)	3.64	0.988	عالية
٦	١٩	الاستفادة من تطبيقات الهواتف الذكية	3.55	0.956	عالية
٧	١٧	متابعة التطورات في مجال التقنية التعليمية	3.51	0.975	عالية
		الكلي	3.69	0.78	عالية

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن جميع معايير بعد "معايير المعرفة بالتقنية PK" قد حازت على درجة أهمية عالية، وحازت المعيار رقم (٢١) الذي نصه: "حل المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء استخدام التقنية" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٣) بينما حازت المعيار رقم (١٧) الذي نصه: "متابعة التطورات في مجال التقنية التعليمية" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٥١)،

والمجمل فقد بلغ المتوسط العام لفقرات بعد المعرفة بالتقنية TK (3.69)، وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة أهمية عالية حيث جاء هذا البعد بالمرتبة الثالثة من حيث درجة الأهمية، سبقها في الأهمية بعدا المحتوى وطرق التدريس، وتتفق في ذلك مع دراسة مهيمن وآخرين Muhaimin et al. (2019)، التي أشارت نتائجها إلى أن المعرفة التقنية تلي المعرفة غير التقنية (المحتوى وطرق التدريس)، ويرى الباحث أن درجة الأهمية العالية التي ينظر فيها المشرف التربوي للمعرفة التقنية قد يعود لإدراكه لأهمية هذه المعرفة، في عصر أصبحت التقنية أهم سماته سواء على المستوى التعليمي، أو على المستوى الاجتماعي، أو على المستوى الطبي، وغيره، وقد يكون معلوما لدى المشرف التربوي أن معرفة المعلم للتقنية؛ تمكنه من الاستفادة من قدراتها في جعل التعلم أكثر متعة، وسهولة، وتتفق الدراسة في هذا البعد مع ما أشارت إليه دراسة فيوثوفر ونيلسون (٢٠٢١) Voithofer & Nelson التي أشارت نتائجها إلى أن درجة اتقان التعليم التقني التربوي للمشاركين من معلمي المعلمين كان في مستوى متقدم، وتختلف مع هذه الدراسة في طبيعة وهدف الدراسة، حيث تهدف هذه الدراسة إلى بناء معايير مقترحة لتقويم الأداء التدريسي للمعلم في ضوء نموذج TPACK.

البعد الرابع: معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لجميع فقرات بعد **معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK** وللبعد بشكل عام، ويبين الجدول رقم (١٦) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لفقرات بعد معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	٢٨	مراعاة الوقت المناسب عند توظيف التقنية في طريقة التدريس أثناء تقديم المحتوى	3.77	0.99	عالية
٢	٢٦	اختيار التقنية المناسبة لطريقة التدريس المستخدمة في تقديم المحتوى	3.76	0.69	عالية
٣	٢٤	توظيف التقنية في إثارة تفكير الطلاب بما يحقق تعلم المحتوى	3.76	0.95	عالية
٤	٢٥	توظيف التقنية في طرق التدريس أثناء تقديم محتوى الدرس عن بعد (منصة مدرستي مثالا)	3.76	0.96	عالية
٥	٢٢	استخدام استراتيجيات تدريسية توظف التقنية في تقديم المحتوى	3.72	0.98	عالية
٦	٢٣	توظيف التقنيات الرقمية بالفصل لدعم طرق التدريس عند تقديم المحتوى (السبورة الذكية مثلا)	3.70	0.81	عالية

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
٧	٢٩	تصميم أدوات تقويم إلكتروني يناسب محتوى الدرس وفق طرق التدريس المستخدمة	3.70	0.60	عالية
٨	٣٠	استخدام برامج تعليمية (حاسوبية) تعزز المحتوى من خلال التعلم الذاتي	٣,٥٠	٠,٥٩	عالية
٩	٢٧	توظيف الإنترنت في تقديم المحتوى بطرق تدريسية مناسبة	٣,٤٩	٠,٧٢	عالية
الكلي			3.68	٠,٥٦	عالية

يلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن جميع معايير بعد "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK" البالغ عددها تسعة معايير قد حازت على درجة أهمية عالية، تراوحت متوسطاتها بين (٣,٤٩، ٣,٧٧)، وحاز المعيار رقم (٢٨) الذي نصه: "مراعاة الوقت المناسب عند توظيف التقنية في طريقة التدريس أثناء تقديم المحتوى" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٧)، بينما حاز المعيار رقم (٢٧) الذي نصه: "توظيف الإنترنت في تقديم المحتوى بطرق تدريسية مناسبة" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٤٩)، وبالمجمل بلغ المتوسط الكلي لفقرات بعد "معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK" (3.62)، وانحراف معياري (0.56)، وبدرجة أهمية عالية، حيث جاء هذا البعد بالمرتبة الرابعة من حيث درجة الأهمية، مع العلم أن جميع الأبعاد قد جاءت بدرجة أهمية عالية، ولكن الترتيب جاء وفقاً لأعلى متوسط، ويعزو الباحث هذه الأهمية العالية التي يراها المشرفون التربويون لهذا البعد، إلى أن ذلك قد يعود إلى إيمان المشرفين التربويين بأهمية دمج التقنية بالعملية التدريسية، فالمشرفون التربويون من حيث موقعهم القيادي، يدركون أن عليهم تحقيق تطلعات وزارة التعليم في تطوير الميدان التربوي، بالاستفادة من كل مستحدثات العصر، خاصة مع وجود الإمكانيات في بلادنا، وسعي الوزارة إلى دمج التقنية بالعملية التدريسية، وهذا سيسهم في تغيير دور المعلم من دور تقليدي يمارس فيه التلقين للمحتوى الدراسي، إلى أدوار أخرى أكثر شمولاً وتناغما مع احتياجات الأجيال، التي لن تكن بمعزل عن التطورات والتغيرات، وتتفق الدراسة في هذا البعد مع دراسة الحربي Alharbi (2021) التي أظهرت نتائجها أن معرفة المعلمين بشكل عام حسب نموذج TPACK كانت مرتفعة، وتختلف معها أن مجتمع الدراسة الحالية هم المشرفون التربويون، والهدف بناء معايير وليس المعرفة حسب النموذج، كما تتفق مع دراسة فوده (٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أهمية أبعاد نموذج تيباك TPACK لدمج التقنية بالعملية التدريسية بما فيها من محتوى وطرق تدريس.

ثالثا: النتائج المتعلّقة بالســـؤال الثالث الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات أراء المشـرفين في أهمية هذه المعايير تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصـص، الخبرة في مجال الإشراف التربوي)؟" وتمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١ – الجنس:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوســـطات تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى) تمّ اســـتخدام نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والجدول رقم (١٧) يبين ذلك.

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغيّر الجنس

البعد	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معايير المعرفة بالمحتوى"CK"	ذكر	3.77	.77	-3.21	0.54
	أنثى	3.77	.67		
معايير المعرفة بطرق التدريس"PK"	ذكر	3.77	.842	-2.15	0.98
	أنثى	3.85	.12		
معايير المعرفة بالتقنية"TK"	ذكر	3.97	.74	-4.13	0.06
	أنثى	3.93	.40		
معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية" TPCK"	ذكر	3.88	.60	6.12	0.89
	أنثى	3.79	.26		
الكلي	ذكر	3.81	.44	1.27	0.09
	أنثى	3.82			

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغيّر الجنس على المقياس بشكل عام، وعلى كل مجالاته، إذ كانت مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؛ إلى أن ذلك قد يعود إلى أن غالبية المشـــرفين التربويين والمشـــرفات التربويات يحملون نفس المؤهلات الدراسـية، من مؤسـسـات إعداد متشـابهة، ويشـرفون على منهج موحد تحت مظلة وزارة واحدة، ويواجهون ظروف تربوية متشـابهة، كما يتلقون دورات متشـابهة أو دورات مشـتركة، وكل ذلك من وجهة نظر الباحث يدعم هذه النتيجة المتوقعة، واختلفت الدراســـة الحالية في هذه النتيجة مع دراسـة الحربي Alharbi (2021) التي أشـارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية لمتغير الجنس لصـالح الإناث، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف العينة، حيث أن عينة الدراسـة الحالية

المشرفون التربويون، بينما كانت عينة دراسة الحربي المعلمين، بالإضافة لاختلاف هدف الدراستين، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أوزدال Ozdal (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، لصالح الذكور في المعرفة التقنية والمحتوى، ولصالح الإناث في المعرفة بطرق التدريس، وقد يعود هذا الاختلاف لاختلاف البيئة التربوية بين بلدين مختلفين، وكذلك اختلاف العينة.

٢ – التخصص:

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر التخصص (علمي، أدبي) تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغيّر التخصص

البعد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معايير المعرفة بالمحتوى CK	علمي	4.02	1.21	11.21	0.00
	أدبي	3.83	0.94		
معايير المعرفة بطرق التدريس PK	علمي	3.88	0.88	7.15	0.00
	أدبي	3.66	0.75		
معايير المعرفة بالتقنية TK	علمي	3.59	0.49	1.13	0.094
	أدبي	3.63	1.76		
معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK	علمي	3.98	1.96	1.12	0.89
	أدبي	3.88	0.73		
الكلي	علمي	3.86	.44	1.27	0.09
	أدبي	3.75			

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمتغيّر التخصص لبعد معايير المعرفة بالمحتوى CK، ولصالح التخصص العلمي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لبعد معايير المعرفة بطرق التدريس PK، ولصالح التخصص علمي بينما لم يوجد فروق على المقياس بشكل عام، إذ كانت مستوى الدلالة أكبر من ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويرى الباحث أن الاختلاف الذي ظهر بين استجابات العينة لمتغير التخصص في بعدي المعرفة بالمحتوى CK والمعرفة بطرق التدريس PK، لصالح التخصص العلمي؛ قد يعود لطبيعة التخصص التي تولي دقائق الأمور في المحتوى من نظريات ومعارف وحقائق وقوانين، وطرق تدريسها، توليها اهتماما بالغاً لضمان تطبيق الطالب لها بشكل متقن، لا يخضع لوجهات النظر

كما في بعض التخصصات الأدبية والإنسانية، ومن الملاحظ عدم ظهور فروق تعزى للتخصص في المعرفة التقنية أو المعرفة بدمج التقنية بالعملية التدريسية من محتوى وطرق تدريس، أو على الأداة بشكل عام، وهو مؤشر من وجهة نظر الباحث لإدراك المشرفين لأهمية الاستفادة من التقنية في تحقيق أهداف المنهج.

٣ – الخبرة في مجال الإشراف التربوي

جدول (١٩) تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمتغير الخبرة على معايير تقوم المعلم في ضوء نموذج تيباك TPACK وعلى كل بعد من أبعاده

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	معايير المعرفة بالمحتوى CK	2.240	2	.747	2.800	.041
	معايير المعرفة بطرق التدريس PK	3.057	2	1.019	2.297	.078
	معايير المعرفة بالتقنية TK	1.885	2	.628	1.773	.153
	معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK	1.668	2	.687	1.943	.723
الخطأ	معايير المعرفة بالمحتوى CK	67.458	56	.267		
	معايير المعرفة بطرق التدريس PK	112.245	56	.444		
	معايير المعرفة بالتقنية TK	89.631	56	.354		
	معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK	77.944	56	.342		
الكلي	معايير المعرفة بالمحتوى CK	68.698	58			
	معايير المعرفة بطرق التدريس PK	15.502	58			
	معايير المعرفة بالتقنية TK	91.422	58			
	معايير المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية TPCK	79.417	58			

يلاحظ من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، لمتغيّر الخبرة لبعد معايير المعرفة بالمحتوى CK، ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، واتجاهها تم استخدام اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٢٠) يبين ذلك.

جدول رقم (٢٠): نتائج اختبار شافية للمقارنات البعدية لمتغير الخبرة لبعد معايير المعرفة بالمحتوى"CK

الخبرة	المتوسط الحسابي	اقل من خمس سنوات	من ٥ إلى ١٠	أكثر من ١٠
Scheffe		3.74	3.81	3.56
أقل من خمس سنوات	3.74	------	٠,٨٣	٠,٢٩
من ٥ إلى ١٠	3.81	------	------	٠,٠٠٥*
أكثر من ١٠	3.56	------	------	------

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة، على الأداة لبعد **معايير المعرفة**

بالمحتوى CK ولصالح المشرفين التربويين ذوي الخبرة من (٥) إلى (١٠) سنوات، وقد يعود هذا الاختلاف في بعد المعرفة بالمحتوى العلمي CK من وجهة نظر الباحث؛ إلى أن المشرفين التربويين ذوي الخبرة المتوسطة لديهم وعي أكثر بكل أبعاد نموذج تيباك، حيث يفوقون ذوي الأقل من خمس سنوات بالخبرة، ويفوقون ذوي الخبرة الأكثر بالحماس نحو دمج المحتوى وطرق التدريس بالتقنية.

خلاصة النتائج:

- من خلال استخدام أسلوب دلفاي مع (١٢) خبيراً، تم تحديد (٣٠) معياراً مقترحاً في ضوء نموذج تيباك TPACK لتقويم المشرف التربوي الأداء التدريسي للمعلم، منها (٧) معايير لبعد المعرفة بالمحتوى، و(٧) معايير لبعد المعرفة بطرق التدريس، و(٧) معايير لبعد المعرفة بالتقنية، و(٩) معايير لبعد المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتقنية (دمج العملية التدريسية بالتقنية).
- أظهرت نتائج التطبيق الميداني للدراسة أهمية عالية لجميع أبعاد المعايير المقترحة في ضوء نموذج تيباك TPACK من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول أهمية هذه المعايير تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير التخصص في بعدي المعرفة بالمحتوى والمعرفة بطرق التدريس لصالح التخصص العلمي، وفروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح لذوي الخبرة من (٥- ١٠ سنوات).

التوصيات:

- تضمين نموذج تيباك TPACK برامج إعداد المعلم.
- تضمين نموذج تيباك TPACK برامج الدورة التأهيلية للمشرفين التربويين.
- الاستفادة من المعايير المقترحة في هذه الدراسة في تقويم الأداء التدريسي للمعلم.
- اهتمام مراكز التطوير المهني في إدارات ومكاتب التعليم؛ بالدورات التي تحسن من قدرات المعلم في دمج التقنية في العملية التدريسية.

- متابعة المشرف التربوي للآثار التي تتركها الدورات التدريبية في أداء المعلم التدريسي؛ من خلال التقويم المستمر في ضوء معايير مقننة، بغرض تحديد جوانب القصور لمعالجتها، وتطويرها.
- الاستفادة من الدروس التطبيقية كأسلوب إشرافي التي تقدم بطريقة دمج التقنية في العملية التدريسية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم.

المقترحات:

- إجراء دراسة عن أثر دورة تدريبية لتطوير الأداء التدريسي في ضوء نموذج تيباك TPACK، على اتجاهات المعلمين نحو دمج التقنية في العملية التدريسية.
- إجراء دراسة للاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء نموذج تيباك TPACK.

المراجع

المراجع العربية:

جابر، عبد الحميد. (٢٠٠٠). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شقور، على والسعدي، رنا. (٢٠١٥). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية لتوظيف نظام التعلم الإلكتروني (مودل) في العملية التعليمية بحسب إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا، *مجلة جامعة النجاح الوطنية*، ٢٩(٨)، ١٤٨٩-١٥١٨

الشمري، علي والشمري، فهد. (٢٠٢١). درجة امتلاك طلاب التربية العملية في جامعة حائل لكفايات نموذج TPACK من وجهة نظرهم، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٣٢ (١)، ٤٠٩-٤٤٣.

صبري، رشا. (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK باستخدام تقنية الانفوجرافيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهن، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢(٦)، ١٧٨- ٢٦٤

عبد العزيز، حمدي. (٢٠١٣). *التعلم الالكتروني، الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات*، عمان، الأردن، دار الفكر.

العمر، عبد العزيز. (٢٠٠٧). *لغة التربويين*، الرياض، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العمري، خيرية. (٢٠١٩). تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض – تصور مقترح، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(١)، ١٠٣-١١٧

فوده، فاتن. (٢٠١٧). تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم التجارية في ضوء أبعاد نموذج المعرفة بالمحتوى والتكنولوجيا وأصول التدريس TPACK، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٥)٥، ٤٩-٩٧

اللقاني، احمد والجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، عالم الكتب، القاهرة.

محمد، هناء. (٢٠١٨). تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج TPACK لتنمية كفاءته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، ٧(٣٤)، ٤٨٦-٥٢٠.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (٢٠٢٠). *القاموس الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي*، مكتب التربية لدول الخليج العربية.

منتدى مستقبل التكنولوجيا والتعليم في الخليج. (٢٠١٧). توصيات المنتدى، المنعقد في البحرين في الفترة من ٢-٣ مايو ٢٠١٧.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩). الإشراف التربوي في عصر المعرفة، الرياض، الإدارة العامة للإشراف التربوي.

References

Abdulazeez, H (2013). *E-learning, philosophy, principles, tools, applications*, Amman, Jordan, Dar Al-Fikr.

Alharbi, A. (2020) The Degree of Teaching Knowledge for Saudi EFL Teachers: An Investigation for Madinah EFL Teachers' Perceptions Regarding TPACK Framework, *English Language Teaching*; 13(10), 99-110.

Al-Laqani, A. & Al-Jamal, A (2003). *A Dictionary of Educational Terminology Knowledge in Curricula and Teaching Methods*, World of Books, Cairo.

Al-Omar, A. (2007). *The Language of Educators*, Riyadh, Arab Education Office for the Gulf States Press.

Al-Omari, K. (2019). The development of educational technical knowledge related to educational content (TPACK) among science teachers in Riyadh – a proposed conception, *Specialized International Educational Journal*, 8(1), 103-117.

Al-Shammari, A & Al-Shammari, F. (2021). The degree to which students of practical education at the University of Hail possess the competencies of the TPACK model from their point of view, *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 32(1), 409-443.

Dalal, M& Archambault, L& Shelton, C. (2021). Fostering the Growth of TPACK among International Teachers of Developing Nations through a Cultural Exchange Program, *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(1), 43-56.

Fontanilla, H. (2016). *Comparison of beginning teachers' and experienced teachers' readiness to integrate technology as measured by TPACK scores* (order no. 3740148). Available from ProQuest dissertations & theses global. (1752252626)

Fouda, F. (2017). Developing professional development programs for business science teachers in light of the dimensions of the TPACK content knowledge model, technology and pedagogy, *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education*, (5), 49-97

Graham, C.R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). Computers & Education, 57(3), 1953–1960.

Jaber, A. (2000). Effective Twenty-First Century Teacher, Skills and Professional Development, Cairo, Arab Thought House.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?, *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Koehler, M., Mishra, P. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Educational Technology TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)*, SAGE Publications, Inc, Michigan State University

Koehler, M., Mishra, P. kcaoglu, M., & Rosenberg, J. M. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators, *Commonwealth Educational Media Center for Asia, Retrieved November* 15.2021, From: http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_et_al_2013.pdf

Ministry of Education. (1429). *Educational Supervision in the Age of Knowledge*, Riyadh, General Administration of Educational Supervision.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054

Mohamed, H. (2018). A proposed conception of a training program in light of the TPACK model for developing its efficiency and creative teaching skills for pre-service psychology teachers, *Scientific Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 7 (34), 486-520.

Muhaimin, M, Habibi, A, Mukminin, A, Saudagar, F, Pratama, R., Wahyuni, S. (2019). A sequential explanatory investigation of tpack: Indonesian science teachers' survey and perspective, *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 269-281

Ozdal, K. (2021). An Investigation of Graduate Students' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK), *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, Vol. 9, No. 2, 299-313

Rahimi, M& Pourshahbaz, S. (2019) *English as a foreign language Teachers TPACK Emerging research and opportunities*, IGI Global, USA.

Sabry, R. (2019). The Effect of A Program Based On The TPACK Model Using Infographic Technology On Developing The Skill Of Production And Cognitive Achievement Of Middle School Mathematics Teachers And Visual Generative Thinking Skills And Mathematical Communication Among Their Students, *Mathematics Education Journal*, 22 (6), 178-264

Schmidt, D& Baran, E& Thompson, A& Mishra, P& Koehler, M& Shin, T. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers, *Journal of Research on Technology in Education*, JRTE, 42(2), 123–149

Şentürk,S& Uçar, H& Gümüş, I & Diksoy, I. (2021). The Relationship Between Individual Innovativeness and Techno-Pedagogical Levels of School Administrators and Teachers, *The Asian Institute of Research*, 4(1), 556-570

Shaqour, A & Al-Saadi, R. (2015). The degree of readiness of An-Najah National University teachers to employ the e-learning system (Model) in the educational process according to the knowledge framework for content, education and technology, *An-Najah National University Journal*, 29(8), 1489-1518

Shehata, H & Al-Najjar, Z. (2003). *A Dictionary of Educational and Psychological Term*s, Cairo, Egyptian Lebanese House.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Srisawasdi, N. (2014). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Using Computerized Science Laboratory Environment: An Arrangement for Science Teacher Education Program, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 9 (1), pp. 123-143.

The Educational Center for the Arabic Language for the Gulf States. (2020). *The Unified Dictionary of Educational Supervision Terminology*, Bureau of Education for the Arab Gulf States.

The Forum on the Future of Technology and Education in the Gulf (2017) *Recommendations of the Forum*, held in Bahrain from 2-3 May 2017.

Tokmak, H. S., Yelken, T. Y. & Konokman, G. Y. (2013). Pre-service Teachers' Perceptions on Development of Their IMD Competencies through TPACK-based Activities, *Educational Technology & Society*, 16 (2), pp. 243–256.

Voithofer, R & Nelson, M (2021). Teacher Educator Technology Integration Preparation Practices around TPACK in the United States, *Journal of Teacher Education*, 72(3) 314-328.

Wen, H& Shinas, V. (2021). Using a Multidimensional Approach to Examine TPACK among Teacher Candidates, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(1) 30-47.

تصور مقترح قائم على الخبرات الدولية لممارسات المشرف التربوي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

A proposed conceptualization based on international experiences to develop the educational supervisor's practices in improving the teaching performance of mathematics teachers at the primary stage

إعداد

د. غرم الله مسفر الغامدي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك – كلية التربية جامعة جدة

Dr. Al-Ghamdi, Ghurmullah Mesfer

Associate Professor of Mathematics Education

College of Education, University of Jeddah

DOI: 10.36046/2162-000-011-015

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إعداد تصور مقترح قائم على الخبرات الدولية لممارسات المشرف التربوي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة بممارسات مشرفي الرياضيات اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء الخبرات الدولية، وأعدت استبانة مستخلصة من الأدبيات والخبرات الدولية الناجحة، وضبطها علميا، أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٤٣) مفردة موزعة على سبعة معايير ضمن أربعة مجالات رئيسة؛ وطُبقت على عينة مكونة من (٢٢) من الباحثين في درجتي الماجستير والدكتوراه تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات القائمين بالتدريس أو الإشراف التربوي؛ لتعرف واقع ممارسات المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى: أن ممارسات المشرف التربوي المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بشكل عام جاءت بدرجة متوسطة، في حين تباينت درجة الممارسات بين متوسطة وضعيفة في المجالات الأربع والمعايير السبعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، أو عدد سنوات الخبرة. وانطلاقاً من نتائج الدراسة، وفي ضوء الخبرات الدولية تم بناء تصور مقترح لتطوير أداء المشرف التربوي، وتطوير ممارساته، بما ينعكس على تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، تضمن: الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى العلمي، وآليات المعالجة والتنفيذ، وأساليب المتابعة، وفي ضوء ذلك قدمت مجموعة التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: ممارسات المشرف التربوي، تطوير الأداء التدريسي، معلمي الرياضيات.

Abstract:

The current study aimed to prepare a proposed scenario based on international experiences for the educational supervisor's practices to develop the teaching performance of mathematics teachers in the primary stage. The descriptive analytical approach was used, and a list of the practices of mathematics supervisors necessary to develop the teaching performance of mathematics teachers was prepared in the light of international experiences, and a questionnaire was prepared extracted from the literature and successful international experiences, and scientifically controlled. key areas; It was applied to a sample of (22) researchers with master's and doctoral degrees, specializing in curricula and mathematics teaching methods, who are teaching or educational supervisors. To know the reality of the educational supervisor's practices for mathematics teachers in the primary stage, and the study concluded: that the educational supervisor's practices related to developing the teaching performance of mathematics teachers in general came to a medium degree, while the degree of practices varied between medium and weak in the four areas and the seven standards, and also showed that there are no significant differences Statistical significance at the significance level (0.05) among the mean scores of the study sample due to the variables of academic degree, or number of years of experience. Based on the results of the study, and in the light of international experiences, a proposed vision was built to develop the performance of the educational supervisor, and to develop his practices, which is reflected in the development of the teaching performance of mathematics teachers in the primary stage. It made a set of recommendations and suggestions

Keywords: Educational supervisor practices, Teaching performance development, Mathematics teachers.

مقدمة للدراسة

ركزت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الاهتمام بتطوير التعليم، ولما كان المعلم يعد حجر الزاوية في أي عملية تعليمية تعلمية، فقد هدفت الرؤية إلى استقطاب المعلمين الأكفاء، فضلاً عن إعدادهم قبل الخدمة، وتنميتهم مهنيا في أثناء الخدمة؛ وذلك نظرا للتطور المستمر في المعرفة والمهارات والكفاءات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين، ومن ثم ضرورة وصول المعلم إلى المعايير المهنية المعدة من قبل الجهات المتخصصة، ويستلزم ذلك الدعم المتواصل من قبل مشرف تربوي متخصص مؤهل لأداء دوره في عالم متغير ومتطور بشكل دائم.

وتعد عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة عملية على درجة كبيرة من الأهمية، لكنها غير كافية لاستمرارية المعلم في تدريس الرياضيات، والانتقال بين مستويات المعرفة، نتيجة المستحدثات العلمية والتكنولوجية، وحاجة المعلم إلى إعادة قراءة المحتوى، واستيعاب النظرية المعاصرة لتدريس الرياضيات، والمفاهيم المحورية، واستراتيجيات بناء المعرفة الرياضية، والانتقال من المفاهيم المجردة إلى العمليات الرياضيات المترابطة؛ لذا فإن التنمية المهنية أثناء الخدمة ضرورة لضمان تعزيز مستويات الأداء التدريسي للمعلم، ومن آلياتها الإشراف والمتابعة التي تعزز عمليات انتقال أثر التدريب للمعلم أثناء الخدمة، وتدعم التنشيط الذهني داخل المدرسة، وتقديم استشارات للمعلم لمواجهة مشكلات تعليم الرياضيات (Superfine et al., 2020).

ويعد الإشراف التربوي من المهام الأساسية التي يتطلبها الميدان لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات أثناء الخدمة، وتنطلق أدوار المشرف التربوي في الرياضيات من كونه يدعم معلم الرياضيات بفرص الترابط بين النظرية وممارستها التدريسية، ولذا فإن الدراسات اهتمت في الآونة الأخيرة بتقصي أدواره (Roles) ومداخله (Approaches)، والتوقعات (Expectations)، خلال تحليل نتائج الاجتماعات، مع المقابلات وتصميم استطلاعات الرأي لمناقشة المشرفين والمعلمين.

وحدد (Graybeal, 2017) أن مهمة الإشراف التربوي تقديم التغذية الراجعة للمعلم (Effective feedback) وترتبط بمعايير البيئة التي يعمل فيها المعلم والمشرف، ومعايير تقديم التغذية الراجعة للمعلم، والمعايير الإدارية بالسياق المدرسي، وتعد التغذية الراجعة أسلوباً لتقويم أداء المعلم في وصف حالته داخل الصف، ووصف كيفية تحسين جوانب القصور في الأداء، ووصف آليات

متابعة تنفيذ خطط التطوير، ويراعي المشرف التربوي استيعاب ثقافة المدرسة، والعمل على بناء دافعية المعلمين، وتنمية علاقات اجتماعية بينهم، مع مراعاة المعايير التالية عند تقييم أداء المعلم:

- استيعاب معلمي الرياضيات وثيقة معايير التقييم التي يستخدمها المشرف التربوي في التقييم.
- استيعاب المشرف التربوي لأساليب التدريس، وتدريب معلمي الرياضيات عليها.
- المعايير توجه المعلم للأداء بشكل أفضل، وتوجه المشرف نحو التقويم وتقديم التغذية الراجعة.
- التدرج في تطوير أداء المعلم وفق نموذج المعايير، وتكليف معلم الرياضيات بمجموعة من الممارسات في كل فترة زمنية، بما يمكن من استيعابها وتوظيفها في التدريس.

وأضاف (Arndt, 2016) أن ممارسات المشرف التربوي تعد من أهم الركائز في تطوير أداء معلمي الرياضيات، ويتم ذلك وفق مجموعة مستويات متدرجة كما يلي:

- مراجعة معايير تعليم وتعلم الرياضيات بصفة دورية، وتعديلها وفق تباين بيئات المجتمع.
- تحديد قائمة الأفكار المحورية في منهج الرياضيات وتصميم خطط المناهج.
- توعية المعلمين بالجدول الزمني للمقررات الدراسية التي يقومون بتدريسها.
- بناء الاستيعاب المفاهيمي لدى معلمي الرياضيات حول الموضوعات الجديدة.
- تبرير العمليات المستحدثة في محتوى الرياضيات المدرسية للمعلمين.
- بناء نماذج تدريسية متمركزة حول المعايير وجمع البيانات حول الفجوة في تدريس الرياضيات.
- ملاحظة التفاعلات الصفية بصورة مباشرة، وتوظيف الفيديو التعليمي في تقييم أداء المعلم.
- مراجعة نتائج البحوث والدراسات في تعليم وتعلم الرياضيات.
- متابعة توظيف اليدويات ومجموعات التعلم والمناقشات لتنمية التفكير الرياضي داخل الصف.
- تقييم الأداء في ضوء ممارسات بناء المعنى الرياضي، وتقديم آليات تطوير الأداء التدريسي.

ومن جانب آخر، أوضح (Johnson, 2017) أن الممارسات الفعالة للمشرف التربوي تسهم في تقليل الفجوة بين النظريات التعليمية وتطبيقاتها داخل الموقف التعليمي، حيث يسهم في تقليل الفجوة بين مبادئ النظرية التربوية وتطبيقاتها بتدريب المعلمين على بناء المعني، واستراتيجيات حل المشكلة، وتفعيل دور الطالب، والتشاركية في إنتاج الأفكار الرياضية، كما يسهم في دراسة احتياجات المعلمين بصورة ميدانية لتصميم برامج تدريبية، وتبني آليات التنمية المهنية، مع دعم المعلمين بنماذج تدريسية من خلال تبادل الخبرات بين المعلمين، إضافة إلى التواصل مع زملائه

المشرفين لمناقشة ممارسات تدريس المعلمين في تصميم بيئة داعمة لتنمية التفكير لدى الطلاب، والتمهيد للدرس، وترابط الأفكار، ووضع آليات لجذب واستمرارية انتباه الطلاب، ودعم الطلاب بنماذج الاستدلال الرياضي، وتقييم أدائهم، وإغلاق الدرس.

ويرتبط الأداء التدريسي لمعلم الرياضيات بمعايير تركز على الفهم العميق للمحتوى الرياضي، وتحليله إلى عناصره، واستيعاب خصائص الطلاب، وتعرف أساليب التفكير وبناء المعرفة، والتمكن من استراتيجيات التعلم النشط، وتوقع مسارات التفكير الرياضي لدى الطلاب، مع بناء خطة الدرس متضمنة عناصر الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وخطوات تنفيذها، وأساليب تقويم الأداء، والتعرف على الفجوات التدريسية (Litster, MacDonald,& Shumway, 2020, Jackson et al., 2020). ويرى (Rino, 2015) أن تطوير أداء المعلم يجب أن ينتقل من برامج تتسم بالعمومية إلى ممارسات تدريسية يتابعها المشرف، عن طريق الربط بين بحوث تعليم الرياضيات وما ينتج عنها من ممارسات تدريسية تم تجريبها ميدانياً، والبحث في النظريات عن حلول لمشكلات عدم تمكن المعلمين من المحتوى الرياضي الذين يقومون بتدريسه، والعمل على بناء صورة صادقة حول احتياجات المعلمين في تعليم الرياضيات، وتقديمها للباحثين لتجريب حلول مقترحة قبل تعميمها، ودراسة معتقدات معلم الرياضيات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها، وبالتالي فإن أدوار المشرف التربوي تنحصر في تحليل وتطوير أداء معلم الرياضيات في المجالات التالية:

- كيفية تعلم الطالب الرياضيات، وكيف يكون الطالب جيدا في الرياضيات.
- كيفية استخدام الرياضيات خارج السياق التعليمي، ومعايير الأنشطة الداعمة لتعلمها.
- الأدوات المناسبة لتعلم الرياضيات، وتقديم نموذج للمعلمين في تدريس الرياضيات.
- كيفية تدريس الرياضيات، وكيف يكون المعلم جيدا في تدريس الرياضيات.

وبينت دراسات (Hallman, Rhodes & Schultz, 2020; Thomas, Woody, 2019; 2019) أن المشرف يقوم بتقييم ممارسات التنمية المهنية لمعلم الرياضيات، وجمع بيانات حول مستويات أدائه التدريسي، ويعد عنصراً فعالاً في تحديد جوانب القصور بصورة علمية، وذلك بالتركيز على ما يرتبط بالمعرفة والممارسات التدريسية المرتبطة بالأداء التدريسي لمعلم الرياضيات، وما يرتبط بأساليب تطوير تلك المعرفة والممارسات التدريسية، وتصميم برامج تدريبية لتطوير أداء المعلم.

وعلى الرغم مما أوضحته الدراسات السابقة حول أهمية الإشراف التربوي، وأهمية دور المشرف التربوي في تطوير الأداء المدرسي بصفة عامة، وتطوير أداء معلم الرياضيات بصفة خاصة، أشارت بعض الدراسات في مجالات تعليم وتعلم الرياضيات عن وجود بعض أوجه القصور في ممارسات المشرف التربوي في مادة الرياضيات، حيث أوضحت نتائج دراسة (Enime, 2015) وجود قصور في ممارسة المشرف التربوي في متابعة وتطوير الموقف التعليمي بما ينعكس على تحسين مستويات إنجاز الطلاب، ووجود فجوة بين النماذج الحديثة في تدريس الرياضيات وبين واقع التدريس.

وحول معوقات الإشراف الفعال في برامج الرياضيات، أوضح (Comly, 2017) عدم وضوح معايير مهنية المعلم في (التعيين، ومزاولة المهنة والأداء التدريسي)، وعدم الالتزام بأخلاقيات المهنة، وعدم وضوح فلسفة برامج تعليم الرياضيات، وصعوبة التواصل بين جهات تصميم برامج التنمية المهنية، والفصل بين برامج التنمية المهنية والاحتياجات الفعلية للمعلمين، والفصل بين جهات تطوير المناهج والمعلم والمشرف التربوي، وصعوبة تفعيل أساليب التقويم الذاتي.

كما أشار (Iammartino, 2016) إلى قصور ممارسات المشرف التربوي في تدريب المعلمين على تنفيذ إدارة الأنشطة التعليمية، ومتابعة المناقشات داخل المجموعات التعاونية بين الطلاب، وتنظيم بيئات التعلم في ضوء استراتيجيات التدريس، وتقديم نموذج تدريسي يزيد التفاعلات الصفية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، واكتشاف مجالات التميز والقدرات والموهبة داخل حصة الرياضيات، وهذه الممارسات تمثل احتياجات تدريبية لمعلمي الرياضيات يقع على المشرف التربوي تلبيتها بآليات الزيارات الصفية أو البرامج التدريبية ونماذج تدريسية أو مناقشات جماعية، كما أكد (Sullivan, 2016) على ضرورة تفعيل دور المشرف في دراسة الاحتياجات التدريبية والانتقال من البرامج التدريبية الروتينية إلى برامج متمركزة على المشكلات التعليمية داخل الصف، وفي ذات السياق أوضحت دراسة (Aondoaver et al., 2015) أن انشغال المشرف التربوي بمهام غير مرتبطة بمهامه الوظيفية، تمثل عائقا دون القيام بأدواره الرئيسة التي يجب أن تنطلق من التعاون بينه وبين معلمي الرياضيات.

وأشار (Wilson, 2019) إلى ضرورة استيعاب المشرف للصعوبات التي تواجه المعلم، ودعمه ببرامج مواجهتها، وأكد (Zegarelli, 2019) على مهام المشرف في تطوير للمناهج، وركزت دراسة

(James, 2017)، ودراسة (Morton, 2017) على أهمية الانتقال من الإشراف التقليدي إلى الإشراف عبر الوسائط الرقمية، باستخدام تطبيقات الويب ٢، كما بينت دراسة (Elrod, 2017) أهمية مشاركة معلم الرياضيات والمشرف في إجراء بحوث ميدانية، لتطوير ممارسات المشرف والمعلم، مع أهمية وجود المشرف التربوي داخل المدرسة، وضرورة التعاون بينه وبين المشرف التربوي الخارجي لتطوير ممارسات المعلم وفق معايير الكفاءة الرياضية للطالب والمعلم والمشرف.

لذلك عمدت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تكامل أدوار المعلم والمشرف لتطوير تعليم الرياضيات، حيث أسست المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of teacher of mathematics: NCTM)، والمجلس القومي لمشرفي الرياضيات (National Council of Supervisors of Mathematics: NCSM)، لبناء قدرات القيادة في تعليم الرياضيات، وتمكين المعلم، والتعاون مع قادة المجتمع لتحسين تعليم الرياضيات، وصمم المجلس القومي لمشرفي الرياضيات برامج تنمية مهام الإشراف منها المعلم القائد/المتخصص في الرياضيات Elementary Mathematics Specialists، وذلك لقيادة ممارسات تعليم الرياضيات مع المعلمين والطلاب (Felton, 2020) .

وهدفت دراسة (Arndt, 2016) إلى بناء تصور لتفعيل دور المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وانطلق من تكامل مهام المعلم والمشرف، وبناء برامج لتدريب كل من المعلم والمشرف التربوي معاً، مع تدريب المشرف على بناء المعرفة الرياضية للتدريس، والمعرفة بمنهج الرياضيات، والمعرفة بتدريس محتوى منهج الرياضيات، مع تكامل مهام المشرف في مساعدة ودعم المعلم بالتغذية الراجعة لتطوير أدائه، ودراسة ممارسات المعلم لبناء رؤية واضحة حول تدريس الرياضيات، والتشاركية من أجل بناء مجتمعات النمو المهني بين المعلمين، وتخطيط المنهج ودراسة المحتوى العلمي، وربطه بالمواقف الحياتية، وتقديم أنشطة داعمة للمعلم في التدريس، ومهام بحثية لبناء دافعيته، وتدريبه على التقويم الذاتي للأداء.

وفي دراسة (Bouchamma et al., 2017) تم استطلاع رأي (٣٠٣) معلما من معلمي المواد الأساسية من بينها الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدارس مدينة كيبك بكندا، وبينت أن المشرف التربوي يرتبط دوره بمجالات أربعة، هي: كونه مصدراً للدعم والتحفيز للمعلم، ومصدراً للمعرفة

الأكاديمية للمعلم، ومصـــدرا لبناء اتجاهات إيجابية والمعتقدات الصـــحيحة حول مهنة التدريس، وكونه حلقة الوصل بين المعلم وخبراء المناهج الدراسية.

وتنوعت تجارب الإشـراف التربوي؛ ففي ظل التعلم الرقمي يرتبط الإشـراف التربوي بتحديد احتياجات المعلمين، وتوفير أدوات وأســاليب التنمية المهنية الرقمية، وتحفيز المعلمين لتطوير الأداء التدريســي (Suppa et al., 2020)، في حين يرتبط تطوير أداء المعلم على نتائج تقييم المشــرف التربوي، ومن ثم تحديد قائمة بالاحتياجات التدريبية، ثم تصــميم برامج التنمية المهنية المناســبة (Pfeiffer, 2017)، وأصــبح تركيز نموذج النمو المهني للمعلم يعتمد على أداء المشــرف التربوي، والتقييم الذاتي، ونتائج البحوث الإجرائية، ومن الاتجاهات الحديثة في تطوير أداء المشــرف التربوي التنمية المهنية المتمركزة على المناهج الدراســية، لدعم معلمي الرياضــيات في التدريس (Tony, 2017)، ومن التجارب ما يعتمد في تنمية أداء معلمي الرياضــيات إلى بناء الدافعية الذاتية في مهارات التقييم الذاتي، والنمو المهني وفق معايير الكفاءة الذاتية، ومســؤولي تصــميم برامج التنمية المهنية، واســتخدام تقنية الفيديو؛ لتحديد جوانب القوة وجوانب القصــور، وبناء خطة تحســين للممارسات التدريسية، ومتابعتها (Johnson, 2017).

ومن جانب آخر، تعتمد تجربة اليابان ودول جنوب شرق آسيا (Appelgate et al., 2020) على فكرة بحث الدرس lesson study، والتي تنطلق من تفعيل البحوث الإجرائية، وتتحدد مهام المشرف في دعم معلمي الرياضيات لتصميم تجربة الدرس، وبناء خطة الدرس، وتجريبه، وصياغته، وتنطلق هذه العمليات من إتقان كل من معلم الرياضــيات والمشــرف لمهارات حل المشــكلات الرياضية.

وفي ذات السياق، أوضح (Othman, 2015) أن تجربة ماليزيا في الإشراف التربوي اعتمدت على البحوث الإجرائية، وأن أحد المعايير في اســتمرارية المعلم لمزاولة المهنة يرتبط بقياس مهاراته في إجراء البحوث الإجرائية بالمشاركة مع الطلاب والمشرفين وزملائه في التخصص.

وتأسـيسـا على كل ما سـبق، يتبين أهمية أدوار المشـرف التربوي في تطوير الأداء المدرسـي بصـفة عامة، وتطوير أداء معلم الرياضـيات على وجه الخصـوص، وأن أدوار المشـرف التربوي لا تتواكب مع التغير والتطور المســتمر، من حيث توظيف أدوات وأســاليب التنمية المهنية الحديثة، وتحفيز المعلمين لتطوير الأداء التدريسي، وتصـميم برامج التنمية المهنية المناسبة، واستخدام التقييم

الذاتي، والاستفادة من نتائج البحوث الإجرائية، وبناء الدافعية الذاتية، وبناء خطة تحسين للممارسات التدريسية، ومتابعتها، ولذا ينبغي أن تؤسس ممارسات المشرف التربوي على معايير مهنية واضحة ومحددة، تنطلق من تكامل أدوار كل من المعلم والمشرف، لتدريس الرياضيات بجودة عالية، بما ينعكس على جودة مخرجات تعلم الرياضيات لدى الطلاب، كما يتضح أن ثمة تجارب دولية ناجحة في مجال الإشراف التربوي، ودعم الأداء التدريسي للمعلمين، يمكن الاستفادة منها في بناء تصور لتفعيل دور المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحث في أثناء تدريس بعض الموضوعات، مثل: الرؤية الاستراتيجية للإشراف التربوي، ومعايير المشرف التربوي في التنمية المهنية، ودور المشرف التربوي في دعم عمليتي التعليم والتعلم، والمعايير المهنية لمعلم الرياضيات، وممارسات تدريس الرياضيات الفعالة الصادرة من (NCTM)، والكفاءة الرياضية للمعلمين، والمعرفة التربوية الرياضية، وغيرها من الموضوعات لطلاب الماجستير الذين يعملون في التعليم العام (معلمين أو مشرفين تربويين)، ومناقشتهم حول معوقات الإشراف التربوي التي تحول دون تطوير أداء معلمي الرياضيات، تبين وجود العديد من المعوقات التي تحول دون ذلك، منها: طغيان الجوانب الإدارية في مهام المشرف، وندرة الزيارات الصفية، وندرة حلقات المناقشة، وصعوبة قياس الأداء التدريسي للمعلمين بموضوعية، وعدم دراسة الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وغياب فكرة البحث التشاركي بين المعلمين والمشرفين التربويين حول مشكلات تخطيط وتنفيذ التدريس، واستراتيجيات التدريس الحديثة، والإدارة الصفية. فضلا عن كل ما سبق، عدم وجود رؤية واضحة ومحددة لممارسات المشرف التربوي التي تدعم أداء معلم الرياضيات. وتلك الملاحظات تتسق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل: Zegarelli, (Elrod, 2017; James, 2017; Morton, 2017; 2019).

وأشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب في وثيقة معايير معلمي الرياضيات (٢٠٢٠) إلى ضرورة تمكن المعلم من المعرفة الرياضية، والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، وحيث إن المعرفة الرياضية ليست ثابتة، ولكنها متطورة باستمرار، وكذا التطور التقني المستمر في تعليم وتعلم الرياضيات، فإن ثمة ضرورة ملحة للتنمية المهنية المستمرة لمعلمي الرياضيات، ويقع على المشرف التربوي المسؤولية

الكبرى في تطوير أداء المعلم وتنميته مهنيا، ومن ثم فإن ممارسات المشرف التربوي ينبغي أن تكون مسايرة لتلك التطورات، من رؤية مستقبلية واعية تأخذ في الحسبان تطور المعلومات والاتصالات والتقنية بشكل مستمر.

ومن ثم فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في قصور مستوى ممارسات المشرف التربوي المرتبطة بتحقيق الأهداف الرئيسة من مهامه الإشرافية والمتمثلة في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

ومن ثم، فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما ممارسات المشرف التربوي التي يجب توظيفها لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية؟

٢- ما واقع ممارسات المشرف التربوي التي يتم توظيفها لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة؟

٤- ما التصور المقترح لتفعيل ممارسات المشرف التربوي والتي يجب توظيفها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- بناء قائمة بالممارسات المهنية الأكاديمية والتربوية لمهام المشرف التربوي في ضوء الخبرات الدولية الناجحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- تعرف واقع ممارسات المشرف التربوي التي يتم توظيفها لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية.
- تعرف دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

- بناء تصور مقترح لتفعيل الممارسات المهنية لمهام المشرف التربوي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الدور الفاعل للمشرف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، حيث تعد ممارسات تطوير أداء معلم الرياضيات من مهام المشرف التربوي، خاصة في المملكة العربية السعودية التي تبنت مشروع تطوير التعليم، وتطوير مناهج الرياضيات، كما تتحدد الأهمية الإجرائية وفق ما يلي:

- تفيد المشرفين التربويين في مجالات الرياضيات المدرسية في مراجعة ممارستهم الميدانية وفق تجارب وخبرات دولية، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من الإشراف التربوي في تعليم وتعلم الرياضيات.
- تفيد معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تطوير أدائهم، انطلاقًا من أهمية دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلمين بصورة مستمرة خلال ممارسات متنوعة داخل وخارج المدرسة.
- تقدم لمصممي ومخططي البرامج التدريبية تصوراً إجرائياً بمثابة مرشد في دراسة الاحتياجات التدريبية التربوية والأكاديمية للمشرفين التربويين، وترجمتها في سلسلة من البرامج التدريبية لتفعيل ممارستهم، مع قياس أثرها على تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بممارسات المشرف التربوي ودورها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طلاب الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات.

الحدود المكانية: جامعتا (جدة، والملك خالد) بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: ممارسات المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي:

تعرف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإشـــراف التربوي (١٤٤٠) بأنه: "عملية (تطوير) شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره (المعلم والطالب والمنهج والبيئة المدرسية)، كما أنه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة وتنمية شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، كما أنه تحسين للواقع الميداني" (ص. ١٠٦).

المشرف التربوي:

عرف (Arndt, 2016) المشرف التربوي في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، بأنه: "الشخص المتخصص فنيا وتربويا، والذي يمارس أنشطة تعليمية وتدريبية؛ بهدف إثراء التدريس والتعلم لدى معلمي الرياضيات في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وما يتطلبه الموقف التعليمي".

ويعرف المشرف التربوي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "الشخص الفني المتخصص والمكلف بتطوير برامج تعلم وتعلم الرياضيات بصفة عامة، وتحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة من خلال مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها داخل وخارج المدرسة".

ممارسات الإشراف التربوي:

تتضمن المعايير المهنية للمشرف التربوي ما ينبغي له معرفته والقدرة على أدائه في مجال عمله الإشرافي (تخطيطا وتنفيذا وتقويما)، وكذلك أساليب الإشراف التربوي ومتطلباتها، والمسؤوليات والمهام الوظيفية للمشرف التربوي، ويتضمن ذلك -أيضا- المعارف والمهارات المرتبطة بالإشراف، وما يتصل بها من ممارسات عملية فاعلة تشمل تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال الإشراف بما يتناسب مع التحولات التربوية الحديثة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المشرف التربوي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠، ص. ٥).

وتعرف ممارسات الإشراف التربوي إجرائيًا بأنها: "مجموعة الأعمال الإجرائية التي يقوم بها المشرف التربوي لتحويل المفاهيم الحديثة في الإشراف التربوي إلى سلوكيات إشرافية فعلية، لمساعدة

معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على النمو المهني وتطوير مستوى أدائهم التدريسي، لتحسين عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات".

الأداء التدريسي:

يعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) الأداء التدريسي بأنه: "ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين".

ويعرف الأداء التدريسي إجرائياً: بالممارسات التي يقوم بها المعلم وفق تخطيط مسبق لتحقق أهداف برامج تعليم الرياضيات خلال معالجة منهج الرياضيات، هذه الممارسات ترتبط بمجالات: تخطيط التدريس، والتمكن من المحتوى المعرفي، وتصميم بيئات التعلم، واستراتيجيات التدريس، وتوظيف الوسائط المختلفة، وتقويم الأداء، وممارسات التنمية المهنية لتحسين الأداء التدريسي.

الخبرات الدولية:

توجهات وتجارب ناجحة لبعض الدول في مجال الإشراف التربوي أثبتت جدارتها عبر نجاحات ملموسة، وبالتالي يمكن الاستفادة منها في بناء تصور مقترح لممارسات الإشراف التربوي الداعمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، اليابان، فنلندا، ماليزيا.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، لوصف وتحليل المشكلة ودراسة العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها، ويستخدم في الدراسة الحالية لوصف متغيرات الدراسة، مع تحليل التجارب والنماذج الدولية في مجالات الإشراف التربوي، والمرتبط بالتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات، لاستقراء الممارسات المهنية التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي، مع توظيف تلك القائمة في بناء أداة الدراسة، والاستفادة منها في إعداد التصور المقترح لتفعيل ممارسات المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الرياضيات بما ينعكس على تحسين برامج تعليم وتعلم الرياضيات، وتحقيق أهداف مناهج الرياضيات.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء الأداتين التاليتين:

- قائمة ممارسات الإشراف التربوي في ضوء الخبرات الدولية.
- استبانة لتعرف واقع ممارسات المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الرياضيات.
- وفيما يلي الخطوات التي اتبعت في إعدادهما:

(أ) بناء قائمة ممارسات مشرفي الرياضيات:

تحديد الهدف من القائمة: تعرف ممارسات المشرف التربوي التي يجب توظيفها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية.

محتوى القائمة: باستقراء العديد من الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمهام المشرف التربوي، منها: وثيقة المعايير المهنية لتدريس الرياضيات للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics, 2016) وتضمنت المعايير المهنية لمعلمي ومشرفي الرياضيات، والتي يجب توظيفها في تعليم الرياضيات، ودراسة (Max & Welder, 2020) التي أكدت على ضرورة أن تتمركز ممارسات المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الرياضيات على المعايير المعاصرة في تعليم وتعلم الرياضيات، وهي: معايير رخصة مزاول مهنة تدريس الرياضيات، المعرفة الرياضية المحورية داخل المحتوى العلمي (المفاهيم والمهارات)، بناء الحس الرياضية حول توظيف استراتيجية حل المشكلة الرياضية، التركيز على عمليات الاستدلال وبناء الحجج والنمذجة الرياضية، توظيف التمثيلات الرياضية في بناء المعرفة الرياضية، الأدوات الرياضية التقليدية والرقمية لتعزيز تدريس وتعليم الرياضيات، تطوير مهارات الدقة الرياضية في توجيه مسارات التفكير الرياضي، والاستيعاب والاستفادة من خصوصية طبيعة تعليم وتعلم الرياضيات.

وإضافة لما سبق، ضرورة التركيز على تطوير استراتيجيات تدريس الرياضيات لدي كل من المشرف والمعلم، وبناء المهام التعليمية، وتوصيف مهام المعلم والطالب في الموقف التعليمي، ووصف أدوات التعزيز، وتصميم بيئات تعلم جاذبة، وتحليل عمليات تعليم الرياضيات، والتركيز على مهام المشرف في تقويم تدريس الرياضيات، ومشاركة معلم الرياضيات في عمليات التقويم، وأدوات ومصادر التعليم والتعلم، وتدريس المفاهيم والإجراءات والترابطات الرياضية، وتقييم تنمية عمليات

الاستدلال والتواصل وحل المشكلات الرياضية وتوظيف التمثيلات الرياضية، وتقييم البيئات التعليمية، مع تقييم عمليات بناء المعني، وبناء قدرات المعلم للتعرف على مكونات الموقف التعليمي (الخبرات الرياضية، والطالب، ورؤيته حول تدريس الرياضيات).

وحددت دراسة (Kasbaum, 2016) مجالات المشرف التربوي في: الدعم للقيادات المدرسية في برامج التعليم، وتفعيل البحوث الإجرائية، وبناء نموذج تدريسي، ومصفوفة المدي والتتابع والخطة الزمنية، وتحليل محتوى المناهج بمشاركة المعلمين، والمواد والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، وبناء خطط تحسين الأداء في الرياضيات، مع التركيز على توصيف مهام المشرف التربوي في تقييم معلم الرياضيات خلال الزيارات الصفية والتطوير المتمركز حول المدرسة، وتطبيق معايير تعليم الرياضيات في التنمية المهنية للمعلمين كما في (Association of Mathematics Teacher Educators, 2013).

فضلا عن ذلك، قام الباحث باستقراء كتب رياضيات المرحلة الابتدائية لتحديد المفردات المستحدثة لمعلمي الرياضيات التي تتطلب مشاركة المشرف بغية توضيحها داخل الصفوف، واستخلص منها:

- مستوى الأهداف العامة لرياضيات المرحلة الابتدائية: تنمية عمليات التواصل والترابط، وتنمية عناصر الحس والاستدلال ومهارات التفكير وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية.
- مستوى مجالات تعليم الرياضيات: استيعاب ترابطات المستوى الأفقي بين الأعداد والعمليات عليها، والهندسة، والقياس، والجبر، والبيانات، والاحتمال، والترابطات مع المواقف الحياتية الحقيقية.
- مستوى تنظيم الخبرات: تعرف مصطلحات المطويات، والبحث عن المفردات، والربط مع الحياة، والاختبارات السريعة، واستراتيجيات حل المسألة، والحساب الذهني، وإرشادات كتاب الطالب، وخطوات بناء خطة الدرس، وتوظيف مصطلحات القراءة والتحدث، والتمييز بين المثال والتدريب، وتعرف عمليات التحقق من بناء الفهم الرياضي، والتبرير والكتابة الرياضية، والاختبارات والمراجعة التراكمية، وتوظيف الاستعداد للدرس الحالي واللاحق، واستثارة الخبرات السابقة.

وتأسيسا على ما سبق، أمكن تحديد مجالات ومعايير ومؤشرات ممارسات المشرف التربوي في تعليم وتعلم الرياضيات والمرتبطة بتحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، بصورة أولية، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وبعد إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون، تكونت القائمة في صورتها النهائية من (٤٣) ممارسة موزعة على أربعة مجالات وسبعة معايير.

بناء استبانة تعرف واقع ممارسات المشرف التربوي:

تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تعرف واقع ممارسات المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات.

الصورة الأولية للاستبانة:

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين:

الجزء الأول: يتضمن بيانات خاصة بعينة الدراسة، هي: الوظيفة (مشرف تربوي- معلم رياضيات)، والدرجة العلمية (ماجستير/ دكتوراه)، وعدد سنوات الخبرة: (التدريس/ الإشراف التربوي)، فضلا عن تعليمات الأداة.

الجزء الثاني: ويتضمن في صورته الأولية من (٤٣) عبارة، موزعة على أربعة مجالات وسبعة معايير يجب توافرها لدى المشرف التربوي وفق الخبرات الدولية، وصيغت العبارات وفق مقياس ليكرت الثلاثي، بحيث وضع أمام كل عبارة ثلاث فئات تقدير، موافق بدرجة: (كبيرة =٣، متوسطة=٢، ضعيفة= ١)، ويلاحظ أن قياس مستوى الواقع يتم وفق التالي:

- الممارسة تتحقق بدرجة كبيرة في حالة أن المتوسط الحسابي (≤ ٢,٣٤).
- الممارسة تتحقق بدرجة متوسطة في حالة أن يكون المتوسط الحسابي (≤ ١,٦٧، > ٢,٣٤)
- الممارسة تتحقق بدرجة ضعيفة في حالة أن يكون الوسط الحسابي (< ١,٦٧)

ضبط الاستبانة: تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وبعض المشرفين ومعلمي الرياضيات؛ بهدف تعرف صحة الصياغة، ومدى صدق الأداة لما وضعت لقياسه، وتعديل ما يرونه مناسبا، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم عمل بعض التعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

ولحساب معامل ثبات الاستبانة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (٣) يبين نتائج ذلك:

جدول (٢): معاملات ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاستبانة

المجالات	المعايير	عدد الممارسات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول	المعيار الأول	٧	٠,٩٢٥
	المعيار الثاني	٨	٠,٩٢٨
المجال الثاني	المعيار الثالث	٩	٠,٩٣٩
	المعيار الرابع	٧	٠,٩٤٣
المجال الثالث	المعيار الخامس	٤	٠,٩٣٢
	المعيار السادس	٤	٠,٩٢١
المجال الرابع	المعيار السابع	٤	٠,٩٠١
إجمالي الأداة		٤٣	٠,٩٨٨

ويتضح من جدول (٢) أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع، مما يشير إلى مناسبتها للتطبيق الميداني، وتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في المشرفين التربويين الملتحقين ببرامج الدراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) بجامعتي (جدة، والملك خالد) خلال العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) مشرفا تربويا من الملتحقين ببرامج الدراسات العليا الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات بدرجتي الماجستير والدكتوراه، والجدول (٣) يبين تصنيف تلك العينة وفق الخبرة والدرجة العلمية:

جدول (٣): وصف عينة الدراسة

سنوات الخبرة	العدد		الدرجة	العدد
(٥-١٠) سنوات	٨		ماجستير	١٢
أكثر من ١٠ سنوات	١٤		دكتوراه	١٠
الإجمالي	٢٢		إجمالي	٢٢

إجراءات التطبيق الميداني:

تمت إجراءات التطبيق الميداني في الفصل الدراسي الأول بالعام ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، حيث تم توزيع الأداة على عينة الدراسة، مع توضيح الهدف منها، وآليات الاستجابة على المفردات، ومناقشة عينة الدراسة في المصطلحات المتضمنة بدقة، وتوكيد ضرورة استكمال بيانات الأداة بشكل عام، تفادياً لاستبعادها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات، وتمثلت في: التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما ممارسات المشرف التربوي التي يجب توظيفها لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية؟

في ضوء ما تم تحليله من الأدبيات والخبرات الدولية، ثم التوصل لقائمة بممارسات المشرف التربوي التي يجب توظيفها لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية. أمكن تحديد مجالات ومعايير ومؤشرات ممارسات المشرف التربوي في تعليم وتعلم الرياضيات والمرتبطة بتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، تكونت في صورتها النهائية من (٤٣) ممارسة موزعة على أربعة مجالات وسبعة معايير، كما في الجدول التالي:

جدول (١): قائمة ممارسات المشرف التربوي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

المجالات	المعايير	عدد الممارسات
المجال الأول: استيعاب المشرف التربوي لفلسفة المناهج، ومبرراتها، ومنطلقاتها، وتطويرها، وأهدافها، ومحتواها، والمعالجات التدريسية وأساليب التقويم، وتوضيح هذه الرؤية للمعلمين في ضوء مهارات القرن (٢١).	المعيار الأول: استيعاب المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو تفعيلها.	٧
	المعيار الثاني: بناء المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات لدى معلمي الرياضيات.	٨
المجال الثاني: آليات وممارسات المشرف التربوي في تطوير جوانب الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات	المعيار الثالث: مهام المشرف التربوي في بناء المجتمعات المهنية بين معلمي الرياضيات.	٩

المجالات	المعايير	عدد الممارسات
بالمرحلة الابتدائية وفق متطلبات تطبيق المناهج وآراء المختصين ومتطلبات رخصة مزاولة المهنة.	المعيار الرابع: مهام المشرف التربوي في تطوير ممارسات معلمي الرياضيات من خلال بناء دافعية المعلم، وتنمية مهارات التقييم الذاتي.	٧
المجال الثالث: توظيف المشرف التربوي لمداخل متنوعة تنطلق من الأدوات الرقمية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات لتطبيق مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.	المعيار الخامس: مهام المشرف التربوي في بناء مهارات المعلم في قيادة الخبرات وعناصر إدارة المعرفة الرياضية التقليدية والرقمية.	٤
	المعيار السادس: مهام المشرف التربوي في بناء مهارات المعلم وفق مدخل التطوير المتمركز على الأداء الصفي خلال آليات ومداخل متعددة.	٤
المجال الرابع: مهام المشرف التربوي في تمكين معلم الرياضيات لأساليب مواجهة صعوبات تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.	المعيار السابع: مهام المشرف التربوي في تمكين معلم الرياضيات لأساليب مواجهة الصعوبات المرتبطة بالممارسات الإدارية والفنية.	٤

للإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع ممارسات المشرف التربوي والتي يجب توظيفها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الخبرات الدولية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما يلي:

المجال الأول: استيعاب المشرف التربوي لفلسفة المناهج، ومبرراتها ومنطلقاتها، وتطويرها وأهدافها ومحتواها والمعالجات التدريسية وأساليب التقويم، وتوضيح هذه الرؤية للمعلمين. وتضمن معيارين، المعيار الأول: استيعاب المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو تفعيلها، والمعيار الثاني: بناء المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات لدى معلمي الرياضيات.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات كل معيار على حدة.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المعيار الأول.

المفردات المتعلقة بالمعيار الأول استيعاب المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو تفعيلها.	واقع أداء المفردة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
١) استيعاب مكونات الحس الرياضي لتنمية إطار مفاهيمي وإجرائي حول معالجة موضوعات الرياضيات مع المعلم والمرتبطة بمجالات (الحس العددي، حس العمليات، الحس المكاني...)	٢،٠٠	٠،٧٦	متوسط
٢) استيعاب استراتيجيات بناء المعرفة الرياضية المتوقعة لدى الطلاب وترجمتها لاستراتيجيات وممارسات تدريس لتدريب معلم الرياضيات عليها.	١،٩٥	٠،٧٨	متوسط
٣) استيعاب الرؤي العلمية حول الرياضيات منها: الرياضيات مجموعة قواعد وإجراءات، والرياضيات عملية استقصاء، والرياضيات قدرة متطورة، الرياضيات أسلوب تفكير.	٢،٢٣	٠،٧٥	متوسط

المفردات المتعلقة بالمعيار الأول استيعاب المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو تفعيلها.	واقع أداء المفردة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
٤) تحديد الفجوة بين نظريات التعلم وتطبيقاتها بالموقف التعليمي (النظرية البنائية كمثال في بناء مناهج الرياضيات).	٢,٠١	٠,٨١	متوسط
٥) استيعاب أهمية المشكلة الرياضية، وكيفية توظيفها في توضيح وظيفة الرياضيات في الحياة، خلال خطوات حل المسألة (أفهم- أخطط- أحل- أتحقق).	١,٥٤	٠,٧٤	ضعيف
٦) تعرف استراتيجيات رسم صورة، اكتشاف نمط، العمل بالعكس، خمن ثم تحقق، كتابة جملة عددية، تمثيلات رياضية، إنشاء قائمة أو جدول، تقدير معقولية الإجابة، واستدلال منطقي، اختيار خطة مناسبة، إنشاء قائمة، واستعمال مقياس مرجعي.	٢,١٨	٠,٧٣	متوسط
٧) تعرف الاختبارات التراكمية ووظيفتها للطالب، وكيفية توظيفها من قبل معلم الرياضيات في تعليم وتعلم الرياضيات.	٢,٣٢	٠,٧٧	متوسط
إجمالي المعيار الأول =٢,٠٣			متوسط

يتبين من جدول (٤) أن المستوى الفعلي في الميدان لتحقيق مفردات المعيار الأول متوسط عامة، وجاءت مفرداته بدرجة متوسطة فيما عدا مفردة (بناء رؤية لدي المعلم حول المشكلة الرياضية في توضيح وظيفة الرياضيات في الحياة، خلال خطوات حل المسألة)، جاءت بمستوى ضعيف، ويعزى ذلك إلى العديد من الأسباب أهمها: عدم وضوح هذا الجانب الوظيفي للرياضيات بالنسبة للمعلمين والمشرفين، وغياب الرؤية حول وظيفية المشكلات أو المسائل الرياضية باعتبارها من مستويات بناء المعرفة الرياضية في المناهج الدراسية، والتي تعزز تنمية العمليات الرياضية، بالإضافة إلى كونها أداة للتفكير، واستيعاب الترابطات الرياضية بين الرياضيات ومجالات المعرفة من جانب، وبين الرياضيات والمواقف الحياتية من جانب آخر. كما قد يعزى السبب إلى عدم تضمين وظيفية الرياضية في خطوات حل المشكلة بصورة صريحة وواضحة للمشرف التربوي في مناهج الرياضيات، مما يوضح وظيفتها للمشرف التربوي، وينعكس على تحسين ممارسات معلم الرياضيات في توظيفها في ممارسات التدريس على مستويات التخطيط والتنفيذ، كما قد يعود السبب إلى قصور برامج تدريب المشرفين التربويين (Comly, 2017) على استيعاب الرؤية الوظيفية للرياضيات المدرسية خلال التطبيقات على حل المشكلات والمسائل الرياضية في المناهج الدراسية، وما تتضمنه من خبرات تعليمية على مستوى المفاهيم والمهارات والاستدلالات (Large, 2015).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الواقع ومستوى الأهمية لمؤشرات المعيار الثاني:

المفردات المتعلقة بالمعيار الثاني بناء المشرف التربوي لمنظور دقيق حول مناهج الرياضيات لدى معلمي الرياضيات	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الأداء
٨) بناء الثقافة الرياضية لدى معلمي الرياضيات حول مجالات مناهج الرياضيات وأهدافها ومحتواها (الحس العددي والهندسة والقياس والجبر والإحصاء والاحتمال).	٢,٠٠	٠,٧٥	متوسط
٩) تدريب المعلم على تخطيط التدريس حول تنمية وقياس مكونات الحس الرياضي باعتباره هدفاً رئيسياً في تعلم الرياضيات بالمناهج الدراسية.	٢,٠٤	٠,٦٥	متوسط
١٠) تقديم أساليب تنمية التواصل الرياضي لمعلمي الرياضيات متضمنة مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة الرياضية.	٢,١٣	٠,٧٧	متوسط
١١) توضيح ارتباط المناهج بالفكر البنائي لبناء المعرفة النشطة المتمركزة حول الطالب، وتحفيز معلم الرياضيات على توظيفها في التدريس.	٢,٤٥	٠,٥٩	كبير
١٢) تقديم مفهوم حل المسألة الرياضية لمعلم الرياضيات كركيزة أساسية في تخطيط وتنفيذ التدريس من خلال نماذج تدريسية متكاملة العناصر.	٢,١٤	٠,٧٦	متوسط
١٣) توضيح مفهوم العلاقة داخل النمط الرياضي لمعلم الرياضيات، باعتبارها تمهيدا لدراسة الجبر، وتوضيح كيفية توظيفها في تدريس المفاهيم الجبرية.	٢,٣٣	٠,٧٣	متوسط
١٤) تعزيز معلم الرياضيات في كيفية بناء مهارة كتابة التعبيرات والجمل والرموز لتوظيفها في أنشطة تعليم مجال الجبر والعلاقات في مراحل لاحقة، وتحديد الاستراتيجيات الملائمة لتدريسها.	٢,٣٢	٠,٧٢	متوسط
١٥) تمكين معلم الرياضيات من كيفية استخدام التمثيلات الرياضية في بناء المعرفة الرياضية لدى الطلاب في مجالات الرياضيات.	٢,٣٠	٠,٦٧	متوسط
إجمالي المعيار الثاني =٢,٢٢			متوسط

يتبين من جدول (٥) أن مستوى تحقق المعيار الثاني جاء بقيمة متوسطة بشكل عام، كما جاءت قيم جميع مفرداته بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، فيما عدا مفردة (توضيح ارتباط المناهج بالفكر البنائي لبناء المعرفة الرياضية النشطة المتمركزة حول الطالب) جاءت بدرجة كبيرة، وربما يعزى ذلك لوجود العديد من البرامج التدريبية للمشرفين التربويين حول الفكر البنائي، واستراتيجيات التعلم البنائي، وعلاقته بمناهج الرياضيات، واستراتيجيات توظيف المدخل البنائي في تدريس الرياضيات، مع مراعاة وجود نسبة كبيرة من برامج التدريب للمشرفين التربويين في مجال الفكر البنائي وعلاقته بالمناهج الدراسية، مع توظيف المشرف التربوي للبرامج التربوية في تحسين ممارسات معلمي الرياضيات.

المجال الثاني: آليات وممارسات المشرف التربوي في تحسين جوانب الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وفق متطلبات تطبيق المناهج الدراسية وآراء المختصين.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة لمؤشرات المعيار الثالث

المفردات المتعلقة بالمعيار الثالث مهام المشرف التربوي في بناء المجتمعات المهنية بين معلمي الرياضيات	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الأداء
١٦) تمكين معلم الرياضيات من استخدام التدريس التأملي في تفسير عمليات (ماذا أتعلم في هذا الفصل/ إعداد المطوية/ استعد) داخل خطة التدريس وتنفيذه.	١,٩٥	٠,٧٨	متوسط
١٧) تشجيع معلمي الرياضيات على التعاون، لإجراء مناقشات علمية عملية لبناء المفهوم، والتحقق من البناء الذهني الصحيح للمفهوم الرياضي.	٢,٢٢	٠,٨١	متوسط
١٨) بناء قدرات معلم الرياضيات في التدريس المتمركز حول تواصل الطلاب؛ خلال عملية (تحدث) بلغة الرياضيات، وبناء الترابط باستخدام مسائل حياتية.	١,٩٠	٠,٨٥	متوسط
١٩) توضيح مفهوم عملية "تدرب" (في كتاب الطالب) في التقويم البنائي داخل خطة الدرس، وتمكين معلم الرياضيات من تنويع التدريبات وفق قدرات الطلاب بالصف.	٢,٤٥	٠,٦٥	كبير
٢٠) توضيح المقصود بعمليات التفكير العليا والمرتبطة بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات اتخاذ القرار، وتقديم أمثلة توضيحية لمعلمي الرياضيات من كتاب الطالب.	٢,٢٣	٠,٦٩	متوسط
٢١) توضيح مبررات عملية "أكتب" وعلاقتها بتنمية مهارات الكتابة الرياضية كأحد أنماط التواصل الرياضي، وتدريب معلمي الرياضيات على أساليب معالجتها.	٢,١٣	٠,٦٤	متوسط
٢٢) توضيح عملية "استكشاف" لتقديم مفهوم رياضي جديد، وبناء المبرر الرياضي لدى الطلاب في اكتشافه، وتقديم نماذج تدريسية لمعلمي الرياضيات حول توظيفها.	٢,١٨	٠,٧٣	متوسط
٢٣) توضيح آليات توظيف "تدريب على اختبار" في التقويم النهائي على الدرس.	٢,٤١	٠,٥٩	كبير
٢٤) توضيح كيفية توظيف عملية "مراجعة تراكمية" في ربط الدرس الحالي بالدرس السابق، وتدريب معلمي الرياضيات على معالجتها قبل البدء في دروس جديدة.	٢,٤٥	٠,٧٣	كبير
إجمالي المعيار الثالث =٢,٢١			متوسط

يتبين من جدول (٦) أن مستوى تحقق المعيار الثالث جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، في حين تباينت مفردات المعيار بين درجات متوسطة وكبيرة، والملاحظ أن المفردات المرتبطة بجزء التدريبات والاختبارات داخل المحتوى العلمي أتت بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى ارتباطها بالممارسات التقليدية للمشرف التربوي، بما ينعكس على معلم الرياضيات، حيث تمثل أنشطة التدريبات والاختبار وزن نسبي كبير من ممارسات المعلم، وتمثل أهمية كبيرة في توجيهات المشرف التربوي لمعلم الرياضيات، خاصة أن نسبة كبيرة من المشرفين التربويين والمعلمين يعتقدون بأهمية كثرة التدريبات في استيعاب الطلاب للرياضيات المدرسية. في حين أتت باقي المفردات بدرجة متوسطة، والملاحظ ارتباط المفردات بأنشطة تعليمية مستحدثة في محتوى مناهج الرياضيات أهمها: التأملات حول أنشطة التعلم، وممارسات معلم الرياضيات في التحقق من استيعاب الطلاب للمفاهيم الرياضية بصورة صحيحة، وتعزز المعلم في ممارسات تنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية مهارات الكتابة الرياضية، ومهارات التحدث باستخدام لغة الرياضيات لتنمية مهارات التواصل كعملية

رياضية تعزز بناء التفكير الرياضي لدى الطلاب، ويتضح أهمية مهام المشرف التربوي في دعم وتعزيز الممارسات المرتبطة بهذه الممارسات لدى معلمي الرياضيات.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المعيار الرابع:

المفردات المتعلقة بالمعيار الرابع مهام المشرف التربوي في تحسين ممارسات معلمي الرياضيات من خلال بناء دافعية المعلم، وتنمية مهارات التقييم الذاتي	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الأداء
٢٥) بناء دافعية معلم الرياضيات نحو التعلم المستمر لتحسين الأداء التدريسي في ضوء الاتجاهات المعاصرة منها مهارات القرن (٢١).	٢,٤١	٠,٥٩	كبير
٢٦) تنمية مهارات معلم الرياضيات في مهارات التقييم الذاتي لتطوير الأداء التدريسي وفق الاتجاهات المعاصرة ومتطلبات مزاولة المهنة في تدريس الرياضيات.	٢,٠٩	٠,٧٥	متوسط
٢٧) تدريب معلم الرياضيات على تطوير أدائه من خلال توظيف البحوث الإجرائية في مواجهة صعوبات تعلم الطلاب في الرياضيات.	١,٨١	٠,٧٩	متوسط
٢٨) تدريب معلم الرياضيات على إدارة معايير الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية، ومتابعتها في التطور المهني لدى المعلم.	٢,٠٤	٠,٧٨	متوسط
٢٩) تدريب معلم الرياضيات على صياغة مشكلات رياضية مفتوحة النهاية ترتبط بمواقف حياتية، ومشكلات رياضية ترتبط بحياة وبيئة الطلبة.	١,٩٥	٠,٧٥	متوسط
٣٠) توضيح العلاقة بين محتوى المناهج وكيفية تطبيق التقويم الحقيقي في حصص الرياضيات خلال مهام واقعية.	٢,١٨	٠,٧٩	متوسط
٣١) تقديم خطط تدريس نموذجية لمعلم الرياضيات ترتبط باستراتيجيتي الاستنباط والاستقراء لاستنتاج وتطبيق التعميم الرياضي.	٢,٣١	٠,٦٤	متوسط
إجمالي المعيار الرابع =٢,١١			متوسط

يتبين من جدول (٧) أن مستوى تحقق المعيار الرابع جاء بدرجة متوسطة، وجاءت جميع مفرداته بدرجة متوسطة فيما عدا مفردة (بناء دافعية معلم الرياضيات نحو التعلم المستمر لتحسين الأداء التدريسي)، حيث جاءت بدرجة كبيرة، وربما يرجع ذلك إلى إرشادات المشرف التربوي خلال الزيارات الصفية للمعلمين، حيث تركز الزيارات الصفية للمشرف التربوي على آليات التوجيه والإرشاد للمعلم. كما يلاحظ أن المفردات المتوسطة ترتبط بممارسات المشرفين التربويين في تدريب المعلم على التقييم الذاتي، واستراتيجيات التأمل الذاتي، واستخدام البحوث الإجرائية في مواجهة صعوبات تعلم الرياضيات، مع معايير الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية، وعلى الرغم من ارتباطها بمناهج الرياضيات، يلاحظ أنها تعد من المفاهيم المعاصرة والمستحدثة بالنسبة لكل من المعلم والمشرف التربوي، مما يشير إلى الحاجة إلى استيضاحها بصورة نظرية وعملية، ومهام المشرف

التربوي في توضيحها للمعلم، مما يعزز إمكانية ممارستها من قبل معلمي الرياضيات، وينعكس على تحسين أدائهم التدريسي.

المجال الثالث: توظيف المشـــرف التربوي للتقنيات والأدوات الرقمية في تحســـين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات لتطبيق مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المعيار الخامس

المفردات المتعلقة بالمعيار الخامس مهام المشرف التربوي في بناء مهارات المعلم في قيادة الخبرات وعناصر إدارة المعرفة الرياضية التقليدية والرقمية	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مساوى الأداء
٣٢) بناء مهارات معلم الرياضيات في قيادة المواقف التعليمية والخبرات وموارد المعرفة الرقمية والتقليدية.	٢,٠٠	٠,٧٦	متوسط
٣٣) تمكين معلم الرياضيات من توظيف أدوات التواصل الاجتماعي في المتابعة خلال منتديات المناقشة، البريد الرسمي، والرسائل القصيرة.	٢,٢٣	٠,٨٦	متوسط
٣٤) تمكين المعلم من استخدام ملف إنجاز إلكتروني لمتابعة انجاز الطالب.	٢,٠٤	٠,٨٩	متوسط
٣٥) تحديد المواقع الإلكترونية المتخصصة في اليدويات إلكترونية للمعلم لتقديم المفاهيم الرياضية بصورة محسوسة، وتدريب معلم الرياضيات على توظيفها.	٢,٠٩	٠,٧٥	متوسط
إجمالي المعيار الخامس =٢,٠٩			متوسط

يتبين من جدول (٨) أن مستوى تحقق المعيار الخامس جاء بدرجة متوسطة عامة، وتحققت جميع مفرداته بمستوى متوسط، ويلاحظ أن هذه المفردات ترتبط بممارسات المشرف التربوي في قيادة المواقف التعليمية، وربط التكنولوجيا وأدوات التعلم الرقمي بالمحتوى العلمي للرياضـــيات، واستراتيجيات توظيفها في ممارسات التدريس، وتوظيف ملف الإنجاز الإلكتروني سواء للطالب أو معلمي الرياضـــيات. وربما تعزى أوجه القصـــور في ممارســـات المشـــرفين التربويين إلى أن المواقف التعليمية المعاصرة ترتبط بالعديد من المكونات المستحدثة ذات الطبيعة الرقمية، والمصادر التعليمية المفتوحة، وكلها من الممارســات التي تتطلب التدريب عليها وتوظيفها من قبل المشــرف التربوي في تطوير أداء معلم الرياضـــيات، ومتابعة المعلم في اســـتخدامها خلال عمليات تخطيط وتنفيذ وتأمل التدريس.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات لمؤشرات المعيار السادس

المفردات المتعلقة بالمعيار السادس مهام المشرف التربوي في بناء مهارات المعلم وفق مدخل التطوير المتمركز على الأداء الصفي خلال آليات ومداخل متعددة	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي
٣٦) تدريب معلم الرياضيات على مهارات استخدام البحوث الإجرائية داخل الفصول في التدريس والتعليم.	١,٦٦	٠,٨٩	ضعيف

المفردات المتعلقة بالمعيار السادس مهام المشرف التربوي في بناء مهارات المعلم وفق مدخل التطوير المتمركز على الأداء الصفي خلال آليات ومداخل متعددة	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي
٣٧) تمكين معلم الرياضيات من توظيف البحوث الإجرائية في قياس أثر استخدام برمجيات متخصصة في بناء المعرفة الرياضية.	١,٥٧	٠,٨١	ضعيف
٣٨) تدريب معلم الرياضيات على توظيف اليدويات الافتراضية في تطوير الأداء التدريسي للرياضيات.	٢,٠٩	٠,٩٧	متوسط
٣٩) تدريب معلم الرياضيات على وظيف الأدوات التقنية في عرض أنشطة رياضية للطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المتأخرين دراسياً، والموهوبين.	٢,٠٤	٠,٩٥	متوسط
إجمالي المعيار السادس = ١,٨٤			متوسط

يتبين من جدول (٩) أن مستوى تحقق المعيار السادس جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، في حين تحققت بعض مفرداته بدرجة متوسطة، وبعضها بدرجة ضعيفة، وتعزى أوجه القصور في مفردات هذا المعيار إلى ارتباطها بالعديد من المفردات المستحدثة في مجال تطوير الأداء التدريسي، كما ترتبط بمهام المشرف التربوي في تدريب المعلمين على توظيف الأدوات والمستحدثات الرقمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى بناء الخطط الفردية وتنفيذها. كما يلاحظ أن المفردات ذات المستوى الضعيف في ممارسات المشرف التربوي ترتبط باستخدام البحوث الإجرائية في مواجهة المشكلات التعليمية، وتطوير ممارسات معلمي الرياضيات، والذي يمثل أحد الاتجاهات المعاصرة المتمركزة على الأداء الصفي والمدرسي، ويمكن للمعلم استخدامها مع الطلاب، لذا يجب على المشرف التربوي استخدامها خاصة في ظل المناهج المطورة، والمرتبطة بتجريب العديد من المتغيرات الجديدة على ممارسات المعلمين. وتتفق نتيجة المعيار الحالي مع ما سبق إليه من نتائج في المعايير السابقة، حيث تمثل المفاهيم المعاصرة سواء البحوث الإجرائية والأدوات التكنولوجية من احتياجات معلمي الرياضيات، ومن النقاط التي يجب العمل عليها من قبل المشرفين التربويين.

المجال الرابع: مهام المشرف التربوي في تمكين معلم الرياضيات لأساليب مواجهة صعوبات تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وفقاً لمتطلبات تطبيق المناهج بالمرحلة الابتدائية

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات المعيار السابع

المفردات المتعلقة بالمعيار السابع مهام المشرف التربوي في تمكين معلم الرياضيات لأساليب مواجهة الصعوبات المرتبطة بالممارسات الإدارية والفنية	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الأداء
٤٠) تدريب معلم الرياضيات على إدارة الصف القائمة على بناء الدافعية.	١,٩٥	٠,٥٧	متوسط
٤١) بناء قدرات معلم الرياضيات في إدارة وقت الحصة بفعالية.	٢,٥٠	٠,٦٠	كبير

المفردات المتعلقة بالمعيار السابع مهام المشرف التربوي في تمكين معلم الرياضيات لأساليب مواجهة الصعوبات المرتبطة بالممارسات الإدارية والفنية	واقع أداء المفردة		
	وسط حسابي	انحراف معياري	مستوى الأداء
٤٢) بناء قدرات معلم الرياضيات على التنمية المهنية المتمركزة على تقييم الذات والأقران.	٢,١٨	٠,٧١	متوسط
٤٣) بناء قدرات معلم الرياضيات على التواصل مع الأسرة لمتابعة الأبناء داخل المدرسة.	٢,١٣	٠,٧٩	متوسط
إجمالي المعيار السابع =٢,١٩			متوسط

يتبين من جدول (١٠) أن مستوى تحقق المعيار السابع جاء بمستوى متوسط، وتباين تحقق مستويات مفرداته بين كبير ومتوسط، حيث جاءت جميع مفرداته بدرجة متوسطة فيما عدا (بناء قدرات معلم الرياضيات في إدارة وقت الحصة بفعالية)، وربما يعزى ذلك إلى تركيز ورش العمل والتدريبات المرتبطة بالمشرف التربوي على متغيرات الإدارة الصفية متضمنة إدارة وقت الحصة، في حين ويلاحظ أن مستوى تحقق المفردة المرتبطة بمساهمة المشرف التربوي في بناء قدرات المعلم على التواصل مع الأسرة أتت بدرجة متوسطة، على الرغم من أن هذه المفردة تعد ركيزة أساسية في مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وتعد من المهارات المطلوبة لتحقيق أهداف برامج تعليم وتعلم الرياضيات، حيث تمثل أحد منطلقات بناء مناهج الرياضيات، ويعزى ذلك إلى قصور لدى المشرف التربوي في استيعاب رؤية واضحة لطبيعة ومتطلبات مناهج الرياضيات.

جدول (١١): مستوى تحقق الأداء بشكل عام ومعاييره كل على حدة

المجالات	المعايير	الوسط الحسابي	مستوى الأداء	الترتيب
المجال الأول	المعيار الأول	٢,٠٣	متوسط	السادس
	المعيار الثاني	٢,٢٢	متوسط	الأول
المجال الثاني	المعيار الثالث	٢,٢١	متوسط	الثاني
	المعيار الرابع	٢,١١	متوسط	الرابع
المجال الثالث	المعيار الخامس	٢,٠٩	متوسط	الخامس
	المعيار السادس	١,٨٤	متوسط	السابع
المجال الرابع	المعيار السابع	٢,١٩	متوسط	الثالث
متوسط مستوى الأداء العام		٢,١٠	متوسط	

يبين جدول (١١) مستويات تحقق المعايير والأداة بشكل عام، حيث أتت بدرجة متوسطة، وتحققت المعايير والمجالات بدرجة متوسطة، كما يوضح الجدول تقارب درجة تحقق المعايير (الثاني، والثالث، والسابع) على الترتيب، في حين تباعدت باقي المعايير، كما يوضح الترتيب درجة الأولوية، من حيث وصف ممارسات المشرف التربوي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في الواقع الفعلي، وعلي الجانب الآخر تقدم أوجه القصور، والتي يجب أن

يراعيها التصور المقترح لتطوير ممارسات المشرفين التربويين، لتفعيل مهامهم وأنشطتهم بغية تحسين أداء معلمي الرياضيات، انطلاقاً من متطلبات مناهج الرياضيات، والدراسات والتجارب العالمية في برامج تعليم وتعلم الرياضيات المعاصرة.

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة؟ تم استخدام اختبار (مان ويتني) لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيري الدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما في جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار مان ويتني لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغيري الدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة

المتغيرات	المجموعات	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيم (W)	قيم (Z)	الدلالة الإحصائية
الدرجة العلمية	ماجستير	١٢	٩,٨٣	١١٢,٥٠	٣٤,٥٠	١١٢,٥٠	– ١,٦٨٥	٠,٠٩٢
	دكتوراه	١٠	١٤,٠٥	١٤٠,٥٠				
سنوات الخبرة	(٥–١٠)	٨	١٠,٦٩	٨٥,٥٠	٤٦,٥٠	١٢٤,٥٠	– ٠,١١٦	٠,٩٠٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٤	١٠,٣٨	١٢٤,٥٠				

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، أو عدد سنوات الخبرة، وهذا يشير إلي تقارب كبير بين استجابات عينة الدراسة، واتفاقها بدرجة كبيرة حول مستويات المشرفين التربويين في ممارستهم حول تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، وتتسم هذا النتيجة بدرجة كبيرة من المعقولية، حيث إن مفردات أداة الدراسة ترتبط بممارسات المشرفين التربويين، ومدى تحققها، وممارستها، بغية تطوير أداء معلمي الرياضيات، لذا جاءت استجابات عينة الدراسة في تقارب حول وجود بعض أوجه القصور التي يجب مراعاتها لتطوير ممارستهم مما ينعكس على مستوى معلمي الرياضيات.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما التصور المقترح لتفعيل ممارسات المشرف التربوي والتي يجب توظيفها في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟ تمت مجموعة من الإجراءات اعتمدت على تحليل واستقراء الأدبيات والدراسات السابقة حول تجارب الإشراف التربوي وأهميته في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، ونتائج استطلاع أراء المعلمين والمشرفين حول واقع ومستوى أهمية

مجالات ومعايير ومؤشرات أداء وممارسات المشرف التربوي، بالإضافة إلى تحليل متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات، وذلك وفقاً للإجراءات التالية:

أسس التصور المقترح:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية في تحديد بعض أوجه القصور في ممارسات الإشراف التربوي، والدراسات السابقة منها دراسة كل من (Johnson & Olanoff, 2020) ودراسة كل من (Kuennen,& Beam, 2020) التي أكدت على بعض مجالات التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات خاصة في تنمية وقياس مستويات ومجالات المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية وأساليب معالجتها وقياسها بين الطلاب، واستراتيجيات تعليم الرياضيات.

إضافة إلى الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة تطوير أداء المشرف التربوي باعتباره من بين مسؤولي ومصادر التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات، بما ينعكس على تطوير أداء المعلم، واطلاعه على المستجدات التربوية في مجالات معايير تعليم وتعلم الرياضيات، ومعايير انتقاء وتنظيم المحتوى العلمي لمجالات الرياضيات، ومعايير تعليم وتعلم الرياضيات، واستراتيجيات تدريسها، وتقييم أداء الطلاب في ضوء نواتج التعلم، حيث أكدت دراسة (Ortiz, 2018) على أن المشرف التربوي يعد من المسؤولين عن التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، وبالتالي يجب أن يكون على دراية بالمستحدثات الأكاديمية والمهنية لنقلها إلى المعلم بصورة مستمرة.

وأوضحت دراسة (Gomez, 2017) ضرورة تطوير أداء المشرف التربوي وفقاً للمعايير والخبرات الدولية في مجالات وبرامج تعليم وتعلم الرياضيات، خاصة ما يرتبط بالقضايا المعاصرة في مناهج تعليم الرياضيات، وأساليب تدريسها، مع ضرورة استخدام معايير الكفاءة الذاتية باعتبارها مدخلاً في التنمية المهنية، لاستشعار المشرف التربوي أو المعلم بوجود مشكلة ترتبط بالأداء التدريسي أو الإشراف التربوي أو إنجاز الطلاب وفق مصفوفة نواتج التعلم، هذه المشكلة تتطلب التقييم الذاتي، وبناء خطة لتحسين الأداء. وأشارت دراسة كل من (Næsheim, Helgevold & Østrem, 2019) إمكانية استخدام بحث الدرس كأحد المداخل المهمة في التنمية المهنية للمشرف التربوي والمعلمين، وفي هذه الحالة يجب على المشرف التربوي والمعلم العمل في فريق داخل المدرسة؛

لتصميم وتخطيط التعليم والتدريس، وتجريبه، والوصول إلى دروس نموذجية يمكن تعميمها خاصة في الموضوعات التي تظهر بها مشكلات تدريسية.

كما أكدت دراسة (Wright, 2017) على أهمية تطوير أداء المشرف ومدير المدرسة، والمنوط بهم تقييم أداء معلمي الرياضيات وفق مدخل بناء القدرات المتمركز على المدرسة، وحدد لورد (Lord, 2017) معايير تجربة ولاية كاليفورنيا لمواجهة الفجوة في مستويات الطلاب، وذلك من خلال دراسات استقصائية توضح ممارسات التدريس المنوط بها تقليل الفجوة، وأكدت أنه لا يجب الفصل بين أداء الطالب ومعلم الرياضيات والمشرف التربوي، فالثلاثة أطراف في معالجة الخبرات الرياضية، فالطالب يعالج الخبرة وفق نمط تعلمه، ومعلم الرياضيات يتناولها وفق أسلوبه في تدريس الرياضيات، في حين يلاحظ المشرف التربوي الموقف بغية تحسينه وتطوير ممارسات المعلم.

وانطلاقاً مما سبق حول تحليل نتائج الدراسة الحالية خاصة فيما يرتبط بالجزء الميداني، والدراسات السابقة والمرتبطة بتوضيح مجالات وأهمية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات، ومصادرها، وأدواتها، أمكن توضيح بعض أسس التصور المقترح الحالي كما يلي:

- ينطلق التصور المقترح الحالي من ضرورة تكامل مهام المشرف التربوي مع مهام معلم الرياضيات بغية تطوير الأداء التدريسي، بما ينعكس على المخرجات والنواتج التعليمية في برامج تعليم وتعلم الرياضيات.
- ضرورة مراجعة وتطوير أداء المشرف التربوي وفق المستجدات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية في مجالات تعليم وتعلم الرياضيات، حيث تمثل هذه العملية مرحلة مهمة في نقل تلك الخبرات للمعلم بصورة واضحة وإجرائية.
- العمل في مجموعات مدرسية حول تطوير برامج تعليم الرياضيات، بمشاركة فريق معلمي الرياضيات بالمدرسة، حيث يمكن عقد جلسات للمناقشة بين كل من المشرف التربوي والمعلمين حول احتياجاتهم من المشرفين، والأساليب المفضلة لديهم في التنمية المهنية، كما يجب أن يكون المشرف التربوي على دراية تامة بالمشكلات الميدانية التي تواجه معلم الرياضيات بصورة حقيقية، حتى يتسنى له البحث والاطلاع من أجل دعم المعلمين في مواجهة هذه المشكلات الميدانية.

- كما ينطلق التصور الحالي من ضرورة توظيف العديد من مداخل التنمية المهنية مع المشرفين التربويين، مع ضرورة ارتباطها بطبيعة الرياضيات المدرسية، وإمكانية نقلها وتوظيفها من قبل المشرف التربوي مع معلمي الرياضيات فيما بعد، ومن هذه المداخل البرامج الأكاديمية المتخصصة في الجامعات، مع إمكانية توظيف برامج التعليم عن بعد، وإمكانية تصميم منصة تعليمية لكل من المشرفين التربويين والمعلمين قائمة على تبادل الخبرات، هذه المنصة تعد أداة تنشيطية، تعزز عمليات الاطلاع على المستحدثات العلمية والتكنولوجية والوظيفية في برامج تعليم وتعلم الرياضيات، كما يمكن توظيفها في التنمية المهنية لكل من المشرف التربوي ومعلمي الرياضيات.
- التركيز على توظيف البحوث الإجرائية كعملية تشاركية بين كل من المشرف التربوي ومعلم الرياضيات والطلاب، هذه البحوث ترتبط بمشكلات تعليمية حقيقية، تتطلب من المشرف التربوي البحث والاطلاع، لتعزيز المعلم في مواجهة هذه المشكلات بصورة عملية وإجرائية داخل المدرسة، مع ضرورة توثيق هذه البحوث لنقل وتبادل الخبرات بين المدارس في كل مرحلة تعليمية.
- توظيف مدخل بيوت الخبرة والاستشارات التربوية بين المشرفين التربويين في الرياضيات المدرسية ومعلمي الرياضيات لتبادل الخبرات بين المشرفين والمعلمين، في مجالات تعليم الرياضيات، هذه تقوم بيوت الخبرة على إطلاع المشرف التربوي على كل ما هو جديد في مجال التخصص، ومشاركة المعلم ميدانياً، للمناقشة حول آليات الاستفادة منه في مواجهة المشكلات الميدانية، أو كيفية مواءمة بعض التجارب الدولية بما يتفق مع احتياجات معلمي الرياضيات، وطبيعة جاهزية المدرسة، وطبيعة المناهج الدراسية.
- إنشاء هيئة استشارية لمعلمي ومشرفي الرياضيات؛ لدعم عمليات وممارسات تعليم الرياضيات بالنماذج الناجحة على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، كما يمكن الاستفادة من البحوث والدراسات الحديثة على مستوى الجامعات، ومراكز التميز، ومناقشتها مع المشرفين التربويين، وتدريبهم على ترجمة كل ما هو جديد في صورة ممارسات تدريسية يمكن لمعلمي الرياضيات الاستفادة منها.

- كما ينطلق التصـور المقترح الحالي من ضـرورة بناء قدرات المشـرف حول تقويم أداء المعلم، ودعمه في تقييم الأداء ذاتياً، وتصميم العديد من البحوث الاستقصائية لدراسة الاحتياجات التدريبية، وتوظيف مداخل التنمية المهنية المتنوعة، إضـافة إلى البرامج التدريبية، كما يراعي أن تكون برامج تحسين ممارسات المشرف التربوي داخل المدرسة، حتى يمكن تنفيذها وقياس أثرها في برامج تعليم الرياضيات. ومن منطلقات التصور دراسة مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السـعودية، ومتطلبات تنفيذها على مسـتوى الأهداف العامة، وعناصـر المحتوى، وتنظيماته، والمعالجات التدريسـية، ودمج التكنولوجيا في المحتوى العلمي للرياضـيات، وتوظيف الأدوات التعليمية، واستراتيجيات وأساليب تقويم أداء الطلاب والمعلمين والبرامج.

أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح الحالي إلى تحسين ممارسات المشرف المرتبطة بأداء معلمي الرياضيات بالمدارس الابتدائية في معالجة مناهج الرياضـيات، مع مراعاة تكامل أو ترابط هذه الممارسـات مع تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. ويتفرع عن الهدف العام ما يلي من أهداف:

- بناء وعي المشرف التربوي في مجال تعليم وتعلم الرياضيات حول مهامه الرئيسة والفرعية في ضوء المستجدات التربوية والتقنية، ومرتكزات مناهج الرياضيات، وعناصرها، من خلال الاستفادة بالخبرات الدولية التي تم تحليلها في الدراسات السابقة، وانطلق منها التصور المقترح الحالي.
- تنمية قدرات المشرف التربوي في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في بناء رؤية واضحة حول تعليم الرياضيات، والتنمية المهنية ذاتياً، ومتطلبات دوره في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين، والتحول التدريجي نحو التعلم الرقمي بصيغه المختلفة.
- تنمية قدرات المشرف التربوي في تصميم وتخيط نماذج تدريسية للربط بين النظريات التعليمية والمستحدثات العلمية والتكنولوجية من جانب، والواقع الميداني من جانب آخر، وتوظيفها في تطوير أداء معلمي الرياضيات بصورة إجرائية.
- بناء قدرات المشرف التربوي في مجال الرياضيات في دراسة الاحتياجات الفعلية لمعلمي الرياضيات خلال برامج التغذية الراجعة المختلفة التي تحدث في الزيارات الصفية، وعن طريق

جلسات العصف الذهني، وعن طريق استطلاعات الرأي وأدوات القياس المختلفة، وبمناقشة القيادات المدرسية، والطلاب، ومراعاة متغيرات المستجدات في تعليم وتعلم الرياضيات.

- بناء قدرات المشرف التربوي في تعليم وتعلم الرياضيات في توجيه وبناء قدرات معلمي الرياضيات في جوانب التقييم الذاتي للأداء، وبناء خطط التحسين ومتابعتها.
- تنمية قدرات المشرف التربوي في مجالات الرياضيات في مجالات التقييم الذاتي لأدائه، ولانتقاء أساليب التنمية المهنية، مع ضرورة الاستفادة من التجارب والنماذج والخبرات الدولية.

مصادر التصور المقترح:

تم الاعتماد في اعداد التصور المقترح على المصادر التالية:

١) الأدب التربوي ذي الصلة بالإشراف التربوي.
٢) الخبرات الدولية الناجحة في مجال الإشراف التربوي.
٣) الدراسات السابقة وما توصلت اليه من نتائج في تطوير الإشراف التربوي.
٤) أراء الخبراء والمختصين في الإشراف التربوي.
٥) نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بواقع ممارسات الإشراف التربوي ودوره في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

محتوى التصور المقترح:

أمكن من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، مع استقراء قائمة أنشطة ممارسات المشرف التربوي والمرتبطة بتحسين أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، ومن خلال مناقشة نتائج الدراسة الحالية التي حددت مجموعة من أوجه أو جوانب القصور في ممارسات المشرف التربوي في مجال الرياضيات المدرسية، إضافة إلى استقصاء احتياجات معلمي الرياضات ذات الأولوية، والتي تظهر في المفردات ذات المستوى الضعيف، يليها المفردات ذات المستوى المتوسط، أمكن تحديد مجالات ومعايير محتوى التصور المقترح الحالي لتطوير ممارسات المشرف التربوي، وفقاً لما يلي:

جدول (١١): محتوى التصور المقترح

الموضوعات الرئيسة	الموضوعات الفرعية
مهام ومسؤوليات المشرف التربوي في بناء قدرات معلم الرياضيات لاستيعاب طبيعة المناهج	مهام ومسؤوليات المشرف في: . التخطيط لتعزيز التعاون الفعال بينه وبين معلمي الرياضيات. . توفير الموارد لدعم التعاون الفعال بينه وبين المعلمين. . التركيز على إنتاجية المعلمين بالتفكير والمشاركة في محادثات هادفة حول تعلم الطلاب في الرياضيات. . متطلبات رخصة مزاولة مهنة التعليم. . دمج مهارات القرن (٢١) في التدريس. . بناء الوعي حول المناهج. . استيعاب وتقديم الأدوات التعليمية وفق سلسلة ماجروهل.
آليات وممارسات المشرف التربوي في تحسين جوانب الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.	. الزيارات الصفية والتغذية الراجعة الوصفية. . البحوث الإجرائية داخل الصف والمدرسة. . جلسات بناء دافعية معلمي الرياضيات. . جلسات تحليل مناقشة تخطيط بعض دروس الرياضيات . جلسات توضيح مفاهيم المحتوى والنقاط المحورية. . ورش عمل بناء قدرات التقييم الذاتي لدي المعلم . ممارسات التنمية المهنية الذاتية مثل التدريس التأملي، والتغذية الراجعة من الطلاب، وجلسات متابعة الأقران.
توظيف المشرف التربوي التقنيات والأدوات الرقمية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات لتطبيق مناهج الرياضيات.	. استراتيجيات بناء المعرفة الرياضية التقليدية والرقمية. . التكنولوجيا ومحتوى منهج الرياضيات. . الممارسات التقنية لتطوير الأداء التدريسي. . ملف الإنجاز الإلكتروني للمشرف والمعلم والطالب.
مواجهة صعوبات الممارسات التربوية بهدف تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات.	. صعوبات الممارسات الإدارية وآليات مواجهتها. . صعوبات الممارسات الفنية وآليات مواجهتها.

معالجات ومتابعة التصور المقترح:

ينطلق التصور الحالي في معالجاته التدريبية أو التنموية بصفة عامة، من تنويع أساليب المعالجة، حيث يمكن تصميم مجموعة من البرامج التدريبية القصيرة للمشرفين التربويين، لتدريبهم على تقييم الأداء ذاتياً، ودراسة الاحتياجات الفعلية لهم أو لمعلمي الرياضيات، كما يمكن استخدام مجموعات المناقشة بين المشرفين التربويين، أو بين المشرفيين التربويين ومعلمي الرياضيات، وذلك لاستيعاب المستحدثات العلمية التكنولوجية في مجالات تعليم الرياضيات وتعلمها، مع استيعاب

فلسفة مناهج الرياضيات المعاصرة، ومعايير العمليات ومعايير المحتوى والقدرات المعرفية، مع تعرف آليات توظيف العمليات الرياضية في المحتوى العلمي، على مستوى الموضوعات والوحدات الدراسية، والفصول.

كما يمكن توظيف البحوث الإجرائية بين كل من المشرفين التربويين ومعلمي الرياضيات داخل المدارس الابتدائية، والعمل بصورة تكاملية حول مشكلة أو مجموعة من مشكلات تعليم الرياضيات قد تتضمن (تدريس موضوعات مثل: القسمة، أو المساحات، أو الحجوم، وغيرها)، أو تتضمن بعض صعوبات التعلم في المفاهيم الرياضية، أو توظيف التمثيلات الرياضية في تقديم مفاهيم الأعداد والعمليات عليها، أو قياس الحس الرياضي لدي الطلاب، أو تصميم بعض نماذج الدروس بصيغ رقمية، وغيرها من الموضوعات في تعليم الرياضيات، ثم العمل على دراسة كل مشكلة، وبناء الأدوات التعليمية المناسبة، وتصميم الوسائط التكنولوجية المناسبة، وتصميم التجربة داخل المدرسة، وإجراءات تنفيذ التدريس أو المعالجات، وتطبيق أدوات القياس، مع الاستفادة من التجربة، ونقلها بين باقي المدارس. هذه الممارسات تعد من الأساليب الرئيسة للتنمية المهنية لكل من المشرف التربوي والمعلم.

توصيات الدراسة:

تقدم الدراسة الحالية عددًا من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير ممارسات الإشراف التربوي لتطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وفق الخبرات الدولية وما توصلت إليه من نتائج، كما يلي:

١- تبني فلسفة واضحة لتطوير عمل المشرف التربوي في ضوء الخبرات الدولية الناجحة لتطوير أداء معلمي الرياضيات.

٢- إصدار دليل إرشادي لممارسات المشرف التربوي الداعمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٣- تصميم حزمة برامج تدريبية للمشرفين التربويين قائمة على الاحتياجات المهنية الفعلية في ضوء الخبرات الدولية لدعم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٤- عقد ورش تدريبية للمشرفين التربويين لتوعيتهم بأهمية دورهم في تطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، أمكن اقتراح الدراسات التالية:

١- تقويم ممارسات المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء الخبرات الدولية.

٢- تصور مقترح قائم على الخبرات الدولية لتطوير ممارسات المشرف التربوي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصور المقترح في تطوير ممارسات المشرف التربوي في دعم معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

القحطاني، أمل عايض (١٤٤٠). *كفايات القيادات التربوية: المشرفون التربويون ١*، سلسلة الاختبارات المهنية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

اللقاني، أحمد والجمل، على (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط٢)*. القاهرة: عالم الكتب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). *معايير الإشراف التربوي*. https://etec.gov.sa

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). *معايير معلمي الرياضيات -٢* . https://etec.gov.sa

المراجع الإنجليزية:

Al-Laqani, Ahmed and Al-Jamal, Ali (2003). Dictionary of educational terms defined in curricula and teaching methods (I 2). Cairo: The world of books.

Al-Qahtani, A. (1440). Competencies of Educational Leaders: Educational Supervisors 1, Professional Test Series, King Fahd National Library.

Appelgate, M., Dick, L., Soto, M., & Gupta, D. (2020). Growing a Greater Understanding of Multiplication through Lesson Study: Mathematics Teacher Educators' Professional Development. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 583–613.

Arndt K. (2016). Self-study of a Supervisor Making Connections in an Integrated Instructional Third Space in Elementary Mathematics and Field Experience. Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction, University of South Florida.

Association of Mathematics Teacher Educators (2013). Standards for Elementary Mathematics Specialists: A Reference for Teacher Credentialing and Degree Programs. San Diego, CA: AMTE.

Bouchamma, Y., Jiafan T., April, D., & Basque, M. (2017). Pedagogical Supervision: Teachers' Characteristics, Beliefs, and Needs. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, *45*(2), 91–115.

Comly, K. (2017). *A descriptive case study of supervision of paraprofessionals in elementary schools*. Doctor of Education. Neumann University.

Education and Training Evaluation Commission (2020). Educational supervision standards. https://etec.gov.sa

Education and Training Evaluation Commission (2020). Standards for Mathematics Teachers-2.

Elrod, J. (2017). *Exploring mathematics teacher education fieldwork experiences through storytelling*. Doctor of Philosophy, College of Education: University of South Florida.

Enime, N. (2015). Mathematics Education Practice In NIGERIA: It's Impact in a Post –Colonial Era. Doctor of Philosophy in Science/ Mathematics Education, Southern University.

Felton, M. (2020). Teaching Sociopolitical Issues in Mathematics Teacher Preparation: What do Mathematics Teacher Educators Need to Know? *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 435–468.

Gomez, K. (2017). *Elementary administrators' mathematics supervision and self-efficacy development.* Degree of Doctor of Education, University of Nebraska.

Graybeal, A. (2017). *Independent schoolteachers' perceptions of supervision and evaluation*. Ph.D., University of Pennsylvania.

Hallman, A., Rhodes, G., & Schultz, K. (2020). Supporting Mathematics Teacher Educators' Practices for Facilitating Prospective Teachers' Mathematical Explanations in Content Courses. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 883–906.

Iammartino R.(2016). An Agent-based Model for Predicting Turnover in the Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Workforce. . Ph.D., the George Washington University.

Jackson, B., Hauk, S., Jenq J., & Ramirez, A. (2020). Professional Development for Mathematics Teacher Educators: Need and Design. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 537–582.

James, D.(2017). *A multi-method qualitative study of a new teacher inservice training program to improve teaching in a primary school*. Ph.D., Southern Illinois University.

Johnson C. (2017). *A descriptive case study of supervision of paraprofessionals in elementary schools* Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1889950163?.

Johnson, K. (2017). *Elementary administrators' mathematics supervision and self-efficacy development.* Doctor of Education ,University of Nebraska at Omaha.

Johnson, K., & Olanoff, D. (2020). Using Transformative Learning Theory to Help Prospective Teachers Learn Mathematics That They Already "Know." *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 725–769.

Kasbaum D (2016). Job Description– supervisor of mathematics. The Association of State Supervisors of Mathematics (ASSM), Pp.(1-3).

Kuennen, E., & Beam, J.(2020). Teaching the Mathematics that Teachers Need to Know: Classroom Ideas for Supporting Prospective Elementary Teachers' Development of Mathematical Knowledge for Teaching. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 771–805.

Litster, K., MacDonald, B.& Shumway, J.(2020). Experiencing Active Mathematics Learning: Meeting the Expectations for Teaching and Learning in Mathematics Classrooms. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 615–640.

Lord, J. (2017). *Instructional strategies and best practices for improving the achievement gap in mathematics: An exploratory case study.* University of Phoenix.

Max, B., & Welder, R. (2020). Mathematics Teacher Educators' Addressing the Common Core Standards for Mathematical Practice in Content Courses for Prospective Elementary Teachers. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 843–881.

Morton, R. (2017). *Supervisors' experience of resistance during online group supervision: A phenomenological case study.* Retrieved from https://search.proquest.com/docview/.

Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N., & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, *42*(5), 557–573. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1641487

National Council of Teachers of Mathematics (2014). The Role of Elementary Mathematics Specialists in the Teaching and Learning of Mathematics. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (2016). Professional Standards for Teaching Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Ortiz, M. (2018). *Teacher perspectives on professional development opportunities in transitional kindergarten programs.* . Ph.D., California State University East Bay.

Othman, N. (2015). Empowering Teaching, Learning, and Supervision through Coaching in Action Research. *Journal of Management Research*, 7(2), 98-108.

Pfeiffer-Hoens, M. (2017). *An investigation of charter schools' school leader and teacher level of assessment literacy.* Middle Tennessee State University.

Rino J.(2015). Supporting an Understanding of Mathematics Teacher Educators: Identifying Shared Beliefs and Ways of Enacting Their Craft. Ph.D., Brigham Young University.

Sullivan D. (2016). The common core learning standards and elementary teachers' math instructional practices receptivity to change. Instructional leadership & academic optimism.

Superfine, A., Prasad, P., Welder, R., Olanoff, D., & Eubanks-Turner, C. (2020). Exploring Mathematical Knowledge for Teaching Teachers: Supporting Prospective Elementary Teachers' Relearning of Mathematics. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 367–402.

Suppa, S., DiNapoli, J., Thanheiser, E., Tobias, J. M., & Sheunghyun Yeo. (2020). Supporting Novice Mathematics Teacher Educators Teaching Elementary Mathematics Content Courses for the First Time. *Mathematics Enthusiast*, *17*(2/3), 493–536.

Thomas, N. (2019). *The experiences of counseling graduate students who participated in professional legislative advocacy training.* Ph.D., Walden University.

Tony F. (2017). Making Teachers Better, Not Bitter: Balancing Evaluation, Supervision, and Reflection for Professional Growth." *District Administration* 53(1): 80.

Wilson, M. (2019). *The challenge of teaching in urban schools: A dialogue with new york city mathematics teachers.* Degree Doctor of education. The City University of New.

Woody, N. (2019). *Teacher perceptions of math professional development in a small vocational school.* Degree Doctor of education. Walden University.

Wright, T. (2017). *School leaders' perceptions of their capacity to support high quality mathematics instruction in an era of reform and change.* Degree of Doctor of Philosophy, Saint Louis University.

Zegarelli, R.(2019). *The influence of curricular modifications on teachers' instructional practices and self-efficacy: A mixed methods study.* The School of Education of Manha Tt Anville College Purchase, New.

أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران وعلاقتها بالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي

the dimensions of the Authentizotic organizations at Najran University and its relationship to the commitment of faculty members to the psychological contract

إعداد

د. فيصل بن علي يحيي نجمي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

DR. Faisal bin Ali Yahia Najmi

Associate professor of educational administration

Najran University ،Kingdom Saudi Arabia

Acknowledgment The authors are thankful to the Deanship of Scientific Research at Najran University for funding this work under the General Research Funding program grant code (nu/-/SEHRC/10/1068)

DOI: 10.36046/2162-000-011-016

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي واستكشاف وجود علاقة بينهما؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق استبانة أُعدت لهذا الغرض وجرى تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بلغ عددها (٣١٢) عضوًا، وأشارت النتائج إلى أن مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران جاء بشكل عام بدرجة كبيرة، كما أشارت إلى أن مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي جاء بدرجة كبيرة جدًا، وبينت النتائج كذلك وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين كل أبعاد المنظمات الأثيرة الستة ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، ما عدا بُعد التوفيق بين العمل والعائلة حيث جاءت العلاقة بينهما غير دالة.

الكلمات المفتاحية: المنظمات الأثيرة، العقد النفسي، جامعة نجران، أعضاء هيئة التدريس.

Abstract:

The current study aimed to determine the level of achievement of the dimensions of the Authentizotic organizations at the University of Najran from the point of view of the faculty members, and the level of commitment of the faculty members to the psychological contract and to identify the relationship between them. The descriptive correlative approach was used by distributing a questionnaire designed for this purpose. The poulation of the study was (312) faculty members selected randomly from Najran University, KSA. The results revealed that the level of achievement of the dimensions of the Authentizotic organizations at the University of Najran in general was a greatdegree, the level commitment of faculty members at Najran University to the psychological contract was very large. It is also found that there was a statistically significant relationship between all the dimensions of the six Authentizotic organizations and the level of commitment of faculty members to the psychological contract, except for the dimension of reconciliation between work and family, where the relationship between them was not significant.

Key words: Authentizotic organizations, Psychological Contract, Najran University, Faculty Members

مقدمة

يعد العنصر البشري المؤثر الأهم في جودة أداء أي منظمة وزيادة إنتاجيتها وتحقيق غاياتها وأهدافها، وكذلك توفير الميزة التنافسية اللازمة لبقائها في هذا العصر الذي يتصف بتسارع التغيرات وتزايد التحديات؛ فكلما امتلكت المنظمة العدد الكافي من الموارد البشرية المميزة أمكن التنبؤ بنجاحها في المستقبل، ويتعدى الاهتمام بالموارد البشرية مجرد الحرص على استقطابهم إلى ضرورة امتلاك المنظمة من الخصائص ما يمكنها من الحفاظ عليهم، وضمان استمرارهم في فريق عملها.

ولهذا فقد أصبحت المنظمات تعطي أولوية لتوفير بيئة ملائمة للعمل من خلال تمكين الموظف من المشاركة الإيجابية في صنع القرار، وتحسين جودة إنتاجية العمل، وتهيئة عوامل الارتياح النفسي والمادي، وتعزيز الممارسات التي تجعل الفرد أكثر انتماءً لها، كما تهتم بتقديم المميزات التي ترفع مستوى الرضا النفسي والوظيفي، وتعزز الثقة، وتحاول أن تُسهم في تحسين العلاقات بين العاملين والإدارة، بالإضافة إلىٰ تقليل التوتر الناتج عن ضغوط العمل، والحد من الصراع (الغامدي، ٢٠٢٠).

ونتيجة لذلك جذبت فكرة المنظمات الأثيرة اهتمام الباحثين؛ سعيًا منهم لدراسة هذا النمط من المنظمات منذ عام ١٩٨٣م (سعد الدين والسيد، ٢٠١٧)، حيث يركز موضوع المنظمات الأثيرة على البحث فيما توفره المنظمات من عناصر لتهيئة مناخ عمل ملائم مما يساعد في رضا العاملين، والتي تؤدي بالتالي إلى زيادة استغراقهم في العمل، وجودة أدائهم، وتحقيق ميزات تنافسية للمنظمة، وترجع أهمية دراسة خصائص وسمات المنظمات الأثيرة إلى ارتباطها بمفاهيم ذات أهمية عالية في الإدارة، مثل: الرضا الوظيفي، والرسوخ الوظيفي، وتمكين الأفراد، والرفاهية النفسية للعاملين.

فقد كشفت دراسة ريجو وشينها (Rego, Cunha, 2008) أنَّ المنظمات التي توفر المناخ الأثيري يتميز أفرادها بمستوى أعلى من الرضا الوظيفي، وتستطيع استقطاب أفضل الكفاءات البشرية للعمل لديها، كما تتمكن من تقديم خدمة عملاء عالية الجودة، ومنتجات وخدمات مبتكرة، ويكون معدل دوران موظفيها أقل مقارنة بمنافسيها، إضافة إلى أنها تزيد من كفاءتهم،

وتنمي التقدير الإيجابي للذات عند أفرادها، وتمثل لديهم مصدرًا من مصادر التغلب على التوتر مما يسهم في نجاحها المالي، وكذلك أوضحت دراسة ضاهي وراجوفينش (Dahiya, &Raghuvanshi, 2021) وجود خمسة عوامل لتحقيق السعادة في أماكن العمل، هي: القيادة التحويلية، المناخ الأثيري، وتناسب العمل بين الأفراد والمنظمة، والعدالة التنظيمية، والجدوى في العمل؛ وذلك لأن توافرها يعزز المشاعر الإيجابية لدى لعاملين نحو المنظمة، ويزيد من التزامهم بالعقد النفسي.

ويشير مفهوم العقد النفسي psychological contract إلى كل ما يعقده الطرفان: (العامل – إدارة المنظمة) في قرارة نفسيهما تجاه بعضهما البعض فيما يتعلق بالالتزامات والواجبات والمسؤوليات مقابل ما يتوقعه كل طرف من وفاء الطرف الآخر بوعوده (إبراهيم وعبد القوي، ٢٠١٨)، وترجع أهميته إلى أنه يساعد في صياغة العلاقة المتوقعة بين العاملين والمنظمة ويقدم كدليل لسلوكهم في المستقبل ويؤدي الشعور بالإخلال بالعقد النفسي إلى مجموعة من الاتجاهات السلبية تجاه العمل، وهي ذات نتائج ضارة على أداء كل من العاملين ومنظماتهم (إسماعيل، ٢٠٢٠)، وذلك يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة بال وشيبريو وجانسين (Bal, Chiaburu, & Jansen.2010) التي أشارت إلى وجود أثر سلبي للإخلال بالعقد النفسي على أداء العمل، والثقة التنظيمية.

ويأتي عضو هيئة التدريس في مقدمة ركائز الأداء المتميز بالجامعات، لذا فإن نجاحها يتوقف على مدى تمكنه من أداء دوره بإتقان، والذي يتأثر بمستوى استيعاب هذه المؤسسات لمتطلباته، وتقديرها لضرورة توفير احتياجاته (علوان،٢٠١٩)، وهذا ما أكدته دراسة دي فيرز (de Vries, 2001) التي أظهرت أنَّ ضَعف الاهتمام بمفهوم المنظمات الأثيرة، والانشغال المفرط بالمادة داخل المنظمات يعرض العقد النفسي للانتهاك، مما يجعل العاملين أضعف ارتباطًا بمنظماتهم، ويصبح الولاء التنظيمي لديهم أقل، وتوصلت إليه كذلك دراسة حيدر وناصر (٢٠١٤) التي بينت وجود تأثير واضح لانتهاك العقد النفسي في النِّيّة في ترك العمل لدى أعضاء هيئة التدريس.

فهناك التزامات صريحة وأخرى ضمنية من الجامعة، ينبغي القيام بها ليؤدي عضو هيئة التدريس التزاماته في تحقيق جودة أداء الجامعة وتحسين موقعها بين الجامعات العالمية، حيث إنه لن يؤدي أدواره المناطة به إلا من خلال توافر كافة الإمكانات والتسهيلات التي تساعده في ذلك

إضـافة إلى ضـرورة إدراكه لكفايتها (علوان، ٢٠١٩)؛ ووفق العقد النفسـي أيضًـا فإن الجامعات تتوقع من أعضاء هيئة التدريس المساهمة الجادة في تحقيق أهدافها وأنْ يكونوا شركاء في تقدمها نحو النجاح في تلبية متطلبات مجتمعاتها من خلال الالتزام بجودة الأداء والتطوير المسـتمر لقدراتهم المهنية.

مشكلة الدراسة:

هناك دومًا مخاوف من قلة توافر المنظمات الصحية التي تستهدف رفاهية منسوبيها، والتي يشعرون فيها بالرضا عن كل ما يتعلق بهم، فمن الواضح أنه مع الأسف ثمة عدد قليل جدًا من المنظمات التي تعتمد معايير المنظمات الأثيرة (de Vries, 2021)، ونتيجة لذلك يظهر جليًا أنه لا توجد وصفة مباشرة لبناء منظمة أثيرة، فبالرغم من التأكيد علىٰ الحاجة إلى التقريب بين احتياجات العاملين والمنظمات، فالحقيقة أنَّ الحفاظ علىٰ بيئة عمل صـحية يبقى التحدي الرئيس والمطلب الأهم (Vasconcelos, Palmiere, &Araujo, 2019).

يشمل ذلك أيضًا المنظمات التي تعمل في المجال التعليمي، وفي مقدمتها الجامعات وخاصة فيما يتعلق بجودة أداء أعضاء هيئة التدريس، حيث تزداد الأعباء التدريسية والإدارية، مما يلزم معه ضرورة توفير بيئة عمل مناسبة ومعززة للأداء الأكاديمي والإداري، فقد أشارت دراسة فريسي وشالك وكرون (Freese,Schalk& Croon, ,2011) إلى أن التغييرات التنظيمية التي يتم إجراؤها في المنظمات والتي لا تفي باحتياجات الفرد تؤثر سلبًا على التزام العاملين بالعقد النفسي نحو المنظمة.

وتشير الدراسات إلى ضَعف الاهتمام بهذا الجانب في الجامعات على مستوى العالم بصورة عامة، وهو الأمر الذي ينسحب على الجامعات السعودية كذلك، حيث كشفت دراسة عمران (٢٠٢٠) عن ضَعف إشباع احتياجات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مما يؤثر على مستوى رضاهم الوظيفي، كما أشارت دراسة الزعير (٢٠١٧) إلى أنَّ درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الناشئة جاءت بدرجة متوسطة، ونتيجة لذلك فإن ٤٢,٦ % منهم يفكرون في الانتقال إلى جهة عمل أخرى، أما فيما يتعلق بجامعة نجران فقد توصلت دراسة العلي (٢٠١٧) إلى أنَّ درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تأتي بدرجة متوسطة، وهو ما سبق أن

أشارت إليه دراسة الشهري والأمين (٢٠١٢) وأوصت بضرورة العمل على زيادة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من خلال تحسين الخدمات الصحية، وتنظيم برامج ترفيهية لأعضاء هيئة التدريس وأسرهم.

وبالاطلاع على أهداف عمادة الموارد البشرية بجامعة نجران[١] والتي من أبرز مهامها إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لم يتضح ضمن أهدافها توفير الاحتياجات النفسية والاجتماعية والأسرية لأعضاء هيئة التدريس والتي تمثل بعض أبعاد المنظمات الأثيرة، يأتي ذلك في وقت يسعى فيه برنامج التحول الوطني ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى استقطاب الكفاءات للمؤسسات الحكومية، وتوفير البيئة المناسبة للمحافظة على الكفاءات مما يحسن من التصنيف الدولي للمملكة العربية السعودية في مجال استقطاب المواهب المحلية والعالمية.

وقد أجري العديد من الدراسات لتحليل العقد النفسي في بيئات عمل متنوعة، إلا أنه لم يتضح إجراء ما يكفي منها في مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة، كما تظهر ندرة في الدراسات التي تناولت مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في الجامعات، فضلًا عن عدم العثور على دراسات عنيت ببحث ما إذا كان هناك ارتباط بين أبعاد المنظمات الأثيرة والعقد النفسي خاصة فيما يتعلق بالتزامات العاملين، وهو ما يؤكد الحاجة إلى إجراء دراسات تستجلي ذلك لاسيما في البيئة الجامعية.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في بحث مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران وعلاقتها بالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي من وجهة نظرهم؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي؟

(١) يمكن الإطلاع على أهداف عمادة الموارد البشرية بجامعة نجران على الرابط https://dhr.nu.edu.sa/ab1.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف علىٰ مستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي من وجهة نظرهم.
- استكشاف وجود علاقة بين مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران ومستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين:

الأهمية النظرية:

- يتوقع أن تسهم الدراسة في الإضافة إلى أدبيات الإدارة فيما يتعلق بالمفهومين اللذين تناولتهما بالبحث، وهما: المنظمات الأثيرة والعقد النفسي.
- تعد هذه الدراسة من طليعة الدراسات _على حد علم الباحث_ التي تتناول المنظمات الأثيرة بالجامعات السعودية وعلاقتها بالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي.
- تطوير أدوات لقياس تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات.
- تقديم أدوات لقياس التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالعقد النفسي تجاه جامعاتهم، وتوجهاتهم نحو الممارسة عالية الجودة للعمل الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تسهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة في الارتقاء بجودة أداء جامعة نجران، وزيادة المزايا التنافسية لها فيما يتعلق بالبيئة التنظيمية والموارد البشرية.

- قياس مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران سوف يسهم في تحسين مناخ العمل بها، وزيادة قدرة الجامعة على استقطاب الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- يساعد التعرف على مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي في تحديد احتياجاتهم الفعلية وتعزيز فرص تلبيتها، ومن ثم إمكانية الإسهام في رفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.
- تلفت الدراسة انتباه القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية بصورة عامة وجامعة نجران على وجه خاص إلى بُعد شديد الأهمية في القيادة الأكاديمية، وهو البُعد الإنساني المتمثل في تحقيق أبعاد المنظمات الأثيرة في البيئة التنظيمية للجامعة، والاهتمام بالعقد النفسي لأعضاء هيئة التدريس، وأثرهما على الأداء والإنتاجية.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: حيث ينحصر موضوع الدراسة في تناول العلاقة بين مفهومين، هما:

- المنظمات الأثيرة وفق ستة أبعاد، هي: (روح الصداقة الحميمة – الثقة في القادة ومدى مصداقيتهم- الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد – فُرص التعلم والتنمية الشخصية – العدالة التنظيمية-التوفيق بين العمل والعائلة).
- العقد النفسي: ويقتصر تناوله على التزام أعضاء هيئة التدريس تجاه جامعاتهم، وفقًا للأبعاد التالية: (الالتزام بتحقيق الأهداف – المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح-جودة الأداء – التحسين المستمر).

حدود مكانية: طبقت الدراسة في كليات وعمادات جامعة نجران.

حدود زمانية: جرى تطبيق الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

حدود بشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على فئة أعضاء هيئة التدريس من منسوبي جامعة نجران.

مصطلحات الدراسة:

المنظمات الأثيرة: هي تلك المنظمات المليئة بالثقة والتي تعطي أفرادها الإحساس بالكمال وبالحياة حيث يشعر العاملون بتحقيق الذات، والفاعلية والكفاءة والقدرة على المنافسة والإبداع وتشيع بينهم روح الصداقة والشعور بالسعادة ومتعة العمل بها (Kets, & Balazs,1999).

ويقصد بها إجرائيًا في هذه الدراسة: المنظمات التي تعمل على تلبية الحاجات الإنسانية للعاملين، من خلال توفير بيئة عمل تتسم بروح الصداقة الحميمة والثقة في القادة والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد وتتيح فرص التعلم والتنمية الشخصية وتتسم بالعدالة التنظيمية وتعمل على التوفيق بين العمل والعائلة.

العقد النفسي: يشير إلى كل ما يعقده الطرفين: (العامل – إدارة المنظمة) في قرارة نفسيهما تجاه بعضهما بعض عند التعاقد في العمل فيما يتعلق بالالتزامات والواجبات والمسؤوليات مقابل ما يتوقعه كل طرف من وفاء للطرف الآخر بوعوده (إبراهيم وعبد القوي، ٢٠١٨).

ويقصد به إجرائيًا في هذه الدراسة: كل ما يعقده عضو هيئة التدريس في قرارة نفسه تجاه الجامعة التي يعمل بها فيما يتعلق بالالتزام بتحقيق الأهداف، والمسؤولية لتحقيق النجاح وجودة الأداء، والتحسين المستمر لأدائه مقابل ما يتوقعه من وفاء الجامعة بوعودها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول- المنظمات الأثيرة:

١- تعريف المنظمات الأثيرة:

يشير مفهوم المنظمات الأثيرة Authentizotic organizations إلى المنظمات المفضلة لدى العاملين، وفق معايير محددة تيسر وتوفر لهم بيئة عمل جاذبة، مما ينعكس على إنتاجيتهم واستغراقهم في العمل، ويتكون المصطلح Authentizotic من كلمتين يونانيتين: Authenteekos و zoteekos. الأول يوصل فكرة المنظمة الأصلية، حيث تشير الأصالة إلى أن المنظمة تتمتع بجودة ربط مقنعة لموظفيها برؤيتها ورسالتها وثقافتها وهيكلها، أما مصطلح zoteekos فيعني "حيوي

للحياة"، ويقصد به قدرة هذه المنظمات على تلبية الحاجات البشرية لموظفيها، مما يعطيهم إحساسًا بالفعالية والكفاءة والاستقلالية والمبادرة والإبداع (de Vries, 2021).

وتعرف المنظمات الأثيرة بأنها تلك المنظمات القادرة على تطوير مجموعة من القيم السامية، وذلك لتعزيز شعور عامليها بالأصالة والنمو والنشاط، فتجعلهم يميلون لحياة أيسر وأهدأ، كما تجعلهم في أفضل حالاتهم وتحركهم نحو تحقيق أقصى إنتاجية (Nenevé, Lizote, &Nenevé, 2018).

ويعرفها سعد الدين والسيد (٢٠١٧) بأنها المنظمات التي يشعر فيها العاملون بالاستمتاع، وإشباع احتياجاتهم الإنسانية، والشعور بتحقيق الذات وتحقيق التوازن بين العمل والحياة الأسرية، وبالتالي تجعل حياتهم أفضل وتدفعهم نحو تحقيق أهداف المنظمة.

ويمكن تعريفها كذلك بأنها منظمات إنسانية تعمل علىٰ تحسين نوعية الحياة والعمل لموظفيها، من خلال بناء علاقات أكثر ديمقراطيةً وعدالةً، وتقليل عدم المساواة بينهم، بالإضافة إلى أنها تعمل على تنميتهم في كافة الجوانب الجسدية والعاطفية والفكرية (Cairrão, Cardoso, Figueiredo, Pereira, Rodrigues, &Freitas, ,2019).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن المنظمات الأثيرة هي منظمات تتصف بالقدرة على تلبية الحاجات البشرية للعاملين لديها، من خلال توفير بيئة عمل تتسم بروح الصداقة الحميمة، والثقة في القادة، والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد، وتتيح فرص التعلم والتنمية الشخصية، وتطبق العدالة التنظيمية، وتساعد العاملين لديها على التوفيق بين العمل والعائلة.

٢- أبعاد المنظمات الأثيرة:

للتعرف على الخصائص التي ينبغي أن تتصف بها المنظمة الأثيرة قام محرران لدى مجلة Fortune بنشر تقرير عن أفضل ١٠٠ شركة للعمل بها في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تفحص هذان المحرران الممارسات والسمات التي تجعل بعض المنظمات أثيرة ومفضلة لدى منسوبيها، وكان من أهم هذه الخصائص القيادة الملهمة؛ كما وجدا أن الأفراد في هذه المنظمات لديهم ثقة كبيرة في قادتهم، ويفخرون بعملهم وبوجود روح الصداقة الحميمة مع زملائهم، إضافة

إلى أن منظماتهم توفر لهم امتيازات مثل: مراكز اللياقة البدنية، والتأمين الصحي، والامتيازات العائلية (de Vries, M. 2001).

ويؤكد دي فريز (de Vries, 2018) أن أهم سمات المنظمات الأثيرة هي أنَّ العاملين لديها يثقون في الأشخاص الذين يعملون معهم، إضافة إلى أن القيادة في تلك المنظمات ليست عملاً انفرادياً بل تشاركياً، كما أن تلك المنظمات تتسم بيئة العمل فيها بالجودة العالية، وتتميز الإجراءات التنظيمية لديها بالعدالة وتكافؤ الفرص للجميع، ويشعر من ينتسبون إليها بأن لديهم صوتًا مسموعًا وأنه يتم الإنصات إليهم، كما يتوافر لدى قادتها ثقافة الاعتراف بالخطأ، ويتاح فيها الفرص والحوافز المستمرة للتطور والنمو، ومن خصائص المنظمات الأثيرة كذلك أن القادة بها يصنعون فرقًا حقيقيًا، إضافة إلى أن تشارك المعلومات يتم فيها بسهولة، كما تدرك قادتها أن الناس لديهم حياة مهمة خارج العمل.

ويوضح يشير ريجو (Rego, 2004) أن المنظمات الأثيرة تتميز بوجود ما يلي:

- أمان نفسي قوي: حيث يشعر العاملون بالأمان الذي يسمح لهم بتقاسم نجاحاتهم وتشارك نقاط قوتهم وضعفهم وتبادل المعلومات.
- الدعم من الزملاء: يمكنهم التحدث مع الزملاء، والشعور بالتزام زملائهم نحو مساعدتهم.
- التوجيه بالفريق: تهتم بسماع ومناقشة كيفية عمل المجموعات واتخاذ القرار بصورة جماعية.
- الهدف المشترك: ففيها يتقاسم العاملون هدفًا مشتركًا يسعون جميعًا إلى تحقيقه.
- الشعور بالانتماء: حيث يقدر الأشخاص الانتماء إلى المنظمة، ويظهرون مشاعر الولاء لها.

وتتعدد أبعاد المنظمات الأثيرة التي طرحتها الدراسات بتفاوت زوايا النظر إلى أهمية الممارسات التي تطبقها تلك المنظمات، وقيمة كل ممارسة بالنسبة للأفراد العاملين، ومن ذلك ما طرحه دي فريز. (deVries, 2004) من أبعاد تركز على الجانب الوجداني والشعوري للعاملين، وهذه الأبعاد هي: الشعور بالحب، والشعور بالمتعة، والشعور بالمعنى، والشعور بالرؤية والتوجه المستقبلي، والشعور بالكفاءة، والشعور بالتأثير، فيما تعتمد الدراسة الحالية الأبعاد التي طرحها ريجو وزميله كونها (Rego&cunha,2008)، ويوضحها جدول (١).

جدول(١) أبعاد المنظمات الأثيرة (Rego&cunha,2008)

أبعاد المنظمات الأثيرة	توضيحها
روح الصداقة الحميمة	تشير إلى شعور العاملين بأنهم عائلة واحدة وأن روح الفريق تسود فيما بينهم.
الثقة في القادة ومدى مصداقيتهم	شعور العاملين بالحرية والصراحة وعدم الخوف عند التعامل مع القادة.
الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد	القدرة على إبداء الآراء والمقترحات من خلال الاتصال مع القادة مع توفير الدعم والمساندة.
العدالة التنظيمية	شعور العاملين بالعدالة التنظيمية داخل المنظمة وعدم وجود تميز أو افتقاد للعدالة بين الأفراد.
فرص التعلم والتنمية الشخصية	إتاحة المنظمة فرص التعلم والتنمية المهنية لجميع منسوبيها.
التوفيق بين العمل والعائلة	توفير جودة الحياة للعاملين وأسرهم، ومساعدتهم على تقليل تأثير ضغوط العمل على حيواتهم الأسرية.

ويلاحظ أن أبعاد المنظمات الأثيرة على اختلافها تتوافق بصورة عامة مع هرم (ماسلو) للاحتياجات الإنسانية، كما يلاحظ أيضًا من خلال النظر في هذه الأبعاد الدور المهم للقادة وسلوكهم القيادي، وكيفية تعاملهم مع مرؤوسيهم في تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة، ويؤكد ذلك ما أوضحه فونت وبيمينتو (Fonte, &Pimentão, 2022) من أن مهارات مثل كيفية حل المشكلات، وكيفية إدارة الآخرين في سياق العمل تعد ضرورية للقادة في المنظمات الأثيرة، إضافة إلى ما عنه كشفت دراسة سيميدو وكارلو وريبيرو (Semedo, Coelho, & Ribeiro,2019) والتي توصلت إلى أن سلوكيات القادة في المنظمات الأثيرة لها تأثير على شعور العاملين في تلك المنظمات بالسعادة والاستقرار النفسي، وفي هذا السياق بين ليوزتي ونينيف وتشاودوري (Lizote., Nenevê, &Chaudhuri, 2020) أن هناك عددًا من الصفات التي يتميز بها القائد في المنظمات الأثيرة، يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) صفات القائد في المنظمات الأثيرة **(Lizote., Nenevê, &Chaudhuri, 2020)**

صفة القائد	توضيحها
الوعي الذاتي	إدراك وفهم نقاط قوته وضعفه بالإضافة إلى إدراك كيف يراه الآخرون وتأثيره عليهم.
المعالجة المتوازنة	هي أن يحلل بطريقة موضوعية جميع المعلومات ذات الصلة قبل اتخاذ القرار.
الشفافية	أن يشارك المعلومات بشكل علني، وتتضمن كذلك التعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر الحقيقية.
الأخلاق	أن يسترشد في سلوكه بالمعايير الأخلاقية، وتتوافق قراراته وسلوكياته مع القيم الواضحة.

ويؤكد دي فريز (de Vries,2019) على أن القادة في المنظمات الأثيرة يحتاجون إلى الإنصات بعناية لما يقوله العاملون، والاستماع إلى ما لا يقال؛ وكذلك أن يكون لديهم الشجاعة والقدرة على الاعتراف بأنهم لا يملكون جميع الحلول.

ويضيف أوفير (Ofori,2008) أنَّ القادة في المنظمات الأثيرة يمتلكون قيمًا إيجابية، ويتجاوزون مصالحهم الشخصية، كما أنهم قادرون على تحفيز مرؤوسيهم، ولديهم الاستطاعة على إنجاز المهام الصعبة، ويمتلكون إمكانات عالية للتطوير، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسات (سعد الدين،٢٠١٧؛ منصور، ٢٠١٨) من أهمية سلوكيات القيادة الأخلاقية في دعم وتعزيز أبعاد المنظمات الأثيرة، والتي تتصف بأنها عادلة وصادقة وجديرة بالثقة، كما أن القائد لديه القدرة على تحمل المسؤولية، واستخدام المكافآت والعقوبات النظامية حينما يتطلب الأمر ذلك.

المحور الثاني- العقد النفسي:

١- تعريف العقد النفسي:

ظهر مفهوم العقد النفسي لأول مرة عام ١٩٦٠ حين اقترح أرجريس Argyris أنه يوجد عامل أقوى تأثيرًا على أداء العاملين في المنظمات من العقد الرسمي، وأشار إلى أنَّ هذا العامل يتمثل في عقد غير مكتوب يتضمن مجموع التوقعات المتبادلة بين المنظمة ومن يعمل لديها، وأطلق عليه مصطلح العقد النفسي (Sharpe, 2002)، ويمكن تعريفه بأنه توقعات متبادلة بين كل من العاملين والمنظمة، من خلال إدراك العاملين لكيفية تحقيق المهام المكلفين بها، وكيفية تحقيق المنظمة لتوقعات العاملين فيرفع درجة ثقتهم بها (عطاالله،٢٠١٧).

كما يعرف العقد النفسي بأنه العلاقة بين العامل وصاحب العمل المبنية علىٰ مجموعة من الوعود التي تحدد سلوكيات الطرفين داخل المنظمة في شكل عقد ضمني (حمو، ٢٠١٨).

ويعرف كلك بأنه نموذج يشتمل على الالتزامات المتبادلة المتوقعة للعامل للمساهمة في نجاح المنظمة من جانب (مثل: الوقت والولاء وجهد العمل) بالإضافة إلى عدد من الالتزامات من المؤسسة تجاه العامل (مثل: التدريب والتطوير والعمل المرن) (Griep, & Cooper,2019).

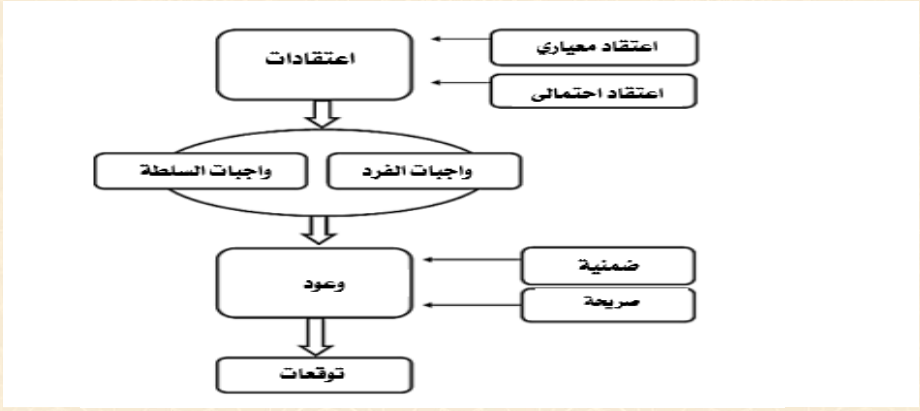
ويلاحظ وجود اختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول تحديد ماهية العقد النفسي؛ فمنهم من نظر إليه بوصفه توقعات بين المنظمة والعامل، وهناك من أشار إلى أنه معتقدات بين الفرد والمنظمة لما سوف يجري تبادله بينهما، وتدور هذه التبادلات حول ما يتوقع كل طرف الحصول عليه من الطرف الآخر نظير ما قدم له (جلاب وسعيد والشريفي، ٢٠١٥).

ويمكن تعريف العقد النفسي في البيئة الجامعية بأنه كل ما يعقده عضو هيئة التدريس في قرارة نفسه تجاه الجامعة التي يعمل لديها عند التعاقد أو التعيين، فيما يتعلق بالالتزامات والواجبات والمسؤوليات مقابل ما يتوقعه من وفاء الجامعة بوعودها نحوه.

٢- خصائص العقد النفسي:

العقد النفسي في جوهره فلسفة وليس عملية أو أداة، وهذا يعكس طبيعته البالغة الأهمية والمتغيرة والديناميكية، فهو يشير إلى العلاقة بين المنظمة والعاملين لديها، ويتعلق على وجه التحديد بالتوقعات المتبادلة للمدخلات والنتائج (Raulapati, Vipparthi, & Neti, 2010).

ويوضح الجعيدي وجهيمي (٢٠١٧) طبيعة العقد النفسي بأنه اعتقادات حول الواجبات والوعود بدلاً من الاعتقادات حول التوقعات، وأنها تتضمن وعودًا صريحة ووعودًا ضمنية، كما أنها ذات طبيعة ذاتية، ويفسر العقد النفسي من خلال الرؤية الفردية للحقائق والأشياء بطرق مختلفة، إضافة إلى كونه يمثل اتفاقًا مدركًا وليس اتفاقًا واقعيًا، ويوضح الشكل (١) دور الاعتقادات والوعود في تكوين العقد النفسي.



شكل (١) دور الاعتقادات والوعود في تكوين العقد النفسي (الجعيدي وجهيمي، ٢٠١٧)

وتجمل عطاالله (٢٠١٧) خصائص العقد النفسي في أنه سلسلة من الالتزامات المتبادلة بين طرفين (العامل والمنظمة)، كما أنه يتسم بالتغير المستمر نتيجة تغير العوامل الاجتماعية والعاطفية والتي قد تؤثر على توقعات طرفي العقد، كما أنه غالبًا غير مكتوب وغير رسمي، ويتسع ما ينطبق

عليه العقد النفسي ليشمل تنفيذ وثيقة التعاقد الرسمية، والالتزام بتنفيذ توقعات كل من المنظمة والعاملين.

وتتعدد صور العقود النفسية؛ فمنها عقود المعاملات والتي يلتزم فيها العامل تجاه المنظمة نتيجة ما تقدمه له من التزامات مادية، والفرد كذلك ليس ملزمًا فيها بالبقاء في المنظمة، إضافة إلى أن المنظمة تعتقد أن الأفراد سوف يعملون لقاء ما يتم دفعه لهم (Aggarwal, &Bhargava, 2010).

وهناك العقود المتوازنة التي ترتكز على إشباع حاجات الأفراد من مكافآت وتدريب في ضوء نجاح المنظمة وتحقيق ميزة تنافسية لها (جلاب وسعيد والشريفي، ٢٠١٥)، كما أن هناك العقد الارتباطي الذي يتميز بأنه طويل الأمد، حيث ينتظر العاملون الاستقرار الوظيفي ومستوى أجور مستقر وتحقيق المنظمة لرفاهيتهم ومصالحهم العائلية (Bird, 2005).

٣- أهمية العقد النفسي:

ترجع أهمية العقد النفسي إلى أنه يساعد في صياغة العلاقة المتوقعة بين العاملين والمنظمة ويقدم كبديل لسلوكهم في المستقبل ويؤدي الشعور بالإخلال بالعقد النفسي إلى مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات السلبية لدى العاملين تجاه العمل (إسماعيل، ٢٠٢٠).

وقد أشار عدد من الدراسات إلى التأثير الإيجابي للالتزام بالعقد النفسي على كل من الارتباط الوظيفي (جودة، وعبد اللطيف، ومحمد (٢٠١٧) والدافعية للإنجاز (بن موسى،٢٠٢٠) وإدارة المواهب والاستغراق في العمل (اللمعي، وعواد،٢٠١٩) والالتزام الوظيفي (بكرون وبحر، ٢٠١٩)(Kamau, Maranga, &Mugambi, 2020)، ومشاركة العاملين (Arzoumanian, 2018)، كما أشار عدد آخر من الدراسات إلى أن الالتزام بالعقد النفسي يؤدي إلى تحسين الأداء Liu, (Jiang, , &Zhai, ,2020)، والمواطنة التنظيمية (Turnley., Bolino., Lester & Bloodgood,2003) والسلوكيات الخضراء للعاملين (عطالله، ٢٠١٧) وتحقيق الأهداف وتنمية الأداء الإبداعي للعاملين (داود ورفاعي، ٢٠١٩).

ومن الفوائد التي تحققها دراسة العقد النفسي: توفير فهم أكبر للعلاقة الوظيفية بين المنظمة والعاملين، كما يمكن من خلاله تفسير سلوكيات العاملين، والتعرف على التغيرات الواقعة والمحتملة في العلاقة الوظيفية، وتحسين جودة العلاقة بين المنظمة والعاملين (الصادق، ٢٠١٧).

٤- أبعاد العقد النفسي:

يتضمن مفهوم العقد النفسي عدداً من العناصر والأبعاد التي طرحتها أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمي والتي يمكن من خلالها قياس مستوى التزام الأفراد العاملين بالعقد النفسي تجاه منظماتهم، فقد أشار حيدر وناصر (٢٠١٤) إلى عدد من مكونات العقد النفسي أجملاها في أن صاحب العمل يتوقع من الفرد: الالتزام بمضمون العمل والأداء، وتطوير الذات، والولاء، وكذلك القيام بأعمال إضافية طوعية في المنظمة.

ويوضح الين (Allen,1996) أن الالتزام بالعقد النفسي يشمل ثلاثة جوانب، هي: أولاً الالتزام العاطفي ويقصد به توقع المنظمة من الموظف أن يتوافق بقوة مع أهدافها؛ وثانياً الاستمرارية وتشير إلى الالتزام التنظيمي في المنظمة؛ وثالثاً المعيارية ويقصد بها التزام الفرد بمشاعر إيجابية تجاه المنظمة.

كما أشارت دراسات (داود ورفاعي،٢٠١٩؛ Johnston, 2021 Rousseau, 2012) إلى عدد من توقعات المنظمات للعاملين لديها، أبرزها:

- **الالتزام بتحقيق الأهداف**: ويعني توقعات المنظمة من الفرد بمدى قدرته ورغبته بالتعاون مع المنظمة من أجل تحقيق أهدافها.
- **المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح**: ويقصد بها الواجبات المنوط بها الفرد، وكيفية تضافرها لتحقيق ميزة تنافسية تخلق النجاح.
- **جودة الأداء**: ويقصد بها التزام الفرد بمعايير الجودة في الأداء.
- **التحسين المستمر**: والذي يعكس توافر الدافعية للعمل، والرغبة الدائمة لدى الفرد في الوصول إلى أعلى معدلات الأداء والإنتاجية.

المحور الثالث- الدراسات السابقة:

توجد كثير من الدراسات التي تتشابه متغيراتها مع متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في المنظمات الأثيرة والعقد النفسي، وإن كان تناولها لكل من المتغيرين قد جاء منفردًا أو مع متغيرات أخرى خلاف المتغير الآخر في هذه الدراسة، وفيما يلي عرضها مصنفة حسب متغيري الدراسة:

أولًا– الدراسات التي تناولت المنظمات الأثيرة:

أجرى ريجو وشينها (Rego&chunha,2008) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين أبعاد المناخ الأثيري والرفاهية العاطفية للمهندسين الجدد في البرتغال، واستخدمت المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٤ مهندسًا، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين أبعاد المناخ الأثيري (روح الصداقة الحميمة – الثقة والمصداقية في القادة – الاتصالات الصريحة والمفتوحة مع القادة – فرص التعلم والتنمية الشخصية – العدالة – التوفيق بين العمل والعائلة) والرفاهية العاطفية ككل، كما أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين أبعاد المناخ الأثيري والحاجة إلىٰ التميز ما عدا بُعد الاتصالات الصريحة والمفتوح مع القادة وبعد التوفيق بين العمل والعائلة.

وهدفت دراسة مرسي (٢٠١٠) إلى تحديد العلاقة بين الرعاية المهنية والمناخ الأثيري وأثرها على الرفاهية النفسية لعينة قدرها ٣٠٨ من العاملين في المراكز الطبية بجامعة المنصورة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي بتطبيق مقياس ريجو وشينها للمنظمات الأثيرة، وأشارت النتائج إلى تأثير الحصول علىٰ الرعاية المهنية وأبعاد المناخ الأثيري علىٰ الرفاهية النفسية، وأن أهم هذه الأبعاد تأثيرًا كان بُعد الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم، وأن العلاقة بين هذا البعد والرفاهية النفسية علاقة طردية.

واستكشفت دراسة عواد (Awaad, 2014) تأثير أبعاد المنظمات الأثيرة علىٰ الالتزام التنظيمي للعاملين في الصندوق الاجتماعي للتنمية في مصر، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة ريجو وشينها للمنظمات الأثيرة علىٰ عينة بلغت ١٥٠ موظفًا، وأشارت النتائج إلىٰ وجود تأثير مباشر وقوي لأبعاد المنظمات الأثيرة علىٰ الالتزام التنظيمي وأن أبعاد المنظمات الأثيرة تفسر ٤٤,٧% من الالتزام التنظيمي، كما أثرت جميع الأبعاد في الالتزام التنظيمي للعاملين ما عدا بُعد العدالة التنظيمية.

وحاولت دراسة جودة والمغربي (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين أبعاد المنظمات الأثيرة والالتزام التنظيمي بالتطبيق علىٰ قطاع التعليم بجامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية،حيث استخدمت المنهج الوصفي من خلال قائمة استقصاء لجمع البيانات من عينة عشوائية بلغ حجمها ٣٧٤ موظفًا، وأوضحت النتائج تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بدرجة متوسطة، كما أشارت إلىٰ وجود ارتباط إيجابي بين أبعاد المنظمات الأثيرة والالتزام التنظيمي لدىٰ العاملين، وتوصلت إلىٰ أن توافر أبعاد المنظمات الأثيرة يحقق الكثير من العوائد لكل من المنظمة والعاملين.

أما دراسة كاهيرو وآخرون (Cairrão, et al., ,2019) فهدفت إلىٰ تحديد العلاقة بين أبعاد المنظمات الأثيرة والنية في ترك العمل والالتزام الوظيفي والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي في منظمة أنجولية تعمل في مجال الإمدادات الطبية، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة علىٰ عينة تكونت من ٢٥ عاملًا، وقد أشارت النتائج إلىٰ تحقيق المنظمة لأبعاد المنظمات الأثيرة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين أبعاد المنظمات الأثيرة والالتزام الوظيفي والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي، ووجود علاقة سلبية لمستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة مع النية في ترك العمل.

واهتمت دراسة النشيلي (٢٠٢١) باستكشاف تأثير المناخ الأثيري علىٰ إدراك العاملين للفخر التنظيمي، وذلك بالتطبيق علىٰ عينة من العاملين في شركات السياحة المصرية بلغت ٢٩٢ عاملًا، واعتمدت علىٰ المنهج الوصفي التحليلي من خلال قوائم الاستقصاء، وقد توصلت النتائج إلىٰ وجود تأثير لأبعاد المنظمات الأثيرة (روح الألفة، فرص التعلم والتنمية الشخصية) في مدىٰ شعور العاملين بالفخر التنظيمي الوجداني، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم، والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القادة، والعدالة، والتوافق بين العمل والأسرة، وبين الشعور بالفخر التنظيمي الوجداني؛ كما أشارت إلىٰ وجود تأثير لبعد فرص التعلم والتنمية الشخصية في مدىٰ شعور العاملين بالفخر التنظيمي الاتجاهي.

وسعت دراسة حسن (٢٠٢١) إلىٰ التعرف علىٰ طبيعة أبعاد المنظمات الأثيرة وبيان أثرها في تحقيق الرسوخ الوظيفي في شركة بوروتو للفنادق بجمهورية مصر العربية، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة علىٰ عينة الدراسة التي تكونت من ٢٢٢ عاملًا، وتوصلت النتائج إلىٰ أن أبعاد المنظمات الأثيرة والرسوخ الوظيفي جاءت بدرجة فوق المتوسطة بشكل عام،

كما أشـــارت إلىٰ وجود علاقة ارتباط بين أبعاد المنظمات الأثيرة والرســـوخ الوظيفي، وكان أكثر الأبعاد ارتباطًا هو بعد الاتصـــالات المفتوحة والصـــريحة مع القادة، يليها بعد التوافق بين العمل والعائلة، ثم روح الألفة، ثم الثقة في القادة ومدىٰ مصـداقيتهم ثم فرص التعلم والتنمية الشـخصـية للعاملين، وأخيرًا العدالة التنظيمية.

وهدفت دراســـة محمد (٢٠٢١) إلىٰ تحليل أثر المناخ الأثيري علىٰ العلاقة بين تمكين العاملين وسلوكيات المواطنة التنظيمية بوزارة التعليم العالي بمصر، واستخدمت المنهج الوصفي، كما تكونت عينة الدراســة من ٣٠١ من العاملين في وزارة التعليم العالي، وقد أشــارت النتائج إلىٰ أن التنفيذ الجيد لأبعاد المناخ الأثيري (فرص التعلم والتنمية الشـخصـية، وروح الألفة، والثقة في القادة ومدىٰ مصــداقيتهم، والتواصــل المفتوح والصــريح مع القادة، والتوفيق بين العمل والأســرة) يعزز المواطنة التنظيمية للعاملين وتمكينهم، بينما لا يؤثر بعد العدالة التنظيمية علىٰ ســـلوكيات المواطنة التنظيمية وكذلك تمكينهم.

ثانيًا– الدراسات التي تناولت العقد النفسي:

اهتم عدد من الدراســـات بالعقد النفســـي منها دراســـة منتيس وزويجي (Montes, & Zweig. ,2009) التي هدفت إلىٰ بحث أثر الوعود علىٰ خرق العقد النفسـي، واسـتخدمت المنهج الوصـفي من خلال تطبيق اسـتمارتي اسـتقصـاء علىٰ عينة من ٣٨٣ موظفًا في كندا، وقد أشـارت النتائج إلىٰ أن الوعود قد تكون قليلة التأثير علىٰ العقد النفســـي حيث يهتم الموظفون في المقام الأول بما تقدمه المنظمة لهم فعليًا.

كما هدفت دراســة جلاب والســعيد والشــريفي (٢٠١٥) إلىٰ تحديد درجة الالتزام بالعقد النفسي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس بالكليات الأهلية في محافظات الفرات الأوسط، واستخدمت المنهج الوصفي بواسطة استبيان أعد لهذا الغرض جرىٰ تطبيقه علىٰ عينة بلغ حجمها ٢٤٨عضوًا، وقد أشـــارت النتائج إلىٰ تحقق الالتزام بالعقود النفســـية داخل الكليات الأهلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وخاصة العقد الارتباطي، ثم العقد المتوازن، وأخيرًا عقد المعاملات.

وسـعت دراسـة الصـادق (٢٠١٧) إلىٰ الكشـف عن أثر العوامل الديموغرافية علىٰ إدراك الفرد لطبيعة التزامات العقد النفسي والعلاقة بين العدالة التنظيمية علىٰ العقد النفسي للعاملين في

البنوك التجارية والخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال قائمة استقصاء طبقت علىٰ عينة قوامها ٣٨٤ فردًا، وقد أشـــارت النتائج إلىٰ وجود تأثير معنوي لأبعاد العدالة التنظيمية علىٰ العقد النفســـي للعاملين كما أشـــارت إلىٰ أنه توجد اختلافات جوهرية في إدراك العاملين لالتزامات العقد النفسي وفقًا للمستوىٰ التعليمي، ولا توجد اختلافات جوهرية باختلاف السن، الجنس، الحالة الاجتماعية.

وحاولت دراسة محسن وأبي مولود (٢٠١٧) الكشف عن علاقة العقد النفسي بالالتزام التنظيمي لدىٰ عينة من المعلمين في محافظة ورقلة الجزائرية، واستخدمت المنهج الوصفي حيث من خلال تطبيق استبانة علىٰ عينة بلغت ٢٨٢ أستاذًا وأستاذة من مختلف الأطوار التعليمية، وقد بينت النتائج وجود علاقة دالة بين العقد النفسي ومستوىٰ الالتزام التنظيمي لدىٰ أفراد العينة، كما أشارت إلىٰ عدم وجود فروق في الالتزام بالعقد النفسي باختلاف المرحلة التعليمية.

وركزت دراسة طلحة وأبو القمصان ومرزوق (٢٠١٩) علىٰ التحقق من مدىٰ تأثير الثقة في الإدارة كمتغير وسيط علىٰ العلاقة بين العقد النفسي والالتزام التنظيمي واستخدم المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة علىٰ عينة مقدارها ٣٤١ من العاملين بالجامعات الخاصة بالقاهرة الكبرىٰ في مصر، وأظهرت النتائج وجود تأثير معنوي للثقة في الإدارة علىٰ العلاقة بين العقد النفسي والالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) إلىٰ بحث تأثير أبعاد الجينات التنظيمية (حقوق اتخاذ القرار – المعلومات– الهيكل التنظيمي– المحفزات) علىٰ الإخلال بالعقد النفسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي حيث طبقت استبانة علىٰ عينة من العاملين بالمستشفيات الجامعية بمصر قوامها ٢٨٢ عاملًا، وقد أشارت النتائج إلىٰ وجود ارتباط سلبي بين أبعاد الجينات التنظيمية وأبعاد الإخلال بالعقد النفسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض الذي تقدم حول الدراسات السابقة التي بحثت في أبعاد المنظمات الأثيرة والتزام العاملين في المؤسسات بالعقد النفسي يمكن ملاحظة التالي:

- أكدت دراسة ريجو وشينها (Rego&chunha,2008) ومرسي (٢٠١٠) وعواد (Awaad,2014) وجودة والمغربي (٢٠١٧) والنشيلي (٢٠٢١) علىٰ أهمية تحقيق أبعاد المنظمات الأثيرة، وأثر ذلك إيجابيًا سواء علىٰ المنظمة نفسها أو علىٰ العاملين؛ حيث يحقق ذلك العديد من المنافع، منها الالتزام التنظيمي والرسوخ الوظيفي، وتحسين جودة أداء العاملين، وزيادة شعورهم بالرفاهية النفسية والعاطفية والشعور بالفخر بمنظماتهم.
- أوضحت دراسة منصور (٢٠١٨) وسعد الدين (٢٠١٧) أهمية دور القيادة وسلوكياتها الأخلاقية في تحقيق أبعاد المنظمات الأثيرة.
- كشفت الدراسات السابقة عن وجود عدد من المتغيرات المرتبطة وذات العلاقة بالعقد النفسي ومنها التغيرات التنظيمية، والعدالة التنظيمية، والمستوىٰ التعليمي، والالتزام التنظيمي، والثقة في الإدارة، والجينات التنظيمية والمواطنة التنظيمية، وهي متغيرات تتضمن كثيرًا من العناصر والممارسات التنظيمية التي يؤكد عليها مفهوم المنظمات الأثيرة.
- يتضح من السرد السابق قلة الدراسات التي اهتمت بقياس مستوىٰ تحقيق الجامعات بصورة عامة لأبعاد المنظمات الأثيرة ما عدا دراسة جودة والمغربي (٢٠١٧) وجلاب والسعيد والشريفي (٢٠١٥)، كما يلاحظ أيضًا ندرة الدراسات التي بحثت تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية.
- يتبين من تفحص الدراسات السابقة أنه لا توجد أي دراسة محلية أو أجنبية –حسب علم الباحث– سبقت الدراسة الحالية في استكشاف وجود علاقة بين مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في الجامعات والتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، وهو ما تتفرد به هذه الدراسة.
- نال مقياس ريجو وشينا (Rego&cunha,2005) شهرة واسعة حيث اعتمدت عليه أغلب الدراسات السابقة في قياس مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة، لذا فقد اعتمدت عليه الدراسة الحالية مع إجراء عدد من التعديلات ليناسب مجال عمل المنظمة محل الدراسة وهي جامعة نجران، كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد أداة قياس التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، وكذلك في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث جرى استخدام استبانة لجمع البيانات من أجل تحديد مستوى تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة لدىٰ جامعة نجران، ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بالعقد النفسي، ثم بحث وجود علاقة بينهما.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران والذين بلغ عددهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ (١٣٢٠) عضوًا حسب ما أفادت به عمادة الموارد البشرية، وطبقت الأداة علىٰ عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة قوامها (٣١٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة بنيت استبانة لهذا الغرض تكونت من جزأين، خصص الأول منهما لقياس أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران، أما الجزء الثاني فعني بقياس التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، وقد جرى بناء الاستبانة في جزئها الأول من خلال الاعتماد علىٰ مقياس ريجو وشينها (Rego, Cunha, 2008) مع إجراء عدد من التعديلات عليه لمواءمته مع مجال عمل جامعة نجران، وتكون من ٢٧ عبارة موزعة علىٰ ستة أبعاد هي: (روح الصداقة الحميمة – الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم- الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد – فرص التعلم والتنمية الشخصية – العدالة التنظيمية- التوفيق بين العمل والعائلة)، وفيما يتعلق بالجزء المتعلق بالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، فمن خلال الاطلاع علىٰ الأدبيات والدراسات المتعلقة بالعقد النفسي تم التوصل إلى ١٨ عبارة موزعة علىٰ أربعة أبعاد هي: (الالتزام بتحقيق الأهداف – المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح- جودة الأداء– التحسين المستمر) وتم الاعتماد علىٰ سلم ليكرت الخماسي لتحديد استجابة عينة الدراسة علىٰ عبارات وأبعاد الأستبانة كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الاستجابة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
الدرجة	5	4	3	2	1
مدى المتوسط	من 4.21 إلى 5	من 3.41 إلى 4.20	من 2.61 إلى 3.40	من 1.81 إلى 2.60	من 1 إلى 1.80

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المتخصصين في الإدارة؛ وذلك للاستفادة من آرائهم حول مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية للعبارات، وجرى تعديل الأداة وفق ملحوظات المحكمين بإعادة صياغة بعض العبارات وحذف أخرى، بعد أن أفاد المحكمون بصلاحية الأداة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من غير العينة الأساسية للبحث، وقياس الخصائص السيكومترية للأداة وتم التحقق من ثباتها من خلال حساب معامل (ألفا كرونباخ)، كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة وكل بعد بهما

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
روح الصداقة الحميمة	4	0.907
الثقة في القادة ومدى مصداقيتهم	4	0.956
الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد	4	0.841
فرص التعلم والتنمية الشخصية	4	0.721
العدالة التنظيمية	4	0.970
التوفيق بين العمل والعائلة	4	0.746
معامل ثبات أداة أبعاد المنظمات الأثيرة	24	0.968
الالتزام بتحقيق الأهداف	4	0.828
المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح	4	0758
جودة الأداء	4	0.856
التحسين المستمر	4	0.868
معامل ثبات الالتزام بالعقد النفسي	16	0842

يتضح من جدول (٣) أن معامل (ألفا كرونباخ) للجزء الخاص بأبعاد المنظمات الأثيرة بلغ ٠,٩٦٨ وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغ معامل (ألفا كرونباخ) للمحاور الستة في المدىٰ من ٠,٧٢١ إلىٰ ٠,٩٥٦ ويتضح أن معامل (ألفا كرونباخ) للجزء الخاص بالالتزام بالعقد النفسي بلغ ٠,٨٤٢وهو معامل ثبات مرتفع، كما بلغ معامل (ألفا كرونباخ) للمحاور الأربعة في المدىٰ من ٠,٧٥٨ إلىٰ٠,٨٦٨ وكلها معاملات ثبات مرتفعة تفي باحتياجات الدراسة وتشير إلىٰ ثبات الأداة.

الأساليب الإحصائية:

بعد الوصول إلىٰ البيانات التي قدمها أفراد عينة الدراسة تم تحليلها ومعالجتها إحصائيًا من خلال عدد من الأساليب الإحصائية وهي:

١- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
٢- المتوسط الحسابي: يقيس درجة تفاعل العينة مع أبعاد وعبارات أداة الدراسة.
٤- الانحراف المعياري: للتعرف علىٰ مقدار انحراف استجابة عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.
٥- معامل ارتباط بيرسون: للتحقق من دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة.

النتائج

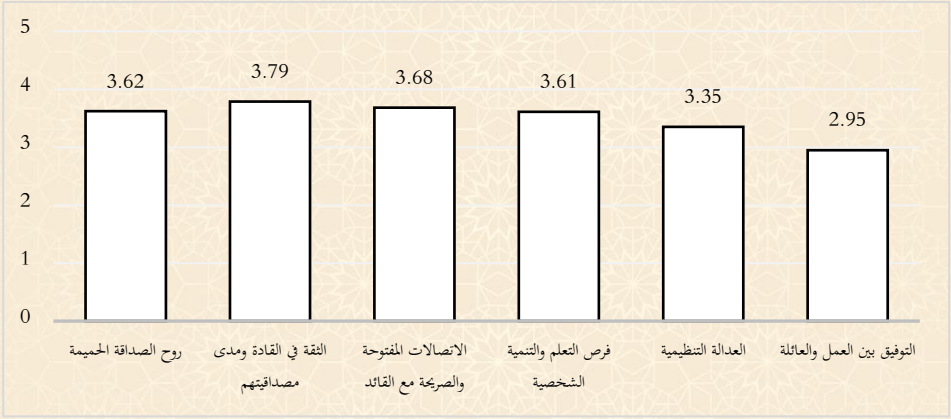
السؤال الأول: ما مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الجزء الأول من الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥) استجابة عينة الدراسة علىٰ عبارات مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران مرتبة تنازليًا تبعًا لمتوسط الاستجابة والانحراف المعياري

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
البعد الأول: روح الصداقة الحميمة				
أشعر مع زملائي في الكلية/ العمادة بأننا أسرة واحدة.	3.83	1.012	بدرجة كبيرة	1
يتميز المناخ العام في كليتي/ عمادتي بالود.	3.77	1.013	بدرجة كبيرة	2
تسود روح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس في كليتي/ عمادتي.	3.7	1.013	بدرجة كبيرة	3
تنظم كليتي/ عمادتي فعاليات لزيادة التقارب بين أعضاء هيئة التدريس.	3.18	1.292	بدرجة متوسطة	4

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
متوسط البعد الأول	**3.62**	**0.970**	**بدرجة كبيرة**	**3**
البعد الثاني: الثقة في القادة ومصداقيتهم				
أثق في قادة كليتي/ عمادتي.	3.85	1.177	بدرجة كبيرة	1
يتعامل قادة كليتي/ عمادتي بمصداقية مع أعضاء هيئة التدريس.	3.82	1.094	بدرجة كبيرة	2
الثقة عنصر أساسي في كليتي/ عمادتي.	3.78	1.15	بدرجة كبيرة	3
يفي قادة كليتي/ عمادتي بوعودهم تجاه أعضاء هيئة التدريس.	3.73	1.024	بدرجة كبيرة	4
متوسط البعد الثاني	**3.79**	**1.01**	**بدرجة كبيرة**	**1**
البعد الثالث: الاتصالات المفتوحة مع القادة				
لدي إمكانية تواصل مفتوحة مع قادة كليتي/ عمادتي.	4.01	1.018	بدرجة كبيرة	1
أشعر بالحرية في التواصل بصراحة مع قادة كليتي/ عمادتي.	3.75	1.194	بدرجة كبيرة	2
أستطيع إظهار اختلافي في الرأي مع قادة كليتي/ عمادتي.	3.57	1.212	بدرجة متوسطة	3
أتمكن بسهولة من التحدث مع القيادات العليا في الجامعة.	3.38	1.147	بدرجة متوسطة	4
متوسط البعد الثالث	**3.68**	**0.985**	**بدرجة كبيرة**	**2**
البعد الرابع: العدالة التنظيمية				
تظهر المحاباة الشخصية في عملية الترقيات بكليتي/ عمادتي.	3.62	1.215	بدرجة كبيرة	1
يشيع في كليتي/ عمادتي الاحتفاء بالتميز والعمل المتقن.	3.49	1.058	بدرجة كبيرة	2
عندما تحقق كليتي/ عمادتي نجاحًا تمنح المكافآت لقيادات محددة.	3.22	1.203	بدرجة متوسطة	3
هنالك تمييز غير عادل في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس.	3.06	1.299	بدرجة متوسطة	4
متوسط البعد الرابع	**3.35**	**0.710**	**بدرجة متوسطة**	**4**
البعد الخامس: فرص التعلم والتنمية الشخصية				
يكسبني عملي في كليتي/ عمادتي خبرات مهنية جديدة باستمرار.	3.78	1.062	بدرجة كبيرة	1
تتيح لي كليتي/ عمادتي فرصًا للتعلم والتنمية المهنية.	3.74	1.097	بدرجة كبيرة	2
أستطيع تطوير إمكاناتي من خلال عملي في كليتي/ عمادتي.	3.56	1.137	بدرجة كبيرة	3
العمل في كليتي/ عمادتي يشجع على الإبداع والابتكار.	3.35	1.205	بدرجة متوسطة	4
متوسط البعد الخامس	**3.61**	**1.040**	**بدرجة كبيرة**	**5**
البعد السادس: التوفيق بين العمل والعائلة				
تساعدني كليتي/ عمادتي على التوفيق بين عملي وحياتي العائلية.	3.39	1.06	بدرجة متوسطة	1
كي أتقدم في مهنتي، من الضروري التضحية بالحياة الأسرية.	3.34	1.247	بدرجة متوسطة	2
تقدم الجامعة خدمات تيسر جودة الحياة لي ولأسرتي.	2.98	1.137	بدرجة متوسطة	3
توجد في الجامعة مرافق ترفيه لأعضاء هيئة التدريس وأسرهم.	2.08	1.066	بدرجة قليلة	4
متوسط البعد السادس	**2.95**	**0.765**	**بدرجة متوسطة**	**6**
متوسط تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	3.50	0.802	بدرجة كبيرة	



شكل (٢) متوسط تحقق كل بعد من أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

يتضح من جدول (٥) أن مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمتوسط (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨٠٢) (بدرجة كبيرة)، وجاء أعلىٰ هذه الأبعاد تحققًا وفي المرتبة **الأولىٰ** بُعد **الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم** بمتوسط (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,٠٥) (بدرجة كبيرة)، وجاءت الاستجابة لجميع مؤشرات هذا البعد بدرجة (كبيرة) حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ أنهم يثقون في قادتهم بمتوسط ٣,٨٥ وانحراف معياري١,١٧٧ (بدرجة كبيرة)، وأن قادتهم يتعاملون معهم بمصداقية بمتوسط ٣,٨٢ وانحراف معياري ١,٠٩٤ (بدرجة كبيرة)، وجاء أقل مؤشر الخاص بوفاء قادة الجامعة بوعودهم تجاه أعضاء هيئة التدريس بمتوسط٣,٧٣ وانحراف معياري ١,٠٢٤ (بدرجة كبيرة).

وجاء في المرتبة **الثانية بُعد الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد** بمتوسط (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٩٨٥) (بدرجة كبيرة)، وجاءت الاستجابة لمؤشرات هذا البعد بين (بدرجة كبيرة) و(بدرجة متوسطة) حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ أن لديهم إمكانية تواصل مفتوحة مع قادتهم بمتوسط ٤,٠١ وانحراف معياري ١,٠١٨ (بدرجة كبيرة)، وأنهم يشعرون بالحرية في التواصل بصراحة مع قادتهم بمتوسط ٣,٧٥ وانحراف معياري ١,١٩٤ (بدرجة كبيرة)، وجاء أقل هذه المؤشرات تمكن أعضاء هيئة التدريس من التحدث بسهولة مع القيادات العليا في الجامعة بمتوسط ٣,٣٨ وانحراف معياري١,١٤٧ (بدرجة متوسطة).

وفي المرتبة **الثالثة** جاء بُعد **روح الصداقة الحميمة** بمتوسط (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٧٠) (بدرجة كبيرة)، وجاءت الاستجابة لمؤشرات هذا البعد بين (بدرجة كبيرة) و(بدرجة متوسطة)، حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ أنهم يشعرون مع زملائهم في الكلية/ العمادة بأنهم أسرة واحدة بمتوسط ٣,٨٣ وانحراف معياري ١,٠١٢(بدرجة كبيرة)، وأن المناخ العام في العمل يتميز بالود بمتوسط ٣,٧٧ وبانحراف معياري١,٠١٣ (بدرجة كبيرة)، وجاء أقل مؤشر والخاص بتنظيم الجامعة فعاليات لزيادة التقارب بين أعضاء هيئة التدريس بمتوسط ٣,١٨ وانحراف معياري ١,٢٩٢ (بدرجة متوسطة).

كما جاء المرتبة **الرابعة** بُعد **العدالة التنظيمية** بمتوسط (٣,٦١) وانحراف معياري (١,٠٤٠) (بدرجة كبيرة)، وجاءت الاستجابة لمؤشرات هذا البعد بين (بدرجة كبيرة) و (بدرجة متوسطة)، حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ أن المحاباة الشخصية تظهر في عمليات الترقيات بمتوسط ٣,٦٢ وانحراف معياري ١,٢١٥(بدرجة كبيرة)، وأنه يشيع في العمل الاحتفاء بالتميز والعمل المتقن بمتوسط ٣,٤٩ وانحراف معياري ١,٠٥٨ (بدرجة كبيرة)، بينما جاء أقل مؤشر في هذا البعد "هنالك تمييز غير عادل في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط ٣,٠٦ وانحراف معياري١,٢٩٩ (بدرجة متوسطة).

وفي المرتبة **الخامسة** جاء بُعد **فرص التعلم والتنمية الشخصية** بمتوسط (٣,٣٥) وبانحراف معياري (٠,٧١٠) (بدرجة متوسطة)، وجاءت الاستجابة لمؤشرات هذا البعد بين (بدرجة كبيرة) و(بدرجة متوسطة)، حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ أن "العمل في كليتي/ عمادتي يكسبهم خبرات مهنية جديدة باستمرار" بمتوسط ٣,٧٨ وانحراف معياري ١,٠٦٢ (بدرجة كبيرة)، و"تتيح لي كليتي/ عمادتي فرصًا للتعلم والتنمية المهنية" بمتوسط ٣,٧٤وانحراف معياري ١,٠٩٧ (بدرجة كبيرة)، وجاءت أقل هذه المؤشرات "العمل في كليتي/ عمادتي يشجع علىٰ الإبداع والابتكار" بمتوسط ٣,٣٥ وانحراف معياري ١,٢٠٥ (بدرجة متوسطة).

أما في المرتبة **السادسة** والأخيرة فجاء بعد **التوفيق بين العمل والعائلة** بمتوسط (٢,٩٥) وبانحراف معياري (٠,٧٦٥) (بدرجة متوسطة)، وجاءت الاستجابة لمؤشرات هذا البعد بين (بدرجة متوسطة) و(بدرجة قليلة)، حيث أشارت عينة الدراسة إلىٰ "تساعدني كليتي/ عمادتي علىٰ التوفيق بين عملي وحياتي العائلية" بمتوسط ٣,٣٩ وبانحراف معياري ١,٠٦ (بدرجة متوسطة)،

وإلىٰ "كي أتقدم في مهنتي، من الضروري التضحية بالحياة الأسرية" بمتوسط ٣,٣٤ وبانحراف معياري ١,٢٤٧ (بدرجة متوسطة)، وجاءت أقل مؤشر في هذا البعد "توجد في الجامعة مرافق ترفيه لأعضاء هيئة التدريس وأسرهم"بمتوسط ٢,٠٨ وانحراف معياري ١,٠٦٦(بدرجة قليلة).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة جودة والمغربي (٢٠١٧) ودراسة حسن (٢٠٢١)في مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة، ويعزو الباحث تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران بشكل عام بدرجة كبيرة إلىٰ خصائص القادة الأكاديميين في جامعة نجران والتي تعد من أهم العوامل المؤثرة في تحقق المنظمات الأثيرة، حيث أشارت دراسة سيميدو وكارلو وريبيرو(Semedo, Coelho, & Ribeiro,2019) إلىٰ أن سلوكيات القادة لها تأثير علىٰ شعور العاملين بالسعادة والاستقرار النفسي، ويتضح ذلك من حصول بُعدي الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد علىٰ أعلىٰ رتبة في الدراسة الحالية، ويتضح ذلك أيضًا في ضوء الدراسات التي تناولت خصائص القادة الأكاديميين في جامعة نجران مثل دراسة المقابلة (٢٠١٩) التي أشارت إلىٰ ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة نجران للقيادة الخادمة: التمكين، الاتصال، تقدير الذات، تنمية الأفراد، القيادة، والتفويض، ودراسة نجمي (٢٠٢١) التي أشارت إلىٰ امتلاك القادة الأكاديميين بجامعة نجران للتفكير القائم علىٰ الحكمة، والذي يتكون من خلاله خبرة ورؤية ذاتية يمكن نقلها والتعامل من خلالها مع الآخرين ببصيرة وإلهام، وانتقال أثرها إلىٰ مواقف أخرىٰ جديدة يمكن خلالها إصدار أحكام جيدة.

وفيما يتعلق ببُعد التوافق بين العمل والعائلة تتفق الدراسة مع دراسة الزعبير (٢٠١٧) في أن مستوىٰ تحققه جاء بدرجة متوسطة، وأن هذا الجانب يحتاج إلىٰ مزيد من العناية، و يمكن عزو ذلك إلىٰ أن اهتمام جامعة نجران بالاحتياجات الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس وتركيزها على تلبيتها كأولوية مازال دون المستوى المطلوب ولعل ذلك يرجع إلى كذلك إلى حداثة استحداث مسمى عمادة الموارد البشرية بالجامعة وبالتالي ما زال تطبيق ما يتضمنه هذا المفهوم من ممارسات يحتاج إلى مزيد من التخطيط وتخصص الموارد وبذل الكثير من الجهد والوقت نحو تحقيقه في ممارسات الجامعة اتجاه العاملين لديها وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس.

أما بالنسبة لبُعد العدالة التنظيمية فتتفق الدراسة الحالية مع دراسة المطيري (٢٠١٨) في تحققه بدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلىٰ أن جامعة نجران ما زالت ناشئة وتفتقر إلى توافر

قواعد واضحة ومعايير محددة وإجراءات تتصف بالحوكمة في شغل الوظائف القيادية بالجامعة، وكذلك ما زالت أنظمة وآليات إقرار المكافآت وتوزيع الحوافز بالجامعة بحاجة إلى المزيد من والتطوير.

السؤال الثاني: ما مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الجزء الثالث من الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦).

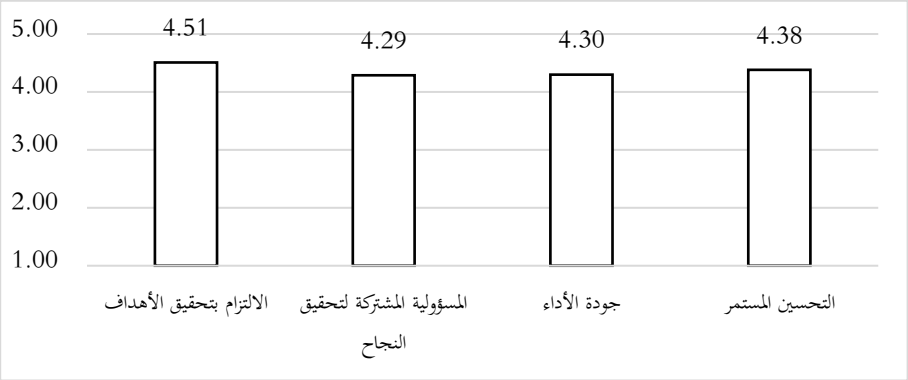
جدول (٦) استجابة عينة الدراسة على عبارات استبانة العقد النفسي مرتبة تنازليًا تبعًا لمتوسط الاستجابة والانحراف المعياري

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
البعد الأول: الالتزام بتحقيق الأهداف				
أسعى إلى الانتهاء من مهامي الوظيفية في الوقت المحدد.	4.59	0.649	بدرجة كبيرة جدًا	1
أحرص على أداء المهام التي يتوقعها مني قادة كليتي/ عمادتي.	4.54	0.668	بدرجة كبيرة جدًا	2
أعمل ساعات إضافية عند الحاجة لذلك.	4.54	0.706	بدرجة كبيرة جدًا	3
أرغب في التعاون مع كليتي/ عمادتي لتحقيق أهدافها.	4.38	0.954	بدرجة كبيرة جدًا	4
متوسط البعد الأول	**4.51**	**0.62**	**بدرجة كبيرة جدًا**	**1**
البعد الثاني: المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح				
أحرص على تمثيل كليتي/ عمادتي بصورة جيدة.	4.52	0.694	بدرجة كبيرة جدًا	1
أسعى للمساهمة في تحقيق ميزة تنافسية لكليتي/ عمادتي.	4.39	0.836	بدرجة كبيرة جدًا	2
أبادر بتقديم أفكار وخطط جديدة لتطوير كليتي/ عمادتي.	4.13	0.857	بدرجة كبيرة	3
أتطوع لأداء مهام خارج متطلبات وظيفتي.	4.11	0.935	بدرجة كبيرة	4
متوسط البعد الثاني	**4.29**	**0.649**	**بدرجة كبيرة جدًا**	**4**
البعد الثالث: جودة الأداء				
أقوم بالنشاط التدريسي على أعلى درجة من الإتقان.	4.63	0.553	بدرجة كبيرة جدًا	1
أسعى لتحقيق أعلى مستوى من الأداء في مهامي الإدارية.	4.53	0.707	بدرجة كبيرة جدًا	2
أحرص على نشر أبحاثي في المجلات ذات معامل التأثير الأعلى.	4.09	0.955	بدرجة كبيرة	3
أقدم خدمات نوعية للمجتمع المحيط بكليتي/ عمادتي.	3.95	0.901	بدرجة كبيرة	4
متوسط البعد الثالث	**4.30**	**0.536**	**بدرجة كبيرة جدًا**	**3**
البعد الرابع: التحسين المستمر				
أحرص على التطوير المستمر لقدراتي المهنية.	4.6	0.648	بدرجة كبيرة جدًا	1
أهتم بالتغذية الراجعة التي تقدمها كليتي/ عمادتي.	4.33	0.772	بدرجة كبيرة جدًا	2
أواكب التطورات والاتجاهات الحديثة في مجال عملي.	4.30	0.752	بدرجة كبيرة جدًا	3

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
أقبل بمعايير الأداء التي تتميز بالتحدي المتزايد.	4.27	0.628	بدرجة كبيرة جدًا	4
متوسط البعد الرابع	**4.38**	**0.559**	**بدرجة كبيرة جدًا**	**2**
المتوسط العام لالتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي	**4.37**	**0.487**	**بدرجة كبيرة جدًا**	

شكل (٣) متوسط التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بأبعاد العقد النفسي

يتضح من جدول (٦) أن مستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي جاء بمتوسط ٤,٧٧ وبانحراف معياري ٠,٤٨٧ (بدرجة كبيرة جدًا)، وجاء أعلىٰ الأبعاد بُعد **الالتزام بتحقيق الأهداف** بمتوسط ٤,٥١ وبانحراف معياري ٠,٦١٧ (بدرجة كبيرة جدًا)، وجاءت



استجابة عينة الدراسة علىٰ هذا البعد جميعها (بدرجة كبيرة جدًا)،حيث أشار أفراد عينة الدراسة إلىٰ "أسعى إلى الانتهاء من مهامي الوظيفية في الوقت المحدد" بمتوسط ٤,٥٩ وانحراف معياري ٠,٦٤٩ (بدرجة كبيرة جدًا)، وإلىٰ "أحرص علىٰ أداء المهام التي يتوقعها مني قادة كليتي/ عمادتي" بمتوسط ٤,٥٤ وانحراف معياري ٠,٦٦٨ (بدرجة كبيرة جدًا) وإلىٰ "أعمل ساعات إضافية عند الحاجة لذلك" بمتوسط ٤,٥٤ وانحراف معياري ٠,٧٠٦ (بدرجة كبيرة جدًا).

وفي المرتبة الثانية جاء بُعد التحسين المستمر بمتوسط ٤,٣٨ وانحراف معياري ٠,٥٥٩ وجاءت استجابة عينة الدراسة علىٰ هذا البعد جميعها (بدرجة كبيرة جدًا)،حيث أشارت عينة البحث إلىٰ أنهم حريصون علىٰ التطوير المستمر لقدراتهم المهنية بمتوسط ٤,٦ وانحراف معياري ٠,٦٤٨ (بدرجة كبيرة جدًا)، وأنهم يهتمون بالتغذية الراجعة التي تقدمها كليتهم/عمادتهم بمتوسط ٤,٣٣ وانحراف معياري ٠,٧٧٢ (بدرجة كبيرة جدًا)، وأنهم يواكبون التطورات والاتجاهات الحديثة في مجال عملهم بمتوسط ٤,٣ وانحراف معياري ٠,٧٥٢ (بدرجة كبيرة جدًا).

كما جاء في المرتبة الثالثة بُعد جودة الأداء بمتوسط ٤,٣٠ وبانحراف معياري٠,٥٣٦ وجاءت استجابة عينة الدراسة علىٰ هذا البعد بين (بدرجة كبيرة جدًا) و(بدرجة كبيرة)، حيث أشارت عينة البحث إلىٰ أنهم يقومون بالنشاط التدريسي علىٰ أعلىٰ درجة من الإتقان بمتوسط ٤,٦٣ وانحراف معياري ٠,٥٥٣ (بدرجة كبيرة جدًا)، وأنهم يسعون لتحقيق أعلىٰ مستوىٰ من الأداء في مهامهم الإدارية بمتوسط ٤,٥٣ وانحراف معياري ٠,٧٠٧ (بدرجة كبيرة جدًا)، بينما جاء أقل مؤشر "أقدم خدمات نوعية للمجتمع المحيط بكليتي/ عمادتي" بمتوسط ٣,٩٥ وانحراف معياري ٠,٩٠١ (بدرجة كبيرة).

أما في المرتبة الرابعة والأخيرة فجاء بُعد المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح بمتوسط ٤,٢٩ وانحراف معياري ٠,٦٤٩ وجاءت استجابة عينة الدراسة علىٰ هذا البعد بين (بدرجة كبيرة جدًا) و(بدرجة كبيرة) حيث أشاروا إلىٰ أنهم حريصين علىٰ تمثيل كليتهم/ عمادتهم بصورة جيدة بمتوسط ٤,٥٢ وانحراف معياري ٠,٦٩٤ (بدرجة كبيرة جدًا)، وأنهم يسعون للمساهمة في تحقيق ميزة تنافسية لكليتهم/ عمادتهم بمتوسط ٤,٣٩ وانحراف معياري ٠,٨٣٦ (بدرجة كبيرة جدًا)، بينما جاء أقل مؤشر "أتطوع لأداء مهام خارج متطلبات وظيفتي بمتوسط ٤,١١ وانحراف معياري ٠,٩٣٥ (بدرجة كبيرة).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة جلاب والسعيد والشريفي (٢٠١٥) في أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي جاءت بدرجة كبيرة جدًا ويمكن تفسير التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي في ضوء دراسة الصادق (٢٠١٧) التي أشارت إلىٰ وجود علاقة طردية بين المستوىٰ التعليمي والالتزام بالعقد النفسي حيث إن أعضاء هيئة التدريس قد حصلوا على أعلى الدرجات العلمية مما أسهم في زيادة التزامهم بالعقد النفسي وفق هذه النتيجة.

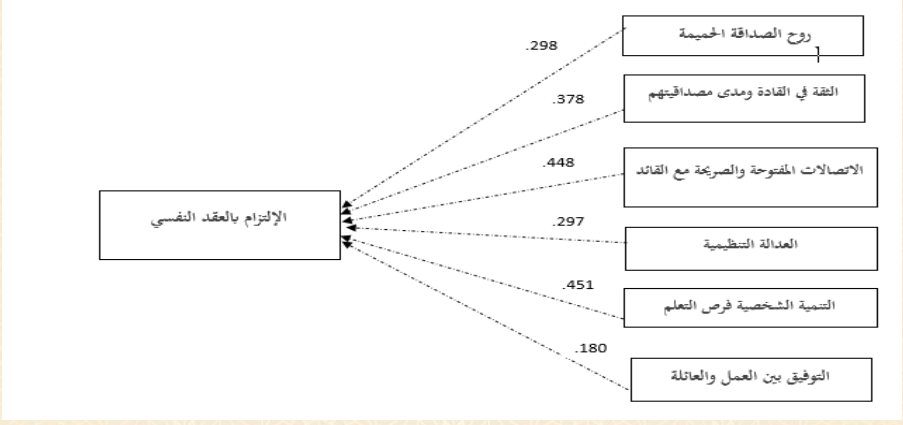
السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائيًا بين مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة في جامعة نجران ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار بيرسون وبلغت قيمة معامل الارتباط 0.40 وهي دالة عند ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات

الأثيرة بجامعة نجران ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، كما تم قياس معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المنظمات الأثيرة الستة ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي، والتي يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) معاملات ارتباط أبعاد المنظمات الأثيرة بمستوىٰ الالتزام بالعقد النفسي

أبعاد المنظمات الأثيرة	معامل الارتباط مع مستوىٰ الالتزام بالعقد النفسي
روح الصداقة الحميمة	.298**
الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم	.378**
الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد	.448**
فرص التعلم والتنمية الشخصية	.297**
العدالة التنظيمية	.451**
التوفيق بين العمل والعائلة	.180



شكل (٤) العلاقة بين أبعاد المنظمات الأثيرة والالتزام بالعقد النفسي

يتضح من جدول (٧) أنه توجد علاقة طردية دالة إحصائيًا بين مستوىٰ تحقق كل بعد من أبعاد المنظمات الأثيرة الستة ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي ما عدا بُعد التوفيق بين العمل والعائلة حيث جاءت العلاقة بينهما غير دالة عند ٠,٠٥، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Rego&chunha,2008)، كما يوضح جدول (٧) أن أبعاد "العدالة التنظيمية" و"الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد" و"الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم "جاءت علىٰ

التوالي أكثر الأبعاد ارتباطًا بمستوىٰ الالتزام بالعقد النفسي ككل. كما تم حساب معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد المنظمات الأثيرة بأبعاد الالتزام بالعقد النفسي كما يوضحها جدول (٨).

جدول (٨) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المنظمات الأثيرة بأبعاد الالتزام بالعقد النفسي

أبعاد المنظمات الأثيرة/ العقد النفسي	الالتزام بتحقيق الأهداف	المسؤولية المشتركة لتحقيق النجاح	جودة الأداء	التحسين المستمر
روح الصداقة الحميمة	0.297*	0.262*	0.098	0.316*
الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم	0.378*	0.348*	0.152	0.354*
الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد	0.388*	0.358*	0.260*	0.471*
فرص التعلم والتنمية الشخصية	0.304*	0.199	0.194*	0.285*
العدالة التنظيمية	0.408*	0.432*	0.189*	0.442*
التوفيق بين العمل والعائلة	0.181	0.155	0.021	0.228*

يتضح من جدول (٨) أن بعد العدالة التنظيمية هو أكثر أبعاد المنظمات الأثيرة تفسيرًا لالتزام أعضاء هيئة التدريس بتحقيق الأهداف و"المسؤولية المشتركة في تحقيق النجاح"، كما جاء بُعد "الاتصالات المفتوحة والصريحة مع القادة هو أكثر الأبعاد تفسيرًا لالتزام أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق ببُعدي "جودة الأداء" و"التحسين المستمر" من ضمن أبعاد العقد النفسي.

ويمكن تفسير وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين أبعاد المنظمات الأثيرة ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي بأن العقد النفسي يرتكز على إشباع احتياجات العاملين بالمنظمة في المقام الأول والتي تمثلها أبعاد المنظمات الأثيرة بصورة كبيرة، والتي تعمل علىٰ تلبية الحاجات الإنسانية للعاملين، وبالتالي تزيد من شعور العامل بالسعادة، والاستقرار النفسي، والرضا الوظيفي مما ينعكس علىٰ التزامه بالعقد النفسي، وهذا ما أكدته دراسة (Dahiya, &Raghuvanshi, 2021) والتي أشارت إلىٰ أن توافر عدد من العوامل منها أبعاد المنظمات الأثيرة تزيد من التزام الفرد العامل بالعقد النفسي.

كما يمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين بعد التوفيق بين العمل والعائلة والتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي في ضوء نتيجة دراسة جلاب والسعيد والشريفي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي وخاصة العقد النفسي الارتباطي الذي يهتم في المقام الأول بأن يكون التعاقد طويل الأمد، وينتظر الأفراد فيه الاستقرار الوظيفي والعدالة

التنظيمية، ومستوىٰ أجور مستقر قبل توافر مصادر لرفاهيتهم ومصالحهم العائلية علىٰ عكس نوعي العقد المتوازن وعقد المعاملات.

ملخص النتائج:

١- جاء مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل عام بمتوسط (٣,٥٠) (بدرجة كبيرة).

٢- جاء تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران بنسب متفاوتة، حيث تحقق بعضها بدرجة كبيرة وهي علىٰ التوالي: الثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد وروح الصداقة الحميمة وفرص التعلم والتنمية الشخصية، وبعضها جاء بدرجة متوسطة وهي التوفيق بين العمل والعائلة والعدالة التنظيمية.

٣- مستوى التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالعقد النفسي جاء بمتوسط ٤,٧٧ (بدرجة كبيرة جدًا).

٤- توجد علاقة طردية دالة إحصائيًا بين مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران ككل ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي.

٥- توجد علاقة طردية دالة إحصائيًا في كل بعد من أبعاد المنظمات الأثيرة الستة ومستوىٰ التزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي ما عدا بعد التوفيق بين العمل والعائلة حيث جاءت العلاقة بينهما غير دالة.

التوصيات:

١- أشارت النتائج إلىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة لدىٰ جامعة نجران بشكل عام بنسبة كبيرة، بينما جاء تحقق الأبعاد بنسب متفاوتة بين درجة متوسطة إلىٰ كبيرة، ولزيادة تحقق بعض الأبعاد بنسبة أكبر توصي الدراسة بما يأتي:

- أن تنظم الجامعة فعاليات تهدف إلىٰ زيادة التقارب بين أعضاء هيئة التدريس وتعزيز روح الألفة والمودة.

- أن تعمل الجامعة علىٰ توفير الإمكانات والوسائل اللازمة والتسهيلات المناسبة من خلال تحسين الخدمات الصحية، وتوفير مرافق اجتماعية وخدمية تساعد أعضاء هيئة التدريس علىٰ التوفيق بين عملهم وأسرهم.
- أن تضع الجامعة إستراتيجية متكاملة لتوفير مرافق ترفيه متنوعة تحسن من جودة الحياة لأعضاء هيئة التدريس وأسرهم داخل الجامعة في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- أن تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرصًا أكثر للتعلم والتنمية المهنية من خلال التوسع في تمكينهم من حضور المؤتمرات وتشجيعهم علىٰ المشاركة فيها وعقد الشراكة العلمية مع جامعات محلية ودولية.

٢- أشارت النتائج إلىٰ وجود علاقة دالة بين مستوىٰ تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران والتزام أعضاء هيئة التدريس بالعقد النفسي ولهذا توصي الدراسة:

- الاهتمام بمراجعة وقياس تحقق أبعاد المنظمات الأثيرة بجامعة نجران والتأكد من توافر متطلباتها دوريًا؛ لضمان استمرار وتعزيز تحققها، وتضمينها بصورة صريحة في مهام وأهداف عمادة الموارد البشرية.

٣- جاءت أبعاد العدالة التنظيمية والاتصالات المفتوحة والصريحة مع القائد والثقة في القادة ومدىٰ مصداقيتهم أكثر الأبعاد ارتباطًا بمستوىٰ الالتزام بالعقد النفسي ولذلك توصي الدراسة بالاهتمام ببعد العدالة التنظيمية والذي جاء بدرجة متوسطة من خلال الآتي:

- أن تقوم الجامعة بحوكمة منح المكافآت والحوافز من خلال بناء آليات محددة وتطوير معايير واضحة تعزز العدالة التنظيمية مع أتمتة جميع العمليات والتزام الشفافية في تطبيقها.
- وضع قواعد وإجراءات واضحة لعملية شغل الوظائف القيادية بالجامعة بما يحقق تكافؤ الفرص ويعزز التنافسية بين أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات نظام الجامعات الجديد.

- إنشاء وحدة متخصصة في وضع وتطوير اللوائح والأنظمة والأدلة الإجرائية بما يضمن تحقيق العدالة التنظيمية، وإزالة كل صور التمييز غير العادل في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس.

دراسات مقترحة:

فيما يلي عدد من الموضوعات المقترحة للبحث من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية:

- الأدوار المتوقعة من القادة الأكاديميين بالجامعات السعودية في ضوء متطلبات المنظمات الأثيرة.
- تصور مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية بالجامعات السعودية الحكومية في ضوء نظام الجامعات الجديد.
- العوامل المؤثرة على التوازن بين الحياة والعمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران وسبل تحسينه من وجهة نظرهم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، معتز؛ و عبد القوي، أحمد. (٢٠١٨). أثر العقد النفسي في الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على بعض الفنادق المصرية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة*. ١٥ (٢). ١٠٦- ١١٧.

إسماعيل، محمد. (٢٠٢٠). تأثير الجينات التنظيمية على الإخلال بالعقد النفسي "دراسة تطبيقية على العاملين بالمستشفيات الجامعية بمصر". *مجلة البحوث المالية والتجارية*.٢١ (٤). ٥٧٠- ٥٩٧.

بكرون، أبرار، وبحر، يوسف .(2019) .نوع العقد النفسي وأثره على الالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على وزارة الحكم المحلي الفلسطيني – غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

بن موسى، سمير. (٢٠٢٠). العقد النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى موظفي شركة إنتاج الكهرباء والغاز بتيارت .مجلة العلوم الإنسانية: جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي،٧(٣)، ٧٩٧- ٨٠٩.

التشيلي، دينا. (٢٠٢١). تأثير المناخ الأثيري على إدراك العاملين للفخر التنظيمي (بالتطبيق على شركات السياحة المصرية). *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، ٤٣ (٤)، ٢٠٥-٢٦١.

الجعيدي، نبيل، وجهيمي، أميمة. (٢٠١٧). العقد النفسي: النظرية وآليات القياس .*مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال: جامعة مصراتة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية*، ٥، عدد خاص، ٩٨ –١١٤.

العلي، وائل.(2018) درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٥). ١٤٩- ١٦٢.

جلاب، إحسان؛ سعيد، شروق& الشريفي، زينب. (٢٠١٦). دور العقد النفسي في بناء الهوية الاجتماعية للعاملين دراسة تحليلية لأراء عينة من تدريسي الكليات الأهلية في محافظات الفرات الأوسط .*مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية والإدارية*.١٣(٣٦).١٦٢-٢٠٨.

جودة، عبدالمحسن؛ عبداللطيف، محمد؛ محمد، نهى. (٢٠١٧). العلاقة بين العقد النفسي والارتباط الوظيفي بالتطبيق على العاملين بشركات قطاع الأعمال العام بمحافظة الدقهلية .*المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة – كلية التجارة*، ٤١ (١)،٣٣٥- ٣٦٠.

جودة، عبدالمحسن والمغربي، هدى. (٢٠١٧). العلاقة بين المنظمات الأثيرة والالتزام التنظيمي لدى العاملين: دراسة تطبيقية على قطاع التعليم – جامعة المنصورة .*المجلة المصرية للدراسات التجارية: جامعة المنصورة – كلية التجارة*، ٤٥ (٣)، ٢٣٣-٢٥٨.

حسن، سوزان. (٢٠٢١). أثر أبعاد منظمات الأعمال الأثيرة على الرسوخ الوظيفي دراسة تطبيقية على العاملين بشركة بورتو للفنادق والمنتجعات السياحية. *التجارة والتمويل*، ٤١(٣)، ١٦٦-٢٢٠.

حمو، عاتكة .(2018) .*العقد النفسي وعلاقته بالدافعية للعمل لدى عمال شركة سونلغاز-دراسة ميدانية بشركة سونلغاز-المسيلة*).رسالة دكتوراه غير منشورة ,جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

حيدر، عصام؛ ناصر، فداء. (٢٠١٤). أثر انتهاك العقد النفسي في النية في ترك العمل (دراسة ميدانية علىٰ أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة السورية). *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*. ٣٠. ٢٥٧- ٢٨٨.

داود، عادل؛ رفاعي، ممدوح. (٢٠١٩). أثر رأس المال النفسي الإيجابي علىٰ الالتزام بالعقد النفسي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية علىٰ الجامعات الخاصة المصرية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*. ٣ . ٣٥- ٥٦.

الزعبير، إبراهيم. (٢٠١٧). الرضا الوظيفي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة وعلاقته بالاستقرار الوظيفي. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. (٩)*. ١٧٢- ٢١٨.

سعدالدين، دعاء؛ والسيد، محمود. (٢٠١٧). أثر سلوكيات القيادة الأخلاقية علىٰ أبعاد المنظمات الأثيرة لدىٰ العاملين: دراسة تطبيقية علىٰ الهيئة العامة للنقل النهري. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*.٣ . ٢٥٧- ٢٧٤.

الشهري، أمل؛ الأمين، فادية (٢٠١٢). الرضا الوظيفي وأثره علىٰ الإتقان لدىٰ أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران دراسة تحليلية (بالتطبيق علىٰ مجمع الطالبات – جامعة نجران). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٣٢(١). ١٣٥- ١٦٤.

الصادق، محمد. (٢٠١٧). *تأثير تطبيق العدالة التنظيمية علىٰ تحقيق الالتزام بالعقد النفسي (دراسة مقارنة بين البنوك التجارية الحكومية والخاصة)*. رسالة دكتوراه فير منشورة، كلية التجارة. جامعة عين شمس.

طلحة، رامي؛ أبو القمصان، محمد، مرزوق & عبد العزيز. (٢٠١٩). تأثير الثقة فىٰ الإدارة كوسيط فىٰ العلاقة بين العقد النفسي والالتزام التنظيمي (دراسة تطبيقية علىٰ العاملين بالجامعات الخاصة بالقاهرة الكبرىٰ) .*مجلة الدراسات التجارية المعاصرة* ٦ . ٩١- ١٣٠.

عطاالله، عبير. (٢٠١٧). مقدمات العقد النفسي علىٰ السلوكيات الخضراء للعاملين: دراسة تطبيقية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*. ع١ – ٧٧٩- ٨٢٢.

علوان، سهام. (٢٠١٩). العقد النفسي كمدخل لتفعيل الهوية التنظيمية لدىٰ أعضاء هيئة التدريس (دراسة تطبيقية علىٰ جامعة الزقازيق). *مجلة كلية التربية بجامعة حلوان*. ٧(٢٥). ٣٦٣- ٥٠٨

عمران، أسماء. (٢٠٢٠). تقدير حاجات أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين ومن في حكمهم بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كمدخل لتحقيق الرضا الوظيفي لهم .*مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*،٢١ (٤) ٥١٦-٥٤٧.

الغامدي، سحر. (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية. https://2u.pw/SE9S6

اللمعي، ماهيتاب؛ وعواد، عمرو. (٢٠١٩). الالتزام بالعقد النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين لإدارة المواهب والاستغراق في العمل: دراسة تطبيقية علىٰ قطاع تكنولوجيا المعلومات في مصر .*المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة: جامعة عين شمس -كلية التجارة*، ع١ ، ٢٠٧ – ٢٢٦

محمود، محمد & والعلي، رامي. (٢٠١٨). علاقة العدالة التنظيمية بالالتزام التنظيمي لدىٰ أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة حالة كلية العلوم الإدارية جامعة نجران / السعودية .أماراباك: *الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، ٣٠(٩)، ١٢٣-١٣٦.

محمد، هويدا. (٢٠٢١). أثر المناخ الأثري على العلاقة بين تمكين العاملين وسلوكيات المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية على وزارة التعليم العالي. *المجلة العربية للإدارة*.٤١ (٤).٣٣٩ – ٣٦٠.

محسن، عبدالباسط، و أبي مولود، عبدالفتاح .(2017) .*علاقة العقد النفسي بالالتزام التنظيمي لدي عينة من أساتذة قطاع التربية بورقلة: دراسة ميدانية بدائرة ورقلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ورقلة .

مرسي، مرفت. (٢٠١٠). أثر الرعاية المهنية والمناخ الأثيري على الرفاهية النفسية: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*.٢ (٤). ١٠٣٩- ١٠٥٤.

منصور، علي. (٢٠١٨). دور سلوكيات القيادة الأخلاقية في دعم وتعزيز أبعاد المنظمات الأثيرة (المفضلة): دراسة تطبيقية على منظمات التسويق الإلكتروني في محافظة القاهرة الكبرى .المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية: جامعة ٣٢(١).١٩٧- ٢٧٦.

المقابلة، محمد. (٢٠١٩). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة نجران للقيادة الخادمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط*، ٥ (٣٥)، ٢٨٢-٣١٣.

المطيري، ضيف الله بن عبيد. (٢٠١٨). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالميل نحو التسرب الوظيفي: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس السعوديين في جامعة شقراء .*الإدارة العامة*، ٣ (٥٨)، ٤٨٧-٥٢٩.

نجمي، فيصل. (٢٠٢١). التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية :تحت النشر.*

المراجع الأجنبية:

.Aggarwal, U., &Bhargava, S. (2010). Predictors and outcomes of relational and transactional psychological contract. *Psychological Studies*, *55*(3), 195-207.

Allen,N.J., & Meyer, J.P.(1996). Affective, Continuance, and Normative Commitiment to the organization. An examination of Costruct Validity. *Journal of Vocational Behaviour 49*(3),252-276.

Arzoumanian, C. M. (2018). *Psychological contracts and their effect on employee engagement*.Unpublished master's. the American University of Beirut.

Awaad, A. M. A. (2014). The Effect Authentizotic Organization On Job Burnout And Organizational Commitment.*Administrative Research Journal.32*(1).1-29

Bal, P. M., Chiaburu, D. S., & Jansen, P. G. (2010). Psychological contract breach and work performance: is social exchange a buffer or an intensifier?. *Journal of Managerial Psychology*.

Bird, R. C. (2005). Employment as a relational contract. *U. Pa. J. Lab. & Emp. L.*, *8*, 149.

Cairrão, A., Cardoso. A., Figueiredo, J., Pereira, M., Rodrigues, P., &Freitas, E. (2019). Analysis of the authentizotic profile of an Angolan organization and its impact on employees. *Journal of Entrepreneurship Education*, *22*(2), 1-19.

Dahiya, R., &Raghuvanshi, J. (2021). Happiness at work: a multi-criteria decision-making approach. *Journal of Indian Business Research. 13*(4), 459-482.

de Vries, M. F. K. (2001). Creating authentizotic organizations: Well-functioning individuals in vibrant companies. *Human relations*, *54*(1), 101-111.

de Vries, M. F. K. (2018).., The 'Authentizotic' Organization: Creating Best Places to Work. INSEAD Working Paper No. 2018/16/EFE, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3168680 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3168680 Creating Best Places to Work. In *The CEO Whisperer* (pp. 197-202). Palgrave Macmillan, Cham.

de Vries, M. F. K. (2019). A Tale of Two Organizations: Creating Best Places to Work. In Down the Rabbit Hole of Leadership (pp. 81-86). Palgrave Macmillan, Cham.

de Vries, M. K. (2004). Organizations on the Couch:: A clinical perspective on organizational dynamics. *European Management Journal*, *22*(2), 183-200.

Kets de Vries, M. F. (2021). Creating Best Places to Work. In The CEO Whisperer (pp. 197-202). Palgrave Macmillan, Cham.

Fonte, C., &Pimentão, C. (2022). *Bringing Meaning Back to Our Lives: Well-Being and Healthy Individuals in Sustainable Organizations. In Sustainable Policies and Practices in Energy*, Environment and Health Research (pp. 473-483). Springer, Cham.

Freese, C., Schalk, R., & Croon, M. (2011). T*he impact of organizational changes on psychological contracts: A longitudinal study*. Personnel Review.

Griep, Y., & Cooper, C. (Eds.). (2019*). Handbook of research on the psychological contract at work.* Edward Elgar Publishing.

Johnston, Alan.(2021) *Academics and the Psychological Contract: The formation and manifestation of the Psychological Contract within the academic role*. Doctoral thesis, University of Huddersfield.

Kamau, B. W., Maranga, V., &Mugambi, R. (2020). A Comparative Study on Psychological Contract and Affective Commitment of Catering Employees between Public and Private Universities in Nairobi City County, Kenya. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, *3*(1), 20-39.

Kets, V &Balazs, K. (1999). Creating the Authentizotic organization: Corporate transformation and its vicissitudes – a rejoinder. *Administration & Society*, *31*(2), 275-294.

Liu, W., He, C., Jiang, Y., Ji, R., &Zhai, X. (2020). Effect of gig workers' psychological contract fulfillment on their task performance in a sharing economy—A perspective from the mediation of organizational identification and the moderation of length of service. *International journal of environmental research and public health*, *17*(7), 2208.

Lizote, S. A., Nenevê, M., &Chaudhuri, M. R. (2020). Leadership in an Authentizotic Organization. SCMS *Journal of Indian Management*, *17*(3), 50-63.

Montes, S. D., & Zweig, D. (2009). Do promises matter? An exploration of the role of promises in psychological contract breach. *Journal of Applied Psychology*, *94*(5), 1243–1260. https://doi.org/10.1037/a0015725.

Nenevé, M., Lizote, S. A., &Nenevé, M. (2018).Authentic Leaders form New Leaders to Assume the Command of their own Company: A Reflection on Authentizotic Organizations. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, *5*(10), 266158.

Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, *26*(6), 620-630.

Raulapati, M., Vipparthi, M., &Neti, S. (2010). Managing Psychological Contract. *IUP Journal of Soft Skills*, *4*(4).

Rego, A., & e Cunha, M. P. (2008). Authentizotic climates and employee happiness: Pathways to individual performance?. *Journal of Business Research*, *61*(7), 739-752.

Rego, A., (2004). Authentic organizations: Development and validation of a measuring instrument. *Portuguese Journal of Management Studies*, *9*(1), 53-76.

Rousseau, D.M. (2012) Free will in social and psychological contracts. *Society and Business Review*. *7* (1) 8-13

Semedo, A. S., Coelho, A., &Ribeiro, N. (2019). Authentic leadership, happiness at work and affective commitment: An empirical study in Cape Verde. *European Business Review*.*31*(3).337-351.

Sharpe, A. (2002). *The psychological contract in a changing work environment. Hi-Res* Theme Paper, Nottingham: The Nottingham Trent University.

Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., &Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, *29*(2), 187-206.

Vasconcelos, E. F., Palmiere, J. A. D. F., &Araujo, K. A. D. (2019). Risk factors, psychosocial protection, and work: organizations that emancipate or kill. Psicologia: teoria e prática, 21(1), 242-247.

المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:

Al-Ali, W .(2018). The degree of job satisfaction among faculty members in special education departments in the southern region of the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2* (5). 149-162.

Al-Ghamdi, S. (2021). Quality of Career Life. https://2u.pw/SE9S6

Al-Jaidi, N, and Juhaimi, O. (2017). The psychological contract: theory and measurement mechanisms. *Journal of Economics and Business Studies, 5*, Special Issue, 98-114.

Al-Mutairi, D. (2018). Organizational justice and its relationship to the tendency towards job dropout: A field study on Saudi faculty members at Shaqra University. *Public Administration, 3*(58), 487-529.

Al-Sadiq, M. (2017). *The effect of applying organizational justice on achieving adherence to the psychological contract (a comparative study between governmental and private commercial banks)*. Published Ph.D. Thesis, Faculty of Commerce, Ain Shams University.

Alwan, S. (2019). The psychological contract as an entrance to activate the organizational identity of faculty members (an applied study on ZagazigUniversity).*Journal of the Faculty of Education at Helwan University. 7*(25). 363-508

Al-Zaiber,I. (2017). Job satisfaction among faculty members in emerging Saudi universities and its relationship to job stability. *Al-Baha University Journal for Human Sciences (9)*. 172-218.

Atallah, A (2017). Introductions to the psychological contract on the green behavior of employees: an applied study. *Scientific Journal of Economics and Trade. P1* - 779 - 822.

Bakron, A, and Bahr, Y. (2019). *The type of psychological contract and its impact on organizational commitment: An applied study on the Palestinian Ministry of Local Government - Gaza* (unpublished master's thesis). The Islamic University (Gaza), Gaza.

Ben Moussa, S. (2020). The psychological contract and its relationship to the motivation for achievement among the employees of the Electricity and Gas Production Company in Tiaret. J*ournal of Human Sciences: Larbi Ben M'hidi University - Oum El Bouaghi, 7*(3), 797-809.

Chilean, D. (2021). The effect of the ethereal climate on workers' perception of organizational pride (applied to Egyptian tourism companies). *The Egyptian Journal of Business Studies, 43*(4), 205-261.

Daoud, A; Rifai, M. (2019). The impact of positive psychological capital on commitment to the psychological contract of faculty members: an applied study on Egyptian private universities. *The Scientific Journal of Economics and Trade. 3*. 35- 56.

Gallab, E, Saeed, S, & Al-Sharifi, Z. (2016). The role of the psychological contract in building the social identity of employees 1 An analytical study of the opinions of a sample of private college teachers in the central Euphrates governorates. Al-Ghari*Journal of Economic and Administrative Sciences.13*(36).162-208. ?

Gouda, A and Al-Maghraby, H. (2017). The relationship between cherished organizations and organizational commitment among employees: An applied study on the education sector - Mansoura University. *The Egyptian Journal of Business Studies: Mansoura University - Faculty of Commerce, 45*(3), 233-258.

Gouda, A; Abdul Latif, M; Muhammad, N. (2017). The relationship between the psychological contract and the job attachment to the application on workers in public business sector companies in Dakahlia Governorate. *The Egyptian Journal of Business Studies: Mansoura University - Faculty of Commerce, 41*(1), 335-360.

Haider, E; Nasser, F. (2014). The effect of violating the psychological contract on intent to leave work (a field study on faculty members in Syrian private universities). Damascus University *Journal of Economic and Legal Sciences. 30*. 257-288.

Hamo, A. (2018). *The psychological contract and its relationship to the motivation to work for the workers of the Sonelgaz company - a field study in the Sonelgaz company - M'sila*.(.Unpublished PhD thesis, Mohamed Boudiaf University of M'sila, Faculty of Humanities and Social Sciences

Hassan, S. (2021). The impact of the dimensions of the favorite business organizations on the job consolidation An applied study on the employees of the Porto Company forHotels and Tourist Resorts. *Trade and Finance, 41*(3), 166-220.

Ibrahim, M; and Abdul Qawi, A. (2018). The effect of the psychological contract on job involvement: An applied study on some Egyptian hotels. *Journal of the Federation of Arab Universities for Tourism and Hospitality. 15*(2). 106- 117.

Imran, A. (2020). Estimating the needs of the contracting faculty members and the like at Imam Abdul Rahman bin Faisal University as an entry point to achieve job satisfaction for them. *Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research, 21*(4). 516-547.

Ismail, M (2020). The effect of regulatory genes on psychological contract disruption "An applied study on workers in university hospitals in Egypt". *Journal of Financial and Commercial Research.21*(4). 570-597.

Laqa, M. (2019). The degree of practicing servant leadership by academic leaders at Najran University from the point of view of faculty members. *Journal of the College of Education: Assiut University, 5* (35), 282-313.

Lumi, M; and Awad, A. (2019). Commitment to the psychological contract as a mediating variable in the relationship between talent management and work engagement: An applied study on the information technology sector in Egypt. *The Scientific Journal of Economics and Trade: Ain Shams University - Faculty of Commerce, 1*, 207 – 226.

Mahmoud, M & Al Ali, R. (2018). The relationship of organizational justice with organizational commitment among faculty members in universities: A case study of the College of Administrative Sciences, Najran University / Saudi Arabia. Amarabak: *American Arab Academy for Science and Technology, 30*(9), 123-136.

Mansour, A. (2018). The Role of Ethical Leadership Behaviors in Supporting and Strengthening the Dimensions of Preferred Organizations: An Applied Study on E-Marketing Organizations in the Greater Cairo Governorate. *Scientific Journal of Research and Business Studies,32*(1).197-276.

Mohsen, A, and AbiMouloud, A. (2017). *The relationship of the psychological contract with the organizational commitment of a sample of teachers in the education sector in Ouargla: a field study in the department of Ouargla* (unpublished master's thesis). KasdiMerbah University - Ouargla, Ouargla.

Morsi, M. (2010). The impact of professional care and etheric climate on psychological well-being: a field study. *Scientific Journal of Economics and Trade.2*(4). 1039-1054.

Muhammad, H. (2021). The impact of the archaeological climate on the relationship between employee empowerment and organizational citizenship behaviors, an applied study on the Ministry of Higher Education. *The Arab Journal of Management. 41*(4). 339-360.

Najmi, F. (2021). Wisdom-based thinking among academic leaders at Najran University. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences: under publication.

Saad Eddin, D; and El-Sayed, M. (2017). The impact of ethical leadership behaviors on the dimensions of organizations beloved to employees: An applied study on the Public Authority for River Transport. *The Scientific Journal of Economics and Trade 3*. 257-274.

Shehri, A; Al-Amin, F. (2012). Job satisfaction and its impact on proficiency among faculty members at Najran University, an analytical study (applied to the female students' complex - Najran University). *Arab Studies in Education and Psychology. 32*(1). 135-164.

Talha, R; Abu al-Qumsan, Muhammad, M, & Abdel Aziz. (2019). The effect of trust in management as a mediator in the relationship between the psychological contract and organizational commitment (an applied study on workers in private universities in Greater Cairo). *Journal of Contemporary Business Studies.6*. 91- 130.

واقع تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م

Reality of King Abdul-Aziz University in activating endowments to finance university education in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

إعداد

د. عبد الله بن عطية الله الأحمدي

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

Dr. Abdullah Attit Allah Al-Ahmadi

Associate Professor of Pedagogy at the College of Educational Postgraduate Studies - King Abdul-Aziz University

"The authors extend their appreciation to the Deputyship for Research & Innovation, Ministry of Education in Saudi Arabia for funding this research work through the project number (IFPHI-059-324-2020)" and King Abdulaziz University, DSR, Jeddah, Saudi Arabia.

DOI: 10.36046/2162-000-011-017

ملخص الدراسة:

هدفت الدراســـة إلى التَّعرف على دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وآليات تفعيل ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة عدد عباراتها (٣٠) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٢٤٥) عضوا، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها: موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة بصورة مجملة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٥)، وجاءت استجابات عينة الدراســـة على المحور الثاني: أســـاليب وآليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي بصورة إجمالية بمتوسط حسابي عام (٣,٥٩ من ٥) في المرتبة الأولى بدرجة موافق، وجاءت استجابات عينة الدراسة على المحور الأول: واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي في ضـــوء رؤية المملكة العربية الســـعودية ٢٠٣٠م بصـــورة إجمالية بمتوســـط حســـابي عام (٣,٤٩ من ٥) في المرتبة الثانية بدرجة موافق، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الأوقاف، تفعيل الأوقاف، التعليم الجامعي، تمويل التعليم الجامعي.

Study summary:

This study aimed to identify the role of King Abdul-Aziz University in activating endowments to finance university education in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, and the mechanisms for activating this from the viewpoint of the university's faculty members. The study used the descriptive approach, and applied a questionnaire comprising (30) phrases to a sample of (245) faculty members.

This study concluded a score of results, the most important of which are: the agreement of the sample members to the questionnaire phrases in total with an arithmetic mean of (3, 55). The responses of the study sample to the second axis: Methods and mechanisms for activating the role of endowments at King Abdul-Aziz University in financing university education in total with a general arithmetic mean of (3.59 out of 5) came in the first place with a degree of (agree), and the responses of the study sample to the first axis: Reality of the role of King University Abdul-Aziz in activating endowments in financing university education in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 in total with general arithmetic mean of (3.49 out of 5) came in the second place with a degree of (agree).The study also formulated a score of recommendations in light of its concluded findings.

Keywords: endowments, activating endowments, university education, financing university education

مقدمة الدراسة:

تعدّ الجامعات مركزاً للحضـــارة، وميداناً للتقدم العلمي، وتســـعى الجامعات الســـعودية إلى الارتقاء بمخرجات التعليم وتحســـين جودته، لمواجهة متطلبات التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية المتســـارعة في مجالات الحياة المختلفة، ولقيام الجامعات بذلك لابد من توفير الإمكانات المادية والبشرية.

والمتأمل في المجتمع يجد اقبالاً على التعليم الجامعي، ويتطلب ذلك مزيداً من النفقات؛ لتغطية الاحتياجات التعليمية في ظل الأعداد المتزايدة من الطلاب حرصـــاً على جودة الخدمات التعليمية وتحقيقاً للتنافسية مع الجامعات الأخرى.

وتتزايد مع ذلك حاجات الجامعات إلى البحث عن مصـــادر تمويل متنوعة لتغطية نفقاتها المرتفعة، ويؤكد نظام الجامعات الســـعودية الجديد على تنمية تلك المصـــادر التمويلية الذاتية لها، والبحث عن موارد مالية متعددة، ومن هنا توجهت الجامعات إلى تنويع هذه المصـــادر، ويأتي في مقدمتها الأوقاف الخاصة بتمويل التعليم.

واعتماد الجامعات على الأوقاف نصَّ عليه نظام مجلس الجامعات في مادته الثالثة والخمسون، والتي وردفيها: "تتكون إيرادات الجامعات من: الاعتمادات التي تخصص لها في ميزانية الدولة، التبرعات والمنح والوصـــايا والأوقاف" (مجلس التعليم العالي،٢٠٠٧،٥٠)، وجاء نظام الجامعات الجديد وما فيه من خصـــخصـــة الجامعات، ورؤية المملكة ٢٠٣٠م لتؤكد على دور الأوقاف وتفعيله لدى الجامعات لتحقيق أهدافها المتعلقة بالعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

"وتعدّ قضـــية تمويل التعليم والثقافة من أهم وأخطر القضـــايا التي تواجه المجتمع العربي والإســـلامي، لما لها من أثر كبير في التنمية العلمية والثقافية والتكنلوجية، وفي النهوض الحضـــاري للأمة من جديد" (العيوني،٢٠١١، ١٥).

ومما يؤكد أهمية نظام الأوقاف في دعم التعليم أن من خصـــائصـــه الديمومة بمعنى: أن تكون ذات طبيعة دائمة ومن ثم فإن صدارة الأولويات في إنفاق عوائد الوقف يجب أن توجه إلى صيانته وذلك لضمان استمرار خدماته، وقد أكد العديد من الفقهاء أن الإنفاق على صيانة الوقف يجب الالتزام بها حتى ولو لم يكن الواقف اشترط ذلك (الزرقا، محمد أنس، ١٩٩٤ :٦٥).

"وربما يصعب تصور بروز الأوقاف التعليمية لا سيما في مجال العمل الجامعي بروزاً يظهر مدى القدرة على تطوير الأصول المالية وزيادة ريعها، مقابل الاستقطاب الدائم للأوقاف والهبات من الأفراد والشركات والمؤسسات" (الخيال، الفيلالي، ٢٠٢١،٦٠).

وتأتي التجارب العالمية لتؤكد على أهمية الأوقاف على التعليم الجامعي من جهة، وعلى إمكانية تطبيقه من جهة أخرى. حيث تعتمد كثير من الجامعات في بعض الدول على الأوقاف في تمويلها، فقد بلغ حجم الأوقاف ببعض الجامعات الأمريكية في عام ٢٠١٢م كما يلي: جامعة هارفارد (٣٠ مليار دولار)، وجامعة ييل (١٩ مليار دولار)، وجامعة ستانفورد (١٧ مليار دولار)، وجامعة برينستون (١٧مليار دولار)، وبلغ حجم الأوقاف ببعض الجامعات البريطانية مثل: جامعة كامبردج (٤،٩) مليار جنيه إسترليني، وجامعة أكسفورد (٣،٨) مليار جنيه إسترليني. (وليد، زهار، ٢٠١٥م،٩٠).

وجاءت توصيات الملتقى الرابع للأوقاف لتؤكد على هذه التوجهات العالمية وتدعو إلى تمكين الأوقاف ورفع مستوى مشاركتها في التنمية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وتعزيز البرامج التوعوية بأهمية الوقف في المجال التعليمي وغيرها، وتهيئة المنتجات المتخصصة التي يمكن دعمها من خلال الأوقاف. (الغرفة التجارية الصناعية، ٢٠١٩).

وجاءت توجيهات الدين الإسلامي لتحث القادرين مالياً إلى وقف بعض ما يمتلكونه من أموال أو ممتلكات لينتفع بعوائدها المحتاجين، أو المؤسسات التي تقدم خدمات لأفراد المجتمع، والذي من أهمها التعليم.

كما دعت السنة النبوية إلى الوقف، وأن الرسول ﷺ أقرَّ الوقف. ومن ذلك حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (من احتبس فرساً في سبيل الله إيمانا واحتساباً فإنَّ شِبعَه، وَرَيَّه وروثه، وبوله، في ميزانه يوم القيامة حسنات) (البخاري،١٤٢٢، ٢٨٥٣).

وثبت عن ابن عمر ﷺ: أن عمر أصاب أرضاً بخيبر، فقال: يا رسول الله، أصبت أرضاً بخيبر لم أصب قط خيراً منه، فما تأمرني؟ فقال: إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها، غير أنه لا يباع أصلها، ولا يبتاع، ولا يوهب، ولا يورث، قال ابن عمرﷺ: فتصدق بها عمر ﷺ على ألاَّ

تباع، ولا توهب، ولا تورث، في الفقراء، وذي القربى، والرقاب، والضعيف، وابن السبيل، ولا جناح على من وليها أن يأكل منها بالمعروف. (البخاري،١٤٢٢، ٢٧٣٧)، (مسلم،١٦٣٢).

ومن خلال ما سبق، ولأهمية دور الأوقاف في تمويل التعليم، رغب الباحث أن يتقدم بهذا البحث لمعرفة واقع جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وآليات تحقيق ذلك.

مشكلة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تقدماً كبير في المعرفة مما يزيد من مسؤوليات مؤسسات التعليم الجامعي السعودي، وزيادة احتياجاته المالية، حرصاً على تقديم خدمات تعليمية تتوافر فيها الجودة وتحسين مستوى الخريجين.

ويتطلب ذلك البحث عن مصادر تمويلية مختلفة لتحقق الجامعات أهدافها، "فالتمويل أحد المرتكزات الأساسية التي تستند إليها الجامعات في مواجهة أعبائها، ولهذا يواجه التعليم الجامعي قضية أساسية تتمثل في كيفية الوفاء بمتطلبات أفراد المجتمع للحصول على حقهم في التعليم، وإتاحة فرص متساوية لكل أبناء المجتمع، ومواجهة التحديات والمتطلبات الحالية والمستقبلية التي يفرضها الواقع المعاصر الحالي إقليمياً وعالمياً " (جمعة،٢٠٢٠، ٤).

وتعمل الجامعات السعودية في العالم المعاصر إلى الارتقاء بمخرجات التعليم وتحسين جودته، لمواجهة متطلبات التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة، ويتطلب هذا قيام الجامعات بأدوارها بكفاءة لتحقيق ذلك، وتعمل على توفير الإمكانات والأموال اللازمة من عدة مصادر تمويلية.

وأشارت دراسة الحربي (٢٠١٥م: ١٦٤) إلى أن تمويل الجامعات بالمملكة العربية السعودية يعتمد بشكل أساسي على التمويل الحكومي الذي يبلغ ٩٨% وهو غير كاف للوفاء باحتياجات الجامعة ومشاريعها وبرامجها، إضافة إلى مركزية التمويل الحكومي. وهو ما يؤكد على أهمية البحث عن موارد أخرى.

ويعدّ الوقف هو أحد أهم تلك المصـــادر التمويلية، والذي يتضـــح من خلال العديد من الأدبيات أن الوقف لازال محدود الفاعلية في دعم التعليم، وأن هناك مســـتجدات متنوعة تفرض حسن توظيف الأوقاف في خدمة التعليم وتطويره، ودعم البحوث العلمية.

وتشـــير بعض الأدبيات إلى ضـــرورة تجديد فقه الأوقاف في ظل المتغيرات الحديثة، وتفعيل توظيف الأوقاف في تحقيق التنمية المســتدامة، هذا فضــلا عن أهمية تأهيل النظم المرجعية القانونية للوقف ومراعاة أركان وشروط الموقفين.

وقدمت دراســة قمر، وغانم (٢٠١٥م) اســتراتيجية مقترحة لكيفية الاســتفادة من الأوقاف لتمويل مؤسـسـات التعليم العالي، ومن أهم نتائجها السـعي الحكومي الجاد في مصـر للعمل على زيادة وتنوع مصـادر تمويل التعليم العالي بالاسـتعانة بأموال المنح والهبات والأوقاف الخيرية، وتدعيم قدرة الجامعات على طلب الحصـول على أموال المنح والأوقاف وتوافر عناصـر هامة مثل: القيادة التنظيمية المؤسسية، وإدارة العلاقات العامة، وإدارة عمليات وأنشطة التنمية المهنية.

ويأتي نظام الجامعات الجديد ليؤكد على أهمية اســـتقلالية الجامعات، وبحثها عن مصـــادر تمويلية مختلفة ليؤكد على هذا التوجه، وتدعم رؤية المملكة ٢٠٣٠م التوجه إلى الأوقاف والســـعي إلى تفعيله بالصـــورة المثالية الذي تحقق معه أهداف الجامعات، ويزداد هذا الاهتمام بالأوقاف ودعمه للجامعات مع اقبال المجتمع وأصحاب رؤوس الأموال وتطور ثقافتهم عن الأوقاف ورغبتهم في المشاركة في ذلك.

وتســـعى جامعة الملك عبد العزيز إلى تنويع مصـــادر تمويلها بعد اختيارها من ضـــمن الجامعات التي تطبق عليها الخصـــخصـــة، ومنذ اللحظة الأولى من صـــدور النظام الجديد، قامت الفرق المتخصصة في الجامعة بعقد الاجتماعات وتشكيل اللجان لإعادة هيكلة قطاعات الجامعة، وتقديم اللوائح والأنظمة المناســـبة لتطبيق النظام، وكان من ضـــمن ذلك إنشـــاء (مكتب تحقيق الاستدامة المالية) الذراع التنفيذي برسم ملامح خطة الاستدامة المالية للجامعة. وكان من ضمن ذلك القيام بعمل مسـح للتجارب العالمية في الاسـتدامة المالية، وحظيت مواضـيع الأوقاف على جزء أساسي من ذلك" (الخيال، الفيلالي، ٢٠٢١).

ونظراً إلى أن الجامعة كانت تعتمد على التمويل الحكومي، كان لا بد من القيام بدراسات علمية تبحث عن واقع الجامعة في تفعيلها للأوقاف لتمويل التعليم الجامعي، لتنطلق من أرضية واضحة تحدد معها آليات تفعيل هذا الدعم، لتسهم في تحقيق أهداف الاستدامة المالية في جانب الأوقاف.

وتأسيساً على ذلك، فإن المشكلة تنحصر في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما آليات تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

يستهدف البحث ما يلي:

- التعرف على دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م.
- تقديم آليات مقترحة لتفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

الأهمية النظرية للدراسة:

- تسهم هذه الدراسة في تقديم معلومات عن دور الأوقاف في الجامعات السعودية في تمويل التعليم الجامعي.
- تقدم الدراسة معلومات عن دور الجامعات في تفعيل الأوقاف لتمويل ودعم التعليم.
- تساهم الدراسة في دعمها للدراسات المستقبلية عن أهمية تفعيل أوقاف الجامعات لدعم التعليم.

- الأهمية التطبيقية للدراسة:

- قد تسهم الدراسة في تشخيص دور الأوقاف في جامعة الملك عبد العزيز، وإبراز جوانب القوة والضعف، وتحديد احتياجاتها المستقبلية.
- تقدم هذه الدراسة آليات مقترحة لإدارة جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية قد تسهم في تطوير الخطط المرتبطة بالأوقاف في الجامعة.
- تفيد نتائج هذا البحث أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز والجامعات السعودية الأخرى المتقلدين لمناصب مرتبطة بالأوقاف الجامعية في توظيف الأوقاف في تمويل البحث العلمي.
- تفيد نتائج هذا البحث المسؤولين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تضمين الخطط والمقررات الجامعية معلومات عن الأوقاف، وتجارب الجامعات في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة في حدودها الموضوعية على واقع جامعة الملك عبدالعزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية فقط.
- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على جامعة الملك عبد العزيز في جدة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: تطبق الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

- الأوقاف: الأوقاف جمع وقف، وعرّف الوقف بأنَّه: "الوقف تحبيس الأصل وتسبيل المنفعة" (ابن قدامة،١٩٨٤، ٦/٢٠٨).

- تمويل التعليم الجامعي: عرف عبد السلام (١٤٦،١٩٧٤) تمويل التعليم بأنَّه: "ما يستطيع البلد أن يعبئه من موارد مالية تنفقها المؤسسات التربوية لتسيير شؤونها وتحقيق أهدافها".

وعرف الحربي (٢٠١٥م: ١٤٦) تمويل التعليم الجامعي بأنَّه: "الموارد المالية والعينية المخصصة لدعم برامج وأنشطة الجامعات، والعمل على تنويع مصادرها، واستثمارها بما يسهم في تحقيق غايات وأهداف سياسة التعليم العالي بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية والتوازن والعدالة".

ويعرف الباحث تمويل التعليم الجامعي بأنه: الموارد المالية والعينية المخصصة بمشاركة القطاعين الحكومي والخاص لدعم البرامج والأنشطة العلمية بالجامعة، بما يساعدها على تحقيق أهدافها بكفاءة.

مفهوم الأوقاف:

الأوقاف جمع وقف، والوقف في اللغة هو الحبس والمنع ومنه قوله تعالى: ﴿وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾[الصافات:٢٤]، والوقف مصدر قولك وقفت الدابة ووقفت الكلمة وقفاً، ووقف الأرض على المساكين وقفاً حبسها ووقفت الدابة والأرض وكل شيء. (ابن منظور، ٣٥٩/٩)، ومن معان الوقف التسبيل وهو: "جعل الشيء في سبيل الله، يقال سبل فلان ضيعته تسبيلاً أي جعلها في سبيل الله، وسبلت الثمرة حملتها في سبيل الخير وأنواع البرّ" (الموسوعة الفقهية، ١٩٨٣، ٢٩٣/١١).

والوقف اصطلاحاً له عدة تعاريف، منها: "حبس مال على ملك الواقف والتبرع بمنفعته لجهة من جهات الخير مدة بقاء الموقوف سواء كانت عقاراً أو منقولاً" (شرون، عزالدين، لقوي، عبد الحفيظ، ٢٠١٧: ١٥٣).

وعرفه (قحط،٦٢، ٢٠٠٠) بأنه: "حبس مؤبد ومؤقت لمال للانتفاع المتكرر به أو بثمرته في وجه من وجوه البر العامَّة أو الخاصة".

ويظهر الارتباط بين المعنى اللغوي والاصطلاحي من حيث الحبس ومنع التصرف في الأصل، والاستفادة من المنفعة الصادرة من الموقوف في أوجه الخير عموماً، ومنها العلم.

أهمية الأوقاف في دعم التعليم الجامعي:

العلم له دور كبير في حضارة الأمم، والإسلام عندما نزلت رسالته الخالدة على النبي ﷺ بدأت بالعلم دلالة على أهميته وفضله، ويؤكد ذلك أنَّ أوَّل ما نزل من القرآن يحث على العلم، قال سبحانه وتعالى:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ

الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ [العلق]، قال: (القرطبي،١٩٦٤، ١٢٠/٢٠) عند تفسير هذه الآيات "فدل على كمال كرمه سبحانه، بأنَّه علَّم عباده ما لم يعلموا، ونقلهم من ظلمة الجهل إلى نور العلم، ونبه على فضـــل علم الكتابة، لما فيه من المنافع العظيمة، التي لا يحيط بها إلا هو".

ومما يؤكد على فضل العلم أن الله سبحانه وتعالى بدأ به قبل القول والعمل، فقال سبحانه: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْـــتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ﴾[محمد:٩]، وقال عز وجل: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ﴾[آل عمران:١٨] "وفي هذه الآية دليل على شرف العلم من وجوه كثيرة، منها: أنَّ الله خصَّهم بالشهادة على أعظم مشهود عليه دون النّاس، ومنها: أنَّ الله قرن شهادتهم بشهادته وشهادة ملائكته، وكفى بذلك فضلا، ومنها: أنَّه جعلهم أولي العلم، فأضافهم إلى العلم")السعدي،٢٠٠٠، ١٢٤)، وتأتي السنَّة النَّبوية لتؤكّد على فضل العلم وأهله، كما قال ﷺ: (ومن سلك طريقا يلتمس فيه علماً سهَّل الله له به طريقاً إلى الجنَّة)، (مسلم، ٢٠٧٤)، والأدلّة على فضل العلم كثيرة ومعروفة من كتاب الله وسنّة النّبي ﷺ.

وقد كان دعم التّعليم ســـابقاً من خلال ميادينه المختلفة مثل المســـاجد والكتاتيب، أمَّا المســـاجد فهو أمر مشـــهور في التاريخ الإســـلامي، "فقد تبرع بنو النَّجار بالأرض التي بُنى عليها المسجد النبوي" (المغربي،١٤)، وقد كانت المساجد هي دور العلم الرسمية في ذلك الوقت"، وتأخر ظهور المدارس زمناً إذا ما قورنت بالكتاتيب، فلم يســـجل لنا التاريخ الإســـلامي نماذج منها قبل أوائل (القرن ٥ هـــ)، ومع ذلك فقد امتدت المخصصات الوقفية لتشمل تأسيس المدارس التي كانت تدرّس مختلف العلوم الشـــرعية، والعربية، والتاريخ، والطب، وعلوماً أخرى غيرها" (الخويطر،٢٠١١، ٢٤). ويذكر التَاريخ الإسلامي الكثير من المدارس التي أنشئت على الأوقاف مثل: المدارس النّظامية، والعمريّة، والمستنصريّة وغيرها كثير.

ومن ميادين العلم التي يتم ايقافها المكتبات لما لها من الأثر العظيم في نشـــر العلم والمعرفة. فقد حرص الواقفون على التعليم أن بكل مدرسة مكتبة يرجع إليها الدارسون والطلاب ولا سيما الفقراء منهم، يشرف عليها خازن أميناً نزيهاً عارفاً بترتيبها، وكان يصرف له راتب معلوم من ريع الوقف. (السعد،٢٠٠٠، ٧٢).

وتعدّ الجامعات هي أكبر دور العلم في هذا الزمان، وتقام على مبان متعددة وتخصصات مختلفة، وتحوي على أعداد كبيرة من الأساتذة والطلاب، وتقوم ببرامج وأنشطة علمية مختلفة من قبل منسوبيها، مما تحتاج معه إلى ميزانيات مالية ضخمة لتغطية احتياجاتها المتعددة والمختلفة بما في ذلك رواتب الموظفين، ودعم البحث العلمي، مما يضطرّها إلى البحث عن موارد مالية مختلفة لتأمين ذلك.

وتأتي الأوقاف المرتبطة بالجامعات لتكون من أهمّ الموارد المالية التي تدعم الجامعات، لضمان الاستدامة المالية لها، وتعدّ من الصدقات الجارية على العلم وأهله، والذي جاء فيها النصّ الشرعي من قول النبي ﷺ: (إذا مات ابن آدم انقطع عنه عمله إلا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له) (مسلم، ١٦٣١). "قال العلماء: معنى الحديث أن عمل الميت ينقطع بموته وينقطع تجدد الثواب له إلا في هذه الأشياء الثلاثة لكونه كان سببها فإنَّ الولد من كسبه وكذلك العلم الذي خلفه من تعليم أو تصنيف وكذلك الصَّدقة الجارية وهي الوقف" (النووي، ١٣٩٢، ٨٥/١١). وجاء في شرح السنة للبغوي "هذا الحديث يدل على جواز الوقف على وجوه الخير واستحبابه، وهو المراد من الصدقة الجارية" (البغوي،١٩٨٣، ٣٠٠/١). والمتأمل في الوقف على العلم يجد أنَّه جمع بين العلم المنتفع به وبين الصَّدقة الجارية، "والصَّدقة الجارية محمولة عند العلماء على الوقف كما قاله الرافعي، فإنَّ غيره من الصَّدقات ليست جارية" (وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويتية، ٢٠١٠، ١٠٩/٣٣).

وجاء عن النبي ﷺ أنَّه قال: (إنَّ مما يلحق المؤمن من عمله وحسناته بعد موته علماً علَّمه ونشره وولداً صالحاً تركه، ومصحفاً ورثَّه أو مسجداً بناه أو بيتاً لابن السبيل بناه، أو نهراً أجراه أو صدقةً أخرجها من ماله في صحته وحياته يلحقه من بعد موته) (ابن ماجه، ٢٤٢) وحسنه (الألباني،١٩٨٦، ٤٤٢/١). والحديث يؤكّد وينصُّ على العلم ونشره، والجامعات هي أكبر دور العلم في وقتنا المعاصر، "وذكر في الحديث بناء البيوت لابن السبيل، مع أن المصلحة قاصرة لا تتعدّى قضاء حاجة ابن السبيل حتى يواصل سيره إلى بلده، فبناء المدارس ونحوها التي تساعد على تلقّي العلم وتعلّمه، ويتعدّى أثر هذا العلم إلى المجتمع من باب أولى" (أباالخيل،٢٠٠٤، ٢٢٠).

وتعدّ الاستدامة المالية في تمويل الجامعات مطلباً ملحاً، وحاجة مستمرّة، وتأتي الأوقاف عليها لتحقق تلك الاستدامة، وقول النبي ﷺ لعمر ابن الخطّاب ﷺ: (إن شئت حبست أصلها

وتصدَّقت بها)، (البخاري،١٤٢٢، ٢٧٣٧)، (مسلم،١٦٣٢) هو تحقيق للتنمية المستدامة في جانب التعليم والثقافة؛ لأن ذلك لا يتحقق إلا بالمحافظة عليه لدوام الانتفاع به إلى يوم القيامة. (العيوني،٢٠١٠، ٣٧). وبشكل أوضح "يوجب الحديث أمرين أساسيين، وهما ركيزتا الاستثمار، وهما: حفظ الأصل، واستمرار الثمرة، للارتباط الوثيق بينهما، فلا يمكن الانتفاع واستمرار الثمرة إلا مع بقاء الأصل وحفظه وديمومته، وإن وجود الأصل بشكل صحيح يؤدي حتماً إلى جني الثمار والمنافع"، (بحوصي وآخرون،٢٠١٧، ٥٢٥).

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية الأوقاف في دعم الجامعات، وما تحققه من فوائد عظيمة، منها ما يلي:

١- أنَّ الوقف على الجامعات من أوجه العبادات والتقرب إلى الله سبحانه وتعالى، وتعدّ نوافل يفعلها المؤمن طواعيَّة، ويحتسب فيها الأجر من الله سبحانه وتعالى في أهم ميادين الطَّاعة المتعلقة بالعلم وأهله.

٢- تحقيق الاستدامة المالية للجامعات بما يتحقق معه قيام الجامعات بأدوارها العلمية بشكل مستمر دون انقطاع أو تعثر.

٣- دعم طلاب العلم من خلال المنح الدراسية الداخلية والخارجية.

٤- دعم البحث العلمّي وتخصيص الأوقاف لذلك لمعالجة المشكلات المستجدّة على المجتمع.

٥- مساهمة أفراد المجتمع وأصحاب رؤوس الأموال بما يجب عليهم من المسؤولية المجتمعية.

الدراسات السابقة:

تعرض هذه الدراسة بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصّلة بالدّراسة الحالية، وذلك بعرض أهداف الدراسة وأهم نتائجها، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات:

أولاً: دراسات تناولت الأوقاف:

وتتناول الدراسات التي اهتمت بالأوقاف ومنها:

دراسة جريس (إبراهيم محمد :٢٠١٥ م) التي هدفت إلى توضيح معايير جودة استثمار أموال الوقف، واستخدمت المنهج الاستقرائي، ومن نتائجها: أن الوقف مصدر مهم لحيوية المجتمع وفاعليته لنشر قيم التكافل الاجتماعي، وتجسيد لوعي الأفراد بمسئولياتهم الاجتماعية ويعد الوقف

أحد أسس تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وتعليمياً وأهمية استحداث صيغ معاصرة لاستثمار الأوقاف في كافة المجالات، وتوجيه الاستثمارات إلى المجالات الإنتاجية التي يحتاجها المجتمع، مثل: السكن، والزراعة، والصناعات المتطورة، والخدمات في الفنادق وفي مجال التعليم، والمساهمة في الشركات والصكوك.

وهدفت دراسة الشبل، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠١٩ م) إلى دراسة الأوقاف الإلكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن نتائجها: أن الأوقاف الإلكترونية هي الأشياء الإلكترونية التي حبست وتصدق بمنفعتها، ومن صور الوقف الإلكتروني: وقف المواقع الإلكترونية، ووقف البيانات والمعلومات، وكذلك البرامج والتطبيقات، وطالبت بإصدار التشريعات واللوائح التي تنظم الأوقاف الإلكترونية وأهمية دراسة مشاريع الأوقاف الإلكترونية من الجانب الشرعي والتقني والمالي لأن هذه المشروعات لها طبيعتها الخاصة.

وجاءت دراسة الغامدي، عبد الحميد بن صالح (٢٠١٩ م) لتهدف إلى توضيح الضوابط الفقهية المتعلقة بالوقف الإلكتروني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها: أهمية تفعيل دور الوقف في وسائل التقنية المعاصرة، وأن يواكب الوقف الدور الحيوي لنهضة المجتمع وخاصة إنشاء الأوقاف على المواقع الإلكترونية والتطبيقات الرقمية التي تبث العلم النافع وتنشر العقيدة الصحيحة وتبين الأحكام الشرعي لأفراد المجتمع، وأهمية تطوير مؤسسات الوقف من جهة أنظمتها واستثمار مواردها، وأهمية وقف الملفات للمواقع والتطبيقات الإلكترونية التي تبث العلم النافع، والاستعانة بأصحاب الخبرة في مختلف التخصصات، وإيجاد هيئات قانونية تنظم الأعمال الوقفية وترتبها حسب الأولويات، واستصدار لوائح وقوانين للوقف تواكب التطورات المعاصرة، وإنشاء شركات وقفية لصناعة البرمجيات الوقفية.

ثانياً: دراسات تناولت الأوقاف والإنفاق على التعليم الجامعي:

وتتناول الدراسات التي اهتمت بالأوقاف الجامعية ودورها في الإنفاق على التعليم، ومن هذه الدراسات:

دراسة القحطاني (٢٠٠١م) التي هدفت إلى الوقوف على واقع تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، وضعف اهتمام المؤسسات والشركات بأهمية البحث العلمي، واعتماد الجامعات على الدولة في التمويل، واعتماد الجامعات على الدولة في تمويل البحث العلمي.

واستهدفت دراسة غانم، وعصام جمال؛ ومسعود، وخالد عاشور (٢٠١٢م) وضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات العربية في إدارة وتنمية الوقف لزيادة مواردها: الجامعات الأمريكية نموذجا، واستخدمت الدراسة المنهجين التاريخي والوصفي، وأشارت إلى دور المنح والهبات الخيرية في تمويل الجامعات الأمريكية، ووجود الإدارة الفعالة لهذه الأموال توفير الفرص لأفراد المجتمع والخريجين للمشاركة التطوعية في أنشطة تمويل الجامعات الأمريكية.

وجاءت دراسة ساف (٢٠١٣م: saf-G) لتهدف إلى توضيح ملائمة الإنفاق على التعليم الجامعي الحكومي ومعرفة حجم الإنفاق على الجامعات الحكومية الأمريكية بولاية نيو جيرسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبينت نتائج الدراسة أن حجم الإنفاق على الجامعات الحكومية الأمريكية بلغ درجة كبيرة في عام ٢٠١٠م وذلك من خلال ثلاث مصادر للتمويل هي: الإنفاق الحكومي والتبرعات والمنح الأهلية ونظم التعليم الجامعي المدفوع.

وهدفت دراسة الحربي، محمد بن محمد (٢٠١٥م) إلى التعرف على مصادر تمويل الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية والوقوف على أبرز التجارب العالمية لتمويل الجامعات، واقتراح بدائل لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية السعودية، وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائج الدراسة: أن مصادر تمويل الجامعات الحكومية متشابهة بشكل عام، تتمثل مخصصاتها السنوية من ميزانية الدولة، ورسوم العقود الاستشارية مع المؤسسات الحكومية والأهلية بالإضافة إلى رسوم البرامج الدراسية والتدريبية، وكراسي البحث العلمي، والأوقاف، ومركز الأبحاث، مستفيدة من التجارب البريطانية والألمانية والأمريكية.

وسعت دراسة الجهني، حنان عطية (٢٠١٦م) إلى التعرف على واقع دور الجامعات السعودية في دعم مجتمع المعرفة من وجهة نظر قيادات الوقف وكيفية تعزيز هذا الدور، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، ومن نتائج هذه الدراسة: أن واقع دعم الجامعات السعودية لبناء مجتمع المعرفة جاء بمستوى متوسط، واختلاف أفراد العينة في محور بناء المعرفة، بين

من يرون أن إدارة الوقف تتم من داخل الجامعة، وبين من يرون أنها تتم من داخل الجامعة وخارجها وجاءت الفروق لصـــالح المجموعة الثانية، وأرجعت الباحثة هذا الاختلاف إلى وجود رأي يرى أن أهداف الوقف محددة وتدعم مجتمع المعرفة، وبين من يرى أن أهداف الوقف محددة ولا تدعم مجتمع المعرفة.

وهدفت دراسة الشريف، محمد بن شريف (٢٠١٦م) إلى الوقوف على استثمار الوقف العلمي بالجامعات الســـعودية: صـــندوق وقف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن أنموذجاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأوضحت نتائج الدراسة أن صندوق الوقف بجامعة الملك فهد استثمر أدواته بكفاءة وفقا للاستراتيجية التي وضعت لتحقيق أهدافه، حيث تتنوع استثمارات الصندوق بين عمليات المرابحة والصكوك والأسهم المحلية والإقليمية والدولية، والاستثمارات البديلة كالعقارات وحقوق الملكية الخاصة.

وجاءت دراسة سيسي (٢٠١٧م) لتهدف إلى التعرف على الوقف في السنغال والمشكلات التمويلية للقطاع التعليمي فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكان من نتائج الدراسة: أن الوقف على المدارس والمؤسسات التعليمية له دور بارز في تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق النهضة العلمية في السنغال.

وسعت دراسة نصير، نجوى أنور عقلة؛ والإبراهيم، عدنان بدري رزق (٢٠١٨م) إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية الحكومية جاء بدرجة متوسطة، وطالبت بضرورة تبني مشروع وقف تعليمي وعمل موقع إلكتروني لصندوق الوقف وإنشاء مراكز وقفية للبحث العلمي والإنفاق على الباحثين ومستلزماتهم في شتى المجالات الثقافية والعلمية، وتخصيص الجامعة ليوم تسميه الوقف التعليمية يهتم بالأوقاف العلمية وتفقد شؤونها.

وجاءت دراسة ضيف الله، عالية أحمد؛ وداود، هابل (٢٠٢٠ م) لتهدف إلى توضيح دور الوقف في البحث العلمي بالأردن وبيان مشـــروعيته وضـــوابطه وتطبيقاته، واســـتخدمت المنهج الاستقرائي والوصفي، ومن نتائجها: أن الأوقاف على البحث العلمي له مستنده الشرعي، ويعد الوقف على البحث العلمي أحد مرتكزات نهضة المجتمع، ولا بد من ضوابط تحكم ذلك الوقف،

وطالبت بتشجيع الأوقاف على البحث العلمي وإصدار فتاوي شرعية تشجع على الوقف للبحث العلمي، وأن توجه الاستثمارات الاقتصادية للوقف وفق الأولويات الشرعية، وتنظيم علاقة المراكز البحثية بالمؤسسات الإنتاجية والخدمية بما يؤدي إلى زيادة النمو الاقتصادي وتحسين جودة الحياة.

وهدفت دراسة الحارثي، عبد الرحمن بن محمد؛ والشربيني، غادة حمزة (٢٠٢٠م) إلى توضيح إسهام الجامعات السعودية في التثقيف الوقفي لطلابها: جامعة الملك خالد أنموذجا، وتحديد المشكلات التي تعيق إسهامها في التثقيف الوقفي لطلابها، مع تقديم مقترحات إجرائية لتفعيل إسهامها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأوضحت نتائج الدراسة أن إسهام جامعة الملك خالد في التثقيف الوقفي لطلابه جاء بدرجة متوسطة، ووجود معوقات تحول دون هذا التثقيف بدرجة كبيرة.

وهدفت إبراهيمي، نادية (د، ت) إلى التعرف على دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة، لأن الجامعات من أهم المؤسسات في تنمية العنصر البشري وتطوير المعرفة في المجتمع وهي تقوم بوظائف متعددة ومتشابكة الجوانب، ومن هذه الوظائف: تكوين طلاب الجامعة، وإجراء البحوث العلمية والتجريبية، وإجراء لقاءات علمية، وتقديم حلول لمشكلات المجتمع وتوطيد علاقتها بالمجتمع المحيط بها وتنميته.

التعليق على الدراسات السابقة:

-تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أهمية الأوقاف في تنمية المجتمع، ونشر الوعي بأهميته مثل دراسة الشريف، محمد بن شريف (٢٠١٦م) التي سعت للوقوف على استثمار الوقف العلمي بالجامعات السعودية: صندوق وقف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن أنموذجاً، ودراسة نصير، نجوى أنور عقلة، والإبراهيم، عدنان بدري رزق (٢٠١٨م) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردني الحكومية.

- واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاهتمام بتوضيح دور الجامعات في تفعيل دور الجامعات في إدارة الأوقاف مثل: دراسة غانم، وعصام جمال، ومسعود، وخالد عاشور (٢٠١٢م) التي هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات العربية في إدارة وتنمية الوقف لزيادة مواردها، ودراسة الشريف، محمد بن شريف (٢٠١٦م) التي اهتمت بالوقوف

على استثمار الوقف العلمي بالجامعات السعودية: صندوق وقف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن نموذجاً، ودراسة نصير، نجوه، والإبراهيم، عدنان (٢٠١٧م) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردنية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الأمور ومنها:

– الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، بينما استخدمت دراسة الحربي، محمد بن محمد (٢٠١٥م) المنهج الوصفي التحليلي في التعرف على مصادر تمويل الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية والوقوف على أبرز التجارب العالمية لتمويل الجامعات، واقتراح بدائل لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية السعودية، وجامعة الملك سعود على وجه الخصوص.

– واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة ومتغيرات الدراسة، حيث اهتمت الدراسة الحالية بتوضيح واقع جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب للدراسة، وفي بناء الإطار النظري وبناء الاستبانة التي طبقت على عينة البحث الحالي، وفي تفسير نتائجه.

الدراسة الميدانية إجراءاتها ونتائجها:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي: ويهتم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة، وفق خطة تتضمن جمع المعلومات حولها، واستخلاص النتائج، واقتراح الخطوات التي يجب أن تكون عليها الظاهرة المبحوثة (طه، مجدي صلاح،٢٠١٩ م:٢٠٨) ويعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، والوصف الدقيق لها كيفاً أو كماً (عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن، ٢٠١٤ م:١٩١) وذلك من خلال التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز توظيف الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي، وتقديم الآليات التي قد تساهم في تعزيز هذا الدور.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة والبالغ (٣٤٧٧) عضواً.

عينة الدراسة:

تم التطبيق على عينة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي بلغ حجمها (٢٤٥) عضواً من كليات الجامعة المختلفة، بنسبة ٧% من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتعد هذه نسبة ممثلة للمجتمع المختار، نظراً لتجانس أفراد المجتمع من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة:

يعرض الباحث للخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، التخصص، سنوات الخبرة)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	٣٧	١٥,١
	أستاذ مشارك	١٠١	٤١,٢
	أستاذ مساعد	١٠٧	٤٣,٧
التخصص	علمي	٩٦	٣٩,٢
	أدبي	١٤٩	٦٠,٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥سنوات	٣٢	١٣,١
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٧	٢٧,٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٦	٥٩,٦
	الإجمالي	٢٤٥	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق تنوع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ نسبة عدد المستجيبين من رتبة أستاذ مساعد ٤٣,٧%، كما بلغت نسبة الأستاذ المشارك ٤١,٢%، في حين بلغت نسبة المستجيبين من الأساتذة ١٥,١%، كما بلغت نسبة المستجيبين من التخصص العلمي ٣٩,٢%، في حين بلغت نسبة المستجيبين من التخصص الأدبي ٦٠,٨%، كما بلغت نسبة المستجيبين من أفراد العينة ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر ٥٩,٦%، وهذا يعطي الاستجابات مصداقية نظراً لطول خبرتهم بالعمل الجامعي، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات ٢٧,٣% كما بلغت نسبة المستجيبين من ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات ١٣,١%، وتعد هي الأقل بين المستجيبين.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة جمع البيانات والمعلومات للدراسة في استبانة من إعداد الباحث، هدفت إلى التعرف على دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، من خلال التعرف على واقع دور الجامعة في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي، وآليات تفعيل هذا الدور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

صدق أداة الدراسة:

بعد بناء الاستبانة تم تقنينها من خلال التحقق من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من الأساتذة في تخصصي: أصول التربية والإدارة التربوية بلغ عددهم (١١) عضواً، وبعد تحكيم الاستبانة تم حذف بعض العبارات التي أجمع ٩٠% من المحكمين على حذفها، وإضافة وتعديل بعض العبارات بناء على التغذية الراجعة، وكان لهذه الاقتراحات الأثر الأكبر في الوصول إلى عبارات الاستبانة بشكلٍ جيدٍ، وقد بلغت عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٠) عبارة، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٨) من أعضاء هيئة التدريس، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاورها، وكذلك بين المحاور وإجمالي الاستبانة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة. والجدولان التاليان يوضحان معاملات الارتباط بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة وبين المحاور وإجمالي الاستبانة.

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون بين الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن=٣٨)

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول	واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م	٠,٨٩٠**
المحور الثاني	آليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م	٠,٨٨٩**

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة (ن=٣٨)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول		المحور الثاني	
١	٠,٤٠٦**	١٩	٠,٦٧٣**
٢	٠,٥٣٨**	٢٠	٠,٦٤٩**

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٣	٠,٦٥٤**	٢١	٠,٦٨٨**
٤	٠,٧٠٠**	٢٢	٠,٥٨٣**
٥	٠,٦٠٦**	٢٣	٠,٨٤٢**
٦	٠,٧٥٤**	٢٤	٠,٨٠٣**
٧	٠,٦٣٣**	٢٥	٠,٧٥٤**
٨	٠,٧٣٧**	٢٦	٠,٨٠٧**
٩	٠,٧٣٩**	٢٧	٠,٧٨٦**
١٠	٠,٧٣٠**	٢٨	.٠٨١٦ **
١١	٠,٦٣٣**	٢٩	٠,٧٢٩**
١٢	٠,٧١٥**	٣٠	٠٦٨٦**
١٣	٠,٦٦٨**		
١٤	٠,٧١٧**		
١٥	٠,٦٣٩**		
١٦	٠,٧٠٦**		
١٧	٠,٧١٤**		
١٨	٠,٦٧٣**		

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من بيانات التطبيق على العينة الاستطلاعية، ودللت النتائج على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، حيث تراوحت بين ٠,٩٢٦، و٠,٩٤٧، للمحاور، وجاءت مجملة ٠,٩٨٠ كما وضحتها نتائج معامل ألفا كرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن=٣٨)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م:	١٨	٠,٩٢٦
المحور الثاني	آليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:	١٢	٠,٩٤٣
	الاستبانة مجملة	**٣٠**	**٠,٩٨٠**

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين: تناول الأول منهما البيانات الأولية للمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث، بينما تكون القسم الثاني من أربع محاور بيانها كالتالي:

- المحور الأول: واقع جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعدد عباراته (١٨) عبارة.
- المحور الثاني: آليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعدد عباراته (١٢) عبارات.

المعالجات الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences) في تحليل المعلومات، وبعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية.

٢- (معامل ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha Coefficient) وذلك لحساب الثبات للاستبانة ومحاورها.

٣- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمعرفة الصدق الداخلي لعبارات ومحاور للاستبانة من خلال حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

٤- المتوسطات الحسابية Mean لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل محور من المحاور من أجل ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

٥- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح الأقل تشتتا عند تساوى المتوسط الحسابي.

٦- تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحيث تأخذ درجة الموافق بدرجة كبيرة جدًّا (٥) درجات، ودرجة الموافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، الموافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، والموافق بدرجة ضعيفة (٢) درجتان، وغير متوفرة (١) درجة واحدة وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة _ أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة =٥-١/٥=٠,٨٠ للحصول على التصنيف المشار إليه في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) درجة الموافقة.

المستوى / الأسلوب	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	من (٤,٢٠) إلى (٥)	من (٣,٤٠): إلى اقل من (٤,٢٠)	من (٢,٦٠) إلى اقل من (٣,٤٠)	من (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠)	أقل من (١,٨٠)

ثانيًا: نتائج الدراسة الميدانية:

تمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

-نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة مجملة:

- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة بشكل عام بمتوسط حسابي (٣,٥٥) بدرجة موافق.
- جاءت استجابات عينة الدراسة على المحور الأول: واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م بصورة إجمالية بمتوسط حسابي عام (٣,٤٩ من ٥) في المرتبة الثانية بدرجة موافق.
- وجاءت استجابات عينة الدراسة على المحور الثاني: آليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بصورة إجمالية بمتوسط حسابي عام (٣,٥٩ من ٥) في المرتبة الأولى بدرجة موافق.
- نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تفصيلاً:

ويعرض الباحث لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة تفصيلاً كما يلي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة، نحو: واقع دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الأول: دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
١	تدعم أوقاف الجامعة وقف الكتب على مكتبة الجامعة	ك	٦٦	١٢٣	٥٦	–	–	٤,٠٤	٠,٧٠٥	١	موافق
		٪	٢٦,٩	٥٠,٢	٢٢,٩	–	–				
٥	تمول أموال الأوقاف بالجامعة مشروعات البحوث	ك	٧٢	١١٢	٤٩	١٢	–	٣,٩٩	٠,٨٣٢	٢	موافق
		٪	٢٩,٤	٤٥,٧	٢٠	٤,٩	–				
١٣	يسهم الوقف في إنشاء مكتبات إلكترونية متخصصة بالجامعة	ك	٤٣	١٢٣	٦١	١٨	–	٣,٧٧	٠,٨٢٠	٣	موافق
		٪	١٧,٦	٥٠,٢	٢٤,٩	٧,٣					
١٤	يدعم الوقف توفير التقنيات الحديثة في مكتبات الجامعة	ك	٤٤	١١٨	٥٨	٢٥	–	٣,٧٣	٠,٨٧١	٤	موافق
		٪	١٨	٤٨,٢	٢٣,٦	١٠,٢	–				
٢	توظف الجامعة أموال الأوقاف في الإنفاق على الأنشطة الطلابية	ك	٣٨	١١٥	٧١	٢١	–	٣,٦٩	٠,٨٣٤	٥	موافق
		٪	١٥,٥	٤٦,٩	٢٩	٨,٦	–				
٩	يدعم الوقف المتميزين بحثياً من طلاب الجامعة	ك	٣٩	٩٨	٩٤	١٤	–	٣,٦٦	٠,٨١٢	٦	موافق
		٪	١٥,٩	٤٠	٣٨,٤	٥,٧	–				
١٧	يوجد صندوق وقفي للإنفاق على البرامج التعليمية بالجامعة	ك	٣٣	٩٢	٩٥	٢٢	٣	٣,٥٣	٠,٨٨٠	٧	موافق
		٪	١٣,٥	٣٧,٥	٣٨,٨	٩	١,٢				
١٨	تدعم الأوقاف بالجامعة ابتكارات الطلاب	ك	٢٧	٩٠	١١١	١٧	–	٣,٥١	٠,٧٨١	٨	موافق
		٪	١١	٣٦,٨	٤٥,٣	٦,٩	–				
٨	تقدم أوقاف الجامعة جوائز للمتميزين بحثياً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	ك	٢٧	٩٧	٨٧	٣٤	–	٣,٧٤	٠,٨٦٦	٩	موافق
		٪	١١	٣٩,٦	٣٥,٥	١٣,٩	–				
١٢		ك	٢٧	٩٦	٨٩	٣٠	٣	٣,٤٦	٠,٨٨٩	١٠	موافق

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
	يعزز الوقف نشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة	٪	١١	٣٩,٢	٣٦,٣	١٢,٢	١,٣				
١٠	تقدم أوقاف الجامعة مكافآت مالية للمتميزين في الأنشطة الطلابية	ك	٣٠	٨١	١٠٤	٢٧	٣	٣,٤٤	٠,٨٨٧	١١	موافق
		٪	١٢,٢	٣٣,١	٤٢,٥	١١	١,٢				
٣	يتم تمويل بعض المؤتمرات العلمية من الأوقاف بالجامعة	ك	٢٧	٩١	٨٥	٤٢	–	٣,٤٢	٠,٩٠٠	١٢	موافق
		٪	١١	٣٧,١	٣٤,٨	١٧,١	–				
٤	تدعم أوقاف الجامعة استقطاب الكفاءات من الباحثين والعلماء	ك	٢٤	٩٥	٧٩	٤٧	–	٣,٣٩	٠,٩٠٦	١٣	محايد
		٪	٩,٨	٣٨,٨	٣٢,٢	١٩,٢	–				
٧	يدعم الوقف براءات الاختراع التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	ك	٢١	٦٩	١١٧	٣٨	–	٣,٢٩	٠,٨٣٢	١٤	محايد
		٪	٨,٦	٢٨,٢	٤٧,٨	١٥,٤	–				
١١	تقدم أوقاف الجامعة مكافآت مالية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس في الإشراف على الأنشطة الطلابية	ك	١٥	٧٨	١٠٢	٤١	٩	٣,٢٠	٠,٩١٧	١٥	محايد
		٪	٦,١	٣١,٨	٤١,٦	١٦,٨	٣,٧				
٦	تمول أموال الأوقاف بالجامعة المعامل والمختبرات بكليات الجامعة	ك	٢٤	٤٨	١١٨	٤٩	٦	٣,١٤	٠,٩٣٢	١٦	محايد
		٪	٩,٨	١٩,٦	٤٨,٢	٢٠	٢,٤				
١٥	يمول الوقف المجلات العلمية المحكمة بالجامعة	ك	١٨	٤٨	١٣٢	٤١	٦	٣,١٢	٠,٨٦١	١٧	محايد
		٪	٧,٣	١٩,٦	٥٤	١٦,٧	٢,٤				
١٦	يسهم الوقف في إنشاء مستشفيات جامعية	ك	٣٠	٣٥	٩٣	٧٥	١٢	٢,٩٨	١,٠٦	١٨	محايد
		٪	١٢,٢	١٤,٣	٣٨	٣٠,٦	٤,٩				
	المتوسط العام للمحور							٣,٤٩	٠,٥٧٨		موافق

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-تضـــمن محور دور جامعة الملك عبد العزيز في تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في ضـوء رؤية المملكة العربية السـعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس (١٨) عبارة، جاءت استجابات عينة الدراسة على المحور الأول بصورة إجمالية بدرجة موافق حيث جاء المتوسط الحسـابي العام (٣,٤٩ من ٥)، وهذا المتوسـط يقع ضـمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسـي التي تتراوح ما بين (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠)، ويشـــير ذلك إلى قيام إدارة الجامعة بتفعيل العديد من موارد الأوقاف بالجامعة في تمويل التعليم الجامعي، مثل: تدعم أوقاف الجامعة وقف

الكتب على مكتبة الجامعة، تمول أموال الأوقاف بالجامعة مشـــروعات البحوث، وتتشـــابه تلك النتائج مع دراســة الشــريف (٢٠١٦) التي طالبت بضــرورة الارتقاء بالمؤســســات الوقفية وتعزيز أعمالها، ووضــع معايير الحوكمة والإدارة الجيدة التي تضــمن جودة أعمالها ومنتجاتها والاســتعانة بأساليب الإدارة المالية الحديثة في إدارة أصول واستثمارات أموال المؤسسات الوقفية بالجامعات، وتتفق تلك النتيجة مع دراســة الغامدي (٢٠١٩) التي طالبت بإنشــاء شــركات وقفية لصــناعة البرامج الوقفية الإلكترونية التي تسم في رقي الأمة المسلمة، وتحفظ لها أجيالها بما يتوافق مع هويتها ويتلاءم مع قيمها ويحمي مبادئها، وتوجيه مؤسسات الإعلام إلى إبراز الوقف الإلكتروني والإسهام فيه، وجعله ثقافة مشاعة بين أفراد المجتمع لأثره البالغ ونفعه الواقع.

–وتفصــيلا على مســتوى العبارات فقد جاءت العبارة رقم (١) في المرتبة الأولى بمتوســط حســابي (٤,٠٤) ومحتواها (تدعم أوقاف الجامعة وقف الكتب على مكتبة الجامعة) مما يشــير إلى قيام جامعة الملك عبد العزيز بتوظيف أموال الأوقاف في دعم مكتبة الجامعة بالمراجع العلمية، وتتفق تلك النتيجة مع دراســة نصــير؛ والإبراهيم (٢٠١٨) التي أشــارت إلى أهمية نشــر الوعي بالوقف بين خريجي الجامعات وأصــحاب الأعمال، وحثهم على التبرع للجامعة من خلال: صــناديق وقفية، أو كراســي علمية وقفية، والوقف للبحث العلمي، أو غيرها من الأنشــطة التي تحتاجها الجامعة للقيام بدورها في خدمة المجتمع.

–كما جاءت العبارة رقم (٥) في المرتبة الثانية بمتوســط حســابي (٣,٩٩) ومحتواها (تمول أموال الأوقاف بالجامعة مشروعات البحوث) ويشير ذلك إلى أن أموال الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز تدعم مشــروعات البحوث العلمية، وبينت الدراســة أهمية تمويل الأوقاف لمراكز التميز بالجامعة، وتختلف هذه النتائج مع ما جاء في دراســة القحطاني (٢٠٠١) والتي أشــارت نتائجها إلى ضعف إسهام القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، واعتماد الجامعات على الدولة في تمويل البحوث العلمية.

– وجاءت العبارة رقم (١٣) بمتوســط حســابي (٣,٧٧) وتشــير إلى أنه يســهم الوقف في إنشاء مكتبات إلكترونية متخصصة بالجامعة، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الشبل (٢٠١٩) التي طالبت بأهمية وقف المواقع الإلكترونية ورأت أن المواقع الإلكترونية مال من الأموال، يمكن أن تجتمع شروط الوقف فيها، وعلى ذلك فيصح وقفها، وتتشابه تلك النتيجة مع دراسة الغامدي

(٢٠١٩) التي رأت أنه يجوز وقف المال لصالح المواقع والتطبيقات الرقمية التي تبث العلم النافع وتنشره عقيدة وأحكاما وتزيل الشبه، ولابد من الاستعانة بأصحاب الخبرات والتخصصات كل في مجاله.

-كما جاءت العبارة رقم (١٥) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢) ومحتواها (يمول الوقف المجلات العلمية المحكمة بالجامعة) مما يدل على ضرورة توظيف أموال الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل المجلات العلمية المحكمة، وتتشابه تلك النتيجة مع دراسة الشريف (٢٠١٦) التي طالبت بتشجيع الشراكة بين الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى والمصارف والشركات في استثمار الأموال الوقفية وتنميتها، ودعم المشروعات العلمية والبرامج التعليمية المتميزة.

ويتطلب التعليم المزيد من الإنفاق في عالمنا المعاصر في ظل تطور المعرفة والتطور الكبير والمتواصل في التكنولوجيا ومع التزايد في عدد السكان وتزايد طلبهم على التعليم، ومن توفير الأموال اللازمة للإنفاق على الاحتياجات التعليمية.

-كما جاءت العبارة رقم (١٦) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٨) ومحتواها (يسهم الوقف في إنشاء مستشفيات جامعية) مما يشير إلى الحاجة لتوظيف أموال الأوقاف بالجامعة في إنشاء مستشفيات جامعية، ويؤكد ذلك ما وجهت به دراسة ضيف الله؛ وداود(٢٠٢٠) إلى توجيه الاستثمارات الاقتصادية للوقف وفق الأولويات الشرعية، ومن ذلك ما فيه خدمة للمجتمع ويؤدي إلى زيادة النمو الاقتصادي وتحسين جودة الحياة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ما آليات تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي: آليات تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبدالعزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الثاني: آليات تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
٢٠	تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في الإنفاق على البحث العلمي	ك	٥٥	١٢٨	٥٠	٩	٣	٣,٩١	٠,٨٢٤	١	موافق
		٪	٢٢,٤	٥٢,٣	٢٠,٤	٣,٧	١,٢				
٣٠	تفعيل شراكات بحثية واستشارية بين أوقاف الجامعة وبعض المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية	ك	٣٩	١٢٨	٦٧	٣	٨	٣,٧٦	٠,٨٤٩	٢	موافق
		٪	١٥,٩	٥٢,٣	٢٧,٣	١,٢	٣,٣				
٢٨	تمول الأوقاف بالجامعة ندوات تنمي مجتمع المعرفة	ك	٣٠	١٣٦	٧٠	–	٩	٣,٧٢	٠,٨١٦	٣	موافق
		٪	١٢,٢	٥٥,٥	٢٨,٦	–	٣,٧				
١٩	توظيف أموال الأوقاف بالجامعة في تمويل الأنشطة الطلابية	ك	٣٦	١٢٣	٧١	٩	٦	٣,٧١	٠,٨٥٠	٤	موافق
		٪	١٤,٧	٥٠,٢	٢٩	٣,٧	٢,٤				
		٪	١٣,٥	٥٢,٧	٢٧,٧	١,٢	٤,٩				
٢٣	تمويل الأوقاف بالجامعة للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب	ك	٥٠	١٠٠	٧٧	٣	١٥	٣,٦٨	١,٠١	٦	موافق
		٪	٢٠,٤	٤٠,٩	٣١,٤	١,٢	٦,١				
٢٥	دعم الأوقاف بالجامعة للمؤتمرات والندوات التي تنشر أخلاقيات البحث العلمي	ك	٣٩	١٠٧	٩٠	–	٩	٣,٦٨	٠,٨٧١	٧	موافق
		٪	١٥,٩	٤٣,٧	٣٦,٧	–	٣,٧				
		٪	١١	٥١	٣٤,٣	–	٣,٧				
٢٤	تمويل أوقاف الجامعة لمراكز التميز بالجامعة في البحوث	ك	٣٩	١٠٥	٧٩	٣	١٩	٣,٥٧	١,٠٢	٩	موافق
		٪	١٥,٩	٤٢,٩	٣٢,٢	١,٢	٧,٨				
٢٧	تفعيل دور الأوقاف بالجامعة في دعم المعامل والمختبرات بالجامعة	ك	٢٤	١٢٣	٧٩	–	١٩	٣,٥٤	٠,٩٥٥	١٠	موافق
		٪	٩,٨	٥٠,٢	٣٢,٢	–	٧,٨				
٢٩	تفعيل دور أوقاف الجامعة في تمويل البعثات التعليمية	ك	١٢	١٢١	٩٤	٩	٩	٣,٤٨	٠,٨٠٢	١١	موافق
		٪	٥	٤٩,٤	٣٨,٤	٣,٧	٣,٧				
		٪	١١	٤٣,٣	٣٦,٣	١,٢	٨,٢				
٢١	تمويل الأوقاف بالجامعة للمؤتمرات العلمية	ك	٢٧	٨٩	١٠٦	٩	١٤	٣,٤٣	٠,٩٤١	١٣	موافق
		٪	١١	٣٦,٣	٤٣,٣	٣,٧	٥,٧				

م	الفقرات	ك & ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة				
٢٦	دعم الأوقاف بالجامعة لابتكارات الطلاب	ك	٣٦	٨٥	٨٨	٣	٣٣	٣,٣٥	١,١٦	١٤	محايد
		٪	١٤,٧	٣٤,٧	٣٥,٩	١,٢	١٣,٥				
٢٢	دعم الأوقاف بالجامعة للمجلات العلمية المحكمة	ك	٣٦	٥٢	١١٠	١٩	٢٨	٣,٢٠	١,١٤	١٥	محايد
		٪	١٤,٧	٢١,٢	٤٤,٩	٧,٨	١١,٤				
	المتوسط العام للمحور							٣,٥٩	٠,٦٩٨		موافق

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-تضمن محور آليات تفعيل الأوقاف لتمويل التعليم الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (١٢) عبارة، وجاءت استجابات عينة الدراسة على المحور الثاني: بصورة إجمالية بمتوسط حسابي عام (٣,٥٩ من ٥)بدرجة موافق، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠)، ويشير ذلك إلى أساليب وآليات تفعيل دور الأوقاف بجامعة الملك عبد العزيز في تمويل التعليم الجامعي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م مثل: تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في الإنفاق على البحث العلمي.

-وتفصيلا على مستوى العبارات: فقد جاءت العبارة رقم (٢٠) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩١) ومحتواها (تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في الإنفاق على البحث العلمي) مما يشير إلى ضرورة تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في دعم البحوث العلمية، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة ضيف الله؛ وداود (٢٠٢٠) التي طالبت بتقديم المنح والتسهيلات للباحثين وفقا لأولويات الخطط البحثية، ورصد المبالغ المالية الكافية لذلك، وضرورة التنسيق المشترك بين المراكز الوقفية للبحث العلمي، وإقامة علاقات تعاون مشتركة بين الهيئات الوقفية ومؤسسات البحث العلمي، وتتوافق مع دراسة القحطاني (٢٠٠١) التي أشارت نتائجها إلى ضعف الإسهام في البحث العلمي من القطاع الخاص، وهو بدوره يؤكد على أهمية المساهمة في دعم البحث العلمي من خلال الأوقاف.

-كما جاءت العبارة رقم (٣٠) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٦) ومحتواها (تفعيل شراكات بحثية واستشارية بين أوقاف الجامعة وبعض المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية) ويدل ذلك على أهمية بذل مزيد من الجهود في توظيف أموال الأوقاف بالجامعة لإجراء شراكات بحثية واستشارية مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لتعزيز التنمية المستدامة، وتؤكد دراسة غانم؛ ومسعود (٢٠٢١) على أهمية وجود إدارة فعالة للوقف وأمواله من خلال توفير فرص لأفراد المجتمع للمشاركة التطوعية في أنشطة أعمال الوقف، كما يتوافق ذلك مع دراسة نصير؛ والإبراهيم الذي اقترح تخصيص الجامعة ليوم تسميه الوقف العلمي وهذا بدوره يساهم باستقطاب الشراكات بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، كما يتوافق مع دراسة إبراهيمي (د،ت) والتي أكدت على توطيد علاقة بالمجتمع المحيط بها.

وأشارت دراسة: بن علية؛ وإبراهيم (٢٠١٨) إلى أن الصناديق الوقفية تساعد في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والتنموية التي يفرزها الواقع من خلال برامج عمل تراعي أعلى عائد تنموي، وتحقق الترابط بين المشاريع الوقفية وبين المشروعات الأخرى التي تقوم بها الأجهزة الحكومية ويمكن أن تساعد الصناديق الوقفية في تمويل وتنمية المشاريع الأمر الذي يعني إتاحة المزيد من فرص العمل، واستغلال الثروات المحلية، وزيادة الإنتاج، وزيادة الدخول وبالتالي زيادة كل من الادخار والاستثمار.

-كما جاءت العبارة رقم (٢٦) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٥) ومحتواها (دعم الأوقاف بالجامعة لابتكارات الطلاب) مما يشير إلى ضرورة تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في دعم المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر للخريجين لتعزيز التنمية المستدامة، ولعل ذلك يعود إلى عدم وجود داعمين لابتكارات الطلاب، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحارثي؛ والشربيني (٢٠٢٠) التي أكدت أهمية دعم الطلاب من خلال التثقيف الوقفي، وتحديد المشكلات التي تعيق ذلك لطلابها، وتقديم مقترحات إجرائية لتفعيل مساهمتهم.

- وجاءت العبارة رقم (٢٢) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٠) ومحتواها (دعم الأوقاف بالجامعة للمجلات العلمية المحكمة) مما يشير إلى أهمية تفعيل أموال الأوقاف بالجامعة في دعم المجلات العلمية المتخصصة، ويتشابه ذلك مع دراسة الشريف، محمد بن شريف (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن أهم إنجازات صندوق الوقف بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن دعم المؤسسات

التعليمية كأحد أوجه الإنفاق في خدمة المجتمع؛ لما يتميز به الصـــندوق من إدارة للاســـتثمار والحوكمة والشفافية والشراكة مع الواقفين والمتبرعين، ولعل ذلك يعود إلى قلة الأبحاث المتخصصة في مجال الأوقاف، وتتفق تلك النتيجة مع دراســـة نصـــير، نجوة أنور، والإبراهيم، عدنان بدري (٢٠١٨) التي طالبت بإنشـاء مركز وقفية للبحث العلمي والإنفاق على الباحثين ومستلزماتهم في شتى المجالات الثقافية والعلمية.

- توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- توظيف أموال الأوقاف لتمويل مجلة علمية محكمة تعني بالدراسات العلمية الخاصة بالأوقاف.
- دعم الجامعة من خلال أموال الأوقاف المقدمة لمبادرات علمية وتبنى لها الأوقاف الاستثمارية ويتاح للمجتمع ومؤسساته بالمساهمة فيه.
- دعم أوقاف الجامعة للجانب التطبيقي لنتائج البحوث في المجال التعليمي وتشـــكيل اللجان الخاصة بذلك.
- تشـــكيل اللجان الخاصـــة لتفعيل أموال الأوقاف للإنفاق على البحوث العلمية والمؤتمرات والندوات وزيادة المخصصات لذلك.
- تفعيل الشراكات البحثية والاستشارية بين أوقاف الجامعة وبعض المؤسسات التعليمية بحيث تعالج المشكلات الطارئة في ذلك.
- دعم المســتشــفى الجامعي بالأوقاف التي تســاهم في تشــغيله وتحقيق الشــراكات العلمية بما يتواكب مع المستجدات الطبية المتسارعة.
- دعم الأوقاف لابتكارات الطلابية وإتاحة المجال للمستثمرين للاستفادة منها وتطبيقها.

- مقترحات بدراسات مستقبلية:

توصي الدراسة بالقيام بدراسات مماثلة لجامعات أخرى في المملكة العربية السعودية لتفعيل دور الأوقاف في تمويل التعليم الجامعي ولا سيما الناشئة منها.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث أتقدم بالشـــكر الجزيل إلى وكالة البحث والابتكار بوزارة التعليم في المملكة العربية الســـعودية، وجامعة الملك عبد العزيز في اهتمامها بالبحث العلمي وتمويله، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الأستاذ الدكتور/ محمود يوسف محمد محمود أستاذ أصول التربية الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الأزهر، المستشار في هذا البحث على ما قدمه من جهود مباركة أثمرت بخروج البحث بالصورة الملائمة، كما أتقدم بالشكر لجميع الزملاء من أعضـاء هيئة التدريس الذين بذلوا من وقتهم الثمين للاسـتجابة على الاسـتبانة الخاصـة بهذه الدراسة.

المراجع:

-أباالخيل، سليمان بن عبدالله بن حمود (٢٠٠٤). الوقف وأثره في تنمية موارد الجامعات. الرياض:جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- إبراهيمي، نادية (٢٠١٥). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة لواقع الجامعة الجزائرية.مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية. ع٥.

-ابن قدامة، عبد الله بن أحمد المقدسي(١٩٨٤). المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني. بيروت: دار الفكر.

-ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني. سنن ابن ماجه. بيروت: دار الفكر. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

- أصبيحي، عبد الرازق (٢٠١٧م). الأوقاف والاستثمار: إدارة واستثمار موارد الأوقاف الإشكالات والتحديات، مجلة الحقوق.

-الألباني، محمد ناصر الدين. صحيح الجامع الصغير وزيادته (١٩٨٦).ط٢.بيروت:المكتب الإسلامي.

-بحوصي، مجدوب؛ عريس، عمار؛ مولاي، أسماء(٢٠١٧): الدور التنموي للصكوك الوقفية، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

- بخوش، مديحة (٢٠١٧م). دور تأهيل الموارد البشرية في تأهيل الاقتصاد خدمة لمتطلبات التنمية المستدامة، مجلة دراسات وأبحاث اقتصادية، كلية العلوج الاقتصادية والتجارية، الجزائر، ع ٦.

- بكري، عبير، وعلي، رقية الطيب، وعوض، سلوى درار، عثمان، علوية سعيد (٢٠٢١م). تطوير استراتيجيات إدارة المعرفة لخلق التنمية المستدامة في جامعة الملك خالد، المجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، مج ٥، ع ١٣.

- بن علية، بن عيسى، وإبراهيم، عباسي (٢٠١٨م) الصناديق الوقفية كآلية لتحقيق التنمية المستدامة، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، ع ١١.

- بوقرة، رابح (٢٠١٣م). دور التمويل التبرعي "الوقفي" في تحقيق التنمية المستدامة وتفعيله في الوطن العربي، مؤتمر الدولي حول: دور التمويل الإسلامي غير الربحي (الزكاة والأوقاف) في تحقيق التنمية المستدامة، ٢٠-٢١ مايو ٢٠١٣م، جامعة سعد دحلب، الجزائر.

-البغوى، الحسين بن مسعود (١٩٨٣). شرح السنة.ط٢.بيروت: المكتب الإسلامي.تحقيق:شعيب الأرناؤوط – محمد زهير الشاويش.

- البلوشي، حامد بن عبد الله (٢٠١٩م) التنمية المستدامة ودورها في المجتمعات، مجلة ريادة الأعمال الإسلامية، الهيئة العالمية للتسويق الإسلامي، مج ٤،ع ١.

- جريس، إبراهيم محمد (٢٠١٥ م). معايير جودة استثمار أموال الوقف، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء بالأردن، مج ١٥، ع ١.

- جمال الدين، ميمون (٢٠١٤م). الوقف والتنمية المستدامة: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، الجزائر ع ١.

-جمعة، السيد علي(٢٠٢٠). التمويل المستدام للتعليم الجامعي: الآليات والخيارات. جامعة بور سعيد: كلية التربية: العدد(٣١) يوليو .

– الجهني، حنان عطية (٢٠١٦م). دور أوقاف الجامعات السعودية في دعم مجتمع المعرفة من وجهة نظر قيادات الوقف فيها، مجلة العلوم التربوية، جامعة البحرين، مج ١٧، ع ٤.

– حميش، عبد الحق (٢٠٠٨م). الوقف وأثره في بناء الحضارة الإسلامية، جامعة الشارقة، الامارات العربية المتحدة.

– الحارثي، عبد الرحمن بن محمد، والشربيني، غادة حمزة (٢٠٢٠م) إلى توضيح إسهام الجامعات السعودية في التثقيف الوقفي لطلابها: جامعة الملك خالد أنموذجا، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج ٣١، ع ١.

– الحربي، محمد بن محمد (٢٠١٥م) بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٦، ع ١٠٣ .

– الخولي، أسامة (١٩٩٩م) التنمية المستدامة بين المفهوم والتطبيقات، القاهرة: مجلة جسور التنمية، ع ١.

– الخويطر، خالد بن سليمان بنعلي (٢٠١١). الوقف ودوره في دعم التعليم والثقافة في المملكة العربية السعودية خلال مائة عام. ط٢.الكريت: الأمانة العامة للأوقاف.

–الخيال، توفيق بن عبدالمحسن، الفيلالي عصام بن يحي(٢٠٢١).تجارب عالمية في الاستدامة المالية للجامعات. جدة.جامعة الملك عبد العزيز: مركز النشر الجامعي.

– الزعبي، علي زيد، والعنزي، فواز عويد (٢٠٠٩م) التنمية المستدامة: المفهوم والمكونات ومؤشرات القياس، حولية كلية الآداب، جامعة عين شمس، مج ٣٧.

– سيسي، يحي(٢٠١٧) دور الوقف في تمويل القطاع التعليمي في السنغال (أوقاف معهد الشيخ أحمد الصغير لوح نموذجاً)، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

– السعد، صالح عبدالرحمن(٢٠٠٠). الوقف في الإسلام ودوره في تنمية المجتمع. جدة، دار الأندلس الخضراء.

– السعدي، عبدالرحمن بن ناصر بن عبدالله السعدي (٢٠٠٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان.ط١.الرياض:مؤسسة الرسالة.

– شرون، عزالدين، لقوي، عبد الحفيظ (٢٠١٧) دور الوقف النقدي في النهوض بالأوقاف العلمية: تجارب دول إسلامية، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، مج ١، ع ١، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة عباس لغرور.

–الشبل، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠١٩ م) الأوقاف الإلكترونية، مجلة البحوث الإسلامية، الرياض، ع ١١٩.

– الشريف، محمد بن شريف (٢٠١٦م). إلى الوقوف على استثمار الوقف العلمي بالجامعات السعودية: صندوق وقف جامعة الملك فهد للبترول والمعادن نموذجا مجلة بيت المشورة للاستشارات المالية، ع٤ .

– ضيف الله، عالية أحمد، وداود، هابل (٢٠٢٠ م) الوقف على البحث العلمي: مشروعيته وضوابطه وتطبيقاته المعاصرة، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت بالأردن.

– طه، مجدي صلاح (٢٠١٩ م) مناهج البحث التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي.

–عبدالسلام، منذر (١٩٧٤).دراسات في اقتصاديات التربية.بيروت.

– عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤ م) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ١٦، عمان، دار الفكر.

– عولمي، بسمة(٢٠١٦م). المسؤولية الاجتماعية لمنشآت الأعمال تجاه التنمية المستدامة مجلة دفاتر اقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة عاشور زيان الجلفة، الجزائر، مج ٧، ع ١٢.

- العمري، ماجد بن فهد بن يحيى(٢٠٢٠م). دور إدارات الجامعات السعودية في التحول نحو الاستدامة من وجهة نظر القيادات الجامعية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض، ع ١٥٦.
-العيوني، عبدالكريم (٢٠١١): إسهام الوقف في تمويل المؤسسات التعليمية والثقافة بالمغرب خلال القرن العشرين. الكويت:الأمانة العامة للأوقاف.
- غانم، عصام جمال، ومسعود، خالد عاشور (٢٠١٢م). إلى وضع استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات العربية في إدارة وتنمية الوقف لزيادة مواردها: الجامعات الأمريكية نموذجا، المؤتمر العلمي الدولي الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية، جامعة المنصورة بمصر.
- الغامدي، عبد الحميد بن صالح (٢٠١٩ م) الضوابط الفقهية للوقف الإلكتروني، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية بالمدينة المنورة، مج ٥٢، ع ١٨٨.
- الفتياني، تيسير محجوب(٢٠١٦م). دور الوقف في التنمية الاجتماعية، مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، ع٣.
-الغرفة التجارية الصناعية بالرياض (٢٠١٩). البيان الختامي والتوصيات لملتقى الأوقاف الرابع. (https://www.chamber.sa/Pages/PageNotFoundError.aspx?requestUrl=https://www.chamber.sa/mainpage/news/pages15022018/bayanqhatami.aspx)
- قحط، منذر (٢٠٠٠). الوقف الإسلامي تطوره إدارته تنميته. بيروت: دار الفكر المعاصر.
- قمر، عصام توفيق، عصام جما غانم (٢٠١٢م) استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الجامعات المصرية في إدارة وتنمية الوقف لزيادة مواردها، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٥١، ج٤.
- القحطاني (٢٠٠١م) تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسبل تنميته: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري (١٩٦٤). الجامع لأحكام القرآن. ط٢. القاهرة: دار الكتب المصرية.
-محمد أنس الزرقا (١٩٩٤) التمويل والاستثمار في مشروعات الأوقاف، مجلة دراسات اقتصادية المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب مج ١، ع ٢.
-مجلس التعليم العالي (٢٠٠٧). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. ط٣. مطبوعات الوزارة.
- مسعد حمودة (٢٠٠١م) التنمية الاجتماعية، الإسكندرية: مكتبة سامي.
-المغربي، أحمد بن محمد. مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف.
- المنتشري، عبد الله بن دخيل (٢٠١٦م) الأدوار المستقبلية للجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج ٢٨، ع ٣.
-الموسوعة الفقهية(١٩٨٣م). وزارة الأوقاف. ط٢. الكويت.
- نصير، نجوى أنور عقلة، والإبراهيم، عدنان بدري رزق (٢٠١٨م) تصور مقترح لتفعيل الوقف التعليمي في تمويل الجامعات الأردني الحكومية، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية مج ٤٥، ع ٤.
-النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري (١٣٩٢). المنهاج شرح صحيح مسلم. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

– الهادي، شرف الدين بن إبراهيم (٢٠١٦م) تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين جامعة القصيم والمؤسسات الإنتاجية في ضوء متطلبات خطط التنمية، مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، جامعة جازان، مج ٥.

– وثيقة: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

–وليد زهار (٢٠١٥م) دور الأوقاف في تمويل التنمية البشرية: مدخل البحث العلمي وتحصيل المعرفة مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، جامعة لونيسي على البليدة بالجزائر، ع ١١.

– الموسوعة الفقهية الكويتية (٢٠١٠). وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.الكويت.

Aba Al-Khail, S.(2004). Endowment and its Impact on the Development of University Resources, Riyadh, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al Belooshi, H. (2019). Sustainable Development and its Role in Societies, Journal of Islamic Entrepreneurship, International Islamic Marketing Authority, 4(1).

Al Montashari, A.(2016) .The Future Roles of Saudi Universities in light of the Sustainable Development Goals, Journal of Educational Sciences, College of Post Graduate Studies of Education, Cairo University, Vol. 28, Issue 3.

Al-Albani, Muhammad Nasir Al-Din. Sahih Al-Jamie al-Sagheer and its Supplement (1986) . Edition 2, Beirut: The Islamic Office (in Arabic).

Al-Ayouni, A.(2011). The Endowment's Contribution to Financing Educational and Cultural institutions in Morocco during the Twentieth Century, Kuwait: The General Secretariat of Endowments.

Abdussalam, M (1974). Studies in the economics of education. Beirut.

Al-Baghawi, Al-Hussein bin Masood (1983). Interpretation of Sunnah, 2nd Edition, Beirut: The Islamic Bureau, Investigation: Shuaib Al-Arnaout Mohamed Zuhair Al-Shawish, (in Arabic).

Al-Fatiani, T.(2016). The Role of the Endowment in Social Development, Journal of the Faculty of Arts in the New Valley, Assiut University, (3).

Al-Ghamdi, A.(2019).Jurisprudence Controls for Electronic Endowment, Journal of the Islamic University of Sharia Sciences in Medina Menorah, 52(188).

Al-Hadi, S.(2016) . A proposed Vision for Activating the Partnership between Qassim University and the Productive Institutions in light of the Requirements of Development Plans, Jazan University Journal of Human Sciences, Jazan University, Vol. 5.

Al-Harbi, M. (2015). Proposed Alternatives to Financing Education in Public Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: King Saud University as a Model, Journal of the College of Education, Banha University, 26 (103).

Al-Harthy, A., Al-Sharbiny, G.(2020) .Clarification of the Contribution of Saudi Universities to Endowment Education for their Students: King Khalid University as a Model, King Khalid University, Journal of Educational Sciences, 31(1).

Al-Juhani, H.(2016). The Role of the Endowments of Saudi Universities in Supporting the Knowledge Society from the Point of View of the Endowment Leaders, Journal of Educational Sciences, University of Bahrain, 17(4).

AlKhayal, T., Al-Filali I. (2021). Global Experiences in the Financial Sustainability of Universities , Jeddah. King Abdul-Aziz University: University Publication Center.

Al-Khouli, O. (1999). Sustainable Development between Cconcept and Applications, Cairo: Journal of Jusoor Al-Tanmia, (1).

Al-Khuwaiter, K.(2011). The Endowment "Waqf" and its Role in Supporting Education and Culture in the Kingdom of Saudi Arabia in a hundred year-Period, Edition 2. Al-Kreet: The General Secretariat of Endowments.

Al-Maghribi, A.The status of the Endowment and its Impact on Daawah and Development, Ministry of Islamic Affairs and Endowments.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf bin Mari (1392). Al-Menhag, Interpretation of Sahih Muslim, 2nd Edition, Beirut, Dar Ehiyaa Al-Turath Al-Arabi (in Arabic).

Al-Omari, M. (2020). The Role of Saudi Universities Administrations in Shifting towards Sustainability from the Point of View of University Leaders, Journal of Resalat Al-Khaleej Al-Arabi , Arab Bureau of Education for the Gulf States in Riyadh, (156).

Al-Qahtani (2001). Financing Scientific Research in Saudi Universities and ways to develop it: A field Study, an Unpublished PhD Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah , College of Education.

Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Abi Bakr bin Farah Al-Ansari (1964). Al-Gamei for the Rulings of Qur'an, 2nd Edition, Cairo: Dar Al-Kotob Al-Masriyah (in Arabic).

Al-Saadi, A. (2000). Tayseer Al-Kareem Al-Rahman in the Interpretation of the Words of Al-Mannan "Allah the Almighty", 1st Edition, Riyadh: Al-Risala Foundation.

Al-Saad, S (2000). Waqf in Islam and its role in the development of society. Jeddah, Al-Andalus Green House.

Al-Sharif, M.(2016). Finding out about the Investment of the Scientific Endowment in Saudi Universities:The Endowment Fund of King Fahd University of Petroleum and Minerals as a model, Bait Al-Mashura Magazine for Financial Consultations, (4).

Al-Shibl, A.(2019). Electronic Endowments, Journal of Islamic Research, Riyadh, (119).

Al-Zoubi, A. , Al-Anazi, F. (2009). Sustainable Development: Concept, Components and Measurement Indicators, Periodical of the Faculty of Arts, Ain Shams University, Vol. 37.

Asbehi, A.(2017). Endowments and Investment: Management and Investment of Endowment Resources, Problems and Challenges, Al-Hoqooq Journal.

Awlami, B. (2016). The social Responsibility of Business Enterprises towards Sustainable Development, Journal of Dafater Iqtsadia , Faculty of Economic and Commercial Sciences, Ashour Ziyan University, Djelfa, Algeria, 7, (12).

Bakhush, M. (2017). The role of Human Resource Qualification in Rehabilitating Economy in Service of Sustainable Development Requirements, Journal of Economic Studies and Research, Faculty of Economic and Commercial Studies, Algeria, (6).

Bakri, A., Ali, R., Awadh, S., Othman, A.(2021 AD). Developing Knowledge Management Strategies to Create Sustainable Development at King Khalid University, Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 5(13).

Ben Alaya, B., Ibrahim, A. (2018). Endowment Funds as a Mechanism for Achieving Sustainable Development, Journal of Legal and Social Sciences, Ziane Ashour University in Djelfa, Algeria, (11).

Bougherra, R. (2013). The Role of Donor Funding "Waqf" in Achieving and Activating Sustainable Development in the Arab World, International Conference on: The Role of Non-Profit Islamic Finance (Zakat and Endowments) in Achieving Sustainable Development, May 20-21, 2013 AD, Saad Dahlab University, Algeria.

Dhaif Allah, A., Daood, H. (2020). The Endowment "Waqf" for Scientific Research: Its Legitimacy, Controls and Contemporary Applications, Jordanian Journal of Islamic Studies, Al Al-Bayt University in Jordan.

Document: Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

Ebrahimi, N. (2015). The Role of the University in Achieving Sustainable Development: A study of the Reality of the Algerian University, Al-Hikma Journal for Economic Studies, (5).

Encyclopedia of Fiqh (1983). Ministry of Endowments "Awqaf", 2nd Edition, Kuwait.

Ghanem, E., and Masoud, K.(2012). Proposing a Strategy to Activate the Role of Arab Universities in Managing and Developing the Endowment to Increase their Resources: American universities as a Model, the First International Scientific Conference: a Forward-looking Vision for the Future of Education in Egypt and the Arab world in light of the Contemporary Societal Changes, Faculty of Education, Mansoura University , Egypt.

Grees , I.(2015). Quality Standards for Investment of Endowment Funds , Al-Zarqa Journal for Research and Human Studies, Zarqa University in Jordan, 15(1).

Hasan, Z. and Abdullah, M. N. (2008). The Investment of Waqf Land as an Instru

of Muslims' Economic Devel (opment in Malaysia.A paper presented at the Dubai

Hemish, A.(2008). The Endowment "Waqf" and its Impact on Building Islamic Civilization, University of Sharjah , United Arab Emirates.

Higher Council of Education (2007). Higher Education and Universities Council System and Regulations, 3rd Edition, Ministry Publications.

Ibn Majah, Muhammad bin Yazid Abu Abdullah al-Qazwini. Sunan Ibn Majah, Beirut: Dar Al-Fikr. Investigation by Mohamed Fouad Abdel-Baqi (in Arabic).

International Conference on Endowments' Investment, 4 - 6th Febru-.ary (2008) organized by Awqaf and Minors Affairs Foundation, Dubai, the United Arab .

Ibn Qudamah, Abdullah bin Ahmed Al-Maqdisi (1984). Al-Moghni in the Fiqh of Imam Ahmad bin Hanbal Al-Shaibani , Beirut, Dar Al-Fikr, (in Arabic).

Jamal El-Din, M. (2014). Endowment and Sustainable Development: An Analytical Study, Journal of Economic and Commercial Sciences, University of M'sila, Algeria, (1).

Jumah, S. (2020). Sustainable Financing for University Education: Mechanisms and Options, Port Saeed University, College of Education, Issue (31) July.

Kuwaiti Fiqh Encyclopedia (2010). Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Kuwait.

Mohamed A.(1994) . Finance and Investment in Endowment Projects, Journal of Economic Studies, Islamic Research and Training Institute, 1, (2).

Mosaad, H. (2001). Social Development, Alexandria: Sami Library.

Naseer, N., Al-Ibrahim, A.(2018). A Proposed Conception to Activate the Educational Endowment in Financing the Jordanian Public Universities, Journal of Educational Sciences Studies, University of Jordan Vol. 45, Issue 4.

Obeidat, T., Abdel Haq, K., Adas, A. (2014). Scientific Research, its Concept, Tools and Methods, Edition 16, Amman, Dar Al-Fikr.

Qaht, M. (2000). The Islamic Endowment, its Evolution, Management and Development, Beirut, Dar Al-Fekr Al-Moasser.

Qamar, I., Tawfiq, Essam J. (2012). A Proposed Strategy to Activate the Role of Egyptian Universities in Managing and Developing the Endowment to Increase Their Resources, Journal of Education, Al-Azhar University,4 (151).

Riyadh Chamber of Commerce and Industry (2019). Final Statement and Recommendations of the Fourth Endowment Forum, available online at:https://www.chamber.sa/Pages/PageNotFoundError.aspx?requestUrl=https://www.chamber.sa/mainpage/news/pages15022018/bayanqhatami.aspx

Sav, G. T. (2013). Four-stage DEA efficiency evaluations: Financial reforms in public university funding. International Journal of Economics and Finance, 5(1), 24

Shroon, E., Laqawi, A. (2017). The Role of the Monetary Endowment in the Advancement of Scientific Endowments: Experiences of Islamic Countries, Al-Aseel Journal of Economic and Administrative Research, Vol. 1, Issue 1, College of Economic and Commercial Sciences, Abbas Laghar University.

Sisi, Y. (2017). The Role of the Endowment " Waqf" in Financing the Educational Sector in Senegal (Endowments " Awqaf" of Sheikh Ahmed Al-Sagheer Louh Institute as a Model), an Unpublished Master's Study, Faculty of Sharia, Islamic University, Medina Menawara..

Taha, M.(2019). Educational Research Methods, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Walid Z. (2015). The Role of Endowments in Financing Human Development: Introduction to Scientific Research and Knowledge Acquisition, Journal of Economics and Human Development, University of Lounici Ali Alblida, Algeria, (11).

فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية

The Effectiveness of (synchronous and asynchronous) Online Discussions in the Blackboard Learning Management System on Developing Digital Skills among Female Students of College of Education

إعداد

د. منى عيد الرشيدي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة حائل

Dr. Muna Eid AL Rashidi

Assistant Professor of Educational Technology Department

College of Education; Hail University; Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-011-018

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، واشتملت عينة الدراسة على (٤١) طالبة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة بالاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي، وقد خلصت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى، والثانية في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي للمجموعتين، كما وُجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى، والثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية (المناقشة غير التزامنية).

الكلمات المفتاحية: المناقشات الإلكترونية – المهارات الرقمية

Abstract:

The study aimed at understanding the effectiveness of (synchronous and asynchronous) online discussions in the Blackboard learning management System learning on enhancing the Digital skills of the female students of the Faculty of Education in University Hail. The sample consisted of (41) female students. The semi-experimental method was used in the study. The tools of the study were the standard achievement test to measure the students' knowledge and the observation card to measure the practical side. The study concluded with some findings as follows: A statistically significant difference at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) among the average degrees of students in both experimental groups before and after the application of the standard achievement test and observation card in favor of the after application for both groups. As well, another statistically significant difference at the significant level ($\alpha \leq 0.05$) among the average degrees of students in both experimental groups during the after application of the standard achievement test and observation card in favor of the second experimental group (asynchronous discussion).

Keywords: Online Discussions. Digital skills

مقدمة الدراسة:

يشـــهد العالم تطوراً ملحوظاً في شـــتى المجالات، ومنها المجال التقني، وفي ظل هذه التطورات أثبت التعلم الإلكتروني، وما يتضـــمنه من نظم، وتطبيقات، وأدوات فاعليته في تطوير العملية التعليمية؛ فالتعلم الإلكتروني يُمكّن المتعلم من التعلم بالاكتشـــاف، والإبداع، والتفاعل مع المادة التعليمية، كما أنه يســـهم في تنمية مهارات المتعلم، وبذلك ينتقل المتعلم من كونه متلقياً للمعرفة والمعلومة إلى مشـــاركٍ فيها؛ إذ ينبغي تشـــجيع المتعلمين على مواكبة هذه التطورات للوصـــول إلى المعلومات المتاحة بدلاً من حفظها واسترجاعها، وتوجيههم الى تبني أساليب وأدوات توليد الحلول باستخدام مهاراتهم العقلية في مواجهة المواقف الجديدة التي يجابهونها.

وتُعدّ المناقشـــات الإلكترونية من أهم أدوات التفاعل والتواصـــل في بيئات التعلم الإلكتروني، فمن خلالها تتحقق عدد من الأهداف التربوية، ومن أهمها مشاركة الطلبة بعضهم البعض للأفكار حول المحتوى التعليمي، وتبادل الخبرات الشـــخصـــية بينهم (أبو يوســـف، ٢٠١٩). كما تتطلب العملية التعليمية بشكل عام إجراء المناقشات بين طرفي هذه العملية من طلبة ومعلمين، وتشكل المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية عنصراً مهماً من عناصر نظم إدارة التعلم، ومنها نظام إدارة التعلم بلاك بورد، (Maryani, Wahyudin and Aryanto, 2018).

كما تعد المناقشـــات الإلكترونية من أهم أدوات نظم إدارة التعلم، ومنها نظام بلاك بورد، والـذي يحتوي عـدداً من أدوات المنـاقشـــة الإلكترونيـة التزامنيـة، وغير التزامنيـة، ولكـل منهـا استخدامات محددة، بالصورة التي تيسر مختلف أساليب التواصل والتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض، وبين المتعلمين والمعلمين(السدحان،٢٠١٥) (عامر،٢٠١٥). ويُضاف إلى ما سبق، ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة، ومنها نتائج دراستي زروك (٢٠١٩)؛ وأبو يوسف (٢٠١٩) حول فاعلية اســتخدام المناقشــات الإلكترونية في تعزيز اكتســاب الطلاب للمهارات الرقمية فيما يتعلق باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات.

كما تُعد المهارات الرقمية مدخلاً جديداً للتعلم في العملية التعليمية؛ يهدف إلى تعليم المتعلمين، وتدريبهم بما يتفق مع المعارف، والأدوات الجديدة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات،

وبما يسمح بدمج التقنيات الجديدة في المناهج الدراسية، واستخدام تلك التقنيات في تقييم المتعلمين، ومتابعة تقدمهم وتحصيلهم الدراسي (levano et. al., 2019).

ويؤكد فان لار وآخرون (Van Laar et. al., 2017) أن المهارات الرقمية من المهارات الضرورية للخريجين الجامعيين في القرن الحادي والعشرين، حيث يتطلب سوق العمل مهارات تركز على تقنية المعلومات والاتصالات، وتختلف بشكل كبير عن المهارات السائدة فيما سبق، وتشمل المهارات الرقمية عدداً من المهارات الفرعية على النحو التالي: مهارات إدارة المعلومات، ومهارات التواصل، والتشارك، والإبداع، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وذلك في سياقات تقنية رقمية.

ويُضاف إلى ما سبق، ما أوضحته نتائج الدراسات كدراسة إبراهيم (٢٠١٩)، وعبد السلام (٢٠١٩)، وواويد وأودن (Owayid and Uden, 2014) والتي خلصت نتائجها إلى ضرورة اكتساب المتعلمين للمهارات الرقمية؛ والتي يُمكن إدارتها بشكل مرن دون صعوبات خاصة باستخدام التطبيقات المختلفة كأداة تعلم إلكتروني فعال لتدعيم العمل الجماعي في بناء المعارف الجديدة الخاصة بالممارسة العملية، وتبادل الآراء فيما بينهم.

وبناءً على ما سبق يتضح أن بعض الدراسات أكدت على أهمية المناقشات الإلكترونية في تنمية المهارات المختلفة مع تباين في نتائجها؛ فأصبح هناك ضرورة للمقارنة بين نمطي المناقشات الإلكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد الأكثر أثراً في تنمية المهارات الرقمية في العملية التعليمية، وذلك استناداً الى توصيات الدراسات السابقة، وتوجهات النظريات، وندرة الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على حد علم الباحثة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال تدريس الباحثة لمقرر برامج التلفزيون التربوي للأطفال لفصول دراسية متعددة؛ إذ لاحظت ضعف إتقان الطالبات لبعض المهارات الرقمية لتنفيذ المشاريع الرقمية الخاصة بالمقرر التي تحتاج إتقان استخدام أدوات وبرامج تكنولوجية، وهو ما يعود لأسباب عديدة منها تعدد المهارات الرقمية، وتنوعها، وحاجتها إلى وقت زمني أطول من وقت المحاضرة، ولدعم إحساس الباحثة تم إجراء دراسة استطلاعية على (٣٠) طالبة من الطالبات المسجلات بالمقرر حيث اتضح أن (٩٢٪) من الطالبات يواجهن صعوبة في الحصول على الدعم الفوري

والمؤجل في تعلّم المهارات الرقمية و (٩٤٪) من الطالبات يفضلن إتاحة الفرصة للتفاعل الالكتروني والتواصل، والتعاون، والتشارك لتلبية احتياجاتهن في تطوير معارفهن ومهاراتهن وذلك لتنفيذ مشاريع رقمية في التخصص، كما اتفق (١٠٠٪) من الطالبات على عدم تكليفهن باستخدام أدوات نظام إدارة التعلم بلاك بورد التزامنية وغير التزامنية في أي مقرر من المقررات.

ومن خلال الاطلاع على نتائج وتوصيات عدد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال المهارات الرقمية التي أوصت بضرورة مواكبة المستحدثات الرقمية، والبحث عن طرق وأساليب رقمية حديثة لتنمية المهارات الرقمية المختلفة كدراسة هداية (٢٠١٩)، ومظهر (٢٠١٩)، والمبحوح (٢٠١٩).

وفي هذا السياق سعت الكثير من الدراسات الحديثة في مجال التعلم الإلكتروني، وتقنيات التعليم إلى توظيف المناقشات الإلكترونية في بيئات التعلم الإلكتروني، كدراسة كلٍّ من يوسف (٢٠٢٠)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وزروك (٢٠١٩)، وأبو يوسف (٢٠١٩)، والفقي والمالكي (٢٠١٨)، و الرفاعي (٢٠١٧)، وعفيفي (٢٠١٧)، و أبو خطوة (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها فاعليته في زيادة التحصيل، وتحسين التعلم، وتنمية المهارات الرقمية المختلفة، وخلصت نتائج هذه الدراسات إلى وجود تأثير إيجابي للمناقشات الإلكترونية في تنمية المعارف والمهارات المختلفة، ومنها المهارات الرقمية، كما أوصت بضرورة استخدام المناقشات الإلكترونية لفاعليتها في توليد الحوار، وتحسين نوعية التعلم لدى الطالبات.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هذه الدارسة تحاول الاستفادة من نظام إدارة التعلم (بلاك بورد)، وبعض أدوات النظام في استخدام المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية، والتي قد تساعد وتشجع وتدعم الطالبات في تحسين مهاراتهن وتحددت في السؤال الرئيس: **ما فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل؟**

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

١- ما التصميم التعليمي المقترح لاستخدام المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية؟

٢- ما المهارات الرقمية المراد تنميتها لدى طالبات كلية التربية؟

٣- ما فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم بلاك بورد في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية؟

فرضيات الدراسة:

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

٥- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

٦- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

١- تطوير تصميم تعليمي مقترح لاستخدام المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم في تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في ضوء نماذج التصميم والتطوير التعليمي.

٢- تحديد المهارات الرقمية التي ينبغي توافرها لدى طالبات كلية التربية.

٣- قياس فاعلية المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) بنظام إدارة التعلم في تنمية الجانب المعرفي والأدائي للمهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في:

١- أنها تقدم لمحاضري الجامعة، والمؤسسات التعليمية، والقائمين على المناهج طرقاً وأساليب جديدة لمواصلة العملية التعليمية والأكاديمية في الجامعات السعودية؛ لمواكبة التحديات المتزايدة الناجمة عن التطورات والتحولات العلمية، والتكنولوجية، والاقتصادية المتسارعة التي يشهدها العالم.

٢- تقديم قائمة متكاملة بأهم الأدوات التي يمكن استخدامها في المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) داخل نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد، والتي من شأنها تسهيل مهمة عضو هيئة التدريس عند طرح مقرراته على النظام، والعمل على زيادة التفاعل بينه وبين المتعلم.

٣- توجيه أنظار أخصائي تكنولوجيا التعليم، والمتخصصين التربويين بتوظيف أدوات التواصل والتعاون بين الطالبات أنفسهن، وبينهم وبين أستاذة المقرر أثناء وقت المحاضرة، وخارج وقت المحاضرة؛ لِمَا لها من دور كبير ومهم في إثراء مهارات المتعلم، وتنمية قدراته، والارتقاء به معرفيًّا، ومهاريًّا، ووجدانيًّا.

٤- إثراء مجال التصميم التعليمي للمناقشات الإلكترونية بتقديم نموذج يساعد على تنمية المهارات الرقمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تنمية المهارات الرقمية بمقرر برامج التلفزيون التربوي للأطفال.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات المستوى السادس المسجلات بمقرر برامج التلفزيون التربوي للأطفال من قسم رياض الأطفال.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ -.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

المناقشات الإلكترونية online discussions:

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: تواصل حواري عبر الويب يتيح لطالبات كلية التربية بالمستوى السادس المسجلات بمقرر برامج التلفزيون التربوي للأطفال تبادل الأفكار، والآراء العلمية، والمشاركة، والتفاعل الإلكتروني بين أستاذة المقرر والطالبات، وبعضهن البعض بشكل تزامني باستخدام الفصول الافتراضية، أو غير تزامني باستخدام المناقشات عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد لإكسابهن معارف، ومهارات استخدام المهارات الرقمية.

المهارات الرقمية Digital Skills

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: الخطوات والإجراءات التي تقوم بها طالبة كلية التربية بهدف إتقان استخدام مستندات قوقل، واستخدام التخزين السحابي، واستخدام قناة فيديو يوتيوب بدرجة عالية من السرعة، والدقة، والإتقان في أقل وقت وجهد ممكن، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعرفي، والدرجة التي تحصل عليها في بطاقة الملاحظة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١) المناقشات الإلكترونية:

مفهوم المناقشات الإلكترونية: يشير حرب (٢٠١٨) إلى تعريف المناقشات الإلكترونية بأنها: "الطريقة أو الأسلوب الذي يهدف إلى توفير المساعدة والتوجيه والإرشاد للمتعلم في نفس وقت تعلمه، وتلقي الاستجابات والردود على الأسئلة بصورة فورية، وذلك ضمن بيئات التعلم الافتراضية" (ص.٣٧٧)

كما ترى فارس (٢٠١٦) أن المناقشات الإلكترونية هي: "نقاش بين الطلبة يظهر فيه الدور الإيجابي لهذا النقاش في تحقيق أهداف التعلم، وذلك باعتماد الطلبة على أنفسهم، أو بتوجيه من المعلم، أو عضو هيئة التدريس" (ص. ٣٦٤).

تصنيف المناقشات الإلكترونية تُصنف المناقشات الإلكترونية حسب إدارتها إلى مناقشات مضبوطة، أو موجهة، أي أنها تتم وفق معايير وقواعد يحددها المعلم، ويلتزم المتعلمون بتلك القواعد أثناء المناقشات، أو مناقشات متمركزة حول المجموعة، وهي مناقشات يديرها المتعلمون بأنفسهم؛ وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة، أو لإنجاز مهام تعليمية محددة دون تدخل من المعلم، أو مناقشات تشاركية، وهي مناقشات متمركزة حول مشكلة معينة يتشارك جميع المتعلمين في حلها. كما تُصنف إلى مناقشات إلكترونية مفتوحة، تعتمد على عرض مجموعة فقرات يعرضها المعلم على المتعلمين، لاستطلاع آرائهم ومقترحاتهم فيما يتم طرحه من أفكار وآراء، أو مناقشات إلكترونية مغلقة، تشبه ما يحدث بقاعة الدرس إلى حد كبير، وتتم بشكل أحادي الاتجاه وتكون بين المعلم، وكل متعلم بمفرده جاد (٢٠١٩)، والفقي والمالكي (٢٠١٨)، وفارس (٢٠١٦)، وأبو خطوة (٢٠١٥).

الأسس النظرية للمناقشات الإلكترونية: يتفق تطبيق المناقشات الإلكترونية في أنظمة إدارة التعلم مع أفكار العديد من نظريات التعلم، ومنها نظرية التعلم البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي Vygotsky، والتي تؤكد على التفاعل بين المتعلمين، ودور المتعلم النشط في بناء المعرفة واكتسابها بنفسه، إلى جانب التفاعل النشط بين المتعلمين أنفسهم، من خلال طرح الأسئلة، وتلقي الردود، والتواصل المستمر بين المتعلمين عبر المنتدى التعليمي (Tibi, 2013). ووفقاً

لتلك النظرية فإن هذه المشاركة والمناقشة تُعد طريقة فعّالة لبناء معرفة جديدة، وتوفر أساساً جيداً لتوصيل الأفكار (Guy, 2012). ويتحقق ذلك الأمر من خلال المناقشات، وبيئة التعلم الإلكترونية التي تتيح الاندماج مع الآخرين، والاستفادة من خبراتهم، واكتساب المعارف من خلال التعاون، والمشاركة، وتفاعل الأقران.

أهمية المناقشات الإلكترونية: تأتي المناقشات الإلكترونية كتعويض عن المناقشة وجهاً لوجه Face to Face وكبديل عن التفاعل المباشر بين طرفي العملية التعليمية داخل قاعات الدراسة، وتسعى إلى تعزيز تعلم المتعلمين، ودعم تحقيق الأهداف التعليمية (جاد، ٢٠١٩). وتُعد المناقشات الإلكترونية أداة لبناء حصيلة من المعلومات والمهارات للمتعلمين من خلال الاشتراك في حلقات النقاش، وتعمل بالتالي على تنمية وتطوير مجتمعات التعلم من خلال تشجيع التعلم، والعمل التعاوني (عصر، ٢٠١٩، ص٢٧٠).

كما تؤدي المناقشات الإلكترونية دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث توفر وسيلة رائعة للمناقشات المثمرة بين المتعلمين وأقرانهم، وجاء استخدام المناقشات الإلكترونية كأداة فعالة لإشراك المتعلمين في العملية التعليمية أثناء وجودهم خارج الفصل الدراسي، مع إتاحة الفرص للمتعلمين لنشر مشاركاتهم واستفساراتهم الموجهة إلى زملائهم ومعلميهم، وتلقي التعليقات من الطلاب والمعلمين الآخرين (Xiaoling, 2018).

أدوات المناقشات الإلكترونية (التزامنية، وغير التزامنية) على نظام إدارة التعلم بلاك بورد يتميز نظام إدارة التعلم بلاك بورد بإمكانية إدارة العملية التعليمية بشكل تزامني، أو غير تزامني، وذلك من خلال الأدوات المتاحة للمناقشة الإلكترونية بصورة تزامنية، أو غير تزامنية، وفيما يلي عرض لأدوات المناقشة الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد وفقاً لـ (أبو خطوة، ٢٠١٥)، و(علي، ٢٠١١) كالتالي:

- اللوح الأبيض التشاركي.
- الفصول الافتراضية.
- مجموعات النقاش.
- المدونات.
- لوح النقاش.

ولكل نوع من أنواع المناقشات الإلكترونية أدواته الخاصة به، والتي تتيح للمتعلمين العديد من الفرص للتواصل والتفاعل والمناقشة حول المحتوى التعليمي.

دور المتعلم في المناقشات الإلكترونية: تتطلب بيئات المناقشات الإلكترونية بنمطيها التزامني، وغير التزامني أن يؤدي المتعلم دوراً محورياً في سير تلك المناقشات الإلكترونية، ويوضح عبد الرازق (٢٠١١) أنه يجب على المتعلم في بيئة المناقشات الإلكترونية أن يبدي قدراً كبيراً من التفاعل مع مجموعة المناقشة، ومع المعلم، وأن يمارس استقلاليته، وأن يبحث عن مصادر التعلم بنفسه، ويتبادل الخبرات مع زملائه في نفس المجموعة.

وعلى هذا الأساس يجب أن تتوافر لديه مهارات الوصول إلى مصادر المعلومات، والتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وأن يتصف بالطموح للتعلم والتميز، وأن يكون قادراً على التفكير باستقلالية، كما تتطلب بيئات المناقشة الإلكترونية أن يمارس المتعلم مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد (النفجان، ٢٠١٨).

٢) المهارات الرقمية:

مفهوم المهارات الرقمية يُستخدم مفهوم المهارات الرقمية للدلالة على عدد من المهارات، ومنها مهارات تقنية المعلومات والاتصالات، والثقافة الرقمية، وثقافة المعلومات، أو مهارات استخدام التقنية الرقمية (إبراهيم، ٢٠١٩).

يعرف البيطار (٢٠٢٠) المهارات الرقمية بأنها: "مجموعة من المهارات، والمعارف، والاتجاهات، التي تُمكن المستخدم من الاستخدام الإبداعي، والنقدي للتقنية والأنظمة الرقمية" (ص. ١٤٢٤).

ويتفق فاسكيز ومونتويا (Vasquez and Montoya, 2015) مع الرأي السابق، ويوضح أن المهارات الرقمية تعدّ مفهوماً شاملاً لكل من المهارات، والمعارف، والاتجاهات الخاصة باستخدام الوسائط الرقمية لمواجهة التحديات المعاصرة في العالم الرقمي. كما يؤكدان على الارتباط الوثيق بين المهارات الرقمية، والثقافة الرقمية، والذي يعني قدرة الفرد على تقييم وفهم المعلومات التي يطالعها عبر مصادر المعلومات الرقمية، وفهم الدور الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي للتقنية الرقمية.

ويُعرفها تيرنر (Turner, 2012) بأنها: "مجموعة المهارات التي تحقق القدرة على فهم واستخدام المعلومات في أشكال متعددة من مجموعة واسعة من المصادر التي تُقدم عن طريق الحاسوب" (ص.١٠).

كما يُمكن تعريف المهارات الرقمية باعتبارها مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المطلوبة في البيئة الرقمية، وتدور تلك المهارات الرقمية حول القدرة على البحث عن المعلومات، والتعبير عن الذات بلغات البرمجة المختلفة، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، ودمج التقنيات الجديدة في الحياة العملية واليومية (Chavez et. al., 2020)

ويتضح من تلك الآراء السابقة اتفاق البعض منها (Chavez et. al., 2020؛ البيطار، ٢٠٢٠؛ Vazquez and Montoya, 2015) على أن المهارات الرقمية تشمل ثلاثة جوانب، وهي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني، كما يُلاحظ تأكيد معظم الآراء السابقة على المهارات الخاصة بالبحث عن المعلومات ومعالجتها، ويلي ذلك الاتفاق على أهمية مهارات التواصل كأحد المهارات الرقمية على نحو ما ورد في تعريفات (Chaveaz et. al., 2020؛ وإبراهيم، ٢٠١٩).

تصنيفات المهارات الرقمية توجد العديد من تصنيفات المهارات الرقمية، وذلك باختلاف رؤى الباحثين، ويُمكن تصنيف المهارات الرقمية باعتبارها المهارات الخاصة باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات، وتستعرض الباحثة فيما يلي ما ورد في الدراسات السابقة بخصوص تصنيف المهارات الرقمية.

حيث توضح ابسيموفا (Absimova, 2020) أنه يمكن تصنيف المهارات الرقمية إلى ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: المهارات العامة وتتضمن مهارات البحث عن المعلومات عبر شبكة الإنترنت، واستخدام البرامج المكتبية كبرامج تحرير النصوص والجداول الحسابية، والعروض التقديمية، وتحليل البيانات، والمهارات المهنية وتشير إلى مهارات إنشاء المصادر الرقمية، والمهارات التكميلية وتشير إلى مزيج من المهارات السابقة، وتشمل مهارات استخدام تطبيقات التواصل، ومواقع التواصل الاجتماعي.

وتشير النجار (٢٠١٩) إلى تصنيف المهارات الرقمية ضمن ثلاثة مستويات، يشمل المستوى الأول مستوى المهارات الأساسية، وهي: مهارات استخدام الحواسيب، والهواتف الذكية، وبرامج ميكروسوفت المكتبية، إلى جانب مهارات البحث عبر شبكة الإنترنت، واستخدام البريد الإلكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي، والمستوى المتوسط ويرتبط بالمهارات المهنية كمهارات النشر الرقمي، والتسويق الرقمي، وإنشاء صفحة ويب، والتصميم الرقمي، أما المستوى الثالث المتقدم، فيشمل مهارات إدارة شبكات الحاسوب، والتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، ومهارات الأمن السيبراني.

ويُلاحظ من تلك التصنيفات السابقة الاتفاق في الغالب أن المهارات الرقمية ليست بمعزل عن مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير المختلفة في البيئات الرقمية.

مجالات استخدام المهارات الرقمية في التعليم الجامعي أصبحت المهارات الرقمية من المهارات الضرورية للمتعلمين في المرحلة الجامعية، في ضوء التوجهات المعاصرة للرقمنة Digitalization في كافة المجالات، ومنها المجال التعليمي، وخاصة بعد تطبيق التعليم عن بعد في كافة المؤسسات التعليمية، وازداد استخدام التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية من قبل المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وأصبح استخدام تلك التطبيقات أمراً واقعاً لا رجعة عنه (Absimova, 2020).

يُضاف إلى ذلك أن المتعلمين الجامعيين ينتمون إلى الجيل الرقمي، أو جيل الألفية، وهو الجيل الأكثر ألفة باستخدام التطبيقات الرقمية في جميع مجالات الحياة اليومية، ولا يعني هذا أنهم يتمتعون بالمهارات الرقمية اللازمة للتعامل مع المصادر العديدة للمعلومات، ومنها على سبيل المثال التحقق من صحة المعلومات، وتقييمها، ونقدها، والرجوع إلى المصادر الموثوقة للمعلومات (Leon-Perez, Bas, and Nahon, 2020).

ويؤكد شاهين (٢٠١٩) وهداية (٢٠١٩) أن تطبيقات جوجل تُعد مثالاً للتطبيقات التي يُمكن توظيفها في المؤسسات التعليمية لتحقيق نوع من التواصل الفعال بين القائمين على العملية

التعليمية، وإمكانية استخدامها كوسيط تعليمي إلكتروني بحيث تُمكن المعلم من تقديم العملية التعليمية خارج الإطار التقليدي للبيئات التعليمية.

وتشير عبد السلام (٢٠١٩) إلى بعض استخدامات تطبيقات جوجل التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي، ومنها: بريد جوجل لإرسال وتبادل الرسائل والملفات المختلفة، وميزة الدردشة الصوتية والمرئية، وتقويم جوجل للتواصل بشكل سهل وسريع، بالإضافة إلى إمكانية إنشاء موقع إلكتروني على الإنترنت.

وتُستخدم **مستندات جوجل** Google Docs لتحرير وإنشاء الوثائق وتنسيقها، كما يُتيح هذا التطبيق للمستخدم استيراد ملفات Word وحفظها كمستند جوجل، كما يُمكن حفظ مستندات جوجل بامتدادات مختلفة (PDF, RTF, WORD, HTML)، مع إمكانية ترجمة المستند إلى لغات أخرى (منصور، ٢٠١٦). وتوضح هدايا (٢٠١٩) أن محرر مستندات جوجل يُستخدم في إنشاء وتنسيق المستندات النصية التي تتيح تضمين الأرقام، والكلمات، والصور، وملفات الجداول، وتتيح للمتعلمين سهولة مشاركة المستندات بينهم إما للعرض فقط، أو المشاركة في تحرير المستند بشكل جماعي (ص.٧٤١).

وتُعد سمة العمل التعاوني من السمات الأكثر قوة في مستندات جوجل، حيث يستطيع المتعلمون والمعلمون تحرير المستند في الوقت نفسه، ويتم الوصول إلى المستند من خلال رابط موقع مشترك، أو من خلال محرك جوجل (كيلر وميلر، ٢٠١٧).

ويُعرّف **التخزين السحابي لجوجل** Google Drive باعتباره "تكنولوجيا جديدة قائمة على نقل عمليات معالجة المعلومات وتخزينها من حاسبات المستخدمين إلى حاسوب مركزي، يُمكن الوصول إليه عبر الإنترنت، ليكون كمظلة يستطيع المستخدم من خلالها الوصول إلى مجموعة من الخدمات المركزية دون امتلاكه لبرمجيات خاصة" (طلبه،٢٠١٦،٥٩). ويعمل التخزين السحابي كجهاز افتراضي يُمكن من خلاله تخزين الملفات والوثائق، وإجراء جميع عمليات المعالجة دون قيود مرتبطة بنوع الجهاز المستخدم في الوصول إلى السحابة، أي عبر الحاسوب المكتبي، أو المحمول أو الهاتف الذكي، بالإضافة إلى العمل كبرنامج حماية للملفات المستخدمين (زكي، ٢٠١٨).

ويُمكّن هذا التطبيق المستخدمين من مشاركة وتخزين الملفات، أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين، كما يمكن إنشاء تعليقات والرد عليها، وتُتاح لكل مستخدم مساحة تخزين مجانية تصل إلى (١٥) جيجا بايت، ويستطيع رفع ما يشاء من ملفات بصيغ مختلفة، بما في ذلك مقاطع الصوت، والفيديو، والصور، مع إمكانية الوصول إلى تلك الملفات من أي مكان، وفي أي زمان، عبر عدد من الأجهزة، مع فرصة العمل على الملفات دون الاتصال بالإنترنت حيث يتم مزامنتها تلقائياً بعد الاتصال بالإنترنت (النجار، ٢٠١٩).

وتُعدّ قناة الفيديو YouTube أحد مواقع التواصل الاجتماعي، حيث يُمكن للأشخاص مشاركة مقاطع الفيديو، وتم شراء الموقع بعد عام واحد من انطلاقه من قبل شركة جوجل Google، وذلك في عام ٢٠٠٦، ويُصرّح الموقع أن مهمته هي أن يمنح كل شخص صوتًا وفرصة للتعرف على العالم (Saban, 2020).

ويتميز التطبيق بكونه مجانياً، ويُمكن لكل مستخدم لشبكة الإنترنت استخدام الموقع، وإنشاء قناة أو حساب خاص به عبر الموقع، ويُمكنه تخزين مقاطع الفيديو المفضلة لديه، وتحميل عدد غير محدود من مقاطع الفيديو، وإضافة التعليقات على المقاطع التي يشاهدها عبر الموقع، والتفاعل مع الآخرين من مستخدمي الموقع حول محتوى الفيديوهات المختلفة، والتي تتضمن محتوى ترفيهي، أو تثقيفي، أو تعليمي (Srinivasacharlu, 2020).

ويتيح استخدام قناة الفيديو في شرح وعرض الدروس التعليمية عدداً من المزايا، والتي أشارت إليها بعض الدراسات ومنها (عيسوي، ٢٠١٦)، و(Srinivasacharlu, 2020)

١. يُمكن لكل متعلم التقدم في العملية التعليمية حسب سرعته الذاتية Self-Paced، حيث يُمكنه إعادة عرض مقطع الفيديو لاستيضاح المحتوى التعليمي بشكل تام، أو التوقف عند موضع معين في الفيديو.
٢. يتيح استخدام قناة الفيديو إمكانية متابعة المحتوى التعليمي دون التقيد بوقت، أو مكان معين.
٣. توفر قناة الفيديو محرر أفلام يُمكن استخدامه في تحرير الأفلام والمقاطع التعليمية التي يُمكن استخدامها في شرح الدروس، في حال رغب المعلم في ذلك.

٤. يمكن للطلاب إنشاء محتوى من إنتاجهم، ومشاركة خبراتهم مع أقرانهم. ويُعد هذا أمراً مفضلاً بالنسبة لهم لتطوير وجودهم عبر الإنترنت، وإظهار ما يعرفونه بطريقة إبداعية.

٥. يُمكن من خلال التعليقات على مقاطع الفيديو طرح مختلف الآراء حول المحتوى التعليمي من قبل المتعلمين، وتلقي الردود والإيضاحات من المعلم.

الدراسات السابقة التي تناولت المناقشات الإلكترونية:

اهتمت دراسة تانيونج وآخرين (Tanjong et. al., 2019) بالكشف عن أثر المناقشات الإلكترونية الموجهة على الدافعية نحو التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام أسلوب المناقشات الإلكترونية الموجهة، وإعداد مقياس الدافعية نحو التعلم، وتكون المقياس من أربعة أبعاد وهي: جوانب التفضيل في المحتوى التعليمي، وجوانب الاهتمام، وجوانب التركيز، وجوانب الاندماج في المحتوى التعليمي. وتكونت عينة الدراسة من (٨) طلاب في المرحلة الثانوية في أحد مدارس مدينة Palembang الإندونيسية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك بالنسبة لجميع أبعاد المقياس. وجاءت الفروق جميعها لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة زورك (٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام المناقشات الجماعية غير التزامنية عبر الويب في تنمية مهارات البحوث في التعليم الصناعي، وقياس أثر استخدام المناقشات الجماعية غير التزامنية عبر الويب على اتجاهات دراسي الدكتوراه نحو التعلم عبر الويب. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار مواقف مهارات البحوث في التعليم الصناعي، ومقياس القيم الأخلاقية البحثية لدارسي الدكتوراه بكلية التعليم الصناعي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم عبر الويب. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً من دارسي الدكتوراه في كلية التعليم الصناعي بجامعة حلوان في مصر. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة، وجاءت الفروق جميعها لصالح التطبيق البعدي، كما أوضحت النتائج حجم التأثير الكبير لاستخدام المناقشات الجماعية غير التزامنية في تنمية مهارات بحوث التعليم الصناعي لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة بيترسون وآخرين (Peterson et. al., 2018) إلى الكشف عن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية على تنمية مهارات التعلم التشـــاركي، والشـــعور بالانتماء إلى المجموعة، والاندماج في التعلم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة يدرسون مقرراً إلكترونياً في إحدى الجامعات في مدينة Midwest الأمريكية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الشعور بالفردية لدى طلبة مجموعة المناقشة غير التزامنية أعلى من أقرانهم في مجموعة المناقشة التزامنية، بينما أظهرت مجموعة المناقشة التزامنية مستويات أعلى بالنسبة لمهارات التعلم التشاركي، والشعور بالانتماء، والاندماج في التعلم.

وهدفت دراسة حرب (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية، والمناقشات الإلكترونية غير التزامنية على موقع التواصل الاجتماعي فيس بوك في تنمية مهارات إعداد البحوث العلمية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد بطاقة تقييم لقياس مهارات إعداد البحوث العلمية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين، وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية في تنمية مهارات إعداد البحوث العلمية، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال بين طلبة المجموعة الأولى (المناقشات التزامنية) وطلبة المجموعة الثانية (المناقشات غير التزامنية) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات إعداد البحوث العلمية، وجاءت الفروق لصالح طلبة المجموعة الأولى (المناقشات التزامنية).

أما دراسة العفيفي (٢٠١٧) فقد هدفت إلى قياس أثر تعيين أدوار للمتعلمين في منتديات النقاش الإلكتروني غير التزامنية في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات التعلم الاجتماعي. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة مع التطبيق القبلي–البعدي لأدوات الدراسة. وتم إعداد تصميم تعليمي لمنتديات المناقشات الإلكترونية غير التزامنية عبر نظام إدارة التعلم بلاك بورد باستخدام أدوار مختلفة للمتعلمين، كما تم إعداد مقياس مهارات التفكير الناقد، ومقياس مهارات التعلم الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وأظهرت نتائج الدراسة أن تعيين أدوار للمتعلمين في منتديات

النقاش الإلكترونية غير التزامنية قد حقق حجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتطوير مهارات التعلم الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

تعقيب على دراسات المحور الأول: أوضحت الدراسات السابقة الأثر الإيجابي للمناقشات الإلكترونية في تنمية عدد من المهارات والمتغيرات ذات الصلة بالتعليم والتعلم كدراسة (العفيفي، ٢٠١٧)، و(Tanjong et. al., 2019)، و(زورك، ٢٠١٩)، و(حرب، ٢٠١٨)، واختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات الواردة في هذا المحور من حيث المتغير التابع وهو المهارات الرقمية، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث اتباع المنهج شبه التجريبي. كما اتفقت مع دراسة (حرب، ٢٠١٨) من حيث عينة الدراسة الحالية، ومن حيث الجمع بين المناقشات الإلكترونية التزامنية وغير التزامنية، وأفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة من حيث إعداد مادة المعالجة التجريبية في الدراسة الحالية، وتصميم المناقشات الإلكترونية، ومعرفة الأساليب الإحصائية التي يُمكن اتباعها لتحليل نتائج الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الرقمية:

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة. وتم إعداد قائمة للمهارات الرقمية، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات الرقمية، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات الرقمية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بمحافظة قنا في جمهورية مصر العربية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين درجتي القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في كل من الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجتي القياس القبلي والبعدي في مقياس الكفاءة الذاتية، وأوضحت النتائج فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية في تنمية المهارات الرقمية.

وهدفت دراسة النجار (٢٠١٩) إلى التعرف على واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية، والمهارات الرقمية التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا، والتعرف على مدى تأثير تطبيقات جوجل التفاعلية في زيادة المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا. واتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة، وإجراء مقابلات شخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. وأوضحت نتائج الدراسة أن واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية جاء بدرجة مرتفعة، وأن توافر المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية، ومستوى المهارات الرقمية لدى أفراد العينة، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغيري الجنس، والكلية، وعلاقتهما في واقع استخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية، ومستوى المهارات الرقمية.

أما دراسة العبد اللات (٢٠١٨) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام اليوتيوب، والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس في مادة اللغة الإنجليزية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتم إعداد مادة تعليمية لتدريسها عبر قناة الفيديو، وموقع فيس بوك، واختبار تحصيلي مكون من (٢٥) عبارة لقياس تحصيل الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً في الجامعة الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية لدى عينة التدريس يُعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

كما هدفت دراسة منصور (٢٠١٦) إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية المهارات الرقمية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً في قسم الرياضيات بكلية التربية جامعة أسيوط في جمهورية مصر العربية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتجات الرقمية، ومقياس الانخراط في التعلم لصالح التطبيق البعدي.

تعقيب على دراسات المحور الثاني: اهتمت بعض الدراسات السابقة الواردة في هذا المحور بالمهارات الرقمية كمتغير تابع كدراسة (إبراهيم، ٢٠١٩)، فيما اهتمت بعض الدراسات بالمهارات الرقمية الخاصة بتطبيقات جوجل، وهو ما يمثل محل اتفاق مع الدراسة الحالية كدراسة(منصور، ٢٠١٦)، واختلفت الدراسة الحالية عن جميع هذه الدراسات من حيث المتغير المستقل، وهو

المناقشات الإلكترونية، واتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة، والمتمثلة في طلبة كلية التربية، أو الطلبة الجامعيين، ومنها دراسة (إبراهيم، ٢٠١٩).

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لاستقصاء فاعلية المتغير المستقل في تنمية المتغير التابع، وهو المهارات الرقمية.

مجتمع الدراسة: يتألف من جميع الطالبات في قسم رياض الأطفال بكلية التربية بالمستوى السادس للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ -الفصل الدراسي الأول -ويقدر عدد المسجلات بمقرر برامج التلفزيون التربوي بحسب الإحصاءات الرسمية من قسم تقنيات التعليم بـ (١١٣) طالبة، حيث تعمل الباحثة عضو هيئة تدريس بقسم تقنيات التعليم.

عيّنة الدراسة: تم اختيار عينة من طالبات المستوى السادس، وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة المناقشة غير التزامنية (٢١) طالبة، ومجموعة المناقشة التزامنية (٢٠) طالبة، واختيرت العينة عشوائيًّا وبلغ عددهن (٤١) طالبة.

تصميم المعالجات التجريبية: (المناقشات الإلكترونية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد):

تم الاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي عبر الإنترنت والملائمة للمناقشات الإلكترونية على نظام بلاك بورد، كنموذج ADDIE ونموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠١٣)، ونموذج محمد خميس (٢٠٠٣)، وتم استخلاص الخطوات الإجرائية التالية:

١) مرحلة التحليل:

أ- تحديد المشكلة وتقدير الحاجات: استعرضت الدراسة الحالية عدداً من مزايا المناقشات الإلكترونية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد والتي يمكن من خلالها استخدام أدوات وإمكانات الإنترنت المختلفة في تنمية المهارات المختلفة لطالبات كلية التربية؛ وتمثلت المشكلة الأساسية التي تحاول الدراسة الحالية حلها في ضعف المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية؛ لذا تحاول الدراسة الحالية الاستفادة من نظام إدارة التعلم (بلاك

بورد)، وبعض أدوات النظام في استخدام المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية، والتي تساعد وتشجع وتدعم الطالبات في تحسين مهاراتهن.

ب- **تحليل خصائص الطالبات:** يجب أن تراعي حاجاتهن، وميولهن، واهتماماتهن، والفروق الفردية بين طالبات كلية التربية.

ج- **تحديد الأهداف العامة:** تم تحديد الأهداف العامة في مجموعة من المهام التي يتم تنفيذها من جانب المجموعتين التجريبيتين للدراسة.

د- **تحليل أدوات المناقشة على نظام إدارة التعلم:** تم تحليل أدوات المناقشة على نظام إدارة التعلم Blackboard وهي الفصول الافتراضية لنمط المناقشات التزامنية، ولوح النقاش لنمط المناقشات غير التزامنية.

هـ- **تحليل المحتوى وتنظيم عناصره:** تم تحليل المحتوى العلمي للمهارات الرقمية حيث تم تقسيم المحتوى إلى ثلاث مناقشات رئيسة يتفرع عنها مناقشات فرعية تتعلق بالمحتوى التعليمي.

٢) **مرحلة التصميم:** هي المرحلة الثانية للمناقشات الإلكترونية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد، وتتضمن الخطوات التالية:

أ- **تحديد الأهداف التعليمية:** تم تحديد الأهداف التعليمية في ضوء الأهداف العامة للمقرر.

ب- **تصميم المهمات التعليمية:** الهدف الأساسي من هذه الدراسة الحالية هو تنمية الجانب المعرفي، والجانب المهاري للمهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية؛ لذا لا بد من صياغة المهمات التعليمية للمناقشات الإلكترونية بصورة واضحة ومفهومة حتى تقوم الطالبات بالتشارك في تنفيذها معًا، وَمِنْ ثَمَّ الوصول للنتائج المرجوة.

ج- **إعداد وضبط أدوات التقويم:** اختبار تحصيلي لقياس الأداء المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

د- **تصميم الإستراتيجية التعليمية:** الإستراتيجية التعليمية المتبعة تتمثل في تبادل الأفكار في سياقات اجتماعية بين أفراد المجموعة الواحدة، ويمكن للطالبة خلال هذه الاستراتيجية تلقي تغذية راجعة من زميلاتها، أو تتلقى هذه التغذية من أستاذة المقرر.

هـ- **مرحلة التطوير**: تم بناء وصياغة وضع روابط لمواقع ويب، وملفات نصية، وصور، ومقاطع فيديو، وملفات الإنفوجرافيك التي تناولت وتضمنت شروحات حول المهارات الرقمية المتعلقة باستخدام تطبيقات جوجل كمستندات قوقل، والتخزين السحابي، وقناة فيديو قوقل.

و- **مرحلة التقويم البنائي والتجريب**: تم ضبط هذه المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد ومكوناتها بالعرض على اثنين من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم والمستخدمين للنظام داخل الجامعة، وتم إجراء التعديلات حسب آراء المحكمين، ثم تم التطبيق على عينة استطلاعية من الطالبات بلغ عددهن (١٥)، وتمت الاستفادة من استجاباتهن في التحسين والتطوير.

ز- **الاستخدام والمتابعة** :بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي في المرحلة السابقة، وتحكيم المناقشات تم الإعلان عن بدء التجربة الأساسية، ونشر المناقشات الإلكترونية للتطبيق الفعلي بصورتها النهائية على العينة الأساسية للدراسة.

إعداد قائمة المهارات الرقمية:

تم إعدادها وتحكيمها من خلال عدد من المتخصصين في تقنيات التعليم، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات اشتملت القائمة في شكلها النهائي على ثلاثة محاور رئيسة، و(١٥) مهارة رئيسة، و(٨٠) مهارة فرعية.

الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات الرقمية:

تم صياغته في ضوء الأهداف السلوكية الإجرائية حيث تكون الاختبار من (٣٠) مفردة ما بين (١٥) سؤالًا للاختيار من متعدد، و(١٥) من أسئلة الصواب والخطأ، وتم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار التحصيلي بناءً على ما ورد من المحكمين من حيث تعديل الصياغة لبعض عبارات الاختبار، وبعض البدائل، وإعادة ترتيب بعض الأسئلة.

التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية:

تم تطبيق الاختبار على عينة اســـتطلاعية مؤلفة من (١٥) طالبة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة؛ وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي، وثبات الاختبار. وتم أولاً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاختبار، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١)

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاختبار التحصيلي ومحوري الاختبار

المحور الأول (الاختيار من متعدد)		المحور الثاني (أسئلة الصح والخطأ)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.594*	١٦	0.589*
٢	0.730**	١٧	0.569*
٣	0.780**	١٨	0.601*
٤	0.633*	١٩	0.680**
٥	0.726**	٢٠	0.766**
٦	0.594*	٢١	0.803**
٧	0.670**	٢٢	0.729**
٨	0.717**	٢٣	0.569*
٩	0.608*	٢٤	0.785**
١٠	0.594*	٢٥	0.652**
١١	0.794**	٢٦	0.569*
١٢	0.700**	٢٧	0.666**
١٣	0.660**	٢٨	0.561*
١٤	0.563*	٢٩	0.706**
١٥	0.762**	٣٠	0.863**

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

بعد ذلك تم حســـاب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محوري الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، وبلغ معامل الارتباط للمحور الأول (٠,٨٩٤) بمستوى دلالة ٠,٠١، وبالنسبة للمحور الثاني فقد كانت قيمته (٠,٩٣٧) بمســـتوى دلالة ٠,٠١، وتؤكد النتائج الســـابقة تمتع الاختبار بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

التحقق من ثبات الاختبار: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محوري الاختبار، وللاختبار بشـــكل عام، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول (٠,٩١٩)، وللمحور الثاني (٠,٩١٧)، وللاختبار بشـــكل عام (٠,٩٤٥)، وتدل هذه القيمة على درجة عالية من الثبات.

بناءً على ما سبق تـــم التوصل إلى الصيغة النهائية للاختبار التحصيلي، حيث تكوّن من (٣٠) عبارة موزعة ما بين (١٥) عبارة اختيار من متعدد، و(١٥) عبارة صـح وخطأ، وتم التأكد من صـــدقه، وثباته، وتحليل مفرداته إحصـــائيًا التي أكدت أن الاختبار مقبول لتطبيقه على عينة الدراسة.

بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي المرتبط بالمهارات الرقمية:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف البطاقة إلى تقييم مســـتوى طالبات كلية التربية لأداء المهارات الرقمية المتعلقة بتطبيقات جوجل كمســـتندات قوقل، والتخزين الســـحابي، وقناة فيديو قوقل، والكشـــف عن فعالية المناقشـــات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية على نظام إدارة التعلم بلاك بورد على أداء طالبات كلية التربية.

تحديد محتوى بطاقة الملاحظة: تم الاعتماد في صـــياغة عناصـــر وعبارات بطاقة الملاحظة على قائمة المهارات التي تم التوصـل إليها سـابقًا حيث صـيغت عبارات البطاقة بشـكل يتفق مع أهدافها، وطبيعتها.

اختيار أسـلوب بطاقة الملاحظة: تم تحديد أسـلوب العلامات (Sign System) ومن خلال الاطلاع على عدد من بطاقات الملاحظة التي أعدت لملاحظة أداء الطالبات في الدراســـات الســـابقة، فقد حددت لكل عبارة من عبارات البطاقة ثلاثة مســـتويات من الدرجات هي: (١) ضعيفة، (٢) متوسطة، (٣) درجة متقنة.

التحقق من صـدق الاتسـاق الداخلي لبطاقة الملاحظة: تم التحقق من صـدق الاتسـاق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال حســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل محور على حدة:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الأول في بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الأول

المحور الأول: مهارة استخدام التخزين السحابي لجوجل							
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.706**	٨	0.600**	١٥	0.780**	٢٢	0.627**
٢	0.832**	٩	0.674**	١٦	0.549*	٢٣	0.674**
٣	0.532*	١٠	0.832**	١٧	0.667**	٢٤	0.600*
٤	0.745**	١١	0.674**	١٨	0.674**	٢٥	0.780**
٥	0.699**	١٢	0.832**	١٩	0.745**	٢٦	0.706**
٦	0.665**	١٣	0.706**	٢٠	0.700**		
٧	0.554*	١٤	0.709**	٢١	0.567*		

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من النتائج السابقة أن نحو (٥) عبارات ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وباقي العبارات وعددها (٢١) ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ مع الدرجة الكلية للمحور الأول.

١. المحور الثاني: مهارة استخدام مستندات جوجل:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الثاني في بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الثاني

المحور الثاني: مهارة استخدام مستندات جوجل					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٧	0.737**	٣٤	0.598*	٤١	0.778**
٢٨	0.623*	٣٥	0.725**	٤٢	0.531*
٢٩	0.814**	٣٦	0.718**	٤٣	0.665**
٣٠	0.566*	٣٧	0.598*	٤٤	0.725**
٣١	0.730**	٣٨	0.725**	٤٥	0.531*
٣٢	0.737**	٣٩	0.704**	٤٦	0.601*
٣٣	0.725**	٤٠	0.690**	٤٧	0.637*

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من النتائج السابقة أن نحو (٨) عبارات ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وباقي العبارات وعددها (١٣) ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ مع الدرجة الكلية للمحور الثاني.

٢. المحور الثالث: مهارة استخدام قناة الفيديو:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الثالث في بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للمحور الثالث

المحور الثالث: مهارة استخدام قناة الفيديو					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٤٨	0.780**	٥٩	0.730**	٧٠	0.563*
٤٩	0.730**	٦٠	0.668**	٧١	0.622*
٥٠	0.651**	٦١	0.825**	٧٢	0.686**
٥١	0.739**	٦٢	0.700**	٧٣	0.595*
٥٢	0.730**	٦٣	0.704**	٧٤	0.774**
٥٣	0.594*	٦٤	0.774**	٧٥	0.702**
٥٤	0.780**	٦٥	0.544*	٧٦	0.587*
٥٥	0.549*	٦٦	0.661**	٧٧	0.841**
٥٦	0.651**	٦٧	0.686**	٧٨	0.633*
٥٧	0.595*	٦٨	0.739**	٧٩	0.709**
٥٨	0.563*	٦٩	0.700**	٨٠	0.780**

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج السابقة أن نحو (١٠) عبارات ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وباقي العبارات، وعددها (٢٣) عبارة ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ مع الدرجة الكلية للمحور الثالث.

وفيما بعد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور البطاقة، والدرجة الكلية للبطاقة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٥)

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة

محاور بطاقة الملاحظة	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للبطاقة
مهارة استخدام التخزين السحابي لجوجل	0.882**
مهارة استخدام مستندات جوجل	0.971**
مهارة استخدام قناة الفيديو	0.989**

** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

وتشير النتائج السابقة إلى أن درجة كل محور من محاور بطاقة الملاحظة ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وتؤكد النتائج السابقة تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ألفا-كرونباخ لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة وللبطاقة بشكل عام، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٦)

جدول (٦) معاملات الثبات لمحاور بطاقة الملاحظة وللبطاقة بشكل عام

محاور بطاقة الملاحظة	عدد العبارات	معاملات الثبات
مهارة استخدام التخزين السحابي لجوجل	٢٦	٠,٩٧٥
مهارة استخدام مستندات جوجل	٢١	٠,٩٥٨
مهارة استخدام قناة الفيديو	٣٣	٠,٩٧٥
البطاقة بشكل عام	٨٠	٠,٩٧٥

توضح النتائج السابقة أن معاملات الثبات لمحاور بطاقة الملاحظة وللبطاقة بشكل عام معاملات مرتفعة، وتؤكد تلك النتائج أن بطاقة الملاحظة تتسم بدرجة عالية من الثبات.

مراحل تطبيق الدراسة:

طبقت تجربة هذه الدراسة، وفقًا للخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة؛ لبناء أدوات الدراسة، والإفادة منها في الأطر النظرية، وتفسير النتائج ومقارنتها بالدراسة الحالية.
- تجهيز أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي– قائمة المهارات– بطاقة ملاحظة الأداء المهاري).
- أُجريت التجربة الاستطلاعية لمدة أسبوع من تاريخ ١٤٤٠/١/١٤هـ على عينة من خارج عينة الدراسة الأساسية للتأكد من سلامة الأدوات، وصدقها، وثباتها، والزمن المناسب لتطبيقها على العينة الأساسية.
- تنفيذ التجربة الأساسية للدراسة لمدة ثلاث أسابيع من تاريخ ١٤٤٠/٢/١٢هـ حيث بدأ التطبيق القبلي لأدوات القياس (الاختبار التحصيلي– بطاقة ملاحظة) على عينة الدراسة المجموعتين التجريبيتين الأولى (مجموعة المناقشة غير التزامنية) والثانية (مجموعة المناقشة التزامنية)، وحساب زمن التطبيق، ومعالجة مشكلات التطبيق في التجربة

الأساسية، ثم التطبيق البعدي لأدوات البحث، وتم تجميع الدرجات التي حصل عليها أفراد كل مجموعة لمعالجتها إحصائياً، وتم تنفيذ التجربة في كلية التربية.

الأساليب الإحصائية:

تمت الاستعانة بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ٢٣ لتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط سبيرمان؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة.
- معامل ألفا–كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداتي الدراسة.
- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ لمعرفة متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
- اختبار "مان–وتيني" Mann-Whitney؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
- اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.
- معادلة نسبة الكسب المعدل لبليك (حسن، ٢٠١١)

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

مناقشة نتائج الدراسة:

أولاً: تمت الإجابة عن السؤال الأول، والذي نص على: "ما **التصميم التعليمي المقترح لاستخدام المناقشات الإلكترونية (التزامنية وغير التزامنية) في نظام إدارة التعلم على تنمية المهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية؟**" حيث تمت الإجابة عن هذا السؤال في جزء الإجراءات، وتوصلت الباحثة بعد الاطلاع على عدد من نماذج التصميم التعليمي عبر الإنترنت والملائمة للمناقشات الإلكترونية على نظام بلاك بورد إلى استخلاص الخطوات الإجرائية التي تم على أساسها بناء المناقشات الإلكترونية على نظام إدارة التعلم.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نص على: **"ما المهارات الرقمية المراد تنميتها لدى طالبات كلية التربية؟"** تم إعداد قائمة المهارات الرقمية، واشتملت القائمة في شكلها النهائي على ثلاثة محاور رئيسة، و(١٥) مهارة رئيسة، و(٨٠) مهارة فرعية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نص على: **"ما أثر المناقشات الإلكترونية (التزامنية وغير التزامنية) في نظام إدارة التعلم في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات الرقمية لدى طالبات كلية التربية"**، تم اختبار صحة الفرضيات البحثية، وذلك لتقديم الإجابة عن هذه الأسئلة كما يلي:

نتائج التحقق من صحة الفرضية الأولى " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	التطبيق	عدد الطالبات	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	القبلي	٢٠	٣٠	١٠,٦٠	١,٧١
	البعدي	٢٠		٢١,٩٥	٢,٣٧

يتضح من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يفوق درجاتهن في التطبيق القبلي للاختبار، وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٨)

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية

المتغير	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	السالبة	٠	٢١٠	١٠,٥	-٣,٩٦	٠,٠٠	دالة إحصائياً
	الموجبة	٢٠					
	المتساوية	٠					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى للاختبار التحصيلي هي قيمة ذات دلالة لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع الرتب موجبة، وهو ما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاء هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يعني عدم القبول بصحة صحة الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة، وقبول الفرضية البديلة التالية "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وذلك لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في تنمية التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك وبلغت قيمته (٠,٩٦)، تشير النتيجة السابقة إلى أن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في تنمية التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية تقع ضمن المستوى المنخفض، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك أقل من ١.

نتائج التحقق من صحة الفرضية الثانية " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية.

للتحقق من صحة هذه **الفرضية** تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	التطبيق	عدد الطالبات	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	القبلي	٢١	٣٠	١٠,٢٤	٢,١٨
	البعدي	٢١		٢٦,٣٨	١,٣٦

يتضح من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي يفوق درجاتهن في التطبيق القبلي للاختبار، وللتعرف على دلالة الفروق تم استخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية

المتغير	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	السالبة	٠	٢٣١	١١	-٤	٠,٠٠	دالة إحصائياً
	الموجبة	٢١					
	المتساوية	٠					

يتضح من الجدول أن قيمة z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية للاختبار التحصيلي هي قيمة ذات دلالة لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع الرتب موجبة، وهو ما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاء هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يعني عدم القبول بصحة الفرضية الثانية من فرضيات الدراسة، وقبول الفرضية البديلة التالية "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية(مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وذلك لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من فاعلية المناقشات الإلكترونية غير التزامنية في تنمية التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك وبلغت قيمته (١,٣٤)، وهي قيمة تشير أن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في تنمية التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية تقع ضمن المستوى المرتفع، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك أكبر من ١,٢.

نتائج التحقق من صحة الفرضية الثالثة "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية.

للتحقق من صحة هذه **الفرضية** تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	عدد الطالبات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	التجريبية الأولى	٢٠	٣٠	٢١,٩٥	٢,٣٧
	التجريبية الثانية	٢١		٢٦,٣٨	١,٣٦

تشير النتائج السابقة إلى أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بطالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وأن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية الثانية أكبر من نظيراتهن في المجموعة التجريبية الأولى، وللتعرف على دلالة تلك الفروق تم استخدام اختبار "مان-ويتني" Mann-Whitney للفروق بين المجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ويوضح الجدول التالي نتائج الاختبار.

جدول (١٢) نتائج اختبار "مان-ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	
التجريبية الأولى	٢٠	٢٣٢,٥٠	١١,٦٣	٢٧,٥	-٤,٩٢	٠,٠٠	دالة
التجريبية الثانية	٢١	٦٢٨,٥٠	٢٩,٩٣				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، جاءت بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية، حيث كان متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية (المناقشة غير التزامنية) أكبر من متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى (المناقشة التزامنية)، وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة، وقبول الفرضية البديلة التالية " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية)

وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وجاء الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية (المناقشة غير التزامنية).

نتائج التحقق من صحة الفرضية الرابعة "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	التطبيق	عدد الطالبات	الدرجة الكلية للبطاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجانب الأدائي للمهارات الرقمية	القبلي	٢٠	٢٤٠	٨٩,٦٥	١١,٧٠
	البعدي	٢٠		١٧٥,٢٥	٢٣,١٦

يتضح من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي أكبر من المتوسط الحسابي لدرجاتهن في التطبيق البعدي، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٤)

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
الجانب الأدائي للمهارات الرقمية	السالبة	٠	٢١٠	١٠,٥	-٣,٩٢	٠,٠٠	دالة إحصائياً
	الموجبة	٢٠					
	المتساوية	٠					

يتضح من الجدول أن قيمة z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية هي قيمة ذات دلالة لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع الرتب موجبة، وهو ما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاء هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يعني عدم القبول بصحة الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة وقبول الفرضية البديلة "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاء الفرق لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك وبلغت قيمته (٠,٩٢)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الرقمية تقع ضمن المستوى المنخفض، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك أقل من ١.

نتائج التحقق من صحة الفرضية الخامسة "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٥)

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	التطبيق	عدد الطالبات	الدرجة الكلية للبطاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجانب الأدائي للمهارات الرقمية	القبلي	٢١	٢٤٠	٨٨,٧١	١١,٤٠
	البعدي	٢١		١٩٣,٠٥	١٠,٨٦

يتضح من النتائج السابقة أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي أكبر من المتوسط الحسابي لدرجاتهن في التطبيق البعدي، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (١٦)

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية	السالبة	٠	٢٣١	١١	-٤	٠,٠٠	دالة إحصائياً
	الموجبة	٢١					
	المتساوية	٠					

يتضح من الجدول أن قيمة z للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية هي قيمة ذات دلالة لصالح القياس البعدي؛ حيث جاءت جميع الرتب موجبة، وهو ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاء هذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يعني عدم القبول بصحة الفرضية الخامسة. من فرضيات الدراسة وقبول الفرضية البديلة "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاء الفرق لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من فاعلية المناقشات الإلكترونية غير التزامنية في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك وبلغت قيمته (١,١٢)، تشير النتيجة السابقة إلى أن فاعلية المناقشات الإلكترونية التزامنية في تنمية التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية تقع ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغت قيمة نسبة الكسب المعدل لبليك أكبر من ١ وأقل من ١,٢.

نتائج التحقق من صحة الفرضية السادسة "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى، والثانية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاءت كما يلي:

جدول (١٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والثانية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المتغير	المجموعة	عدد الطالبات	الدرجة الكلية للبطاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجانب الأدائي للمهارات الرقمية	التجريبية الأولى	٢٠	٢٤٠	١٧٥,٢٥	٢٣,١٦
	التجريبية الثانية	٢١		١٩٣,٠٥	١٠,٨٦

تشير النتائج السابقة إلى أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بطالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وأن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية الثانية أكبر من نظيراتهن في المجموعة التجريبية الأولى، وللتعرف على دلالة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "مان–ويتني" Mann-Whitney للفروق بين المجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار "مان – ويتني":

جدول (١٨) نتائج اختبار "مان–ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	
التجريبية الأولى	٢٠	٣١٩,٥٠	١٥,٩٨	١٠٩,٥	-٢,٦٢	٠,٠٠٩	دالة
التجريبية الثانية	٢١	٥٤١,٥٠	٢٧,٧٩				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) للفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، جاءت بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية، حيث كان متوسط الرتب (المناقشة غير التزامنية) أكبر من متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى (المناقشة التزامنية)، وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية السادسة من فرضيات الدراسة، والقبول بصحة الفرضية البديلة "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية"، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية).

مناقشة النتائج وتفسيرها

تشير النتائج السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيل المعرفي للمهارات الرقمية، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاءت الفروق جميعها لصالح التطبيق البعدي، وتعزو الباحثة تلك النتائج إلى أن نظرية التعلم البنائية الاجتماعية تؤكد على ضرورة توفير بيئة تعليمية تسمح بقدر كبير من التفاعل بين عدد من عناصر العملية التعليمية، حيث أصبح بإمكان الطالبات تبادل المعلومات والاستفسارات حول المحتوى التعليمي بجانبيه المعرفي والمهاري، واستطاعت الطالبات في هذا الجانب الإفادة بشكل كبير من أدوات المناقشة الإلكترونية المتاحة عبر نظام التعلم بلاك بورد، وتمكنت الطالبات من استخدام تلك الأدوات بشكل ناجح في التفاعل مع أستاذة المقرر؛ وذلك لطرح الأسئلة والاستفسارات، حول المحتوى التعليمي، وأمكن من خلال أدوات المناقشة الإلكترونية و تزويدهن بالتغذية الراجعة بشكل تزامني، أو غير تزامني، ويُضاف إلى ذلك تنوع مصادر المعرفة والبحث التي تم تبادلها بين الطالبات، مما ساعد على تفعيل دور الطالبات النشط في بناء المعارف، واكتساب المهارات بأنفسهن.

كما يُمكن تفسير تلك النتائج في ضوء بعض العناصر المتعلقة بإعداد المحتوى التعليمي، ومنها: طبيعة المهارات الرقمية المستهدفة في التدريب، والتي تمثل محل اهتمام لعينة الدراسة، وذلك في ضوء الاتجاه إلى التعليم عن بعد، أو توظيف تلك المهارات في العملية التعليمية، وتوافر الأنشطة التعليمية المتعددة، وعرض المهارات الرقمية بجانبيها المعرفي، والأدائي بصيغ متعددة وبشكل أكثر جاذبية لعينة الدراسة، وتعريفهن بطبيعة الأهداف المتوقع إنجازها خلال العملية التعليمية، وتعريفهن بطبيعة الأدوار المطلوبة منهن في المناقشات الإلكترونية التزامنية، وغير التزامنية.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى (مجموعة المناقشة التزامنية) وطالبات المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة المناقشة غير التزامنية)، وذلك في التطبيقين البعدي لكل من الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للمهارات الرقمية، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية، كما أظهرت النتائج مستوى فاعلية كبير لاستخدام المناقشات غير التزامنية في تنمية الجانب المعرفي للمهارات الرقمية، ومستوى فاعلية متوسط لاستخدام

المناقشات غير التزامنية في تنمية الجانب الأدائي للمهارات الرقمية، مقارنة بمستوى فاعلية منخفض لاستخدام المناقشات التزامنية في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي للمهارات الرقمية.

ويُمكن تفسير تلك النتائج باعتبار أن المناقشة غير التزامنية تتميز بالمرونة مقارنة بالمناقشة التزامنية، حيث أمكن للطالبات مراجعة المحتوى التعليمي والاطلاع عليه بشكل مفصل دون التقيد بزمن محدد، ومتابعة العملية التعليمية دون الإخلال بمهامهن الدراسية الأخرى ويتضح ذلك الأمر في تنمية الجانب المعرفي للمهارات الرقمية بمستوى فاعلية مرتفع، مقارنة بمستوى فاعلية متوسط للمناقشات غير التزامنية في تنمية الجانب الأدائي، والذي قد يتطلب قدراً أكبر من التواصل بين طرفي العملية التدريبية.

وأتاحت المناقشات غير التزامنية للطالبات تبادل الآراء والاطلاع على استفساراتهن المختلفة بشكل جماعي من خلال مجموعات النقاش، ومنتديات النقاش، والتي تضمنت عدداً من الأسئلة المطروحة حول المحتوى التعليمي، والردود على تلك الأسئلة من قبل بعض الطالبات، أو من قبل أستاذة المقرر، كما أمكن من خلال تلك المجموعات وضع روابط لبعض موضوعات المحتوى التعليمي، والتي يُمكن الاطلاع عليها عبر شبكة الإنترنت، بهدف إثراء المحتوى التعليمي، أو عرض بعض جوانب المحتوى التعليمي بأساليب مختلفة.

كما يُمكن تفسير تفوق طالبات مجموعة المناقشة الإلكترونية غير التزامنية مقارنة بنظيراتهن في مجموعة المناقشة الإلكترونية التزامنية، وذلك باعتبار أن المناقشات الإلكترونية غير التزامنية تُكسب الطالبات المزيد من الاستقلالية في العملية التعليمية، وتساعدهن على المضي قدماً في العملية ا التعليمية حسب مستوياتهن المختلفة في اكتساب المعارف والمهارات الرقمية.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت المناقشات الإلكترونية التزامنية، أو المناقشات الإلكترونية غير التزامنية، وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي، أو الجانب الأدائي للمهارات المختلفة، ومنها نتائج دراسة أبو يوسف (٢٠١٩)، أو الدراسات التي جمعت بين نمطي المناقشات التزامنية، وغير التزامنية، ومنها دراسة بيترسون وآخرين (Peterson et. al., 2018)، ودراسة أبو خطوة (٢٠١٥).

كما اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية المناقشات غير التزامنية مقارنة بالمناقشات التزامنية، ومنها دراسة العفيفي (٢٠١٧)، ودراسة (Tanjong et. al., 2019) واختلفت مع نتائج حرب (٢٠١٨) التي أوضحت تفوق المناقشات التزامنية مقارنة بالمناقشات غير التزامنية بالنسبة لتنمية المتغيرات التابعة.

توصيات الدراسة:

- الإفادة من التصميم التعليمي المقترح لنمطي المناقشات الإلكترونية (التزامنية وغير التزامنية) في نظام إدارة التعلم بلاك بورد في مقررات دراسية أخرى.
- توظيف المناقشات الإلكترونية (التزامنية وغير التزامنية) في نظام إدارة التعلم بلاك بورد في لتنمية المهارات المختلفة، والتفكير الناقد، ومواجهة بعض المشكلات التعليمية الأخرى، وذلك في سياقات تكنولوجية رقمية.

الدراسات المقترحة:

- دراسة المناقشات الإلكترونية، وأثرها في تنمية الاتجاهات، والتحصيل، والمهارات المختلفة لدى مجتمعات دراسية أخرى.
- إجراء دراسات حول أنماط وتصنيفات المناقشات الإلكترونية حسب إدارتها، أو تبعاً لأدوات التفاعل المستخدمة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، وائل سماح (٢٠١٩). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية – المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ٧، ٧٥-١١٣.

أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٥). أثر اختلاف نوع التفاعل في المناقشات الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز نحو التفاعل لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة الإسكندرية. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٥(١)، ٢٩-١٠٤.

أبو يوسف، وائل رمضان عبدالحميد. (٢٠١٩). التفاعل بين مستويي المناقشات الإلكترونية وتوقيتهما عبر منصات الفيديو الرقمي بالفصول المقلوبة وأثره على تنمية التفكير فوق المعرفي والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم. تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج٢٩، ع٣، ٨٣ - ١٥٦.

البيطار، حمدي محمد (٢٠٢٠). المهارات الرقمية لمعلمي التعليم الثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج. ٧٩، ١٤١٦-١٤٣٥.

جاد، هاني (٢٠١٩). نمطا المناقشة الإلكترونية غير التزامنية المضبوطة والحرة المتمركزة حول المجموعة في نظام البلاك بورد وأثرهما على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل.

حسن، عزت (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحجي، منال بنت عقيل؛ أحمد، ياسر سعد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية المهارات التكنولوجية لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة المجمعة. مجلة القراءة والمعرفة – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.١٩٩، ١٣٧-١٩٦.

حرب، سليمان أحمد (٢٠١٨). فاعلية المناقشات الإلكترونية على Facebook في تنمية مهارات إعداد البحوث لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. مجلة كلية فلسطين التقنية. ٥، ٣٧٣-٣٩٨.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الحكمة.

الرفاعي، وليد يسري (٢٠١٧). اختلاف نمط دعم التفاعل أثناء المناقشات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي وأثره على جودة التفاعل وتنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ. ١٧ (٥)، ٣١٥-٤٢٤.

زكي، مروة (٢٠١٨). نمط تقديم الأنشطة التعليمية في بيئة الواقع المعزز وأثرهما على تنمية التحصيل ومهارات التخزين السحابي والاتجاه نحو التطبيقات القائمة على العلامات لدى طالبات كلية التربية. تكنولوجيا التعليم. ٢٨(٤)، ٢٦٧-٣٥٠.

زورك، سيد محمد (٢٠١٩). استخدام المناقشات الجماعية غير التزامنية في تنمية القيم الأخلاقية ومهارات البحوث في التعليم الصناعي لدى دارسي الدكتوراه بكلية التعليم الصناعي. المجلة الدولية للبحوث التربوية. ٢(٤)، ١٩٥-٢٨٨

السدحان، عبد الرحمن بن عبد العزيز (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard). مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام. (٢)٢٢٣-٢٧٨

شاهين، عبد الرحمن بن يوسف (٢٠١٩). تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل Google Apps في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمشرفين التربويين. المجلة التربوية الدولية– دار سمات. ٨(١١)، ١ – ٢٩.

طلبة، رهام حسن (٢٠١٦). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية Google Apps والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٦٩(٢)، ٥٣-٦٥.

عامر، طارق عبدالرؤوف. (٢٠١٥) التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر

العبد اللات، محمد فرج (٢٠١٨). أثر استخدام اليوتيوب والفيس بوك في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٣٤ (١١)، ٣-٢٤.

عبد الرازق، السعيد (٢٠١١). الهيكل البنائي لأدوات مواقع الفصول الافتراضية على شبكة الانترنت. مجلة التعليم الإلكتروني – جامعة المنصورة. ٨، ٣٦-٤٢.

عبد السلام، خيرية حسن (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على بعض تطبيقات الهواتف الذكية لتنمية مهارات توظيف تطبيقات جوجل التفاعلية لدى معلمي الكهرباء والإلكترونيات بالكويت. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١٠٨(٦)، ١٧٥٩-١٨١٩.

عصر، أحمد مصطفى (٢٠١٩). نمطا إدارة المناقشات الإلكترونية ومستويات الخبرة وأثر تفاعلهما على تنمية الموارد الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية. ١٩(١). ٢٥١-٣٥٠.

عفيفي، محمد كمال (٢٠١٧). أدوار المتعلم في منتدى النقاش غير التزامني وأثرها على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم – الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٧(٤)، ٩٣ – ١٨٨.

علي، محمد السيد (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. عمّان: دار المسيرة.

عيسوي، عصام أحمد (٢٠١٦). استخدام التعليم المقلوب في تدريس الوثائق والأرشيف: موقع يوتيوب نموذجاً. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. ٢٣(٢)، ٣٥٧-٤١٦.

فارس، نجلاء محمد (٢٠١٦). أثر التفاعل بين أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية وكفاءة الذات على التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة التربية النوعية – كلية التربية بأسيوط. ٣٢(١)، ٣٥٥-٤٢٩.

الفقي، ممدوح سالم محمد، والمالكي، مسفر بن عيضة مسفر. (٢٠١٨). التفاعل بين استراتيجية المناقشات الإلكترونية "التشاركية / الموجهة" في بيئة التعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي لطلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. العلوم التربوية: جامعة القاهرة، ٢٦، (٣) ١ – ٧٢.

كيلر، أليس؛ ميلر، ليبي (٢٠١٧). ٥٠ شيئاً يُمكنك عملها بتطبيقات جوجل الصفية. ترجمة أيمن منصور مراد. الرياض: مكتبة العبيكان.

المبحوح، أحمد عبد المجيد (٢٠١٩). مستوى توظيف أدوات جوجل كنظام تعلم إلكتروني بجامعة الأقصى. المجلة الفلسطينية للتعلم المفتوح والتعلم الإلكتروني – جامعة القدس المفتوحة. ٧ (١٣)، ١ –١٩.

مظهر، عهود يوسف (٢٠١٩). واقع توظيف الفيديو الرقمي يوتيوب الممارس من قبل أعضاء الهيئات التدريسية وانعكاساته على الحاجات التدريبية الفعلية في مؤسسات التعليم العالي. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني – جامعة القدس المفتوحة. ٧(١٣)، ٦٣-٨٣.

منصور، ماريان ميلاد (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٧٠، ١١١-١٤٤.

النجار، حنين خالد (٢٠١٩). واقع استخدام تطبيقات جوجل Google التفاعلية في تنمية المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. عمّان: جامعة الشرق الأوسط.

النفجان، نجلاء إبراهيم (٢٠١٨). واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة القراءة والمعرفة. ١٩٦، ١٨١-٢٣٧.

هداية، رشا حمدي حسن. (٢٠١٩). فاعلية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، ١٠٥، ٧٢٤ – ٧٧٧.

يوسف، زينب أحمد (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين إدارة المناقشات الإلكترونية ومستوى السعة العقلية في بيئة الحوسبة السحابية على مهارات إنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية – جامعة الأزهر. ١٨٥(٢)، ٢٧٣-٣٦٧.

المراجع الأجنبية:

Absimova, G. (2020). Digital literacy and digital skills in university study. *International journal of higher education*. 9(8), 52-58.

Abdel-Razek, Al-Saeed (2011). Alhykl albyna ladwat mwaqa alfsol ala shbkt alentrnt mjlt altalym alelktrony - jamat almnsorh 8 , 36 - 42

Abu Khatwa, Mr. Abdel Mawla (2015) athr ekhtlaf noa altfal fi almonaqshat alelktronyh fi tnmyh althseel wa aldafyh llingaz nho altfal lda tlab aldblom bkolyat altrbyah jamah alesskndryh aljmayh almsryh ltknolojyh altalym 25 (1) 69 - 104

Abu Youssef, Wael Ramadan Abdel Hamid. (2019) altfal byn mstwa almonaqshat alelktronyh wa toqetha abr mnsat alviedeo alrqmy blfsol almqlobah wa athrh ala tnmyh altfkyr foq almarfy wa aletjah nho hdhh almnsat lda tlab tqnyat altalym tknolojya altalym aljmayh almsryh ltknolojya altalym 29 (3) 83 - 156

Abdel Salam, Khairiya Hassan (2019). Brnamj tdryby qam ala bad ttbyqat alhwatf aldhkyh ltnmyt mharat twdhf ttbyqat google altfalyh lda moalmy alkhrba wa alelktronyat belkuwait mjlt kolyt altrbyh 108 (6) 1759 - 1819

Al-Mabhouh, Ahmed Abdel-Meguid (2019). Mstwa twdhf adwat google kndham talym elktrony bejamat alaqsa mjlat flstyn ltalm almftoh wa altalm alelktrony - jamat alqds almftohh 7 (13) 1 - 19

Al-Bitar, Hamdi Mohamed (2020) almharat alrqmyh lmalmy altalym althanoy alfny alsnaay fi msr fi dou althorh alsnaayh alrabah almjlh altrbwyh kolyt altrbyh jamah sohaj 79 , 1416 - 1435

Al-Feki, Mamdouh Salem Muhammad, and Al-Maliki, Misfir bin Aydah Misfir. (2018). Altfal byn estratyjyt almonaqshat alelktronyh altsharkyh almowjhh fi byat altalm alelktrony wa aloslob almarfy ltlab aldblom altrbwy bejamat altayf alolom altrbwyh jamat alqahrh 26 , (3) 1 - 72

Al-Nafjan, Najla Ibrahim (2018). Waqa estkhtdam alfsol aleftradyh fi altalym an boad ltdrys mqrrat alsnh althdyryh ltalbat jamat king abdulazyz fi jedah mjlt alqrah wa almarfh 196 , 181 - 237

Al-Najjar, Haneen Khaled (2019). Waqa estkhdam ttbyqat google altfalyh fi tnmyt almharat alrqmyh lda tlbt aldrasat alolya fi aljamah alordnyh rsalt master ghyr mnshorh amman jamat ahshrq alawst

Ali, Mohamed El-Sayed (2011). Mwsoat almstlhat altrbwyh amman dar almsyrh

Al-Hajji, Manal bint Aqeel; Ahmed, Yasser Saad (2018) falyt brnamj elektrony moqtrh ltnmyt almharat altknolojyh lda adwat hyat altdrys fi jamat almjmah mjlt alqrah wa almarfh aljmayh almsryh llqrah wa almarfh 199 , 137 - 196

Al-Rifai, Walid Yousry (2017). Ekhtlaf nmt dam altfal athna almonaqshat fi byat altalm alelktrony altsharky wa athrh ala jwdt altfal wa tnmyt mharat albrmjh lda tlab tknolojy altalym mjlh kolyt altrbyh jamat kfr alshykh 17 , (5) 315 - 424

Al-Abd Al-Lat, Muhammad Farag (2018). Athr estkhdam alyoutub wa alfacebook fi thseel tlbt aljamah alordnyh fi allgh alenglish almjlh alarbyh ldman jwdh altalym aljama 34 (11) 3 - 24

Al-Sadhan, Abdul Rahman bin Abdulaziz (2015). Etjahat altlbh wa ada hyat altdrys beklyt alom alhasb bejamat alemam mohammd bn saud aleslamyh nho estkhdam ndham edart altalm alelktrony black board mjlt alalom altrbwyh jamat alemam (2) 223 - 278

Amer, Tariq Abdel-Raouf. (2015) altalym alelktrony wa altalym aleftrady etjahat almyh moasrh alqahrh almjmoah alarbyh ltdryb wa alnshr

Asr, Ahmed Mustafa (2019). nmt edart almonaqshat alelektronyh wa mostwyat alkhbrh wa athr tfalhma ala tnmyt almward alrqmyh lda moalmat ryadh alatfal almjlh alalmyh lkolyt altrbyh alnoayh 19 (1) 251 - 350

Afifi, Muhammad Kamal (2017). Adwar almotalm fi mntda alnqash ghyr altzamny wa athrha ala tnmyt altfkyr alnaqd wa mharat altalm alejtmay lda tlab aldrasat alolya mjlt tknolojya altalym - aljmayh almsryh ltknolojya altalym 27 (4) 93 - 188

Essawy, Essam Ahmed (2016). Estkhdam altalym almqlob fi tdrys alwthaq wa alarshyf: mwqa youtub nmodhjn mjlt mktbt king fahad alwtnyh 23 (2) 357 - 416

Corder, G. and Foreman, D. (2009). Nonparametric statistics for non-statistician: a step-by-step approach. New jersey: Wiley and Sons Inc.

Chavez, J.; Hernandez, Y.; Aparcana, R.; Joaquin, J.; Alcoser, S.; and Lozano, R. (2020). Integration of ICTS and digital skills in times of the pandemic Covid-19. International journal of higher education. 9(9), 11-20.

Fares, Naglaa Muhammad (2016). Athr altfal byn anmat edart almonaqshat alelektronyh wakafat aldht ala althseel wa alenkhrat fi altalm lda tlab kolyt altrbyh alnwyh - kolyt altrbyh beasyoot 32 (1) 355 - 429

Gad, Hani (2019) nmta almonaqshh alelktronyh ghyr altzamnyh almdboth wa alhorh almtmrkzh hol almjmoah fi ndham alblak bord wa athrhma ala tnmyt althseel wa aldafayh lltalm lda tlab kolyt altrbyh be jamat hail

Guy, R. (2012). The use of social media for academic practice: A review of literature. *Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice*. 1(2), 7.

Hedaya, Rasha Hamdy Hassan. (2019). Falyt altalm alqaem ala almshroat alelktronyh altsharkyh bestkhdam ttbyqat google altfaalyh fi tnmyt mharat entaj alalab alelktronyh lda tlab aldrasat alolya bkolyt altrbyh jamat almnsorh 105 , 724 - 777

Hassan, Ezzat (2011) alehsa alnfsy wa altrbwy ttbyqat beestkhdam brnamj spss18 alqahrh dar alfkr alaraby

Ibrahim, Wael Samah (2019). faalyt ttbyqat google al talymyh alatnmyt almharat alrqmyah wa alkafaah aldhatyh lda altlab almoalmyn almjlah alarabyh ltrbyh

Harb, Suleiman Ahmed (2018). Falyt almonaqshat alelektronyh ala facebook fi tnmyt mharat eadad albhoth lda tlbt jamat alaqsa beghza mjlh kolet flestyn altqnyh 5 , 373 - 398

Khamis, Mohamed Attia (2003). Amlyat tknolojya altalym alqahra dar alhkmh

Keeler, Alice; Miller, Libby (2017). 50 shean ymknk amlha be ttbyqat google alsfyh Translation aymn mnsor alriyadh mktbt alabykan

Leon-Perez, F.; Bas, M.; and Nahon, A. (2020). Self-perception about emerging digital skills in higher education students. *Media education research journal*. 62, xxvii, 89-98.

Maryani, L.; Wahyudin., M.; and Sopiansah, V. (2018). Improvement of students critical thinking about using discussion learning. *A paper presented in proceedings of international conference on economics, business and economic education*. 989-1000.

Mazhar, Ohoud Yousef (2019). Waqa twdhyf alvedio alrqmy youtyb almomars mn qbl aada alhyaht altdrysyh wa enakasath ala alhajat altdrybyh alfalyh fi moassat altalym alaly almjlh alflstynyh ltalym almftoh wa altalm alelktrony jamat alqds almftohh 7 (13) 63 - 83

Mansour, Marian Milad (2016). Faelyt brnamj qaim ala alndhryh aletesalyh bestkhdam bad ttbyqat google altfalyh fi tnmyt bad almharat alrqmyh lda tlab kolyt altrbyh jamat asyot drasat arabeah fi altrbyh wa elm alnfs 70 , 111 - 144

Onyema, E., Deborah, E., Alsayed, A., Naveed, Q, and Sanober, S. (2019). Online discussion forums as a tool for interacrive learning and communication.

Owayid, A.; and Uden, L. (2014). The usage of Google apps in higher education. *A paper presented at international workshop on learning technology for education in cloud.* Springer, 95-104.

Peterson, A.; Beymer, P.; and Putnam, R. (2018). Synchronous and Asynchronous discussion effects on cooperation, belonging and affect. *online learning journal*. 22(4), 7-25.

Saban, A. (2020). Examining metaphors, usage and views of secondary school students on YouTube. Contemporary educational technology. 11(1), 111-129

. Shaheen, Abdul Rahman bin Youssef (2019). Tsor moqtrh ltnmyt mharat estkhdam ttbyqat google apps fi mjtmat altalm almhnyh lda almalmyn wa almshrfyn altrbwyyn almjlh altrbwyh aldwlyh dar smat 8 (11) 1 - 29

Srinivasacharlu, A. (2020). Using YouTube in colleges of education. Shanlax International Journal of Education. 8(2), 21–24

Tanjong, Y., Astute, B. and Raisani, A. (2019). Influence of Group Guidance with Discussion Techniques on Local Learning Interest. *A paper presented in proceedings of international conference on meaningful education.* 377–388.

Tibi, M. (2013). The Impact Of Structured Discussion Forums On Knowledge Acquisition Of Different Kinds By Computer. *A paper presented at proceddings of Edulearn 13 conference.* Barcelona: July: 1-3.

Turner. J. (2012). The difference between digital learning and digital literacy? A practical perspective. Canadian international school. Available at https://jturner56.files.wordpress.com/2013/01/digital-literacy-paper.pdf.

Tolba, Reham Hassan (2016). Tsmym brnamj tdryby elektrony qam ala alhosbh alsohbyh ltnmyt mharat estkhdam ttbyqat google apps wa aletjah nhwha lda hyat altdrys drasat arabyh fi altrbyh wa alm alnfs 69 , (2) 53 - 65

Van-Laar, E., Van-Deursen, A., Van-Dijk, J., & De-Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*. 72, 577-588.

Vazquez, N., Montoya, S. (2015). Digital skills development: MOOC as a tool for teacher training. *ICERI 2015 proceedings*. Spain: Sevilla.

Xiaoling, L. (2018). The Effectiveness of Online Discussion Forums and Recommendations for Chinese Higher Education. *Unpublished master thesis.* University of Victoria.

Youssef, Zainab Ahmed (2020). Athr altfaal byn edart almonaqshat alelktronyh wa mstwa alsah alaqlyh fi byat alhwsbh alsohabyh ala mharat entaj alkhrayt aldhhnyh alelktronyh wa altndhym aldhaty lda tlab tknolojy altalym mjlh altrbyh jama alazhr 185 (2) 273 - 367

Zaki, Marwa (2018). Nmt tqdym alanshth altalymyh fi byat alwaqa almoazyz wa athrha ala tnmyt althseel wa mharat altkhzyn alsohaby wa aletjah nho ahttbyqat alqamh ala alalamat lda talbat kolyt altrbyh tknolojy altalym 28 (4) 267 - 350

Zorc, Syed Muhammad (2019). Estkhdam almonaqshat aljmayh ghyr altzamnyh fi tnmyt alqym alakhlaqyh wa mharat albhoth fi altalym alsnay lda darsy aldoctorah bekolyt altalym alsnay almjlh aldolyh llbhoth altrbwyh 2 (4) 195 - 288

درجة قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

The degree to which the thesis supervisors perform their roles from the postgraduate students' perspectives at the Islamic University of Madinah

إعداد

د. محمد بن سليم الله بن رجاء الله الرحيلي

أستاذ مشارك بقسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Mohammed Saleemallah R Alrehaili

Associate Professor, Department of Education

Faculty of Da'wah andUsuluddeen- Islamic University of Medina

DOI: 10.36046/2162-000-011-019

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والوقوف على الفروق بين أفراد العينة لمدى قيام مشرفيهم بأدوارهم حسب المتغيرات الخاصة بالباحث (المرحلة التعليمية، التخصص الدراسي، لغة الطالب الأساسية)، والمتغيرات الخاصة بالبيانات الأولية للمشرفين (الدرجة العلمية للمشرف، توليه منصب إداري). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات طبقت على عينة قوامها (٣٠٩) طالبًا من طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى: أن المشرفين على الرسائل العلمية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة يقومون بأدوارهم من وجهة نظر طلابهم بدرجة "متوسطة"، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول قيام مشرفيهم بأدوارهم: بحسب المرحلة التعليمية لصالح طلاب الدكتوراه، وبحسب اللغة الأساسية للطالب لصالح الطلاب الناطقين بالعربية، وبحسب شغل المشرف لمنصب إداري لصالح فئة الشاغلين لمناصب إدارية. كما أوصت الدراسة بضرورة تضمين الأدوار الإشرافية بالدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما اقترحت الدراسة إجراء بحوث أخرى مكملة لها في المجال كبحث المتطلبات اللازمة لتكوين الباحث العلمي المتميز في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لتصنيف الجامعات.

الكلمات المفتاحية: المشرفين على الرسائل العلمية؛ طلاب الدراسات العليا؛ الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

Abstract

The research aimed to identify the degree to which the thesis supervisors perform their roles from the postgraduate students' perspectives at the Islamic University of Madinah, and to find out the differences between the sample members of the degree to which their supervisors perform their roles according to the researcher's variables (educational stage, academic specialization, student's language), and according to the supervisor's variables (supervisor's degree, administrative position). The research used the descriptive survey approach, using the questionnaire as a tool to collect data. The research sample consisted of (309) postgraduate students at the Islamic University of Madinah. The research indicated that: the thesis supervisors at the Islamic University of Madinah perform their roles from the their students' perspectives with a "medium" degree, and there were statistically significant differences in the sample responses about their supervisors performing their roles: according to the educational stage in favor of doctoral students, according to the student's language in favor of Arabic speaking students, according to the supervisor's holding of an administrative position in favor of who occupy administrative positions. The research recommended that supervisory roles should be included in the training courses provided to faculty teaching staff at the Islamic University of Madinah. The research also suggested conducting other research in the field, such as examining the requirements for the formation of scientific researcher in light of contemporary international standards for university classification.

Key words: Thesis Supervisors - Postgraduate Students - Islamic University of Madinah.

مقدمة

يعد البحث العلمي من الأركان الأساسية لتقدم الدول، لذا على الجامعات أن يكون لها دور كبير في تطوير البحث العلمي، وتدريب طلاب الجامعات بصفة عامة وطلاب الدراسات بصفة خاصة وتوجيههم وإعدادهم ليكونوا باحثين متميزين ومشاركين في البحث العلمي وتطوره، ولا يتم ذلك إلا من خلال إشراف علمي يدرك أهمية البحث العلمي وتطوره، ويؤدي أدواره بفعالية من خلال توجيه وإرشاد الباحثين وتقديم الدعم العلمي والمعنوي؛ حيث يتوقف نجاح الباحث في رسالته العلمية على إشراف علمي متميز.

وتعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، لهذا يفترض أن يعد الطلاب الملتحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً ليصبحوا علماء الغد، وأن تقدم الرسائل العلمية حلاً للمشكلات التي تواجه المجتمع. وتعد مرحلة إعداد الرسالة العلمية من المراحل الهامة والأساسية في الدراسات العليا، إذ تشكل هذه المرحلة الجزء العملي لما درسه الطالب نظرياً وتلقاه خلال دراسته، حيث يمارس الباحث مختلف المهارات البحثية التي تعلمها أثناء كتابة رسالته (شطناوي، ٢٠٠٦: ٣٧٩). كما تمثل الدراسات العليا أحد أهم المصادر التي تزود المجتمعات النامية والمتقدمة – على حد سواء – بالكوادر العلمية والفنية اللازمة لعملية التنمية الشاملة والمستدامة بتلك المجتمعات، الأمر الذي يؤكد على أهمية هذا النوع من الدراسات، إضافة إلى أن الدراسات العليا تمثل قمة الهرم التعليمي والأكاديمي في برامج الأنظمة التعليمية بالبلدان المختلفة (عساف، ٢٠١٤: ٢٥٦).

ويعد طلاب الدراسات العليا من أهم أركان برنامج الدراسات العليا فهم المستهدفين بالتطوير والتعليم، وينظر إليهم على أنهم قادة المستقبل وعلماءه إذا تم إعدادهم كباحثين قادرين على إنتاج المعرفة وتطويرها من خلال مشرفين متخصصين؛ لذا يحظى الإشراف العلمي على الباحثين في مرحلة الدراسات العليا بأهمية كبيرة في جميع جامعات العالم، حيث يعد بمثابة ركيزة أساسية في نجاح البحوث العلمية.

لذا فقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ببرامج الدراسات العليا، حيث وضعت اللوائح، وأنشأت في كل جامعة عمادة للدراسات العليا تتولى الإشراف على تلك البرامج،

وتقويمها، والمراجعة الدائمة لها. ولأهمية الدراسات العليا فقد عقدت المؤتمرات والندوات في الدول العربية لتطويرها مثل "ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية: توجهات مستقبلية" سنة ٢٠٠١م التي خلصت إلى وضع ضوابط وآليات للإشراف العلمي ومنها أن يتولى الإشراف أفراد من ذوي الخبرة المتميزة والكفاية العلمية (بخيت وآخرون، ٢٠١٦: ١٨٠). وتهدف الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق العديد من الأهداف، وقد انعكس هذا الاهتمام على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فكان من أبرز أهداف برامج الدراسات العليا التي حددتها اللائحة الموحدة للدراسات العليا تتمثل في الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحوث الجادة، وتمكين الطلاب المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محلياً، وإعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مختلف مجالات المعرفة، وتشجيع الكفاءات العلمية على مسايرة التقدم العلمي ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤١هـ).

وتتعدد أدوار عضو هيئة التدريس، ومن أهم وأصعب هذه الأدوار الإشراف على الرسائل العلمية؛ لما لهذا الدور من أهمية ومسؤولية، كما أن إعداد الرسالة العلمية بصورة جيدة يتوقف على مدى قيام المشرف بدوره على أكمل وجه. بالإضافة إلى أن هناك علاقة بين جودة وكفاءة الرسالة العلمية وقدرة المشرف على إعداد الباحث لإنجاز بحثه في ظل التطور العلمي والتكنولوجي والذي يتطلب مشرفًا على اطلاع بأحدث التطورات العلمية.

كما أن الإشراف العلمي عملية متكاملة الأدوار ما بين الباحثين والمشرفين والمناقشين، بالإضافة إلى المعينات الأخرى، والعنصر البشرى أهم عناصر الإشراف ويأتي من بينها الباحث والمشرف الذي يوجه الباحث نحو مصادر المعرفة المختلفة. فالباحث يحتاج إلى مشرف يصقل مهاراته من خلال خبراته الإشرافية والبحثية، حتى تتكامل عملية الإشراف العلمي من خلال أدوار كل منهما (علي وميرغني، ٢٠١١: ١). ومما يؤكد تكامل الأدوار في عملية الإشراف بين المشرف والباحثين في مرحلة الدراسات العليا، أنها عملية تفاعلية معقدة بين الطالب ومشرفه، حيث يحتاج الباحث إلى من يوجهه ويرشده في جميع جوانب البحث بداية من اختيار الموضوع حتى قائمة المراجع، وهذا التفاعل يؤثر على جودة العملية الإشرافية؛ لذلك فإن الإشراف العلمي يعد حلقة

الوصل بين الباحث وجامعته، ونقطة ارتكاز حول تحقيق جودة البحث، وتهيئة الفرصة للباحثين لوضع أهدافهم وتحقيقها (الثبيتي، ٢٠١٦: ٤٩). كما يناط بالمشرف العديد من الأدوار منها أنه: ييسر عملية تنمية الأفكار وتطويرها، ويعلم طلابه المهارات الدراسية وطرق البحث، إضافة إلى الموضوعات ذات الصلة بالنواحي الأكاديمية للبحث، ومقوم من خلال تزويد الطالب بتغذية راجعة بناءة وناقدة، ومرشد يستخدم المهارات الإرشادية من خلال الاستماع للطالب والتعاطف معه، وزميل من خلال مشاركة الباحث في الاهتمام بموضوع الدراسة، ومدير يحدد الإرشادات والوقت الذي يفترض بالباحث الانتهاء من مهامه، وناصح يقدم المقترحات لطلابه الباحثين، ويقترح المصادر التي تساعدهم على إتمام بحوثهم ورسائلهم العلمية (السمدوني، ٢٠٠٢: ١٠١).

ويتطلب إعداد هذه البحوث والرسائل العلمية إشراف من جانب أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يؤكد أهمية دور المشرف على الرسائل العلمية سواء في الجوانب الإدارية أو العلمية أو الإنسانية. حيث يعد الإشراف على الرسائل العلمية وسيلة لتدريب الباحثين على البحث الأكاديمي ومهاراته، وتحقيق الوظيفة الأساسية للتعليم العالي المتمثلة في البحث العلمي، وانعكاس هذا الإعداد على خدمة المجتمع وتنميته، لذلك فإن العديد من الدول المتقدمة تعطي اهتماماً كبيراً للإشراف على البحوث والرسائل العلمية، ووضع اللوائح التي تؤكد على دور المشرف وتنظم العلاقة بينه وبين الباحثين ووضع قواعد للممارسات الإشرافية التي تتضمن تعريف كل من الباحث والمشرف بحقوقه وواجباته (السكران، ١٤٣٧هـ: ١٩).

يتضح مما سبق أن عملية الإشراف على الرسائل العلمية ذات أهمية في إعداد الباحث وإجادته لأساليب البحث العلمي؛ حيث يحتاج الباحث إلى من يشاركه في التفكير، ويقدم له النصح والإرشاد أثناء إعداده لبحثه. ولكي تنجح عملية الإشراف العلمي فلابد من أن يكون عناصر هذه العملية من باحث ومشرف على معرفة بالأدوار المنوطة بكلاهما تجاه الآخر، وأن يمارس المشرف قواعد الإشراف العلمية التي تقرها الجامعة التي ينتمي إليها، في المقابل يكون الباحث على معرفة بحقوقه وواجباته.

ولكي يتم إنجاز رسائل علمية على قدر من التميز والكفاءة فلابد من وجود مشرفين قادرين على توجيه وإرشاد الباحثين إلى طرق البحث العلمي ومناهجه، وكيفية الكتابة بطريقة علمية أكاديمية، وغيرها من الأدوار المطلوبة من المشرف على الرسائل العلمية؛ حيث تتوقف جودة

المخرجات البحثية من رسائل علمية وبحوث على مدى كفاءة عملية الإشراف ودور المشرف العلمي.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية دور عضو هيئة التدريس كمشرف علمي، فقد اهتمت جامعات عديدة في كثير من دول العالم بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الإشراف العلمي، ونظمت لهم العديد من البرامج التدريبية والمؤتمرات والندوات، كما جعلت بعض الجامعات الالتحاق بهذه البرامج شرطاً أساسياً لإشراف عضو هيئة التدريس على طلاب الدراسات العليا (الطوخي، ٢٠١١: ١٥٢)، و الدراسات العليا هي أحد أهم طرق تنمية المجتمعات (عساف، ٢٠١٤: ٢٦٥)، فالإشراف البحثي عملية صعبة ومعقدة تؤثر فيها العديد من المتغيرات وتتداخل فيها الكثير من العوامل خصوصاً في ظل هذا العصر الذي نعيشه (Bruns, 2020: 44)،لذا يحظى الإشراف العلمي في مرحلة الدراسات العليا بأهمية كبيرة في جميع جامعات العالم (بخيت وآخرون، ٢٠١٦: ١٨٠)، وتناولت العديد من الدراسات معوقات ومشكلات الإشراف التربوي والعلمي على طلاب الدراسات العليا ومنها دراسة كل من (الجابري ٢٠١٥ ؛عيسوي، ٢٠١٨؛ Ismail & Abiddin, 2014) وقد توصلت نتائج دراسة كل من (عطوان، ٢٠١١؛ راضي، ٢٠١٢؛ حكمي، ٢٠١٦) إلى ضعف جودة الإنتاج العلمي في الوطن العربي، بينما توصلت نتائج دراسة (Chireshe, 2012) إلى أن تجارب الطلاب السلبية تتعلق بعدم تفرغ المشرفين، وعدم إعطاء تغذية راجعة للطلاب، وقد أشارت نتائج دراسة الجابري (٢٠١٥) إلى أن محور تعامل المشرف جاء بدرجة ضعيفة، لذا فقد قد أوصت دراسة (Bastola, et al., 2020) بضرورة تطوير مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية والكتابة الأكاديمية، بينما أوصت دراسة (Chireshe, 2012) بضرورة تدريب المشرفين على مهارات الإشراف واختيار الطلاب لمشرفيهم، كما أوصت دراسة (Cheon, et al., 2009) بدراسة طبيعة العلاقة بين المشرف وطالب الدراسات العليا وتقييم هذه العلاقة.

ومما سبق يتضح أن دور المشرف لا يقتصر على قراءة ونقد المادة العلمية التي أعدها الباحث فقط ولكن يتعدى ذلك إلى توجيه وإعداد باحث أكاديمي في جميع الجوانب العلمية والنفسية والتربوية؛ لأن هؤلاء الباحثين هم حاملي لواء البحث العلمي مستقبلاً ومنهم أعضاء هيئة التدريس المستقبل وسيساهمون في تحقيق أهداف التعليم العالي؛ لذا فإن عملية الإشراف على

الرسائل العلمية تتطلب عضو هيئة تدريس ذو كفاءة علمية وتربوية وخلقية ليستطيع أداء دوره الإشرافي بنجاح وفعالية. في المقابل فإن التقصير في الإشراف العلمي يؤدي إلى تخريج باحثين غير مؤهلين لإجراء بحوث أكاديمية وغير مقدرين لأهمية البحث العلمي في نهضة وتقدم المجتمع، وهكذا يفقد العلم قيمته لعدم إنتاج فكر متميز، ولا يؤثر الدور السلبي للمشرف على الباحث وشخصيته فقط بل يمتد ليؤثر على إنتاجه العلمي وعمله المستقبلي، كما أن عدم الاهتمام بالإشراف العلمي يؤدي إلى ضعف إسهام الجامعات في البحث العلمي، وانخفاض إنتاجية الباحثين.

وانطلاقاً من أهمية دور المشرف على الرسائل العلمية؛ فإن الأمر يتطلب التعرف على واقع هذا الدور من وجهة نظر المستهدفين من عملية الإشراف وهم طلاب الدراسات العليا؛ لذا فقد جاء الدراسة الحالية للتعرف على مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وتقييم هذا الدور بأبعاده ومتغيراته للوصول إلى استنتاجات وتوصيات يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بصفة عامة ودور المشرفين على الرسائل العلمية بصفة خاصة كونه جزءً من هذه البرامج.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الاجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟**

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الدرجات التقديرية لقيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم المتعلقة بالبحث مباشرة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
٢. ما الدرجات التقديرية لقيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم تعزى إلى المتغيرات الخاصة بالباحث (المرحلة التعليمية – التخصص الدراسي –لغة الطالب الأساسية)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم تعزى إلى المتغيرات الخاصة بالمشرف الأساسي (الدرجة العلمية للمشرف – توليه منصب إداري)؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الدرجات التقديرية لقيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم المتعلقة بالبحث مباشرة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
٢. التعرف على الدرجات التقديرية لقيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
٣. الوقوف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم تعزى إلى المتغيرات الخاصة بالباحث (المرحلة التعليمية – التخصص الدراسي- لغة الطالب الأساسية).
٤. الوقوف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم تعزى إلى المتغيرات الخاصة بالمشرف الأساسي (الدرجة العلمية للمشرف – توليه منصب إداري).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تقديم إطار نظري حول طبيعة الإشراف على الرسائل العلمية وأهدافها وأهميتها ودور المشرف على الرسائل العلمية.
٢. تقديم مقترحات وتوصيات بهدف تطوير عملية الإشراف على الرسائل العلمية وتحسين أدوار المشرف العلمي.
٣. يستفيد من هذه الدراسة طلاب الدراسات العليا بصفة عامة وطلاب الماجستير والدكتوراه بصفة خاصة في معرفتهم لحدود العلاقة العلمية بينهم وبين أساتذتهم ومشرفيهم.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تسهم هذه الدراسة في تطوير دور المشرفين على الرسائل العلمية من خلال تشخيصها للواقع الفعلي للدور الذي يقومون به مع الباحثين.
٢. تفيد نتائج هذه الدراسة في تلبية الاحتياجات التدريبية لكل من المشرفين وطلابهم في مجال الإشراف على الرسائل العلمية وتطوير البحث العلمي.
٣. تفيد هذه الدراسة في تحسين البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وهي خطوة لتحسين رتبة الجامعة في التصنيفات العالمية للجامعات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم.
- الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ
- الحدود البشرية: طلاب الدراسات العليا بالجامعة الاسلامية.

مصطلحات الدراسة:

- **الاشـــراف العلمي**: يُعرف بأنه: العملية التي يقوم المشـــرف بموجبها بتوعية الطلاب في موضـوع بحثي معين من أجل الحصـول على درجة علمية، سـواء كان من داخل الجامعة أو من خارجها، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال وجود شـــخصـــين متكافئين إنســـانياً متباينين علمياً وهما (المشرف والطالب) (الوحش، ٢٠٠٨: ٢٦٩).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: العملية التي يتم من خلالها متابعة أداء طلاب الدراســـات العليا في مرحلتي الماجسـتير والدكتوراه في رسـائلهم والعمل على تطوير مهاراتهم البحثية، وهي عملية منظمة لها قواعد وأســـس ولوائح تحدد ماهيتها، كما أنها عملية متعددة الجوانب، حيث تشـمل الجوانب الأكاديمية، والإدارية، والإنسـانية، وهي جزء من مهام وواجبات عضو هيئة التدريس في الجامعة.

- **المشرفون على الرسائل العلمية**: هم الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون (الذين قاموا بإجراء بحثين على الأقل) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- **طلاب الدراسات العليا**: يقصد بهم في هذه الدراسة طلاب الماجستير والدكتوراه الذين تم قبولهم في برنامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري للبحث مفهوم وأهداف الإشراف العلمي وأهميته، وأهم أدوار المشرفين على الرسائل العلمية، مع عرض قواعد الإشراف العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من خلال اللوائح التنفيذية، والعوامل المؤثرة في عملية الإشراف العلمي، ثم الدراسات السابقة والتعقيب عليها، وفيما يأتي تناول ذلك بالتفصيل.

١) مفهوم الإشراف العلمي:

على الرغم من تعدد مفاهيم الإشراف، وتناولها من خلال أسماء متعددة مثل الإشراف الأكاديمي، أو الإشراف على طلاب الدراسات العليا، أو الإشراف البحثي، إلا أنها تضمن في جوهرها ومضمونها قيام أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة بتوجيه وإرشاد طلاب الدراسات العليا في مجال ما. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يشير الحربي (٢٠١٩: ١٩٦) إلى أن الإشراف العلمي هو: العملية التي يقوم بها المشرف العلمي بتوجيه طلابه ومساعدتهم في موضوع محدد ومعتمد من قبل القسم الأكاديمي، وإكسابهم المهارات البحثية للحصول على أي من درجتي الماجستير أو الدكتوراه.

بينما تعرف شعبان (٢٠١٧: ١٦) الإشراف العلمي بأنه: العملية التي يقوم بموجبها أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بتوجيه وإرشاد الطالب الباحث في موضوع البحث، وذلك بناء على تكليف من القسم العلمي المختص للحصول على درجة علمية.

كما يُعرف الإشراف العلمي بأنه: "ممارسات عملية لدراسة نقطة بحثية ما بغرض الوصول إلى حقائق علمية جديدة من قبل الباحث، تحت رعاية ومسئولية متخصص ومتمرس (المشرف أو

أكثر) في المجال العلمي المدروس، وذلك بناءً على تكليف رسمي من قبل القسم المختص" (علي وآخرون، ٢٠١٥: ٢٣٥).

في حين يعرفه برينز Bruns (2020: 12) بأنه: العملية التي تتضمن توجيه ومساندة وتقديم الدعم الفكري والبحثي من مشرف أو أكثر لباحث أو أكثر في نفس التخصص.

ويمكن تعريف الإشراف العلمي بأنه: عملية يقوم بها عضو هيئة تدريس أو أكثر لتوجيه الباحث في الجوانب المرتبطة بحثه، وتقديم التغذية الراجعة والتعاون معه في إعداده كباحث جيد، للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه (Bernard & Goodyear, 2014: 21).

ويعرفه (Gordon, et al., 2011: 19) بأنه: عملية إنماء وتطوير يتم فيها مساعدة وإرشاد الطالب نحو تحقيق أهدافه البحثية، وإعداد خطط لبلوغ هذه الأهداف، وتتسم بأنها عملية اتخاذ قرارات مستمرة وذات أبعاد متعددة ومسؤولية مشتركة بين الطالب ومشرفه.

كما تعرفه خديجة جان (٢٠١٧: ٢٧٠) بأنه: العملية التي يتم من خلالها متابعة طلاب الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في رسائلهم والعمل على تطوير مهاراتهم البحثية وتذليل العقبات التي ربما تعوقهم علمياً في إنجاز رسائلهم من قبل أحد الأساتذة المتخصصين في المجال الذي يتبعه الباحث.

في ضوء ما سبق من التعريفات يتضح أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للإشراف العلمي ولكن توجد آراء ووجهات نظر متعددة في هذا المجال. ويلاحظ على معظم التعريفات السابقة أنها قصرت عملية الإشراف على التوجيه العلمي من المشرف للباحث، وهي بذلك جعلت عملية الإشراف على الرسائل العلمية مجرد علاقة بحثية بحته، بينما تتعدى عملية الإشراف العلمي أكثر من ذلك إلى جوانب إنسانية وإدارية وأخلاقية إلى الجانب العلمي؛ لذا يمكن تعريف الإشراف العلمي في البحث الحالي بأنه: العملية التي يتم من خلالها متابعة أداء طلاب الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في رسائلهم والعمل على تطوير مهاراتهم البحثية، وهي عملية منظمة لها قواعد وأسس ولوائح تحدد ماهيتها، كما أنها عملية متعددة الجوانب، حيث تشمل الجوانب الأكاديمية، والإدارية، والإنسانية، وهي جزء من مهام وواجبات عضو هيئة التدريس في الجامعة.

٢) خصائص الاشراف العلمي:

للإشراف على الرسائل العلمية العديد من السمات والخصائص التي تميز هذه العملية وتجعلها ذات طابع خاص، فطبيعة العلاقة بين المشرف والباحث لها جوانب وأبعاد متعددة؛ لذا فهي عملية متشابكة وتحكمها العديد من الخصائص العلمية والنفسية والأخلاقية، وقبل كل ذلك فهي عملية إنسانية بالدرجة الأولى حيث تتمحور حول علاقة أستاذ بطلابه الباحثين من خلال علاقة علمية قائمة على النصح والتوجيه وكتابة الأبحاث التي تستوفي شروط البحث العلمي، وكذلك تدريب الباحث على مهارات كتابة البحث العلمي، وعلاقة إنسانية قائمة على التسامح والاحترام، وضرورة توفر علاقة مهنية بين المشرف والباحث تعتمد على عدة عوامل منها ميول كل من المشرف والباحث ووجود اهتمامات مشتركة، وعلاقة أخلاقية قائمة على التواضع والأمانة العلمية. وفيما يأتي خصائص الإشراف العلمي:

عملية إنسانية تفاعلية: فالإشراف عملية تفاعل إنساني بين المشرف والباحث، ومن خلال هذا التفاعل تنشأ أشكال متعددة من العلاقات وتوقعات بالأدوار، وتعد علاقة القوة من أكثر أشكال هذه العلاقات وضوحاً في مجال الإشراف البحثي (أسعد، ٢٠١٠: ٢٠). إلا أن هذه النظرة لعملية الإشراف على أنها علاقة سيطرة وقوة وتنفيذ للأوامر، ربما تؤدي إلى إنجاز بحث أو رسالة، لكنها ليست أسلوباً أو طريقة لتخريج باحث قادر على النقد والتحليل وإنتاج بحوث ذات أصالة وابتكارية؛ كما أن هذا الأسلوب يهدر دور الباحث في إعداد رسالته ودوره كناقد ومفسر لما يتم عرضه. لذا يرى (Bruns, 2020: 44) أن العلاقة بين المشرف والباحث علاقة متشابكة ومعقدة ويؤثر عليها شخصية المشرف والباحث، وميول كل منهما واتجاهاته، وتتطلب تقديم الدعم والتعاون من المشرف لطلابه، فهي علاقة ذات اتجاهين وليست اتجاه أحادي؛ حيث تحتاج إلى اتفاق في المعتقدات والاتجاهات حتى لا يحدث صدام بين الطرفين.

من هنا تأتي أهمية وجود نقطة اتفاق بين الطرفين (المشرف والباحث)، وأن تكون العلاقة بينهما قائمة على الاحترام المتبادل، والتعاون وتقديم النصح، وأن يتيح المشرف للباحثين حرية التعبير عن آرائهم من منطلق إعداده لباحث أكاديمي وليس مجرد إعداد وإنجاز بحث أو رسالة علمية.

عملية صـــعبة ومعقدة: فالإشـــراف البحثي عملية صـــعبة ومعقدة تؤثر فيها العديد من المتغيرات وتتداخل فيها الكثير من العوامل خصوصاً في ظل هذا العصر الذي نعيشه، والذي يموج بالعديد من التغيرات والتحديات التي تفرضها عليه العولمة وثورة المعرفة والمتغيرات الاقتصادية، والتي كان لها آثار عميقة على نوعية التعليم والبحث بالجامعات (الطوخي، ٢٠١١: ١٥٧). ومن أهم هذه التطورات والمتغيرات التقدم التكنولوجي وما يتعلق به من مستجدات فرضت على الإشراف العلمي خصائص وسمات لابد أن تتوافر في المشرف والباحث.

كما لابد أن يتسم المشرف على الرسائل العلمية بالعديد من الخصائص منها الخصائص العلمية، الخصائص الأخلاقية، الخصائص النفسية، الخصائص الاجتماعية (موسى، ٢٠٠٩: ٢١٣- ٢١٥)، :(Cornelissen & Berg, 2014: 243- 246).

من هنا يمكن القول إن الإشراف على الرسائل العلمية لطلاب الدراسات العليا، ليس مجرد عمل إداري وروتيني يزاوله مشـــرف أو أكثر من أعضـــاء هيئة لتدريس، بل إن الإشـــراف العلمي بالإضـــافة إلى كونه عمل علمي يتم من خلال مســـاعدة الطلاب الباحثين ومتابعتهم وتوجههم وإرشادهم في موضوع بحثي معين.

٣) أهمية الإشراف العلمي:

تتضـــح أهمية الإشـــراف العلمي كونه أحد أهم العوامل التي تؤثر على ســـير الطالب في البحث، كما يمثل أهم مصـادر المسـاندة والتوجيه فيما يتعلق بالنواحي البحثية والأكاديمية، وأيضـاً في النواحي الاجتماعية والنفسـية والإدارية، إضـافة إلى أنه يسـاهم في بث روح الثقة بالنفس لدى الطالب.

وأشـــار (Ismail, 2018: 117) إلى أهمية الإشـــراف من خلال معرفة الباحث بالكتابة الأكاديمية، والمهارات التكنولوجية اللازمة للحصول على المصادر والمراجع لإثراء معارفهم والحصول على معلومات تفيد في النقطة البحثية التي يدرســـها، والتعرف على ما لديهم من جوانب قوة وضـــعف، وإمداده بالتغذية الراجعة ومهارات التواصـــل، وتقديم بعض الحلول للمشـــكلات التي تواجهه، وزيادة الثقة بالنفس من خلال قيامه ببعض المهام من تجميع بيانات وصـــياغة أهداف بحثه، كما يزود الفرصـــة لدى الباحث بالتعرف على ما يمتلك من مهارات ومعارف وكفايات

(عساف، ٢٠١٤: ٣٧٣). وذكر (Mainhard, et al., 2009: 368) أهمية الإشراف من خلال التأكيد على العلاقة بين جودة الإشراف وبين انتهاء الطلاب من رسالتهم، وفي المقابل فإن الإشراف غير الفعال من أهم الأسباب التي تقف وراء عدم إكمال الطلاب لرسالتهم العلمية.

بالإضافة إلى ما ذكره (Al-Khafaji, 2017: 7485) أن أهمية الإشراف تنبع من كونه يزود الباحثين بخبرات أكاديمية تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في البحث عن المعلومات ويساعدهم في تحقيق أهدافهم المخططة بفعالية ونجاح.

ويأتي الجانب العلمي في مقدمة المهام التي يؤديها المشرف لطلابه من خلال مساعدته في إعداد رسالته وأطروحته العلمية، وتدريبه على المهارات والكفايات اللازمة لإعداد الرسالة، وتنتهي بانتهاء الطالب من إعداد بحثه وتجهيزه للمناقشة بحيث يسود التعاون والعلاقات الإنسانية بين الطرفين (الحربي، ٢٠١٩: ١٩٨).

على المشرف تطوير مهاراته الأكاديمية، ومواكبة التطورات العلمية، والاطلاع على أحدث نتائج البحوث، حتى يستطيع مساعدة وتوجيه الباحث لإتقان البحث، وتنمية معارفه ومعلوماته، (Kabir, 2017: 377, 378).

يتضح مما سبق أن الإشراف على الرسائل العلمية عملية ديناميكية متعددة الفوائد فلا تقتصر أهميتها للطالب –الباحث– فقط بل تمثل أهمية كبيرة للمشرف أيضاً؛ فهي بالنسبة للباحث عملية توجيه أكاديمي وإشرافي ومهني وإداري، من خلال المساندة والتوجيه في الجوانب البحثية وبث روح التعاون والثقة بالنفس لدى الباحث، ويتوج كل ذلك في نهاية الإشراف برسالة علمية متميزة نتيجة لعملية إشراف علمية متكاملة الأبعاد.

٤) دور المشرف على الرسائل العلمية:

يمثل المشرف العلمي من أهم عناصر عملية الإشراف؛ من خلال الدور الحيوي والفعال التي يقوم به من خلال كونه داعمًا للباحث نفسياً وعلمياً، لذا فهو مطالب أن يكون ملماً بقواعد الإشراف العلمي، والإجراءات المتعلقة بدوره كمشرف مطالب بتقديم المساعدة العلمية والاجتماعية والنفسية للباحثين. وتختلف طبيعة الأدوار التي يقوم بها المشرف باختلاف مجال الدور

وتبعاً لمراحل البحث، ويذكر سالم (٢٠١٠، ٤٦) من أهم هذه الأدوار كون المشرف موجه؛ فالتوجيه والإرشاد هو جوهر عملية الإشراف البحثي وهو دور مهم وأساسي للمشرف.

ويؤكد ذلك ما جاء في اللائحة الموحدة للدراسات العليا وقواعدها التنفيذية بالجامعة الإسلامية مادة (٤١):

يكون لكل طالب دراسات عليا مرشد علمي مع بداية التحاقه بالبرنامج لتوجيهه في دراسته ومساعدته في اختيار موضوع الرسالة وإعداد خطة البحث وفق القواعد المعتمدة من مجلس الجامعة بناءً على توصية مجلس عمادة الدراسات العليا.

ويتعلق التوجيه أيضاً بتحديد منهجية البحث التي ينبغي على الباحث اتباعها، وتزويد الباحث بالتوجيهات اللازمة أثناء كتابته لرسالته، ويرتبط التوجيه بالقواعد الإشرافية والممارسات واللوائح لكل جامعة، إلا أن هناك معايير عامة مشتركة بين الجامعات فيما يتعلق بقواعد الإشراف العلمي، كما يوجه المشرف الباحث للأساليب الإحصائية التي تناسب موضوع دراسته (Kabir, 2017: 372).

يمكن القول إن المشرف على الرسائل العلمية مطالب بأن يكون قدوة ومثل أعلى للباحثين قبل أن يكون عالماً في مجال تخصصه، حيث ينظر الباحثين للمشرف باعتباره عالماً متمكناً في مجال التخصص. وفيما يأتي تناول أهم أدوار المشرفين على الرسائل العلمية:

التوجيه العلمي: المشرف يفترض به أن يكون باحثاً متخصصاً، يجيد تقديم التوجيه العلمي والأكاديمي للباحثين، وأن يمتلك الخبرة التي يؤهله لتعديل وتحكيم ما يكتبه الباحث في موضوعه، وذلك يتطلب منه أن يكون لديه معارف واسعة وجيدة في مجال البحث الذي يشرف عليه (Bruns, 2020: 41). وهذا الدور يتطلب في المشرف أن يكون على اطلاع بأحدث الدراسات والأبحاث والاتجاهات البحثية الحديثة في مجال التخصص، وأن يكون مجدداً في مجال عمله (جوهر، ٢٠٠٦: ٦٣). كما يجب أن يطور المشرف مهاراته البحثية بشكل مستمر، من خلال الاطلاع على الجديد في مجال البحث العلمي، واستخدام التكنولوجيا في البحث العلمي، كما يجب عليه أن يشترك في المؤتمرات والجمعيات والدوريات العلمية، وأن يحفز طلابه على الاشتراك فيها (الصاوي، ٢٠٠٦: ١٠٤).

المشرف مخطط: يتمثل هذا الدور بصفة أساسية في وضع المشرف بالاشتراك مع الباحث مخطط زمني مفصل للرسالة ومراحل تنفيذها، حيث يقوم المشرف بالاتفاق مع الباحث بوضع مخطط زمني للبحث وإجراءاته، وكذلك التخطيط للتغذية الراجعة لما تم إنجازه في البحث؛ وكذلك مخطط لإعطاء التغذية الراجعة، إضافة إلى تحديد مصادر المعرفة، كذلك يضع القواعد والإرشادات ومواعيد الانتهاء من المهام اللازمة للانتهاء من الرسالة (Swartz, B., & Gachago, 2018: 432, 433).

المشرف متابع: يقوم المشرف بمتابعة تقدم الباحث في تنفيذ خطوات البحث، والتزامه بتنفيذ الواجبات والمسؤوليات التي يجب أن يقوم بها.

المشرف مقوم: يعد الدور التقويمي من الأدوار المهمة التي يقوم بها المشرف، وفيه يتم الحكم على الرسالة من خلال معايشته للبحث في مراحله المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة الناقدة والبناءة، ويصحح نقاط الضعف للباحث مما يجعل الباحث يعمل على معالجتها، وتعزيز نقاط القوة لديه فيعمل على تقويتها (Kabir, 2017: 376)، وجاء في اللائحة التنفيذية للدراسات العليا بالجامعة الإسلامية: مادة (٥٠): يقدم المشرف في نهاية كل فصل دراسي تقريراً مفصلاً إلى رئيس القسم عن مدى تقدم الطالب في دراسته وترسل صورة من التقرير إلى عميد الدراسات العليا. ومادة (٥١): يقدم المشرف على الرسالة، بعد انتهاء الطالب من إعدادها، تقريراً عن اكتمالها إلى رئيس القسم، تمهيداً لاستكمال الإجراءات التي يحددها مجلس عمادة الدراسات العليا.

المشرف ميسر: ويتمثل ذلك في تيسير المشرف عملية البحث العلمي للطالب، وتزويده بمؤشرات لتنظيم العمل في البحث، والعمل على حل ما قد يعوق الطالب عن مواصلة السير في البحث من مشكلات، سواء كانت مشكلات أكاديمية او إدارية أو اجتماعية (عساف، ٢٠١٤: ٣٧٩).

يتبين من ذلك أن من أهم الأدوار المنوطة بالمشرف على الرسائل العلمية قيامه بالتوجيه العلمي للباحثين وغرس مناهج البحث العلمي في نفوسهم بالإضافة إلى امتلاكه لأخلاقيات البحث العلمي وتمثلها في تصرفاته مع الباحثين، وأن يكون بمثابة مقوم ليس فقط لما يقوم الباحث بكتابته بل أيضاً لما يصدر عن الباحث من آراء ومعتقدات خاطئة، ويقدم له التغذية الراجعة في

الوقت المناسب، كما يعمل المشرف على تقديم النصيحة التي تسهم في تعلم الباحث، والعمل على تنمية ثقته بنفسه، وتنمية قدرة الباحث على التفكير العلمي وحل المشكلات.

وهناك من يقسم أدوار المشرف العلمي إلى الدور العلمي والدور الإنساني والدور الأخلاقي وفيما يلي توضيح لهذه الأدوار:

الدور العلمي: يتعلق الدور العلمي بعناصر الرسالة العلمية ابتداءً من المقدمة وانتهاءً بالنتائج والتوصيات والمراجع؛ ويتأكد هذا الدور من خلال مساعدة الباحث في إعداد عناصر البحث ومتابعة مدى تقدم الباحث بصورة منتظمة في تنفيذ خطوات الدراسة، وتقديم النقد البناء طوال فترة الإشراف (سالم، ٢٠١٠: ٥٢). ومن الأدوار العلمية للمشرف ممارسة النقد البناء أثناء كتابة الباحث لرسالته، وإعداد خطة زمنية للرسالة، وتقديم الدعم النفسي للباحث لبناء شخصية قوية، كما يخطط لإعطاء التغذية المرتدة بخصوص التقدم في مراحل البحث، وتوقع المشكلات التي قد تواجه الباحث ويقدم عصف ذهني للباحث لمحاولة حلها، كما يساعد الباحث على اتقان الكتابة العلمية من خلال مراعاة أسلوب الكتابة العلمية، وأن يتأكد من جودة الكتابة التي أعدها الباحث (Ismail & Abiddin, 2014: 278).

الدور الأخلاقي: البحث العلمي لابد له من أخلاقيات وقيم توجه جميع القائمين على البحث العلمي من باحثين ومشرفين وأساتذة إلى السلوكيات المناسبة، ويأتي الدور الأخلاقي للمشرف لتحقيق الأمانة العلمية والمثل العليا التي تقرها أخلاقيات البحث العلمي.

ويقع على عاتق المشرف التأكد من التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي، وقد أقرت الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أخلاقيات لابد أن يلتزم بها الباحث من خلال التأكد من سلامة البحث من الممارسات المنافية لأخلاقيات البحث العلمي، وأبرزها كما جاء في وثيقة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة الإسلامية (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٠هـ: ٦):

أ. الاستلال: هو العمل العلمي الذي يعتمد فيه مؤلفه على عمل علمي سابق له، كرسالتي الماجستير والدكتوراه أو غيرهما، ولا يدخل في الاستلال البحوث التي تقدم بها عضو هيئة تدريس للترقية واستبعدها المجلس العلمي لضعفها، ثم قام عضو هيئة التدريس بتعديلها وتحكيمها مرة أخرى.

ب. الانتحال: هو العمل العلمي الذي يعتمد فيه مؤلفه على عمل غيره، وينسبه لنفسه.

ج. التدليس: هو تقديم معلومات، أو نتائج مضللة؛ للتعمية على الحقيقة.

د. الاقتباس المبالغ فيه: بالنقل الحرفي المبالغ فيه من المصادر.

كما يتوجب على الأستاذ المشرف أن يتسم بأخلاقيات البحث العلمي، وأن يعمل على تنمية أخلاقيات البحث العلمي لدى الطلاب الذين يتولى الإشراف على رسائلهم العلمية؛ وأن يغرس فيهم الأمانة العلمية (أبو دف، ٢٠٠٢: ٢٣).

الدور الإنساني: يظهر الدور الإنساني فيما يوفره المشرف للباحث من ظروف إنسانية مريحة تدفع الطالب إلى الإنجاز، وعلى المشرف أن يقوم بعض الممارسات تجاه الطلاب ومنها إظهار المودة للطالب (أبو دف، ٢٠٠٢، ٢٧- ٣٠)

ومن الأدوار الإنسانية للمشرف أن يعرف حقوق الباحث جيداً حتى لا ينقصه حقه، ومن حقوق الباحث التي جاءت في وثيقة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٠هـ: ٨) ما يلي:

- الحرية في اختيار موضوع بحثه، ما دام في نطاق السياسة البحثية للجامعة، ويسهم في تحقيق رسالتها ورؤيتها.
- للباحث الحرية في اختيار مشاركيه في إنجاز بحثه طالما كان هؤلاء المشاركون ممن لم يثبت إخلالهم بأخلاقيات البحث العلمي.
- الحرية في الوصول إلى قواعد البيانات التي توفر له المصادر والمراجع التي يحتاجها في إنجاز بحثه.
- الحرية في اختيار المجلة أو قاعدة البيانات التي ينشر فيها بحثه، ما دامت هذه المجلة أو القواعد تلتزم بمعايير النشر العلمي.

كما لابد أن تكون عملية الإشراف العلمي قائمة على التفاعل والتعاون والتحفيز وما من شأنه نفع الطالب وإنجازه لرسالته بنجاح، وما من شك في أن الإشراف على الرسائل العلمية، فالعلاقة الجيدة بين المشرف والباحث تؤدي إلى إنجاز بحث جيد (Mainhard, 2009: 260, 361).

بناءً على ما سبق يتضح أن الإشراف على الرسائل العلمية تعد عملية متعددة الجوانب ومتشابكة العناصر، فهي عملية علمية وأخلاقية وإنسانية في وقت واحد ولا يمكن الفصل بينهم

أو اعتبار نجاح الباحث أو فشله في رسالته متوقف على عنصر منهم دون الآخر، لذلك فإن نجاح المشـــرف في عمله وإشـــرافه يتوقف على مدى التزامه بجميع أدواره المتعلقة بالنواحي البحثية والأخلاقية والإنسانية؛ فإذا استطاع التوازن بين هذه الأدوار فقد توج جهده بإعداد باحث متميز ورسالة أكثر تميزاً.

قواعد الإشراف على الرسائل العلمية بالجامعة الإسلامية:

لكي يقوم عضـــو هيئة التدريس بأداء أدواره بنجاح عليه معرفة القواعد المنظمة للرســـائل العلمية؛ وهناك قواعد تحكم العمل الجامعي بصفة عامة ومن بينها الدراسات العليا.

وقد بدأت الدراسـات العليا في المملكة عام ١٣٨٥هـ، بتأسـيس المعهد العالي للقضـاء في الرياض، التابع لجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسـلامية، وافتتاح قسـم الدراسـات العليا في كلية الشـريعة بمكة المكرمة عام ١٣٨٩هـ، والذي يتبع جامعة أم القري، ثم ظهرت الدراسـات العليا في جامعة الملك عبد العزيز عام ١٣٩٠هـ، ثم في جامعة الملك سـعود عام ١٣٩٣هـ. واسـتمر بعد ذلك التوسـع في افتتاح الدراسـات العليا في بقية جامعات المملكة حسـب الإمكانيات المادية والبشرية لكل جامعة (العتيبي، ١٤٢٠هـ: ٢٤).

ولكي تقوم الدراســـات العليا التربوية بدورها على أكمل فإن ذلك يتطلب تحديد الدور المنوط بكل مشـارك في هذه البرامج سـواء مشـرفين أو طلاب (Yermentaeyeva, et al., 2014: 4765, 4766).

وتعد برامج الدراسـات العليا بصـفة عامة والإشـراف العلمي بصـفة خاصـة في غاية الأهمية لأن هؤلاء الطلاب سـيكونون باحثين أو أعضـاء هيئة تدريس بالجامعات، حاملين للواء الفكر والعلم في المستقبل، كما أن تطويرهم هو تطوير للتعليم العالي بصـفة عامة، وبناءً على المادة الأولى من اللائحة الموحدة للدراســـات العليا في الجامعات الســـعودية وقواعدها التنفيذية في الجامعة الإسلامية، (الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤١هـ).

من هنا يمكن القول إن نجاح المشرف على الرسائل العلمية في دوره يتوقف على مدى وعيه ومعرفته بهذه القواعد اللوائح التي تحكم عملية الإشـراف، خاصـة المواد التي تتعلق بالإشـراف على الرسـائل العلمية، وأن يكون على معرفة بقواعد الإشراف وفق الضـوابط والأنظمة واللوائح المعمول

بها في الجامعات. ومن قواعد الإشراف على الرسائل العلمية كما جاءت في نصوص اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقاً لآخر التعديلات المعتمدة من مجلس الجامعة بتاريخ ١٤٤١/٧/٨هـ.

العوامل المؤثرة في الإشراف على الرسائل العلمية:

تعد عملية الإشراف منظومة متشابكة ومتكاملة تؤثر فيها عدة عوامل، سواء أكانت هذه المؤثرات مرتبطة بالمشرف أو الباحث أو التكنولوجيا الحديثة أو طبيعة عملية الإشراف ذاتها. ولتحقيق المطلوب من عملية الإشراف لابد أن يكون لدى المشرف والباحث تصوراً حول هذه المتغيرات والعوامل وكيفية التعامل معها ومن هذه العوامل عوامل مرتبطة بطبيعة العلاقة بين المشرف والباحث، عوامل مرتبطة بعملية الإشراف، وعوامل مرتبطة بالتقدم التكنولوجي، عوامل متعلقة بالأنشطة الإضافية، عدم جدية المشرف. (Gudep, 2007: 162, 164).

يتضح مما سبق أن هناك عدة عوامل تؤثر على عملية الإشراف العلمي وعلى مدى إنجازه وتحقيق أهدافه، ومعظم هذه العوامل مرتبطة بمدى قدرة وإمكانات المشرف على أداء أدواره العلمية والأخلاقية والإنسانية مع الباحثين، كما تتعلق بالتنمية المهنية والأكاديمية للمشرف ليواكب التطور التكنولوجي وتوجيه الباحث لأحدث الأساليب العلمية، وما يمتلكه المشرف من خبرات ومعارف في المجال، ومهارات التدريس والتوجيه والاتصال، ومدى تفاعله الاجتماعي، وإسهاماته في البحث العلمي، كلها أمور ذات تأثير واضح في عملية الإشراف.

الدراسات السابقة:

سيعرض الباحث للعديد من الدراسات العليا التي تناولت موضوع الدراسة مبينا هدفها وعينتها وأدواتها وأهم نتائجه، خاتما بالتعقيب على الدراسات السابقة.

هدفت دراسة (Chireshe, 2012) استقصاء بعض تجارب طلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بالإشراف على الأبحاث في جنوب إفريقيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٣٢) طالب بالدراسات العليا (١١ ذكور – ٢١ إناث)، تم استخدام التصميم النوعي وإعداد استبانة مفتوحة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم آراء الطلاب يتعلق بشخصية وسمات المشرف. كما أن تجارب الطلاب الجيدة تتعلق بدعم المشرفين وخبراتهم وثقافتهم،

بينما تتعلق التجارب السلبية للطلاب بعدم تفرغ المشرفين، وعدم إعطاء تغذية راجعة للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المشرفين على مهارات الإشراف واختيار الطلاب لمشرفيهم.

كما استهدفت دراسة (Ismail & Abiddin, 2014) التعرف على طبيعة العلاقة بين المشرفين والطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٠) مشرفين، و(١٠) طلاب مسجلين بالدراسات العليا بجامعة ماليزيا، وتم تطبيق استبانة حول طبيعة العلاقة بين المشرفين والطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى أن "دور المشرف وتفاعله مع الطلاب والتأكد من جودة العمل" جاء في الترتيب الأول، يليه "دور الطالب ومسؤوليته تجاه رسالته ومشرفه".

وقام علي وآخرون (٢٠١٥) بدراسة للتعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بنها حول بعض المقترحات لتطوير الإشراف العلمي، واستخدم البحث المنهج الوصفي مستعيناً باستمارة استقصاء آراء طبقت على عينة قوامها (٤٤) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بنها، وتوصل البحث إلى أن جميع المقترحات حصلت على متوسط أعلى من ٢,٢٥.

وهدفت دراسة الجابري (٢٠١٥) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يتعلق بالإشراف عليهم من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مستعينة باستبانة مكونة من (٣٦) عبارة، موزعة على خمسة محاور وهي مشكلات متعلقة بـــ: تمكن المشرف من موضوع رسالة الباحث، توظيف المشرف لتكنولوجيا الاتصال في الإشراف، وقت الإشراف ومكانه، طريقة الإشراف، تعامل المشرف. وطبقت الاستبانة على عينة من طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية قوامها (١٤٤) طالبا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تقديرا متوسطا لمحاور الاستبانة ماعدا محور تعامل المشرف جاء بدرجة ضعيفة، كما توصلت لعدم وجود اختلاف في وجهات نظر الطلاب يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغيري الكلية والجنسية.

واستهدفت دراسة شعبان (٢٠١٧) التعرف على واقع دور المشرف العلمي على الرسائل بالأقسام التربوية بجامعة القاهرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بأداة الاستبانة، وطبقت على عينة قوامها (٨٠) من طلاب وطالبات الماجستير والدكتوراه بكلية الدراسات العليا التربية بجامعة القاهرة. وتوصلت الدراسة إلى أن المشرف يقوم بدوره في عملية

الإشـراف العلمي بدرجة قوية، ويأتي دور المشـرف في الجانب الأكاديمي في المرتبة الأولى، والدور الإنساني في المرتبة الثانية، والدور المهاري في المرتبة الثالثة.

كما استهدفت دراسة صفوت (٢٠١٨) إعداد قائمة علمية بمعايير جودة الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا بأقسام وكليات رياض الأطفال، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واشـتملت العينة على (٩٨) من طلبة الدراسـات العليا المسـجلين لدرجتي الماجسـتير والدكتوراه، واسـتخدمت الباحثة اسـتبانة معايير جودة الإشـراف العلمي على طلبة الدراسـات العليا بأقسـام وكليات رياض الأطفال. وقد توصلت النتائج إلى أن (الإشراف الفني على الرسالة) جاء في المرتبة الأولى في الواقع الفعلي لمسـتوى معايير جودة الإشـراف العلمي على طلبة الماجسـتير والدكتوراه بأقسـام وكليات رياض الأطفال، كما توجد فروق دالة إحصـائيا بين آراء طلاب الماجسـتير والدكتوراه في بعد (توفير بيئة البحث العلمي) في صالح طلاب الدكتوراه، في حين توجد فروق غير دالة إحصـائياً في بعدي (التعامل الشـخصـي والإنسـاني والإشـراف الفني على الرسـالة) والدرجة الكلية للاستبانة.

وحاولت دراسـة عيسـوي (٢٠١٨) معرفة طبيعة الإشـراف العلمي على الرسـائل الجامعية التربوية، واعتمد البحث على المنهج الوصـفي، وتوصـل إلى توضـيح طبيعة الإشـراف العلمي على هذه الرسـائل، وعناصـره وأهدافه وأهميته، وكفاياته، وتوضـيح أدوار المشـرف ومسـئولياته ومؤشـرات فعالية الإشراف من مواصفات وخصائص وعرض المعوقات التي تعوق المشرف عن القيام بأدواره، وانتقادات نظام الإشراف الفردي والجماعي..

كما هدفت دراسة (Bastola, et al., 2020) إلى التعرف على تصورات المشرفون حول دور التغذية الراجعة التي يقوم بها المشـرفون في تحسـين وتطوير مهارات البحث والكتابة لدى طلاب الدراسات العليا، استخدم البحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات من (٣٠) مشرف على رسـالة ماجسـتير، و(٥٠) طالب ماجسـتير، بعدها تم إجراء مقابلة مع (٥) طلاب، و(٥) مشرفين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات بين استجابات المشرفين والطلاب فيما يتعلق بمشـاركة الطلاب، والخبرة البحثية والصـعوبات التي تواجه العملية الإشـرافية، وأوصـت الدراسـة بضرورة تطوير مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية والكتابة الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة تأكيدها على أن عملية الإشراف على الرسائل العلمية متعددة الجوانب سواء علمية أو أخلاقية أو إنسانية وليست مقتصرة على الجانب العلمي فقط، كما تنوعت هذه الدراسات في تناولها لموضوع الإشراف على الرسائل العلمية؛ حيث ركزت بعضها على المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار المشرف مثل دراسة الوحش (٢٠١٤)، بينما ركزت دراسة علي وآخرون (٢٠١٥) على وضع بعض المقترحات لتطوير الإشراف العلمي، وركزت دراسات أخرى على أهمية التغذية الراجعة التي يقدمها المشرفون في تحسين وتطوير مهارات البحث والكتابة لدى طلاب الدراسات العليا مثل دراسة (Bastola, et al., 2020)، في حين ركزت بعض الدراسات على إعداد قائمة علمية بمعايير جودة الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا مثل دراسة صفوت (٢٠١٨)، كما حاولت بعض الدراسات التعرف على معوقات ومشكلات الإشراف التربوي والعلمي على الطلاب مثل دراسة كل من (الجابري ٢٠١٧؛ عيسوي، ٢٠١٨؛ Ismail & Abiddin, 2014) . وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، كما تتفق معظم هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتتفق دراسة شعبان (٢٠١٧) مع الدراسة الحالية في تناولها لدور دور المشرف العلمي على الرسائل، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في الحدود الموضوعية حيث تقتصر هذه الدراسة على الأقسام التربوية، كما تختلف عن الدراسة الحالية في الحدود المكانية؛ حيث طبقت الدراسة الحالية بالمملكة العربية السعودية.

أما الدراسة الحالية سوف تتناول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتقديم بعض المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير دور الإشراف على الرسائل العلمية.

وبعرض الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية حاول الباحث وضع أسس نظرية حول دور المشرف على الرسائل العلمية من خلال مفهوم الإشراف العلمي وخصائصه وأهميته وأهم أدوار المشرف، وقواعد الإشراف العلمي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأهم العوامل المؤثرة في عملية الإشراف على الرسائل العلمية؛ ثم عرض الدراسات السابقة، وذلك للاستفادة منها عند

تناول الدراسة الميدانية والتي تكشف عن مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الدراسة الميدانية:

بعد أن استعرض الباحث الإطار النظري والدراسات السابقة، تقدم الدراسة الميدانية فيما يلي عرضاً منهجياً للدراسة الميدانية واجراءاتها، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة وأداتها ومجتمع وعينة الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية ثم يتبع ذلك عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، كما يلي:

أولاً: منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال التعرف على موضوع البحث، وجمع البيانات من خلال استبانة طبقت على العينة المستهدفة، ومعالجة البيانات إحصائياً، واستخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تحسن وتطور من الأدوار الإشرافية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تستهدف الدراسة الميدانية التعرف على مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولتحديد مجتمع الدراسة تم الرجوع لإحصائية الجامعة لعام ٢٠٢١م وتبين أن إجمالي عدد الطلاب المقيدين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه بالجامعة يبلغ (١٤٢٥) طالب، وقد تم حساب الحد الأدنى للعينة الممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام معادلة كيرجيسي مورجان Krejcie and Morgan والتي تكتب على الصورة التالية(Marguerite G. et al ,2006:146):

$$s = X^2NP(1-P) \div d^2(N-1) + X^2P(1-P).$$

حيث S حجم العينة، وX^2 قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (٠,٠٥) وتبلغ قيمتها (٣,٨٤١)، وN حجم المجتمع، وP هي نسبة توافر الخاصية المحايدة بالمجتمع وتساوي (٠,٥٠)، وd هي درجة الدقة وتساوي (٠,٠٥).

وباستخدام معادلة كيرجيسي مورجان تبين أن الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة يبلغ (٣٠٣) طالباً، وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية تضم (٣٠٩) طالباً في شهر فبراير من عام ٢٠٢١م، ويوضح الجدول (١) وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية للطلاب.

جدول (١) وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية للطلاب

المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية:		
ماجستير	١٨٤	%٥٩,٥٥
دكتوراه	١٢٥	%٤٠,٤٥
التخصص الدراسي:		
نظري	٢٨٩	%٩٣,٥٣
عملي	٢٠	%٦,٤٧
اللغة الأساسية للطالب:		
العربية	١٥٤	%٤٩,٨٤
غير العربية	١٥٥	%٥٠,١٦

يتضح من الجدول (١) أنه بحسب متغير المرحلة التعليمية فقد تضمنت عينة الدراسة (١٨٤) من فئة ماجستير بنسبة مئوية (٥٩,٥٥%)، و (١٢٥) من فئة دكتوراه بنسبة مئوية (٤٠,٤٥%)، وأما بحسب متغير التخصص الدراسي فقد تضمنت عينة الدراسة (٢٨٩) من فئة نظري بنسبة مئوية (٩٣,٥٣%)، و (٢٠) من فئة عملي بنسبة مئوية (٦,٤٧%)، وبحسب متغير اللغة الأساسية للطالب فقد تضمنت عينة الدراسة (١٥٤) ممن لغتهم الأساسية هي اللغة العربية بنسبة مئوية (٤٩,٨٤%)، و (١٥٥) ممن لغتهم الأساسية غير اللغة العربية بنسبة مئوية (٥٠,١٦%).

كما تم السؤال عن بعض البيانات الأولية لمشرف كل طالب، ويوضح الجدول (٢) وصف البيانات الأولية للمشرفين.

جدول (٢) وصف البيانات الأولية للمشرفين

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية للمشرف:		
أستاذ مساعد	٥٨	%١٨,٧٧
أستاذ مشارك	١٠٥	%٣٣,٩٨
أستاذ	١٤٦	%٤٧,٢٥

المتغير	العدد	النسبة المئوية
شغل المشرف لمنصب إداري:		
يشغل	١٠٧	%٣٤,٦٣
لا يشغل	٢٠٢	%٦٥,٣٧

يتضح من الجدول (٢) أنه بحسب متغير الدرجة العلمية للمشرف فقد تضمنت عينة الدراسة (٥٨) من فئة أستاذ مساعد بنسبة مئوية (١٨,٧٧%)، و (١٠٥) من فئة أستاذ مشارك بنسبة مئوية (٣٣,٩٨%)، و (١٤٦) من فئة أستاذ بنسبة مئوية (٤٧,٢٥%)، وأما بحسب متغير شغل المشرف لمنصب إداري فقد تضمنت عينة الدراسة (١٠٧) من فئة يشغل بنسبة مئوية (٣٤,٦٣%)، و (٢٠٢) من فئة لا يشغل بنسبة مئوية (٦٥,٣٧%).

ثالثاً: الأساليب والمعالجات الإحصائية:

تم استخدم بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل استجابات عينة الدراسة على الاستبانة والتي تضمنت ما يلي:

١- **التكرارات والنسب المئوية**: لوصف عينة الدراسة بحسب البيانات أو الخصائص الأولية.

٢- **المتوسط الحسابي**: وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة أو محور يمكن معرفة درجة الممارسة المناظرة (كبيرة جدا – كبيرة –متوسطة – قليلة – قليلة جدا)، كما يوضح الجدول (٣)

جدول رقم (٣) الحكم على درجة الممارسة في ضوء المتوسط الحسابي

المدى	درجة الممارسة
من ١,٨١ وحتى ٢,٦٠	قليلة
من ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠	كبيرة
من ٤,٢١ وحتى ٥	كبيرة جدا

٣- **الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف**: لتحديد مدي تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي، فكلما زادت قيمة الانحراف المعياري/ معامل الاختلاف فإن ذلك يشير إلى تباين اراء افراد العينة في النقطة محل الدراسة.

٤- **معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation)**: لدراسة الارتباط بين محاور الدراسة.

٥- **اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test**: للتعرف على دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغيرات (المرحلة التعليمية للطالب – التخصص الدراسي للطالب – اللغة الأساسية للطالب –شغل المشرف لمنصب إداري)، وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة التاء المحسوبة أقل من أو تساوي (٠,٠٥).

٦- **تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)**: وذلك لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية للمشرف، وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة الفاء المحسوبة أقل من أو تساوي (٠,٠٥).

٧- **تم تحليل نتائج الدراسة** باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences) الإصدار ٢٥.

رابعاً: أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الميدانية الاستبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري من عرض وتحليل للدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال الدراسة، ومن ثم قام الباحث بتحكيم تلك الأداة، والتأكد من صلاحيتها بحساب معاملات الثبات والاتساق الداخلي لها، على النحو الآتي:

١- صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري من خلال عرضها على سبعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد الاطلاع على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة العبارات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي له، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم

تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من محورين، الأول: أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة ويضم (٢٧) عبارة، والثاني: أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة ويضم (١٨) عبارة، كما تستخدم الدراسة مقياس خماسي (كبيرة جدا – كبيرة –متوسطة – قليلة – قليلة جدا) لتحديد درجة الممارسة المناظرة لكل عبارة.

٢- الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل فقرات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, 2012: 618)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح الجدول (٤) نتائج حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٤) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور الأول				المحور الثاني				
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة				أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة				
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨**	١٠	٠,٨٧**	١٩	٠,٨١**	١	٠,٨٢**	١٠	٠,٧٤**
٢	٠,٧٨**	١١	٠,٨٥**	٢٠	٠,٧٥**	٢	٠,٨٧**	١١	٠,٧٤**
٣	٠,٧٨**	١٢	٠,٨٢**	٢١	٠,٧٦**	٣	٠,٨١**	١٢	٠,٨٨**
٤	٠,٨٠**	١٣	٠,٨٧**	٢٢	٠,٨٦**	٤	٠,٨٣**	١٣	٠,٧٥**
٥	٠,٨٧**	١٤	٠,٨٦**	٢٣	٠,٨٧**	٥	٠,٨٥**	١٤	٠,٨١**
٦	٠,٨٩**	١٥	٠,٨٤**	٢٤	٠,٨٤**	٦	٠,٨٤**	١٥	٠,٨٣**
٧	٠,٩٠**	١٦	٠,٧٨**	٢٥	٠,٧٧**	٧	٠,٨٦**	١٦	٠,٨٤**
٨	٠,٨٧**	١٧	٠,٧٩**	٢٦	٠,٧٨**	٨	٠,٧٧**	١٧	٠,٨٠**
٩	٠,٨٩**	١٨	٠,٨٦**	٢٧	٠,٧٦**	٩	٠,٧٩**	١٨	٠,٨٠**
الارتباط بالدرجة الكلية				٠,٨٧**	الارتباط بالدرجة الكلية				٠,٨٧

** قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع عبارات أداة الدراسة ترتبط بالمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما أن كل محور يرتبط بالدرجة الكلية لأداة

الدراسة بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha من المعادلة (Johnson & Larry , 2013:171):

$$\propto = \frac{K \times \bar{r}}{1 + (K - 1) \times \bar{r}}$$

حيث α معامل ثبات ألفا كرونباخ، وK عدد العبارات، و$\bar{r}$ متوسط قيم معاملات الارتباط بين العبارات the average correlation between the items. ويوضح الجدول (٥) معاملات الثبات لأداة الدراسة.

جدول (٥) معاملات الثبات لأداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ	مستوى الثبات
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	٢٧	٠,٩٨	مرتفع
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	١٨	٠,٩٧	
إجمالي أدوار المشرف	٤٥	٠,٩٩	

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة قد بلغت (٠,٩٩)، كما أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث بلغ معامل الثبات لمحور أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة (٠,٩٨)، في حين بلغ معامل الثبات لمحور أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة (٠,٩٧)، ويشير تحليل الثبات إلى الثبات الجيد للأداة، وبالتالي الثقة في نتائج الدراسة الميدانية وسلامة البناء عليها.

خامساً: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

يتم عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرض وتحليل النتائج الإجمالية لمحاور أداة الدراسة، ومن ثم عرض وتحليل النتائج التفصيلية لكل محور، وأخيرا دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الأولية لكل من الطالب والمشرف، كما يلي:

أ- النتائج الإجمالية لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

يوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف ودرجة الممارسة المناظرة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

جدول (٦) النتائج الإجمالية لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	درجة الممارسة	الترتيب
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	٣,٠٦	١,١٨	%٣٨,٧٠	متوسطة	٢
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	٣,٢٦	١,١٥	%٣٥,١٣	متوسطة	١
إجمالي أدوار المشرف	٣,١٤	١,١٣	%٣٦,٠٣	متوسطة	-

يتضح من النتائج بالجدول (٦) ما يلي:

- جاءت درجة الممارسة لإجمالي لأدوار المشرفين على الرسائل العلمية في مستوى "متوسطة" بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وهو ما قد يرجع إلى أن التقدم التكنولوجي جعل طلاب الدراسات العليا على اطلاع بكفايات الإشراف على مستوى الجامعات المتقدمة، وبالتالي فإن طموح الطلاب وتطلعاتهم من مشرفيهم جعلهم يقارنون بين الإشراف في الجامعات المصنفة عالميًا وبين مشرفيهم. وهو ما يتفق مع ما توصلت له دراسة (Chireshe, 2012) من أن هناك تجارب سلبية لدى الطلاب تتعلق بدور مشرفيهم مثل: عدم تفرغ المشرفين، وقلة إعطاء تغذية راجعة لهم. ودراسة (علي وآخرون، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن جميع المقترحات المتعلقة بدور المشرف حصلت على درجة متوسطة من الطلاب أفراد العينة.
- يوجد تفاوت في درجة ممارسة الأدوار المختلفة للمشرفين، حيث جاءت أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، بينما جاءت أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة "متوسطة" أيضا بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء أن المشرفين قد يتركوا للباحث الفرصة لتعلم كثير من

مهارات البحث العلمي من خلال التعلم الذاتي بالاطلاع على الرسائل الجامعية بالمكتبات التقليدية أو الالكترونية، أو باعتبار أن الباحث قد درس تلك المهارات البحثية في المقررات ذات الارتباط كمناهج البحث، وقاعة البحث وغيرها.

ب– النتائج التفصيلية لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

يمكن عرض نتائج كل محور من محاور أداة الدراسة على النحو الآتي:

المحور الأول: أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة:

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات، بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات محور أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة

جدول (٧) نتائج محور أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يساعدني مرشدي في اختيار موضوع بحثي.	٢,٩٧	١,٤٧	متوسطة	١٨
٢	يشاركني مرشدي في إعداد خطة بحثي.	٣,٠٠	١,٤٣	متوسطة	١٦
٣	يوجهني مرشدي إلى قراءة الكتب والمراجع الأساسية في مجال بحثي أثناء بناء الخطة.	٣,٠٦	١,٤٧	متوسطة	١٥
٤	يشاركني مشرفي في وضع خطة زمنية مفصّلة لمراحل بحثي.	٢,٨٨	١,٣٩	متوسطة	٢٣
٥	يحرص مشرفي على إتقاني لمهارة الكتابة العلمية.	٣,٣١	١,٤٥	متوسطة	٥
٦	يحرص مشرفي على تكويني العلمي.	٣,٢٦	١,٤٤	متوسطة	١٠
٧	يضع مشرفي معي الأطر المنهجية لبحثي.	٣,١٠	١,٤٢	متوسطة	١٤
٨	يوجهني مشرفي لمصادر المعلومات المتعددة لبحثي.	٣,١١	١,٤٤	متوسطة	١٣
٩	يصمم مشرفي معي الخطوط العريضة لأدوات بحثي.	٢,٩٤	١,٣٧	متوسطة	١٩
١٠	يساعدني مشرفي في تحديد المجتمع الأصل واختيار عينة بحثي.	٢,٨٩	١,٣٩	متوسطة	٢١
١١	يناقشني مشرفي في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لبحثي.	٢,٨٨	١,٣٧	متوسطة	٢٢
١٢	يعيد مشرفي ما أقدمه له من فصول خلال مدة مناسبة.	٣,٢٩	١,٤٠	متوسطة	٦
١٣	يحرص مشرفي على علاج جوانب ضعفي البحثي مراعيا الجوانب النفسية لي.	٣,٢٦	١,٤٣	متوسطة	٩
١٤	يتابع مشرفي تقدمي في مراحل بحثي بانتظام.	٣,٢٦	١,٤١	متوسطة	٨
١٥	يَمُدُّني مشرفي ببعض المراجع والمصادر المناسبة لبحثي.	٣,١٤	١,٤١	متوسطة	١٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٦	يُراعي مشرفي مناسبة أوقاتي قدر الامكان لعقد اللقاءات الإشرافية.	٣,٤٢	١,٤٣	كبيرة	١
١٧	يُشركني مشرفي في وضع جدول محدد بمواعيد اللقاءات الإشرافية.	٣,٢٨	١,٤٤	متوسطة	٧
١٨	يَبذُل مشرفي الوقت والجهد أثناء عقد الجلسات الإشرافية.	٣,٣٥	١,٤٣	متوسطة	٣
١٩	يُعِد مشرفي سجلات خاصة لمن يشرف عليهم من طلاب.	٣,١٨	١,٣٦	متوسطة	١١
٢٠	يتابع مشرفي حضوري لمناقشة الرسائل العلمية.	٢,٦٣	١,٤٠	متوسطة	٢٦
٢١	يناقشني مشرفي في مدى استفادتي من حضور المناقشات العلمية.	٢,٤١	١,٣٣	قليلة	٢٧
٢٢	يحرص مشرفي على ممارستي للقراءة الناقدة لبحثي.	٢,٩٤	١,٤٣	متوسطة	٢٠
٢٣	يتعامل مشرفي معي بموضوعية فيما أقدمه من فصول لبحثي.	٣,٣٤	١,٣٨	متوسطة	٤
٢٤	يدربني مشرفي على الالتزام بنسبة الاقتباس في ضوء المعايير العالمية.	٢,٩٧	١,٤٤	متوسطة	١٧
٢٥	يرشدني مشرفي بضرورة الزيارات الميدانية لأهم المؤسسات المرتبطة ببحثي.	٢,٦٥	١,٣٧	متوسطة	٢٥
٢٦	يحذرني مشرفي من خطورة الانتحال وعدم التوثيق العلمي.	٣,٣٩	١,٤٠	متوسطة	٢
٢٧	يرشدني مشرفي لإجرائي بحوث ونشرها أثناء فترة إعداد رسالة الماجستير والدكتوراه.	٢,٦٩	١,٤٠	متوسطة	٢٤
	إجمالي أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	٣,٠٦	١,١٨	متوسطة	-

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الممارسة لإجمالي أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة تقع في مستوى "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة على مستوى العبارات من (٢,٤١) إلى (٣,٤٢)، أي أن عبارات محور أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة جاءت درجة ممارستها في مستوى كبيرة ومتوسطة وقليلة، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة يلاحظ أعلى العبارات وفقا للترتيب التالي هي: يُراعي مشرفي مناسبة أوقاتي قدر الامكان لعقد اللقاءات الإشرافية، بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، يحذرني مشرفي من خطورة الانتحال وعدم التوثيق العلمي، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، يَبذُل مشرفي الوقت والجهد أثناء عقد الجلسات الإشرافية، بمتوسط حسابي (٣,٣٥). وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة يلاحظ أقل العبارات وفقا للترتيب التالي هي: يرشدني مشرفي بضرورة الزيارات الميدانية لأهم المؤسسات المرتبطة ببحثي، بمتوسط حسابي (٢,٦٥)، يتابع مشرفي حضوري لمناقشة الرسائل العلمية، بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، يناقشني مشرفي في مدى استفادتي من حضور المناقشات العلمية، بمتوسط حسابي (٢,٤١).

وتشير هذه النتائج إلى أن العبارتين المرتبطين بالحفاظ على الوقت وخطورة الانتحال جاءت في أعلى الأدوار الممارسة من قبل المشرف من وجهة نظر الطلاب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء كثرة الضغوط الحياتية سواء كانت للمشرف أم الطالب، وضرورة التخطيط لاستثمار الوقت حتى يتم تحقيق الأهداف البحثية المشتركة، وخاصة وأن المشرف وطلاب الدراسات العليا يعدا من الصفوة الذين ينبغي عليهم الحفاظ على ثقافة استثمار الوقت. كما أن انتشار البحث العلمي على مواقع الانترنت سهلت لبعض الباحثين الانتحال العلمي وهو ما يؤخذ على المشرف قبل الباحث ومن ثم حرص المشرف على القيام بدورة في تأكيد التوثيق العلمي والصدق ونسبة الأفكار والألفاظ إلى أصحابها.

كما تشير النتائج أيضًا إلى أن العبارتين المرتبطين بحضور المناقشات العلمية والاستفادة منها جاءت في أدنى الأدوار الممارسة من قبل المشرف من وجهة نظر الطلاب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء عزوف طلاب الدراسات العليا عن حضور المناقشات العلمية بالجامعات السعودية، وإن كان البعض يقوم بحضورها فقد يكون لمجاملة الزميل أو الأستاذ أكثر منه للاستفادة العلمية.

المحور الثاني: أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة:

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات، بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات محور أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة.

جدول (٨) نتائج محور أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٨	يستثير مشرفي دافعيتي للتقدم في بحثي إذا فترت أو ضعفت .	٣,٣٠	١,٣٨	متوسطة	٨
٢٩	يساعدني مشرفي على إشباع احتياجاتي الأكاديمية والنفسية.	٣,١٥	١,٣٥	متوسطة	١٣
٣٠	يحرص مشرفي على التزامي بأخلاقيات البحث العلمي.	٣,٧٠	١,٢٦	كبيرة	٣
٣١	يستثير مشرفي دافعيتي للمشاركة في المؤتمرات والندوات لتكويني علميًا.	٢,٨٢	١,٣٩	متوسطة	١٧
٣٢	يحرص مشرفي على إجادتي للمهارات العلمية المساعدة(الترجمة- الحاسب الآلي- الإحصاء..).	٢,٩٤	١,٣٩	متوسطة	١٥
٣٣	نتبادل التشارك المعرفي فيما بيننا لأحدث الكتب التي قرأتها أنا ومشرفي.	٢,٨٨	١,٤١	متوسطة	١٦
٣٤	يستثمر مشرفي نقاط القوة لديَّ ويُشيد بها لدعمي.	٣,١٧	١,٤٣	متوسطة	١٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٥	يُجاملني مشرفي في المناسبات الاجتماعية المختلفة(بالتهنئة أو المواساة).	٣,١٠	١,٤٥	متوسطة	١٤
٣٦	يُجري مشرفي معي جلسات إشرافيه عن بعد من خلال الوسائل الحديثة (المنصات، الجوال،....)	٣,٢٤	١,٤٩	متوسطة	٩
٣٧	يسهم مشرفي في حل مشكلاتي المالية (إشراكي في بحوث مدعومة، ترجمة...)	٢,٥٩	١,٤٢	قليلة	١٨
٣٨	يتسم مشرفي بالعدل في المعاملة بين من يُشرف عليهم من الطلاب.	٣,٧٨	١,٢٦	كبيرة	٢
٣٩	يَحرص مشرفي على إعدادي كباحث إضافة إلى إعداد البحث.	٣,٣٢	١,٤٢	متوسطة	٧
٤٠	يحترم مشرفي آرائي ولا يسخر منها وإن اختلفت مع آرائه.	٣,٨٤	١,٢٨	كبيرة	١
٤١	يُراعي مشرفي الخلفيات الثقافية المتباينة للطلاب الوافدين.	٣,٦٤	١,٢٩	كبيرة	٤
٤٢	يُنمي مشرفي روح الفريق بيني وبين من يشرف عليهم من طلاب.	٣,١٨	١,٣٩	متوسطة	١١
٤٣	يَحرص مشرفي علي تذليل ما يواجهني من عقبات إدارية.	٣,٣٣	١,٣٨	متوسطة	٦
٤٤	يتابعني مشرفي في إجراء تعديلات مناقشة رسالتي قبل الطباعة النهائية لها.	٣,٥٧	١,٣٤	كبيرة	٥
٤٥	يُراعي مشرفي حالتي الاقتصادية عند الاحتفالات المصاحبة لمناقشة رسالتي.	٣,٢٠	١,٣٩	متوسطة	١٠
	إجمالي أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	٣,٢٦	١,١٥	متوسطة	-

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الممارسة لإجمالي أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة تقع في مستوى "متوسطة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة على مستوى العبارات من (٢,٥٩) إلى (٣,٨٤)، أي أن عبارات محور أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة جاءت درجة ممارستها في مستوى كبيرة ومتوسطة وقليلة، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي: يحترم مشرفي آرائي ولا يسخر منها وإن اختلفت مع آرائه، بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، يتسم مشرفي بالعدل في المعاملة بين من يُشرف عليهم من الطلاب، بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، يحرص مشرفي على التزامي بأخلاقيات البحث العلمي، بمتوسط حسابي (٣,٧٠). وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة يلاحظ أقل العبارات وفقا للترتيب التالي: نتبادل التشارك المعرفي فيما بيننا لأحدث الكتب التي قرأتها أنا ومشرفي، بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، يستثير مشرفي دافعيتي للمشاركة في المؤتمرات والندوات لتكويني علميًا، بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، يسهم مشرفي في حل مشكلاتي المالية (إشراكي في بحوث مدعومة، ترجمة...)، بمتوسط حسابي (٢,٥٩).

وتشـــير هذه النتائج إلى أن العبارتين المرتبطين بالتزام المشـــرف بقيمتي: احترام رأي الباحث وإن اختلف مع رأي المشرف، والعدل بين الطلاب الذين يشرف عليهم، في أعلى الأدوار الممارسة من قبل المشرف من وجهة نظر الطلاب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة الدراسة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأن جميع منسوبيها يؤكدون على ممارسة القيم التي تواكب دراسة العلوم الشـــرعية والعربية، كما قد يرجع ذلك إلى طبيعة المدينة المنورة، والحياة فيها، والجو الروحاني الذي يضـــفيه الحرم النبوي على ســـكانها، فجميع من يعيش بالمدينة المنورة يجد لزامًا عليه ممارســـة القيم الايجابية، احتراما لدعوة النبي صـلى الله عليه وسـلم للمدينة بالبركة، وكذلك خوفا من مفارقتها إذا ما ابتعد عن ممارسة القيم المجتمعية الحميدة.

كما تشير النتائج أيضًا إلى أن العبارتين المرتبطين: بإسهام المشرف في حل المشكلات المالية لطلابه، اســـتثارة المشـــرف لدافعية طلابه للمشـــاركة في المؤتمرات والندوات لتكوينهم علميًا ويمكن تفسير ذلك في ضوء ضعف تسويق أعضاء هيئة التدريس لبحوثهم، وكذلك قلة وندرة البحوث المدعومة من قبل عمادة البحث العلمي والكراســـي العلمية لبحوث منســـوبي الجامعة، وكذلك في ضوء الأزمة المالية العالمية التي نتجت عن جائحة كورونا، كما أن المشرفين لا يسعون للبحث عن رعاة لطلاب الماجستير والدكتوراه من قبل الأثرياء العرب. ومن ثم فإن المشـــرف لا يســـتثير دافعية طلابه للمشـــاركة في المؤتمرات والندوات لأن حضـــور تلك المؤتمرات تحتاج للســـفر والتنقل محليا واقليميا وعالميا، وبالتالي تحتاج للنفقات وللدعم المالي، الأمر الذي لا توفره الجامعة للطلاب.

ج - دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الأولية:

تم دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات أو الخصائص الأولية لعينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

١) دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية للطالب:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراســـات العليا بالجامعة الإســـلامية بالمدينة المنورة بحســـب متغير المرحلة التعليمية للطالب تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية للطالب

المحور	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء (t)	الدلالة الإحصائية
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	ماجستير	١٨٤	٢,٨٩	١,١٨	-٣,٠١	٠,٠٠
	دكتوراه	١٢٥	٣,٣٠	١,١٥		
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	ماجستير	١٨٤	٣,٠٤	١,١٥	-٤,٢٨	٠,٠٠
	دكتوراه	١٢٥	٣,٥٩	١,٠٧		
إجمالي أدوار المشرف	ماجستير	١٨٤	٢,٩٥	١,١٣	-٣,٦٢	٠,٠٠
	دكتوراه	١٢٥	٣,٤٢	١,٠٨		

ويتضح من الجدول (٩) ما يلي:

المحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة): كانت قيمة التاء (٣,٠١) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (دكتوراه) بمتوسط حسابي (٣,٣) وكانت أقل المتوسطات لفئة (ماجستير) بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلاب الماجستير في بداية مشوارهم البحثي ومن ثم فهم بحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت من قبل المشرف معهم، بينما طلاب الدكتوراه لديهم خبرات ومهارات بحثية جعلتهم بحاجة إلى توجيه وإرشاد عام من قبل المشرف ولجهد ووقت أقل.

المحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة): كانت قيمة التاء (٤,٢٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (دكتوراه) بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وكانت أقل المتوسطات لفئة (ماجستير) بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النتيجة السابقة، كما تتفق النتيجتان مع نتائج دراسة (صفوت، ٢٠١٨) التي توصلت لوجود فروق دالة إحصائيا بين آراء طلاب الماجستير والدكتوراه في بعد (توفير بيئة البحث العلمي) من الواقع الفعلي لمستوى معايير جودة الإشراف العلمي لصالح طلاب الدكتوراه.

(إجمالي أدوار المشرف): كانت قيمة التاء (٣,٦٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (دكتوراه) بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وكانت أقل المتوسطات لفئة (ماجستير) بمتوسط حسابي (٢,٩٥).

٢) دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير التخصص الدراسي للطالب:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بحسب متغير التخصص الدراسي تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير التخصص الدراسي للطالب

المحور	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء (t)	الدلالة الإحصائية
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	نظري	٢٨٩	٣,٠٣	١,١٨	-١,٩٠	٠,٠٦
	عملي	٢٠	٣,٥٤	١,١٨		
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	نظري	٢٨٩	٣,٢٤	١,١٤	-١,٥٨	٠,١١
	عملي	٢٠	٣,٦٦	١,١٤		
إجمالي أدوار المشرف	نظري	٢٨٩	٣,١١	١,١٣	-١,٨٤	٠,٠٧
	عملي	٢٠	٣,٥٩	١,١١		

ويتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

المحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة): كانت قيمة التاء (١,٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٦) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عملي) بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وكانت أقل المتوسطات لفئة (نظري) بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اللائحة المنظمة للعمل بالدراسات العليا بالجامعة واحدة سواء للكليات النظرية أم العملية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجابري، ٢٠١٥) من وجود فروق في المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة فيما يتعلق بالإشراف عليهم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الكلية على الأداة مجملة لصالح طلاب كلية القرآن الكريم.

المحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة): كانت قيمة التاء (١,٥٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,١١) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عملي) بمتوسط حسابي (٣,٦٦) وكانت أقل المتوسطات لفئة (نظري) بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تفسير النتيجة السابقة.

(إجمالي أدوار المشرف): كانت قيمة التاء (١,٨٤) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٧) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (عملي) بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وكانت أقل المتوسطات لفئة (نظري) بمتوسط حسابي (٣,١١).

٣) دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير اللغة الأساسية للطالب:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بحسب متغير اللغة الأساسية للطالب تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١١).

جدول (١١) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير اللغة الأساسية للطالب

المحور	اللغة الأساسية للطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء (t)	الدلالة الإحصائية
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	العربية	١٥٤	٣,٢١	١,٢٢	٢,١٧	٠,٠٣
	غير العربية	١٥٥	٢,٩٢	١,١٣		
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	العربية	١٥٤	٣,٣٦	١,١٧	١,٤٧	٠,١٤
	غير العربية	١٥٥	٣,١٧	١,١٢		
إجمالي أدوار المشرف	العربية	١٥٤	٣,٢٧	١,١٦	١,٩٦	٠,٠٥
	غير العربية	١٥٥	٣,٠٢	١,٠٩		

ويتضح من الجدول (١١) ما يلي:

المحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة): كانت قيمة التاء (٢,١٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٣) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (العربية) بمتوسط حسابي (٣,٢١) وكانت أقل المتوسطات لفئة (غير العربية) بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اللغة الرسمية للتدريس والإشراف والمناقشات والحوارات بين المشرف والطالب هي اللغة العربية، وأن نسبة قليلة من المشرفين من يجيد لغة أخرى غير العربية يستطيع التواصل بها مع الطالب إذا لزم الأمر وخاصة في بداية مرحلة الماجستير، كما أن بعض المشرفين لا يراعي الطلاب الناطقين بغير العربية في إعطائهم وقتا وجهدا أكبر من الطلاب الناطقين بالعربية.

المحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة): كانت قيمة التاء (١,٤٧) بدلالة إحصائية قدرها (٠,١٤) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (العربية) بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وكانت أقل المتوسطات لفئة (غير العربية) بمتوسط حسابي (٣,١٧)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أدوار المشرف الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة يشترك فيها جميع الطلاب لأنها مرتبطة بمهارات التواصل والترجمة والإحصاء وهي متقاربة بين الطلاب لا يؤثر فيها اتقان الطالب للغة العربية من عدمه.

(إجمالي أدوار المشرف): كانت قيمة التاء (١,٩٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٥) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (العربية) بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وكانت أقل المتوسطات لفئة (غير العربية) بمتوسط حسابي (٣,٠٢).

٤) دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير البيانات الأولية للمشرفين على طلاب الدراسات العليا وفقا لمتغير (الدرجة العلمية للمشرف):

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بحسب متغير الدرجة العلمية للمشرف تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٢).

جدول (١٢) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية للمشرف

المحور	الدرجة العلمية للمشرف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الفاء (F)	الدلالة الإحصائية
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	أستاذ مساعد	٥٨	٢,٨١	١,١٤	٢,٦٦	٠,٠٧
	أستاذ مشارك	١٠٥	٢,٩٩	١,١٠		
	أستاذ	١٤٦	٣,٢١	١,٢٤		
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	أستاذ مساعد	٥٨	٣,٠٠	١,٠٨	٢,٨٦	٠,٠٦
	أستاذ مشارك	١٠٥	٣,٢١	١,١٣		
	أستاذ	١٤٦	٣,٤١	١,١٧		
إجمالي أدوار المشرف	أستاذ مساعد	٥٨	٢,٨٨	١,٠٧	٢,٩٢	٠,٠٦
	أستاذ مشارك	١٠٥	٣,٠٨	١,٠٧		
	أستاذ	١٤٦	٣,٢٩	١,١٨		

ويتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

المحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة): كانت قيمة الفاء (٢,٦٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٧) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ) بمتوسط حسابي (٣,٢١) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط حسابي (٢,٨١).

المحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة): كانت قيمة الفاء (٢,٨٦) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٦) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ) بمتوسط حسابي (٣,٤١) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط حسابي (٣).

(إجمالي أدوار المشرف): كانت قيمة الفاء (٢,٩٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٦) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (أستاذ) بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وكانت أقل المتوسطات لفئة (أستاذ مساعد) بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الأستاذ المساعد وإن كانت الخبرة لديه أقل من الأستاذ، إلا أنه يحاول أن يعوض ذلك مع الباحث ببذل كثير من الوقت والجهد، كما أن الباحث يحصل على خبرات الجميع من خلال المقابلات اليومية مع جميع فئات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك من خلال تحكيم الخطة وأدوات دراسته والتصور المقترح والاستراتيجيات وغيرها، الأمر الذي لم يظهر من خلاله فروق بين المشرفين حسب الدرجة العلمية.

٥) دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة البيانات الأولية للمشرفين على طلاب الدراسات العليا وفقا لمتغير (شغل المشرف للمنصب الإداري):

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بحسب متغير شغل المشرف لمنصب إداري تم استخدام اختبار التاء للعينات المستقلة Independent sample t-test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٣).

جدول (١٣) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير شغل المشرف لمنصب إداري

المحور	شغل المشرف لمنصب إداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التاء (t)	الدلالة الإحصائية
أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة	يشغل	١٠٧	٣,٣٣	١,١٠	٢,٩٨	٠,٠٠
	لا يشغل	٢٠٢	٢,٩٢	١,٢١		
أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة	يشغل	١٠٧	٣,٥٤	١,٠٨	٣,٠٩	٠,٠٠
	لا يشغل	٢٠٢	٣,١٢	١,١٦		
إجمالي أدوار المشرف	يشغل	١٠٧	٣,٤١	١,٠٦	٣,١٢	٠,٠٠
	لا يشغل	٢٠٢	٣,٠٠	١,١٤		

ويتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

المحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة): كانت قيمة التاء (٢,٩٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (يشغل) بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وكانت أقل المتوسطات لفئة (لا يشغل) بمتوسط حسابي (٢,٩٢).

المحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة): كانت قيمة التاء (٣,٠٩) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (يشغل) بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وكانت أقل المتوسطات لفئة (لا يشغل) بمتوسط حسابي (٣,١٢).

(إجمالي أدوار المشرف): كانت قيمة التاء (٣,١٢) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (يشغل) بمتوسط حسابي (٣,٤١) وكانت أقل المتوسطات لفئة (لا يشغل) بمتوسط حسابي (٣)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون مناصب إدارية غالبا ما يكونوا على اطلاع بمشكلات الطلاب، كما أن عملهم يتطلب تواجدهم لأيام كثيرة بالكلية، وعدد ساعات أكبر يوميا، مما يجعل فرصة لقاء الطلاب بهم متاحة أكثر ممن يأتي على محاضراته فقط.

خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية لمدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عن مجموعة من النتائج المهمة أبرزها ما يلي:

- جاءت درجة الممارسة لإجمالي أدوار المشرفين على الرسائل العلمية في مستوى "متوسطة".
- يوجد تفاوت في درجة ممارسة الأدوار المختلفة للمشرفين، حيث جاءت أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة "متوسطة"، بينما جاءت أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة "متوسطة" أيضا.
- تشير قيم معاملات الاختلاف إلى وجود تقارب في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة، بينما يتزايد الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة.
- أوضحت دراسة الارتباط أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجة ممارسة أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة ودرجة ممارسة أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة، بمعنى أن زيادة درجة ممارسة أحد الأدوار يرتبط بزيادة درجة ممارسة الأدوار الأخرى والعكس بالعكس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة وفقا للمحور الأول (أدوار المشرف المتعلقة بالبحث بصورة مباشرة) و (إجمالي أدوار المشرف) حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم بحسب اللغة الأساسية للطالب، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (العربية)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (غير العربية). بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة وفقا للمحور الثاني (أدوار المشرف المتعلقة بالنواحي الداعمة للبحث بصورة غير مباشرة) حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم بحسب اللغة الأساسية للطالب.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم بحسب التخصص الدراسي للطالب، وبحسب الدرجة العلمية للمشرف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة حول مدى قيام المشرفين على الرسائل العلمية بأدوارهم بحسب المرحلة التعليمية وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (دكتوراه) وكانت أقل المتوسطات لفئة (ماجستير)، وبحسب شغل المشرف لمنصب إداري وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة (يشغل)، وكانت أقل المتوسطات لفئة (لا يشغل).

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها بما يلي:

١. ضرورة تضمين الأدوار الإشرافية بالدورات التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتوظيف المشرف على الرسائل العلمية لخبرات الطلاب الناطقين بالعربية لإفادة زملائهم الناطقين بغيرها ومساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم، واستثارة المشرف لدافعية الطلاب السعوديين لمدمج زملائهم غير سعودي في المجتمع السعودي، واكتساب ثقافته وعاداته لبناء علاقة قوية مع المشرف على رسالته، وأن يحرص المشرفين على تدريب باحثيهم باستثمار الوقت ووضع خطط زمنية مفصَّلة لمراحل بحوثهم و ممارسة القراءة الناقدة، وإتقان مهارات الحاسب الآلي، وتوظيف الأساليب الإحصائية المتنوعة.

٢. قيام المشرفين على الرسائل العلمية الشاغلين لمناصب إدارية ببحث مشكلات طلاب الدراسات العليا وتقديم حلول لها، وتدريب الطلاب على التعبير عن أفكارهم، والجرأة في حرية الكتابة لتحقيق الالتزام بنسبة الاقتباس في ضوء المعايير العالمية.

٣. تفعيل التعاون والتشارك المعرفي بين المشرفين غير السعوديين والسعوديين، وبصفة خاصة الحاصلين على الدكتوراه من جامعات أجنبية متقدمة لتحسين قيام الجميع بالأدوار الإشرافية على طلاب الماجستير والدكتوراه.

٤. تفعيل حضور طلاب الدراسات العليا للمناقشات العلمية وسؤال المشرفين لهم عن مدى استفادتهم منها، وأن يقوم المشرفون بتدريب طلابهم على ممارسة القراءة الناقدة للمراجع قبل الاقتباس منها لتحقيق معايير التميز البحثي.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء بحوث ودراسات أخرى مكملة لها في المجال من أهمها:

١. المتطلبات اللازمة لتكوين الباحث العلمي المتميز في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لتصنيف الجامعات.

٢. العلاقات الإنسانية التبادلية بين المشرفين على الرسائل العلمية وطلابهم وعلاقتها بإنجازهم البحثي في رسائلهم العلمية.

٣. مدى التواصل العلمي والاجتماعي بين طلاب الدراسات العليا ومشرفيهم بعد الانتهاء من الرسائل العلمية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو دف، محمود خليل (٢٠٠٢). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. ***مجلة القراءة والمعرفة***، كلية التربية، جامعة عين الشمس، (١٧)، ١٥- ٥٤.

أسعد، عبد الكريم حسان (٢٠١٠). توقعات الدور في عملية الإشراف البحثي. ***مجلة العلوم التربوية***، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١(١٨)، ٣- ٥٨.

بخيت، صلاح الدين فرح وعوض، نائلة عمر والشاعر، خليل يوسف وعلي، أشرف محمد (٢٠١٦). واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية خلال خمس وعشرون عاماً. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***، رابطة التربويين العرب، (٧٩)، ١٧٧- ٢٠٥.

الثبيتي، ساعد بن سعيد (٢٠١٦). تدرج فقرات مقياس اتجاهات طلبة جامعة أم القرى نحو الإشراف الأكاديمي وفق نظرية الاستجابة للمفردة. ***مجلة البحث العلمي في التربية***، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٧(٥)، ٤٣- ٦٣.

الجابري، حسين بن نفاع (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة فيما يتعلق بالإشراف عليهم، ***مقبول للنشر بمجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (١٤٤١هـ). **اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية في الجامعة الإسلامية**. المملكة العربية السعودية، ١- ٥٨.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (١٤٤١هـ). **وثيقة أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**. المملكة العربية السعودية، ١- ١٤.

جان، خديجة محمد (٢٠١٧). واقع الإشراف العلمي على الأبحاث التربوية في برامج الدراسات العليا بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر الباحثات في ضوء تخصصهن. ***مجلة كلية التربية***، جامعة الأزهر، ١٧٥(٢)، ٢٦٢- ٣٠٢.

جوهر، صلاح الدين أحمد (٢٠٠٦). **خريطة الطريق في البحث التربوي: اجتهادات في البحث التربوي**. تحرير: نادية جمال الدين، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

الحربي، إبراهيم بن سليم (٢٠١٩). واقع الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا تخصص تعليم الرياضيات بجامعة أم القرى. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***، جامعة أم القرى، ١٠(٢)، ١٨٩- ٢١٨.

حكمي، رياض عبده (٢٠١٦). دور الإرشاد الأكاديمي في تحقيق جودة البحوث التربوية لطلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك خالد.

راضي، ميرفت محمد (٢٠١٢). تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية. بحث مقدم للمؤتمر العربي الدولي: **ضمان جودة التعليم العالي**، في الفترة (٤-٥/ إبريل)، المنعقد في الجامعة الخليجية بالبحرين.

سالم، محمد محمد (٢٠١٠). تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحوث العلمية في الدراسات العليا. بحث مقدم للمؤتمر العلمي العاشر: **البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، مجلد (٢)، ٤٢- ٦٦.

السكران، عبد الله فالح (٢٠١٦). رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ***مجلة العلوم التربوية***، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٦)، ١٥- ٧٦.

السمدوني، إبراهيم عبد الرافع (٢٠٠٢). المتطلبات المهنية لعضو هيئة التدريس بكليات التربية بمصر في ضوء التحديات التربوية المعاصرة: دراسة ميدانية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

شطناوي، نواف موسى (٢٠٠٦). المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية***، ١٨(٢)، ٣٧٠- ٤٠٨.

شعبان، أماني عبد القادر (٢٠١٧). الإشراف العلمي على الرسائل بالأقسام التربوية بجامعة القاهرة: دراسة لآراء طلاب كلية الدراسات العليا للتربية. ***مجلة مستقبل التربية العربية***، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٤(١٠٨)، ١١- ٨٤.

الصاوي، محمد وجيه (٢٠٠٦). أخلاقيات البحث التربوي: مقدمات ونتائج. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي الرابع: **تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية**، في الفترة (٨- ٩/ فبراير)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

صفوت، حنان محمد (٢٠١٨). تقويم الأداء الإشرافي لأعضاء هيئة التدريس على الرسائل العلمية في ضوء معايير جودة الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا بأقسام وكليات رياض الأطفال. ***مجلة التربية وثقافة الطفل***، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ١٠(١)، ١- ٦٠.

الطوخي، هيثم محمد (٢٠١١). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الإشراف البحثي: تصور مقترح. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ١٩(٤)، ١٤٩- ١٨٠.

العتيبي، خالد بن عبد الله (١٤٢٠هـ). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية**. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

عساف، محمود عبد المجيد (٢٠١٤). الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية في الجامعات الفلسطينية: دراسة تقويمية. ***المجلة التربوية***، جامعة الكويت، ٢٨(١١١)، ٣٥٥- ٤٠٦.

عطوان، أسعد حسين (٢٠١١). مستوى جودة الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة. بحث مقد للمؤتمر العلمي: **الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع**، في الفترة (١٩- ٢٩/ إبريل)، الجامعة الإسلامية بغزة.

علي، محمد خالد ونصار، سامي محمد والطوخي، هيثم محمد (٢٠١٥). استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة بنها حول بعض مقترحات لتطوير الإشراف العلمي بكليات التربية في الجامعات المصرية. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها، ٢٦(١٠٤)، ٢٣١- ٢٥٠.

علي، الطاهر عثمان وميرغني، عبد الرحمن الخرساني (٢٠١١). دور مهارات الباحثين وخبرات المشرفين في إعداد الرسائل الجامعية. بحث مقدم للملتقى العلمي الأول: ***تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة***، في الفترة (١٢- ١٤/ أكتوبر)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

عيسوي، توفيق علي (٢٠١٨). تصور مقترح لدعم جودة الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية بكليات التربية في مصر. ***مجلة الثقافة والتنمية***، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٨(١٢٥)، ٤٠٠- ٤٥٤.

موسى، علي رشاد (٢٠٠٩). آليات الإشراف العلمي في ضوء معايير الجودة الشاملة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث: الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي: رؤى وتجارب، كلية التربية، جامعة الأزهر، (٢).

الوحش، هالة مختار (٢٠٠٨). مشكلات الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية من وجهة نظر الباحثات: دراسة ميدانية. ***مجلة قطاع الدراسات التربوية***، جامعة الأزهر، (٢)، ٢٦٤- ٣١٠.

ثانياً: المراجع العربية المترجمة:

Abu Daf, Mahmoud Khalil (2002). Evaluating the performance of the university professor in the field of supervising theses from the point of view of graduate students. Journal of Reading and Knowledge, College of Education, Ain Shams University, (17), 15-54.

Asaad, Abdel Karim Hassan (2010). Role expectations in the research supervision process. Journal of Educational Sciences, Institute of Educational Studies, Cairo University, 1 (18), 3- 58.

Bakhit, Salah al-Din Farah and Awad, Naela Omar and the poet, Khalil Youssef and Ali, Ashraf Muhammad (2016). The reality of scientific supervision of master's theses and doctoral theses in psychology in Sudanese universities during twenty-five years. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, (79), 177-205.

Al-Thubaiti, Saed bin Saeed (2016). The items of the scale of Umm Al-Qura University students' attitudes towards academic supervision are included according to the individual response theory. Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 17 (5), 43-63.

Al-Jabri, Hussein bin Nafaa (2015). Problems facing postgraduate students at the Islamic University of Madinah with regard to their supervision, accepted for publication in the Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies of Education, Cairo University.

The Islamic University of Madinah (1441 AH). The unified regulations for postgraduate studies in Saudi universities and their executive rules at the Islamic University. Saudi Arabia, 1-58.

The Islamic University of Madinah (1441 AH). Scientific Research Ethics Document at the Islamic University of Madinah. Saudi Arabia, 1-14.

Jan, Khadija Muhammad (2017). The reality of scientific supervision of educational research in postgraduate programs at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah from

the point of view of researchers in the light of their specialization. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 175(2), 262-302.

Gohar, Salahuddin Ahmed (2006). The road map in educational research: interpretations of educational research. Editing: Nadia Gamal El-Din, Cairo: Arab Egypt for Publishing and Distribution.

Al-Harbi, Ibrahim bin Salim (2019). The reality of scientific supervision of graduate students majoring in mathematics education at Umm Al-Qura University. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, Umm Al-Qura University, 10(2), 189-218.

Hakami, Riyad Abdo (2016). The role of academic counseling in achieving the quality of educational research for graduate students in Saudi universities. Unpublished master's thesis, King Khalid University.

Rady, Mervat Muhammad (2012). A proposed vision for improving scientific research in Palestinian universities. Research presented to the Arab International Conference: Quality Assurance of Higher Education, (4-5 April), held at the Gulf University in Bahrain.

Salem, Mohamed Mohamed (2010). Developing the skills of faculty members who supervise scientific research in graduate studies. Research presented to the Tenth Scientific Conference: Educational Research in the Arab World: Future Visions, Faculty of Education, Fayoum University, Volume (2), 42-66.

Al-Sukran, Abdullah Faleh (2016). A developmental vision for the role of the academic supervisor on scientific theses and complementary research for graduate students in the departments of education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (6), 15-76.

Al-Samdouny, Ibrahim Abdel-Rafea (2002). Professional requirements for a faculty member in faculties of education in Egypt in the light of contemporary educational challenges: a field study. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Shatnawi, Nawaf Musa (2006). Administrative problems faced by male and female graduate students at Yarmouk University in the field of supervising their university theses. Umm Al-Qura University Journal of Educational, Social and Psychological Sciences, 18(2), 370-408.

Shaaban, Amani Abdel Qader (2017). Scientific supervision of messages in the educational departments of Cairo University: a study of the opinions of students of the Faculty of Graduate Studies of Education. Journal of the Future of Arab Education, Arab Center for Education and Development, 24 (108), 11-84.

Al-Sawy, Muhammad Wajih (2006). Educational research ethics: introductions and findings. Research presented to the Fourth Annual Scientific Conference: Developing the programs of colleges of education in the Arab world in the light of local and global developments, during the period (8-9 February), Faculty of Education, Zagazig University.

Safwat, Hanan Muhammad (2018). Evaluating the supervisory performance of faculty members on scientific theses in light of the quality standards of scientific supervision on postgraduate students in kindergarten departments and colleges. Journal of Child Education and Culture, Faculty of Early Childhood Education, Minia University, 10 (1), 1- 60.

Al-Toukhi, Haitham Muhammad (2011). Professional development for faculty members in the field of research supervision: a proposed scenario. Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies, Cairo University, 19(4), 149-180.

Al-Otaibi, Khalid bin Abdullah (1420 AH). Evaluation of graduate studies programs in Saudi universities. King Fahd National Library, Riyadh.

Assaf, Mahmoud Abdel Meguid (2014). Academic supervision of theses in Palestinian universities: an evaluation study. Educational Journal, Kuwait University, 28 (111), 355-406.

Atwan, Asaad Hussein (2011). The quality level of scientific theses for postgraduate students in the faculties of education in the Palestinian universities in Gaza. Research presented for the Scientific Conference: Postgraduate Studies and their Role in Community Service, (19-29 April), Islamic University of Gaza.

Ali, Muhammad Khaled and Nassar, Sami Muhammad and Al-Toukhi, Haitham Muhammad (2015). A survey of the views of faculty members at the Faculty of Education, Benha University, on some proposals for developing scientific supervision in faculties of education in Egyptian universities. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 26 (104), 231-250.

Ali, Al-Taher Othman and Mirghani, Abdul Rahman Al-Khurasani (2011). The role of researchers' skills and supervisors' experiences in preparing university theses. Research presented to the first scientific forum: Improving scientific messages and theses and activating their role in comprehensive and sustainable development, in the period (12-14/October), College of Graduate Studies, Naif University for Security Sciences.

Issawy, Tawfiq Ali (2018). A proposed conception to support the quality of scientific supervision of university theses in the faculties of education in Egypt. Culture and Development Journal, Culture for Development Association, 18(125), 400-454.

Musa, Ali Rashad (2009). Scientific supervision mechanisms in the light of comprehensive quality standards. Research presented to the Third Scientific Conference: Quality and Accreditation of Higher Education Institutions: Visions and Experiences, Faculty of Education, Al-Azhar University.(٢) ،

Al-Wahsh, Hala Mokhtar (2008). Problems of scientific supervision of university theses from the point of view of researchers: a field study. Journal of the Educational Studies Sector, Al-Azhar University, (2), 264-310

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Al-Khafaji, S. (2017). Academic Advising process Roles in supporting student's success. ***International Journal of Scientific Research and Management*** (IJSRM), 5(11), 7485-7494.

Bastola, M., N (2020). Engagement and Challenges in Supervisory Feedback: Supervisors' and Students' Perceptions. ***RELC Journal***, 0033688220912547.

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). **Fundamentals of clinical supervision**. 5th ed, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Bruns, H. M. (2020). Evaluating the Relationship between Supervisor Self-Efficacy and Competence and the Supervisory Relationship: A Mediation Model. **Ph. D. dissertation**, Liberty University.

Cheon, H. S., Blumer, M. L., Shih, A. T., Murphy, M. J., & Sato, M. (2009). The influence of supervisor and supervisee matching, role conflict, and supervisory relationship on supervisee satisfaction. ***Contemporary Family Therapy***, 31(1), 52-67.

Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, (4th ed), USA: Pearson Education Inc., p618.

Chireshe, R. (2012). Research supervision: Postgraduate students' experiences in South Africa. ***Journal of Social Sciences***, University of South Africa, 31(2), 229-234.

Cornelissen, F., & Berg, E. V. (2014). Characteristics of the research supervision of postgraduate teachers' action research. ***Educational studies***, 40(3), 237-252.

Gordon, V. N., Habley, W. R., & Grites, T. J. (Eds.). (2011). **Academic advising: A comprehensive handbook**. John Wiley & Sons.

Gudep, V. K. (2007). Issues and challenges in academic advising: A multivariate study of students' attitudes towards academic advising in United Arab Emirates (UAE). ***Contemporary Management Research***, 3(2).

Ismail, A., & Abiddin, N. Z. (2014). The Supervision's Relationship of Student-Supervisor in A Malaysian Technical and Vocational Education and Training Institution: A Preliminary Study. **In Graduate Research in Education Conference**. Greduc.

Ismail, I., B. (2018). An important role of educational supervision in the digital age. COUNS-EDU: ***The International Journal of Counseling and Education***, 3(4), 115-120.

Johnson, B. and Larry C. (2013) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches, (5th ed.), USA, P.171.

Kabir, S., M. (2017). **Essentials of Counseling: Supervision in counseling**. Chapter 11, Abosar Prokashana Sangstha Publisher, Banglabazar, Dhaka.

Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). ***A model for the supervisor–doctoral student relationship***. Higher education, 58(3), 359-373.

Marguerite G. et al (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*, New York: John Wiley & Sons, Inc., P.146.

Swartz, B., & Gachago, D. (2018, July). Students' Perceptions of Screencast Feedback in Postgraduate Research Supervision. **In ICEL 2018 13th International Conference on e-Learning**, Academic Conferences and publishing limited.

Yermentaeyeva, A., Turgunbayeva, B., Bazarbekova, R., Nurtayev, E., & Bekzhanova, B. (2014). Specific features of masters student's professional development. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 116, 4764-4769.

القيمة التاريخيَّة والحضاريَّة لمتحف الشملاني التراثي

The historical and cultural value of the Al-Shamlani Heritage Museum

إعداد

د. ليلى بنت عبد الكريم الزهراني

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

DR. Layla Abdulkareem Abdullah

Assistant Professor of Modern and Contemporary History

DOI: 10.36046/2162-000-011-020

ملخص البحث

يهدف البحث الموسوم بـــ"القيمة التاريخية والحضارية لمتحف الشملاني التراثي" إلى إلقاء الضوء على تاريخ متحف الشـــملاني للتراث بقرية الأطاولة التراثية، والتعريف بالمتحف ودوره التاريخي والثقافي، والدور الفعال الذي تقوم به المتاحف الموقعية ودورها في المجتمع؛ لأنها تحفظ الهوية التاريخية والثقافية وتحفظ المصـادر التراثية من الضـياع أو التلف أو السـرقة، وعرضـها بشـكل مميز يتيح للزائر من الباحثين التعرف على الماضـي، من خلال القطع الأثرية المعروضـة والمعلومات المصـاحبة، وتنبع أهمية الدراسـة كونها من الدراسـات القليلة التي تسـلط الضـوء على المتاحف التاريخية والأثرية بالمنطقة والجذب السـياحي للتاريخ وآثار المنطقة، والمسـاهمة في التفعيل المسـتقبلي لدور متاحف الآثار في السياحة المستدامة كعامل جذب لهم، وزيادة دورها في الدخل المحلي.

وتناول البحث واحدًا من أهم المتاحف الشـخصـية بمنطقة الباحة. وقادتني طبيعة مادته إلى تقسـيمه إلى ثلاثة مباحث، محتواها التعريف بالإطار الجغرافي والتاريخي لمنطقة الباحة والتحليل المكاني لقرية الأطاولة التراثية، وتناولت الدراسـة التعريف بالمتاحف ودورها ووظائفها، وتقديم دراسـة تاريخية وافية لمتحف الشـملاني التراثي بقرية الأطاولة التراثية، والتعرف على مدى توظيف الإمكانات الموجودة به للدراسات التاريخية.

الكلمات الدالة: المتاحف السـعودية، تاريخ منطقة الباحة، المتاحف الموقعية، تاريخ قرية الأطاولة التراثي، متاحف منطقة الباحة.

Summary

This study, entitled "Historical and Cultural Value of Al-Shamlani Heritage Museum", aims to shed light on the history of Al- Shamlani Heritage Museum in Al-Atawlah heritage village, and to define the museum and its historical and cultural role. It also focuses on the active role played by the on-site museums and their role in society, as they are considered the main guardian of historical and cultural identity. Museums play an important role in preserving heritage sources from loss, damage or theft, and displaying them in a distinctive way that allows visitor researchers to learn about the past through the artifacts displayed and their data.

This study is regarded as one of the few studies that linking the historical and heritage museums of the region with the tourism attraction of history and the monuments of the region. It contributes to activate the role of heritage museums in sustainable tourism in the future, and to increase their role in national income. The study deals with one of the most important on-site museums in Al-Baha region.

This study is divided into three sections, the content of which is on the geographical and historical framework of the region concerned, and the spatial analysis of Al-Atawlah heritage village. The third section deals with the definition of on-site museums and their role and functions, provides a thorough historical investigation of Al- Shamlani Heritage Museum in Al-Atawlah heritage village, and to be aware to what extent its potential could be employed for the historical studies and surveys.

Keywords: Saudi museums, cultural tourism, on-site museums, museums history, Al-Baha museums, study of historical museums.

المقدمة

يمثل التراث بالنسبة لأي منطقة من مناطق المملكة العربية السعودية إحدى القنوات الرئيسة التي تشكل ملامحها الأساسية، لأنه يحوي قيمًا ومثلا بإبداع متواصل، يعيشه أبناء تلك المناطق في حياتهم اليومية، ويزيد انتماءهم إليها؛ لذا فإن المحافظة على هذا التراث يعد أمرًا حيويًّا لأي مجتمع، ويعد بمثابة صمام الأمان ضد عمليات التغييرات الناتجة في المجتمع، وانطلاقًا من محاولة الحفاظ على التاريخ والتراث وجدتُ مجموعة من الوسائل منها (المكتبات والصور الفوتوغرافية، والمتاحف).

ويُعَد المتحف من أهم تلك الوسائل لدورها المزدوج في حفظ تاريخ التراث وعرضه وتوثيقه لسنوات مضت، بالإضافة إلى قدرتها على إيصال المعرفة للأجيال المعاصرة من خلال مقتنياته. كما تعد المتاحف أكثر المؤسسات القادرة على نشر الثقافة والهوية التاريخية في عصرنا؛ فهي بمثابة مرآة تعكس تاريخ الأمم أمام الأجيال الحالية، وتعدّ مؤسسات علمية ثقافية تساعد الباحثين على فهم تاريخ أممهم، والمكان الأمثل للاحتفاظ بالذات الحضارية (الأثرية) للأجيال القادمة، ويُعَدُّ تطويرها وإنشاؤها واجبًا قوميًّا لأنها الحارس التقليدي للهوية التاريخية والثقافية. وبناءً على ذلك أصبحت المتاحف الآن لا تؤسس لحفظ المقتنيات المادية فقط، بل ظهر هناك تحول في هدفها، وأصبحت تقام لتكون مركزًا تاريخيًّا وحضاريًّا وثقافيًّا وتعليميًّا. وهذا ما أدى إلى الزيادة في عدد المتاحف، منها: المتاحف الموقعية، والعلمية، والفنية، والتاريخية، والزراعية، والشعبية، وغيرها. ومن منطلق أهمية المتاحف بالمنطقة فإن من الضروري أن ينظر المرء في تاريخها، والظروف التي صاحبت نشأتها، والأسباب الكامنة وراء تنظيمها، ونشاطها على النحو الذي سارت عليه، ومن ثم التعرف على دورها في المجتمع الذي تمثله.

ولاقت المتاحف الموقعية للتراث الشعبي بالباحة اهتمامًا كبيرًا من قِبَل أمير المنطقة صاحب السمو الملكي الأمير الدكتور حسام بن سعود، واهتمامه بحفظ تاريخ وتراث المنطقة، وتشجيع الدراسات البحثية لها، وإنعاش رافد السياحة الثقافي بها. ومن أمثلة هذه المتاحف متحف ابن مصبح ببلجرشي، متحف الشملاني بالأطاولة، ومتحف الأخوين بحصن الملد وغيرها.

وسوف تركز الباحثة على تاريخ تأسيس متحف الشملاني كمتحف للتراث الشعبي، والذي يعد كمتحف موقعي لوجوده بقرية الأطاولة التراثية بشمال الباحة كمحاوله لتوضيح قدرته في أن

يمثل الواقع الفعلي للمنطقة تاريخيا وثقافيا، وذلك من خلال عرض تاريخي وحضـــاري لكل من المتحف والمنطقة الثقافية بتراثها المادي والمعنوي. وتنبع أهمية الدراســة كونها من الدراســات القليلة التي تربط بين المتاحف الأثرية بالمنطقة، والمســـاهمة في التفعيل المســـتقبلي لدور المتاحف التاريخية والأثرية في السياحة المستدامة كعامل جذب للدراسات التاريخية والبحثية.

منهجية الدراسة:

المنهج التاريخي والمنهج الوصفي.

مشكلة الدراسة:

فاعلية الدراسات التاريخية للمتاحف بمنطقة الباحة لقلة عدد الدراسات والتي تشكل تحديًا للوقوف على ما إذا كان هذا المتحف قد استطاع أن يعكس تاريخ وحضارة وتراث منطقة الباحة، ومدى ملاءمته لطبيعة المنطقة التاريخية والثقافية المقام بها.

أهداف الدراسة:

- رفع الاهتمام بالحضارة وتمجيد التاريخ والذاكرة التاريخية.
- التعمق في الدراسات التاريخية لحفظ الآثار وجمع الوثائق.
- الحفاظ على الهوية التاريخية من خلال ترسيخ الأهمية الحضارية للمتاحف.
- تشجيع الباحثين على القيام بمزيد من البحوث التاريخية لمنطقة الباحة.
- معرفة الدور الذي يؤديه متحف الشـــملاني في منطقة الباحة الآن وذلك فيما يتعلق بتعزيز المفاهيم التاريخية، وإبراز معالم الهويات الثقافية، ونقلها لآفاق أرحب تســاعد في تنمية المجتمع في مختلف الجوانب.
- بيان دور متاحف المنطقة التاريخية الأثرية ودوره في التنمية المستدامة.
- تقديم الاقتراحات والتوصـــيات الملائمة لزيادة دور المتاحف بالمنطقة، بما يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية من خلال الآثار والتاريخ.

الدراسات السابقة:

توجهت العديد من الدراسات إلى دراسة التراث العمراني في المملكة العربية السعودية، ودور الآثار والمتاحف في حفظ تاريخ المناطق وهويتها، ومن ضمن هذه الدراسات الداخلية بالمملكة العربية السعودية دراسة أبحرت في تاريخ المنطقة عبر العصور التاريخية لغيثان بن علي جريس ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م، في دراسته منطقة الباحة دراسات، وإضافات، وتعليقات ١-١٥هـ/٧-٢١م، والتي كانت من أهم أهدافها إبراز الدور التاريخي للمنطقة وتوثيق أقوال العلماء والرحالة الغربيين للمنطقة، كما جاءت في دراسة منطقة الباحة وقدمت صورًا من الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما تناولت الدراسة آثار منطقة الباحة بما فيها الآثار المدمرة والآثار التي لم تسجل حتى الآن في الباحة وما جاوراها، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن منطقة الباحة لم تنل حظًّا كبيرًا من البحوث والدراسات على الرغم مما تمتلكه من آثار تستحق الاهتمام والإشادة.

واتجه منحى آخر للبحث عن دراسة أثرية للمتاحف لخالد محمد مبارك(١٤٣٨هـ/٢٠٠٤م) تطرقت إلى الأبراج الدفاعية بمنطقة الباحة في الفترة العثمانية، وتحدث عن أبراج محافظة القرى كنموذج. وهي رسالة ماجستير مقدمة من جامعة الملك سعود كلية السياحة والآثار. قدم فيها دراسة عامة عن جغرافية المنطقة مع عرض لتاريخها فترة الحكم العثماني، ثم التفصيل عن أشهر المواقع الأثرية بالمنطقة وتوسعت الدراسة للحديث عن الطراز التراثي والمعماري لحون وأبراج محافظة القرى، وطريقة بنائها والعوامل المؤثرة بها. وتمت الاستفادة من الدراسة في الجزء الأول تاريخ المنطقة وأشهر المواقع الأثرية بها، والطراز المعماري وتفصيلاته في البناء للبيوت الحجرية بالمنطقة.

وبينت دراسة أثرية معمارية لوادي بيده في شمال منطقة الباحة لعوض بن علي الزهراني (١٤٣٨هـ/٢٠٠٤). تأثير الموقع الجغرافي على تصميم المنشآت المعمارية، مع توافق التخطيط الداخلي للمنازل بشكل عام في قرى المنطقة، مع اختلاف بسيط في التصميم الداخلي. واهتمام المعمار بالناحية الأمنية وجعلها محصنة، هذا مما أعطى أغلب البيوت والآثار المعمارية القدرة على الصمود لسنوات أطول.

مسار الدراسة:

المبحث الأول: منطقة الدراسة (الإطار الجغرافي الإطار التاريخي، والتحليل المكاني لقرية الأطاولة التراثية).

المبحث الثاني: مفهوم المتاحف وأهدافها ووظائفها.

المبحث الثالث: متحف الشملاني (تاريخ متحف الشملاني، ومقتنيات المتحف).

المبحث الأول: منطقة الدراسة

أولاً: الإطار الجغرافي:

١/الموقع:

المقصود بمصطلح الباحة: الساحة، ومنها ساحة الدار وأوسطها[١]، وتقع الباحة في الجزء الجنوبي الغربي من المملكة العربية السعودية بين خطي الطول ٤١ و٤٢ شرقًا، وخطي العرض ١٩و٢٠ شمالًا، تحدها منطقة عسير من الجنوب والشرق، أما الناحية الشمالية فمحافظة الطائف، ومن الشرق محافظة بيشة، ومن الجنوب محافظة القنفذة، ومن الغرب محافظة الليث، وتشكل مدينة الباحة عاصمة المنطقة في العصر الحديث[٢]، وتحوي إدارياً ست محافظات، أربع منها بالسراة، وهي محافظة بالجرشي، والعقيق، والمندق، والقرى، واثنتان في تهامة، محافظتا المخواه، وقلوة[٣].

٢/المساحة والسكان:

تبلغ مساحة منطقة الباحة حوالي ١٢,٠٠٠كيلو متر مربع[٤]، وتمتد على شكل شريط من الشمال إلى الجنوب بطول ٤٢كلم، وعرض ٢٩كلم تقريبًا[٥]. أي ما يعادل ٠,٦% من مساحة

(١) أحمد صالح السياري: الباحة، ط١، دار العلم، (د.ت)، جدة، ص (١٦).

(٢) خالد بن محمد مبارك: الأبراج الدفاعية بمنطقة الباحة في الفترة العثمانية- أبراج محافظة القرى أنموذجًا، رسالة ماجستير جامعة الملك سعود، كلية السياحة والآثار ١٤٣٨-٢٠١٧ ص (١١)؛ زهير عبدالحفيظ نواب: المملكة العربية السعودية حقائق وأرقام، جدة، إصدار هيئة المساحة الجيولوجية السعودية ط١ ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص (١٤)؛ انظر الملحق رقم ١الشكل رقم (١).

(٣) آثار منطقة الباحة، سلسلة آثار المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، وكالة الآثار والمتاحف،١٤٢٣/٢٠٠٣هـ الرياض، ص (٢٠)؛ انظر الملحق١ الشكل رقم (٢).

(٤) زهير عبدالحفيظ نواب: مرجع سابق، ص (١٤) .

(٥) وزارة الشؤون البلدية والقروية، سلسلة الخدمات البلدية، العدد الرابع والعشرون /١٤١١هـ، الباحة، ص(١١).

المملكة العربية السعودية، وبذلك تُعَدُّ أصغر منطقة إدارية في المملكة من حيث المساحة، ويعيش على هذه المساحة ٤١١,٨٨٨ ألف نسمة، ويشكل ١,٠٥% من مجموع سكان المملكة العربية السعودية٣٤٨٦٣٦ سعوديًّا و٦٣٢٥٢ غير سعودي(١).

٣/التضاريس:

ينقسم سطح منطقة الباحة إلى قطاعين رئيسين متفاوتين جغرافيًّا، هما قطاع السراة وقطاع تهامة، كما تتكون منطقة الباحة من حيث تضاريسها مما يلي:

- **أولًا: السراة الجبلية:** يطلق عليها جبال السراة أو جبال الحجاز، وتمتد جبال السروات الواقعة الأراضي السعودية من الحدود الأردنية شمالًا حتى الحدود مع اليمن جنوبًا، ويبلغ طولها ١٧٠٠كم تقريبًا(٢). وتقع منطقة الباحة على جبال السروات، ويضم أعلى قمة في المنطقة (٢٦١٤م) غرب قرية قرن ظبي(٣). وتنتشر فيها الأودية الخضراء والأحواض المائية الضحلة، ويمثلها وادي تربة زهران الذي يبدأ من بيضان وقرن ظبي، وينتهي في تربة البقوم، وتقوم عليه أغلب المدن والقرى، ويطلق عليه (الشعف)، ومن أهم المدن القائمة في هذا الشريط: المندق، والباحة، وبلجرشي. أما القسم الآخر عن السراة فيطلق عليه السراة الشرقية، وتمتد من السراة الجلية إلى شرق المنطقة ونهاية حدودها، ومعظمها على شكل هضبة يكون ارتفاعها ١٩٠٠م، وتخترق بطون الأودية الرئيسة كوادي رنية، ووادي ثراد، ووادي كرا، ومدينة العقيق(٤).
- **ثانيًا: تهامة:** يمتد سهل تهامة على طول ساحل البحر الأحمر، ويبلغ طوله بالأراضي السعودية ١٧٠٠كم(٥). وتنقسم تهامة إلى قسمين: العليا والسفلى، العليا منها تقع تحت الانحدار لسلسلة الجبال الفاصلة بين السروات وتهامة بارتفاع يتراوح ما بين ٣٠٠-٤٠٠م عن سطح

(١) زهير عبدالحفيظ: مرجع سابق، ص (٢٩)؛ خالد محمد مبارك: مرجع سابق، ص (١٢).
(٢) عبد الرحمن صادق: جغرافية المملكة العربية السعودية، الرياض، دار المريخ للنشر، ج١، ط٦ ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م، ص(١١٥).
(٣) وزارة الشؤون البلدية والقروية، سلسلة الخدمات البلدية، الباحة، ص (١٢).
(٤) عوض بن علي الزهراني: وادي بيده في منطقة الباحة دراسة أثرية معمارية،(٢٠٠٤)، ص (٢٠)؛ آثار منطقة الباحة، الرياض، وزارة المعارف –وكالة الآثار والمتاحف،١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص (٢٣).
(٥) عبد الرحمن صادق الشريف: مرجع سابق، ج١، ص (٦٨).

البحر، وتتركز التجمعات السكانية على ضفاف تلك الأدوية وعند نقاط التقائها. وأهم المرتفعات الجبلية: جبال نخرة في الشمال، وشدوان الأعلى والأسفل، ونيس وريا، والفرعة، ولا تخلو من وجود العديد من المناطق السكنية، مثل مناطق الحجرة، والشعراء، وقلوة، والمخواة، وبطاط، أمّا بالنسبة لتهامة السفلى فهي سهول ساحلية محاذية للبحر الأحمر بعرض ٣٠-٤-كلم، ويمثلها ناوان، والجرين، ويبس، وآل سويدي السفلى[١].

٤/ المناخ:

ينقسم مناخ منطقة الباحة إلى قسمين رئيسين مختلفين بموجب اختلاف التضاريس، هما:

- مناخ مرتفعات السراة، معتدل صيفًا بارد شتاءً، وتزداد درجات الحرارة كلما اتجهنا شرقًا باتجاه السهول الداخلية.
- مناخ سهول تهامة حار صيفًا معتدل شتاءً[٢].

أما الأمطار فتسقط على منطقة الباحة معظم أيام السنة، لكنها تتزايد في فصلي الشتاء والربيع، وتزيد على المرتفعات المطلة على تهامة، وتقل كلما اتجهنا نحو السهول الشرقية والسهول الغربية، حيث يصل معدل الأمطار إلى ٤٠٠ملم في السنة، وفي تهامة يقل معدل الأمطار سنويًّا عن١٥٠ملم[٣].

ثانيًا: الإطار التاريخي:

عندما قامت دولة الإسلام في المدينة المنورة كانت قبائل غامد وزهران من القبائل السباقة إلى الإسلام، وارتبطت المنطقة بأحداث العهد الإسلامي داخل وخارج الجزيرة العربية، وكانت منطقة الباحة تخضع سياسيًّا لبعض شيوخها الذين كانت لهم صلات بالأشراف في الحجاز، وبعض القوى العثمانية في الحجاز واليمن خلال القرن ٩هـ/١٥م[٤]. وفي مطلع القرن الثالث عشر الهجري ـ كانت الحالة السياسية في منطقة الباحة وعسير والمخلاف السليماني يسودها الاضطراب

(١) آثار منطقة الباحة، وزارة المعارف، وكالة الآثار والمتاحف، ص (٢٩-٣٠).

(٢) عبد الرحمن صادق الشريف: المرجع السابق، ج ١، ص (١١٥-١١٦).

(٣) آثار منطقة الباحة، وزارة المعارف، وكالة الآثار والمتاحف، ص (٣١).

(٤) للمزيد انظر عثمان بن عبدالله بن بشر: عنوان المجد في تاريخ نجد، حققه وعلق عليه: عبدالرحمن بن عبداللطيف بن عبدالله آل الشيخ، ط٤، الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، جـ١، ١٤٠١هـ/١٩٨٢م. ص(١٤) وما بعدها.

وعدم الأمن. وفي هذا الوقت من انتشار الفوضى حتى ظهرت في نجد الدعوة الإصلاحية على يد الأمير محمد بن سعود، والشيخ محمد بن عبدالوهاب وامتدت آثار الدعوة إلى مناطق الباحة وعسير وجازان والقنفذة ونجران، وبعض أجزاء من بلاد اليمن. ولم يأتِ نهاية العقد الثاني في القرن ١٣هـ/١٩م إلا ومعظم بلدان الجزيرة قد أصبحت مواليه للدعوة السلفية(١). كما امتدت نفوذ الدولة السعودية الأولى على أجزاء كبيرة من الجزيرة العربية. وقد أغضب هذا التفوق السياسي للدولة السعودية الأولى وتوسعها الدولة العثمانية إلا أن تصدت لها عن طريق واليها على مصر محمد علي باشا، في منتصف العقد الثالث من القرن ١٣هـ-١٩م. واستهدفت أولى حملاته أرض الحجاز والبلاد الواقعة جنوب الطائف(٢).

لذا واجهت جيوشه العديد من العقبات مع قبائل غامد وزهران التي تصدت له، ونتيجة لثراء المنطقة بالخيرات الزراعية والحيوانية كانت الدولة العثمانية حريصة على السيطرة عليها، كما جاء في الكثير من الوثائق والمراسلات بين أمراء وقادة الحجاز وبين الحكومة العثمانية في الآستانة، ومصر(٣)، وهي تذكر صراحة بلاد غامد وزهران اقتصاديًّا، وضرورة العمل على دخولها في حوزة القوى العثمانية في الحجاز(٤). ومن الواضح أن بلاد غامد وزهران فترة الدولة السعودية الثانية وما بعدها كانت متأرجحة إداريا فأحيانا تقمع الثورات فيها من قبل الحجاز وأحيانا من عسير، وموقع البلدة السياسي والإداري في القرنين (١٣-١٤هـ\١٩-٢٠م) غير ثابت فأحيانا يتبعون للحجاز وأخرى لعسير.

وفي غمار هذه الفوضى السياسية خرج الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود –طيب الله ثراه– بحملاته لإعادة توحيد البلاد، وانضمت منطقة الباحة تحت الحكم السعودي في عام ١٣٣٨هـ-١٩٢٠م، وفي عام ١٣٨٣هـ-١٩٦٣م سُمِّيَت بإمارة منطقة الباحة، وكانت بداية إعلان لها لتأخذ نصيبها من النهضة الحضارية والاقتصادية بخدماتها كافة فكان لأبناء منطقة الدراسة

(١) للمزيد انظر عثمان بن عبدالله بن بشر: عنوان المجد في تاريخ نجد، حققه وعلق عليه: عبدالرحمن بن عبداللطيف بن عبدالله آل الشيخ، ط٤، الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، جـ١، ١٤٠١هـ/١٩٨٢م. ص(١٤) وما بعدها.

(٢) فيلكس مانجان: تاريخ الدولة السعودية الأولى وحملات محمد علي باشا على الجزيرة العربية، ترجمة محمد خير محمود البقاعي، ط١ ١٤٢٤هـ، دارة الملك عبدالعزيز الرياض، ص (٢١٢ -٢١٣).

(٣) إبراهيم بن محمد الزيد: الرئاسة في قبيلة زهران منذ القرن الثالث عشر الهجري، ط١، ١٤١٩/ ١٩٩٨م، ص (١١).

(٤) حسين محمد الغامدي الباحة في العصر الحديث، موسوعة المملكة، المجلد السادس عشر –منطقة الباحة –مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.

إسهامهم في حملات التوحيد[١]، والتي أسفرت عن تأسيس المملكة العربية السعودية عام ١٣٥١هـ -١٩٣٢م.

تضم منطقة الباحة الكثير من المعالم الشهيرة ذات البعد التاريخي والأثري، وأعطتها سمات حاولت من خلالها الحفاظ على أهميتها وأصالتها. ويظهر بوضوح التشابه الكبير بينها، من حيث قوة وحصانة البناء. وأغلب هذه المواقع تتشابه في أسلوب التخطيط والبناء لجميع عناصر الوحدات المعمارية فيها. ويبرز تأثير العوامل البيئية والاجتماعية والأمنية بشكل واضح في تنوع العمران التقليدي بالمنطقة، فالنسيج العمراني في المرتفعات، المباني به حجرية وذات ارتفاعات عالية، وتأخذ في الغالب نمط المباني المتلاصقة، فيظهر في كثير من القرى في أعالي الجبال دون فراغات كبيرة بينها، وتظهر بها الممرات الضيقة والمتعرجة، وتتداخل العوامل الاجتماعية لاسيما العادات والتقاليد والقيم، حتى الانتماءات القبلية في التأثير في النسيج الحضري والعمراني، فالمحلات السكنية التي تُعَدُّ من العناصر المهمة في منطقة الباحة غالبًا ما تعكس طبيعة الانتماء القبلي[٢]، إذ يتجمع السكان المنتمون لقبيلة ما في منطقة واحدة تحوي المساجد لخاصة بها، وأسواقها ولم تؤدِ الأسواق دورًا كبيرًا في الحياة الاقتصادية فحسب، بل تجاوزته إلى الحياة الاجتماعية، وغالبًا ما تكون مرتبطة بالمسجد الجامع ليعبر عن صياغة التفاعل الكبير بين الجانب الروحي والمادي، ويُعَدُّ سوق الربوع بقرية الأطاولة التراثية أنموذجًا لذلك؛ لذا كانت الأسواق والشوارع التجارية من أهم العناصر التي تجذب الزائرين والباحثين. ويحسن قبل استعراض تاريخ ونشأة متحف الشملاني بقرية الأطاولة التراثية التعريف بموقع قرية الأطاولة التي يقع فيها المتحف-محل الدراسة-.

قرية الأطاولة التراثية:

تقع في محافظة القرى ما بين الطائف ومدينة الباحة التي تبعد عنها بمسافة ٣٥ كيلو مترًا تقريبًا، وتقع الأطاوله على هضبة تتوسط وادي قريش الذي يقع بين جبلين عملاقين، هما الجبل الشرقي والآخر الغربي[٣]، فيما يحدها من الجنوب قرية الحميدان، وفي الشمال قرية بني محمد

(١) غيثان بن علي بن جريس: منطقة الباحة دراسات، إضافات تعليقات ق١-١٥هـ-ق٧-٢١م، جـ١،ط١،مطابع الحميضي ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م، الرياض، ص(٣٧).

(٢) التراث العمراني في المملكة العربية السعودية، وزارة الشؤون البلدية والقروية، ص(١٨٠).

(٣) علي بن صالح السلوك: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، بلاد غامد وزهران ط٢، ١٤٠١هـ-١٩٨١م، دار اليمامة، الرياض، ص٤٢.

والقهاد. وتطل القرية على مجموعة من التلال بين واديين فسيحين يصبان في وادي بيدة، ووادي ينبع على مسافة خمسة كيلو مترات إلى الجنوب من قرية الأطاولة، وسمي الوادي الغربي فيه بوادي قريش، ويبلغ ارتفاع التلال الغربية ١٥٠مترًا فوق مستوى وادي قريش، وتحتوي قرية الأطاولة التراثية على عدة مبانٍ قديمة تحمل تصاميم معمارية، أهمها قصر المشيخة، والسجن الملحق به، وحصني العثمان ودماس، بالإضافة وجود مسجد القرية الأثري القديم، وسوق ربوع قريش، ومتحف الشملاني الذي يحتوي على مجموعة أثرية متنوعة من الموروثات الشعبية القديمة، وتنوعت فيه المصنوعات اليدوية والعملات النادرة والملبوسات الفلكلورية وغيرها(١)، ونأتي لتفصيل موجز لبعض مكونات القرية(٢)، حيث تحوي القرية حوالي ٤٠ بيتًا مرقمًا من هيئة السياحة؛ لأن القرية تم رفعها مساحيًّا من قِبَل وزارة السياحة (هيئة السياحة سابقا). وحاليًا تعمل الوزارة ضمن مبادراتها التحول الوطني، لتأهيل القرى التراثية المدرجة ضمن خطة عمل برنامج خادم الحرمين الشريفين للعناية بالتراث الحضاري بمنطقة الباحة، على مشروعات الدراسات التأهيلية لترميم قرية الأطاولة التراثية، ضمن عدد من مشاريع المحافظة على التراث العمراني بالمنطقة.

بالنسبة لمقر المشيخة مرفق به حصن أبيض يسمى بالحصن الأبيض أو الحصن المشيد، ومكون من خمسة أدوار، قائم وصالح للدخول ومطل على وادي قريش بالكامل، وله نافذة شمالًا، ويطل على سوق قريش التاريخي، فكان شيخ القبيلة ينظر من هذا المكان إلى سوق الربوع ووادي قريش والمنازل المجاورة. يشرف شيخ القبيلة على المنطقة من أعلى الحصن، حيث يميز الحصن نقش الأبواب، وعليه مادة بيضاء فوق الحجر، وهو ما يعرف بالجص. ويوجد حصن مجاور لحصن المشيخة، وهو حصن دماس، ولا يعرف تاريخ بناؤه، وهو من أعلى الحصون في المنطقة الجنوبية، له ارتفاع شاهق. ونظرًا لارتفاعه كان يوجد به عدد من الأدوار لم تَعُدْ موجودة إلا آثار بسيطة منها، ويوجد به حجر مبني على ارتفاع ١٢-١٣م، مكتوب عليه "اللهم اغفر ليحيى بن فلاح "، وهي عبارة عن كتابة غير منقوطة، وفي هذا دلالة كبيرة على قدم الحصن لأنه لم يعرف التنقيط في اللغة العربية إلا في أوائل القرن الأول الهجري. أمّا مسجد القرية، وهو مسجد قديم يحمل سقفه ١٤

(١) مشاهدات الباحثة تاريخ ١٤٤٠/١١/٥هـ

(٢) رواية الشيخ الحسين بن عثمان الزهراني رئيس التنمية الاجتماعية الأهلية بالأطاولة، ورئيس اللجنة المنظمة لمهرجان الأطاولة التراثي الرابع والخامس. يوم الأربعاء الموافق ١٤٤١/٥/٢٧هـ.

عمودًا (زافر)[١]. ويتفرد المسجد بميزة عن غيره من مساجد المنطقة قاطبةً، ألا وهي وجود مسارات خاصة للوضوء لوجود بركة تستمد الماء من سطح المسجد، كما يوجد ٣ مسارات للأحواض، مسار للاستنجاء، ومسار للوضوء، ومسار للتصريف ينزل للبركة. وإذا شح الماء يجلب بقرب من البئر، ثم يؤخذ من البركة المياه بالدلو ويصب في أحواض تعرف بـــ "الحُكر" [٢]. ويكون منسوب المياه موزعًا فيها بالتساوي، تمتلئ وبعد الوضوء تتصرف، ويوجد مجرى ثاني المروش، وهو غير موجود بمنطقة الباحة، وربما نادر بالمناطق الجنوبية قاطبةً، ويصب الماء في غرف بالدلو لها تصريف ومجرى خارجي، وتبعد عن المسجد بحوالي ٦ أمتار، ويستخدمه في الغالب كبار السن خصوصًا يوم الجمعة، وقد حظيت بكثير من الإعجاب بأمور التصريف المحكم فيها.

كما أن المسجد يوجد به سلم جانبي من الأحجار يوصل لسطح المسجد، وكان المؤذن يقف على السنة الرابعة يؤدي الأذان، وكان صوته مسموعًا في الأودية لخلو الموقع في الزمن القديم من ضجيج السيارات، وتم ترميم جامع الأطاولة ومسجدها القديم ضمن مشروع الأمير محمد بن سلمان لترميم المساجد الأثرية بالمملكة: "موقع أخبار الترميم شفتها"، وتم الترميم والتسليم. أما عن التدريس في قرية الأطاولة فكان عبارة عن كتاتيب، وكان محط اهتمام الأهالي، حتى دخل المنطقة التعليم النظامي في عام ١٣٧٢هـــ/ ١٩٥٢م في بيت أحد شيوخ القرية من أسرة آل عثمان. ولا شك أن المسجد كان يقدم دوره الدعوي والاجتماعي في القرية، ومكان تجمع الأهالي لمناقشة أي أمر من الأمور المتعلقة بقضاياهم الاجتماعية.

وفيما يتعلق بـــ"متحف الشملاني": فهو متحف أثري يقع في قرية الأطاولة بمنطقة الباحة، ويُعَدُّ من أهم وأعرق المتاحف الخاصة بالمنطقة، وذلك لأنه يحتوي على مجموعة أثرية متنوعة من الموروثات الشعبية القديمة التي تتنوع بين أدوات زراعية، وأوانٍ قديمة، وأسلحة، وأدوات الحرف والمهن القديمة، وعملات نادرة، وملابس فلكورية، ومصنوعات يدوية من الخوص والنسيج[٣]. وستتناول لاحقاً إن شاء الله —دراسته بشيء من التفصيل.

---

(١) الزافر: عمود يطلى بالقار لحمايته ويقام في وسط البيت الحجر ليدعمه، وفي تاج العروس الزافرة من البناء: ركنه الذي يعتمد عليه والجمع الزوافر؛ محمد بن محمد الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس،جـــ٦، ص ٤٦٧ مشاهدات الباحثة خلال زيارة ميدانية تاريخ ١٤٤٠/١١/٨هـ.مشاهدات الباحثة خلال زيارة ميدانية تاريخ ١٤٤٠/١١/٨هـ.

(٢) والحكر طاس او إناء يوضع فيه الماء ومنوعة من اللبن ومثبت بمنظر بشكل طولي خارج المسجد تمتلئ بالماء وتفرغ بعد الوضوء. مقال بعنوان "الأطاولة قرية جمعت بين المناظر الطبيعية والحصون الأثرية "تماضر الوصيفر –صحيفة اليوم –الاثنين ٢٠١٩/٤/٨م ".

(٣) مقابلة مع أ. عبدالعزيز سعيد الشملاني :مدير متحف الشملاني،يوم السبت،١٤٤١/٥/٣٠هـ-٢٥يناير ٢٠٢٠م،رصد لزيارة الباحثة ١٤٤٠/١١/٥هـ.

المبحث الثاني: مفهوم المتاحف وأهدافها ووظائفها وشروطها

كانت المتاحف في بداية تأسيسها لا تتجاوز جمع التحف الثمينة للمباهاة والتفاخر، وبيان للمنزلة الاجتماعية، ثم تطور هذا المفهوم حتى أصبح لها دور في الثقافة والتعليم، فضلًا عن كونها لحفظ التاريخ والتراث الوطني، الأمر الذي أدى إلى تنشيط الدراسات التاريخية والحضارية للمتاحف الأثرية، حيث تعددت أغراض تأسيس المتاحف ومفاهيمها ووظائفها وأنواعها. وهذا ما سوف نتعرف عليه من خلال هذه الدراسة:

أولاً: تعريف كلمة المتاحف:

– يمكن تعريف المتاحف لغة بأنها: جمع متحف، من تحف، التحفة: الطرف من الفاكهة وغيرها من الرياحين، والتحفة ما أتحف به الرجل من البر واللطف والنغص، وكذلك التحَفة بفتح الحاء، والجمع التحف، وقد أتحفه بها. وقال الأزهري أصل التحفة وحفة[١].ويراد بالمتحف أيضا: موضع التحف الفنية والأثرية وجمعها تُحَفٌ، والجمع متاحف، تحف، أتحف الشيء بالشيء، وأتحفه به: أهداه إياه وأعطاه إياه، والتحفة جمعها تُحَفٌ وتحائف، وهو الشيء الفاخر والثمين، أو البر واللطف والترفيه والهدية، وقيل أصل التحفة معناها التقرب و الدنو[٢].

–**اصطلاحًا**: المتحف هو المكان الذي تحفظ وتعرض فيه الأعمال الفنية، وجميع الآثار القديمة، ذات القيمة المادية والمعنوية[٣]. وبالتالي فهو مؤسسة قائمة بذاتها تهدف أولًا للحفاظ على ما تحتويه من آثار، وتعمل على حسن تسييرها بواسطة موظفين مختصين، يسهرون على تنميتها وترميمها وعرضها، وإثرائها بمرور الزمن [٤]. وعليه فالمتاحف تعدّ مركز إشعاع علمي وثقافي وتربوي[٥]، يجد فيه زواره جوًّا من التثقيف، ولقضاء وقت في وسط ثقافي مريح[٦].

(١) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل ابن منظور (١٩٨٨)، لسان العرب المحيط، م٣، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٨، ص(٢٠).
(٢) بطرس البستاني (١٩٥٦م)، قطر المحيط، بيروت،١٩٥٦، ص (١٧).
(٣) محمد رفعت موسى، مدخل إلى فن المتاحف، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٢، ص (١٦).
(٤) حامد قادوس عزت زاكي، علم الحفائر وفن المتاحف، الإسكندرية، مطبعة الحضري، القاهرة، ٢٠٠٥، ص(٢٨٧).
(٥) علي حملاوي، المتحف الحديث كيف يجب أن يكون، مجلة الدراسات الأثرية، العدد٢، معهد الآثار جامعة الجزائر، ١٩٩٢م، ص (١٠).
(٦) عبد الحق معزوز: نظرة على زوار المتاحف الجزائرية " في مجلة حوليات العدد ٧، المتحف الوطني للآثار الجزائر، ١٩٩٧م، ص (١٥).

ويعرفه المجلس الدولي للمتاحف في المادة الثانية، البند الأول من القانون الأساسي بأنها: مؤسسة دائمة دون هدف مربح في خدمة المجتمع وتطويره، مفتوحة للجمهور، وهي تقوم بأبحاث تتعلق بالشواهد المادية للإنسان وبيئته، فتقتنيها تحفظها وتنشرها، لاسيما تعرضها لأغراض تربوية ممتعة"[١]. ويحدد المجلس الأماكن التي تصنف كمتاحف: الأماكن والنصب الطبيعية، المراكز العلمية، الأماكن التاريخية ذات الطابع المتحفي، قاعات العرض التابعة للمكتبات، مراكز الأرشيف، والحظائر الطبيعية.

وقد جاء تعريف المتاحف الموقعية بأنها فكرة لتأسيس وإنشاء متاحف في مواقع الآثار بهدف عرض المقتنيات الأثرية والمحافظة عليها ودراستها، لزيادة الوعي الأثري، وتزويد الزوار والسواح بالمعلومات الحضارية، وعكس التراث الثقافي للمنطقة التي يقام فيها المتحف، حيث كانت المتاحف قديمًا تؤسس في المباني التاريخية والأثرية (قصور، معابد...إلخ).

وبدأ المسؤولون في الاهتمام بتشييد المباني الجديدة، وصار هنالك مختصون في عمارة مباني المتاحف[٢]، لكن سرعان ما عادت فكرة المتاحف الموقعية، وأهميتها في تنمية الوعي الأثري والجمالي، وربط المقتنيات المعروضة بالسياق الأثري؛ ليسهل فهمه، وقوة تأثيره والمحافظة عليه، لأنه أقل تكلفة من البناء، ومن أبرز الأمثلة على ذلك تحف الشملاني بقرية الأطاولة الأثرية.

ثانيًا: وظائف وأنواع المتاحف:

يعتقد بعض الباحثين أن البيئة التي ينشأ فيها المتحف هي التي تحدد دور أهمية الخدمات المشار إليها آنفًا، وإعادة تنظيمها حسب أهميتها للمجتمع الذي يخدمه المتحف، ويمكن تحديد الوظائف المهمة للمتحف والتي تميزه عن غيره من المؤسسات الأخرى بما يلي:-

١-إجراء البحوث: تُعَدُّ المتاحف من أكثر الأماكن نشاطًا لخدمة البحث، وللأبحاث ذات الاختصاص الميداني، مثل الدراسات التاريخية والحضارية، ودراسة علم الآثار، كما تقوم بعض المتاحف بإنتاج وثائق علمية تخص مجموعاتها، إلى جانب الاحتفاظ بدورها التثقيفي

(١) المجلس الدولي للمتاحف، نظام الآداب المهنية، ترجمة المكتب القومي الجزائري التابع للمجلس الدولي للمتاحف، الوكالة الوطنية للآثار وحماية المعالم والنصب التاريخية، الجزائر، ١٩٩١م، ص(٦٠) .

(٢) عياد موسى العوامي (١٩٨٤)، مقدمة في علم المتاحف، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس، ليبيا، ص(١٠).

بإجراء بحوث على مجموعاتها بالتعاون مع بعض الهيئات الأخرى، أو تساعدها على إقامة أبحاث عرضية مبرمجة دوريًّا، كما تساعدها على رسم خطة تطوير مجموعاتها ونشرها بدقة لأنه يعدّ قاعدة للبحث(١).

٢-جذب السائحين للمجتمع المحلي: المعروف أن المتحف يسهم في تلبية رغبات السياح في المعرفة والاطلاع والاكتشاف، فيحرص السياح على زيارته والاطلاع على مجموعاته الأثرية. وتتنافس المتاحف في جميع أنحاء المنطقة في سبيل جذب أفواج السياح إليها، وإغرائهم بكل ما يسرهم ويبهجهم، ويتشكل لديهم انطباعات عن زياراتهم ورحلاتهم وكتاباتهم(٢).

٣-الحفظ والصيانة: تُعَدُّ المقتنيات الأثرية والفنية أولى العتبات التي يتخطاها الزائر خلال تجوله بقاعات العرض، وبدونها يفقد المتحف معناه الحقيقي، من أجل هذا وجب الحفاظ عليها وحمايتها، من أجل إطالة عمرها حتى تؤدي رسالتها الحضارية على أكمل وجه؛ لذا انهمك الباحثون في إيجاد سبل وطرق علمية للحد من الأخطار التي تهدد المقتنيات، والمتمثلة في العوامل البيئية والبشرية والبيولوجية(٣).

٤- العمل كمركز يخدم أنشطة المجتمع المحلي: فهي مؤسسات تخدم المجتمع وتطوره، مفتوحة للجمهور، وهي تقوم بأبحاث تتعلق بالشواهد المادية للإنسان، وتعكس الفنون الشعبية والفلكلورية، من خلال العروض المصاحبة للمتحف. ويلزم إيصال رسالة المتحف إلى المجتمع وشرائحه، بدراسة مستفيضه لهذا المجتمع الذي يخدمه المتاحف حتى يتمكن العاملون في المتحف من التعامل مع هذه الرسالة المتحفية، بشكل يتناسب مع جميع شرائح المجتمع، وبالتالي تستطيع إدارة المتحف وضع الخطة التعليمية المناسبة للمجتمع المحلي حتى ينهض المتحف بدوره المهم كوسيلة إيصال ثقافية تعليمية. كما ينبغي التوفيق بين نشاطات المتحف ونشاط المجتمع في المنطقة ليكون هناك ترابط وثيق بين المتحف وزائريه، وحتى تتاح الفرصة لكل فرد في هذا المجتمع للاستفادة من المتحف وما يزخر به من علم وثقافة خاصة في الفترة المسائية.

(١) أحمد رفاعي، الدور التربوي للمتحف، حوليات المتحف الوطني للآثار، العدد الأول،١٩٩١ص(١٨-١٩).

(٢) زهدي بشير، المتاحف، دراسات ونصوص قديمة(دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٨م، ص(٦٦).

(٣) فايزة إبراهيمي، وسط الحفظ بمتحف تلمسان، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان ٢٠٠٦-٢٠٠٧، ص(٢٢).

٥- تُعَدُّ المتاحف مؤسسة تعليمية لما تقدمه من معلومات تثري العملية التعليمية، والقيام بدور تعليمي لتلاميذ وطلاب العلم، حيث إن مهمة المتحف المحافظة على مقتنياته الأثرية، ومسؤوليته تكمن في توظيف هذه المقتنيات لابتكار ونشر الثقافة المتحفية، بواسطة البحث والعمل التربوي والعروض الدائمة بمختلف أنواعها. كما يعتمد المتحف على طرق وأساليب أخرى لنشر ثقافته المتحفية، بإقامة الملتقيات والندوات والمحاضرات، وبرمجة الزيارات المتحفية بالتنسيق مع مؤسسة أخرى لها نفس الهدف. ويجب على الهيئة التعليمية في المتحف -إن وجدت- أو الإدارة، تنظيم وتطوير العلاقات مع المدارس، وذلك بزيارتها والالتقاء والتحدث مع الطلاب، وقد يصعب على بعض المدارس توفير الرحلات للمتحف لصعوبة توفير المواصلات ونحوه، فيمكن للمتحف إعارة بعض مقتنياته للمدارس المعنية بموجب خطة ونظم مدروسة مع إدارتها. وتعدد أنواع المتاحف ناتج عن أهمية المتاحف في الحفاظ على التراث الإنساني، وأثر العملية التعليمية، وتعدد الأغراض التي أنشئت من أجلها. ويمكن تقسيم المتاحف بشكل عام إلى خمسة أنواع رئيسة، هي[١]:

- متاحف الآثار (الموقعية).
- متاحف الفنون.
- متاحف العلوم.
- المتاحف المتخصصة ومتاحف الرموز.

وسيكون التفصيل هنا لمتاحف الآثار الموقعية لارتباطها بموضوع الدراسة التاريخية لمتحف الشملاني بمنطقة الباحة[٢]. ويعدّ من أقدم أنواع المتاحف، حيث تعرض أهم المقتنيات الأثرية التي يعثر عليها أثناء الحفريات، وترتب معروضاتها ترتيبًا تاريخيًّا من أقدم الحضارات حتى أحدثها، طبقًا للمادة المعروضة[٣]، ومن أهم متاحف الآثار بمنطقة الباحة إلى جانب متحف الشملاني، متحف ابن مصبح، ومتحف حصن الأخوين بقرية الملد الأثرية، وتصنف من المتاحف الموقعية بناءً على تأسيسها داخل مباني القرى الأثرية بالمنطقة.

(١) عزت زكي حامد فادوس (٢٠١٠م)، علم المتاحف -الإسكندرية، ص (٦٩).

(٢) انظر المبحث الثالث من الدراسة.

(٣) عزت زكي: المصدر نفسه، ص(٧٠).

وتعدّ من أقدم أنواع المتاحف، حيث تعرض أهم المقتنيات الأثرية التي يعثر عليها أثناء الحفريات، وترتب معروضاتها ترتيبًا تاريخيًّا من أقدم الحضارات حتى أحدثها، طبقًا للمادة المعروضة[١]. مثل هذه المتاحف نجدها في مناطق الحضارات القديمة، مثل مناطق الشرق الأدنى، وادي النيل كمصر والسودان، وتركيا، وغيرها ممن يهتم بعرض الحضارات القديمة، ومن أهم متاحف الآثار بمنطقة الباحة، متحف الشملاني، متحف ابن مصبح، ومتحف حصن الأخوين بقرية الملد الأثرية، وتصنف من المتاحف الموقعية بناءً على تأسيسها داخل مباني القرى الأثرية بالمنطقة.

وكان الهدف من فكرة تأسيس وإنشاء المتاحف الموقعية في مواقع الآثار عرض المقتنيات الأثرية والمحافظة عليها ودراستها، وتزويد الباحثين والدراسات التاريخية والحضارية والأثرية بالمعلومات الحضارية عن تراث المنطقة، وتنمية الوعي الأثري والجمالي، وربط المقتنيات المعروضة بالسياق الأثري ليسهل فهمه وقوة التأثير، والربط بواقع المنطقة الأثرية، إلى جانب أن أهم دوافع وأسباب اتخاذ المباني التاريخية متاحف بالمنطقة، قلة الاعتمادات المالية المرصودة لمشروع بناء متحف جديد، خاصة وأن المباني التاريخية لا تحتاج في كثير من الأحيان إلى تكاليف كبيرة بتهيئتها، ووجود معالم تاريخية غير مشغولة، ومن ثم يكون شغلها كمتحف يعني دمجها في الحياة المعاصرة، وإعادة إحيائها من جديد، والمحافظة عليها، وتصبح ذات عائد اجتماعي وثقافي واقتصادي مربح، منتجًا لا مستهلكًا للموارد المالية.

ثالثًا: الشروط الأساسية الواجب توفيرها في مباني المتاحف الموقعية بالقرى الأثرية:

١) الموقع الجغرافي المناسب:

يعدّ الموقع الجغرافي من ضمن الأمور المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم المتاحف، حيث تتم دراسة الموقع من خلال طبوغرافيته والبيئة المحيطة به، وطرق الوصول إليه [٢].

إن اختيار موقع المتحف داخل المدينة يسهل توفير المواصلات بالنسبة لسكان المدينة، وكذلك القاصدين للزيارة والباحثين، فلا يجدون مشقة في الوصول إليه، وبالرغم من ذلك إلا أن هناك توجهًا يدعو إلى اختيار موقع المتحف بعيدًا عن مركز المدينة، ويكون بمعزل عن ضوضائها.

---

(١) عزت زكي: المصدر نفسه، ص(٧٠).

(2) la pensée, le dessin , lesprojets ,tra :Xavier Maiverti , Ed:(3) PierreMardage,Bruelles,1984,p120.)،Maria Antonietta (scarp

ومن أهم ما يجب مراعاته في اختيار موقع المتحف ما يلي[١]:

- توفير شبكة وسائل النقل والمواصلات لسهولة الوصول للمتحف.
- توفير التهوية وحفظه من الرطوبة.
- وضع اللافتات التي تسمح بالتعرف عليه.
- إنارة المناطق المحيطة بالمتحف لتسهيل عملية الحراسة ليلًا.
- ترك مساحة خارجية حول المتحف ليسمح بتوسيع المبنى الأصلي، من خلال إنشاء مبانٍ أخرى ملحقة ومتصلة به متى استدعت الضرورة ذلك.
- إحاطته بمساحات خضراء تسمح للجمهور بالراحة والاستجمام.
- اختيار موقع المدخل الرئيس الفسيح بعيدًا عن حركة المرور، وتوفير مواقف للسيارات بعيدًا عن المدخل الرئيس، للسماح بحركة الدخول والخروج للموقع.

٢) تناسق توسعته مع وظائف المتحف:

عند إنشاء متاحف بالمباني التاريخية يجب أن يدرك قيمة المبنى من الناحية التاريخية، مع ضرورة أن تستوفي تلك المباني ما تحتاجه من مرافق معمارية تساير وظائفه المتعددة في أيامنا هذه[٢].

ومكونات المتحف فيما يلي:

١-الجناح الإداري:

تعدّ الإدارة الكفء النواة الرئيسة لنجاح دور المتحف ووظائفه، وتعمل ضمن مخطط محدد يقوم على تسيير الشؤون الداخلية من تنظيم، وتجهيز وتهيئة، وتضم الإدارة مدير المتحف والأمانة والمحاسب المالي، وغيرهم من الإداريين، وتعمل إدارة المتحف كغيرها من الإدارات العمومية.

وقد تم وضع سياسة معينة من قِبَل وكالة الآثار والمتاحف "الهيئة العامة للسياحة والآثار" عام ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م، وزارة السياحة حاليًا، تنص على أن يعمل في كل متحف عند إنشائه

(١) علي حملاوي: علم المتاحف. سلسلة محاضرات علم المتاحف، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ت)، ص(١٦-١٧).
(٢) عياد موسى العوامي: مقدمة في علم المتاحف، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلام، طرابلس، ١٩٨٤م، ص(٧٥-٧٨).

ستة أشخاص -كحد أدنى- من الموظفين المؤهلين؛ حتى يمكن تلبية الأغراض المدرجة في قائمة المسؤوليات بالمتحف، ويدعمهم عدد من المستخدمين، كالحارس والمنظف وعامل الصيانة بالمتحف. ثم أصبحت الهيئة الإدارية للمتحف -حسب نوعه وحجمه- تتكون من مدير، ومساعد له، وكاتب، ومساعد فني، وحارس، ومنظف(١).

٢-جناح الحفظ والتثمين:

يُعَدُّ من أهم الملحقات الأساسية في المتحف، فهو جناح يتضمن: ورشة الصيانة والترميم، وهو مكان مخصص لصيانة التحف وترميمها، من خلال توفير أدوات ووسائل الترميم، إضافة إلى قاعة لتغيير الملابس، وحمام خاص، وخزان ماء احتياطي.

٣-المخبر:

المكان الذي تجري فيه الفحوص العلمية والتحاليل الكيميائية، وعمليات الترميم للتحف، ومعاينة الأضرار اللاحقة بها أو تأريخها، أو معرفة مكوناتها، أو نسبة التلوث فيها(٢).

٤-مخبر التصوير:

مزود بوسائل تحميض الأفلام، ونسخ الصور، ومكان لالتقاط الصور، وآخر لحفظ أرشيف الصور، ويقوم عليه مصور متمكن لأهمية التصوير؛ فهو الوثيقة للتعريف بالتحفة.

٥-الورشات:

أماكن مخصصة للتحف الأثرية التي ستعاد أو تنقل من وإلى المتحف، فإنه من المستحسن أن تكون أبوابها بعيدة عن أنظار وحركة الزائرين الوافدين إلى المتحف(٣).

---

(١) شرقي الزرقي: فصول في علم المتاحف، دار الألمعية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٤م، ص(١٢٣).

(٢) مياطة التجاني، ٢٠١٧م، "متحف مدينة الوادي: دراسة وصفية تحليلية، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، العدد ١٦، نوفمبر، ص(١٩٠)

(٣) محمد إبراهيم وآخرون(١٩٩٠)، فن المتاحف، دار المعارف، القاهرة، ص(٩٨).

٦-المخازن:

من أهم الملحقات الأساسية للمتحف لحفظ التحف التي تحتاج دراسة أو ترميمًا، أو الفائض من التحف، والتي قد تكون بأعداد هائلة، ولا يعني عرضها داخل القاعات، ولهذا الغرض يجب أن يكون للمتحف مخازن تحفظ بداخلها إلى وقت دراستها وترميمها، إذا استدعت الحاجة إلى ذلك، أو لحين عرضها داخل قاعات المتحف.

والمخازن أقسام شبيهة تقريبًا بأجنحة العرض لأن التحف تصنف فيها حسب طبيعتها، وأوزانها ومقاساتها، ويكون كل نوع على حدة؛ فمنها ما هو محفوظ في واجهات، وما هو في رفوف، أو في خزائن خاصة[١].

٧-قاعة الاستقبال:

القاعة التي يتم من خلالها التحكم في حركة الجمهور، حيث تزود هذه القاعة بالإضاءة والتهوية، ويفضل أن تكون واسعة وجذابة ومفروشة. وتستعمل لبيع التذاكر، وعرض المنتجات الثقافية كالكتيبات، والدوريات، ونتائج الأبحاث.

٨-جناح العرض:

يشتمل على قاعات العرض، وهنا يجب العمل جيدًا على التصميم الداخلي، باعتباره يعمل على معالجة ودراسة الفراغات، مع وضع الحلول المناسبة للعناصر المكونة لها، وتهيئتها لتأدية وظيفتها بكفاءة باستخدام مواد مختلفة[٢]. ويضم الجناح ملحقات، كقاعة العروض المؤقتة المتعلقة بالمناسبات، وقاعة المحاضرات، ومكتبة متخصصة لاستقبال الطلبة والباحثين[٣]. ويفضل أن تكون قريبة من الجناح الإداري للإشراف المباشر على الدخول والخروج منها.

(1)Et Horgan(J-c):Ia mise en reserve des collections de muse,UNECO,paris,1980,pp37-40)Verne(E

(٢) نوفر آرنست: عناصر التصميم والإنشاء المعماري، ترجمة ربيح محمد النذير، دار قابس، ط١، بيروت، ص(١١٥).

(٣) شرقي الرزقي، فصول في علم المتاحف، ص (١٢٨-١٢٩).

المبحث الثالث: متحف الشملاني

أولًا: تاريخ متحف الشملاني:

يُعَدُّ متحف الشـــملاني متحفًا أثريًّا يقع بالقرية الأثرية بالأطاولة[١]. بمنطقة الباحة في بيت حجر، تعود ملكيته لأسرة الشملاني، ورثة سعيد بن محمد الشملاني الزهراني[٢]، ويزيد عمره عن ٣٠٠ عام، مبني على طراز قديم مكون من دورين وقبو، مسـقوف بأشـجار العُتم، ويزيد عرض الجدار فيه عن متر، اتخذت نوافذه وأبوابه وأعمدته نقوشًـا متعارف عليها كزينة للبيوت القديمة، و متحف الشـملاني أحد هذه المنازل التي أعيد تأهيلها في عام ١٤٣٥هـــ/ ٢٠١٤م، وهو عام تأسيس المتحف. ويحده من الشـمال ملك ورثة عثمان بن محسـن بطول ١٨,٥٣م، ومن الجنوب يحده ملك ورثة محسن بن عوضه، وطريق قديم عرضه ١,٥٠م، بطول ٤,٣٥م. ويحده من الشرق سبل قديم، بعرض ٢,٠٠م وطول منكسر ليبلغ الطول الكلي للضلع ٤٨,٩٤م. وملك حمود محمد الفا يحده من الغرب، بطول كلي للضـلع ٣٠,١٣م، حيث تقدر مسـاحة المتحف الإجمالية ٣٩٢,٩٣م[٣].

كما أنه من أهم وأعرق المتاحف الخاصـة بالمنطقة، وذلك لأنه يحتوي على مجموعة أثرية متنوعة من الموروثات الشعبية القديمة التي تتنوع بين أدوات زراعية، وأوانٍ قديمة، وأسلحة، وأدوات الحرف والمهن القـديمـة، وعملات نادرة، وملابس فلكوريـة، ومصـنوعـات يـدويـة من الخوص والنسيج[٤].

قام على إنشاء المتحف الشيخ عبد العزيز الشملاني في عام ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م، في منزل العائلة بالقرية ليصبح بعد ذلك إرثًا للعائلة، ويشـرف على المتحف عبد العزيز بن سـعيد، حيث يوفر له الرعاية والاهتمام بجميع المقتنيات القيمة، وقد اسـتمر بجمع القطع الأثرية منذ أكثر من ٢٥عامًا، وتم تجديد الترخيص للمتحف لمالكه عبد العزيز بن سعيد بن محمد الشـملاني، بمحافظة

(١) علي بن صـالح السـلوك: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السـعودية، بلاد غامد وزهران ط٢، ١٤٠١هـــ –١٩٨١م، دار اليمامة، الرياض، ص (٤٢).

(٢) الرفع المساحي والكروكي لمتحف الشملاني التراثي، الهيئة العامة لعقارات الدولة، مكتب أكنان البناء للاستشارات الهندسية.

(٣) مقابلة مع أ. عبد العزيز سعيد الشملاني، مدير متحف الشملاني، يوم السبت،١٤٤١/٥/٣٠هـــ–٢٥يناير٢٠٢٠م، رصد لزيارة الباحثة ١٤٤٠/١١/٥هـ

(٤) انظر رخصة تجديد الترخيص لمتحف تراثي الملحق(١) شكل رقم (٤).

الأطاولة بمنطقة الباحة، اعتبارًا من ٢٠-٦-١٤٤٠هـ / ٢٥-٢-٢٠١٩م، بموجب نظام الآثار والمتاحف والتراث العمراني الصادر بالأمر السامي الكريم رقم م/٣ بتاريخ٩-١-١٤٣٦هـ / ١-١١-٢٠١٤م[١].

أنشئ متحف التراث الشملاني -كما يذكر القائمون عليه- من أجل تحقيق هدف رئيس، وهو الحفاظ على تراث المنطقة من الاندثار، والحفاظ على الهوية، وجاءت هذه الفكرة تؤكد أن المتاحف تؤسس لاعتبارها مخزنًا لتخزين ذكريات الأفراد وثقافتهم، وأحلامهم وآمالهم، فهي همزة الوصل بين الماضي والحاضر، ومن خلالها نستطيع أن نثب إلى المستقبل، وذلك بما تملكه من أدوات ووسائل نستطيع من خلالها فهم الهوية ومشاعر الانتماء لمجتمع محدد[٢].

وثمة هدف آخر ظهر أثناء الإعداد للمتحف، وهو محاولة تأسيسه ليصبح أرشيفًا ومركزًا ثقافيًا يوثق تاريخ تراث شمال المنطقة -بحكم موقعه في شمالها- توثيقًا علميًّا يسهم في تنشيط حركة البحث العلمي. ويعدّ افتتاح المتحف ثمرة ونتاج اهتمام سكان المنطقة بالسياحة الثقافية، وحفظ الآثار، ويعكس التطور الحضاري للمنطقة.

لقد أوضحت الزيارة الميدانية أن مبنى متحف الشملاني كان أحد المباني المقامة فعليًّا لعائلة الشملاني، ولم يتم تأسيسه خصيصًا ليكون متحفًا، بل كان مصممًا ليكون معرضًا بيئيًّا لعرض بعض المعروضات والمنتجات اليدوية التي تعبر عن تاريخ التراث للمنطقة، وهذا ما جعل المسؤولين يواجهون العديد من الصعوبات عند تأسيسه ليلائم مقتضيات متاحف التراث الشعبي. فإنشاء متحف متخصص في مبنى مقام فعلًا يتعذر معه القيام بتعديل، بالإضافة إلى صعوبة التحكم في نوعية الإضاءة المستخدمة والتهوية والتدفئة.

لكن حاول المسؤولون قدر الإمكان التعديل في بعض تصاميم المتحف، فمثلًا في الشكل الداخلي راعوا أثناء إعداد قاعات العرض وتصميمها الداخلي أن تعبر عن طبيعة منطقة المتحف، فعلى سبيل المثال، تم مراعاة أن تتلاءم الجدران وحوائط المتحف وخلفياته مع المقتنيات المعروضة؛

(١) الرفع المساحي والكروكي لمتحف الشملاني التراثي، الهيئة العامة لعقارات الدولة، مكتب أكنان البناء للاستشارات الهندسية؛ انظر الملحق رقم(١)، الرفع المساحي للمتحف شكل رقم (٥).

(٢) مالت كارول(٢٠٠٨م): المتاحف والمرأة ومنحها صلاحيات في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بحث منشور، مجلة المتحف الدولي، العدد ٢٣٦، يوليو، ص(٥٣).

فأغلب المقتنيات تم تصميمها خلفيات لها تعبر عن الطبيعة الجبلية[١] وقد حصل على ترخيص من بين خمسة متاحف بالمنطقة من الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني سابقًا، وزارة السياحة حاليا. ويأخذ المتحف شكل وطابع البيوت الأثرية القديمة التي حافظ عليها آل الشملاني، وتم الاحتفاظ بالسقف المعروش بالأخشاب والقناديل المدلاة منه، والأرض المفروشة بالبساط اليدوي، والحوائط المخلوطة بالطين، وهو طلاء قديم استخدمه الآباء والأجداد منذُ مئات السنين، ويوجد في المتحف نوافذ وأكثر من مخرج، وحجرة حارس، ودورة مياه، ومطبخ، ويحتوي على المقتنيات الأثرية القديمة، وواجهته سلالم جانبية (الدرج).

وتم تنسيق هذه القطع في مجموعات تمثل كل مجموعة فيها نوعًا من الحرف اليدوية القديمة، مثل: ركن الفضيات والمشغولات الفضية يدوية الصنع، وركن الأسلحة القديمة، وركن الملابس، وركن العملات يحتوي على عدد كبير ومتنوع من العملات النقدية المعدنية والورقية القديمة، والتي تمتد حتى سنة ٩٥ هـ/ ٧١٣م إلى العهد الأموي، وركن الأدوات الزراعية[٢].كما يضم أركانًا أخرى كالأواني، والضيافة، والبقالة القديمة وغيرها، ويستقبل زائريه بمواعيد محددة مع إدارة المتحف [٣].

كما يتضح من الخريطة (شكل رقم٣) أن المتحف يقع على الركن الجنوبي من القرية، والذي كان له تأثير غير مباشر–كما ستبين الدراسة الميدانية– على المتحف، فموقعه كذلك بالدور الثاني من المبنى قدمت له فائدة للمتحف، حيث أسهمت بشكل غير مقصود في توفير مناخ ملائم لمبنى المتحف، حيث يعمل على حفظ المقتنيات وعدم تعرضه للتلف، ويساعد على التهوية، وتعرضه لأشعة الشمس مما يؤدي إلى امتصاص الرطوبة، وتثبيت نسبة الرطوبة في البيئة المحيطة بالمتحف[٤]. لكن يعاني المتحف من مساحته الصغيرة أثناء الزيارة الميدانية له، حيث تبلغ مساحته ٣٩٢,٩٣ متر مربع وهي مساحة غير مناسبة لكمية المعروضات الموجودة بالمتحف، فالمتحف يضم مقتنيات تم تكديسها، بالإضافة إلى وجود بعض المقتنيات التي تم الحصول عليها من البيئة، وتم عرضها بحجمها الطبيعي، مثل المحراث وصندوق العروس الذي كان يستخدم في تخزين الملابس، فهذه

(١) انظر الملحق، الشكل رقم (٩/١٠).

(٢) مقابلة مع أ. عبد العزيز سعيد الشملاني: مدير متحف الشملاني، يوم السبت،١٤٤١/٥/٣٠هـ–٢٥يناير٢٠٢٠م.

(٣) مشاهدات الباحثة ١٤٤٠/١١/٥هـ. انظر الملحق، الشكل رقم (٩).

(٤) الرفع المساحي والكروكي لمتحف الشملاني التراثي، الهيئة العامة لعقارات الدولة، مكتب أكنان البناء للاستشارات الهندسية؛ انظر الملحق رقم(١) الرفع المساحي للمتحف، شكل رقم(٨).

المقتنيات تحتاج مساحة مناسبة لعرضها. وجاء ذلك مخالفًا لأسس تصميم المتاحف التي تؤكد أن مساحة المتحف يجب أن تكون مناسبة لكمية معروضاته وطبيعتها، وخاصة في متاحف التراث الشعبي التي عادة ما تحتاج إلى قدر كبير من المساحة لعرض مقتنياتها المعبرة عن البيئة، خاصة إذا ما كانت القطع أصلية من البيئة بنفس حجمها الطبيعي(١).

ثانيًا: مقتنيات المتحف:

تمثل عملية جمع المقتنيات المتحفية خطوة مهمة لتأسيس المتحف، فالمتحف يجمع مادة كانت أصلًا متفرقة، من حيث الزمان والمكان، وجمعت في مكان واحد للتيسير على رواد المتحف رؤيتها(٢).

أما فيما يخص جمع المقتنيات بمتاحف التراث الشعبي فهناك شروط يجب توافرها في المقتنى المراد جمعه، من أهمها أن تكون قطعًا حقيقية مما يستخدم بالفعل في الحياة، أي تكون قطعًا أصلية وليست مصنوعة، وقد يصح أن تصنع خصيصًا على أساس تقليد قطعة بالية غير صالحة للعرض، أو رسمًا لأداة قديمة وليس نموذجًا حيًّا(٣).

فقد لاحظت الباحثة خلال الزيارة الميدانية أن المقتنيات المعروضة تتنوع ما بين مقتنيات حقيقية تم جمعها، وأخرى قام المسؤولون عن المتحف بعمل بعضها حديثًا كالأزياء الشعبية، حيث إن المجتمع لا يستطيع تجاهلها؛ لأنها تعبر عن جزء أساسي من الحياة، وعن عادات وتقاليد. وفيما يتعلق بالمقتنيات التي تم جمعها من البيئة فكانت على مراحل، حيث يحتوي المتحف على عدة مقتنيات مهمة ذات قيمة تاريخية وتراثية كبيرة تحصل عليها من خلال الاكتشافات والأبحاث التي تمت عبر تراب المنطقة، أو عن طريق الهدايا والهبات المقدمة من المهتمين بالتراث، تم تكوين محتويات هذا المتحف بعدة طرق، منها:

١- جمع ما لدى الأسرة من القطع الأثرية القديمة.

٢- زيارة عدد من مواقع بيع القطع الأثرية والتراثية داخل وخارج المنطقة.

---

(١) مولا جولي برنو(١٩٩٣م): عمارة المتحف، بحث منشور في دليل تنظيم المتاحف (إرشادات علمية) تأليف آدامز فيليب وآخرين، ترجمة محمد حسن عبد الرحمن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص(٢٦١).

(٢) (أ.آلان، دوجلاس(١٩٩٣م): العاملون الموظفون، منشور في دليل تنظيم المتاحف (إرشادات عملية)، تأليف آدامز فيليب وآخرين، ترجمة محمد حسن عبد الرحمن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص(١١).

(٣) محمد الجوهري (١٩٧٨م): علم الفولكلور دراسة في الأنثروبولوجيا الثقافية، جـ١، دار المعارف، ط٣، القاهرة، ص(٥١١).

٣- من خلال بعض المواقع الإلكترونية التي تهتم بالتراث وتسوق لبيع بعض القطع من خلاله.
٤- الاشتراك في قروبات خاصة تقيم مزادات بيع وشراء القطع الأثرية.

ويتكون المتحف من دور أرضي مُقسم إلى قسمين:

قسم خاص بالتخزين والحفظ، وقسم خاص بصيانة وترميم القطع الأثرية، وبخاصة تلك القطع التي يتم شراؤها، أو تصل إلينا من بعض الأهالي وتحتاج إلى قليل من التأهيل، دون أن نفقد قيمتها كقطعة أثرية قديمة.

١- يوجد في وسط المتحف في القسم العلوي قاعة استقبال تتم فيها الضيافة ويعقد فيها بعض اللقاءات مع الزائرين، وبها شاشة عرض يتم تشغيلها في المواسم والمهرجانات يُعرض فيها كل تراث المنطقة وبخاصة الحِرف والمهن القديمة.

٢-١-أدوات حجرية وزراعية:

يحتوي المتحف على عدة أدوات وصناعات حجرية وخشبية وحديدية، فقد مارس سكان منطقة الباحة العديد من الصناعات والحرف اليدوية، مثل:دباغة الجلود وخرزاتها، والنجارة وصناعة الخشب، والتعدين والحدادة والصياغة، وصناعة الفخار والأحجار، وصناعة الملح، وصناعة الخصف والنسيج، والصباغة والخياطة، لذلك توجد أغلب أدوات هذه الحرف الأدوات بالمتحف، كما يوجد أدوات للصيد والقنص تتمثل في نصال ورؤوس السهام، وفؤوس حجرية وشفرات حادة، بحيث تكتسي هذه المقتنيات قيمة كبيرة؛ لأنها تعرفنا على طبيعة الحياة التي عاشها إنسان تلك الفترة ونمط حياته المعتمد في الأساس على الصيد والزراعة والحرف اليدوية الذي فرضته عليه طبيعة المنطقة. وجميع الصناعات والحرف السابقة الذكر وغيرها من ضروريات الحياة عند طبقات المجتمع، نظرًا لاحتياجهم إلى جميع المصنوعات التي تساعدهم على العيش وممارسة نظام حياتهم الاجتماعي والاقتصادي، وهذا ما يفسر الانتشار الواسع والكبير لهذا النوع [١]. ومن أهم هذه الأدوات الحجرية القديمة: الرحى وغيرها من الأدوات الزراعية، وآنية الطهي القديمة المنحوتة[٢].

(١) هناك صناعات مثل الحدادة، والصياغة وربما حرف أخرى تحتقر اجتماعيًا، فالصناع الذين يمارسونها لا يزوجون أو يتزوجون إلا من فئاتهم، وعموم طبقات المجتمع ينظرون إليهم بهذه النظرة، مع أنها صناعات مهمة في حياة المجتمع ولا زالت سارية عند بعض القبائل بالمنطقة.

(٢) الرحى: أداة معروفة عند العرب، وقد أشارت إليها كثير من كتب التراث الإسلامي، وهي تتفاوت في أحجامها بين الكبير والصغير، مشاهدات الباحثة عددا كبير في مواقع أثرية ومتاحف المنطقة. الملحق رقم شكل رقم (٩).

كما كان جميع سكان السراة وتهامة يمارسون الزراعة؛ فهي المهنة الرئيسية، ولديهم وسائل وطرق عديدة لخدمة أراضيهم، وزراعتها وريها وحصدها، لذلك حرصوا على صناعة واقتناء الكثير من الأدوات المستخدمة في ممارسة المهنة(١).

٢-٢ المسكوكات:

توجد بالمتحف عدد من المسكوكات النقدية المعدنية التي تعود لمختلف الحقب التاريخية التي مرت بها منطقة الباحة، بالرغم من قلة السلع وندرة المال في أيدي الناس، ووضع الاقتصاد، إلا أن الأسواق الأسبوعية كانت قائمة، وكانت الأسعار في ستينيات القرن الهجري الماضي وما سبقه ضئيلة جدًّ، فهي تقدر بالهلل والقروش، وفي أوائل سبعينيات القرن ١٤هـ/٢٠م تباع الحبوب بالصاع، وقد يباع المد والأربعة بربع ونصف وثلاثة أرباع الريال، وتصاعدت الأسعار في أواخر تسعينيات القرن ١٤هـ/٢٠م(٢)، فوصلت إلى الريال والريالين. ومن بين هذه العملات الموجودة بالمتحف من فئة الريال العربي والهلل والقروش.

٢-٣مقتنيات اثنوجرافية:

يحوي المتحف مجموعة من التحف التراثية والصناعات التقليدية التي تمثل تاريخ المنطقة، والتي توضح بساطة المجتمع وعفويته، حيث تتمثل هذه المقتنيات في الألبسة التقليدية الرجالية، كالثياب والعمامة وحزام الجلد المرصوص بالرصاص، ونسائية، كأزياء النساء والملابس ومنديل الشعر وبعض الحلي التقليدية، كما ظهرت على بترينات العرض بالمتحف، حيث كانت توجد بالفعل كمحاولة للتعرف على ما إذا كان باستطاعة متحف الشملاني أن يعكس ذلك الواقع أم لا؟ فيعكس الزي بشكل عام سواء للرجال أو النساء طبيعة البيئة للمنطقة، واللون الغامق يغلب عليها، فهو يصمم ليلائم المناخ السائد في منطقة الباحة، ويتضح أن الزي موحد بين فصل الشتاء والصيف؛ فالرجال يلبسون ثوبًا من قماش (الدوت)، قصير الأكمام، ويسمى الثوب المزند نسبة إلى زند الرجل، وعمامة بيضاء مقلمة بخطوط سوداء، وملابس داخلية للمقتدرين، ويحتزم الرجل

(١) الزائر للمتاحف بالمنطقة يشاهد الكثير من الأدوات المصنوعة من الخشب أو الحديد، وأحيانًا من الجلود

(٢) غيثان بن علي ابن جريس (٢٠١٩م): منطقة الباحة دراسات،وإضافات، وتعليقات ق١-١٥هـ/٧-٢١م، جـ٢،ط١١٤٤٠هـ/٢٠١٩م،الرياض مطابع الحميضي، ص(٣٥٥).

بحزام من الجلد، وأحيانًا يربط مع الحزام سكينًا صغيرة في غمدها[١]. وفي المناسبات يلبس حزامًا معبأ بالرصاص، وهناك أحزمة من الجلد وسعف النخل، وأحيانًا من القماش، ويلبس الرجال في المناسبات أحزمة كبيرة ومحلاة بالفضة، وبعضها تثبت عليها الخناجر في أجفانها المزدانة بزخارف من الفضة، ويصطحب الوجيه أو الشيخ بندقيته، وأحيانًا السيف والبشت، وفي فصل الشتاء يرتدي الرجال العباءة أو الجبة، وهي مصنوعة من صوف الغنم، ومفتوحة من الأمام ولها أكمام طويلة.

ويعكس الزي النسائي مهارة النساء في السابق في فن التطريز الذي يحوي دلالات ورموزًا، وعادة ما يصنع من القماش الأسود لأنه رمز الوقار والحشمة، والأحمر يلبس للمناسبات، ويكون التطريز عليه الألوان الزاهية من الخيوط التي تستخدم في التطريز الذي تعلمته وتوارثته عبر الأجيال. وهو عمل يتناسب مع الواقع المفروض على المرأة الجنوبية، ومن ألبسة النساء الشيلة أو القناع الذي تلفه المرأة على رأسها وعنقها، ولونه في الغالب أسود. وتختلف بعض القرى في لبس زي النهار لأنه فترة العمل والحركة عن الليل بعد الانتهاء من العمل، ويتميز زي المناسبات والأفراح عن ملابس الحداد، ويتباين وفقًا للمراحل العمرية.

أما بالنسبة للحلي فهي تعبر عن رموز ودلالات كثيرة في حياة المرأة الجنوبية بمنطقة الباحة، فمن خلالها نستطيع التفرقة بين المرأة في مراحل عمرها المختلفة، إلى جانب التعرف ما إذا كانت متزوجة أم لا؛ فالفتيات الصغيرات يرتدينَ الأساور والأقراط من البلاستيك الملون، والأكبر منهنَّ سنًّا يرتدينَ السلاسل المعدنية المصنوعة من الخرز الملون الصغير حول الرقبة. ولا تبدأ المرأة في منطقة الباحة بالتزين بالحلي المصنوعة من الفضة أو الذهب إلا بعد زواجها، كما ترتدي بعد زواجها القلائد والعقود المصنوعة من الخرز الملون والمعدن، والمفارد المصنوعة من الخرز، وأحيانًا من الذهب والفضة في اليد، وترتدي كذلك الخواتم والأساور كحلي للأيدي، وتصنع من الفضة والذهب[٢].

(١) ابن جريس، مرجع سبق ذكره، ص(٥٣٦).
(٢) انظر الملحق، شكل رقم (١١).

الخـاتمة

يُعَدُّ متحف الشملاني امتدادًا لمتاحف المواقع الأثرية في المملكة العربية السعودية، من حيث التصـميم، وطرق العرض والمهام التي يقوم بها، إلا أن الباحثة ترى ضـرورة العمل على زيادة أعداد العاملين به، وأن يكونوا من ذوي الخبرة، وممن يحملون مؤهلات جامعية في نفس التخصـص، وكذلك العمل على إبراز دور المتحف إعلاميًّا وثقافيًّا واجتماعياً.

وسـوف تظل المتاحف متأخرة عن اللحاق بالركب العالمي إذا لم تتوفر فيها التكنولوجيا الحديثة، من اسـتخدام دوائر تليفزيونية، ووسـائل إنذار حديثة في المراقبة والحراسـة المشـددة على قاعات العرض والأبواب الخارجية للمتحف، فتأمين المتحف يعني تأمين المقتنى المتحفي وسلامته.

وتوصلت الباحثة من خلال الدراسة إلى عدة نتائج كشفت أن متحف الشملاني نجح إلى حد ما، أن يعكس طبيعة المنطقة التاريخية والثقافية المقام بها المتحف. ويمكن حصـر أهم هذه النتائج في:

- المكونات الرئيسة لصناعة السياحة التاريخية والثقافية بالمنطقة تتمثل في الآثار والمتاحف.
- تُعَدُّ المتاحف الموقعية أكثر جاذبية من التي تشيد على المباني الجديدة في المدن والعواصم.
- يمثل متحف الشملاني الموروث الثقافي والتاريخي للحضارات القديمة، ومركز الإشعاع الحضاري للثقافة الجنوبية.
- سـاهم متحف الشـملاني في انتشـار المعرفة وتعميق الفهم القومي، من خلال عرض مقتنياته التي تعكس أقدم وأعرق الحضارات بمنطقة الباحة.
- إن القائمين على المتحف لم يكن لديهم حرية في اختيار موقع المتحف ومبناه، إلا أنهم قد بذلوا العديد من المحا

- ولات لكي تصبح البنية الأساسية للمتحف متفقة إلى حد ما مع طبيعة المنطقة المقام بها المتحف، وذلك اتفاقًا مع الأسس العالمية لتصميم المتاحف التي تؤكد على أهمية أن تعبر متاحف التراث الشعبي –بصفة خاصة– عن أسلوب الحياة داخل المجتمع المقام به المتحف.
- توصلتُ خلال نتائج الدراسة الميدانية إلى التزام المتحف أثناء جمع مقتنياته أن تكون حقيقية وليست كلها نماذج مجسمة.
- هناك مجموعة من العقبات وقفت كحائل أمام المتحف، من أهمها مساحة المتحف الصغيرة التي وقفت عقبة أمام المسؤولين عن تنظيم المتحف في أن يعرض لكافة المقتنيات التي يمكن أن تعبر عن الواقع الفعلي للتراث المادي للمنطقة، كما أن المساحة الصغيرة تسببت في عرض المقتنيات بشكل مكدس داخل صالة العرض، الأمر الذي قد يحدث تشويشًا لدى الزائر فيما يتعلق باستخدامات كل مقتنى، بالإضافة إلى قلة الموارد المالية التي يحصل عليها المتحف التي أدت إلى جعل المتحف لا يلتزم بالأسس العلمية لتأسيسه، الأمر الذي قد يؤثر على المقتنى المتحفي.

المصادر والمراجع

أ. آلان، دوجلاس.(١٩٩٣م). العاملون الموظفون، منشور في دليل تنظيم المتاحف (إرشادات عملية)، (تأليف آدامز فيليب وآخرين). (ترجمة محمد حسن عبدالرحمن): الهيئة المصرية العامة للكتاب.

إبراهيمي، فايزة. وسط الحفظ بمتحف تلمسان. (٢٠٠٦-٢٠٠٧).رسالة ماجستير، جامعة تلمسان.

ابن جريس، غيثان بن علي. (٢٠١٩م). منطقة الباحة دراسات، وإضافات، وتعليقات (ط١). (جـ٢) ق١-١٥هـ/٧-٢١م١٤٤٠هـ/٢٠١٩م.الرياض: مطابع الحميضي.

ابن جريس، غيثان بن علي.(٢٠١٣م). القول المكتوب في تاريخ الجنوب(الباحة وعسير). (ج٥). الرياض: مطابع الحميضي، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل. (١٩٨٨). لسان العرب المحيط، (م٣)، بيروت: دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

البستاني، بطرس(١٩٥٦م). قطر المحيط، بيروت.

بن بشر، عثمان بن عبدالله. (١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م). عنوان المجد في تاريخ نجد، (حققه وعلق عليه عبدالرحمن بن عبداللطيف بن عبدالله آل الشيخ). (ط٤). الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، (جـ١).١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

التجاني، مياطة.(٢٠١٧م). متحف مدينة الوادي. دراسة وصفية تحليلية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، العدد (١٦).

الجوهري، محمد. (١٩٧٨م). علم الفولكلور دراسة في الأنثروبولوجيا الثقافية. (ط٣). (جـ١) القاهرة: دار المعارف.

الرزقي، شرقي. (٢٠١٤م). فصول في علم المتاحف (ط١): دار الألمعية للنشر والتوزيع.

رفاعي، أحمد. الدور التربوي للمتحف. حوليات المتحف الوطني للآثار، العدد(١٩٩٩).

زاكي، حامد قادوس عزت. (٢٠٠٥). علم الحفائر وفن المتاحف. القاهرة الإسكندرية، مطبعة الحضري.

زهدي، بشير: المتاحف- دراسات ونصوص قديمة. (١٩٩٨م). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

الزهراني، عوض بن علي. (٢٠٠٤). وادي بيده في منطقة الباحة دراسة أثرية معمارية.

الزيد، إبراهيم بن محمد. (١٤١٩-١٩٩٨م).الرئاسة في قبيلة زهران منذ القرن الثالث عشر الهجري.(ط١).

السلوك، علي بن صالح. (١٤٠١هـ-١٩٨١م). المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، بلاد غامد وزهران (ط٢): دار اليمامة، الرياض.

السياري، أحمد صالح: (د.ت) الباحة. (ط١) جدة: دار العلم.

صادق، عبدالرحمن. جغرافية المملكة العربية السعودية.(د.ت) (ط٦) الرياض، (ج١): دار المريخ للنشر.

عبدالحق، معزوز: نظرة على زوار المتاحف الجزائرية.(١٩٩٧م). المتحف الوطني للآثار الجزائر، مجلة حوليات العدد (٧).

علي، حملاوي. (١٩٨٤م). علم المتاحف. سلسلة محاضرات علم المتاحف. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية (د.ت).

علي، حملاوي: علم المتاحف. (١٩٩٢م). معهد الآثار جامعة الجزائر، مجلة الدراسات الأثرية العدد(٢).

العوامي، عياد موسى. (١٩٨٤). مقدمة في علم المتاحف. ليبيا. طرابلس.

العوامي، عياد موسى. مقدمة في علم المتاحف. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلام.

فادوس، عزت زكي حامد.(٢٠١٠م). علم المتاحف .الإسكندرية.

مالت، كارول. المتاحف والمرأة ومنحها صلاحيات في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بحث منشور، مجلة المتحف الدولي، العدد (٢٣٦).

مانجان، فيلكس. (١٤٢٤هـ) تاريخ الدولة السعودية الأولى وحملات محمد علي باشا على الجزيرة العربية. (ترجمة محمد خير محمود البقاعي). (ط١) الرياض: دارة الملك عبدالعزيز.

مبارك، خالد بن محمد. (١٤٣٨-٢٠١٧). الأبراج الدفاعية بمنطقة الباحة في الفترة العثمانية- أبراج محافظة القرى أنموذجًا. رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود كلية السياحة والآثار.

محمد، إبراهيم وآخرون. (١٩٩٠). فن المتاحف. القاهرة: دار المعارف.

موسى، محمد، رفعت. (٢٠٠٢). مدخل إلى فن المتاحف. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية،

مولا جولي، برنو.(١٩٩٣م). عمارة المتحف، بحث منشور في دليل تنظيم المتاحف (إرشادات علمية)، (تأليف آدامز فيليب وآخرين). (ترجمة محمد حسن عبدالرحمن): الهيئة المصرية العامة للكتاب.

نواب، زهير عبدالحفيظ. (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م). المملكة العربية السعودية حقائق وأرقام، جدة(ط١): إصدار هيئة المساحة الجيولوجية السعودية.

نوفر، آرنست. (٢٠٠٨م). عناصر التصميم والإنشاء المعماري، (ترجمة ربيح محمد النذير) (ط١).بيروت: دار قابس.

المجلس الدولي للمتاحف، نظام الآداب المهنية، ترجمة المكتب القومي الجزائري التابع للمجلس الدولي للمتاحف الوكالة الوطنية للآثار وحماية المعالم والنصب التاريخية، الجزائر، ١٩٩١م.

وزارة الشؤون البلدية والقروية، سلسلة الخدمات البلدية، العدد الرابع والعشرون ١٤١١هـ، الباحة.

آثار منطقة الباحة، سلسلة آثار المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، وكالة الآثار والمتاحف،١٤٢٣/٢٠٠٣هـ الرياض.

المرصد الحضري، أمانة منطقة الباحة.

الرفع المساحي والكروكي لمتحف الشملاني التراثي، الهيئة العامة لعقارات الدولة، مكتب أكنان البناء للاستشارات الهندسية.

الترخيص للمتحف لمالكه عبدالعزيز بن سعيد بن محمد الشملاني بمحافظة الأطاولة بمنطقة الباحة اعتبارًا من ١٤٤٠/٦/٠هـ بموجب نظام الآثار والمتاحف والتراث العمراني الصادر بالأمر السامي الكريم رقم م/٣ بتاريخ١٤٣٦/١/٩هـ.

الزيارات الميدانية:

جولة ميدانية للباحثة لسوق ربوع قريش بالأطاولة الخميس ١٤٤٠/١١/٨هـ، مهرجان الأطاولة التراثي الخامس، إشراف الإدارة العامة للمهرجانات والاحتفالات والإشراف على المنتزهات بأمارة منطقة الباحة.

فعاليات مهرجان سوق السبت التاريخي الأول زيارة ميدانية ١شعبان ١٤٤٠هـ مهرجان سوق السبت.

زيارة الباحثة متحف الشملاني ١٤٤٠/١١/٥هـ.

الروايات الشفهية:

رواية الشيخ الحسين بن عثمان الزهراني: رئيس التنمية الاجتماعية الأهلية بالأطاولة، ورئيس اللجنة المنظمة لمهرجان الأطاولة التراثي الرابع و الخامس. يوم الأربعاء الموافق ١٤٤١/٥/٢٧هـ .

عبدالعزيز سعيد الشملاني :مدير متحف الشملاني، يوم السبت،١٤٤١/٥/٣٠هـ-٢٥يناير٢٠٢٠م،رصد لزيارة الباحثة ١٤٤٠/١١/٥هـ.

الدوريات:

- مقال بعنوان "الأطاولة قرية جمعت بين المناظر الطبيعية والحصون الأثرية"، تماضر الوصيفر، صحيفة اليوم،الاثنين ٢٠١٩/٤/٨م ".
- مقال بعنوان "مراحل تأهيلية وتطويرية قرية الأطاولة التراثية ٣ "يوم السبت ٢٠١٨/١٠/٦م "صحيفة المدائن". http://www.almadaen.com.sa/273147/.

Sources and references:

a. Allan, Douglas. (1993 AD). Staff Staff, published in Handbook of Museum Organization (Practical Guidelines), (authored by Adams Philip et al.). (Translated by Mohamed Hassan Abdel Rahman): The Egyptian General Book Organization.

Abdelhak, Mazouz: A look at the visitors of Algerian museums. (1997). The National Museum of Antiquities Algeria, Annals magazine, issue (7).

Al Rizki, Sharqi. (2014 AD). Chapters in Museology (1st Edition): Dar Al-Ma'aia for Publishing and Distribution.

Al-Awami, Ayad Musa. (1984). Introduction to museology. Libya. Tripoli.

Al-Awami, Ayad Musa. Introduction to museology. Tripoli: General Establishment for Publishing, Distribution and Media.

Al-Bustani, Peter (1956 AD). Ocean Qatar, Beirut.

Ali, Hamlawi. (1984AD). Museum science. Museology Lecture Series. Algeria: Diwan of University Publications (DT).

Ali, Hamlawi: Museology. (1992 AD). Institute of Archeology, University of Algiers, Journal of Archaeological Studies No. (2).

Al-Sayyari, Ahmed Saleh: (D.T) Al-Baha. (I 1) Jeddah: House of Science.

Al-Zahrani, Awad bin Ali. (2004). A valley with his hand in the Al-Baha region, an archaeological and architectural study.

Al-Zayd, Ibrahim bin Muhammad. (1419-1998 AD). The presidency in the Zahran tribe since the thirteenth century AH. (I 1).

Behavior, Ali bin Saleh. (1401 A.H.-1981 A.D.). The Geographical Dictionary of Saudi Arabia, the Country of Ghamid and Zahran (I 2): Dar Al-Yamamah, Riyadh.

Bin Bishr, Othman Bin Abdullah. (1422 AH - 2002 AD). The title of glory in the history of Najd, (Achievement and commented on by Abdul Rahman bin Abdul Latif bin Abdullah Al Sheikh). (i 4). Riyadh: King Abdulaziz House, (c. 1). 1402 AH - 1982 AD.

Ebrahimi, Fayza. Conservation in the Tlemcen Museum. (2006-2007). Master's Thesis, University of Tlemcen.

El-Gohary, Muhammad. (1978 AD). Folklore is a study in cultural anthropology. (i 3). (C1) Cairo: House of Knowledge.

Fadous, Izzat Zaki Hamed. (2010 AD). Museology. Alexandria.

Ibn Jeries, Ghaithan bin Ali. (2013 AD). The written saying in the history of the south (Al-Baha and Asir). (C5). Riyadh: Al-Humaidhi Press, 1434 AH / 2013 AD.

Ibn Jeries, Ghaythan bin Ali. (2019 AD). Al-Baha Region Studies, additions, and comments (I 1). (C2) Q1-15 A.H./7-21 A.D. 1440 A.H./2019 A.D., Riyadh: Al-Humaidhi Press.

Ibn Manzur, Muhammad bin Makram bin Ali Abu Al-Fadl. (1988). Lisan Al Arab Al Muheet, (M3), Beirut: House of Revival of Arab Heritage for Printing, Publishing and Distribution.

Malt, Carol. Museums, Women and their Granting of Powers in the Countries of the Middle East and North Africa, published research, International Museum Journal, No. (236).

Mangan, Felix. (1424 AH) The history of the first Saudi state and the campaigns of Muhammad Ali Pasha on the Arabian Peninsula. (Translated by Muhammad Khair Mahmoud Al-Beqai). (1st floor) Riyadh: King Abdulaziz House.

Mola Jolly, Brno. (1993 AD). Museum architecture, research published in the Handbook of Museum Organization (Scientific Guides), (authored by Adams Philip et al.). (Translated by Mohamed Hassan Abdel Rahman): The Egyptian General Book Organization.

Mubarak, Khalid bin Mohammed. (1438-2017). Defensive towers in Al-Baha region in the Ottoman period - Al-Qura governorate towers as a model. Master's Thesis: King Saud University, College of Tourism and Antiquities.

Muhammad, Ibrahim et al. (1990). Museum art. Cairo: House of Knowledge.

Musa, Muhammad, Refaat. (2002). Introduction to Museum Art. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Nofer, Ernst. (2008 AD). Elements of Architectural Design and Construction, (translated by Rabeeh Muhammad Al-Nazir) (1st floor). Beirut: Dar Gabes.

Representatives, Zuhair Abdel Hafeez. (1433 AH / 2012 AD). Kingdom of Saudi Arabia: Facts and Figures, Jeddah (1st Edition): Publication of the Saudi Geological Survey.

Rifai, Ahmed. The educational role of the museum. Annals of the National Museum of Antiquities, issue (1999).

Sadiq, Abdul Rahman. Geography of the Kingdom of Saudi Arabia. (D.T.) (6th floor) Riyadh, (P1): Dar Al-Marikh Publishing.

Tijani, Miata (2017). Valley City Museum. An analytical descriptive study, University of Martyr Hama, Lakhdar El Wadi. Al-Maaref Journal for Research and Historical Studies, Issue (16).

Zaki, Hamed Kaddous Ezzat. (2005). Paleontology and Museum Art. Cairo Alexandria, Al-Hadary Press.

Zuhdi, Bashir: Museums - Studies and Ancient Texts. (1998 AD). Damascus: Publications of the Ministry of Culture.

. International Council of Museums, Professional Ethics System, translation of the Algerian National Office of the International Council of Museums, National Agency for Antiquities and the Protection of Historic Monuments and Monuments, Algeria, 1991.

Ministry of Municipal and Rural Affairs, Municipal Services Series, Issue Twenty-fourth 1411 AH, Al Baha.

Antiquities of Al-Baha Region, Series of Antiquities of the Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Education, Agency for Antiquities and Museums, 2003/1423 AH, Riyadh.

Urban Observatory, Al-Baha Municipality.

Surveying and Sketching of Al-Shamlani Heritage Museum, General Authority for State Real Estate, Aknan Al-Binaa Engineering Consulting Office.

Licensing the museum to its owner Abdulaziz bin Saeed bin Muhammad Al-Shamlani in the Al-Atula governorate in Al-Baha region as of 06/06/1440 AH according to the Antiquities, Museums and Urban Heritage Law issued by the noble Royal Decree No. M/3 dated 9/1/1436 AH.

Et Horgan,(J-c).Ia mise en reserve des collections de muse,UNECO,paris,1980,pp37-40 Verne(E)

la pensée, le dessin , lesprojets ,tra :Xavier Maiverti , Ed:(3) PierreMardage,Bruelles,1984,p120, Maria Antonietta scarp.

Field visits:

A field tour by the researcher to the Quraysh market at Al-Atola Thursday 8/11/1440 AH, the Fifth Al-Atula Heritage Festival, the supervision of the General Administration of Festivals and Celebrations and the supervision of the parks in the Emirate of Al-Baha region.

The activities of the first historic Saturday Market Festival, a field visit, 1 Shaban 1440 AH, the Saturday Market Festival.

The researcher's visit to Al-Shamlani Museum 5/11/1440 AH.

Oral narratives:

The novel of Sheikh Al-Hussein bin Othman Al-Zahrani: Head of Community Social Development at Al-Atula, and Chairman of the Organizing Committee of the Fourth and Fifth Al-Atula Heritage Festival. On Wednesday, 27/5/1441 AH.

Abdulaziz Saeed Al-Shamlani: Director of the Al-Shamlani Museum, on Saturday, 30/5/1441 AH - 25 January 2020, AD, monitoring the researcher's visit 5/11/1440 AH.

Journals:

An article entitled “Al-Atula, a village that combined landscapes and archaeological fortresses”, Tamader Al-Wasifer, Al-Youm newspaper, Monday 8/4/2019.

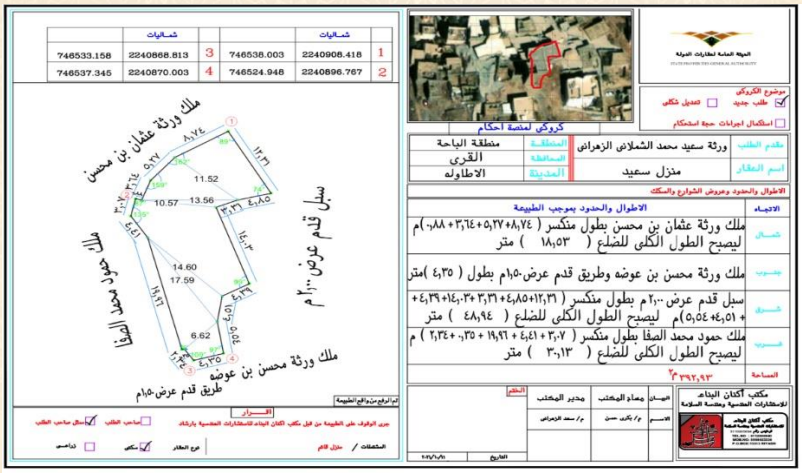
An article entitled “Rehabilitation and development stages of Al-Atula Heritage Village 3”, on Saturday 6/10/2018 AD, “Al-Madaen Newspaper”. http://www.almadaen.com.sa/273147/.

الملاحـــــق

(١): الخرائط:

خريطة منطقة الدراسة – شكل رقم (١)

الخريطة الإدارية لمنطقة الباحة – أمانة منطقة الباحة/شكل رقم (٢)

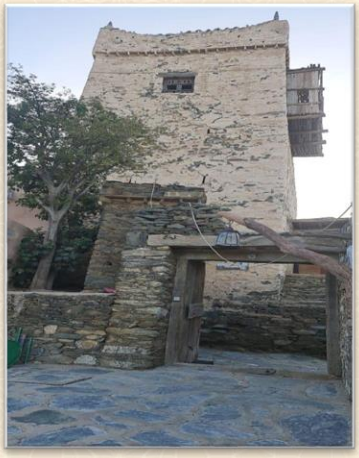


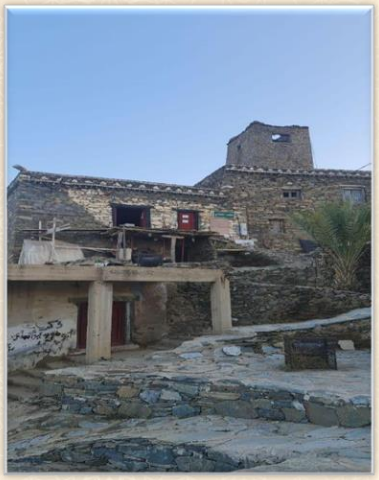
الرفع المساحي الكروكي لمتحف الشملاني. المدير الهيئة العامة لعقارات الدولة/ مكتب أكنان البناء للإستشارات الهندسية. شكل رقم (٣)

رخصة المتحف بموجب نظام الآثار والمتاحف والتراث العمراني الادر بالمرسوم الملكي رقم م/٣بتاريخ١٤٣٦\١\٩هـ. شكل رقم (٤)

الطريق المؤدي إلى موقع متحف الشملاني بقرية الأطاولة التراثية. شكل رقم (٥)

(٢): الصور والأشكال:





قرية الأطاولة الأثرية – شكل رقم (٦)
المصدر: عدسة الباحثة

شكل رقم (٨) موقع متحف الشملاني بقرية الأطاولة الأثرية في القسم العلوي والطابق الأرضي يحتوي على قسم التخزين والحفظ
المصدر: عدسة الباحثة

شكل رقم (٧)
سوق الربوع بقرية
الأطاولة – المصدر:
عدسة الباحثة

شكل رقم (٩)
أدوات حجرية
وزراعية. المدر
عدسة الباحثة

شكل رقم (١٠) – المسكوكات المدر عدسة الباحثة

شكل رقم (١١)– مقتنيات إثنوغرافية ملابس نسائية وحلي وثوب رجالي (المفرج) –عدسة الباحثة

شكل رقم(١٢) الأسلحة النارية والشبرية والجنبية – عدسة الباحثة

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal