



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

# مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثاني عشر - الجزء الأول  
جمادى الأول 1444 هـ - ديسمبر 2022 م

## معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

### النسخة الورقية :

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](mailto:iujournal4@iu.edu.sa)

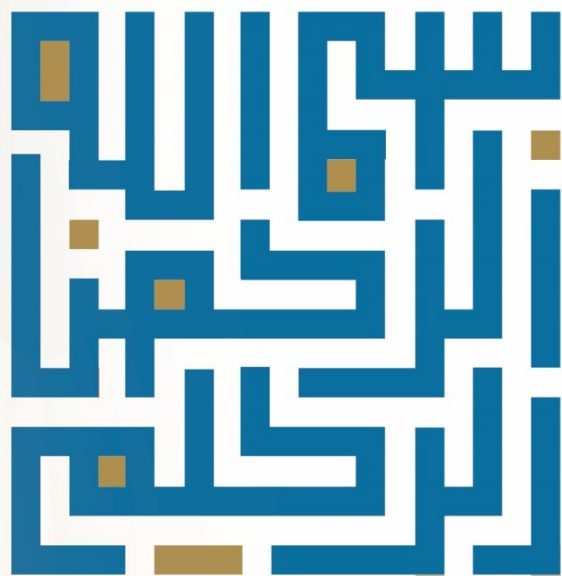




الجامعة الإسلامية بمكة المكرمة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة  
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر  
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة  
للجامعة الإسلامية



## قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأمانة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً 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 ، وطلب 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 إلكترونياً ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهداً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



## الهيئة الاستشارية :

**معالي أ.د. : محمد بن عبدالله آل ناجي**

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

**معالي أ.د. : سعيد بن عمر آل عمر**

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

**معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان**

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

**أ. د. : سليمان بن محمد البلوشي**

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

**أ. د. : خالد بن حامد الحازمي**

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د. : سعيد بن فالح المغامسي**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د. : عبدالله 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 الإسلامية

**أ.د. : عبدالعزيز بن سليمان السلومي**

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ.د. : عبدالله بن علي التمام**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

**أ.د. : محمد بن إبراهيم الدغيري**

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

**أ.د. : علي بن حسن الأحمدي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

**د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي**

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

سكرتير التحرير:

**أ. مجتبي 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 : \*

الصفحة	عنوان البحث	م
11	اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها د. تركي عبد العزيز عبد الله الملحم	1
73	توجهات أبحاث تعليم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة من 2017-2021م د. راشد محمد الروقي	2
105	الأمن البيئي ودوره في التنور الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية د. منال عبد الهادي باخت الحازمي / د. نوره سعد دخيل الله البلوي	3
161	معرفة واستخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد للتصميم الشامل في التعلم بفصول الدمج د. سلوى رشدي أحمد صالح	4
207	تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID - 19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. أريج بنت محمد التويجري	5
257	مقترحات علاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم باستخدام أسلوب دلفاي د. أميرة سعد محسن الزهراني	6
293	فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية لتنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر د. شوقي محمد محمود محمد	7
343	فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية لتحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث د. نوره بنت سعد البقمي	8
389	التُعبوات التي تُواجه تطبيق التعلّم الإلكتروني في جامعة الأمير شطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. تلاب بن عبدالله الشكرة	9
443	العلاقات السعودية السوفيتية (1357-1344هـ / 1926-1938م) د. عمرو بن إبراهيم العمرو	10

\* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



جامعة المدينة الإسلامية  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في  
الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا  
الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة  
العربية للناطقين بغيرها**

**Attitudes of teachers of Arabic as a second  
language at the Islamic University towards  
employing interactive multimedia technology in  
teaching Arabic for non-native speakers**

إعداد

د. توكي عبد العزيز عبد الله الملحم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**Dr. Turkey AbdulAziz abdullah AlMlhem**

Assistant Professor of Curricula and Teaching  
Methods of Arabic Language  
Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-012-001

## المستخلص

هدف البحث إلى قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق مقياس الاتجاهات بأبعاده الثلاثة، طبيعة الوسائط المتعددة التفاعلية، ودورها، وأنواعها، وذلك على عينة قوامها (٦٠) معلماً وعضو هيئة تدريس في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جاءت بدرجة مرتفعة، وأن اتجاهات عينة الدراسة نحو دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت اتجاهات عينة الدراسة نحو أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية (معلم - عضو هيئة تدريس)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير التخصص التربوي (تربوي - غير تربوي)؛ لصالح التخصص التربوي، وتبعاً لمتغير الدورات التدريبية (حاصل على تدريب - لم يحصل على تدريب)؛ لصالح الحاصلين على تدريب، وتبعاً لمتغير الخبرات التدريسية (٥ سنوات إلى (١٠) سنوات - أكثر من (١٠) سنوات)؛ لصالح أكثر من (١٠) سنوات.

**كلمات مفتاحية:** الاتجاهات، الوسائط المتعددة التفاعلية، معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## Abstract

The study aimed to measure trends of teacher the Arabia language as a second language at Islamic University Towards employing Interactive Multimedia in teaching Arabia language for non- native speakers, the study used analytical descriptive method by applying the attitude scale in its three dimensions, the nature, role, and types of interactive multimedia to a sample of (60) teachers and faculty members at the Institute of teaching Arabia language for non-native speakers at Islamic University. The results of the study declared that the study sample's trends towards Interactive multimedia nature in Teaching Arabic for non-native speakers at Islamic University came to a high degree and the trends of the study sample towards Interactive Multimedia Role technology came to a medium degree, such as the trends of the study sample towards Interactive Multimedia Types technology, It came to a high degree, In addition, the results of the study showed that there are no statistically significant differences trends of Arabic language teachers as a second language at Islamic University towards employing interactive multimedia technology in teaching according to Job degree variable (Teacher - Faculty Member). There are statistically significant differences at significance level (0.05) according to Educational Specialization variable (Educational- Non-Educational) in favor of the educational specialization, and according to Training courses variable (Trained-Untrained) in favor of those who was trained, according to teaching experiences variable (5) years to (10) years - More than (10) years in Favor of More than (10) years.

**Keywords:** Trends, Interactive Multimedia, teachers of the Arabia language as a second language, Teaching of Arabic language for non-native speakers.

## مقدمة

يتسم العصر الحالي بالتطورات السريعة، والتغيرات المتلاحقة في شتى مجالات الحياة، وهذا يتطلب التكيف مع هذه التطورات والتغيرات، والعمل مع مواكبتها ومسيرتها، ومن ثم جاء الاهتمام بتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية نتيجة للتحويل من الفكر التربوي من نمط المواقف التعليمية الجماعية إلى تلك المواقف الفردية، والتركيز على التعلم القائم على جعل المتعلم محور التعلم، وتغيير دور المعلم؛ حيث انتقل من كونه ناقلاً للتراث العلمي واللغوي والتربوي للمتعلمين، إلى التعامل مع التقنيات التكنولوجية، والعمل على الاستفادة من إمكاناتها، وذلك لزيادة فعالية مواقف التعلم المختلفة، وكفاءتها من جهة، وتحقيق الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة من جهة أخرى.

ويشهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماماً متزايداً يتجلى في إنشاء معاهد جديدة في الوطن العربي، والعديد من المؤسسات التعليمية، ويحتل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أهمية كبيرة نظراً لتزايد عدد المسلمين في العالم، وتوافد الناطقين بغير العربية لتعلمها، وكان ذلك لدوافع كثيرة، دينية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية، ولذا قامت الجامعات والمعاهد والمؤسسات العالمية والعربية والمحلية بإنشاء أماكن مخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا سيما أن تعليم اللغة العربية يتطلب جهداً مكثفًا للتمكن من استعمال اللغة العربية، وللتنمية المتواصلة بمهاراتها المختلفة من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة (أبو لبن، عبد الغفار، ٢٠١٦، ١١٨٥).

وعلى الرغم من تواجد العديد من المراكز والمؤسسات التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أنه لا يزال يعاني دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها العديد من الصعوبات في دراستها، ومن بين هذه الصعوبات اختلاف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باختلاف أهدافها، وكذلك ثقافات الدارسين، ومستوياتهم، وكذلك الإمكانيات المتاحة في البيئات التعليمية، والمعاهد والجامعات الموكلة إليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعليه أصبحت عملية إعادة النظر في تقديم المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ضرورة ملحة، وذلك من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية، والتي من

بينها الوسائط المتعددة التفاعلية، حيث تتيح للمتعلم اكتساب المعرفة، كما تتيح للمعلم مواكبة المتغيرات والمستجدات في العملية التعليمية، واستخدامها لأغراض التعليم والتعلم (أحمد، علي، علي، سيفين، ٢٠٢٠).

وتكمن أهمية توظيف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها للتكنولوجيا في تحقيق العديد من الفوائد، ومن بينها: التنوع في طرق التعلم بما يساعد على تشويق المتعلم، وإتاحة التعلم الفردي للمتعلم، وعلاج الفروق الفردية للمتعلم، وجذب انتباههم من خلال تقريب المفاهيم المجردة، وذلك بما ينعكس على توفير وقت المعلم لتطوير مهاراته وقدراته المتعددة (خليل، ٢٠١٩، ٩٠).

استجابة لتلك التغييرات أصبحت العملية التعليمية في ظل العصر التقني تعتمد على الأدوات الحديثة، والأساليب التربوية الحديثة تستخدم في تقديم المناهج التعليمية، ومن هنا تؤدي الوسائط المتعددة التفاعلية دوراً بارزاً في تقديم المحتوى التعليمي بصورة تفاعلية، ونظراً لدورها الواضح في تعزيز العملية التعليمية، فإنها تشجع المعلمين على توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم (حسين، ٢٠١٣).

فتهدف الوسائط المتعددة التفاعلية إلى نقل المعلومات التعليمية من خلال استخدام وسائل الإعلام المختلفة لنقل المفاهيم والمعلومات، كمحفزات متعددة لربط ذاكرة المتعلم بالمواد المقدمة إليه، بحيث يمكن للمتعلم التركيز على المواد التعليمية؛ مما يؤدي إلى تحسين أفضل مقارنة بطرق التدريس التقليدية (الشهري، ٢٠١٦).

كما تقدم الوسائط المتعددة التفاعلية للمتعلمين بيئة تعلم شيقة وممتعة، إذ تشتمل على مجموعة من المعلومات بكافة أشكالها، بما تتضمنه من عروض ووسائل متعددة، ومصادر متنوعة، فهي تجمع بين المواد المطبوعة والصوت، والصور والرسوم المتحركة، والفيديو بطريقة متكاملة لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، وكذلك العمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في التعلم (العمرى، ٢٠١٣).

وتعمل الوسائط المتعددة التفاعلية على تقديم بيئة تعلم شيقة أكثر متعة ذات معنى، حيث يتم تقديم المعلومات باستخدام وسائل متعددة تفاعلية، ومصادر تعلم متنوعة، التي تلبي احتياجات

المتعلمين، كما تعزز الموضوعات التي تقدم في تعليم اللغة العربية، مما يجذب اهتمام المتعلمين، ومساعدتهم على تعلم المفردات اللغوية، والتمكن من قواعد اللغة بصورة تفاعلية.

وجاءت الوسائط المتعددة التفاعلية للجمع بين العديد من التقنيات الإلكترونية، والتي تعمل على توظيف قدراتها وتحقق الاتصال الفعال عند استخدامها عن طريق ربط مركزي محوري تعمل من خلاله، أو مستقلة عنه تتصل ببعضها عن طريقه، وهذا الربط المحوري بجهاز الحاسوب الذي يقوم بوظائفه المعتادة، وبالإستعانة بخدمات وتقنيات الإنترنت، وذلك لتوصيل المادة التعليمية بفعالية وكفاءة (القاسمي، ٢٠٢١، ٣٤٣).

كما أحدثت الوسائط المتعددة التفاعلية تغييرات كبيرة في عملية التعلم لما لها من مزايا متعددة، فقد أنتجت العديد من العناصر لتعلمي اللغة العربية، ومن خلال هذه العناصر يكون لدى المتعلمين منظور جديد للعملية التعليمية، وتوجهات مختلفة بعيدة كل البعد عن الاتجاهات التقليدية، لأنه يوفر تعليماً مرناً وفعالاً، يركز على التفكير النقدي، والإبداع المعرفي، والتعددية الثقافية، واستخدام الكمبيوتر للفهم والتواصل (البغدادى، ٢٠١٥، ٦٤).

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية، والتي من بينها دراسة: (أبو جحجوج، ٢٠٠٥؛ خليفة، ٢٠٠٨؛ حسين، ٢٠١٣؛ نصار، ٢٠١٩؛ مرعي، ٢٠٢٠؛ قريشي، صابري، ٢٠١٢)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أهمية استخدام المعلمين للوسائط المتعددة التفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة بفاعلية وكفاءة، كما أشارت دراسة عبد ربه (٢٠٢٠) إلى أهمية الوسائط الفائقة في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وتعد عمليات إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية كلغة ثانية من أهم العناصر المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية في المنظومة التعليمية، وأكدت العديد من الدراسات على أهمية إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ومنها دراسة: (الحرابي، ٢٠١٣؛ الرباعية، ٢٠١٦؛ كيتا، إسماعيل، ٢٠١٦؛ عبد الرزاق، علي، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠١٨؛ الربيعي، ٢٠١٩؛ علي، علي، ٢٠٢١)،

كما أشارت دراسة (العنزي، ٢٠١٠؛ القحطاني، ٢٠١٣؛ الزبون، ٢٠١٨) على أهمية تنمية الكفايات التكنولوجية، وتوظيف التقنيات التعليمية المعاصرة لدى معلمي اللغة العربية كلغة ثانية.

ويجب أن يكون معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مرجعاً لطلابه في مادة التخصص، كما يجب أن يكون على معرفة بأساسيات المادة أو القضايا الأساسية فيها، ويتوقع أن يكون قادرًا على تمثيل الأدوار المختلفة، وتعديل بيئة الفصل لتوظيف الأساليب التدريسية المختلفة، والتي تنطلق من مراعاة المستوى التعليمي الذي ينتمي إليه المتعلم، والمستوى اللغوي للغة العربية للناطقين بغيرها (الحضراوي، ٢٠١٧، ١٣١).

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة والبحوث اتضح استخدام أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لطرق التدريس التقليدية، والتي من بينها المحاضرة والإلقاء، والتي تستند على المعلم، وتتجاهل دور المتعلم بصورة تفاعلية، مما يؤدي إلى عدم فعالية المتعلمين أثناء عملية التعلم، وعدم المشاركة الإيجابية أثناء عملية التعلم، ولما كانت الوسائط المتعددة التفاعلية تمتاز بالمرونة والتكاملية أوجب ذلك أهمية توظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لذا هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

#### مشكلة البحث:

تقوم عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية على استخدام الوسائل التعليمية التقليدية بشكل محدود، من قِبل المعلمين، حيث يعاني المتعلمون من ضعف استدعاء مفردات اللغة العربية، وقلة الدافعية نحو تعلمها، بالإضافة إلى ضعف مخرجات تعلم المهارات اللغوية لديهم، وهنا تتضح الحاجة إلى ضرورة تعزيز هذه الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية، والتي تعتمد على إشراك المتعلمين وتفاعلهم مع المادة التعليمية، مما يعزز من دوافعهم للتعلم.



ومن خلال عمل الباحث رئيساً لقسم الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لاحظ ضعف الاهتمام في توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية لدى معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، عند تدريسهم للمقررات الدراسية؛ ويمكن تفسير ذلك إلى عدم وجود الخبرة الكافية لدى بعض المعلمين، وعدم القدرة على اختيار الوسائط المناسبة؛ لتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، وكذلك ضعف الوعي بأهمية تلك الوسائط في تحقيق أهداف العملية التعليمية بسهولة وفاعلية.

ولا شك أن معلمي اللغة العربية كلغة ثانية هم أولى من يتحتم عليهم القيام بتفعيل توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية عند القيام بتدريس المقررات التعليمية المختلفة للمتعلمين؛ نظراً لأن تعليم اللغة يحتاج أكثر من غيره إلى توظيف الوسائل المساعدة على التعلم، التي يستطيع من خلالها المعلم تيسير عملية التعلم على المتعلم، سواءً عند تعليم الأصوات أو المفردات أو التراكيب أو تنمية المهارات اللغوية المختلفة.

وللوقوف بصورة علمية على ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في الجامعة الإسلامية من قِبَل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين في المعهد، وزيادة وعيهم بأهميتها، وتوظيفها بفاعلية وكفاءة، في المواقف التعليمية المناسبة لها.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس:

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

● ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير (الدرجة الوظيفية، التخصص التربوي، الدورات التدريبية، الخبرات التدريسية)؟

#### أهداف الدراسة:

- تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية من حيث طبيعتها، وأدوارها وأنواعها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير (الدرجة الوظيفية، التخصص التربوي، الدورات التدريبية، الخبرات التدريسية).

#### أهمية الدراسة:

##### الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات، ولمتطلبات المرحلة الحالية لبيان اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها، نظراً لتعدد العناصر اللغوية المدروسة، وتنوع المهارات اللغوية المكتسبة، مما يتطلب تنوعاً في الوسائط المستخدمة لهم؛ لتحقيق أعلى درجات الاستفادة المثلى عند التدريس.
- توجيه اهتمام المؤسسات التعليمية إلى أهمية توظيف التكنولوجيا في التعليم، والدعوة إلى توظيفها في جميع البرامج التعليمية المختلفة، وبالأخص تعليم اللغات، إذ أنه من أهم البرامج التي

ينبغي توظيف التكنولوجيا فيها التوظيف الأمثل؛ نظراً لطبيعة المحتوى اللغوي والتنوع الثقافي وضعف التواصل اللغوي بين المعلم والمتعلم.

### الأهمية التطبيقية:

● قد تُسهم هذه الدراسة كذلك في زيادة وعي معلمي اللغة العربية كلغة ثانية، بتوظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك بالتأكيد على أهميتها ودورها الفعال في تيسير العملية التعليمية؛ مما يعزز توظيفهم لها عند تقديم الدروس للمتعلمين.

● مساعدة الباحثين بتكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية التي يمكن توظيفها عند تدريس المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية؛ والتي يمكن الاستفادة منها في إجراء بحوث جديدة.

● مساعدة القائمين على إعداد البرامج التدريبية الموجهة لمعلمي اللغة العربية كلغة ثانية؛ في مجال تكنولوجيا التعليم، وتمكينهم من تضمينها عند إعداد الحقائق التدريبية الخاصة بتكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، بهدف تنمية مهارات المعلمين في توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية؛ لضمان ممارستها لهم عند القيام بالعملية التعليمية.

● تزويد المختصين في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بتكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية؛ التي تتم الاستفادة منها عند إنشاء البرامج التعليمية، أو بناء المقررات اللغوية أو إعداد الأدلة الإرشادية للمعلمين.

### حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

● **الحدود الموضوعية:** الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

● **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

● **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمون في معهد تعليم اللغة

العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

● **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: ١٤٤٢ هـ.

## مصطلحات الدراسة:

### الاتجاهات:

ويمكن تعريف الاتجاه إجرائياً بأنه: محصلة استجابات المعلمين نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالاتجاه الإيجابي أو السلبي، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون في الجامعة الإسلامية في المقياس المعد خصيصاً في هذه الدراسة.

### تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية Interactive Multimedia Technology:

عرف علي (٢٠١١، ٨٦) الوسائط المتعددة التفاعلية بأنها: "استخدام العديد من الوسائل المتنوعة، مثل: النصوص المكتوبة (Texts)، والرسومات (Graphics)، والصوت (Sound)، والصور المتحركة (Animation)، وصور الفيديو (Video)، وذلك بصورة تكاملية لإبراز موضوع معين يحقق التفاعلية ما بين الكمبيوتر، والمتعلم لتعزيز عملية التعليم".

عرف القاسمي (٢٠٢١، ٣٣٥) الوسائط المتعددة التفاعلية بأنها: "القدرات والخدمات والأدوات التكنولوجية التي يستخدمها المتعلم عند تقديم أو تلقي مختلف أنواع المعلومات، مثل: إيصال الأفكار، والمشاعر للأطراف الأخرى".

ويمكن تعريف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية إجرائياً بأنها: "منظومة تعليمية متكاملة من الوسائط المتعددة، والتي من بينها: النصوص المكتوبة، والصور الثابتة والمتحركة، والأصوات، والفيديوهات، والرسوم المتحركة، المدججة عبر الحاسب الآلي بصورة تفاعلية، والتي يقوم معلمو اللغة العربية كلغة ثانية بتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة".

## معلمو اللغة العربية كلغة ثانية:

يُعرف معلمو اللغة العربية كلغة ثانية: إجرائياً بأنهم: القائمون على تدريس الأفراد متنوعي الجنسيات والثقافات، الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً، وذلك عبر البرامج اللغوية المتخصصة؛ بهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية، والمضامين الثقافية، والقيم الدينية؛ لتمكينهم من توظيفها في تحقيق أهداف تخصصية وشخصية متعددة، ويتمثلون في هذه الدراسة بأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

## الإطار النظري

تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تعريف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية:

لقد تعددت التعريفات التي تناولت تعريف الوسائط المتعددة التفاعلية، ونظرًا لتعدد مميزاتهما، علاوة على انتشارها في مختلف مجالات الحياة، فقد أصبح مفهوم الوسائط المتعددة التفاعلية من أبرز المفاهيم التي ترتبط بالحياة اليومية بصفة عامة، وفي العملية التعليمية بصفة خاصة، ومن بين هذه التعريفات:

عرف خليفة (٢٠٠٨، ٢٠٦) الوسائط المتعددة التفاعلية بأنها: "منظومة تعليمية متكاملة تتضمن مجموعة وسائط تعليمية تفاعلية متعددة، وعبرة عن النصوص المكتوبة والمنطوقة، والصوت، والجرافيك، والصور الثابتة والفيديو، والرسوم المتحركة، والرسوم الخطية، والمؤثرات الصوتية متكاملة ومتفاعلة معًا، ويتم اختيارها تبعًا للموقف التعليمي، وتعمل في نسق واحد لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة".

عرف عبد الحميد (٢٠١٠، ١٣١) الوسائط المتعددة التفاعلية بأنها: "منظومة من نظم الاتصال التفاعلية التي يمكن اشتقاقها، وتقديمها بواسطة الحاسب الآلي، وذلك لتخزين ونقل واسترجاع

المعلومات الموجودة في إطار شبكة من خلال اللغة المكتوبة، والمسموعة، والموسيقى، والرسومات الخطية، والصور الثابتة، والصور المتحركة، ولقطات الفيديو".

عرف محمد (٢٠١٢، ٢٩) الوسائط المتعددة التفاعلية بأنها: "نظام متعدد الوسائط، ويقوم على تكامل واتصال بين أكثر من وسيط من النصوص، والأصوات، والموسيقى، والرسوم المتحركة، ولقطات الفيديو، والتي تقدم للمتعلم بواسطة الحاسب لتوضيح المفاهيم العلمية، واكتساب المهارات العلمية".

### مميزات تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية:

تعد الوسائط المتعددة التفاعلية إحدى أهم المستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، لما لها من أهمية واضحة في إعادة التفكير في تطويرها، فهي تهدف إلى نقل الرسالة التعليمية من خلال وسائط متنوعة لنقل المعلومات، حيث تعمل هذه الوسائط كمثيرات متعددة، والتي تعمل على جذب انتباه المتعلمين، وتمتاز الوسائط المتعددة التفاعلية بالعديد من المميزات، والتي من بينها المميزات الآتية:

- تعمل الوسائط المتعددة التفاعلية على زيادة أدوار قدرات المعلم على توصيل المعلومة المطلوبة.
- تسهم الوسائط المتعددة التفاعلية في تخفيف العبء على المعلم.
- تعمل على مساعدة المعلم وكذلك تطوير مهاراته وقدراته.
- تشجيع أهم عناصر التعليم، حيث تمتاز بالمتعة مما يجعل العملية التعليمية عملية ممتعة سواء للمعلم أو المتعلم، وحيث يقوم المعلم بشرح المحتوى للطلاب من خلال عرض الرسومات، والصور، والفيديوهات بما يجذب انتباه المتعلمين.
- زيادة تفاعل المتعلمين مع المحتوى المقدم بشكل أكبر مما يؤدي إلى مردود أفضل.
- إمكانية استخدام المتعلمين المادة التعليمية بصورة تفاعلية، بحيث يعيد التركيز على المحتوى، ويعمل على فهمه بشكل أفضل (أحمد وآخرون، ٢٠٢٠، ٢٠٦).

كما تعمل الوسائط المتعددة التفاعلية على جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية لكل من المعلم والمتعلمين، حيث تسهم الوسائط المتعددة التفاعلية في تشجيع المتعلمين وزيادة دوافعهم للتعلم، بما يثير حب الاستطلاع والفضول لديهم، وذلك باعتبارها بيئة تعلم تفاعلية تركز على المتعلمين، باعتبارهم محور عملية التعلم، كما تزودهم بالخبرات التعليمية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم بفاعلية وكفاءة، علاوة على ذلك فإنها تساعد المعلم على توظيف قدرات وإمكانات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية لتحقيق تعلم أكثر تفاعلية مع المتعلمين.

### خصائص تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية:

تميز الوسائط المتعددة التفاعلية بالعديد من الخصائص، والتي من بينها الخصائص الآتية:

#### التفاعلية (Interactivity):

هي تلك العمليات التي تحدث بين المتعلم والبيئة التعليمية والمعلم، وتتضمن هذه العمليات المشاركة النشطة في عملية التعلم في صورة استجابات نحو مصادر التعلم، مما يؤدي إلى استمرار التعلم، ويتم التفاعل بين المستخدم وواجهة عرض برنامج الوسائط المتعددة التفاعلية بصورة تجذب انتباه المتعلمين، حيث يتلقى المتعلمون التغذية الراجعة بسهولة ويسر.

ولا تتوقف عملية التفاعل على مجرد الضغط على زر مرسوم على الشاشة، بل تعداه إلى عدة أنماط للتفاعل، والتي يتم استخدامها بشكل يتفق مع طبيعة التفاعل الذي يتوقعه المصمم التعليمي من المتعلمين، ويتفق أيضاً مع طبيعة المهمة التعليمية (عزمي، ٢٠٠١).

#### الفردية (Individuality):

تساعد الوسائط المتعددة التفاعلية على تفريد المواقف التعليمية، وذلك لتناسب المتغيرات في شخصيات المتعلمين، وقدرتهم واستعداداتهم، وخبراتهم السابقة، وأضاف عبد الحميد (٢٠١٠) أنها تسهم في تقديم نظام متكامل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

### التكاملية (Integrity):

تعد التكاملية من أهم خصائص الوسائط المتعددة التفاعلية، وتعمل على ربط الوسائط في إطار واحد لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعني تكامل الأهداف مع المحتوى التعليمي، وأنشطة البرنامج، وعرف عبد الحميد (٢٠١٠، ١٤٠) التكاملية بأنها: انتقاء وتنظيم الوسائط التعليمية بشكل يتوافق مع الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، وذلك بما يتناسب مع مستويات المتعلمين، واهتماماتهم المتعددة، وتعتمد قوة برامج الوسائط المتعددة التفاعلية على مدى تكامل عناصرها المتعددة، كما أنها تستخدم أكثر من وسيطين في الإطار الواحد بصورة تفاعلية، وحتى يتحقق التكامل بشكل جيد يجب التكامل بين الوسائط (القاسمي، ٢٠٢١، ٣٤٤)، وعند استخدام مجموعة من الصور الثابتة والمتابعة لعرض مفهوم أو مهارة معينة، يجب استخدام تعليق مسموع، بهدف مساعدة المتعلم على استخدام حاستين مختلفتين متكاملتين في متابعة الموضوع بدلاً من استخدام حاسة واحدة فقط في اتجاهين مختلفين، مما يحدث ارتباكاً لدى المتعلم (Rajendra and (Sudana, 2018).

### التنوعية (Variation):

توفر الوسائط المتعددة التفاعلية بيئة تعلم ثرية، حيث يحظى المتعلم بالتعلم المناسب له، وذلك من خلال تقديم خيارات وبدائل تعليمية متنوعة، وأكد (Septiani and Rejekiningsih (2020، 1274 أن تنوع المثيرات التعليمية تعمل على إثارة القدرات العقلية للمتعلمين، حيث تقدم مجموعة من المثيرات المتعددة التي تحاطب الحواس المختلفة، تسهم في تنمية القدرات للطلاب. وأضاف القاسمي (٢٠٢١) أهمية توفر الوسائط المتعددة التفاعلية مجموعة من العناصر التي تساعد على توضيح المعلومات والمعارف للمتعلمين.

### الإلكترونية والرقمية (Electronic and Digitalization):

الإلكترونية وتعني اعتماد الوسائط المتعددة التفاعلية في تصميمها وإنتاجها على العديد من التقنيات والأجهزة الإلكترونية، وكذلك على أنظمة شبكات المعلومات، وذلك بهدف توفير الجهد والوقت والتكلفة (القاسمي، ٢٠٢١)، كما تهتم بتقييم الوسائط المتعددة التفاعلية لمعالجة وتخزين



عناصرها المختلفة، وتحويلها من الشكل التناظري إلى الشكل الرقمي، والذي يساعد على تخزينها ومعالجتها وتقديمها على الأجهزة الذكية.

### التزامنية (Timing):

تعني التوافق بين الأحداث والعناصر المختلفة في الشاشة الواحدة التي يتم عرضها، وذلك باستخدام مجموعة من الوسائط التي تبدأ في العرض على الشاشة بصورة تزامنية في نفس الوقت. كما ترتبط وتناسب توقيتات تداخل عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية، والموجودة في البرنامج زمنياً مع سرعة العرض، وقدرات المتعلم، بحيث يحدث توافق بين جميع عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية (القاسمي، ٢٠٢١).

### فوائد توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تمتاز الوسائط المتعددة التفاعلية بالتفاعلية التي تتميز بها هذه التكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية، من حيث زيادة الانتباه، وتقليل وقت التعلم لمهارات الاستماع والتحدث في اللغة العربية، كما أنها تعمل على تعديل اتجاهات المتعلمين نحو استيعاب المفاهيم اللغوية الصعبة، واكسابهم المهارات الصوتية بطريقة جذابة وشيقة (محمد، ٢٠١٢، ٢٥).

وتحقق الوسائط المتعددة التفاعلية العديد من الفوائد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي من بينها الفوائد الآتية:

- زيادة معدل الاحتفاظ بالتعلم، والتقليل من وقت التعلم لدى المتعلمين، حيث تجمع بين أكثر من وسيط بصري وسمعي تفاعلي، مما يساهم في بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين.
- تساهم في زيادة الحصيلة اللغوية من الكلمات والمفردات لدى المتعلمين بصورة تفاعلية، وذلك من خلال استخدام الصور التفاعلية المعبرة عن هذه المفردات، مما يساهم في تنشيط حواس المتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ تقدم المهارات اللغوية وفقاً لتفضيلات المتعلمين من التعلم، حيث يفضل بعض المتعلمين التعلم من خلال النصوص المكتوبة، ويفضل بعضهم الآخر

التعلم من خلال الصور والاستماع ومشاهدة الأشياء الملموسة، ووفقاً لخصائصها فإنها تمكنهم من الاختيار المناسب لميوله وقدراته.

● عرض المفاهيم والقواعد اللغوية بطريقة متدرجة وتفاعلية، وتوفير التغذية الراجعة بما يحسن من الأخطاء اللغوية المنتشرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

● تقوية الذاكرة، حيث تساعد الوسائط المتعددة التفاعلية في استقبال المعلومات، حيث يساعد التنظيم (**Organization**) وتنظيم المعلومات في سهولة تذكرها، وينعكس ذلك على تعزيز المفردات اللغوية والكلمات، فالتدريب المستمر يساعد على تذكر المعلومات بسلاسة ووضوح، وهذا يحسن من مهارات الاستماع والمحادثة بصورة تفاعلية، وعلاوة على ذلك تطبق الوسائط المتعددة التفاعلية المبدئين (التنظيم والتكرار المستمر)، فهي جيدة التنظيم، كما تشتمل على تدريبات متعددة. ● زيادة مقدرة المتعلمين على تشغيل ملفات الوسائط المتعددة التفاعلية، والتعمق في تنمية المهارات اللغوية الأربعة مع عناصرها المتعددة.

● تقديم العديد من القواعد النحوية، وتنمية المهارات اللغوية بصورة تفاعلية. ● تسهيل عملية الفهم، وذلك من خلال عرض نماذج وأمثلة لمواقف حياتية، ويمكن تقديم المحادثات اللغوية بصورة تفاعلية، كما تسهم في استخدام المواقف الحياتية، كما تتضمن أنواعاً متعددة من التفاعلات، وذلك بما يسهل من عملية الفهم.

● تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة فعالة. ● تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جوانب متعددة، إذ تساعد على تحسين الاتجاه نحو اللغة لدى الناطقين بغيرها، وذلك من خلال تقديم المهارات اللغوية بصورة جذابة وشيقة، تدفع المتعلمين لتعلمها بشغف.

### دور معلم اللغة العربية لغة ثانية في توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية:

تعد اللغة من أهم وسائل الاتصال في حياة الفرد والمجتمع، كما أنها وسيلة للنمو العقلي، والمعرفي، والانفعالي، فهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنتظمة والمتعمقة، كما أنها الوسيلة للاطلاع والدراسة والتحصيل، حيث يعبر الفرد عن ذاته، ويتواصل مع الآخرين، فنتمو قدراته، وتزداد خبراته،

ويحقق التميز، فاللغة العربية وسيلة التواصل والتفاهم ونقل الثقافة بين الأجيال والشعوب، والانتقال من العرب إلى غير العرب من أبناء الأجناس الأخرى الذين يتعلمون العربية من غير الناطقين بها (عبدربه وآخرون، ٢٠٢٠، ٧٢٣).

أكد أحمد وآخرون (٢٠٢٠، ٢٣٢) على أهمية توافر العديد من المهارات التي تمكن المعلم من توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والتي من بينها الأدوار والمهام الآتية:

- توظيف عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية في توصيل وتبسيط المعلومات.
- التمكن من توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية وفقاً للمهارات اللغوية المطلوب تميمتها.
- توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية بما يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- التدريب على البرمجة، وعلى أساليب وطرق تصميم الوسائط المتعددة التفاعلية بما يخدم تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين.
- التركيز على المعلومات الهامة، والتي توضح الغرض من استخدامها.
- ملائمة الوسائط المتعددة التفاعلية لمستويات المتعلمين العقلية.
- تحديد الأهداف التعليمية، واختيار الوسائط المناسبة.
- تكامل استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية مع المنهج.
- تجربة الوسائط المتعددة التفاعلية، والاستعداد السابق لاستخدامها قبل تطبيقها في التدريس.
- تقويم الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك لقياس فاعليتها.
- الابتعاد وتجنب كل ما يشتت انتباه المتعلم أثناء دراسته باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية.
- تشويق المتعلم أثناء عرض الوسائط المتعددة التفاعلية.

**معايير توظيف عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

تتكون الوسائط المتعددة من العديد من العناصر التفاعلية، والتي من بينها: النصوص المكتوبة (Texts)، الصوت (Sound)، الرسومات الخطية (Graphics)، الصور الثابتة (Still Pictures)،

الصور المتحركة (Motion Pictures)، الرسوم المتحركة (Motion Pictures)، كما ترتبط اللغة العربية بالمهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وبعناصر اللغة، وسوف يتم تناول عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية، وكيفية توظيفها في تنمية المهارات اللغوية الأربعة وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

• **النصوص المكتوبة (Texts):** تعد النصوص المكتوبة أحد أهم المكونات الأساسية في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، كما أنها تتمثل في المفردات اللغوية والكلمات، والتي تعد البنية الأساسية للغة، حيث تستخدم النصوص في تنمية العديد من المهارات اللغوية الأربعة (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة)، ويمكن ذلك من خلال الجمع بين النصوص والأصوات عند تنمية مهارات المحادثة والاستماع، كلما اقترب تدريس المفردات وتعليم المهارات اللغوية المطلوبة لتدريس اللغة العربية، زاد اهتمام المتعلم. هذا يعني أن تدريس المفردات - خاصة في تنمية مهارات القراءة هو بناء مسار أو جسر لربط محتوى التعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا يدفع إلى أهمية استخدام الخطوط العربية التي توضح الكلمات بسهولة وسلاسة، وتتجنب الأخطاء الإملائية عند الكتابة.

كما يجب تقديم النصوص المكتوبة بفعالية في تدريس اللغة العربية، وذلك من خلال عاملين مهمين يرتبطان بالنصوص المكتوبة في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، وتتمثل في العاملين الآتيين (عزمي، ٢٠٠١).

• **القابلية (Faculty):** وترتبط بقدرة المتعلم على أن يحدد بنجاح، ويستخلص من النصوص اللغوية ما يريد، وذلك بعد أن يتعرف عليه، ويميزه، كما تقاس القابلية بسرعة قراءة النص وفهمه.

• **الإنقرائية (Readability):** وترتبط بمدى السهولة في تفسير العلاقات الحادثة بين جمل النص ومكوناته وسهولة فهمها واستعادتها، وترتبط الإنقرائية بسهولة علمية القراءة، وذلك من خلال استخدام المتن الكتابي، وتقاس بمقدر السهولة وراحة العين عبر فترة من القراءة المستمرة.

● **الصور الثابتة (Still Pictures):** تسهم الصور في معالجة اللفظية في اكتساب المفردات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يكثر أعضاء هيئة التدريس من الشرح اللفظي داخل المحاضرات مما يثير ملل المتعلمين، ولكي يتمكن أعضاء هيئة التدريس من مواجهة ذلك، يجب أن يعملوا على دعم شرحه بالصور والمثيرات داخل الوسائط المتعددة التفاعلية، فاستخدامها يجعل من عملية التعلم عملية حسية أكثر منها لفظية، مما يساعد المتعلمين على فهم المفاهيم والمفردات اللغوية بسهولة وسلاسة، علاوة على ذلك يناسب المتعلمون كثيراً من المفردات والألفاظ والمفاهيم بصيغة ذات معنى، حيث يسهم توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في ترسيخ المفردات اللغوية في عقول المتعلمين.

ويجب تجنب استخدام الصور ذات التفاصيل الكثيرة، حيث تؤدي إلى تشتيت المتعلم داخل التفاصيل، ولذلك يجب اختيار الصور والرسوم التي تحتوي على التفاصيل المطلوبة فقط بقدر الإمكان (Rachmadtullah, Zulela and Sumantri, 2019).

**الصوت (Sound):** تتنوع الأصوات التي يمكن توظيفها داخل برامج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى: اللغة المنطوقة أو المسموعة (Spoken Words)، والموسيقى (Music)، والمؤثرات الصوتية (Sound Effect) (عبد الحميد، ٢٠١٠)، ولكل منهما استخداماته المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

**اللغة المنطوقة أو المسموعة (Spoken Words):** تتمثل اللغة المنطوقة في الأحاديث والأصوات المسموعة، والتي يمكن للمعلم استخدامها لتنمية مهارة الاستماع للغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال استخدام الصوت المصاحب للنصوص أو الصور التي تظهر على الشاشة، وذلك لتنمية مهارات النطق والاستماع لدى المتعلمين، من خلال النطق الصحيح للكلمات، واستخدام المعلم لأساليب الإلقاء ونبرات الصوت الفخمة التي تجذب انتباه الطلاب (عبد الحميد، ٢٠١٠، ١٣٤).

● **الموسيقى (Music):** يمكن استخدام الموسيقى باعتبارها إحدى أهم العناصر الصوتية في برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، حيث تعزز من العملية التفاعلية، ويمكن استخدامها بما يحقق الهدف منها (عبد الحميد، ٢٠١٠).

- **المؤثرات الصوتية (Sound Effect):** يمكن استخدام المؤثرات الصوتية في تقديم الرسائل التوضيحية، وكذلك استخدام المؤثرات الإيجابية لتقديم التعزيز الإيجابي للمتعلمين، والمؤثرات المعبرة عن التعزيز السلبي للمتعلمين، كما يجب مراعاة المعايير الآتية عند استخدام الأصوات بصورة عامة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى (عبد الحميد، ٢٠١٠):
  - يجب أن يتناسب الصوت مع الوظيفة التي يقدمها، فالصوت المستخدم خلفية موسيقية للبرنامج يختلف عن الصوت المستخدم في التغذية الراجعة السلبية، أو التغذية الراجعة الإيجابية، أو الصوت المستخدم للتنبيه عن حدوث خطأ، وهذه الاختلافات تكون في نوعية الصوت المستخدم، وشدته، وفي الفترة الزمنية التي يستغرقها.
  - تجنب استخدام نغمات صوتية متقاربة، حتى يستطيع المتعلم أن يميز بينها.
  - يجب أن يتكامل الصوت المستخدم في واجهات التفاعلي مع المستخدم (عزمي، ٢٠٠١).
- **الرسوم المتحركة (Graphic Animation):** تعمل الرسوم المتحركة على تقديم خبرات حسية للمتعلمين، إذ تؤثر في تكوينهم المعرفي والوجداني والمهاري، وتجعل التعلم أبقى أثراً من خبرات التعلم القائمة على الحفظ الآلي أو التذكر الآلي والتي تنسى بسرعة، ويجب مراعاة المعايير الآتية لتوظيف الرسوم المتحركة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:
  - استخدام المواقف الاجتماعية الحياتية التي يمكن تسجيلها، وتحويلها إلى مواقف تفاعلية تنمي مهارات المحادثة.
  - استخدام الحركة، وزيادة حجم لقطة معينة وتحديدتها بمساحة أكبر، والتي من بينها حركة الفم والأسنان والحنجرة لنطق بعض الحروف اللغوية، فلا بد عندئذ وضع الجزء المحدد كصورة ثابتة بوضوح وفاعلية.
  - استخدام الرسوم المتحركة التفاعلية الفكاهية، حيث تعمل على جذب انتباه المتعلمين، والتركيز على المحتوى المقدم من خلالها، وتجنب التركيز فيها كمادة فكاهية أو طريفة (عزمي، ٢٠٠١).

• **الفيديوهات (Videos):** يعدّ استخدام الفيديوهات من العناصر الهامة للوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك لإظهار الأحداث والمهارات التي تعتمد على الحركة، حيث يكتسب الفيديو الموضوع الإحساس بالواقعية، كذلك يوضح الفيديو للمتعلم الأشياء بصورة حسية تفاعلية جذابة (Kumar, et al., 2021).

يختلف الموقف التعليمي الذي يخلو من استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية عن ذلك الذي يثريه عضو هيئة التدريس بالعديد من الوسائط، حيث تسهم في زيادة انتباه المتعلمين واستثارة اهتمامهم نتيجةً لإدخال عناصر جديدة لم يألفها المتعلمون، وهذا ينعكس إيجابياً على المتعلمين - لا سيما الناطقين بغير العربية- حيث إنهم يسارعون إلى المشاركة الإيجابية، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، ولا شك أن التنوع في توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية يسهم في تحسين كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، كما يُحَقِّرُ على اكتساب المهارات اللغوية، ويُساعد على فهم القواعد والتراكيب والمفردات اللغوية بسهولة وفاعلية، وكذلك يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

**معوقات استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:**

**معوقات تصميم وإنتاج وتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية:**

تتعدد المعوقات التي ترتبط بتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في الفصول الدراسية، والمحاضرات التعليمية. وحدد (زيتون، ٢٠٠٤، ٢٤٨؛ مصطفى، ٢٠٠٨، ٥٠) هذه المعوقات كما يلي:

**معوقات مادية:**

توفير الاعتمادات المالية لتحويل التقنية من فكرة إلى إنتاج، وعلى الأفراد الذين يشرفون على العمل أن يتفهموا أهمية هذا العمل، وأن يكون لديهم استعداد للإنفاق عليه.

كما يتطلب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها توفير العديد من الإمكانيات المادية لتنمية المهارات اللغوية للطلاب، ومن بينها توفير البرامج لتحويل عناصر الوسائط المتعددة من فكرة إلى إنتاج، وهذا يتطلب توفير برامج للصوت لتنمية مهارات الاستماع والتحدث للطلاب.

### معوقات ثقافية:

ويعد ضعف اتجاهات المتعلمين نحو توظيف التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إحدى أهم المعوقات الثقافية، فإذا ما توفرت الإمكانيات المادية والبشرية لتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية تبقى غير فعالة وغير مؤثرة، في ظل عدم توافر قناعة كافية لدى المتعلمين لاستخدامها في تنمية مهاراتهم اللغوية.

### معوقات عملية:

تتجلى في الحاجة إلى ضمان سلامة المعدات وصيانتها، ووجود جهات متعددة تعتمد عليها في توفير هذه المتطلبات.

وتأسيساً لذلك تعد مشكلات الصيانة الدورية لمعامل اللغات والأجهزة الإلكترونية إحدى أهم المعوقات العملية التي تواجه معلمي اللغة العربية كلغة ثانية عن توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

### معوقات إجرائية:

اختيار المادة أو المحتوى المراد تقديمه، والقدرة المطلوبة لهذا التقديم تتطلب مجهوداً علمياً أو عملياً.

تعد عملية تقديم المهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحويل المحتوى اللغوي من فكرة مجردة إلى فكرة ملموسة تسهم في بقاء أثر التعلم إحدى أهم المعوقات الإجرائية التي تواجه معلمي اللغة العربية كلغة ثانية.

### معوقات إنتاجية:

يتطلب إنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية للمهارات اللغوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها برامج إلكترونية تفاعلية، وتطبيقات ذكية، وعلى الرغم من تعدد البرامج والتطبيقات المستخدمة لإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية إلا أن البرامج والتطبيقات الأكثر فعالية تعد برامج وتطبيقات



عالية التكلفة، كما تحتاج إلى تأهيل معلمي اللغة العربية كلغة ثانية على إنتاج عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية لتوظيفها بفعالية وكفاءة.

كما ظهرت بعض المعوقات التي تتعلق بتصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية في مجال التعليم، والتي تتمثل في: مدى خبرة ومهارة مصمم برامج الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك باعتبارها أداة رئيسية لتصميم وبرامج فعالة تعليمياً، بالإضافة إلى ضرورة تشجيع أعضاء هيئات التدريس بالمدارس والجامعات على تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية المناسبة لهم، وذلك بتوفير الوقت المناسب، والإمكانات اللازمة لذلك، مع ضرورة توفير الأبحاث والدراسات الدقيقة التي تعمل على تحليل عمليات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المعدة لهذه الأهداف المنشودة (عزمي، ٢٠٠١، ص٧).

واستناداً إلى ما سبق يمكن عرض أهم المعوقات فيما يلي:

- عدم توافر الخبرة الكافية لدى المعلمين في تصميم وإنتاج وتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية بما يحقق الفوائد المنشودة منها.
  - عدم توفير دورات تدريبية تساعد في تأهيل المعلمين لتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية.
  - الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو توظيف التكنولوجيا بصفة عامة في عملية التعليم، وتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية بصفة خاصة.
  - ضعف البنية التحتية، وعدم مناسبتها لتصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية.
- طرق تجاوز معوقات تصميم وإنتاج وتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

**طرق تجاوز معوقات تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية:**

أشار زيتون (٢٠٠٤، ٢٣٧) إلى أهمية فريق العمل لتصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية، وتشمل هذه المهام: كتابة النصوص، وتنقيحها من الأخطاء، وإعداد الرسوم، والصور الفوتوغرافية،

والرسوم المتحركة، وتسجيل المواد الصوتية، ولقطات الفيديو، والتأكد من جودتها وغير ذلك من الموارد المعلوماتية الخام التي تستخدم في تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية.

أكد عزمي (٢٠٠١، ٤٦) على أهمية استخدام فريق عمل متكامل وكوادر بشرية مؤهلة لتصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية، ويجب توزيع الأدوار من قبل مدير المشروع، وتوجيه المشروع ديناميكياً، وذلك باعتباره همزة الوصل بين فريق المشروع، ومن بينهم مصمم الوسائط المتعددة التفاعلية (Interactive Multimedia Designer)، وكاتب ومحرر النصوص (Writer)، ومتخصص الفيديو (Video Specialist)، ومتخصص الصوت (Audio Specialist)، ومبرمج الوسائط المتعددة التفاعلية (Interactive Multimedia Programmer).

#### طرق تجاوز معوقات توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية:

- تقديم الدورات التدريبية من خلال كوادر بشرية مؤهلة تعمل على تدريب وتأهيل المعلمين لكيفية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تشجيع معلمي اللغة العربية كلغة ثانية على دعم الابتكار والإبداع في توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية.
- التطوير المستمر للمناهج والمقررات الدراسية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بما يسهم في تقديمها بصورة تفاعلية تجذب انتباه المتعلمين.
- توفير الموارد البشرية بما يتوافق مع التغييرات والتطورات التكنولوجية المتطورة.
- إنشاء بنية تحتية بما يتناسب مع التحول الرقمي بصفة عامة، وتوظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
- تشجيع الاستثمار في الكوادر البشرية لتعزيز خلق المعرفة، وتوظيفها بصورة فعالة.

## الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات السابقة.

تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية وتعليم اللغة العربية.

هدفت دراسة سردي (٢٠١٠) إلى تنمية تعليم اللغة العربية وتعلمها في جامعة مارا للتكنولوجيا بماليزيا، كما استهدفت الدراسة الكشف عن تأثير تقنيات المعلومات، ومدى إسهام تقنيات التعليم بالوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم العربية وتعلمها عبر الويب للدراسة عن بعد في ماليزيا، في اللغة العربية كاللغة الثالثة لغير الناطقين بها، في منهجها الدراسي في جامعة مارا للتكنولوجيا من حيث أوجبتها الجامعة لدى طلبة البكالوريوس، وأكدت الدراسة على أهمية اهتمام المعلمين بتوظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك باعتبارها أحد أهم التطبيقات التعليمية في إنجاز عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها، كما أظهرت نتائج الاستطلاع التي قامت به الدراسة وجود استقبال إيجابي من المتعلمين نحو التعلم بواسطة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة توظيف المعلمين والمهتمين بالتعليم بتحقيق الاستفادة القصوى من تفعيل تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

كما استهدفت دراسة محمد (٢٠١٢) الكشف عن فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات علم العروض لدى المتعلمين المعلمين بالفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالعريش، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باعتباره الأكثر مناسبة لتحقيق أغراض الدراسة، وطبقت أدوات الدراسة متمثلة في اختبار تحصيلي في المحتوى التعليمي، واختبار المهارات العرضية، وبطاقة ملاحظة لتقويم أداء المتعلمين في المهارات العرضية على عينة الدراسة، وكذلك إعداد برنامج مقترح متعدد الوسائط التفاعلية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في بعض المهارات المعرفية العرضية في اللغة العربية للتطبيق البعدي للبرنامج المقترح متعدد الوسائط التفاعلية تعزي للبرنامج المقترح، كما أن حجم التأثير للبرنامج على المهارات الأدائية العرضية في

اللغة العربية كان مرتفعاً، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تتيح للمعلمين توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

واستهدفت دراسة ناوي، شهرير (٢٠١٥) مساعدة المتعلمين المتخصصين باللغة العربية في تعلّم التعبيرات الاصطلاحية (Idiomatic Expressions) العربية وفهم معانيها، وذلك عن طريق تصميم وحدات دراسية حاسوبية خاصة لتعليم هذه التعبيرات الاصطلاحية وتعلّمها، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اهتم المنهج الوصفي بجمع المعلومات المتعلقة بالتعبيرات الاصطلاحية، ونظريات التعلم عبر الوسائط المتعددة، أما المنهج التحليلي فقد توزّع على مراحل ثلاث، وهي: تحليل حاجات الدارسين قبل القيام بتصميم الوحدات، وتحليل آراء الخبراء ومراجعتهم أثناء التصميم، وتحليل نتائج التقييم البنائي لدى المتعلمين بعد إتمام التطوير، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبةً من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الذين درسوا مادة تطبيقات حاسوبية في اللغة والأدب، كما تم تصميم الوحدات الدراسية وتطويرها من خلال نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) اعتماداً على نظرية التعلّم الإدراكية لمَاير (Mayer)؛ حيث صممت باستخدام برنامج "باور بوينت" (Power Point)، وبرنامج "أدوب فلاش" (Adobe Flash)، وكشفت نتائج الدراسة أنّ سبب عدم فهم الطلبة للتعبيرات الاصطلاحية وفهم معانيها يعود إلى قلة قراءة الكتب العربية، كما أنّ هذه التعبيرات لم تدرّس كمادة محددة في المساق الدراسي، ولم ترد في الكتب الدراسية؛ الأمر الذي جعلهم جاهلين بأهميتها ولا يتدرّبون على استعمالها في التعبير، كما أن توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية ساهم في تنمية مساعدة المتعلمين المتخصصين باللغة العربية في تعلّم التعبيرات الاصطلاحية (Idiomatic Expressions) العربية وفهم معانيها.

هدفت دراسة سالم، حسن، الدسوقي (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وتكونت مجموعة من (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة (الحلقة الثانية)، وتم تقسيمهم بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة لقياس القراءة والكتابة، والبرمجية التعليمية القائمة على الوسائط المتعددة

التفاعلية، كذلك استبيان للتعرف على مهارات القراءة والكتابة اللازمة لأطفال الروضة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين. وطبقت أدوات البحث قبلًا وبعديًا على مجموعة البحث. وتوصلت الدراسة إلى احتواء برمجية الوسائط المتعددة التفاعلية على استراتيجية فرعية استراتيجية القصة الإلكترونية مما ساعد الأطفال في تنمية المهارات اللغوية لديهم، وكذلك تزويد مكتبات رياض الأطفال ببرمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية التي تبني وفقاً لاستراتيجيات تعليمية محددة. وأخيراً ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على إنتاج الألعاب التنافسية.

كما هدفت **دراسة الصاعدي (٢٠١٧)** إلى فاعلية البودكاست والوسائط المتعددة التفاعلية في البرامج الحاسوبية لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة المدائن بمكة المكرمة، وتم اختيار أفراد عينة البحث عمدتاً من الذكور دون الإناث، وتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (١٥) طالباً، طبقت عليها البرنامج الحاسوبي القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية والبودكاست التعليمي، والمجموعة الضابطة قوامها (١٥) طالباً، والتي استخدمت الطريقة التقليدية، وطبقت عليهم أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، البرنامج الحاسوبي القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية والبودكاست التعليمي، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة بأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية المواد التعليمية المختلفة للمراحل التعليمية المختلفة.

هدفت **دراسة الحضرمي (٢٠١٨)** إلى قياس مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من تسعة (٩) معلمين وواحد وثلاثين (٣١) متعلماً للغة العربية كلغة أجنبية في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في سلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن المحتوى السمعي البصري يساهم بشكل عام في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية من وجهة نظر المعلمين، ويساهم المحتوى السمعي البصري بشكل عام بشكل كبير في تعلم

اللغة العربية كلغة أجنبية من وجهة نظر المتعلمين حيث لوحظت ردودهم إلى حد كبير داخل الفئة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في درجة مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية حسب الجنس والمؤهلات والخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتعلمين على درجة مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في حالة الرحلات والعروض الترفيهية حسب الجنس وذلك لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتعلمين في درجة مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية تبعاً لمتغير دوافع التعلم لدى المتعلمين بشكل عام، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أوضاع التجمعات العامة لصالح من تحمسوا لتعلم اللغة العربية كهواية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتعلمين في درجة مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية باختلاف متغير عدد السنوات في تعلم اللغة العربية. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أوضاع الرحلات والعروض الترفيهية، بالإضافة إلى ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المتعلمين في درجة مساهمة المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

هدفت دراسة أحمد، علي، علي، سيفين (٢٠٢٠) إلى قياس أثر استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقسمت العينة بطريقة عشوائية عنقودية، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ويتكون كل منهما من (٢٦) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وطبقت أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، واختبار مهارات القراءة الإلكترونية، والوسائط المتعددة التفاعلية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية، كما أوصت الدراسة بضرورة توظيف الوسائط المتعددة

التفاعلية لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات اللغة العربية لجميع المراحل الدراسية، بالإضافة إلى أهمية تفعيل القراءة الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية.

استهدفت دراسة نبيل (٢٠٢١) التحقق من فعالية برنامج تأهيل تخاطبي قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال متأخرين لغوياً، وأعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، واستخدمت الدراسة مقياس اختبار ستانفورد بينية الصورة الخامسة، المقياس اللغوي للأطفال ما قبل المدرسة، استمارة دراسة الحالة، مقياس مهارات اللغة التعبيرية القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية، وبرنامج التأهيل تخاطبي القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة التعبيرية لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات هؤلاء الأطفال في القياسين البعدي والتبقي على مقياس مهارات اللغة التعبيرية.

#### ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة.

اتفقت الدراسات السابقة على دراسة أثر توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية وتعليم اللغة العربية وأثرها على نتائج المتعلمين، واستخدمت الدراسات السابقة أداة الاختبار التحصيلي ومقياس المهارات لجمع البيانات من عينة الدراسة، ما عدا دراسة سردي (٢٠١٠)، ودراسة ناوي، شهرير (٢٠١٢) فقد استخدمتا تصميم وحدات دراسية حاسوبية، ودراسة سالم، حسن، الدسوقي (٢٠١٦) استخدمت بطاقة ملاحظة وبرمجية تعليمية واستبيان، ودراسة الحضرمي (٢٠١٨) استخدمت استبيان. ووظفت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي، باستثناء دراسة ناوي، شهرير (٢٠١٢)، ودراسة الحضرمي (٢٠١٨)، حيث استخدمتا المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة سالم، حسن، الدسوقي (٢٠١٦) التي جمعت بين المنهج الوصفي والتجريبي.

اختلفت الدراسات السابقة في عينتها، حيث طبقت الدراسة الحالية على معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، بينما طبقت الدراسات السابقة على عينة من طلاب المجتمعات العربية في المراحل الدراسية المختلفة، حيث طبقت دراسة سردي (٢٠١٠)، على جامعة مارا للتكنولوجيا بماليزيا، ودراسة محمد (٢٠١٢) التي أجريت على المتعلمين والمعلمين بالفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالعرش بمصر، ودراسة ناوي، شهرير (٢٠١٥)، التي طبقت على الطلاب المتعلمين المتخصصين باللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ودراسة سالم، حسن، الدسوقي (٢٠١٦)، وأجريت على أطفال الروضة في المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات، ودراسة الصاعدي (٢٠١٧) التي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أحمد، علي، علي، سيفين (٢٠٢٠) طبقت على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة نبيل (٢٠٢١) التي أجريت على الأطفال المتأخرين لغوياً.

واختلفت دراسة نبيل (٢٠٢١) عن بقية الدراسات في أنها تناولت مشكلة الدراسة على فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ طبقت على الأطفال المتأخرين لغوياً.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في قياسها اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

### ثالثاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي المرسوم باتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعلاقته بالمتغيرات الآتية (الدرجة الوظيفية، التخصص التربوي، الدورات التدريبية، الخبرات التدريسية).

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة، وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.



استفادت الدراسة الحالية من دراسة أحمد، علي، علي، سيفين (٢٠٢٠)، سردى، ٢٠١٠، محمد، ٢٠١٢؛ ناوي، شهرير (٢٠١٥) في إثراء الإطار النظري.

#### رابعاً: الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

تجرى هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، بخلاف الدراسات السابقة التي طبقت على المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، في المدارس والجامعات العربية المختلفة.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في المعهد نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس، وهي بمثابة التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما أن هذه الدراسة تؤكد على أهمية توظيف معلمي اللغة العربية كلغة ثانية للمهارات التكنولوجية، ومن أهم هذه المهارات توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية، ويمكن أن تشكل مرجعية علمية في المكتبة السعودية والعربية.

بالإضافة إلى أن الدراسة تعدّ من الدراسات التي تهتم بتنمية مهارات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتأهيلهم لتنمية مهارات التدريس الرقمي، وهي محاولة بحثية رائدة لمساعدة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تيسر عملية التعلم، وتحقيق الأهداف المنشودة بفعالية وكفاءة.

### منهجية وإجراءات الدراسة

#### منهج الدراسة:

المنهج البحثي المستخدم في الدراسة هو الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتم توظيفه في إعداد الإطار النظري، وفي جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بتوظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة والتفاعلية، وكذلك للكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو توظيفها عند قيامهم بالتدريس للمتعلمين، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة التي تعزى إلى اختلاف

(الدرجة الوظيفية، التخصص التربوي، الدورات التدريبية، الخبرات التدريسية)، من خلال استطلاع آراء عينة الدراسة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتوصيات.

### مجتمع الدراسة:

أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، ومعلمو اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، والبالغ عددهم (١٠٠) معلم وعضو هيئة تدريس.

### عينة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، ومعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية والبالغ عددهم (٦٠)، وهم (٣١) عضو هيئة تدريس، و(٢٩) معلماً.

### أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات بعد مراجعة الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت محاور المقياس، ومنها: (عزمي، ٢٠٠١، ١٤؛ خميس، ٢٠٠٣، ١٩٩؛ زيتون، ٢٠٠٤، ٢٣١؛ عبد الحميد، ٢٠١٠، ١٤٠؛ محمد، ٢٠١٢، ٢٥؛ أحمد وآخرون، ٢٠٢٠، ٢٣٢؛ القاسمي، ٢٠٢١، ٣٤٤)، واعتمد الباحث على مقياس الاتجاه، بوصفه أنسب الأدوات للإجابة عن تساؤلات الدراسة، لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، وللمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وتم اتباع الخطوات الآتية لإعداد المقياس.

**تحديد الهدف من المقياس:** استهدف المقياس قياس اتجاهات استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد من وجهة نظر المعلمين.

**تحديد محاور المقياس المراد قياسها:** وتم تحديد المحاور الآتية: حيث تناول المحور الأول: طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وتناول المحور الثاني: دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وكذلك تناول المحور الثالث: أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، وذلك وفقاً للأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة.

**صياغة عبارات المقياس:** تم إعداد وصياغة (٧٣) عبارة موجبة وسالبة موزعة على المحاور السابقة، تتضمن كل عبارة خمس استجابات متدرجة على طريقة ليكرت (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، وقد اهتم الباحث في تلك العبارات بقياسها للمحاور التي تندرج أسفلها، وكذلك الصياغة الجيدة، وتضمن المقياس لعبارات موجبة وسالبة.

**صياغة تعليمات المقياس:** تم صياغة التعليمات التي تساعد على تحديد الهدف الأساسي من المقياس، وكيفية الإجابة عليه بدقة.

**صدق المقياس:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية محكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتكنولوجيا التعليم، واللغة العربية؛ وذلك للتحقق من مناسبة المقياس للهدف منه، وانتماء كل عبارة للمحور الذي يندرج أسفلها، وسلامة الصياغة اللغوية، ودقة تعليمات المقياس، وتم تنفيذ التعديلات للسادة المحكمين بدقة.

**التجربة الاستطلاعية للمقياس وإجراءات تطبيقها:** تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١٥) معلمًا وعضو هيئة تدريس من معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، وذلك بغرض حساب ثبات وصدق المقياس.

**حساب ثبات وصدق المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha' Cronbach's)، وباستخدام برنامج (SPSS)، وقد بلغ (٠,٨٩)٪ للمقياس بشكل عام، وهو الأمر الذي يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات، مما يزيد من موثوقية استخدامه في التطبيق للغرض الذي أعد من أجله، كما تم حساب صدق المحاور الفرعية للمقياس (الاتساق الداخلي)، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المحور الفرعي والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (١).

جدول (١) معامل ثبات مقياس الاتجاهات بشكل عام والأبعاد الفرعية له بطريقة ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بين محاور المقياس الفرعية والمقياس بشكل عام (n=١٥).

م	المحاور	معامل الثبات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية	٠,٨٣	٠,٨٤٢	٠,٠١
٢	دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية	٠,٧٥	٠,٨١٢	٠,٠١
٣	أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية	٠,٧٥	٠,٩٧٤	٠,٠١
المقياس بشكل عام.		٠,٨٩	-----	-----

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط للمحاور الثلاثة دالة عن مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن عبارات المقياس على درجة عالية من الثبات والصدق، وبذلك يكون المقياس صالحاً للتطبيق.

**الصورة النهائية للمقياس:** بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٦٩) عبارة، وقد أعطيت العبارات الموجبة خمس درجات في حالة موافق بشدة، وأربع درجات في حالة موافق، وثلاث درجات في حالة محايد، ودرجتان في حالة غير موافق، ودرجة واحدة في حالة غير موافق بشدة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

**تقسيم المقياس إلى مقياس خماسي:** تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وجدول (٢) يوضح تقسيم الاستبيان إلى مقياس خماسي على النحو الآتي:

جدول (٢) ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

المستوى	طول الفترة	المتوسط المرجح بالأوزان	الاستجابة
منخفض	٠,٧٩	١,٧٩ - ١,٠	غير موافق بشدة
	٠,٧٩	٢,٥٩ - ١,٨٠	غير موافق
متوسط	٠,٧٩	٣,٣٩ - ٢,٦٠	محايد
مرتفع	٠,٧٩	٤,١٩ - ٣,٤٠	موافق
	٠,٨٠	٥,٠٠ - ٤,٢٠	موافق بشدة

## نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يلي عرض وتحليل لأهم نتائج أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاهات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٣) الآتي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة نحو طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية

م	العبارات.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تُوفر الوسائط المتعددة التفاعلية المزيد من الوقت والجهد في تنمية المهارات الصوتية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٤,٣٤	٠,٨١٧	موافق بشدة
٢	تعد الوسائط المتعددة التفاعلية من التقنيات التعليمية التي تتوافق مع الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية بغيرها.	٤,٤٧	٠,٥٦٧	موافق بشدة
٣	يساعد تنوع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٤,٢٩	٠,٦١٣	موافق بشدة
٤	تُحقق الوسائط المتعددة التفاعلية المرونة في التعلم، حيث تتيح للمتعلمين التعلم بصورة متزامنة وغير متزامنة.	٤,٣٩	٠,٦٤٠	موافق بشدة
٥	تُثري الوسائط المتعددة التفاعلية من الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين في المفردات عن طريق عرض الصور والمقاطع المرئية.	٤,٥٢	٠,٥٣٧	موافق بشدة
٦	تُقوي الوسائط المتعددة التفاعلية من قدرات المتعلمين على التعلم الذاتي.	٤,٤٤	٠,٥٣٣	موافق بشدة
٧	يُتيح توظيف التقنيات التعليمية الحديثة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.	٤,٤٢	٠,٤٩٨	موافق بشدة
٨	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية في تشخيص مشكلات النطق للأصوات العربية لدى المتعلمين ومعالجتها.	٣,٧٠	٠,٨٦٩	موافق
٩	يُطلب تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التفاعلية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مبالغ عالية.	٢,٢٥	٠,٩٣٢	غير موافق
١٠	تحتاج الوسائط المتعددة التفاعلية إلى أدوات تقنية وفنية متعددة.	٢,٢٥	١,٠٩٩	غير موافق

١١	تُعاني الوسائط المتعددة التفاعلية من عدم مراعاة الفروق الفردية اللغوية عند تدريس مقررات اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى.	٢,٤٥	٠,٩٤٧	غير موافق
١٢	تُحفز الوسائط المتعددة التفاعلية من مهارات التعلم التعاوني للمتعلمين.	٣,٨٢	١,٠٦٦	محايد
١٣	تُعالج الوسائط المتعددة التفاعلية الحجل لدى المتعلمين.	٤,١٥	٠,٧٩٩	موافق
١٤	تُسهم الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية الطلاقة اللغوية لدى المتعلمين.	٣,٧٧	٠,٨٥١	موافق
١٥	تُعيق الوسائط المتعددة التفاعلية استخدام استراتيجيات وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بفاعلية.	٢,٨٧	١,٠٨٠	محايد
١٦	تُساعد تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية الصوتية في تعزيز نقاط القوة في النطق لدى المتعلمين.	٣,٨٥	٠,٧٣٣	موافق
١٧	تُيسر الوسائط المتعددة التفاعلية من تعليم العناصر اللغوية لدى المتعلمين.	٤,٠٤	٠,٦٦٣	موافق
١٨	تُهمّل الوسائط المتعددة التفاعلية تعزيز الجانب الوجداني نحو تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين.	٢,٦٠	١,٠٦١	محايد
١٩	تُشكل الوسائط المتعددة التفاعلية عائقاً للتواصل المباشر مع المتعلمين.	٢,٩٠	١,٢١٧	محايد
٢٠	تُضعف الوسائط المتعددة التفاعلية من اكتساب المفاهيم النحوية لدى المتعلمين.	٣,١٥	١,٠٧١	محايد
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور بشكل عام.	٣,٦٣	٠,٤٢٢	موافق

يتضح من جدول (٣) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول محور (طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، كانت في المستوى المرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٦٣)، وهو مرتفع يقع في الفئة الرابعة في فئات المقياس الخماسي (٤٠, ٣ - ١٩, ٤)، وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة المرتفع نحو طبيعة تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء توافر إدراك وقناعة بطبيعة الوسائط المتعددة التفاعلية لدى أفراد عينة الدراسة، بل وربما تعدى الأمر مرحلة توافر الوعي إلى الممارسة والاستخدام الفعلي للوسائط المتعددة التفاعلية، وهو ما انعكس بالإيجاب على اتجاهاتهم نحو استخدامها، وبناءً عليه يمكن التأكيد بأن الاتجاه الإيجابي لدى أفراد العينة، والذي تم التحقق منه يرجع إلى وعي معظم أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بميزات وخصائص الوسائط المتعددة التفاعلية، والتي من أهمها أنها تتيح الفرص للطلاب للتفاعل والتعلم بطريقة إيجابية تفاعلية شيقة في أي مكان وفي أي وقت، كما تمتاز بالتفاعلية والتكاملية بين عناصرها بما يسهم في بقاء أثر التعلم.

وقد يأتي هذا الوعي بالضرورة من خلال ما أولته الجامعة الإسلامية من الاهتمام بتوظيف التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الجامعة، والعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على توظيف التقنيات التعليمية المتنوعة، والسعي نحو تحقيق أقصى استفادة ممكنة منها لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة، وكذلك توفر الجامعة بعض الوسائط التفاعلية بصورة تتوافق مع تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة شاشات العرض، مما يعزز من توظيف أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lubbad, 2013; Aldalalah and Ababneh, 2015؛ القاسمي، ٢٠٢١)، ودراسة الفيلكاوي، العززي (٢٠١٧)، والتي أكدت على فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي بدولة الكويت لتوظيف الوسائط المتعددة في العملية التعليمية الجامعية.

واختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة البلادي (٢٠١٢) التي أكدت أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية للوسائط التعليمية في التدريس كانت متوسطة، لذا أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتجاوز المعوقات التي تواجههم في استخدام الوسائط المتعددة، وكذلك دراسة عثمان (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن الوسائط المتعددة لا تستخدم في تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم- محلية أم درمان، كما أن استخدام الوسائط المتعددة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم يواجه صعوبات كثيرة تحتاج لمجهودات كبيرة على مستوى التربية نفسها، كما أكدت دراسة جبريل، المشرف (٢٠١٥) إلى عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس باستخدام الوسائط المتعددة بسبب قلة التدريب من قبل الجامعات السودانية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام الوسائط المتعددة، وضعف إمكانيات الجامعات في توفير الأجهزة والمعينات لقلّة الميزانيات المخصصة تجاهها، لذا أوصت الدراسة بضرورة إيجاد آليات لتفعيل استخدام الوسائط المتعددة بفعالية وكفاءة، وإعداد عضو هيئة التدريس بالتدريب المستمر، وتضمين الوسائط المتعددة في المنهج الدراسي ودعم ذلك باللوائح والقوانين.

إجابة السؤال الثاني: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو دور

تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاهات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٤) الآتي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة نحو دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تُحَفِّر الوسائط المتعددة التفاعلية من الاستزادة المعرفية اللغوية لدى المتعلمين.	٤,٢٢	٠,٦١٤	موافق بشدة
٢	تُعزِّز الوسائط المتعددة التفاعلية من تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية بفاعلية.	٣,٩٧	٠,٧٨١	موافق
٣	تعد الوسائط المتعددة التفاعلية مضيعةً لوقت المتعلمين.	٢,٥٢	١,١٢٨	محايد
٤	أشعر بقلّة دافعية المتعلمين عند استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية من خلال تدريس المهارات اللغوية في مقررات اللغة العربية للناطقين بغيرها.	٢,٨٤	١,١٢٣	محايد
٥	تُشغِل الوسائط المتعددة التفاعلية المعلم عن تقديم المحتوى اللغوي في المقررات الدراسية بصورة كاملة.	٣,١٤	٠,٩٦٥	محايد
٦	تُقلِّل الوسائط المتعددة التفاعلية من تفاعل المتعلمين في المقررات اللغوية المتنوعة.	٢,٩٧	١,٠٨٨٨	محايد
٧	تُحَفِّر الوسائط المتعددة التفاعلية على اكتساب المهارات اللغوية بيسر وسهولة لدى المتعلمين.	٣,٨٠	٠,٦٨٤	موافق
٨	تُعزِّز الوسائط المتعددة التفاعلية من جودة ممارسة الأداء اللغوي لدى المتعلمين.	٣,٨٢	٠,٧٢٥	موافق
٩	تُضعِف الوسائط المتعددة التفاعلية من التفاعل المستمر لدى المتعلمين أثناء تقديم الدروس اللغوية.	٣,٢٧	١,١٣٣	موافق
١٠	تُشوق المتعلمين نحو تعلم اللغة العربية؛ لما تحتوي عليه من وسائل تعليمية تفاعلية متعددة.	٢,٠٠	٠,٦٣٨	محايد
١١	تُوفِّر الوسائط المتعددة التفاعلية أدوات تقويم تناسب قياس أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٣,٦٧	٠,٧٧٤	موافق
١٢	أشعر أن توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس مقررات اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى ضرورة لا مفر منها في العصر الحديث.	٤,٢٠	٠,٨٧٩	موافق بشدة
١٣	تُقلِّل الوسائط المتعددة التفاعلية من دور المعلم في العملية التعليمية.	٢,٩٥	١,١٤٢	محايد
١٤	تُضعِف الوسائط المتعددة التفاعلية من الفهم اللغوي لدى المتعلمين.	٣,٢٥	٠,٩٥١	موافق
١٥	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس القواعد والتراكيب في اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى.	٢,١٩	٠,٩٤٨	غير موافق
١٦	يصعب توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية المهارات الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بلغات أخرى.	٣,٣٢	١,٠١٧	محايد



١٧	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التحدث والاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٢,١٢	٠,٩٠٤	غير موافق
١٨	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية في بقاء أثر التعلم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.	٢,٦٩	١,٠٦٦	محايد
١٩	تُثمي الوسائط المتعددة التفاعلية مهارات التواصل اللغوي لدى المتعلمين.	٢,٦٩	١,٠٦٦	محايد
٢٠	تُقلل الوسائط المتعددة التفاعلية من ثقني بتمكني من المادة العملية عند تدريس القواعد والتراكيب اللغوية للناطقين بغيرها.	٣,٢٩	٠,٠٧٥	محايد
	المتوسط الموزون والانحراف المعياري للمحور بشكل عام.	٣,١٤	٠,١٩٨٤	محايد

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول محور (دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، كانت في المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,١٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة في فئات المقياس الخماسي (٢,٦٠ - ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة المتوسط نحو دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن تفسير هذه النتيجة في زيادة إدراك أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالجامعة الإسلامية لأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما لها من دور فعال في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، حيث تساهم في تقديم المهارات اللغوية الأربعة وفقاً لخصائص المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتقديم القواعد النحوية بصورة تفاعلية مبسطة ومرتجلة، كما تسمح للمتعلمين بتنظيم المعلومات والتعلم المستمر بما يساعد على بقاء المعلومات لفترة طويلة في أذهان المتعلمين، علاوة على ذلك مراعاة الجانب التشويقي في عرض الوسائط المتعددة التفاعلية بما يساهم في تنمية المهارات اللغوية بسلاسة ووضوح، كما أنها تُساعد في التغلب على مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بفاعلية، مما يؤكد على وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالجامعة الإسلامية نحو دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

علاوة على ذلك فتاعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية ودورها في تنمية المهارات اللغوية الأربعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يعزز من رغبتهم في توظيفها

في تنمية المهارات اللغوية الأربعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما توجد العديد من طرق التدريس التي تساعدهم على توظيف المهارات اللغوية الأربعة بشكل فعال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سردي (٢٠١٠)، والتي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية نحو أعضاء هيئة التدريس في جامعة مارا للتكنولوجيا بماليزيا، كما أظهرت نتائج دراسة (Abdelgaber and Bakri 2017) وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كما أشارت نتائج دراسة (Sarhan and Hamza 2018) إلى وعي المعلمين بأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية في تعلم المفردات ونطق الأصوات أثناء تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وأظهرت نتائج دراسة ناوي، شهرير، (٢٠١٥) وعي المعلمين بأهمية توظيف المعلمين للوسائط المتعددة التفاعلية لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مما ساهم في مساعدتهم في تعلم المصطلحات الاصطلاحية، كما أكدت دراسة البغدادي (٢٠١٥) على فاعلية توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، حيث تعمل على زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمؤسسة التعليمية لسهولة الاتصال بين تلك الأطراف في اتجاهات متعددة.

إجابة السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو

أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس الاتجاهات، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥) الآتي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة نحو أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	قلة فعالية النصوص المكتوبة التفاعلية المقدمة عبر الحاسب الآلي في تدريس المحتوى اللغوي وتحقيق التواصل الفعال مع المتعلمين.	٢,٧٠	٠,٩٧٩	محايد
٢	تفيد برامج الحاسب الآلي في بناء الوسائط المتعددة التفاعلية المساعدة على تدريس البناء اللغوي بطريقة صحيحة، وتنمية المهارات الصوتية.	٢,٨٩	٠,٦٩١	محايد
٣	عدم فعالية المقاطع الصوتية التفاعلية عبر الحاسب الآلي في تحسين مهارات النطق لدى المتعلمين.	٣,٤٥	٠,٨٣٢	موافق
٤	تضعف الصور المتحركة التفاعلية في برامج الفيديو عبر الحاسب الآلي من مهارات الكتابة لدى المتعلمين.	٢,٨٩	٠,٩٧٦	محايد
٥	تساعد الرسوم المتحركة التفاعلية عبر الحاسب الآلي في تنمية مهارات المحادثة وتقديم المحتوى اللغوي للمتعلمين.	٣,٢٧	٠,٤٨٣	محايد
٦	تحقق الألعاب التعليمية الإلكترونية عبر تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في إضفاء مزيج من المتعة والتشويق للمتعلمين.	٣,٨٧	٠,٨١٣	موافق
٧	تساعد الصور الثابتة والمتحركة التفاعلية المعروضة عبر الحاسب الآلي؛ على سرعة التعرف على معاني الكلمات الجديدة.	٤,٣٢	٠,٥٠٤	موافق بشدة
٨	يعزز استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية المتنوعة من ثقة المتعلمين بأنفسهم.	٤,٠٢	٠,٦٢٥	موافق
٩	تنوع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية ييسر على المعلم اختيار الوسائط المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة.	٤,١٧	٠,٤٩٣	موافق
١٠	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية المعلم عند تعليم المقررات الدراسية اللغوية للمتعلمين.	٤,٠٥	٠,٥٩٥	موافق
١١	تُساعد الوسائط المتعددة التفاعلية على قياس التقدم اللغوي لدى المتعلمين.	٣,٦٢	٠,٨٢٦	موافق
١٢	تُقدم الوسائط المتعددة التفاعلية وسائط ووسائل مساعدة ومتنوعة، يمكن استخدامها عند تعليم اللغة العربية.	٤,١٩	٠,٤٦٩	موافق
١٣	يسهم استخدام الصوت (اللغة المنطوقة المسموعة) التفاعلية عبر الحاسب الآلي في تنمية مهارات الاستماع للناطقين بغيرها.	٣,٤٩	٠,٦٥١	موافق
١٤	تُشتت الوسائط المتعددة التفاعلية المتعلمين عند تعلم اللغة العربية.	٢,٩٢	١,٠٦٣	محايد
١٥	تسهل الصور المتحركة التفاعلية وأفلام الفيديو المرئية المقدمة عبر الحاسب الآلي في شرح مخارج الحروف العربية، ونطقها نطقاً صحيحاً.	٤,١٤	٠,٧٦٩	موافق
١٦	يعمق استخدام النصوص المكتوبة التفاعلية عبر الحاسب الآلي تدريس الاختلافات والقواعد النحوية بطريقة ميسرة.	٣,٢٥	٠,٦٥٤	محايد

١٧	قلة فعالية الأسئلة المنطقية المتدرجة عبر تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.	٢,٩٧	٠,٨٤٣	محايد
١٨	تُساعد الصور الثابتة التفاعلية عبر الحاسب الآلي على زيادة الحصيلة اللغوية من المفردات لدى الناطقين بلغات أخرى.	٣,٩٢	٠,٦٧٢	موافق
١٩	يضع وقت المتعلمين عند تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر النصوص المكتوبة التفاعلية المقدمة عبر الحاسب الآلي.	٣,٠٤	٠,٩٥٦	محايد
٢٠	تُعيق الوسائط المتعددة التفاعلية النمو اللغوي لدى المتعلمين.	٣,٨٠	١,٨٠٣	موافق
٢١	ينمي استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية المتنوعة الذخيرة اللغوية لدى المتعلمين.	٣,٨٧	٠,٧٩١	موافق
٢٢	تُضعف الوسائط المتعددة التفاعلية من المهارات التواصلية الشفوية.	٢,٩٥	١,١٧١	محايد
٢٣	تحقق الصور الثابتة التفاعلية المقدمة عبر الحاسب الآلي الاستفادة من عرض القواميس اللغوية والتعرف على الكلمات الجديدة.	٣,٤٢	٠,٥٩١	موافق
٢٤	تُقوي الوسائط المتعددة التفاعلية من المهارات التواصلية الكتابية.	٣,٧٢	٠,٨٨٥	موافق
٢٥	تُعاني المؤثرات الصوتية التفاعلية المقدمة عبر الحاسب الآلي من قلة فاعليتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على النحو الأمثل.	٢,٧٢	١,٠٢٧	محايد
٢٦	تُسهّم الوسائط المتعددة التفاعلية في تطبيق الأنشطة اللغوية المتنوعة للمتعلمين.	٣,٩٢	٠,٦٤٦	موافق
٢٧	تُعزز الرسوم المتحركة التفاعلية المقدمة عبر الحاسب الآلي تدريس المحتوى اللغوي والتواصل الفعال مع المتعلمين.	٣,٧٤	٠,٧٧٩	موافق
٢٨	يزيد الدمج بين الوسائط المتعددة في تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية من الملكة اللغوية لدى المتعلمين.	٣,٨٣	٠,٦٦١	موافق
٢٩	يسهّم تنوع الوسائط التكنولوجية المتعددة التفاعلية في علاج المشكلات اللغوية المتنوعة لدى المتعلمين.	٣,٨٧	٠,٧٠١	موافق
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور بشكل عام.	٣,٥٥	٠,٣٥٣	موافق

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول محور (أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، كانت في المستوى المرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٥٥)، وهو مرتفع يقع في الفئة الرابعة في فئات المقياس الخماسي (٤,٠ - ٣,١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى اتجاه أفراد العينة المرتفع نحو أنواع تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعكس هذه النتيجة مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لقبول أنواع الوسائط المتعددة التفاعلية وتعاملهم معها، وربما يرجع إلى الاستعداد لدى أعضاء هيئة التدريس، وإلى إدراكهم لأهمية أنواع الوسائط المتعددة

التفاعلية بعناصرها المتعددة (النصوص المكتوبة (Texts)، الصور الثابتة (Still Pictures)، الصوت (Sound)، الرسوم المتحركة (Graphic Animation))، كأهم الوسائط التي تسهم في تجاوز عقبات مشكلات التعليم التقليدي في تعليم اللغة العربية، ووعيمهم كذلك بأهمية الدمج بين هذه الوسائط بصورة تكاملية بواسطة الحاسب الآلي، بما يناسب تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية، علاوة على ذلك إدراكهم لما يمكن أن تساعد به هذه الوسائط بما تتضمنه من عناصر فعالة في تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، حيث تتطلب منهم التعامل مع العديد من البرامج التي تعزز من تصميم وبناء الوسائط المتعددة التفاعلية، وتوظيفها التوظيف الأمثل عند التدريس، وتنفق هذه النتيجة مع دراسة (خليفة، ٢٠٠٨؛ Albrahim, 2016)، كما أكدت دراسة زين الدين، بن شهري (٢٠١٧) على اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بتصميم البرامج التعليمية الحاسوبية في ضوء الوسائط المتعددة من أجل تعليم مفردات اللغة العربية للطلاب وتعلمها.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الله (٢٠٠٩)، والتي أكدت أنه لا يتم في الواقع الاستخدام الأمثل للوسائط المتعددة في تعزيز عمليتي التعليم والتعلم بالمرحلة الجامعية، حيث يعتمد على أغلب الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لاستخدام الوسائط المتعددة غير متوافر بالجامعات، بالإضافة إلى أن المناهج التعليمية الجامعية تسمح باستخدام الوسائط المتعددة في التدريس.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير (الدرجة الوظيفية، التخصص التربوي، الدورات التدريبية، الخبرات التدريسية)؟

أولاً: متغير الدرجة الوظيفية:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية (معلم - عضو هيئة تدريس)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لكل من المعلم وعضو هيئة تدريس، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح جدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لأثر الدرجة العملية على اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس

الدرجة الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
معلم	٢٩	٢٣٩,٧٦	٢٠,٣١٢	٢٨	١,٨ -	٠,٠٥	غير دالة
عضو هيئة تدريس	٣١	٢٤٢,٧١	١٧,٢٥٩	٣٠			

ويبين جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية (معلم - عضو هيئة تدريس)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (٧٦,٢٣٩) وكذلك بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس (٧١,٢٤٢) عند مستوى دلالة (٠,٥,٠)، ويرى الباحث أن هذا قد يكون عائداً إلى اهتمام الجامعة بأعضاء هيئة التدريس والمعلمين من خلال عمادة التطوير بالجامعة، والتي تهتم بتقديم العديد من الدورات التدريبية، والتي تسهم في تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على توظيف التقنيات التعليمية الحديثة، والبرامج المتقدمة التي تسمح لهم بمواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة.

وقد يعود ذلك أيضاً إلى أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على وعي بأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولديهم قناعة بإسهام عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك من خلال توضيح وتبسيط المعلومات، وزيادة الحصيلة اللغوية للطلاب، بالإضافة إلى زيادة دافعية الطلاب لإكساب المهارات اللغوية بسلاسة ودقة، ومعرفتهم بإمكانياتها المتنوعة والتي تتمثل بإعادة عرض الملفات الصوتية إذا تطلب الأمر ذلك بما يساعد على تذكر واستدعاء المعلومات بشكل أفضل، وتحسين مهارات الاستماع والمحادثة للغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بغيرها، علاوة على ذلك إدراكهم بتميز الوسائط المتعددة التفاعلية بالعديد من الخصائص، ومن بينها التفاعلية والتكاملية لعناصرها المتعددة، وذلك بما ينعكس على زيادة تفاعل المتعلمين مع الوسائط

المتعددة التفاعلية أثناء تعليم المهارات اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها، مما يزيد من درجة الوعي بأهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية لتنمية المهارات اللغوية للناطقين بغيرها، حيث توفر لهم المزيد من الوقت والجهد لتطوير مهاراتهم، وزيادة قدراتهم الأكاديمية والتقنية؛ وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزراني (٢٠١٨) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين المعلمين في توظيف الوسائط المتعددة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البلادي (٢٠١٢) التي أثبتت وجود فروق في استجابات العينة نحو توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مواد اللغة العربية المرحلة المتوسطة في مدينة جدة وفقاً لمتغير المؤهل لأصحاب المؤهل الأعلى.

### ثانياً: متغير التخصص التربوي:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير التخصص التربوي (تربوي - غير تربوي)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من التربوي وغير التربوي، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح جدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لأثر التخصص التربوي على اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس

التخصص التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
تربوي	٣٤	٢٤٦,٠٨٨	١٧,٤٢٤	٣٣	٣,٩٧	٠,٠٢٣	دالة
غير تربوي	٢٦	٢٢٨,٣١	١٦,٨٩	٢٥			

يبين جدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير التخصص التربوي (تربوي - غير تربوي)؛ لصالح التخصص التربوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للتخصص التربوي (٢٤٦,٠٨٨) وكذلك بلغ المتوسط الحسابي للتخصص غير التربوي (٢٢٨,٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويرى الباحث أن هذا قد يكون عائداً إلى توفر الخبرة العلمية والتربوية لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين في المجال التربوي والممارسة العملية لتلك الخبرة أثناء التدريس.

بالإضافة إلى أهمية التخصص التربوي في تأهيل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين في توظيف التقنيات التعليمية والوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراساتهم للمقررات الدراسية التربوية التي تمكنهم من تحقيق الاستفادة المثلى من المناهج الدراسية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة؛ حيث تسهم التخصصات التربوية في الإعداد والتأهيل التربوي لهم، وتطوير وتحسين كفاءتهم المهنية والتقنية، وتنمية مهاراتهم في التعامل مع المتعلمين الناطقين بغيرها بفعالية وكفاءة، وذلك من خلال اكسابهم المعارف النظرية، والإجراءات التطبيقية الخاصة بمجال توظيف التقنيات التعليمية والوسائط المتعددة التفاعلية لتنمية المهارات اللغوية للغة العربية للمتعلمين الناطقين بغيرها؛ إذ تسهم البرامج والمقررات التربوية في تدريبهم على كيفية استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وكيفية توظيفها لتنمية المهارات اللغوية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى، وفي المقابل يؤدي نقص التأهيل التربوي لهم إلى ضعف وعيهم بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، وقلة إيمانهم بدورها الفعال في مساعدتهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بيسر وسهولة، علاوة على ذلك يتجاهل من لم يحظَ بالتأهيل التربوي أهمية الأدوار المتعددة الموكلة للمعلم وعضو هيئة التدريس مع قدراته على توظيف التقنيات التعليمية والوسائط المتعددة التفاعلية بما يوفر لهم المزيد من الجهد والوقت؛ لتحسين وتطوير مهاراتهم؛ واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الصيفي (٢٠١٨) والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني بالوسائط المتعددة تعزى لمتغير التخصص.

### ثالثاً: الدورات التدريبية.

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (حاصل على تدريب - لم يحصل على تدريب)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الحاصل على تدريب، وغير الحاصل على تدريب، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح جدول (٨).



جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لأثر التخصص التربوي على اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس.

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
حاصل على تدريب	٣٥	٢٤٤,٤٠	٢,٨٦٧	٣٤	٣,٠٧	٠,٢٠١	دالة
لم يحصل على تدريب	٢٥	٢٢٩,٩٦	٣,٨٧١	٢٤			

ويبين جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمُتغير الدورات التدريبية (حاصل على تدريب - لم يحصل على تدريب)؛ لصالح الحاصلين على تدريب، إذ بلغ المتوسط الحسابي للحاصلين على تدريب (٤٠,٢٤٤)، وكذلك بلغ المتوسط الحسابي لغير الحاصلين على تدريب (٩٦,٢٢٩) عند مستوى دلالة (٠,٥٠)، ويرى الباحث أن هذا قد يكون عائداً إلى أهمية الدورات التدريبية في زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالجامعة الإسلامية بأهمية توظيف التقنيات التعليمية بصفة عامة، والوسائط المتعددة التفاعلية بصفة خاصة، والاهتمام بالحصول على الدورات التدريبية في هذا المجال، والاستفادة منها في التدريس الجامعي، كما أن معرفتهم بالاتجاهات التربوية الحديثة، والتقنيات التعليمية التي اكتسبوها من خلال الدورات التدريبية تُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفاعلية وكفاءة، ولعل توفير الجامعة الإسلامية العديد من العمادات التي تُعنى بتدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، من خلال عمادة التطوير وعمادة تقنية المعلومات، حيث تقدمان دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين؛ للمساهمة في التحسين المستمر من قدراتهم وتنمية مهاراتهم، أدت إلى زيادة إقبالهم واتجاههم نحو الوسائط، وقد يكون سعي الجامعة لتطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ساهم كذلك في تحقيق العديد من الفوائد التي تعود على عضو هيئة التدريس والمعلم من جهة، والمتعلمين والمنظومة التعليمية من جهة أخرى، وذلك بما يساعد على تحسين أداء الكوادر الجامعية، وأيضاً اهتمام الجامعة بتأهيل أعضاء هيئة التدريس ومعلمي اللغة العربية كلغة ثانية بشكل خاص وفقاً للمهام التعليمية الموكلة إليهم، ومساعدتهم على مواجهة التحديات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، أسهم كذلك في زيادة وعيهم واتجاههم نحوها؛ وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البلادي

(٢٠١٢) التي أثبتت وجود فروق في استجابات العينة نحو توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مواد اللغة العربية المرحلة المتوسطة في مدينة جدة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على دورات تدريبية أكثر، وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطعاني (٢٠١٢) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالوسائط المتعددة في التدريس الجامعي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

#### رابعاً: الخبرات التدريسية:

للكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الخبرات التدريسية (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات - أكثر من (١٠) سنوات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من لأصحاب (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات خبرات تدريسية، وأصحاب أكثر من (١٠) سنوات خبرات تدريسية، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، ويوضح جدول (٩).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) لأثر الخبرات التدريسية على اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس.

الخبرات التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
(٥) سنوات إلى (١٠) سنوات	٢٤	٢٢٣,٤٢	١٤,٠٨٤	٢٣	٦,٣٦	٠,٤٩	دالة
أكثر من (١٠) سنوات	٣٦	٢٤٨,٣٦	١٥,٣٨٣	٣٥			

ويبين جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس تبعاً لمتغير الخبرات التدريسية (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات - أكثر من (١٠) سنوات لصالح أصحاب أكثر من (١٠) سنوات خبرات تدريسية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب (٥) سنوات إلى (١٠) سنوات خبرات تدريسية (٤٢,٢٢٣)، وكذلك بلغ المتوسط الحسابي وأصحاب أكثر من (١٠) سنوات خبرات تدريسية (٣٦,٢٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٥٠)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة

قد تُعزى إلى أهمية الخبرة التدريسية خلال العمل الأكاديمي، ومعرفة أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بالاتجاهات التربوية والتقنية الحديثة، وذلك من خلال الخبرة التدريسية في العملية التعليمية؛ إذ تُسهم سنوات الخبرة في العمل الجامعي في تحقيق الاستقرار النفسي والوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والمعلمين في الجامعات، والذي يعدّ من أهم الأسباب التي تدفع عضو هيئة التدريس والمعلم إلى توظيف الإمكانيات والقدرات لديهم، وهذا ما يدفعهم للسعي نحو التطوير المهني المستمر، من خلال الاهتمام بحضور الورش العملية والدورات التدريبية التي تقدمها الجامعة الإسلامية، إذ تعمل على زيادة النمو المهني لهم، مما يساعد على امتلاك المهارات التقنية لذوي الخبرة الأكثر، علاوة على ذلك فإن زيادة الخبرة التدريسية تزيد من معرفتهم للأساليب التربوية الحديثة، والاستراتيجيات التعليمية المتعددة التي اكتسبوها واعتمدوا عليها خلال خدمتهم التعليمية، حيث تتناسب الخبرة الطويلة في العمل الجامعي طردياً مع زيادة الأداء الأكاديمي، وتعزيز الاتجاهات نحو العمل الأكاديمي الجامعي بما يؤدي إلى زيادة الاستقرار المهني والنفسي، وتعد من أبرز العوامل المؤثرة في زيادة القدرات والمهارات التي تساعد في تطوير أعضاء هيئة التدريس والمعلمين مهنيًا، والسعي الدائم نحو الاهتمام بالدورات التدريبية التي تطرحها عمادة التطوير بالجامعة، وهذا ما يجعله قادراً على الأداء الأكاديمي عن أي عضو هيئة تدريس أو معلم تنقصه الخبرة والتدريب، كما تزيد الخبرة التدريسية من قدراتهم على التفاعل مع الطلاب، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة، بالإضافة إلى توفير مصادر التعلم الإلكترونية المتعددة دون بذل المزيد من الجهد بسبب توافر الخبرة التدريسية السابقة، علاوة على ذلك فإن الخبرة التدريسية تُعد أفضل معلم حيث تساعد على تشخيص الأسباب المحتملة التي تعوق تحقيق الأهداف، من ثم العمل على تجاوزها، فالتجربة العملية تُعين في الاحتكاك المباشر بعناصر العملية التعليمية، والتي تعزز من قدراتهم الأكاديمية مما يسهل عملية التواصل مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومشاركتهم المعلومات التي اكتسبوها من خلال التقنيات التعليمية الحديثة؛ وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطعاني (٢٠١٢) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالوسائط المتعددة في التدريس الجامعي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزراني (٢٠١٨) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين المعلمين في توظيف الوسائط المتعددة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الصبفي (٢٠١٨) والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني بالوسائط المتعددة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

## توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصى الباحث بالتوصيات الآتية:

- ضرورة توجيه اهتمام معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نحو أهمية توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة مع زيادة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوها.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك للتأكيد على أهمية الاستفادة من إمكانياتها.
- الاستفادة من أصحاب الخبرات التدريسية الأعلى في نقل الخبرة إلى أصحاب الخبرة الأقل.
- اعتبار التخصص التربوي أحد معايير اختيار المعلمين للتدريس في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على الحصول على البرامج التربوية المتخصصة أثناء الخدمة.
- توفير البنية التحتية المناسبة والإمكانات المادية والبشرية التي تساعد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية بصورة فعالة.

● الاستفادة مما قدمته الدراسة الحالية من أداة الدراسة نحو توظيف الوسائط المتعددة التفاعلية في مراحل تعليمية متعددة.

### مقترحات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاته، يقترح الباحث الآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات لقياس فعالية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات الدراسية المتنوعة.
- قياس أثر استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعددة التفاعلية في التدريس على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التقنيات التعليمية في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف التقنيات التعليمية المعاصرة، ودورها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## مراجع الدراسة

### المراجع العربية:

- أبو جحجوج، يحيى محمد (٢٠٠٥). فعالية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارة التخطيط للبحث العلمي لدى طلبة جامعة الأقصى بفلسطين، المؤتمر العلمي التاسع - معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية، مصر، (٢)، ٤٥١-٤٨٠.
- أبو لين، وجيه المرسي إبراهيم؛ عبد الغفار، نورا إبراهيم (٢٠١٦)، أبريل). فعالية مدخل الألعاب اللغوية في تحصيل الطلاب الناطقين بغير العربية للقواعد النحوية، المؤتمر السنوي الرابع عشر: من تعليم الكبار إلى التعلم مدى الحياة للجميع من أجل تنمية مستدامة، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر، (١٤)، ١١٨٥-١٢١٢.
- أحمد، فخري محمد فريد؛ علي، سيد السايح؛ علي، رقية محمود؛ سيفين، حسن تهامي (٢٠٢٠). أثر الوسائط المتعددة التفاعلية على تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى تلاميذ الصف السادس، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مصر، ٣ (٢)، ٢٠٢-٢٧٢.
- البغدادي، زكي أبو النصر (٢٠١٥، مارس). توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية عن بعد، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر، ٤٣، ٦٣-٩٤.
- البلاوي، بريك بن مبيريك بن هنيدي (٢٠١٢). درجة توظيف الوسائط المتعددة في تدريس مواد اللغة العربية المرحلة المتوسطة في مدينة جدة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- جبريل، مبارك أبكر؛ المشرف، مضوي مختار (٢٠١٥). مدى استخدام الوسائط المتعددة من قبل أساتذة كليات التربية بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم وما هي معيقات استخدامها، مجلة العلوم الإنسانية، السودان، ١٤ (٣)، ١٥٥-١٧٤.
- الحري، مشاري بن عبد الله (٢٠١٣). الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- حسين، جبرين عطية محمد (٢٠١٣). أثر الوسائط الفائقة التفاعلية والمتعددة في إكساب طلبة الجامعة الهاشمية مهارات التصوير الرقمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، البحرين، ١٤ (٢)، ٢٥٥-٢٨٤.
- الحضراوي، العربي (٢٠١٧، أكتوبر). الكفايات اللازمة لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١)، ١٢٨-١٤٣.

الحضرمي، رشيد بن نصير بن منصور (٢٠١٨). درجة إسهام المحتوى السمعي البصري في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين: دراسة ميدانية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نزوي، سلطنة عمان.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة.

خليفة، زينب محمد حسن (٢٠٠٨). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء، مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة والجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ١٩٢-٢٦٢.

خليل، مسعود (٢٠١٩). تحديات اللغة العربية في ضوء تكنولوجيا التعليم، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٣)، ٨٧-٩٨.

الرباعية، إبراهيم حسن (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، الأردن، (٤٣)، ١٦٥١-١٦٦٩.

الربيعي، نعيمة الفيتوري (٢٠١٩). الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانية والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، الإمارات، ٣٠-٤٢.

الزراي، خديجة بنت محمد (٢٠١٨). درجة تطبيق مبادئ الوسائط المتعددة في التدريس لدى معلمي المرحلة ما بعد الأساسية بسلطنة عمان، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الزيون، أحمد محمد عقل (٢٠١٨). توظيف معلمي اللغة العربية في الأردن كفايات التعليم الإلكتروني في ضوء الكفايات الإلكترونية المنشودة لمعلم المستقبل، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، ٢٩ (١)، ٢٩٥-٣٢١.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب.

سالم، عمر حمدان عبد العزيز؛ حسن، رحاب أنور محمد؛ الدسوقي، محمد إبراهيم (٢٠١٦، أبريل). فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة، دراسات تربوية اجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ٢٢ (٢)، ٩٥٣-٩٨٤.

سردى، جان الدين (٢٠١٠). تعلم العربية كلغة ثالثة بالوسائط المتعددة التفاعلية: خبرة في جامعة مارا للتكنولوجيا بماليزيا، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، مصر، ١-٢٧.

الشهري، علي بن محمد الكلثمي (٢٠١٦). أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين لمقرر تقنيات التعليم ٢١١ - ETEC بكلية التربية جامعة جده، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، السعودية، (٧٥)، ٣٤١-٣٧٤.

الصاعدي، أحمد عيد براك (٢٠١٧). فاعلية البودكاست في البرامج الحاسوبية لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر، (١٥)، ٤٣٠-٤٥٥. الصيفي، سامي نوفل (٢٠١٥). اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطعاني، نضال بجمت (٢٠١٢). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (١٢٩)، ١٠٦-١٥٢.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، *المكتبة العصرية*. عبد الرزاق، خراشي نصر الدين؛ علي، أمل محمود (٢٠١٨). واقع أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة، *مجلة مجمع*، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، (٢٥)، ٢٥٥-٣١٨.

عبد الله، هيثم فتح الرحمن سعيد (٢٠٠٩). استخدام الوسائط المتعددة في تعزيز عمليتي التعليم والتعلم بالمرحلة الجامعية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهرى.

عبد ربه، إسراء المهدي (٢٠٢٠). برنامج قائم على الوسائط الفاتحة في تنمية بعض مهارات القراءة الجاهرة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مصر، (٢)، ١١١-٧٢٣-٧٥١.

عثمان، أماني السر المبارك (٢٠١٤). واقع استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم محلية أمدرومان، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عثمان، عبد المنعم حسن الملك؛ الصبيحي أحمد صالح (٢٠١٦). أسس تصميم النص التعليمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، (٤)، ٣٢-٣٨٠-٤١٨.

عزمي، نبيل جاد (٢٠٠١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، دار الهدى للنشر والتوزيع.

علي، أحمد رمضان محمد؛ علي، إيهاب السيد (٢٠٢١). تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، (٥)، ٢٢-١٧٥-٢٠٣.

علي، محمد السيد (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (Trends & Modern Applications in Curriculum & Teaching Methods)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمرى، عائشة بنت بليهش (٢٠١٣). أثر استخدام الأنشطة التفاعلية المدعمة بالوسائط المتعددة في التعليم عن بعد على التحصيل لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة، *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، (٤٤)، ١٤-١١٩-١٥٧.



العنزي، العنود بنت فهد (٢٠١٠). إتجاهات معلمات اللغة العربية لغير الناطقات بها في جامعة الملك سعود نحو استخدام الجهاز اللوحي في التدريس، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، الأردن، (٢٤)، ٢٥٢-٢٢٩.

زين الدين، نور حميم؛ بن شهير، محمد صبري (٢٠١٧). بناء برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تعلم مفردات اللغة العربية وتعليمها عبر برنامج "موودل" في ضوء احتياجات الطلبة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، فلسطين، ٤١ (١)، ١٤٧-١٥٦.

محمد، إبراهيم فريخ حسيب (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات علم العروض للطلبة المعلمين "شعبة اللغة العربية"، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (١٢٤)، ٥١-١٠.

الفيلكاوي، أحمد حسين؛ العنزي، عبد العزيز خليل (٢٠١٧، يونيو). فاعلية استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط المتعددة في التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *المجلة التربوية*، الكويت، ٣١ (١٢٣)، ٦١-٩٩.

القاسمي، رائدة أحمد (٢٠٢١). برنامج تعليمي قائم على الإتصال متعدد الوسائط في تنمية اتجاهات طالبات الصف الثاني المتوسط نحو التعلم الذاتي، *المجلة العربية للتربية النوعية*، مصر، ٥ (١٧)، ٣٣٣-٣٨٠.

القحطاني، سعد علي (٢٠١٣). استخدام الحاسوب والإنترنت في إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجربة معهد اللغويات بجامعة الملك سعود، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، ٩ (٤)، ٣٦٥-٣٧٦.

قريشي، عبد الكريم؛ صابري، فاطمة الزهراء (٢٠١٢، ديسمبر). أفاق التعليم في ظل التفاعلية البرمجية الحاسوبية متعددة الوسائط، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (٩)، ٣٧-٤٥.

كيثا، جاكربجا؛ إسماعيل، محمد زيد (٢٠١٦). الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، *مجلة دراسات وأبحاث*، جامعة الجلفة، الجزائر، (٢٥)، ٣٣٣-٣٥٨.

محمد، إبراهيم فريخ حسيب (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض مهارات علم العروض للطلبة المعلمين "شعبة اللغة العربية"، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (١٢٤)، ٥١-١٠.

محمود، أمين محمد محمد (٢٠١٨). برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٤٢ (١)، ١٢٢-١٥٣.

مرعي، السيد محمد (٢٠٢٠). فاعلية منصة إلكترونية قائمة على الوسائط المتعددة التفاعلية والويب التشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات استخدام أجهزة العرض الضوئية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ١٨٨ (٤)، ١١-٥٨.

مصطفى، أكرم فتحي (٢٠٠٨). الوسائط المتعددة التفاعلية: رؤية تعليمية في التعلم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية، عالم الكتب.

ناوي، أماني؛ شهير، محمد صبري (٢٠١٥). تقويم برنامج تفاعلي في تعليم التعبيرات الإصطلاحية في اللغة العربية لدى الدارسين الناطقين بغيرها باستخدام برنامج الوسائط المتعددة، مجلة جامعة القلمس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، ٣٦ (٢)، ٢٧١-٣٠٤.

نبيل، سوزان (٢٠٢١، يونيو). فعالية التأهيل التخاطبي القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغرندقة، جامعة جنوب الوادي، ٤ (٢).

نصار، حنان محمد عبد الحليم (٢٠١٩). فاعلية برنامج استخدام الوسائط المتعددة التفاعلية في تنمية بعض المهارات الفنية للطلبة معلمة الروضة واتجاهها نحو التعلم الإلكتروني، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر، ١١ (٤٠)، ٧٧-١٣٢.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Abu Jahajouj, Yahya Muhammad (2005). The effectiveness of interactive multimedia in developing the planning skill for scientific research among students of Al-Aqsa University in Palestine, the Ninth Scientific Conference - Obstacles to Scientific Education in the Arab World, Diagnosis and Solutions, Egyptian Society for Scientific Education, Ismailia, Egypt, (2) , 451-480.
- Abu Laban, Wajih Al-Mursi Ibrahim, Abdel Ghaffar, Nora Ibrahim (2016, April) The effectiveness of the entrance of language games in the achievement of grammatical rules by non-Arabic speaking students, the 14th annual conference: From adult education to lifelong learning for all for sustainable development, Education Center Adults, Ain Shams University, Egypt, (14) , 1185-1212.
- Ahmed, Fakhry Mohamed Farid; Ali, Syed Al-Sayeh Hamdan; Ali, Ruqayya Mahmoud Ahmed; Sevin, Hassan Tohamy Abdellah (2020). The effect of interactive multimedia on developing electronic reading skills for sixth graders, Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Hurghada, South Valley University, Egypt, 3 (2) , 202-272.
- Al-Baghdadi, Zaki Abu Al-Nasr (2015, March). Employing multimedia technology in distance learning of the Arabic language, Journal of Human Sciences, Algeria, 43, 63-94.
- Al-Biladi, Brik bin Mubeirik bin Henedy (2012). The Degree of Employment of Multimedia in Teaching Arabic Language Subjects at the Intermediate Level in the City of Jeddah, [Unpublished Master's Thesis] , College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Gabriel, Mubarak Abkar; Supervisor, Mudawi Mukhtar (2015). The extent to which multimedia is used by professors of faculties of education in government universities in the state of Khartoum and what are the obstacles to its use, Journal of Human Sciences, Sudan, 14 (3) , 155-174.
- Al-Harbi, Mashari bin Abdullah (2013). The necessary competencies for Arabic language teachers at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah from the point of view of teachers, [unpublished master's thesis] , Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Islamic University, Medina.
- Husein, Jibreen Attia Muhammad (2013). The effect of interactive and multimedia multimedia on the acquisition of digital imaging skills by Hashemite University students, Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, University of Bahrain, Bahrain, 14 (2) , 255-284
- Al-Hadrawy, Al-Arabi (2017, October). Competencies Necessary for Preparing an Arabic Language Teacher for Non-Arabic Speakers, Journal of Non-Arabic Speakers, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (1) , 128-143.
- Al-Hadrami, Rashid bin Nasir bin Mansour (2018). The degree of contribution of audiovisual content to learning Arabic for non-native speakers from the point

- of view of teachers and learners: A field study, [Unpublished Master's Thesis] , College of Science and Arts, University of Nizwa, Sultanate of Oman.
- Khamis, Mohamed Atia (2003). Educational technology products, Cairo: Dar Al-Kalima.
- Khamis, Mohamed Atia (2008). Determining the competencies of interactive design in multimedia programs for an educational technology specialist, the eleventh annual scientific conference - e-learning technology and the challenges of educational development in the Arab world, the Egyptian Association for Educational Technology, Cairo, (18) , 263-286.
- Khalifa, Zainab Mohammed Hassan (2008). The effect of the two methods of interactive multimedia learning and participatory e-learning via the Internet in imparting the skills of using optical display devices to female students affiliated with the College of Education for Girls, King Faisal University in Al-Ahsa, Conference on Educational Technology and Teaching the Arab Child, Arab Society for Educational Technology, Institute of Educational Studies, Cairo University and the Arab Society for Educational Technology , Egypt, 192-262
- Khalil, Masood (2019). Challenges of the Arabic language in the light of educational technology, Journal of Non-Arabic Speakers, The Arab Foundation for Education, Science and Arts, (3) , 87-98..
- Al-Robaeya, Ibrahim Hassan (2016). Educational competencies necessary for teachers of Arabic to non-native speakers and the extent to which they practice it, Human and Social Sciences Studies, University of Jordan, Jordan, (43) , 1651-1669.
- Al-Rubaie, Noima Al-Fitouri (2019). Professional Competence for Teachers of Arabic Language for Non-Native Speakers, Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College of Educational Sciences, UAE, 30-42.
- Al-Zrafi, Khadija bint Muhammad (2018). The Degree of Application of Multimedia Principles in Teaching for Post-Basic Teachers in the Sultanate of Oman, [Unpublished Master's Thesis] , College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Zobon, Ahmed Mohamed Oqla (2018). Employment of Arabic language teachers in Jordan, e-learning competencies in light of the desired electronic competencies for the future teacher, King Khalid University Journal of Educational Sciences, Kingdom of Saudi Arabia, 29 (1) , 295-321.
- Zeitoun, Kamal Abdel Hamid (2004). Educational technology in the age of information and communication, Cairo: Alam Alkutub
- Salim, Omar Hamdan Abdel Aziz; Hassan, Rehab Anwar Muhammed; El-Desouky, Mohammed Ibrahim (2016, April). The Effectiveness of Using Interactive Multimedia Technology in Developing Kindergarten Child Reading and Writing Skills, Social Educational Studies, Faculty of Education, Helwan University, Egypt, 22 (2) , 953-984.
- Sardi, Jan El Din (2010). Learning Arabic as a Third Language in Interactive Multimedia: Experience at Mara University of Technology in Malaysia, International Journal of Internet Education, Association for Technological and Human Development, Egypt, 1-27.

- Al-Shehri, Ali bin Muhammad Al-Kalthami (2016). The effect of using interactive multimedia technology in developing creative thinking skills for students of Educational Technologies Course 211 - ETEC, College of Education, University of Jeddah, Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, Saudi Arabia, (75) , 341-374.
- Al-Saadi, Ahmed Eid Barak (2017). The effectiveness of podcasts in computer programs to develop academic achievement among secondary school students, The Egyptian Journal of Specialized Studies, Faculty of Specific Education, Ain Shams University, Egypt, (15) , 430-455.
- Al-Saifi, Sami Nofal (2015). Attitude of faculty members at Al-Quds Open University towards e-learning and its relationship to self-efficacy, [Unpublished Master's Thesis] , College of Education, Islamic University, Gaza.
- Al-Taani, Nidal Bahjat (2012). Attitudes of faculty members at Al-Balqa Applied University towards the use of e-learning in university teaching, the Hashemite Kingdom of Jordan, Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Egypt, (129) , 106-152.
- Abdel Hamid, Abdel Aziz Talaba (2010). E-learning and educational technology innovations, Mansoura: Al-Assary Book Store.
- Abd al-Razzaq, Kharashi Nasr al-Din; Ali, Amal Mahmoud (2018). The reality of the performance of the Arabic language teacher for non-native speakers in the light of the necessary competencies, Majma` Magazine, Al-Madinah International University, Malaysia, (25) , 255-318.
- Abdullah, Haitham Fath Al-Rahman Saeed (2009). The use of multimedia in enhancing the teaching and learning processes at the university level, [Unpublished Master's Thesis] , College of Education, Al-Zaeem Al-Azhari University.
- Abd Rabbahi, Esraa Al-Mahdi (2020). A program based on hypermedia in developing some of the aloud reading skills of non-native speakers of Arabic, Journal of the College of Education, Mansoura University, Egypt, 111 (2) , 723-751.
- Othman, Amani Al-Sir Al-Mubarak (2014). The Reality of Using Multimedia in Teaching Arabic at the Secondary Level, Khartoum State, Omdurman Locality, [Unpublished Master's Thesis] , College of Education, Sudan University of Science and Technology.
- Othman, Abdel Moneim Hassan Al-Malik; Subaihi Ahmed Saleh (2016). Foundations of Instructional Text Design for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Journal of the College of Education, Assiut University, Egypt, 32 (4) , 380-418.
- Arman, Ibrahim Muhammad (2007). The impact of the use of computer-based interactive multimedia on the achievement of graduate students in the course of using computers in education, Al-Quds Open University Journal for Human and Social Research, Al-Quds Open University, Palestine, (11) , 257-288.
- Azmy, Nabil Gad (2001). Instructional design for multimedia, Al-Minya: Dar Al-Huda for publication and distribution.
- Ali, Ahmed Ramadan Mohamed; Ali, Ihab El-Sayed Ahmed Mohamed (2021). Evaluating the practical performance of teachers of Arabic language for non-native speakers in the light of their learning approaches and academic

- achievement, Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Egypt, 22 (5) , 175-203.
- Ali, Mohamed El-Sayed (2011). Modern trends and applications in curricula and teaching methods (Trends & Modern Applications in Curriculum & Teaching Methods, Omman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Omari, Aisha d/o Balihesh (2013). The effect of using interactive activities supported by multimedia in distance education on the achievement of female students of the Faculty of Education at Taibah University, World of Education, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, Egypt, 14 (44) , 119-157.
- Al-Anazi, Al-Anoud bint Fahd (2010). Attitudes of Arabic language teachers for non-native speakers at King Saud University towards using the tablet in teaching, the comprehensive multi-knowledge electronic journal for the dissemination of scientific and educational research, Jordan, (24) , 229-252.
- Zine Al-Din, Noor Hamim; Ben Shahrir, Mohamed Sabry (2017). Building an educational program based on multimedia in learning and teaching Arabic vocabulary through the "Moodle" program in light of the needs of students at the International Islamic University.
- Mohammed, Ibrahim Foraj Haseeb (2012). The effectiveness of a program based on interactive multimedia in developing some metrics Poetics skills for student-teachers, "Arabic Language Division", Reading and Knowledge Magazine, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Egypt, (124) , 10-51.
- Al-Failakawi, Ahmed Hussein; Al-Anazi, Abdulaziz Khalil (2017, June). The effectiveness of the use of multimedia by faculty members in university education from the point of view of students in the College of Basic Education in the State of Kuwait, The Educational Journal, Kuwait, 31 (123) , 61-99.
- Al Qasimi, Raeda Ahmed (2021). An educational program based on multimedia communication in developing the attitudes of second-grade students towards self-learning, The Arab Journal of Specific Education, Egypt, 5 (17) , 333-380.
- Al-Qahtani, Saad Ali (2013). Using the computer and the Internet in preparing and training teachers of Arabic for non-native speakers: The Experience of the Linguistics Institute at King Saud University, The Jordanian Journal of Educational Sciences, Jordan, 9 (4) , 365-376.
- Qureshi, Abdul Karim; Sabry, Fatima Al-Zahra (2012, December). Education horizons in light of the interactive multimedia computer software, Journal of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Algeria, (9) , 37-45.
- Keita, Jakribja; Ismail, Mohamed Zaid (2016). Educational competencies for teachers of Arabic language to non-native speakers in the light of quality standards from the point of view of specialists, Journal of Studies and Research, University of Djelfa, Algeria, (25) , 333-358.
- Mohammed, Ibrahim Farij Haseeb (2012). The effectiveness of a program based on interactive multimedia in developing some propositional skills for student teachers, "Arabic Language Division", Reading and Knowledge Magazine, Egyptian Association for Reading and Knowledge, Egypt, (124) , 10-51.

- Mahmoud, Amin Mohamed Mohamed (2018). A training program for professional development for teachers of Arabic language to non-native speakers, Journal of the College of Education in Educational Sciences, College of Education, Ain Shams University, Egypt, 42 (1) , 122-153.
- Marei, Al-Sayyad. Mohamed (2020). The effectiveness of an electronic platform based on interactive multimedia and the participatory web via the Internet in developing the skills of using optical display devices for students of the Education Technology Division, Faculty of Education, Journal of Education, Al-Azhar University, Egypt, 188 (4) , 11-58.
- Mostafa, Akram Fathy (2008). Interactive multimedia: an educational vision of learning through interactive multimedia software, Cairo: World of Books.
- Nawi, Amani; Shahrir, Mohamed Sabry (2015). Evaluation of an interactive program in teaching idiomatic expressions in the Arabic language to non-native speakers using a multimedia program, Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, Palestine, 36 (2) , 271-304.
- Nabil, Suzan (2021). "The Effectiveness of Conversational Rehabilitation Based on Interactive Multimedia in Developing Expressive Language Skills for Linguistically Delayed Children", Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Hurghada, South Valley University, 4 (2).
- Nassar, Hanan Mohamed Abdel Halim (2019). The effectiveness of a program using interactive multimedia in developing some technical skills of the kindergarten teacher student and her attitude towards e-learning, Journal of Childhood and Education, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, Egypt, 11 (40) , 77-132.



### المراجع الأجنبية:

- Abdelgaber, M. A. S. & Bakri, M. (2017). *Investigating The Effect of Integrating Multimedia in Developing EFL Cognitive Learning*, [Unpublished Ph. D.] , Sudan University of Science and Technology, Sudan.
- Albrahim, F. A. (2016). *The Development Of Creative Linguistic Communicative Competence Using Mobile Multimedia Interaction in Saudi Arabia*, [Unpublished Ph. D.] , La Trobe University, Australia, Melbourne.
- Aldalalah, O. M. & Ababneh Z. W. M. (2015). Standards of Multimedia Graphic Design in Education, *Journal of Education and Practice, China*, 7 (17) , 102-110.
- Kumar, T., Malabar, S., Benyo, A., & Amal, B. K. (2021). Analyzing Multimedia Tools And Language Teaching, *Linguistics and Culture Review*, 5 (15) , 331-341.
- Sarhan , S. S. & Hamza, H. A. (2018). The effect of using multimedia techniques on Iraqi EFL learners performance in vocabulary and pronunciation at the primary stage, *Journal of the College of Basic Education, Iraq*, 24, (101) , 61-78.
- Lubbad, S. H. (2013). *The Effectiveness of a Multimedia Based Learning Program on Developing Seventh Graders' Listening Comprehension Skills and Attitudes in Gaza Governorate*, [Unpublished Master Dissertation] , Islamic University, Palestine: Gaza.
- Rachmadtullah, R., Zulela, M. S., & Sumantri, M. S. (2019, March). Computer-Based Interactive Multimedia: A Study on the Effectiveness of Integrative Thematic Learning in Elementary (1) , 120-128.
- Rajendra, I. M., & Sudana, I. M. (2018). The Influence Of Interactive Multimedia Technology To Enhance Achievement Students On Practice Skills In Mechanical Technology, *Journal Of Physics: Conference Series* , 953 (1) , 100-114.
- Septiani, A. N. N. S. I., & Rejekiningsih, T. (2020). Development Of Interactive Multimedia Learning Courseware To Strengthen Students' Character, *European Journal of Educational Research*, 9 (3) , 1267-1280.





توجهات أبحاث تعليم اللغة العربية في المجلات  
العلمية العربية المحكمة من ٢٠١٧-٢٠٢١م

Directions of teaching and learning Arabic  
language research in Arab refereed  
scientific journals from 2017 to 2021

إعداد

د. راشد محمد الروقي

أستاذ مناهج اللغة وطرق تدريسها المشترك

كلية التربية - جامعة الطائف

**Dr. Rashid Mohammad Al-Ruqi**

Associate Professor of Language Curriculum and  
Teaching Methods College of Education - Taif  
University

DOI: 10.36046/2162-000-012-002

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة من 2017-2021م، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة لتحليل محتوى الأبحاث حيث تم تحليل (632) بحثاً في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي: أن الأبحاث التي قام بها الذكور بلغت نسبتها (53,8%) أما الأبحاث التي قامت بها الإناث بلغت (46,2%). وحصلت المرحلة المتوسطة على الترتيب الأول بنسبة (30%)، وجاءت مهارة القراءة في المرتبة الأولى بنسبة (41%)، أما منهج البحث والأدوات جاءت في المرتبة الأولى الأبحاث الوصفية بنسبة (54%)، وجاءت الاختبارات في المرتبة الأولى بنسبة (46,5%)، وجاء متغير طرائق التدريس في الترتيب الأول على بقية عناصر المنهج بنسبة (67%) فيما جاءت أكثر الأبحاث فيما يخص أداء معلم اللغة العربية وتقومه بنسبة 84,4%، وقد أوصت الدراسة، بتحديد الأولويات البحثية من قبل أقسام المناهج وطرق التدريس والاستفادة من نتائج هذه الدراسة ووضع ضوابط ومعايير دقيقة لاختيار الموضوعات المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وعمل قاعدة بيانات لأبحاث تعليم اللغة العربية داخل الجامعات، وإجراء دراسات لمعرفة التوجهات البحثية لتعليم اللغة العربية على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراة.

**الكلمات المفتاحية:** التوجهات البحثية، تعليم اللغة العربية.

## Abstract

The study aimed at exploring the directions of teaching and learning Arabic language research in Arab refereed scientific journals from 2017 to 2021. To achieve this objective, the researcher employed the descriptive-analytical method, and the study tool was a card for analyzing the research content; (632) research papers in the field of Arabic language teaching and learning were analyzed. The study reached several findings: the percentage of research conducted by males was (53.8%) , while the research carried out by females was (46.2%). The intermediate stage ranked first with a percentage of (30%) , and the reading skill came first with a percentage of (41%). The descriptive research came first for methodology with a percentage of (54%) , and tests came first for tools with a percentage of (46.5%). The teaching methods variable came first over the rest of the curriculum elements with a percentage of (67%) , while the most research was related to the performance and evaluation of the Arabic language teacher by 84.4%. Finally, the study recommended identifying research priorities by the departments of curricula and teaching methods, benefiting from the results of this study, and creating a database for Arabic language teaching research within universities.

**Keywords:** Research directions, teaching Arabic language.

## المقدمة

نال البحث العلمي في العصر الحاضر اهتماماً بالغاً من قبل جميع دول العالم حيث أنشئت له المؤسسات والمراكز الخاصة وأعد له الخبراء، وخصصت له المبالغ الطائلة؛ لأنه الوسيلة الأولى في النهوض بالأمم وتطويرها في العديد من ميادين الحياة، ولا شك أن ميدان التربية يمثل أحد ميادين الحياة بل هو أهمها بالنسبة لجميع الأمم، فالبحث العلمي التربوي يعمل على تطوير النظم التربوية والنهوض بها في جوانبها المختلفة لتكون صالحة لتخريج الإنسان الصالح لنفسه ولوطنه (حسن، ٢٠٠٥، ١).

ويقدم البحث التربوي لصانعي القرار وراسمي الخطط والبرامج المعلومات المستقاة من مصادر موثقة، والبحث التربوي من ناحية أخرى يتطلب تحديداً دقيقاً لأولوياته حتى يسهم في مسيرة العمل الميداني سواء في مراحل الكشف والتشخيص أم في مراحل العلاج والمتابعة والتقييم، وتحديد الأولويات يعطي المهتمين في مجال التربية والتعليم أساساً ينطلقون منه نحو تناول القضايا ذات الأهمية والأولوية، مما يسهم في تركيز الجهود وتوجيهها حتى يتحقق أكبر قدر من الفائدة (الضويان وآخرون، ٢٠٠٠، ٦٥).

كما أن الأبحاث التربوية تتعامل مع جميع المجالات التعليمية، كالمقررات الدراسية، والأهداف التعليمية، وتطوير المناهج، والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم وأنواعه، والقضايا التربوية والتكنولوجية، وإعداد المعلم وتدريبه (ملحم، ٢٠٠٢).

والبحث المنظم المنبثق من تصنيف لمجالاته وأولوياته في التخصصات المختلفة يثري العملية البحثية ويوجهها إلى خدمة الزمان والمكان متمسكاً ما تتطلبه المجالات المبحوثة من ناحية ومتطلبات التنمية البشرية وخطط الدولة من ناحية أخرى، ومع زيادة عدد الباحثين من طلاب وطالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، فإن الاهتمام بتنظيم البحوث في أطر عامة وفرعية له الأثر في إعطائهم التوجيه المناسب لبحوثهم في المجالات التي تحتاج إلى مزيد من البحث أو لم تبحث سابقاً (البلوي، ٢٠١٠، ٩٢).

وتعليم اللغة العربية في عصرنا الحاضر يحتاج إلى مزيد من تنظيم وترتيب تلك الأولويات لاسيما وأننا نعيش في عصر التقدم التكنولوجي والمعربي؛ وقد حظي مجال تعليم اللغة العربية بالعديد من الدراسات والأبحاث في حين أن هناك قضايا ومستجدات حديثة يجب أن توجه لها عناية الباحثين. ومن المؤكد أن تعليم اللغة العربية حظي باهتمام البحث العلمي على مستوى المنهج والطريقة، بناءً وتقويماً وتطويراً، وأن طرائق تدريس اللغة العربية قد نالت اهتماماً من المختصين في الميدان، وظلت تنال اهتمام الدراسات والبحوث العلمية الميدانية؛ بحثاً عن أفضل الطرق والأساليب في تدريس اللغة، ولكن الملاحظ أن ذلك الاهتمام يقتصر على ما تقدمه رسائل الماجستير والدكتوراه، وبحوث الترقية (الناقة، ٢٠٠١، ٥١).

وميدان تعليم اللغة العربية يفتقر إلى الدراسات العلمية الجادة، التي تتناول مشكلات تدريسها، وأساليب تعليمها، وأننا في أمس الحاجة إلى دراسات علمية تشخص الواقع اللغوي، وترسم المناهج لدراسة مشكلاته؛ بغية النهوض بتعليم اللغة العربية والارتقاء به (مجاور، ١٩٨٣، ٩).

والبحث العلمي في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية لم يتطرق إلى بعض حاجات تعليم اللغة العربية بل يذهب هنا وهناك غافلاً عن قضايا مهمة في تعليم اللغة ولعل من أهمها جوانب كفاءة المتعلم اللغوية والتواصلية وكفاءة معلم اللغة العربية وجوانب تتصل بالمحتوى وجودته وأهدافه وجوانب تتصل بأساليب التقييم اللغوي (عوض، ٢٠٠٠، ١٤).

ويرى الحسيني (٢٠٠٧، ٢٣) أنه يجب توجيه البحوث التربوية في تعليم اللغة إلى الاهتمام بالتفكير الإبداعي والسلوك الإبداعي وكيفية استثمار المواهب ودعم الابتكار والإبداع، والاهتمام بمهارات التفكير الناقد، والتأملي، والعلمي، والتحليلي، والاستقصاء، وكذلك حل المشكلات، والاهتمام بقضايا ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير وتعليم كيفية التفكير (استراتيجياته، أساليبه، خطواته).

وإن واقع تعليم اللغة العربية يشهد ضعفاً ملحوظاً يتمثل في جميع عناصر المنهج المحتوى والأهداف وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأخيراً التقييم، حيث انعكس هذا الضعف على

مستويات أداء الطلبة، ليظهر الحاجة الماسة لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية وخصوصاً في توجيه الأبحاث لمعرفة أسباب الضعف لا سيما في العصر الذي يشهد تقدماً هائلاً في التكنولوجيا كما ينبغي أن يكون التطوير مبنياً على معايير حديثة قادرة على مواجهة التحديات، (لافي، ٢٠٠٨، ٤٧).

وقد أكدت دراسات عديدة كدراسة هاجير (٢٠٠٤)، ودراسة الحميد (٢٠٠٤)، ودراسة عبدالكريم (٢٠٠١)، ودراسة عبدالوهاب (٢٠٠٠)، على أن مناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية بوضعها الحالي لا تواكب متطلبات مجتمع المعرفة وما يفرضه من تحديات على المنظومة التعليمية عامة والمناهج الدراسية بشكل خاص حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود جوانب قصور كثير منها إغفال تدريب وتعويد الطلاب على أساليب التفكير السليم وأوجه التقدير، كما أغفلت الربط بين ما يتضمنه المنهج والقيم الموجودة والسائدة في المجتمع، وأغفلت العناية باهتمامات وميول التلاميذ وتنمية قدراتهم اللغوية والإبداعية كالقدرة على التأليف وقرض الشعر والنثر، وأغفلت الاستفادة من مستحدثات العصر التكنولوجية في عملية التدريس وتنمية المهارات اللغوية المختلفة لدى الطلاب، وإهمال عملية التقويم سواء المرحلية أو الختامية وتركها للمعلم يقوم بها وفقاً لاجتهاداته الشخصية، وهذا كله يتطلب توجيه أبحاث تعليم اللغة العربية لمعالجة القصور الناتج عن ذلك.

وترى طه (٢٠٢٠، ١١) أن هناك عدداً من برامج اللغة العربية تحتاج إلى تقويم ودراسة وهي: المهارات الأساسية وتمثل في الوعي الصوتي، الوعي الاشتقائي، المبدأ الألفبائي، الطلاقة، الفهم القرائي. والمهارات المتقدمة وتمثل في مهارات التفكير العليا، الاستنتاج، التحليل، التوليف، النقد، التقويم، الإبداع.

ويرى العليّط (٢٠٠٩) أن مستوى الأداء اللغوي متدني للمهارات المتعلقة بالأصوات والفكرة والأسلوب وكذلك الضعف يظهر في الصحة اللغوية الأمر الذي يفتح المجال للدراسات البحثية التي تأخذ بالمنحنى التكاملي والتنوع في أساليب تدريس مهارات التحدث ومعرفة مستويات أداء التلاميذ في مهارات التحدث المناسبة.

ورغم التطورات الكبيرة والمتسارعة في الإنتاج العلمي وخصوصاً فيما يتعلق بالبحث التربوي، فإنه آن الأوان إلى أن يخضع للمراجعة الشاملة، والفحص والتدقيق، والقراءة النقدية والجادة، للتعرف على اتجاهاته، حتى يتسنى له أن يواكب التوجهات الحديثة، والتحديات الجوهرية، بعيداً عن التكرار في الموضوعات والعناوين (العنزي، ٢٠٢١).

وعلى ذلك يجب توجه البحوث التربوية لمعالجة تلك الجوانب التي تعد قصوراً في مناهج تعليم اللغة العربية، والكشف عن كل ما من شأنه تطوير مناهج تعليم اللغة العربية وفق مستجدات العصر الحديثة.

#### مشكلة الدراسة:

إن الوضع الحالي للبحث التربوي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، يحتاج إلى دراسة الأولويات وصولاً للاستفادة منه، حيث نرى ظهور بحوث مكررة في مجالات تعليم وتعلم اللغة وتجاهل قضايا لغوية هي في أشد الحاجة للبحث والدراسة، وتوجيه البحوث التربوية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها بما يستجد من التطورات المتسارعة ومواكبة عجلة التطور مع الوقوف على مشكلات تعليم اللغة العربية التي كشفت عنها الدراسات البحثية السابقة وذلك لمعالجتها والوصول إلى حلول ومحاولات لوضع تصور علمي للمجالات البحثية في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وهذا ما أكدته دراسة الحلاق (٢٠٠٨)، ودراسة زكية المالكي (٢٠١٤)، ودراسة العنزي (٢٠٢١)، لذا قام الباحث بمراجعة الأبحاث المنشورة المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية، إلا أنه لم يتوصل إلى دراسة علمية -على حد علم الباحث- تحدد توجهات البحث في مجال تعليم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة، ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية لتقدم رؤية علمية حول التوجهات البحثية في هذا المجال التي قد تفيد الباحثين والمختصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، وتبرز جوانب القصور في بعض المجالات البحثية المتعلقة بتعليم اللغة العربية.

### أسئلة الدراسة:

ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من الفترة (٢٠١٧-٢٠٢١)؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث (المرحلة الدراسية-جنس الباحث)؟

٢- ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بمهارات اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث)؟

٣- ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث منهج البحث وأدواته؟

٤- ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بعناصر المنهج (الأهداف- المحتوى-طرائق التدريس- الأنشطة التعليمية-الوسائل التعليمية والتقنيات، التقييم)؟

٥- ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بمعلمي اللغة العربية؟

### أهداف الدراسة:

١- التعرف على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث (المرحلة الدراسية-جنس الباحث).

٢- التعرف على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بمهارات اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث).

٣- التعرف على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث منهج البحث وأدواته.

٤- التعرف على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بعناصر المنهج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- الأنشطة التعليمية- الوسائل التعليمية والتقنيات، التقويم).

٥- التعرف على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بمعلمي اللغة العربية.

#### أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الأهمية الكبيرة التي يجب أن تولي للبحث العلمي الذي يساعد في تنمية المجتمع وتطوره، كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في الآتي:

- ١- يمكن أن تقدم رؤية علمية لمجالات البحث العلمي في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية.
- ٢- تساهم في تحديد توجهات البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية.
- ٣- تفيد الباحثين ومراكز البحث العلمي في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية في تحديد الأولويات في أبحاثهم.
- ٤- تساهم في كشف الفجوات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية وتطوير أبحاث تعليم اللغة العربية.

#### حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العلمية المحكمة في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية وتمثلت في (المرحلة الدراسية، جنس الباحث، منهج البحث وأدواته، عناصر المنهج، معلم اللغة العربية).
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المجلات العلمية العربية المحكمة التابعة للجامعات، وذلك وفق ما هو موجود في المكتبة الرقمية.



• الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية المحكمة في المجالات العربية في الفترة ٢٠١٧-٢٠٢١ م.

مصطلحات الدراسة:

توجهات الأبحاث:

عرف إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦، ٣) بأنها: "السمة العامة للبحث والتي تشير إليها مواضيع البحوث".

أما المعتم (٢٠٠٧، ٢٤) فيعرفها بأنها: "ميل الأبحاث نحو التركيز على نوع من أنواع مناهج البحث، أو المجتمعات المستهدفة، أو طرق المعينة وأدوات البحث".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: "معرفة المناهج البحثية والأدوات والمواد المستخدمة في أبحاث تعليم اللغة العربية".

المجالات العلمية العربية:

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: "الدوريات التي تنشر أبحاثا علمية محكمة بحيث تكون هذه الدوريات تابعة للجامعات".

### الإطار النظري

يظل البحث العلمي دائما نقطة انطلاق طبيعية للتقدم الحضاري والتنمية الشاملة، لأي مجتمع يحاول اللحاق بالحضارة الحديثة، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي على مستوى العالم، وحتى المشاركة في الحرف، مثل نجاح دول العالم، ويعتمد الحاضر على القيمة العلمية التي يوفرها البحث في هذه الدول، وكذلك درجة قدرتها على تحديد المشكلات التي تواجه مجتمعاتها وتقديم الحلول الفعالة لها، وما يساهم به هذا البحث في إثراء المعرفة العلمية وترسيخها (المعتم، ٢٠١٣).

والبحث التربوي واحدٌ من ميادين البحث العلمي المختلفة، وله أهمية خاصة من خلال التعرف على الظواهر والمشكلات التربوية وإيجاد الحلول العلمية، ويعد أحد الآليات المهمة للوصول إلى أفضل الطرق لتطوير عمليات التربية والتعليم.

ويعد البحث التربوي الدعامة الأساسية لسعي المجتمع نحو التنمية المستدامة، كما أنه يعدّ من الحاجات الأساسية للتطوير التربوي، فهو يزود صانعي القرار التربوي بالتوجيهات والمعلومات اللازمة لجعلهم يؤدون دورًا متزايد الأهمية في التعليم، ويساعد البحث التربوي في تحسين الممارسات التربوية المختلفة، ومواجهة العديد من المشاكل (العنزي، ٢٠٢٠).

ويسعى البحث التربوي إلى الاستكشاف والتنقيب، بهدف الوصول إلى مقترحات ورؤى جديدة، تتمثل بالوضوح والعمق المعرفي، وذلك من خلال تقديم الحلول والبدائل، والتعرف على دراسة الواقع للنظم التربوية، من حيث خصائصها وأبرز مشكلاتها، ويهدف البحث التربوي إلى المساعدة في تحديد الطرق والأساليب ذات الفاعلية والأثر في البيئة الصفية (النوح، ٢٠١٥).

وإن الهدف الأساسي للبحوث التربوية هو تطوير الواقع التربوي، ليكون أكثر إيجابية وفاعلية مع متغيرات العصر، وأن يصبح التعليم بصفة عامة هو المحرك الأساسي لتحديث المجتمع، واكتشاف صيغ تعليمية جديدة تحقق الترابط والتكامل بين التعليم ومؤسسات المجتمع باعتبار أن الصيغ القديمة لا تلبى الحاجات التربوية المتجددة التي تفرضها تغيرات العصر المتسارعة، مع ضرورة تطبيق نتائج البحث التربوي على أرض الواقع كمحاولة للتغيير والتطوير التربوي (السيد، ٢٠١٣، ٤١).

وبناءً عليه؛ يهدف البحث التربوي إلى دراسة الواقع من خلال تحديد أوجه القوة ودعمها، وأوجه الضعف ومعالجتها، والكشف عن المعارف الجديدة، وذلك من خلال تقديم مجموعة من المقترحات والبدائل المناسبة والتي تساعد الباحث على توسيع المعرفة في مجالات العملية التعليمية.

ويسهم البحث التربوي في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية بإعادة النظر فيما تحويه المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم ومناهج وطرائق التدريس وأساليب تقويمها، وتحليل الواقع التعليمي التربوي لتعليم اللغة العربية من خلال تحديد أبرز الإيجابيات والسلبيات، وهذا يتطلب الوعي بالغايات

والمقاصد والوضوح في التوجهات، لذلك ينبغي التركيز على تفعيل دور التعليم والتدريب في رفع كفاءة العملية التعليمية، والإفادة مما تقدمه نتائج الأبحاث التربوية، والتي تسهم في تحسين وتطوير المنظومة التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات (الناقة، ٢٠٠٢).

وفي ضوء هذه الأهمية للبحث التربوي يتم من فترة لأخرى فحص الإنتاج العلمي والفكري؛ وذلك لهدف التعرف على توجهات البحث فيه، وجوانب القوة والضعف في هذه البحوث، والموضوعات التي بحثت بكثرة، وتلك التي لم تحظ بالكثير من الاهتمام، ومدى مواكبة الباحثين للجدد في العلم والمعرفة، واستخدام المناهج البحثية الملائمة في بحوثهم (الغفيري، ٢٠١٩).

ويرى شحاته (٢٠٠٠)، والبحتري (٢٠١٤) أن قيمة البحوث تتوقف على الاختيار الملائم لموضوعات البحث، والمنهج المستخدم، ووسائله، وضرورة اختيار المشكلات التي تدور البحوث العلمية حولها، ولضمان فائدة البحوث لابد من تقييمها بعناية، كما أن مجالات البحث التربوي تختلف من دولة إلى أخرى، فبعض الدول تضع مجالات المنهج وإعداد المعلم وتدريبه والجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في تخطيط التعليم وإدارته ضمن اهتماماتها، أمّا بعض الدول تضع أولويات البحث التربوي كتعليم الكبار وتدريبهم وطرق التدريس.

والبحث في تعليم اللغة العربية جزء من منظومة البحث التربوي، حيث يهدف إلى تحديد وتحليل وتشخيص وتقييم وتطوير العملية التعليمية، وعناصر المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم.

ويسهم البحث التربوي بنهضة وتقدم وتطور الأمم، وذلك من خلال إيجاد الحلول والمقترحات العلمية لأبرز المشكلات التي تواجه نظامها التربوي، ويُعد مجال المناهج وطرائق التدريس أحد مجالات البحث التربوي، وهو يهتم بالمناهج وعلاقتها بعناصر العملية التعليمية (آل سفران والشهري، ٢٠٢٠).

وتُعد الدوريات التربوية والمجلات العلمية المحكمة، أحد أهم الجوانب المهمة في نشر البحوث التربوية، ومصدراً مهماً للباحث، لأنها تساعد في التعرف على أبرز الموضوعات والاتجاهات المعاصرة

(مولوج، ٢٠١٨)؛ حيث إن محزري المجلات العلمية التربوية المرموقة يهتمون بنشر الأبحاث ذات القيمة العلمية، والتي تضيف للمعرفة في مجال التخصص، حيث تضع هذه المجلات لنفسها معايير ذات جودة عالية للنشر وتضمن بحوث رصينة و متميزة في المجال (حسين، ٢٠١٨).

وتشير حوالة سهير (٢٠١٢) إلى أن المجلات العلمية التربوية من أكثر مصادر المعلومات ذات أهمية بالغة؛ وذلك لأنها تمثل منهجاً مقبولاً لتأسيس الكشف العلمي، وأداة فاعلة لإيصال نتائج البحوث العلمية التربوية إلى كافة المجتمع، فهي تصدر بصفة مستمرة وبطريقة منتظمة، وتتيح البث السريع لنتائج البحوث العلمي التربوية، كما أنها تُعد من أهم وسائط تراكم وتبادل المعلومات والمعارف وحفظها.

ونظراً لأهمية دراسة التوجهات البحثية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، يتطرق البحث التربوي في هذا الميدان إلى موضوعات متنوعة ومتعددة وتمثل جوانب العملية التعليمية كالمنهج الدراسي من حيث محتواه ومدى مناسبته للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وبناء وتقويم وتطوير المناهج الدراسية، طرق وأساليب التدريس، ودمج التقنية في العملية التعليمية ومدى فاعليتها.

واستخدام التقنيات الحديثة يعد من أهم القضايا في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث تساعد التقنية على تنمية مهارات التفكير والإبداع، وتشجيع المعلمين على التعليم بفاعلية، حيث يرى الخوالدة (٢٠١٢) من أهم الاتجاهات الحديثة هو حوسبة المناهج التعليمية واستخدام الحاسوب في العملية التعليمية، والتوجه نحو التعليم بالتفكير كتنفيذ الناقد والإبداعي، والمتشعب، والتوجه نحو التكامل المنهجي بين المعرفة والتطبيق التقني في برامج إعداد المعلمين.

وتشير أحلام العرفج ومها أبو المجد (٢٠١٧) أن من أبرز المستجدات المعاصرة، والتي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في البحوث العلمية التربوية، وهي رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الاقتصاد المعرفي.

## الدراسات السابقة

في هذا المبحث سيتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجهات البحثية في المجال التربوي ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة الحلاق (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى تحليل أطروحات الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة عمان العربية للدراسات العليا من عام (٢٠٠٣) إلى (٢٠٠٧)، واستخدمت الدراسة منهجية تحليل المحتوى والتحليل البعدي، وتمثلت عينة الدراسة من (٥٨) أطروحة، وتم تصنيف الأطروحات من حيث، المجالات المبحوثة، والفئات المستهدفة، والمراحل الدراسية، والمناهج البحثية، والمعالجات التجريبية، والمتغيرات التابعة، والتصاميم البحثية، وأسفرت نتائج الدراسة: أن المجالات المبحوثة التي تناولتها الأطروحات جاءت المهارات الكتابية أولاً، ثم المهارات القرائية، والكتاب المدرسي ثالثاً، والمهارات الإملائية، وجاءت بالمرتبة الأخيرة مهارات الخط، أما الفئات المستهدفة جاء في البداية فئة الطلبة، ثم المعلمون، ثم الكتاب المدرسي، أما فيما يتعلق بالمراحل الدراسية جاءت مرحلة الدراسة الأساسية أولاً، بعد ذلك المرحلة الثانوية، وأخيراً المرحلة الجامعية، وتمثلت المناهج البحثية الأكثر استخداماً المنهج شبه التجريبي ثم المنهج الوصفي، أما المعالجات التجريبية جاءت بالمرتبة الأولى البرامج التعليمية، ثم استراتيجيات التدريس ثانياً، وبالمرتبة الأخيرة نموذج تطوير الكتاب المدرسي، وركزت المتغيرات التابعة على مهارات القراءة، ثم مهارات التحصيل، ومهارات التعبير الكتابي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الأنماط اللغوية وعمليات التعلم وفاعلية الذات، أما التصاميم الإحصائية ركزت على تصميم المجموعة التجريبية وأخرى ضابطة مع اختبارين قبلي وبعدي، ثم تحليل المحتوى.

أما دراسة العيصمي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى تحليل توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس في تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية، وبعض المعايير العلمية في رسائل الدراسات العليا في جامعتي أم القرى واليرموك خلال الفترة ما بين (١٩٩٠-٢٠٠٨) وذلك عن طريق استخدام أداة

تحليل المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن من أكثر الأدوات البحثية استخداماً في بحوث تعليم العلوم هي الاختبارات و ثم الاستبانات.

وقد جاءت دراسة بارينو وإيبانيز وأرويو (Parreno, Ibanez, & Arroyo) والتي هدفت إلى معرفة التوجهات البحثية في مجال استخدام الألعاب التعليمية في البيئة الصفية، حيث قاموا بتحليل (١٣٩) بحثاً علمياً تربوياً منشوراً، حيث كشفت الدراسة أن الأبحاث السابقة ركزت على جانب تطوير الأطر النظرية كوسيلة لتحليل نتائج التعلم كالاحتفاظ بالمعرفة واكتساب مجموعة من المهارات وحل المشكلات، وزيادة الاهتمام الأكاديمي بموضوع الألعاب التعليمية.

بينما هدفت دراسة العياصرة (٢٠١٨) إلى تعرّف توجهات البحث في مجال التعليم العلمي في مجلتين دراسات / علوم تربوية تصدرها الجامعة الأردنية والمجلة الأردنية للعلوم التربوية الصادرة عن جامعة اليرموك في الفترة من (٢٠٠٥م-٢٠١٦) وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) بحثاً في التربية العلمية نشرت في هاتين المجلتين في هذه الفترة، استخدام الباحث أداتين، وهما: استمارة تحليل نوع البحث وتصميمه، ومقياس لتقدير مشاركة الباحثات في البحث، وتوصلت نتائج الدراسة أن البحث في التربية العلمية يركز على الموضوعات التالية: بيئات التعلم، ومعتقدات المعلمين، وتعلم المفاهيم، وعدم تركيزه على الموضوعات: قضايا الثقافة، والمجتمع، والنوع الاجتماعي، والتعلم غير الرسمي، والأهداف والسياسة والمناهج، وأن البحث الكمي بأشكاله المختلفة هو أكثر أنواع البحث استخداماً بنسبة (٨٨,٥٪). لم يكن هناك تحول نحو استخدام البحث النوعي والمختلط، وبلغت نسبة الباحثات المشاركات في البحث العلمي في مجال التعليم العلمي (٣٠,٤٪).

وهدفت دراسة الغفيري (٢٠١٩) إلى تعرّف التوجهات البحثية في مجلة الملك خالد للعلوم التربوية، من حيث مجالات البحث التربوي، والمنهجية المتبعة، مع تحديد أولويات البحث التي يجب أن يوجه إليها بحث المجلة، واعتمدت هذه الدراسة الوصفية والتحليلية على استقراء وتحليل مجالات ومنهجية جميع أبحاث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني، وعددها (٩٣) بحثاً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن مجال المناهج وطرق التدريس هو من أكثر مجالات

البحث التربوي المتضمنة في المجلة، بينما كان مجال البحث في التربية الخاصة أقل المجالات التي تضمنتها المجلة. كما بينت أن غالبية الأبحاث اتبعت المنهج الكمي الذي يستخدم المنهج الوصفي المعتمد على الاستبيانات. أما الأولويات البحثية التي يجب أن توجه إليها أبحاث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. وقدمت الدراسة عدة مقترحات تتعلق بكل من: مجالات البحث التربوي، وطريقة البحث التربوي، وطرق البحث التربوي، وأدوات البحث التربوي، وهيئة التحرير والمحكمون لمجلة جامعة الملك خليل خالد للعلوم التربوية.

وقام آل سفران والشهري (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تعرّف توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجالات العلمية للفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٩) وفجواتها البحثية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من (١٢٧٨) بحثاً، حيث اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وتكونت من ست مجالات علمية مُحكمة من ست دول عربية، واستخدم الباحثان بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود مجالان رئيسان يمثلان التوجهات البحثية، وهما: مكونات المنهج، والتحصيل، وسبعة مجالات فرعية وتمثلت فيما يلي: استراتيجيات التدريس، الأهداف المعرفية، ونظريات التفكير، والأهداف المهارية، وتقنيات التعليم، ومحتوى المنهج، والبرامج التعليمية، وأنه يوجد اختلافات في توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس تعود لمتغيري: المجلة، وسنة النشر، وقد بلغت نسبة نشر البحوث التربوية (٢٧,٢٧٪)، وأغلب بحوث المناهج وطرق التدريس يقوم بها باحث واحد فقط وبنسبة بلغت (٥٤,٩٠٪).

وأجرت العواجي والتويجى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تعرّف توجهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعة المملكة العربية السعودية من عام (١٤٢٩ هـ) إلى (١٤٣٩ هـ)، وباستخدام أداة بطاقة تحليل المحتوى، حيث قامت بتحليل (٥٤٥) رسالة كان منها (٤٦٦) بحث ماجستير، و(٧٩) بحث دكتوراه، وتوصلت نتائج الدراسة: أن أكثر الجامعات إنتاجاً لأبحاث التخصص هي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت جميع أبحاث الدراسة المنهج الكمي، وكان المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي هو الأكثر استخداماً،

والمرحلة المتوسطة من أكثر المراحل التعليمية استخداماً، أمّا أدوات البحث كان التركيز على أداة الاختبار، وأغلب الأدوات من إعداد الباحثين.

بينما هدفت دراسة بن طالب (٢٠٢٠) إلى استكشاف واقع البحث التربوي في مناهج وتدريب العلوم الشرعية كما في الرسائل العلمية المجازة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض منذ إنشاء القسم، وحتى نهاية الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٩هـ-١٤٤٠هـ) واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٧) رسالة، وتوصلت نتائج الدراسة: أن الغالبية العظمى من الرسائل تقويمية، وأن المجالات الموضوعية التي حظيت بالنصيب الأكبر هي تنمية التحصيل الدراسي، وتقويم المناهج والكتب والمعلمين، وتحديد العوائق والمشكلات، في حين نالت المجالات المرتبطة بتطوير المناهج والبرامج والكتب وتنمية القيم والمهارات النصيب الأقل.

وأجرى العنزي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تعرف توجهات البحوث التربوية لمجلة طيبة للعلوم التربوية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من عام (٢٠١٤م-٢٠١٩م)، وتمثلت عينة الدراسة من (١٣٣) بحثاً، وتم تصنيف البحوث المنشورة من حيث مجالات البحث التربوي، ومن حيث منهجية البحث التربوي، وأظهرت نتائج الدراسة: أن أكثر مجالات البحث التربوي استحوذاً على مواضيع البحث في عينة الدراسة هو مجال المناهج وطرائق التدريس وذلك بنسبة (٤٨٪)، والاهتمام بتعدد المناهج البحثية التي تناولتها، واعتمدت الأبحاث على الأسلوب الكمي، دون الأسلوب النوعي والمختلط، بالنسبة للمنهج البحثي المتبع في أبحاث جامعة طيبة للعلوم التربوية هو المنهج الوصفي، وأكثر الأدوات استخداماً في أبحاث مجلة طيبة للعلوم التربوية هي الاستبانة.

ومن خلال ما سبق عرضه؛ يتبين أن هناك تنوعاً واضحاً في تصنيف المجالات البحثية لتخصص المناهج وطرق التدريس بصفة عامة، فالأبحاث التي تم عرضها كانت متنوعة، فهناك من صنفها على مجالين رئيسيين هما مكونات المنهج (الأهداف-والمحتوى-وطرائق التدريس-والوسائل والأنشطة التعليمية-والتقويم)، والتحصيل، بينما صنفها آخرون بناءً على الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم



وتمثلت فيما يلي: بيئات التعلم، ومعتقدات المعلمين، وتعلم المفاهيم، الاقتصاد المعرفي، حوسبة المناهج التعليمية، ونظريات التفكير.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة، أنها استهدفت تحليل محتوى جميع مجالات البحوث التربوية المنشورة في المجالات التربوية، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العياصرة (٢٠١٨)، والغفيري (٢٠١٩) والعواجي والتويجري (٢٠٢٠)، والعنزي (٢٠٢٠) في توجهات البحوث التربوية من حيث منهج البحث وأدواته وعينته، بينما الدراسة الحالية اختلفت عنهم من حيث تركيزها على التوجهات البحثية المتعلقة بأبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة بين فترة ٢٠١٧ م إلى ٢٠٢١ م، ولكنها اتفقت مع دراسة الحلاق (٢٠٠٨) التوجهات البحثية في تعليم اللغة العربية من حيث المرحلة الدراسية، وجنس الباحث، والمهارات اللغوية القرائية والكتابية، لكن الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة الحلاق (٢٠٠٨) حيث ركزت على الأبحاث المنشورة في المجالات العربية المحكمة، بينما دراسة الحلاق (٢٠٠٨) ركزت على تحليل أطروحات الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في مجلة عمان العربية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة آل سفران والشهري (٢٠٢٠)، في توجهات الأبحاث التربوية، فيما يتعلق بعناصر المنهج، والنشر في المجالات العربية المحكمة.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أن الدراسة الحالية ركزت على توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث المرحلة الدراسية ومنهج البحث وأدواته والمهارات اللغوية استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، والتوجهات البحثية المتعلقة بمعلمي اللغة العربية.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الخلفية النظرية للدراسة، وفي بناء أدواتها وكيفية تحليلها للأبحاث.

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يهدف إلى تحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالمواقف الراهن، والمتمثل في تحليل المحتوى وذلك ملائمة لأهداف وطبيعة الدراسة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أبحاث تعليم اللغة العربية المنشورة في المجلات العربية المحكمة التابعة للجامعات من الفترة ٢٠١٧-٢٠٢١م وذلك من خلال المكتبة السعودية الرقمية، وبعد مراجعة المجلات وحصص الدراسات المتعلقة بتعليم اللغة العربية توفر للباحث وتكونت من (٦٣٢) بحثاً منشوراً في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية يمثل عينة الدراسة وتمثل العينة كامل مجتمع الدراسة، وجاءت هذه الأبحاث في (٢٥) مجلة عربية تابعة لجامعة، كما هو موضح في جدول (١)

جدول (١): توزيع الأبحاث المنشورة حسب المجلات العلمية.

م	اسم المجلة	جهة النشر	الدولة
١	مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية	جامعة الملك خالد	المملكة العربية السعودية
٢	مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية	جامعة بيشة	المملكة العربية السعودية
٣	مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية والتربوية	جامعة الطائف	المملكة العربية السعودية
٤	رسالة التربية وعلم النفس	جامعة الملك سعود	المملكة العربية السعودية
٥	مجلة جامعة طيبة للأدب والعلوم الإنسانية	جامعة طيبة	المملكة العربية السعودية
٦	المجلة السعودية للتربية الخاصة	الملك سعود	المملكة العربية السعودية
٧	مجلة العلوم التربوية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	المملكة العربية السعودية
٨	مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية	جامعة أم القرى	المملكة العربية السعودية
٩	المجلة التربوية	جامعة الكويت	الكويت
١٠	مجلة الفنون والأدب وعلوم اللسانيات	جامعة الإمارات	الإمارات العربية المتحدة
١١	مجلة العلوم الإنسانية	جامعة البحرين	البحرين
١٢	مجلة الدراسات التربوية والنفسية	جامعة السلطان قابوس	عمان
١٣	مجلة دراسات العلوم التربوية	الجامعة الأردنية	الأردن
١٤	المجلة الأردنية في العلوم التربوية	جامعة اليرموك	الأردن

١٥	مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية	جامعة غزة	فلسطين
١٦	مجلة جامعة فلسطين	جامعة فلسطين	فلسطين
١٧	مجلة البحوث التربوية والنفسية	جامعة بغداد	العراق
١٨	مجلة كلية التربية	جامعة أسيوط	مصر
١٩	مجلة كلية التربية	جامعة بنها	مصر
٢٠	مجلة كلية التربية	جامعة طنطا	مصر
٢١	مجلة كلية التربية	جامعة عين شمس	مصر
٢٢	المجلة التربوية	جامعة سوهاج	مصر
٢٣	مجلة كلية التربية	جامعة بورسعيد	مصر
٢٤	مجلة التربية	جامعة الأزهر	مصر
٢٥	مجلة العلوم التربوية	جامعة جنوب الوادي - الغردقة	مصر

### أداة الدراسة:

في ضوء أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، أعد الباحث بطاقة لتحليل محتوى أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العربية المحكمة؛ وذلك لتحديد اتجاهات توجه الأبحاث المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وتم اتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من بطاقة تحليل المحتوى لأبحاث تعلم وتعليم اللغة العربية، والذي تمثل في تحديد بعض المتغيرات المحددة في أسئلة الدراسة.
- تصنيف محتويات التحليل وذلك باختيار العناصر التي تمثل المتغيرات، وتحقيق أهداف الدراسة وتضمينها تحت ما يناسبها من المحاور.
- تحديد المحاور الفرعية للتوجهات البحثية والتي اشتملت على (عدد الباحثين وجنسية الباحث، والمهارات اللغوية استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، والتوجهات البحثية المتعلقة بمعلمي اللغة العربية).

### إجراءات التحليل:

أداة الدراسة عبارة عن بطاقة تحليل محتوى توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية، وذلك لتحليل محتوى عينة الدراسة، وتحديد المتغيرات، وتصنيفها وفقاً لمجال المحاور الفرعية لبطاقة تحليل

المحتوى؛ وذلك وفق ماورد في أسئلة الدراسة (عدد الباحثين وجنسية الباحث، والمهارات اللغوية استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، والتوجهات البحثية المتعلقة بمعلمي اللغة العربية)، وتم بعد ذلك اتباع الآتي:

● قراءة عنوان البحث ومستخلصه قراءة واعية متأنية؛ لتحديد المتغيرات وتصنيفها وفقاً للمحاور الفرعية.

● حصر مجموع التكرارات والنسب المئوية لكل متغير وترتيبها؛ وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل قيمة ظهرت في المحتوى.

● تفرغ نتائج تحليل المحتوى الخاصة بكل محور.

#### صدق وثبات أداة التحليل:

بعد انتهاء الباحث من بناء الأداة تم عرض أداة التحليل على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعددهم (٩) محكمين، وذلك لإبداء رأيهم حول أداة التحليل، وبناء على آراء المحكمين فقد تم حذف (٣) محاور فرعية والتي قلّت نسبة الاتفاق عليها عن (٨٠٪).

#### البطاقة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحتها المحكمون أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

وللتأكد من ثبات التحليل تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل المختص -أحد المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية- باستخدام معادلة (كوبر) التالية:

عدد نقاط الاتفاق

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} \times 100\%$$

عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٨٩,٠٪) وتعد نسبة مرتفعة يمكن الوثوق بها؛ لاعتماد

نتائج التحليل. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة أصبحت جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

### خطوات الدراسة:

لتطبيق أداة البحث تم اتباع الخطوات الآتية:

- حصر الأبحاث المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية المنشورة في المجالات العربية المحكمة.
- ترتيب وتصنيف الأبحاث وفقاً للمجلة.
- الاطلاع على أصل الأبحاث ومستخلصاتها.
- تحليل الأبحاث باستخدام بطاقة تحليل المحتوى.
- جمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج.
- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.
- وضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

### الأساليب الإحصائية:

بهدف التحقق من صلاحية التحليل، واختبار صحة الفروض تم استخدام الأساليب

الإحصائية التالية:

١- معادلة كوبر؛ للتحقق من ثبات التحليل.

٢- التكرارات والنسب المئوية.

### نتائج الدراسة وتفسيرها، ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية المحكمة من الفترة ٢٠١٧-٢٠٢١، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة التحليل، وتم عرض نتائج الدراسة وتحليلها، وتفسيرها، وذلك وفق الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة (٢٠١٧-٢٠٢١) من حيث (المرحلة الدراسية-الجنس؟ وللإجابة على السؤال الأول، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لمتغير المرحلة الدراسية، الجنس

النسب المئوية	التكرارات	المتغيرات	المحاور
٥٣,٨%	٣٤٠	ذكر	الجنس
٤٦,٢%	٢٩٢	أنثى	
١٠٠%	٦٣٢	المجموع	
٦,٦%	٤٢	طفولة مبكرة	المرحلة الدراسية
٢٢,٣%	١٤١	ابتدائي	
٣٠%	١٨٩	متوسط	
٢٧,٢%	١٧٢	ثانوي	
١٤%	٨٨	جامعي	
١٠٠%	٦٣٢	المجموع	

يتضح من الجدول (٢) أن الأبحاث التي قام بها الذكور بلغت نسبة (٥٣,٨) أما الأبحاث التي قامت بها الإناث بلغت (٤٦,٢) وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العنزي (٢٠٢١)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذكور أكثر من الإناث، بالإضافة إلى طبيعة الحياة اليومية وما تتطلبها من أعمال المنزل والأسرة.

كما يتضح من خلال الجدول (٢) أن أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية جاءت بنسب متفاوتة، حيث بلغت المرحلة المتوسطة بنسبة (٣٠%)، بينما المرحلة الثانوية جاءت بنسبة (٢٧,٢%)، أما المرحلة الابتدائية جاءت بنسبة (٢٢,٣%)، وحلت المرحلة الجامعية في المرتبة الرابعة بنسبة (١٤%)، أما مرحلة الطفولة المبكرة جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (٦,٦%)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العنزي (٢٠٢١)، ودراسة فخريه بخاري (٢٠٢٠)، ودراسة العواجي والتويجري (٢٠٢٠)، ودراسة الخليوي (٢٠٠٢)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المرحلة المتوسطة مرحلة تميز عن غيرها من المراحل فيما يخص مراحل نمو الطالب، وهي مرحلة تقع في وسط مراحل التعليم العام، كما أنها مرحلة تتنوع فيها المناهج مقارنة بما قبلها من المراحل، كما تبين وجود عدم الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود الظروف الملائمة لتطبيق الأبحاث على مرحلة رياض الأطفال أو لصعوبة ذلك.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة خلال الفترة (٢٠١٧-٢٠٢١) المتعلقة بمهارات اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث)؟

وللإجابة على السؤال الثاني، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لتغير مهارات اللغة (الاستماع، القراءة، الكتابة، التحدث):

م	المهارة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الاستماع	٨٣	٪١٣	٤
٢	القراءة	٢٥٨	٪٤١	١
٣	الكتابة	١٨٩	٪٣٠	٢
٤	التحدث	١٠٢	٪١٦	٣
	المجموع	٦٣٢	٪١٠٠	

من خلال الجدول (٣) يتبين أن مهارة القراءة جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٤١٪)، ثم تليها مهارة الكتابة بنسبة (٣٠٪)، وجاءت مهارة التحدث في المرتبة الثالثة بنسبة (١٦٪)، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الاستماع بنسبة (١٣٪)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة زكية المالكي (٢٠١٤)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مهارة القراءة مهارة أساسية ومهمة لكل المهارات ولجميع المواد الدراسية، ومرتبطة بكل المهارات، بالإضافة إلى كون القراءة يتفرع منها العديد من المهارات الفرعية كالقراءة الناقدة، والفهم القرائي، والقراءة الإبداعية، والجهرية والصامتة؛ وهذا يجعلها تحصل على أكبر عدد مكن الدراسات، كما يعزو الباحث حصول مهارة الكتابة على المرتبة الثانية إلى أن مهارة الكتابة مهارة مرتبطة بمهارة القراءة بالإضافة إلى أن مهارة الكتابة يتخللها العديد من المهارات الفرعية، أما مهارتي التحدث والاستماع فقد حصلتا على المركز الثالث والرابع، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون هاتين مهارتين لا يتفرعهما الكثير من المهارات الفرعية مقارنة بمهارتي القراءة والكتابة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة من حيث منهج البحث وأدواته؟

وللإجابة على السؤال الثالث، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لمتغير منهج البحث وأدواته:

النسب المئوية	التكرارات		
٪٤٦	٢٩٠	المنهج التجريبي	منهج البحث
٪٥٤	٣٤٢	المنهج الوصفي	
٪١٠٠	٦٣٢	المجموع	
٪٤٦,٥	٢٩٤	الاختبارات	أدوات البحث
٪٣٤,٢	٢١٦	الاستبانة	
٪٨,١	٥١	بطاقة الملاحظة	
٪٤,١	٢٦	مقياس	
٪٦,٨	٤٣	بطاقة تحليل محتوى	
٪٠,٣	٢	مقابلة	
٪١٠٠	٦٣٢	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن توجه أكثر أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العربية المحكمة نحو الأبحاث الوصفية حيث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٥٤٪)، ثم يليها الأبحاث التجريبية بنسبة (٤٦٪)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لسهولة الأبحاث الوصفية سواء على مستوى بناء الأدوات أو تطبيقها، بالإضافة إلى أن بعض الأبحاث الوصفية لا تتطلب النزول للميدان التربوي وذلك من خلال توزيع الاستبانات وفق روابط الكترونية للمعنيين بالدراسة، أما البحوث التجريبية فقد جاءت بدرجة أقل من البحوث الوصفية بنسبة (٤٦٪) وذلك بسبب صعوبة البحوث التجريبية وكونها تتطلب وقتاً أطول وإجراءات معينة وموافقات رسمية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الغفيري (٢٠١٩)، ودراسة العنزي (٢٠٢١).

أما فيما يتعلق بأدوات البحث فمن خلال جدول رقم (٤) نلاحظ أن الاختبارات جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (٤٦,٥٪)، بينما جاءت الاستبانة في المرتبة الثانية بنسبة (٣٤,٢٪)، أما بطاقة الملاحظة فقد حصلت على الترتيب الثالث بنسبة (٨,١٪) تليها بطاقة تحليل المحتوى بنسبة (٦,٨٪)، وجاءت أداة المقاييس ما قبل الأخير بنسبة (٤,١٪)، أما أداة المقابلة فقد حلت في آخر الترتيب بنسبة ضعيفة جداً بلغت (٠,٣٪)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الاختبارات مهمة لقياس التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن جميع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي كان



الاختبار جزءاً من أدائها، بينما يفسر الباحث قلة الأبحاث التي استخدمت المقابلة بصعوبة تدوين المقابلة وتفرغها وكونها تحتاج وقتاً طويلاً وإجراءات معينة، ولقلة البحث النوعي في هذا المجال، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ودراسة العنزي (٢٠٢١). ودراسة العصيمي (٢٠١٠).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بعناصر المنهج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- الأنشطة التعليمية- الوسائل التعليمية والتقنيات، التقييم)؟

وللإجابة على السؤال الرابع، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لمغیر عناصر المنهج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- الأنشطة التعليمية- الوسائل التعليمية والتقنيات، التقييم)

الترتيب	النسب المئوية	التكرارات	
٦	%٠,٦	٤	الأهداف
٤	%٧	٤٢	المحتوى
١	%٦٧	٤٠٢	طرائق التدريس
٥	%٦,٥	٣٩	الأنشطة التعليمية
٣	%٨,٥	٥١	الوسائل التعليمية والتقنيات
٢	%١٠,٣	٦٢	التقييم
%١٠٠		*٦٠٠	المجموع

\* تختلف العدد عن عدد العينة كون هناك أبحاث تتعلق بغير هذه المتغيرات كمتغير المعلم.

من خلال الجدول السابق (٥) يتضح أن أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية ركزت كثيراً على متغير طرائق التدريس حيث جاءت بنسبة (٦٧٪) وهي نسبة عالية مقارنة ببقية عناصر المناهج، ويعزو الباحث هذا التوجه إلى أن ميدان طرائق التدريس واستراتيجياتها واسع ومتطور ففي كل حين تأتي طرائق حديثة أو مطورة، كما أن التدريس الفعال والتربية الحديثة تطالب المعلمين بالبعد عن الطرائق التقليدية واستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة تجعل المتعلم إيجابياً وأكثر فاعلية، وتتفق هذه الدراسة دراسة الحلاق (٢٠٠٨)، ودراسة العنزي (٢٠٢١).

كما يتضح من الجدول نفسه (٥) أن متغير التقويم حصل على نسبة (١٠,٣) حيث حل في المركز الثاني، يليه متغير الوسائل والتقنيات التعليمية بنسبة (٨,٥٪)، أما المحتوى فقد جاء في الترتيب الرابع بنسبة (٧٪)، وجاء متغير الأنشطة التعليمية في الترتيب الخامس ما قبل الأخير بنسبة (٦,٥٪)، في حين جاء متغير الأهداف في الترتيب الأخير بنسبة ضعيفة جدا (٠,٦٪)، وهذا كله يدل على أن هناك تفاوتاً كبيراً في توجه أبحاث تعليم اللغة العربية والتركيز على جوانب أكثر من الجوانب الأخرى بالرغم من أهميتها في العملية التعليمية.

**خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما توجهات أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجلات العلمية العربية المحكمة المتعلقة بمعلمي اللغة العربية؟**

وللإجابة على السؤال الخامس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لمتغير معلم اللغة العربية (إعداده، الأداء التدريسي وتقويمه)

النسب المئوية	التكرارات	المعلم
١٥,٦٪	٥	إعداده
٨٤,٤٪	٢٧	الأداء التدريسي وتقويمه
١٠٠٪	٣٢	المجموع

من خلال الجدول (٦) يتضح أن أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يتعلق بمتغير المعلم جاءت أكثر الأبحاث فيما يخص أداء معلم اللغة العربية وتقويمه حيث جاءت بنسبة ٨٤,٤٪ وهي نسبة عالية، ثم يليها إعداد معلم اللغة العربية بواقع (٥) أبحاث وبنسبة (١٥,٦٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى ظهور مفاهيم حديثة في الميدان التربوي وتطور النظريات التربوية واستراتيجيات التدريس مما دفع الباحثين لمعرفة أدائه وتقويم الأداء في ظل المبادئ والنظريات الحديثة، والتعرق على مدى ممارستهم لذلك، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العنزي (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (١٤٣٩).

## ملخص النتائج

- ١ - أن الأبحاث التي قام بها الذكور بلغت نسبة (٥٣,٨)، أما الأبحاث التي قامت بها الإناث بلغت (٤٦,٢). كما أن أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية جاءت بنسب متفاوتة حيث بلغت المرحلة المتوسطة بنسبة (٣٠٪)، بينما المرحلة الثانوية جاءت بنسبة (٢٧,٢٪)، أما المرحلة الابتدائية جاءت بنسبة (٢٢,٣٪)، وحلت المرحلة الجامعية في المرتبة الرابعة بنسبة (١٤٪)، أما مرحلة الطفولة المبكرة جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة (٦,٦٪).
- ٢ - أن توجه أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية وفقا لمهارات اللغة جاءت مهارة القراءة في المرتبة الأولى بنسبة (٤١٪)، ثم تليها مهارة الكتابة بنسبة (٣٠٪)، وجاءت مهارة التحدث في المرتبة الثالثة بنسبة (١٦٪)، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الاستماع بنسبة (١٣٪).
- ٣ - أن توجه أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية في المجالات العربية المحكمة وفقا لمنهج البحث والأدوات جاءت في المرتبة الأولى الأبحاث الوصفية بنسبة (٥٤٪)، ثم يليها الأبحاث التجريبية بنسبة (٤٦٪)، وقد جاءت الاختبارات في المرتبة الأولى بنسبة (٤٦,٥٪)، بينما جاءت الاستبانة في المرتبة الثانية بنسبة (٣٤,٢٪)، أما بطاقة الملاحظة فقد حصلت على الترتيب الثالث بنسبة (٨,١٪)، تليها بطاقة تحليل المحتوى بنسبة (٦,٨٪)، وجاءت أداة المقاييس ما قبل الأخير بنسبة (٤,١٪)، أما أداة المقابلة فقد حلت في آخر الترتيب بنسبة ضعيفة جدا بلغت (٠,٣٪).
- ٤ - أن توجه أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يتعلق بعناصر المنهج ركزت كثيرا على متغير طرائق التدريس حيث جاءت بنسبة (٦٧٪)، وأن متغير التقويم حصل على نسبة (١٠,٣) حيث حل في المركز الثاني يليه متغير الوسائل والتقنيات التعليمية بنسبة (٨,٥٪)، أما المحتوى فقد جاء في الترتيب الرابع بنسبة (٧٪)، وجاء متغير الأنشطة التعليمية في الترتيب الخامس ما قبل الأخير بنسبة (٦,٥٪)، في حين جاء متغير الأهداف في الترتيب الأخير بنسبة ضعيفة جدا (٠,٦٪).
- ٥ - أن أبحاث تعليم وتعلم اللغة العربية فيما يتعلق بمتغير المعلم جاءت أكثر الأبحاث فيما يخص أداء معلم اللغة العربية وتقويمه حيث جاءت بنسبة ٨٤,٤٪ وهي نسبة عالية، ثم يليها إعداد معلم اللغة العربية بواقع (٥) أبحاث بنسبة (١٥,٦٪).

## التوصيات والمقترحات

- ١- تحديد الأولويات البحثية من قبل أقسام المناهج وطرق التدريس والاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
- ٢- وضع ضوابط ومعايير دقيقة لاختيار الموضوعات المتعلقة بتعليم اللغة العربية.
- ٣- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لمعالجة الضعف في تناول بعض المتغيرات، وخصوصاً فيما يتعلق بالمحتوى والأنشطة والأهداف.

### المقترحات:

- ١- إجراء دراسات لمعرفة التوجهات البحثية لتعليم اللغة العربية على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراة.
- ٢- إجراء دراسات أخرى مماثلة للمجلات العلمية التي لا تتبع للجامعات.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالله وعبدالمجيد، ممدوح. (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لتوجهات بحوث التربية العلمية المعاصرة ومجالاتها المستقبلية. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٩ (١)، ١-٥٤.
- أبو المجد، مها والعرفج، أحلام. (٢٠١٧). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية - كلية التربية، ٣٢ (٤)، ٥٣-٨٤.
- آل سفران، محمد والشهري، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). توجهات بحوث المناهج وطرق التدريس المنشورة في المجالات العلمية العربية المحكمة وفجواتها البحثية. مجلة العلوم التربوية، (٢٥)، ١٠١-١٥٤.
- البحثري، خلف. (٢٠١٤). اقتصاديات التعليم. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- بن طالب، عبدالعزيز. (٢٠٢٠). توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية: دراسة تحليلية للرسائل العلمية بجامعة الملك سعود ١٤٤٥-١٤٤٠هـ. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ٣٨٥-٤١١.
- حسين، هشام. (٢٠١٨). النشر في المجالات العلمية المميزة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٢١ (٢)، ١١١-١٢٣.
- الحلاق، علي. (٢٠٠٨). دراسة تحليلية لأطروحات مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة عمان العربية للدراسات العليا من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠٠٧ م. مجلة اتحاد الجامعات العربية: اتحاد الجامعات العربية، (٥١)، ٤٤٥-٤٨٣.
- حوالة، سهير. (٢٠١٢). المجالات العلمية المحكمة.. الآليات ومعايير التحكيم. مجلة العلوم التربوية، ٢٠ (٤)، ٣-١٧.
- الحوالدة، محمد. (٢٠١٢). دراسات في الفكر التربوي المعاصر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السيد، محمد. (٢٠١٣). الدليل العملي في إعداد البحث التربوي. جدة: دار المحمدي.
- شحاته، حمزة. (٢٠٠٠). البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- العصيمي، حميد. (٢٠١٠). توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا بجامعتي أم القرى والبرموك خلال الفترة ١٩٩٠-٢٠٠٨ (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، (١٠٣)، ٢٢٦-٢٢٨.
- العنزي، عبدالعزيز. (٢٠٢١). توجهات البحوث التربوية لمجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من عام (٢٠١٤-٢٠١٩). دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالرفاييق، (١١٠)، ٦٥-١٢٦.

- العواحي، آمنه، التويجري، أحمد. (٢٠٢٠). توجهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعة المملكة العربية السعودية من عام ١٤٢٩ هـ. حتى ١٤٣٩ هـ (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، السعودية.
- العابرة، أحمد. (٢٠١٨). توجهات البحث في التربية العلمية في مجلتي تربويتين أردنيتين في الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١٦. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٤ (٢)، ١٧٧-١٩٠.
- الغفيري، أحمد. (٢٠١٩). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل، ١ (٤٣)، ٢٤٣-٢٦٥.
- المالكي، زكية صالح. (٢٠١٤). واقع بحوث تعليم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مجلة العلوم التربوية، مصر، ٤ (٢)، ٢٩٥-٣٢٩.
- المعتم، خالد. (٢٠١٣). توجهات الإنتاج العلمي في تعليم الرياضيات المنشور في المجلات الخليجية المحكمة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٦ (٤)، ٧٠-١٣١.
- مولوح، كمال ومولوح، فريدة. (٢٠١٨). معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (٣)، ٦٦٨-٦٨٧.
- الناقعة، محمود. (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية والتحديات التي تواجه مناهجنا الدراسية. مصر: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النوح، مساعد. (٢٠٠٤). مبادئ البحث التربوي. الرياض: دار النشر والتوزيع مكتبة الرشد.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Abu Al-Majd, M & Al-Arfaj, A. (2017). The required research skills for postgraduate students in terms of modern innovations from the experts' opinions. Journal of the College of Education: Menoufia University - College of Education, 32 (4) , 53-84.
- Al Safran, M & Alshehri, A. (2020). Curriculum and instruction research trends published in refereed Arabic journals and their research gaps. Journal of Educational Sciences, (25) , 101-154.
- Al-Anazi, A. (2021). Educational Research Directions for Taibah University Journal for Educational Sciences in the Kingdom of Saudi Arabia During the Period 2014-2019. Educational and psychological studies Journal of the Faculty of Education in Zagazig, (110) , 65-126.
- Al-Awaji, A & Al-Tuwaijri, A. (2020). Research Trends for Curriculum and Instruction of Islamic Studies in Postgraduate Studies in the Kingdom of Saudi Arabia from 1429 to 1439 AH (Unpublished master's thesis). Qassim University, Saudi Arabia.
- Al-Ayasra, A. (2018). Trends of Science Education Research in Two Jordanian Educational Journals during the Period of (2005 – 2016). The Jordanian Journal of Educational Sciences, 14 (2) , 177-190.
- Al-Buhturi, K. (2014). The economics of education. Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
- Al-Ghafiri, A. (2019). Research trends in King Khalid University journal of educational sciences: an analytical study. Journal of the College of Basic Education for Educational and Basic Sciences, University of Babylon, 1 (43) , 243-265.
- Al-Hallaq, A. (2008). An analytical study of the theses on Arabic language methodologies trends at the Amman Arab university for gradates studies from 2003-2007. Journal of the Association of Arab Universities: Association of Arab Universities, (51) , 445-483.
- Al-Khawaldeh, M. (2012). Studies in contemporary educational thought. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Maliki, Z. S. (2014). The reality of Arabic language teaching research at the College of Education at Umm Al-Qura University for the intermediate and secondary stages. Journal of Educational Sciences, Egypt, 4 (2) , 295-329.
- Al-Moatham, K. (2013). Scientific production trends in mathematics education published in refereed Gulf journals. Journal of Mathematics Education, Egyptian Society for Mathematics Education, 16 (4) , 70-131.
- Al-Naga, M. (2002). Teaching Arabic and the challenges facing our curricula. Egypt: Faculty of Education, Ain Shams University.
- Al-Noah, M. (2004). Principles of educational research. Riyadh: Al-Rushd Library Publishing and Distribution House.
- Al-Osaimi, H. (2010). The directions of higher studies science education theses performed at Ummul Qura and Al-Yarmouk universities in light of the significance of the academic

- areas and against some general scientific criteria over the period from 1990 M to 2008 M. Reading and Knowledge Journal, (103) , 226-228.
- Alsayed, M. (2013). Practical guide in preparing educational research. Jeddah: Dar Al-Mohammadi.
- BinTaleb, A. (2020). Research Trends in Curricula and Teaching of Islamic Education: An Analytical Study of Master Theses and Ph. D. Dissertations at King Saud University 1985-2018. Journal of Educational Sciences, (2) , 385-411.
- Hawala, S. (2012). Refereed scientific journals.. Mechanisms and criteria for arbitration. Journal of Educational Sciences, 20 (4) , 3-17.
- Hussein, H. (2018). Publishing in distinguished scholarly journal. International Journal of Research in Educational Sciences, 21 (2) , 111-123.
- Ibrahim, A & Abdul Majeed, M. (2006). Analytical study of contemporary scientific education research trends and future fields. The Egyptian Journal of Scientific Education, 9 (1) , 1-54.
- Mouloudj, K & Mouloudj, F. (2018). Obstacles to publishing educational researches in scientific journals. International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (3) , 668-687.
- Shehata, H. (2000). Scientific and educational research between theory and practice. Cairo: Al Dar Al Arabiya Book Library.

#### المراجع الأجنبية:

- Parreno, J., banez, E., & Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. Journal of Computer Assisted Learning, 32 (6) , 663-676.





الأمن البيئي ودوره في التنوير الجغرافي لدى  
طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة  
من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية

Environmental security and its role in the  
geographical enlightenment of secondary  
school students in the city of Makkah from  
the point of view of social studies teachers

إعداد

د. منال عبد الهادي باخت الحزمي الحربي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية - جامعة بيشة

د. نوره سعد دخيل الله البلوي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية - جامعة الجوف

**Dr. Manal Abdulhadi Bakht Al-Hazmi Al-Harbi**

Curricula and Teaching Methods of Social Studies at the  
University of Bisha

**Dr. Nora Saad Dakhil Allah Al-Balawi**

Curricula and Teaching Methods of Social Studies at the Al-  
Jouf University

DOI: 10.36046/2162-000-012-003

## المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من خلال تحديد أبعاد الأمن البيئي التي يمكن تحقيقها، والوقوف على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تعزى إلى متغيرات (التخصص العام، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لرصد تقديرات المشاركات في هذه الدراسة، واشتملت الدراسة على عينة بلغت (١٥١) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من قائمة أبعاد الأمن البيئي التي تساعد في تحقيق التنور الجغرافي وأبرز التحديات التي تواجه ذلك، وتم الاعتماد على هذه الأداة بعد حصولها على درجة صدق وثبات مقبولين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى بناء قائمة مكونة من (٤٠) عبارة مرتبطة بدور الأمن البيئي وأبعاده لتحقيق التنور الجغرافي وأبرز التحديات، حيث حصلت هذه القائمة على درجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة هذه الدراسة، بينما جاءت درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (٣,٩٦)، كذلك حصلت موافقة المعلمات على أبعاد الأمن البيئي على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط (٣,٩٩)، في حين جاءت درجة موافقة العينة على استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط (٤,٠٥)، كذلك حصلت درجة موافقة العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي على درجة كبيرة وبلغ المتوسط (٣,٩٠)، بينما جاءت قيمة اختبار (ت) للفروق بين المتغيرات وفقاً للدورات التدريبية دالة لمن حصلت على أكثر من خمس دورات حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٧٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بينما لم تكن دالة في باقي المتغيرات. وعليه، توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة إدخال مفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي في مناهج التعليم العام للدراسات الاجتماعية بما يتناسب مع مستويات المتعلمين، وعقد الندوات العلمية والمؤتمرات التي تساهم في نشر مفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي ومن مقترحات الدراسة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مدى تضمين محتوى المناهج الدراسية لمفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي.

**الكلمات المفتاحية:** الأمن البيئي، التنور الجغرافي، الدراسات الاجتماعية، المرحلة الثانوية.

## Abstract

This study aimed to reveal the role of environmental security in geographical literacy in curriculum social studies at the secondary stage in the city of Makkah Al-Mukarramah. In addition to identifying the dimensions of environmental security that can be achieved, as well as identifying the challenges facing environmental security in achieving geographical literacy, and identifying the statistically significant differences that are attributed to the variables (general specialization, educational qualification, years of experience, and training courses). The descriptive survey method was used to observe the participants' estimates in this study. The study included a sample of (151) female social studies teachers in the city of Makkah Al-Mukarramah. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed consisting of a list of environmental security dimensions that help in achieving geographical literacy and the main challenges facing it. This tool was relied upon after obtaining an acceptable degree of validity and reliability in this study. The results of the study reached to construct a list of (40) phrases related to the role and dimensions of environmental security to achieve geographical literacy and the main challenges. Where this list obtained a large degree from the point of view of the members of this study sample, While the degree of approval of the social studies teachers on the role of environmental security in achieving geographical literacy came to a large degree, The parameters' approval on the dimensions of environmental security also got a great degree. While the degree of approval of the sample on the strategy of achieving environmental security in social studies was very high, the degree of approval of the sample on the challenges facing environmental security in achieving geographical literacy also got a large degree. The value of the t-test for the differences between the variables according to the training courses was significant for those who had obtained more than five courses, while it wasn't significant in the rest of the variables. Accordingly, the study reached a set of relevant recommendations, the most important of which is the necessity of introducing the concepts of environmental security and geographical literacy into the general education curricula in a manner that is commensurate with the levels of learners, also, holding scientific seminars and conferences that contribute to the circulating of the concepts of environmental security and geographical literacy.

**Keywords:** environmental security, geographical literacy, social studies, secondary school.

## المقدمة

أصبحت البيئة الشغل الشاغل في وقتنا الحاضر، نظرًا لزيادة معدلات التلوث بصورة مطردة، ولا شك أن الحفاظ على البيئة له أهمية كبيرة في الحفاظ على أرواح البشر وحمايتهم من المخاطر التي يتعرضون لها بسبب التلوث، ومن هذا المنطلق فقد أضحى الاهتمام بالأمن البيئي من الأولويات في الوقت الراهن، وسواء أطلقنا على مصطلح الأمن البيئي، مصطلح حماية البيئة أو الحفاظ على البيئة فإن الغاية واحدة، وهي الوصول بالبيئة إلى درجة من الأمن يتوفر من خلاله المناخ المناسب لممارسة البشر أنشطتهم بشكل طبيعي.

يرتبط الأمن البيئي بكثير من جوانب المعرفة، ولعل التنور الجغرافي من أهم هذه الجوانب، ذلك أن الجغرافيا معنية في المقام الأول بدراسة البيئة والتعرف على مكوناتها وأبعادها والمؤثرات المتعلقة بها، وعلى هذا فإن العلاقة بين الأمن البيئي والتنور الجغرافي علاقة قوية وهي علاقة مطردة، فكلمة قويت اتجاهات الأمن البيئي في المجتمع معدلات التنور الجغرافي لدى أفراد المجتمع ستزداد، وكلما قوي التنور الجغرافي في المجتمع فإننا سنصل إلى مقارنة مهمة يمكن من خلالها تحقيق الأمن البيئي، وقد أشار كل من (الشاذلي، ٢٠١٨: ٣٩٢؛ صلاح الدين، ٢٠١٩: ٢) إلى أن التنور الجغرافي وثيق الصلة بالأمن البيئي وأن العلاقة بينهما علاقة تكاملية.

يولي العالم اليوم اهتماماً واسعاً بقضايا الأمن البيئي ومتطلباته وذلك حفاظاً على البيئة ومواردها كونه أحد مجالات الأمن الإنساني المهمة وقاعدة من قواعد التنمية المستدامة (بوجليطة، ٢٠١٧: ٢٠٤).

وللدول العربية جهود واضحة وملموسة في مواجهة تحديات الأمن البيئي حيث جهود مجلس التعاون الخليجي لمواجهة التلوث، وجهود جامعة الدول العربية، والبيان العربي عن البيئة والتنمية الصادر عن المؤتمر العربي الموازي (١٩٩١م) (الذياب، ٢٠١٨: ٣).

أما على المستوى المحلي فقد حققت المملكة عدد من الإنجازات في مجال حماية البيئة وصون مواردها، فلقد شاركت المملكة العربية السعودية بفعالية في الجهود الدولية نحو حماية البيئة، ومثال

ذلك: مساهمة المملكة من خلال قمة أوبك ٢٠٠٧م بمبلغ ٣٠٠ مليون دولار لإنشاء صندوق يُعنى بدراسات البيئة والطاقة لدعم التنمية المستدامة (البوابة الوطنية، ٢٠١٨).

ولأن الحفاظ على البيئة واستدامتها أحد عناصر رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى بناء مجتمع ينعم أفرادُه بنمط صحي، ومحيط يتيح العيش في بيئة إيجابية وجذابة وجه المقام السامي بتأسيس القوات الخاصة للأمن البيئي التابعة لوزارة الداخلية، لإنفاذ الأنظمة البيئية والحد من التحديات والتحديات التي تتعرض لها البيئة (الويجق: ٢٠٢٠).

وترى الباحثتان أن دراسة الأمن البيئي تساعد على الوصول إلى رؤية وإطار يمكن من خلالهما تحقيق التنور الجغرافي لدى الطلاب والمعلمين في المقام الأول، ومن ثم بقية أفراد المجتمع، ومن هذا المنطلق فقد توصل كل من (الشقيير، ٢٠٢٠؛ ١٤٤؛ الذياب، ٢٠١٨: ١٦٧) إلى أن الأمن البيئي مسئولية اجتماعية في المقام الأول يضطلع بها أفراد المجتمع.

وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتقف على الأمن البيئي ودوره في تحقيق التنور الجغرافي.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### مفهوم الأمن البيئي وأبعاده:

بالحديث عن مفهوم الأمن البيئي فلا بد من الإشارة إلى أن هناك كثيرًا من الباحثين يرون صعوبة وضع تعريف محدد للأمن البيئي، وذلك لأن الفكرة قد تكون غامضة، وفي هذا الصدد يبرز بعدان تقليديان سلكهما الباحثون في تعريف الأمن البيئي، حيث يركز البعد الأول على ما يمكن أن نطلق عليه الأمن البيئي عبر سلسلة من الخطوات لضمان النظام البيئي، أما البعد الثاني فإنه يرى أن الأمن البيئي يتعلق بالاهتمامات البيئية والاستراتيجية الأمنية.

ويمثل البعد الأول تعريف الأمن البيئي بأنه عبارة عن وصول الإنسان إلى حالة من الطمأنينة والأمن والرضا، وقدرته على ممارسة الخيارات المختلفة من خلال العيش في ظروف بيئة ملائمة. (لطالي، ٢٠١٨: ٥٣٩)

أما البعد الثاني فيمثلته التعريف الذي يجعل الأمن البيئي منطقة تفاعل الاهتمامات البيئية  
والاستراتيجية الأمنية. (لطالي، ٢٠١٨: ٥٤٠)

وحدير بالذكر أن مفهوم الأمن البيئي مفهوم جديد استحدث في فترة التسعينات من قبل دول  
الشمال المتقدم مثل الولايات المتحدة، والدول الإسكندنافية، في حين أن العديد من دول الجنوب  
لم تضع بعد مفهوما محددًا للأمن البيئي، حيث تحاول دولهم حالياً، استحداث مفهوم الأمن البيئي.  
فالصين مثلاً تعتمد الأمن البيئي تحت مظلة حماية البيئة (جدو، ٢٠١٩: ١٠٦).

كذلك الأمن البيئي عبارة عن الاطمئنان الطبيعي الذي يتولد لدى الأفراد عند تأكد سلامة  
البيئة المحيطة بهم وسلامة مواردها الطبيعية من كل هدر أو تلوث أو إفساد أو أي مهددات أخرى،  
والمحافظة عليها، وعدم الإخلال بتوازنها، بما ينعكس على أمنهم بشكل عام (الذياب، ٢٠١٨:  
١٦٧).

بالإضافة أنه اتجاهات أفراد المجتمع نحو الحفاظ على البيئة وحمايتها من المهددات، ومواجهة  
المخاطر التي تهدد البيئة (الشقير، ٢٠٢٠: ١٤٤). وعرف الأمن البيئي أيضاً على أنه العمل على  
حل المشكلات التي تواجه البيئة وحمايتها من التدهور المحلي والعالمي ويشمل ذلك مواجهة التصحر  
والجفاف والاحتباس الحراري ومخلفات الحروب وغير ذلك (جدو، ٢٠١٩: ١٠٧).

مما سبق اتضح لنا أبعاد مفهوم الأمن البيئي ذلك أن هذا المفهوم قد ظهر في الأساس ليجسد  
سعي الإنسان نحو حماية البيئة التي يعيش فيها من الممارسات الضارة التي تهدد وجوده وبعض هذه  
الممارسات قد تسببت في مشكلات كبيرة كالتغير المناخي والتلوث بمختلف صورته والاحتباس الحراري  
والجفاف وغير ذلك، والتعريفات السابقة تؤكد أيضاً أن الأمن البيئي ليس قضية هامشية أو فرعية  
يمكن التغاضي عنها أو التقليل من أهميتها، ذلك أن التفريط فيها قد يتسبب في نتائج كارثية تؤدي  
بحياة الملايين من الناس، ولهذا فإن المسؤولية تجاه الأمن البيئي مسؤولية فردية وجماعية في المقام الأول  
فكل فرد مسئول عن نفسه وعن أسرته في القيام بممارسات بيئية متزنة، وكذلك فإن المجتمع ككل  
مطالب بالتعاون من أجل توفير إطار شامل يمكن من خلاله تحسيد مفهوم الأمن البيئي بالممارسات

السليمة. وتتسع المسؤولية لتشمل دول العالم كافة حيث يتحتم عليها العمل على وضع استراتيجيات وآليات قابلة للتنفيذ على أرض الواقع (الشقير، ٢٠٢٠: ١٤٤).

وعليه قد برزت مسألة في غاية الأهمية، وهي أن أمن الإنسان لا يقل أهمية عن أمن المجتمع أو أمن الدولة، والعلاقة بين أمن الإنسان وأمن الدولة والمجتمعات علاقة تكاملية، فلا يمكن أن تكون الدولة آمنة ما لم يتحقق الأمن للإنسان، ولا شك أن المفهوم الشامل والواسع للأمن يعتبر الأمن البيئي من أولوياته الكبرى وهذا ما أظهرته الأدبيات التربوية (لطالي، ٢٠١٨: ٥٣٦).

### أهمية الأمن البيئي:

حظيت البيئة باهتمام كبير في الفترة الأخيرة لصلتها الكبيرة بالتنمية المستدامة وانعكاساتها الكبيرة على كافة مجالات الحياة، ومن هذا المنطلق فإن كثيراً من الدول قد اتجهت لما يمكن أن نطلق عليه الحوكمة البيئية لدورها الكبير في نشر الوعي بأهمية الأمن البيئي وعلاقته الوثيقة بالتنمية المستدامة (بن زروق وآخرون، ٢٠٢٠: ١١٨).

ولا شك أن الأمن البيئي مرتبط بعناصر متعددة فالأمن المائي والأمن المناخي والأمن الزراعي وغيره كلها مرتبطة بالأمن البيئي وبدون تحقيقها سيتم الافتقار لما يمكن أن نطلق عليه الأمن البيئي (بدر وأحمد، ٢٠١٧: ٣٥-٣٦).

إن تطور المشكلات البيئية وتفاقمها جعلت العلاقة بين الأمن البيئي من جهة والبيئة من جهة أخرى من الاهتمامات البحثية الجادة في الآونة الأخيرة، وبناء على هذا فإن مفهوم الأمن لم يعد مقتصرًا على متطلبات السلامة والأمن والحماية بمفاهيمها التقليدية، بل تعدى الأمر ليشمل مفهوم الأمن، الأمن البيئي بمنظومته المتكاملة (الذياب، ٢٠١٨: ١٦٧).

كذلك فإن الحديث عن أهمية الأمن البيئي يجعلنا نؤكد على أن التنمية تعتبر مدخلاً أساسياً في تحقيق التقدم والاستقرار على جميع مستوياته، فمفهوم التنمية تطور عبر مختلف الأزمنة فالتنمية ليست ظاهرة منفصلة بل هي ظاهرة مرتبطة زمنياً حيث بدأت بالتنمية الاقتصادية وبعدها التنمية البشرية فالتنمية المستدامة وصولاً للتنمية الشاملة أو الواسعة أو المركبة (جدو، ٢٠١٩: ١٠٧).

وعطفاً على ما سبق يمكن إيجاز أهمية الأمن البيئي في الحفاظ على البيئة وتوفير الاستقرار البيئي في الوقت الذي يعاني فيه العالم من تداعيات التلوث في كافة القطاعات، وعلى هذا فإن الأمن البيئي له دور مهم للغاية في مواجهة المخاطر المتعددة، ولا شك أن تطبيق آليات الأمن البيئي سيساعد بشكل كبير على تلافي المشاكل البيئية ومنعها قبل وقوعها. والأمن البيئي له دور كبير في تنظيف الهواء والماء والتربة والتقليل من ملوثاتها (الذباب، ٢٠١٨: ١٧٠).

ترتفع أصواتٌ منذ سنواتٍ عديدةٍ تُنبه إلى المخاطر المحتملة للضرر الذي يلحقه البشر ونشاطاتهم الصناعية على البيئة ككل؛ فعلى سبيل المثال تتعرض البيئة المملكة العربية السعودية لتعديات للإنسان أخلت بالتوازن البيئي وأدت نتائج سلبية مثل: التصحر وانحسار الغطاء النباتي وانقراض فصائل حيوانية كاملة إضافة إلى التلوث، وانخفاض منسوب المياه الجوفية وغيرها من الآثار السلبية (الويجق، ٢٠٢٠)، فمع ازدياد تجاهل الأنظمة البيئية الحيوية والضرورية لاستمرار بقاء الإنسان على قيد الحياة والمسؤولة عن إيجاد الماء والغذاء والدواء وتنظيف الهواء وتنقيته، سيواجه البشر في المستقبل مشكلات وتحديات بيئيةً جسيمةً جراء التغييرات التي ستحدث في الأنظمة البيئية وسينعكس كل ذلك على مفاهيم ومجالاتٍ أخرى تربط تلك التحديات بالسياسات الوطنية والإقليمية، لذلك اعتُبر الأمن البيئي ذا أهميةٍ كبيرةٍ بالنسبة لمختلف جوانب حياة البشر.

### أبعاد الأمن البيئي:

للأمن البيئي عدة أبعاد، ذلك أن مفهوم الأمن البيئي يحمل دلالات مهمة كما سبق الإشارة إلى ذلك، وتزداد أبعاد الأمن البيئي كلما ازدادت المشكلات المتعلقة به، فالمشاكل البيئية المتصاعدة في الآونة الأخيرة ليست بمعزل عن الكوارث والجوائح التي يمر بها عالمنا اليوم، ولعل ظهور جائحة كورونا في العامين الماضيين يؤكد أن الأمن البيئي وثيق الصلة بكافة المجالات، وهو كذلك يتأثر بشدة بأي جائحة أو مشكلة يمر بها عالمنا اليوم (الشقير، ٢٠٢٠: ١٤٤).

إن الأمن البيئي له بعدان أساسيان البعد الأول: متصل بالبيئة نفسها من خلال العمل على إيصالها إلى مرحلة يمكن أن نعتبرها مرحلة آمنة، أما البعد الثاني فإنه وثيق الصلة بالاهتمامات



والاستراتيجيات والجهود التي يتم القيام بها من أجل أن تكون البيئة آمنة، وهذا البعد يتعلق بالبشر الذين يعيشون في البيئة (لطالي، ٢٠١٨ : ٥٣٩-٥٤٠).

إن ما سبق يؤكد ضرورة أن يكون تحقيق الأمن البيئي التزامًا مهمًا من جميع الأطراف بحيث يمكن جعله وثيقة ملزمة للحفاظ على العناصر الحيوية في مجتمعاتنا، وذلك بهدف تحقيق خطط التنمية المستدامة والحفاظ على الموارد الطبيعية والعمل الجاد على ابتكار خطط واستراتيجيات يمكن من خلالها تحقيق التوازن البيئي في كافة المجالات (البلبي، ٢٠٢٠ : ٤٨).

### خصائص الأمن البيئي:

لا شك أن الأمن البيئي له خصائص تميزه عن غيره، وترى الباحثتان أن أهم خصائص الأمن البيئي الشمولية التي يحاول صيغ المجتمع بها؛ فالأمن البيئي يقع ضمن منظومة الأمن الشامل، وبهذا فإنه يتداخل مع كثير من المشكلات التي يواجهها مجتمعنا اليوم، وعلى هذا فإن تحقيق الأمن البيئي يعد وظيفة لكل مواطن يعيش في الدولة، وإذا أردنا أن نحقق الأمن البيئي وفق المعطيات السابقة فلا بد أن نفهمه من خلال أطر اجتماعية واقتصادية متكاملة ومتوازنة. وعلى هذا فإن الممارسات اليومية التي يقوم بها الفرد كإلقاء المخلفات والإهمال في النظافة وخدش الذوق العام، كل هذه الأمور تترك أثرها على الأمن البيئي بوجه عام (الشقيير، ٢٠٢٠ : ١٤٦).

إن الأمن البيئي يمتاز بخاصية في غاية الأهمية وهي صلته بالمجتمع الإنساني، فالإنسان هو المسئول الأول عن تحقيق الأمن البيئي، ومن المعلوم أن الثورة الصناعية قد أثرت كثيرًا على البيئة بفعل التدخلات البشرية، وفي هذا الصدد فإن مسؤولية الإنسان تزداد تجاه البيئة التي يعيش فيها. (الذياب، ٢٠١٨ : ١٦٧)

### رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وحماية البيئة:

سبق الإشارة إلى أن حماية البيئة والحفاظ عليها من أولويات الدول، وهي أحد الخيارات المهمة لتحقيق التنمية المستدامة في كافة القطاعات داخل الدولة، وعند الحديث عن حماية البيئة فإنني نعني استخدام كافة الأطر القانونية والتوعوية التي يمكن من خلالها الوصول إلى بيئة آمنة.

ومن هذا المنطلق فإن المملكة العربية السعودية تحتم بالبيئة اهتمامًا كبيرًا لأنها تدرك الأهمية الكبيرة التي يمثلها الأمن البيئي في تحقيق معدلات أداء مرضية وتحقيق التنمية المستدامة، وقد جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتجسد هذا الاهتمام من خلال عدة مبادرات لتعزيز الحوكمة البيئية بهدف تحقيق تنمية مستدامة. (بن زروق وآخرون، ٢٠٢٠: ١١٨). ولأن المملكة العربية السعودية تدرك أهمية التقدم التكنولوجي ودوره في الحفاظ على البيئة فقد قامت بعدة إجراءات في غاية الأهمية ساهمت بشكل كبير في الربط بين التنور الجغرافي والأمن البيئي لأن هناك علاقة وثيقة بين الجانبين (ضليمي وأبو شرحة، ٢٠٢١: ٨٩).

وفي هذا الصدد فقد اشتملت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على عدة محاور لحماية البيئة من بينها ما يلي: (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٨: ١٢٢)

- العمل على الحد من التلوث بمختلف أنواعه مثل التلوث الهوائي والصوتي والمائي والترابي.
- حماية وتهيئة المناطق الطبيعية مثل الشواطئ والجزر والمحميات الطبيعية.
- تحسين المشهد الحضري في المدن السعودية.
- حماية البيئة من الأخطار الطبيعية مثل التصحر.

#### دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي:

عند الحديث عن دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي فلا بد من الإشارة إلى أن أبعاد التنور الجغرافي تتحدد في ثلاثة أبعاد رئيسة وثيقة الصلة بالأمن البيئي وأبعاده التي سبق الإشارة إليها عند تعريف الأمن البيئي، أما أبعاد التنور الجغرافي فهي:

- البعد المعرفي.
- البعد الوجداني.
- البعد المهاري.

ووفقًا لمتطلبات التنور الجغرافي ودور الأمن البيئي في تحقيقه فإن أي حديث عن تحقيق التنور البيئي لا بد أن يتم في إطار الأبعاد الثلاثة السابقة، وفي واقع الأمر فإن علم الجغرافيا يشتمل على ميادين وفروع كثيرة يمكنها أن تغذي الأبعاد الثلاثة أو أنها على علاقة وثيقة بهذه الأبعاد، ما يجعل الربط بين الأمن البيئي والتنور الجغرافي من الأمور الممكنة للغاية، فالفهم الدقيق للجغرافيا ومتطلباتها وأبعادها، سيساعد على إيجاد بيئة آمنة، كما أن تطبيقات الأمن البيئي على الصعيد الفردي والمؤسسي ستلعب دورًا كبيرًا في تحقيق التنور البيئي وبهذا تتحقق المعادلة والشراكة بين الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي (الشاذلي، ٢٠١٨: ٤٠٣).

إن الشخص المتنور جغرافيًا يمتلك القدرة على إدراك ما يدور حوله في البيئة الجغرافية التي يعيش فيها ويتشابك مع عناصرها؛ لأن التنور الجغرافي يكسب الشخص مهارات وخبرات في غاية الأهمية (صلاح الدين، ٢٠١٩، ص ٢).

### مفهوم التنور الجغرافي:

يشمل التنور الجغرافي قدر من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي يمتلكها الشخص والذي قد يكون معلمًا أو طالبًا وتتصل هذه الحقائق بعلم الجغرافيا، وتساهم في امتلاك الشخص مؤهلات ومهارات تؤهله لتعليم وتعلم الجغرافيا واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المتعددة (الشاذلي، ٢٠١٨: ٣٩٢).

وهو عبارة عن قاعدة عريضة ومتكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم وثيقة الصلة بعلم الجغرافيا والتي تلعب دورًا كبيرًا في تحقيق الإدراك الكامل لطبيعة علم الجغرافيا وأهدافه وتطبيقاته في الحياة، وإدراك العلاقة بين الجغرافيا وأهدافها وتطبيقاتها في المجتمع (صلاح الدين، ٢٠١٩: ٦).

ومن وجهة نظر أخرى يعد التنور الجغرافي النظرة الكلية لعلم الجغرافيا، وفهم وسائله وأدواته ومدخله، بهدف تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك للوصول إلى نظرات جغرافية تساعد الدارسين على فهم أعمق وأشمل للجغرافيا كعلم وتطبيق (الشاذلي، ٢٠١٨: ٣٩٩).

وفي الدراسة الحالية عرف التنور الجغرافي اجرائيا: بمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها طالبات المرحلة الثانوية للتعامل الرشيد لمشكلات البيئة والتنمية المستدامة.

### أهمية التنور الجغرافي:

للتنور الجغرافي أهمية كبيرة في العصر الذي نعيش فيه حيث شهد هذا العصر تطورات كبيرة للغاية من أبرزها التوسع التكنولوجي الكبير في كافة المجالات، وأصبح العالم الكبير أشبه بقرية صغيرة، ولا شك أن هذا التقدم الكبير قد جعل التعليم أكثر انتشارًا وسهولة عن ذي قبل ولأن عالمنا اليوم يواجه الكثير من التحديات والعقبات من أبرزها على الإطلاق تلك التحديات المتعلقة بالبيئة وتعرضها لمشاكل كبيرة، فإن التنور الجغرافيا مهم للغاية في وقتنا هذا وذلك على عدة أصعدة من أبرزها أن يكون الشخص على اطلاع دقيق بالجغرافيا من جهة وأن يكون لديه الثقافة التي تؤهله للحفاظ على البيئة والتغلب على التحديات، ولا شك أن تطويع التكنولوجيا لهذا الجانب من الأمور التي أضحت في غاية الأهمية. وجدير بالذكر أن علم الجغرافيا يعد من أكثر العلوم استجابة للتطورات والتغيرات التكنولوجية، وذلك بحكم طبيعة الجغرافيا المرتكزة على الدراسة التحليلية والتفسيرية الدقيقة للعلاقات التأثيرية المتبادلة بين الظواهر الطبيعية والبشرية في إطار المكان، ومن الضروري للغاية أن يكون لدى المعلم والمتعلم القدرة على الملاحظة والوصف والتحليل والتنبؤ والاستيعاب وأن يمتلك مهارات التفكير الناقد والإبداعي ليتمكنه أن يواكب التطورات المتلاحقة ويمثل التنور الجغرافي أهمية كبيرة في تحقيق ذلك (الشاذلي، ٢٠١٨: ٣٩٠-٣٩١).

ولا تقف أهمية التنور الجغرافي عند هذا الحد، بل أنه يساعد الشخص على فهم الوقائع من حوله، ويمكنه من تفسير فعال لها، ويتم ذلك من خلال طرق علمية تعمل على إكساب الشخص المهارات والخبرات والمعارف التي تمكنه من الإحاطة بمشاكل البيئة والعمل على علاجها، وبهذا فإن الشخص المتنور جغرافيًا لديه قدرة أكبر من غيره على فهم معطيات وآليات تطبيق الأمن البيئي (صلاح الدين، ٢٠١٩: ٢).

## استراتيجية الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية:

يمكن تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية من خلال مايلي:

- تطبيق القوانين والعقوبات للمخالفات البيئية.
- تقديم مشروعات لزيادة القدرة الإنتاجية.
- مواجهة التغيرات المناخية وتأثيرها على النظم البحرية والطبيعية والاقتصادية.
- تطوير العمل التطوعي للنهوض بمستوى الأمن البيئي.
- تبنى استراتيجية للحماية الفطرية والحيوانات المهددة بالانقراض.
- مراقبة العمليات الطبيعية مثل الأمواج والفيضانات وارتفاع مستوى سطح البحر.
- التخلص السليم من المواد السامة والمعادن الثقيلة والمواد المشعة.
- استدامة الاستهلاك والانتاج والتوازن للثروات المختلفة.
- مراجعة الاستراتيجيات الوطنية والبيانات عن حالة البيئة.

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية على ضرورة تناول دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي واستراتيجية تفعيلها في المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام، والتغلب على التحديات التي تواجه تحقيق التنور الجغرافي.

وفي هذا السياق هدفت دراسة عقيلي (٢٠١١) إلى التعرف على متطلبات الأمن البيئي التي تسهم في تحقيق سياحة بيئية مستدامة ومدى إدراك المبحوثين لقضايا السياحة البيئية بمنطقة جازان، والمعوقات التي تحول دون تحقيق سياحة بيئية مستدامة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها اتفاق المشاركين بالدراسة على أهمية متطلبات الأمن البيئي في الإسهام بشكل إيجابي في تحقيق سياحة بيئية مستدامة، وكشفت عن وجود عدد من المخاطر والمعوقات التي تهدد السياحة البيئية بمنطقة جازان وتحول دون تحقيق الاستدامة لها، مما يعزز أهمية الأمن البيئي، وخلصت الدراسة إلى

بعض التوصيات منها تطوير السياحة البيئية بمنطقة جازان وذلك لضمان الاستدامة، كذلك دعم الأجهزة المعنية بأمن وحماية البيئة السياحية بالإمكانات اللازمة والمناسبة.

وفي السياق نفسه كشفت **دراسة ربيعة (٢٠١٨)** عن فاعلية الضبط الإداري في تحقيق الأمن البيئي في التشريع الجزائري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لسلطات الضبط الإداري استعمال آليات وقائية قبلية في سبيل حماية البيئة من كل تهديد قد يمسها باستخدام أسلوب الحظر، أو الإلزام، أو نظام التراخيص، أو دراسة التأثير للمشاريع، كما لها استعمال وسائل ردعية عقابية في مواجهة المخالفين للتشريعات البيئية من إنذار، أو غلق مؤقت، أو فرض الغرامة المالية، وأوصت الدراسة بضرورة تكريس حماية البيئة كخطة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة للدولة على المدى البعيد، وتشجيع البحث العلمي في إطار حماية البيئة والتنمية المستدامة بإنشاء مراكز للبحث العلمي متخصصة بالأمن البيئي.

أما **دراسة السبيعي (٢٠١٩)** سعت إلى الوقوف على واقع استخدام المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي في مدينة الرياض والكشف عن أهمية الأدوار التي تلعبها المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلومات الجغرافية تزود القراء في المجال البيئي بمعلومات دقيقة كذلك برزت أهمية الأدوار التي تلعبها المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي مع وجود العديد من المعوقات التي تحد من الاستفادة المرجوة من المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي وقد أوصت الدراسة بضرورة التوعية بأهمية استخدام المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي، وضرورة إنشاء وحدة نظم معلومات جغرافية موحدة للمعلومات والتي قد تساعد على تحقيق الأمن البيئي.

وبصورة مماثلة سعت **دراسة ويب وبيري (wib & bari, 2019)** إلى التعرف على معوقات برنامج الحدائق المدرسية للأمن البيئي من حيث السلوكيات، وتوصلت الدراسة إلى الكشف عن إمكانات الحدائق المدرسية والحاجة الملحة لزيادة الأمن الغذائي وحماية البيئة للأمن الغذائي، كما كشفت عن بعض المعوقات التي تحول دون نجاح برنامج الحدائق المدرسية في العملية التعليمية. بينما

حاولت دراسة فلبوت وايفجينيا وايسابوفا (Vileyto Evgeniya & Esipova, 2020) الكشف عن أثر التدريب في المواد الدراسية التربوية في مجال الأمن والسلامة للبيئة والحياة في التعليم الجامعي في روسيا وذلك في عدة وحدات منها (الضمان الاجتماعي البشري، حماية الشخص في حالات الطوارئ، سلامة الحياة في المجال التكنولوجي، أساسيات المعرفة الطبية، أساسيات السلامة النفسية في حالات الطوارئ، السلامة البيئية)، وظهرت نتائج الدراسة قدرة الطلاب على التصرف في مواقف خطرة وطائرة، والقدرة على تطبيق المعرفة الخاصة بالأمن والسلامة في تصميم الأنشطة التربوية البيئية.

في حين استهدفت دراسة لامورو وسولكوسكي (Iamur & sulkuski, 2021) بناء تصميم بيئي في المدارس للأمن والسلامة والتعرف على تصورات الطلاب من حيث الأمن البيئي والسلامة والراحة النفسية في المدارس الإعدادية والثانوية في أربع مناطق تعليمية في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نجاح التصميم البيئي للأمن والسلامة في المدارس ودوره في توفير الأمان الجسدي والنفسي وجذب الطلاب للبيئة المدرسية رغم الاختلافات الديموغرافية للطلاب.

وفي جنوب افريقيا سعت دراسة كوين وإسترهويزن (Quinn & Esterhuizen, 2021) إلى قياس تأثير فايروس (COVID-19) على التنمية الشاملة للأطفال الصغار في جنوب أفريقيا المعرضين للخطر في ثلاثة مراكز لرعاية الطفولة المبكرة والتعليم في منطقة ريفية لتحقيق الأمن البيئي، وأكدت نتائج الدراسة على خطورة الإغلاق الإلزامي المطول لمراكز رعاية الطفولة المبكرة والتربية خلال فترة الإغلاق الوطني وأنه عرّض العديد من الأطفال الصغار لخطر إضافي يتمثل في الحرمان من استمرارية التعلم والأمن والصحة والسلامة، وقد أوصت الدراسة بضرورة اتباع أساليب مجدية في النهوض بالتنمية الشاملة لهؤلاء الأطفال.

كما دلت الدراسات التربوية على أهمية التنوير الجغرافي في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية والمواقف الحياتية المختلفة، وفي هذا الخصوص كشفت دراسة مي توفيق (٢٠١٨) عن أثر تكنولوجيا

المعلومات في تطوير أبعاد التنور الجغرافي للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا، والتعرف على أبعاد التنور الجغرافي الواجب توافرها في إعداد الطلاب المعلمين، وأكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥,٠) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ككل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية الموقع المقترح في تحصيل الطالب للمعارف الجغرافية والتكنولوجية المتضمنة به، كذلك جود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥,٠) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي الميول نحو علم الجغرافيا ككل لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الميول لدى الطلاب قسم الجغرافيا.

وفي السياق نفسه سعت دراسة صلاح الدين (٢٠١٩) إلى التعرف على التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقته بالتفكير التخيلي لديهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس بشكل كلي جاء بدرجة متوسطة كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس ومتغير الكلية، في حين تبين وجود فروق في مستوى التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، وأوصت الباحثة بضرورة تعزيز التفكير بكافة أنواعه في العملية التعليمية ومنها التفكير التخيلي، كذلك ضرورة تعزيز مستوى المعرفة الجغرافية لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية. بينما سعت دراسة دورموس وكيناتشي (Dormus & kinatshi, 2021) إلى التعرف على آراء الطلاب المعلمين بقسم الدراسات الاجتماعية في تركيا حول تأثير التربية البيئية على التنور الجغرافي ومحو الأمية البيئية، وكشفت نتائج الدراسة أن طلاب تعليم معلمي الدراسات الاجتماعية أكدوا أن التعليم البيئي ينمي التنور الجغرافي وتنمية أبعادهم المعرفية والسلوكية مثل المعلومات وزيادة الوعي حول استهلاك الموارد والوعي الجغرافي والبيئي وحل المشكلات وفهم الاستدامة والتطور السلوكي.

وفي السياق نفسه ركزت دراسة رايان وأستر (Ryan & Aasetre, 2021) على رواية القصص الرقمية وإشراك طلاب التعليم الجامعي للتنور الجغرافي في النرويج، وأظهرت نتائج الدراسة دور القصص الرقمية الفاعل للطلاب الجامعيين في تقديم المعلومات الجغرافية للدول لتدريس الموضوعات



الجغرافية، وقدرتها على تحسين نتائج التعلم التفاعلية التي يمكن أن تعزز التعلم الأخلاقي والتنوير الجغرافي، وأوصت الدراسة بضرورة إدماج تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم. وبصورة مماثلة دراسة تورك وأتوسوي (Turk & Atasoy, 2020) انصب اهتمامها في تقييم منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العالمية والتنوير الجغرافي في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة ان القضايا العالمية للوعي الجغرافي شملت جوانب البرنامج بينما لا يوجد توازن بين الموضوعات العالمية والتنوير الجغرافي العالمي بشكل كلي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير منهج الجغرافيا بحيث يشمل التوعية العالمية في الجغرافيا بشكل أكثر شمولية ويتضمن العديد من الموضوعات بمنظور عالمي.

ويستنتج من نتائج الدراسات السابقة؛ دور الأمن البيئي في تحقيق التنوير الجغرافي وفي تحسين العملية التعليمية والممارسات البيئية السليمة، وتدريب وتطوير المعلمين والطلبة على المهارات البيئية والجغرافية بفعالية، والعمل على تقديم حلول متنوعة لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجه تحقيق الأمن البيئي، كذلك ظهر تدني مستوى التنوير الجغرافي والأمن البيئي ومهاراته وضعف تفعيل أبعاده في المناهج الدراسية، وهذا يتناقض مع الغايات التربوية المنشودة والتي من أهمها تنمية مهارات الأمن البيئي والتنوير الجغرافي وتفعيل أبعاد الأمن البيئي في العملية التعليمية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الأمن البيئي والتنوير الجغرافي يمكن استخلاص التالي:

- أكدت نتائج معظم الدراسات العربية والأجنبية على أهمية الأمن البيئي وضرورة القيام بالمزيد من الدراسات للكشف عن دور الأمن البيئي وأبعاده.
- بعض الدراسات السابقة اهتمت بمجال الأمن البيئي اتبعت المنهج الوصفي كدراسة عقيلي (2011)، والسبيعي (2019)، ودراسة ويب وبيري (wib & bari, 2019).
- تباينت الدراسات التي تناولت أبعاد التنوير الجغرافي.

• بعض الدراسات السابقة تناولت مجال التنور الجغرافي كدراسة مي توفيق (٢٠١٨)، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٩)، ودراسة دورموس وكييناتشي (Dormus& kinatshi , 2021)، ودراسة رايمان وأستر (Ryan&Aasetre,2021).

• تنوعت الفئات التي استهدفتها الدراسات السابقة وكان لمرحلة التعليم العام النصيب الأكبر.

• أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية التنور الجغرافي لدى الطلبة.

#### أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

• تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي رأت أهمية الأمن البيئي والدراسات التي تؤكد على ضرورة التنور الجغرافي في العملية التعليمية.

• تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام المنهج الوصفي كدراسة عقيلي (٢٠١١)، والسبيعي (٢٠١٩)، ودراسة ويب وبيري (wib & bari , 2019).

• تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في أداة الدراسة الاستبانة كدراسة عقيلي (٢٠١١)، والسبيعي (٢٠١٩)، ودراسة ويب وبيري (wib & bari , 2019)، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٩)، ودراسة دورموس وكييناتشي (Dormus& kinatshi , 2021)، ودراسة رايمان وأستر (Ryan&Aasetre,2021).

• تكونت عينة الدراسة الحالية من معلمات التعليم العام وهي بذلك تتفق مع دراسة تورك وأتوسي (Turk& Atasoy, 2020).

#### أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

• تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم كدراسة ربيعة (٢٠١٨)، ودراسة فليوت وايفجينيا وايسابوفا (Evgeniya & Esipova , ٢٠٢٠)، ودراسة لامورو وسولكوسكي (lamur & sulkuski , 2021)، ودراسة لامورو وسولكوسكي (lamur & sulkuski , 2021).

(sulkuski , 2021)، ودراسة كوين وإسترهوزين (Quinn& Esterhuizen, 2021)، ودراسة مي توفيق (٢٠١٨).

• تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة كدراسة السبيعي (٢٠١٩)، ودراسة مي توفيق (٢٠١٨)، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٩)، ودراسة دورموس وكيناتشي (Dormus& kinatshi , 2021).

• تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة كدراسة كدراسة ربيعة (٢٠١٨)، ودراسة فليوت وإيفجينيا وإيسابوفا (Evgeniya & Esipova , ٢٠٢٠)، ودراسة لامورو وسولكوسكي (lamur & sulkuski , 2021)، ودراسة لامورو وسولكوسكي (lamur & sulkuski , 2021)، ودراسة كوين وإسترهوزين (Quinn& Esterhuizen, 2021)، ودراسة مي توفيق (٢٠١٨).

#### ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

• هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الأمن البيئي في تحقيق التنوير الجغرافي في الدراسات الاجتماعية.

• ركزت الدراسة الحالية على معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة.

• شملت أدوات الدراسة أبعاد الأمن البيئي والتنوير الجغرافي.

#### أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

• أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للوقوف أمام العديد من الحقائق والكثير من الاجتهادات عند تناولها أبعاد الأمن البيئي كأحد المجالات التي تتزايد الحاجة إليها في ظل التقدم السريع.

• الاستفادة من توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة.

• تحديد مشكلة الدراسة وصياغة الأهداف.

- بناء الإطار النظري المتعلق بالأمن البيئي والتنور الجغرافي.
- الاطلاع على الإجراءات والخطوات التي اتبعت للوصول إلى أهداف الدراسات السابقة واختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- تحديد دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي.

#### مشكلة الدراسة:

يتضح جلياً مما سبق دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي وفي تحسين العملية التعليمية والممارسات البيئية السليمة وانطلاقاً مما أشارت إليه الدراسات التربوية (صلاح الدين ٢٠١٩) (عقيلي ٢٠١١) (Ryan&Aasetre,2021) والتي أكدت على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي والتي يجب أن تفعل بالمنهج الدراسية بشكل عام وبمناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص، وهناك عدد من المبادرات الوطنية في المملكة العربية السعودية لحماية الحياة الفطرية والأمن البيئي ضمن الخطة المستقبلية ٢٠٣٠ ومن أبرز الجهود إنشاء صندوق أبحاث للطاقة والبيئة، ومركز الزراعة الصحراوية، وأسبوع البيئة، وسوف تطلق السعودية قريباً مبادرة السعودية الخضراء وإطلاق مشروع الرياض الخضراء (ضليمي وأبو شرحة، ٢٠٢١: ٩)، وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة من معلمات الدراسات الاجتماعية بلغ عددهن (٣١) معلمة أكدت نتائج الدراسة على ضعف وعي بعض المعلمات بأبعاد الأمن البيئي وتفعيله وافتقار بعض مناهج الدراسات الاجتماعية لموضوعات التنور الجغرافي مع ضرورة اكسابها للطلبة، وانبثقت فكرة هذه الدراسة بقصد الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟

- ٢- ما أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟
- ٣- ما استراتيجية الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟
- ٤- ما التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي يمكن أن تُعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص العام - الدورات التدريبية)؟

#### فروض الدراسة:

حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرض التالي "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة حول دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي يمكن أن تُعزى للمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص العام - الدورات التدريبية)".

#### أهداف الدراسة:

- ١- الكشف عن دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- ٢- التعرف على أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- ٣- تفسير استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

- ٤- الوقوف على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي من خلال التنبؤ بمستقبل الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- ٥- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمات الدراسات الاجتماعية التي يمكن أن تُعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص العام - الدورات التدريبية).

### أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تسليط الضوء على الأمن البيئي والتنور الجغرافي بوصفهما أحد أهم التوجهات الحديثة في تدريس المقررات الدراسية، وتزايد الحاجة لتضمينها في ظل التغيرات والتطورات التعليمية والجغرافية والبيئية التي تشهدها المملكة العربية السعودية، والتي تتطلب إيجاد بيئة آمنة مترابطة ومتكاملة.
- أهمية المرحلة الثانوية والتي تتميز بكونها حصيلة المعارف والخبرات للسنوات السابقة، كما تتميز هذه المرحلة بالمرونة والقدرة العالية في اتخاذ القرارات المستقبلية والتنمية البيئية.
- تعد هذه الدراسة -في حدود اطلاع الباحثان- أولى الدراسات التي تناولت دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في إثراء المكتبة التربوية العربية، وفتح آفاق جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الأمن البيئي والتنور الجغرافي.

### محددات الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- **المحددات الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة دور الأمن البيئي وأبعاده (الأمن البيئي والبيئة البحرية، والأمن البيئي والهواء، والأمن البيئي والطاقة، والأمن البيئي والصناعة)، في

تحقيق أبعاد التنور الجغرافي (الأمن البيئي والماء، الأمن البيئي والغذاء، والأمن البيئي وموارد البيئة، والأمن البيئي الكهرومغناطيسي، والأمن البيئي السمعي)، واستراتيجية تحقيق الأمن البيئي والكشف عن التحديات التي تواجه الأمن البيئي في التنور الجغرافي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

● **المحددات البشرية:** تمثلت في معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة.

● **المحددات المكانية:** تمثلت في مدارس البنات الحكومية للمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

● **المحددات الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢ - ١٤٤٣ هـ (٢٠٢١-٢٠٢٢ م).

**مصطلحات الدراسة:**

**الأمن البيئي:**

ويعرف إجرائياً: بأنه الشعور بالاطمئنان تجاه البيئة في عدة مجالات والسيطرة على مهدداتها والحد من مخاطرها.

**التنور الجغرافي:**

عرف إجرائياً: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها الفرد للتعامل الرشيد لمشكلات البيئة والتنمية المستدامة.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في تعرف دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة مكة المكرمة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية وبلغ عددهن (١٠٧٢) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وقد بلغ عددهن (١٥١) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بنسبة ١٥,١% من مجتمع الدراسة.

والجدول التالي يصف عينة الدراسة من خلال متغيرات الدراسة:

جدول (١): وصف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	٨٨	٥٨,٣%
	ماجستير	٦٣	٤١,٧%
الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٤٩	٣٢,٥%
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٨	٦٧,٥%
التخصص	تاريخ	٦٣	٤١,٧%
	جغرافيا	٨٨	٥٨,٣%
الدورات	أقل من ٥ دورات	٨٥	٥٦,٣%
	أكثر من ٥ دورات	٦٦	٤٣,٧%

### مواد وأدوات الدراسة:

#### قائمة بأبعاد الأمن البيئي ودور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي:

تم إعداد قائمة بأبعاد الأمن البيئي ودوره في تحقيق التنور الجغرافي حيث تم إعدادها في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الدراسات السابقة والمصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الأمن البيئي والتنور الجغرافي للاستفادة منها في إعداد القائمة، وفي ضوء ذلك تم صياغة قائمة مكونة من دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي وأبعاد الأمن البيئي، وأبرز التحديات التي تواجه التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية.

وفي ضوء ما تقدم؛ عرضت القائمة على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومن ضمنهم متخصصي الدراسات الاجتماعية في الجامعات السعودية وبلغ عددهم (١٧) محكماً، لإبداء آرائهم



في القائمة من حيث شموليتها لأبعاد الأمن البيئي، ومناسبتها للتعليم في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تعديل أو حذف، وإضافة ما يرويه مناسباً. مع إضافة عبارة تحسين صناعة المواد المعدنية للأغذية الصلبة في بعد الأمن البيئي والغذاء وعليه، فقد أصبحت القائمة في نسختها النهائية مكونة من (٤٠) عبارة.

### استبانة الأمن البيئي والتنور الجغرافي:

بناء الاستبانة: تم إعداد استبانة الأمن البيئي والتنور الجغرافي بتضمين قائمة أبعاد الأمن البيئي والتنور الجغرافي والتحديات، بعد مراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة وكذلك عقب الاطلاع على عدد من الاستبانات التي صممت لمعرفة دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي وتفعيل أبعاد الأمن البيئي ومعرفة الصعوبات والتحديات التي تواجه تطبيقها، وتم استخدام المقياس الخماسي لتقدير درجة استجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس، وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) لإبداء آرائهم حول دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي.

إعطاء درجات الاستبانة حيث أعطيت موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١) درجة واحد.

### صدق الاستبانة:

### الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين التربويين ذوي الخبرة والإختصاص ولا سيما في مجال الدراسات الاجتماعية التربوية بالإضافة إلى عدد من المتخصصين في قسم الجغرافيا بلغ عددهم (١٧) محكماً، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات الاستبانة ومدى انتماء كل منها للمحور الذي تمثله، تعديل أو إضافة أو حذف ما يرويه مناسباً، وتم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين وبذلك حصلت الباحثتان على الصورة النهائية من الاستبانة.

### صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها من (١٨) من معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية الغير مشاركات في العينة الأساسية للبحث، وتم استخدام معامل الارتباط "بيرسون" (Person Correlation) في حساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للمحور أو البعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد ومحاورها علما بأن الاستبانة ليس لها درجة كلية، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمحور الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي.

م	الارتباط	م	الارتباط
١	**٠,٥٦	٦	**٠,٤٨
٢	**٠,٦٢	٧	**٠,٥١
٣	**٠,٥٢	٨	**٠,٥٠
٤	**٠,٤٩	٩	*٠,٣٨
٥	**٠,٥١	١٠	**٠,٦٩

\*\* القيمة دالة عند ٠,٠١ & \* القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المحور والدرجة الكلية له دالة مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه المحور وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي

الأمن البيئي والبيئة البحرية		الأمن البيئي والهواء		الأمن البيئي والطاقة		الأمن البيئي والصناعة	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	*٠,٣٩	١	**٠,٥١	١	**٠,٤٩	١	**٠,٥٠
٢	**٠,٤٢	٢	**٠,٥٧	٢	**٠,٥١	٢	**٠,٤٨
٣	**٠,٤٥	٣	**٠,٤٣	٣	**٠,٣٩	٣	**٠,٤٢
٤	**٠,٦١	٤	*٠,٣٨	٤	**٠,٤٧	-	-
٥	**٠,٤٨	-	-	٥	**٠,٥١	-	-
٦	**٠,٤٩	-	-	-	-	-	-
الدرجة الكلية	**٠,٦٧	الدرجة الكلية	**٠,٥٩	الدرجة الكلية	**٠,٦٢	الدرجة الكلية	**٠,٥٢

**\*\* القيمة دالة عند 0,01 & \*\* القيمة دالة عند 0,05**

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية له دالة مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمحور استراتيجية تحقيق الأمن البيئي

م	الارتباط	م	الارتباط
١	*0,35	٦	*0,36
٢	**0,48	٧	**0,58
٣	*0,36	٨	**0,49
٤	**0,51	٩	**0,50
٥	**0,48	-	-

**\*\* القيمة دالة عند 0,01 & \*\* القيمة دالة عند 0,05**

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المحور والدرجة الكلية له دالة مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه المحور وهو مؤشر على الصدق.

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لأبعاد التحديات للأمن البيئي

الأمن البيئي والماء		الأمن البيئي والغذاء		الأمن البيئي والبيئة		الأمن البيئي والكهرومغناطيسي		الأمن البيئي السمعي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	*0,37	١	*0,39	١	**0,52	١	*0,38	١	**0,52
٢	*0,35	٢	**0,42	٢	**0,48	٢	**0,42	٢	**0,49
٣	**0,51	٣	**0,53	٣	**0,43	٣	**0,40	٣	**0,41
٤	**0,40	-	-	٤	**0,44	٤	**0,46	-	-
الدرجة الكلية	**0,59	الدرجة الكلية	**0,50	الدرجة الكلية	**0,61	الدرجة الكلية	**0,68	الدرجة الكلية	**0,59

**\*\* القيمة دالة عند 0,01 & \*\* القيمة دالة عند 0,05**

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية له دالة مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

### ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للمحاور وجاءت النتائج كما يجدول (٦) التالي:

جدول (٦): قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المهارات	معامل الثبات
١	الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي	٠,٦٩
٢	أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي	٠,٨٠
٣	استراتيجية تحقيق الأمن البيئي	٠,٧٠
٤	أبعاد تحديات الأمن البيئي	٠,٧٩

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين ٠,٧٠ - ٠,٨٠ للمحاور وهي قيم ثبات مقبولة إحصائياً.

### طريقة التصحيح ومعيار الحكم على قيم المتوسطات:

تم استخدام مقياس ليكرات الخماسي لرصد الدرجات من (٥-١) لتعبر عن درجة موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة وبناء على قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة فقد تم تحديد مدى موافقتهم على العبارات وفقاً للمعيار التالي

جدول (٧): معايير الحكم على درجة موافقة أفراد العينة على عبارات استبانة لتعرف دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
منخفضة جداً	أقل من ١,٨٠	١
منخفضة	أقل من ٢,٦٠	١,٨٠
متوسطة	أقل من ٣,٤٠	٢,٦٠
كبيرة	أقل من ٤,٢٠	٣,٤٠
كبيرة جداً	٥	٤,٢٠

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمت الإستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS<sub>v25</sub>) في تنفيذ الأساليب الإحصائية الآتية:

• التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لوصف وجهة نظر أفراد العينة على عبارات الاستبانة.

• اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T. test) للتعرف على دلالة الفروق بين وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية على أداة الدراسة والتي تُعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص العام - الدورات التدريبية).

• اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية (Scheffe Post Hoc test)، لتحديد مصدر الفروق الدالة بعد اجراء اختبار "تحليل التباين الاحادى".

• معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient)، للتأكد صدق من الاستبانة بطريقة الإتساق الداخلى.

• معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، للتأكد من ثبات الاستبانة.

## إجراءات الدراسة:

تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

• الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالدراسة الحالية بهدف تحديد مشكلة الدراسة وطرح أسئلتها، وتأطير أهدافها، وتحديد أهميتها، وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

• تحديد منهج ومجتمع الدراسة وعينتها.

• إعداد قائمة بأبعاد الأمن البيئي ودوره في تحقيق التنور الجغرافي وأهم التحديات في التحقيق.

- تضمين القائمة في الاستبانة وإعداد محاورها وتحكيمها من قبل المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتقويم وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، والتأكد من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.
- تطبيق الاستبانة على معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- التحليل الاحصائي لبيانات الدراسة بعد جمع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة.
- عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات.

### نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لما كشفت عنه المعالجات الاحصائية، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.

تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

#### نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على:

ما دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	مراقبة العدد السكاني ودوره في التدهور البيئي	٤,٤٨	٠,٨٢	كبيرة جدا	١
٦	إدخال البعد البيئي ضمن مناهج التعليم	٤,١٧	٠,٨١	كبيرة	٢
٥	رفع مستوى الوعي البيئي لدى الأفراد للحفاظ على البيئة	٤,٠٤	٠,٨٧	كبيرة	٣
٨	استخدام الطاقة الكهرومائية للحد من تلوث البيئة	٣,٩٧	٠,٩٩	كبيرة	٤
٩	استخدام الطاقة الكهرومائية وتطوير أجهزة لسرعة الرياح	٣,٩٦	٠,٧٩	كبيرة	٥
٧	البحث عن مصادر طاقة بديلة للنفط مثل الطاقة الشمسية وغيرها	٣,٩٥	٠,٨٤	كبيرة	٦
٢	دراسة التأثير البيئي للمشاريع على الناحية الجمالية للشواطئ	٣,٩٣	٠,٨٩	كبيرة	٧
٤	التوازن في استهلاك المعادن في ظل الزيادة السكانية	٣,٨١	١,٠٢	كبيرة	٨
٣	مراقبة عوامل المد والجزر وشدة الرياح والأمواج في نقل كميات من النفط إلى الشواطئ	٣,٧٩	٠,٧٨	كبيرة	٩
١٠	الاعتماد على الطاقة الجيولوجية للأبخرة والغازات الساخنة	٣,٥٩	٠,٧٢	متوسطة	١٠
الدرجة الكلية للمحور		٣,٩٦	٠,٢٤	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تراوحت بين بدرجة متوسطة وبدرجة كبيرة جدا على عبارات محور دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٦) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (مراقبة العدد السكاني ودوره في التدهور البيئي) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (الاعتماد على الطاقة الجيولوجية للأبخرة والغازات الساخنة) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

ونلاحظ مما سبق أن معلمات مادة الدراسات الاجتماعية كانوا على درجة كبيرة من الوعي لأهمية ودور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي، حيث أعتقد أن من أكثر الأدوار أهمية كان

ضرورة مراقبة العدد السكاني ودوره في التدهور البيئي، حيث أن الزيادة السكانية تنعكس سلباً على الموارد البيئية ومدى توافرها، كما هي حالة بعض الموارد كالماء والغابات والغطاء النباتي والنفط، وهي من الأمور التي تعاني منها أغلب بلدان العالم حالياً، وتسعى للحد من الزيادة السكانية بشق السبل، وتسعى إلى تقنين استخدام الموارد البيئية والبحث عن الموارد البديلة في سبيل التنمية المستدامة لها كالرياح والمياه.

وعليه كان من الضروري إدراج هذه المفاهيم ضمن المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية، لما لذلك من أثر في رفع مستوى الوعي عند الطلاب تجاه قضايا البيئة والسكان.

في حين سلطت المعلمات الضوء على الزيادة السكانية والموارد البديلة إلا أنها لم تسلط الضوء على استهلاك المعادن والطاقة الجيولوجية للأبخرة والغازات، ربما يعود ذلك إلى اعتقادهم بأهمية الحد من الزيادة السكانية والاعتماد على موارد الطاقة البديلة، أو لضعف الوعي بهذه العوامل، وعدم تسليط الضوء عليها أو إدراجها ضمن مناهج التعليم.

#### نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

وينص على: ما أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يلي:



## أولاً: بعد الأمن البيئي والبيئة البحرية:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي الأمن البيئي والبيئة البحرية في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	سلامة البحار من تسريب النفط من السفن والناقلات	٣,٩٥	١,١١	كبيرة	١
٢	مراقبة إدخال أنواع جديدة للكائنات الحية واختلال التوازن البيئي	٣,٩٤	٠,٩٥	كبيرة	٢
٥	سلامة أجهزة الاستكشاف والناقلات من الغرق	٣,٩٤	٠,٨٨	كبيرة	٣
١	منع الصيد الجائر للحفاظ على الثروة السمكية	٣,٩١	٠,٧٦	كبيرة	٤
٦	زيادة محطات الصرف الصحي في المدن الساحلية	٣,٧٤	٠,٨٤	كبيرة	٥
٣	مراقبة التغيرات المناخية وتفسير التنوع البيئي	٣,٧٣	٠,٨٧	كبيرة	٦
البعد كاملاً		٣,٨٦	٠,١٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والبيئة البحرية ودوره في تحقيق التنوع الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٨٦) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (سلامة البحار من تسريب النفط من السفن والناقلات) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (مراقبة التغيرات المناخية وتفسير التنوع البيئي) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

مما سبق نرى أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على بعد الأمن البيئي والبيئة البحرية ودوره في تحقيق التنوع الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى ثروة البيئة البحرية في المملكة العربية السعودية، حيث أن لها شواطئ كبيرة على البحر الأحمر، وتلعب دوراً مهماً في الاقتصاد الوطني، في حين جاءت عبارة سلامة البحار من تسريب النفط أولاً، وربما يعزى ذلك إلى كون المملكة العربية السعودية من أكثر الدول المصدرة للنفط في العالم، وبالتالي يشكل خطر تسرب النفط من أولى اهتماماتها البيئية وقد انعكس ذلك على وعي

الأفراد بذلك، فإن أي تسريب نفطي قد يحدث، ينعكس على التوازن البيئي ويسبب في موت الأحياء البحرية، والثروة السمكية التي تتوافر لدى المملكة العربية السعودية.

### ثانياً: بعد الأمن البيئي والهواء:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي الأمن البيئي والهواء في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	مراقبة الهواء الجوي في نقل الجزئيات من المعدن إلى التربة	٤,٢٧	٠,٨٥	كبيرة جدا	١
٣	التخلص السليم من مخلفات المنشآت الصناعية ومحطات إحراق الفحم	٤,١٧	٠,٨٧	كبيرة	٢
٤	مراقبة الأمطار الحمضية من تلوث الهواء بأكاسيد الكبريت والنتروجين	٤,٠٩	٠,٧٧	كبيرة	٣
١	مراقبة المصانع والتخلص السليم من المعادن	٣,٦٦	٠,٩٢	كبيرة	٤
	البعد كاملا	٤,٠٤	٠,٢٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والهواء ودوره في تحقيق التنور الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية تراوحت بين بدرجة كبيرة جدا وبدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٠٤) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (مراقبة الهواء الجوي في نقل الجزئيات من المعدن إلى التربة) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (مراقبة المصانع والتخلص السليم من المعادن) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى أن المملكة العربية السعودية من الدول الصناعية التي تولي أهمية كبرى للمصانع ودورها في عجلة الاقتصاد الوطني، لكن لهذه المصانع تأثير كبير على البيئة وتلوثها، مما دعت الحاجة إلى ضرورة اهتمام بأثر المصانع على البيئة من خلال مراقبتها، ومراقبة طرق التخلص من النفايات وخاصة النفايات المعدنية، وهي تتفق مع دراسة ربيعة (٢٠١٨) والتي أوصت بضرورة تكريس حماية البيئة كخطوة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة للدولة على المدى البعيد

## ثالثاً: بعد الأمن البيئي والطاقة:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي الأمن البيئي والطاقة في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	بعد محطات الطاقة النووية عن البحر وسلامة التخلص من المواد المشعة	٤,١٦	٠,٩٨	كبيرة	١
٤	تقليل اللجوء للطاقة النووية	٤,١٣	٠,٧٠	كبيرة	٢
٢	تجربة السيارات التي تسير بالكهرباء	٤,١١	٠,٦٧	كبيرة	٣
٣	استخدام الهيدروجين يوفر الطاقة الآمنة	٤,٠٩	٠,٩١	كبيرة	٤
١	إنتاج وقود خالي من الرصاص	٤,٠٧	٠,٨٨	كبيرة	٥
	البعد كاملاً	٤,١١	٠,٠٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والطاقة ودوره في تحقيق التنوع الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٤,١١) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (بعد محطات الطاقة النووية عن البحر وسلامة التخلص من المواد المشعة) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (إنتاج وقود خالي من الرصاص) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى اتجاه أغلب بلدان العالم إلى الطاقة النووية، ودورها في توليد الطاقة، رغم الخطر الذي تمثله هذه الطاقة من خلال انبعاثات والإشعاعات المنبثقة عنها، حيث كان لابد من اللجوء إلى مجموعة من الطاقات المتجددة البديلة التي تعتبر آمنة على البيئة مثل تجربة السيارات الكهربائية، أو الهيدروجين الآمن، أو إنتاج الوقود الخالي من الرصاص.

#### رابعاً: بعد الأمن البيئي والصناعة:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي الأمن البيئي والصناعة في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تطوير علب الرش والتبريد واستبدالها بغاز البيوتان	٤,١٢	٠,٩٣	كبيرة	١
١	التخلص السليم للمنتجات الصناعية والجلود والنسيج والكيماويات وما في مصافي المناجم بإعادة التدوير	٤,٠٢	٠,٩٦	كبيرة	٢
٢	زيادة التشجير في المناطق الصناعية لتنقية الهواء	٣,٧٩	٠,٩٠	كبيرة	٣
	البعد كاملاً	٣,٩٧	٠,١٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والصناعة ودوره في تحقيق التنور الجغرافي لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٧) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (تطوير علب الرش والتبريد واستبدالها بغاز البيوتان) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (زيادة التشجير في المناطق الصناعية لتنقية الهواء) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى كون اقتصاد المملكة العربية السعودية قائم على المعامل والمصانع وأهمية دورها في التنمية الاقتصادية، لكن ذلك ينعكس على البيئة، مما دعت الحاجة إلى ضرورة الاستخدام الآمن للحد من تلوث البيئة من خلال تطوير علب المبيدات، والتخلص من النفايات الصناعية بطريقة آمنة، كذلك زيادة الغطاء النباتي في المناطق الصناعية بقصد التخفيف من تلوث البيئة في المناطق الصناعية.

ولمعرفة أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية فقد تم حساب المتوسط الوزني لكل بعد والمتوسط الكلي للأبعاد وترتيب الأبعاد وفقاً لذلك وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣): قيم المتوسطات الوزنية لأبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الأمن البيئي والبيئة البحرية	٣,٨٦	٠,١٠	كبيرة	٤
٢	الأمن البيئي والهواء	٤,٠٤	٠,٢٧	كبيرة	٢
٣	الأمن البيئي والطاقة	٤,١١	٠,٠٣	كبيرة	١
٤	الأمن البيئي والصناعة	٣,٩٧	٠,١٧	كبيرة	٣
	الدرجة الكلية للمحور	٣,٩٩	٠,١١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل الأبعاد كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٩) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاء البعد (الأمن البيئي والطاقة) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاء البعد (الأمن البيئي والبيئة البحرية) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى كون المملكة العربية السعودية من أكبر البلدان في العالم المصدرة للنفط والطاقة، كما أن بيئة المملكة هي بيئة صحراوية فلا بد من الاستفادة من ذلك في توليد الطاقات البديلة، وربما لهذا السبب جاء الاهتمام بالطاقة البديلة أولاً ثم الهواء، فضلاً عن أن المملكة العربية السعودية من البلدان الصناعية التي تعتمد على الصناعة وبناء المعامل والمصانع وعليه جاءت ثالثاً، وأخيراً جاءت البيئة البحرية بحكم كون المملكة العربية السعودية تعتمد على ما سبق أولاً، فتحاول إدماج ذلك في المناهج الدراسية الدراسية عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة، والتي بحكم طبيعتها تعد رافداً خصباً لتلك الموضوعات، أيضاً توعية الطلاب من خلال موضوعات الدراسات الاجتماعية بكيفية الحفاظ على موارد المملكة البحرية والنفطية والصناعية، وتقدير جهود المملكة في تسخيرها لخدمة المواطن.

وهذا يتفق مع دراسة دورموس وكيناتشي (Dormus & kinatshi, 2021) التي كشفت أن معلمي الدراسات الاجتماعية أكدوا أن التعليم البيئي ينمي التنور الجغرافي وتنمية أبعادهم المعرفية

والسلوكية مثل المعلومات وزيادة الوعي حول استهلاك الموارد والوعي الجغرافي والبيئي وحل المشكلات وفهم الاستدامة والتطور السلوكي.

### نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

وينص على: ما استراتيجية الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على استراتيجية الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تطبيق القوانين والعقوبات للمخالفات البيئية	٤,٢٩	٠,٧٤	كبيرة جدا	١
١	تقديم مشروعات لزيادة القدرة الإنتاجية	٤,٢٥	٠,٧٧	كبيرة جدا	٢
٧	مواجهة التغيرات المناخية وتأثيرها على النظم البحرية والطبيعية والاقتصادية	٤,١٧	٠,٧٥	كبيرة	٣
٨	تطوير العمل التطوعي للنهوض بمستوى الأمن البيئي	٤,٠٧	٠,٦٧	كبيرة	٤
٤	تبني استراتيجية للحماية الفطرية والحيوانات المهددة بالانقراض	٤,٠٦	٠,٩٨	كبيرة	٥
٥	مراقبة العمليات الطبيعية مثل الأمواج والفيضانات وارتفاع مستوى سطح البحر	٤,٠٥	٠,٨٨	كبيرة	٦
٩	التخلص السليم من المواد السامة والمعادن الثقيلة والمواد المشعة	٣,٩٣	٠,٧٦	كبيرة	٧
٦	استدامة الاستهلاك والانتاج والتوازن للثروات المختلفة	٣,٨٧	٠,٩٣	كبيرة	٨
٢	مراجعة الاستراتيجيات الوطنية والبيانات عن حالة البيئة	٣,٨٤	٠,٨٦	كبيرة	٩
	الدرجة الكلية للمحور	٤,٠٥	٠,١٦	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية تراوح بين بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جدا لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٠٥) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (تطبيق القوانين والعقوبات للمخالفات البيئية) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (مراجعة الاستراتيجيات الوطنية والبيانات عن حالة البيئة) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى السبب إلى أهمية القانون وضرورة فرض التشريعات القانونية الصارمة التي تساهم في الحفاظ على البيئة، ثم لابد من إقامة المشاريع التنموية التي تساهم في الحفاظ على البيئة ومواجهة التغيرات المناخية، وتبني استراتيجية للحماية الفطرية والحيوانات المهددة بالانقراض، واستدامة الاستهلاك والانتاج والتوازن للثروات المختلفة، فضلاً عن أهمية زيادة الغطاء النباتي، والتخلص السليم من المواد السامة والمعادن الثقيلة والمواد المشعة، ومراجعة الاستراتيجيات الوطنية.

ففي مناهج الدراسات الاجتماعية يتم توعية الطلاب بكيفية التعامل مع الأزمات والكوارث الطبيعية والاستخدام الأمثل لموارد الدولة.

#### نتائج السؤال الرابع:

وينص على: ما التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وجاءت النتائج كما يلي:

## أولاً: بعد الأمن البيئي والماء:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي المتعلقة بالأمن البيئي والماء في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	استخدام مواد لتحلية مياه الشرب وخزاناتها تمنع الأكسدة والصدأ	٣,٩٧	٠,٦٦	كبيرة	١
٣	تطوير تكنولوجيا تحلية مياه وبدون كلور	٣,٩٧	٠,٩٠	كبيرة	٢
٢	الري بالحاسوب وجهاز التحكم المركزي وبرمجته على موعد الري ومدته	٣,٨٣	٠,٨٤	كبيرة	٣
٤	المكافحة البيولوجية وتحليل بقع النفط بالبكتيريا	٣,٥٩	٠,٧٦	متوسطة	٤
	المحور كاملاً	٣,٨٤	٠,١٨	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والماء كأحد التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية تراوح بين بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٨٤) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاءت العبارة (استخدام مواد لتحلية مياه الشرب وخزاناتها تمنع الأكسدة والصدأ) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (المكافحة البيولوجية وتحليل بقع النفط بالبكتيريا) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة. وقد يعزى ذلك إلى كون بيئة المملكة العربية السعودية هي بيئة صحراوية، وتعاني من نقص المياه العذبة، مما دعا إلى إقامة مشاريع تنموية لتوفير مياه الشرب؛ من خلال تحليتها وتعقيمها بأحدث الطرق المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية يمكن تفعيل فعاليات ومبادرات تخص البيئة وتعميق الصلة بين الطالب وبيئته.



## ثانياً: بعد الأمن البيئي والغذاء:

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي المتعلق بالأمن البيئي والغذاء في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	استثمار النباتات الطبية واستخلاص الأدوية منها	٣,٩٨	٠,٩٢	كبيرة	١
٣	تحسين صناعة المواد المعدنية للأغذية الصلبة	٣,٩٢	٠,٨٤	كبيرة	٢
٢	تطوير طرق حفظ الطعام وطبخه بدون تفاعل كيميائي	٣,٧٧	٠,٨٦	كبيرة	٣
المحور كاملاً		٣,٨٩	٠,١١	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي والغذاء كأحد التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي في الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٨٩) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل البعد وجاءت العبارة (استثمار النباتات الطبية واستخلاص الأدوية منها) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (تطوير طرق حفظ الطعام وطبخه بدون تفاعل كيميائي) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام العالمي بالغذاء نتيجة التضخم السكاني المستمر في أغلب بلدان العالم، ومن هنا جاء اهتمام الحكومة في المملكة العربية السعودية بالأمن الغذائي، وضرورة توفير الغذاء والحفاظ عليه، ومن هنا جاءت أهمية الزراعة والتشجيع عليها، ومنها زراعة النباتات التي تنعكس على الغذاء وكذلك صناعة الدواء، فضلاً عن تشجيع انشاء المصانع المخصصة بتعليب وحفظ المواد الغذائية لدورها في تحقيق الأمن الغذائي.

وهذا يتفق مع دراسة ويب وبيري (wib & bari , 2019) التي توصلت إلى الحاجة الملحة لزيادة

الأمن الغذائي وحماية البيئة للأمن الغذائي.

### ثالثاً: بعد الأمن البيئي وموارد البيئة:

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي المتعلق بالأمن البيئي وموارد البيئة في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	زراعة الصحراء بأنواع مناسبة من المحاصيل	٣,٩٧	٠,٧٩	كبيرة	١
٣	مواجهة الحرائق باستخدام التكنولوجيا وخرائط المواد الكيميائية	٣,٨٩	٠,٦٩	كبيرة	٢
١	تحسين الأرض الزراعية والاعتماد على سلالات زراعية عالية الانتاج	٣,٨٧	٠,٨١	كبيرة	٣
٢	تطوير تقنيات إنشاء المباني في الأراضي الصحراوية والرملية والصحيرية	٣,٨٣	٠,٩١	كبيرة	٤
	المحور كاملاً	٣,٨٩	٠,٠٦	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي وموارد البيئة كأحد التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٨٩) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل البعد وجاءت العبارة (زراعة الصحراء بأنواع مناسبة من المحاصيل) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (تطوير تقنيات إنشاء المباني في الأراضي الصحراوية والرملية والصحيرية) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المناخ في المملكة العربية السعودية الصحراوية الجاف، ومحاولة تقليل من هذا المناخ، ومن الآثار المترتبة على المصانع من خلال زراعة غطاء نباتي، والحفاظ على الأراضي الزراعية الموجودة، والاهتمام بها، وتأمين الماء المخصص للزراعة، وإصدار تشريعات صارمة تمنع إنشاء المباني في الأراضي الزراعية، وهي تتفق مع مادعت إليه دراسة السبيعي (٢٠١٩) بضرورة التوعية بأهمية استخدام المعلومات الجغرافية في تحقيق الأمن البيئي.

## رابعاً: بعد الأمن البيئي الكهرومغناطيسي:

جدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي المتعلق بالأمن البيئي الكهرومغناطيسي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تطوير صناعة الهواتف الخلوية لتقليل من المواد الكهرومغناطيسية	٤,١١	٠,٦١	كبيرة	١
١	عزل أسلاك الكهرباء والضغط العالي بالمواد العازلة (الموميتال)	٤,٠٦	٠,٩١	كبيرة	٢
٢	وضع مقاييس لخفض الموجات الكهرومغناطيسية المنبعثة من شاشات الحاسوب	٣,٩٠	٠,٧٦	كبيرة	٣
٤	تطوير شاشات التلفاز لتفادي خطر الإشعاعات	٣,٨٠	٠,٧٧	كبيرة	٤
المحور كاملاً		٣,٩٧	٠,١٤	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي الكهرومغناطيسي كأحد التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنوع الجغرافي في الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٧) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل البعد وجاءت العبارة (تطوير صناعة الهواتف الخلوية لتقليل من المواد الكهرومغناطيسية) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (تطوير شاشات التلفاز لتفادي خطر الإشعاعات) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى التطور التكنولوجي الحاصل في العالم، حيث أن كل جيل من الأجهزة الخلوية، والحاسوبية، وشاشات، والأسلاك يختلف عن الجيل السابق من خلال مراعاته للقواعد الصحية وتخفيفه أثر الانبعاثات والموجات عبره.

### خامساً: بعد الأمن البيئي السمعي:

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي المتعلق بالأمن البيئي السمعي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تحسين مولدات الكهرباء وأجهزة التبريد واتزان الموتورات	٤,٠١	٠,٩٧	كبيرة	١
٢	تطوير محركات السيارات والحافلات لتخفيف الضجيج	٣,٩٠	٠,٧٩	كبيرة	٢
٣	استخدام مواد عازلة عند البناء ووضع طبقتين من زجاج النوافذ	٣,٨٥	٠,٨٤	كبيرة	٣
المحور كاملاً		٣,٩٢	٠,٠٨	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات بعد الأمن البيئي السمعي كأحد التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية جاءت بدرجة كبيرة لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٢) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل البعد وجاءت العبارة (تحسين مولدات الكهرباء وأجهزة التبريد واتزان الموتورات) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاءت العبارة (استخدام مواد عازلة عند البناء ووضع طبقتين من زجاج النوافذ) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك نظراً لحجم الظاهرة المنتشر في وقتنا الحالي، ورغبة المعلمات في التخفيف من التلوث السمعي الذين يعانون منه في المجتمع بدءاً من المولدات وأجهزة التبريد، وصولاً إلى الحاجة إلى استخدام مواد عازلة في البناء، ورغبة منهن في الاستفادة من التقنيات الحديثة في التقليل من هذه الظواهر المنتشرة في المجتمع.

ولمعرفة أكثر التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية فقد تم حساب المتوسط الوزني لكل بعد والمتوسط الكلي للأبعاد وترتيب الأبعاد وفقاً لذلك وجاءت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٢٠): قيم المتوسطات الوزنية للتحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	الأمن البيئي والماء	٣,٨٤	٠,١٨	كبيرة	٥
٢	الأمن البيئي والغذاء	٣,٨٩	٠,١١	كبيرة	٤
٣	الأمن البيئي وموارد البيعة	٣,٨٩	٠,٠٦	كبيرة	٣
٤	الأمن البيئي الكهرومغناطيسي	٣,٩٧	٠,١٤	كبيرة	١
٥	الأمن البيئي السمعي	٣,٩٢	٠,٠٨	كبيرة	٢
	المحور كاملاً	٣,٩٠	٠,٠٥	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل الأبعاد كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٠) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور وجاء البعد (الأمن البيئي الكهرومغناطيسي) في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة بينما جاء البعد (الأمن البيئي والماء) في الترتيب الأخير من حيث درجة الموافقة.

وقد يعزى ذلك إلى درجة تعامل المعلمات وانتشار الظاهرة في المجتمع، حيث أن الجميع حالياً يتعامل مع أغلب الأجهزة الالكترونية المنتشرة بدءاً من الهاتف المحمول، والحاسب، والشاشات وصولاً إلى الأسلاك ويرغب في تخفيف آثارها السلبية كونهم على احتكاك مستمر ويومي معها. وقد جاء الأمن المائي أخيراً نظراً لقلّة الوعي حول أهمية المياه في الوقت الحالي، وأن أغلب السكان يتعامل بجد مع فكرة تحلية وتعقيم مياه الشرب.

#### نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة يمكن أن تُعزى لمتغيرات: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص العام - الدورات التدريبية)؟

## أولاً: الفروق وفقاً للمؤهل العلمي:

لتتعرف على دلالة الفروق وفقاً للمؤهل العلمي في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بجدول (٢١) كالتالي:

جدول (٢١): قيمة (ت) ودلائنها للفروق وفقاً للمؤهل العلمي في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة	البعد
غير دالة	٠,٠٢	٥,٧٦	٣٩,٧٦	٨٨	بكالوريوس	الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي
		٣,٤١	٣٩,٧٨	٦٣	ماجستير	
٠,٠١	٢,٨٧	١١,٥٣	٧٠,٠١	٨٨	بكالوريوس	أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي
		٦,٤٣	٧٤,٦٢	٦٣	ماجستير	
غير دالة	٠,٠٣	٤,٤٩	٣٦,٥٦	٨٨	بكالوريوس	استراتيجية تحقيق الأمن البيئي
		٣,٧١	٣٦,٥٤	٦٣	ماجستير	
٠,٠١	٣,٠٣	٩,٥٣	٦٨,٥٨	٨٨	بكالوريوس	التحديات للأمن البيئي
		٦,٠٥	٧٢,٧١	٦٣	ماجستير	

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقاً للمؤهل العلمي جاءت دالة في محوري: أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي، التحديات للأمن البيئي لدى حملة الماجستير من أفراد العينة بينما لم تكن الفروق دالة في بعدي: الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي واستراتيجية تحقيق الأمن البيئي.

وقد يعزى ذلك إلى تعمق حملة الماجستير في دراسة أبعاد الأمن البيئي والتحديات التي تواجهها ودراساتهم لها بشكل مفصل بشكل أكبر في المرحلة التعليمية التالية، مما يجعلهم على وعي أكبر من مرحلة البكالوريوس.

### ثانيا: الفروق وفقا لسنوات الخبرة:

لمعرفة دلالة الفروق وفقا لسنوات الخبرة في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بمجدول (٢٢) التالي:

جدول (٢٢): قيمة (ت) ودلائلها للفروق وفقا لسنوات الخبرة في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفترة	البعد
٤٩	٣٩,٨٤	٧,٤١	٠,١٢	غير دالة	أقل من ١٠ سنوات	الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي
١٠٢	٣٩,٧٤	٣,١٠			أكثر من ١٠ سنوات	
٤٩	٧١,٩٥	١١,٤١	٠,٠٢	غير دالة	أقل من ١٠ سنوات	أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي
١٠٢	٧١,٩٢	٩,٢٥			أكثر من ١٠ سنوات	
٤٩	٣٥,٩٨	٣,٦٧	١,١٦	غير دالة	أقل من ١٠ سنوات	استراتيجية تحقيق الأمن البيئي
١٠٢	٣٦,٨٢	٤,٣٨			أكثر من ١٠ سنوات	
٤٩	٧٠,٢٢	١٢,٤١	٠,٠٨	غير دالة	أقل من ١٠ سنوات	التحديات للأمن البيئي
١٠٢	٧٠,٣٤	٥,٨١			أكثر من ١٠ سنوات	

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقا لسنوات الخبرة جاءت غير دالة في جميع المحاور مما يشير لوجود اتفاق على هذه المحاور مهما اختلفت سنوات الخبرة.

وقد يعزى ذلك لكون مواضيع الأمن البيئي والتنور الجغرافي من المواضيع المعاشة بشكل يومي، ونكتسب الخبرة والمعرفة من خلال حياتنا اليومية، وواقعنا المعاش، لذلك لم تلعب الخبرة التدريسية لدى المعلمات دوراً في ذلك.

### ثالثا: الفروق وفقا للتخصص:

لمعرفة دلالة الفروق وفقا للتخصص في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بمجدول (٢٣) التالي

جدول (٢٣): قيمة (ت) ودلالاتها للفروق وفقا للتخصص في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنوير الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٦٣	٣٨,٦٩	٥,٧٢	٢,٣٠	٠,٠٥
٨٨	٤٠,٥٣	٤,٠٨		
٦٣	٦٨,٩٣	١١,١٢	٣,٢٢	٠,٠١
٨٨	٧٤,٠٨	٨,٤٩		
٦٣	٣٥,٨٧	٣,٦٣	١,٦٩	غير دالة
٨٨	٣٧,٠٣	٤,٤٧		
٦٣	٦٩,٣٩	١٠,٠٢	١,١١	غير دالة
٨٨	٧٠,٩٥	٧,١٨		

يتضح من جدول (٢٣) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقا للمؤهل العلمي جاءت دالة في المحورين: الأمن البيئي وتحقيق التنوير الجغرافي، أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنوير الجغرافي في اتجاه تخصص الجغرافيا، بينما لم تكن الفروق دالة في المحورين: استراتيجيات تحقيق الأمن البيئي، التحديات للأمن البيئي

وقد يعزى ذلك إلى كون المعلم المتخصص في الجغرافيا على دراية أكبر بموضوعاته التخصصية، وكونه درسه واطلع عليه بشكل مفصل أثناء دراسته للبكالوريوس، أكثر من المعلم المتخصص في التاريخ، وهذا تجلّي في أبعاد الأمن البيئي كونها أكثر دقة، في حين التحديات هي من الواقع اليومي المعاش، وهي تتفق مع دراسة تورك وأتوسوي (Turk & Atasoy, 2020) التي أكدت على ضرورة تطوير منهج الجغرافيا بحيث يشمل التوعية العالمية في الجغرافيا بشكل أكثر شمولية ويتضمن العديد من الموضوعات بمنظور علمي.



## رابعاً: الفروق وفقاً للدورات التدريبية:

لمعرفة دلالة الفروق وفقاً للدورات التدريبية في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وجاءت النتائج كما بجدول (٢٤) التالي:

جدول (٢٤): قيمة (ت) ودلائها للفروق وفقاً للدورات التدريبية في استجابات العينة حول دور الأمن البيئي في التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفئة	البعد
٨٥	٣٩,٥٢	٥,٥٣	٠,٦٧	غير دالة	أقل من ٥ دورات	الأمن البيئي وتحقيق التنور الجغرافي
٦٦	٤٠,٠٧	٣,٩٧				
٨٥	٧٠,٠١	١٠,١٨	٢,٧٤	٠,٠١	أقل من ٥ دورات	أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي
٦٦	٧٤,٤٠	٩,١٨				
٨٥	٣٧,٠٢	٤,١٨	١,٥٩	غير دالة	أقل من ٥ دورات	استراتيجية تحقيق الأمن البيئي
٦٦	٣٥,٩٣	٤,١١				
٨٥	٦٩,١٨	٩,٥٦	١,٨٥	غير دالة	أقل من ٥ دورات	التحديات للأمن البيئي
٦٦	٧١,٧٤	٦,٦٥				

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة اختبار (ت) للفروق وفقاً للدورات التدريبية جاءت دالة في محور: أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في اتجاه من حصل على دورات أكثر من ٥ دورات بينما لم تكن الفروق دالة في باقي المحاور.

وقد يعزى ذلك إلى كون الوعي البيئي والتنور الجغرافي من القضايا اليومية المعاشة، وكونها تصدر يومياً الصحف ونشرات الأخبار بدءاً من الغذاء والماء وصولاً إلى الصناعة وغيرها، إلا أن بعض المحاور منها تحتاج إلى تعمق أكبر ودراسة مفصلة أكثر كما في أبعاد الوعي وتأثيرها، ويمكن للمعلم أن يلم بها بشكل أكبر من خلال الدورات التدريبية المتتابعة والمستمرة.

ومن العرض السابق؛ يتضح الدور البارز الذي تضطلع به الدراسات الاجتماعية في إعداد المواطن الصالح القادر على التعامل مع موارد وممتلكات وطنه بشكل أمثل من خلال الموضوعات

التي تربط المواطن بوطنه. والعلاقة بين منهج الدراسات الاجتماعية ورؤية ٢٠٣٠ والتي تبين مدى مساهمة منهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق هذه الرؤية أكثر من غيرها من المناهج، وذلك بحكم طبيعتها التي تعزز المرتكزات التي تقوم عليها الرؤية وهي (المجتمع الحيوي- والاقتصاد المزدهر- والوطن الطموح).

## النتائج والتوصيات

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- ١- درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة في عبارات محور دور الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٦).
- ٢- درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على أبعاد الأمن البيئي التي يمكن أن تحقق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل الأبعاد كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٩).
- ٣- درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات استراتيجية تحقيق الأمن البيئي في الدراسات الاجتماعية تراوحت بين بدرجة كبيرة وبدرجة كبيرة جدا لكل العبارات كما بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٠٥) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور.
- ٤- درجة موافقة معلمات الدراسات الاجتماعية على التحديات التي تواجه الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي في الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية جاءت بدرجة كبيرة لكل الأبعاد كما بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٩٠) مما يشير لدرجة موافقة كبيرة على مجمل المحور.
- ٥- عدم وجود فروق وفقاً لسنوات الخبرة حيث جاء غير دال في جميع المحاور، بينما وفقاً للمؤهل العلمي جاء دال في محوري: أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي، التحديات للأمن البيئي لدى حملة الماجستير من أفراد العينة، وفقاً للتخصص جاء دال في المحورين: الأمن البيئي

وتحقيق التنور الجغرافي، بينما أبعاد الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي دال لدى تخصص الجغرافيا، كما لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الدورات التدريبية. وفي ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

- ١- ضرورة إدخال مفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي في مناهج التعليم العام بما يتناسب مع مستويات الطلاب.
- ٢- إقامة دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بمفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي، وطرائق تنميتها عند الطلبة.
- ٣- عقد الندوات العلمية والمؤتمرات التي تساهم في نشر مفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي.
- ٤- التطوير المستمر لبرامج إعداد المعلم بشكل عام حتى تقف المعلمة على كل جديد في مجال المناهج وطرق التدريس.

### مقترحات الدراسة

- ١- إجراء دراسة فاعلية الأمن البيئي في تحقيق التنور الجغرافي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي.
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول مدى تضمين محتوى المناهج لمفاهيم الأمن البيئي والتنور الجغرافي.
- ٣- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على معلمي مواد مختلفة كالعلوم، في مراحل تعليمية أخرى.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- بدر، عزيزة، وأحمد، مصطفى. (٢٠١٧). هل يمكن تحقيق الأمن المائي من خلال إدارة متكاملة للأرض والمياه والنظام البيئي؟ بالتطبيق على مناطق من العالم العربي. المؤتمر الجغرافي الأول: الموارد المائية في الوطن العربي بين المعوقات وآفاق التنمية، مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية، (١)، ٣٥ - ٤٥.
- البلوي، مسعود. (٢٠٢٠). إشكالات الأمن البيئي في الجزائر: نحو حوكمة بيئية مستدامة وتحقيق الأمن المجتمعي. المجلة الجزائرية للحقوق والعلوم السياسية: المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت - معهد العلوم القانونية والإدارية، ٥ (٢)، ٤١ - ٦٥.
- بن زروق، ركية، وفقير، سامية، وبودونات، أسماء. (٢٠٢٠). تعزيز الحوكمة البيئية للوصول إلى التنمية المستدامة: المملكة العربية السعودية نموذجاً. مجلة رماح للبحوث والدراسات: مركز البحث وتطوير الموارد البشرية - رماح (٤٧)، ١١٧ - ١٤٠.
- البوابة الوطنية المملكة العربية السعودية لحماية البيئة متاح بتاريخ ٢٩-٢-٢٠٢٢ م على الرابط <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection>
- بو جليطة، سمية. (٢٠١٧). قياس التنمية المستدامة على ضوء محددات ومهددات الأمن البيئي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الدولي الثاني، أثر مناخ الاستثمار في تحقيق التنمية المستدامة، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، عمان، ٢٠٣ - ٢١٣.
- توفيق، مي. (٢٠١٨). أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير مستويات التنور الجغرافي للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا، مجلة دراسات في التعليم الجامعي - مصر، (٤٠)، ٣٨٥-٤١٢.
- جدو، فؤاد. (٢٠١٩). دور الأمن البيئي في تحقيق السلم والتنمية المستدامة بإفريقيا: منطقة الساحل الإفريقي أنموذجاً. مجلة آفاق للبحوث والدراسات: المركز الجامعي المقاوم الشيخ أمود بن مختار إيليزي، (٤)، ١٠٤ - ١٠٩.
- الذياب، عبدالرحمن. (٢٠١٨). التحديات الراهنة التي تواجه الأمن البيئي على المستوى العربي. الفكر الشرطي: القيادة العامة لشرطة الشارقة - مركز بحوث الشرطة، ٢٧ (١٠٥)، ١٦٥ - ٢٢٠.
- ربيعة، بوقرط. (٢٠١٨). فاعلية الضبط الإداري في تحقيق الأمن البيئي في التشريع الجزائري، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، (٤) (٢٠)، ٢٤٢-٢٥١.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٨، يوليو). نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية الاستعراض الطوعي الوطني الأول ٢٠١٨، المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام ٢٠١٨ م التحول نحو مجتمعات مستدامة. نيويورك.

السبيعي، عبدالله. (٢٠١٩). دور المعلومات الجغرافية في تعزيز الأمن البيئي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الانسانية، الرياض.

الشاذلي، مي. (٢٠١٨). أثر تكنولوجيا المعلومات في تطوير مستويات التنور الجغرافي للطلاب المعلمين بقسم الجغرافيا. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، (٤٠)، ٣٨٤ - ٤١٣.

الثقير، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). الأمن البيئي الصحي في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد: دراسة وصفية تحليلية لبعض الممارسات الصحية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٣٦ (٢)، ١٤٣ - ١٥٧.

صلاح الدين، ميسر. (٢٠١٩). التنور الجغرافي لدى طلبة جامعة القدس وعلاقته بالتفكير التخيلي لديهم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

ضليمن، سوسن، وأبو شرحه، ماجد. (٢٠٢١). استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات إدارة المعرفة للهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، ٨ (٢)، ٨٧ - ١٢٧.

عقيلي، حسن. (٢٠١١). متطلبات الأمن البيئي ودورها في استدامة السياحة البيئية بمنطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الانسانية، الرياض.

لطالي، مراد. (٢٠١٨). الأمن البيئي واستراتيجيات تربيته: مقارنة للأمن الإنساني. مجلة الفكر القانوني والسياسي: جامعة عمار ثلجي الاغواط - كلية الحقوق والعلوم السياسية، (٣)، ٥٣٥ - ٥٥٠.

اللويحي، فهد. (٢٠٢٠). خطط أمنية لحماية البيئة، مقال متاح بتاريخ ٢٠٢٢-٣-١ على الرابط <https://www.alriyadh.com/>

### المراجع العربية (مترجمة):

- Akili, Hassan. (2011). Environmental security requirements and their role in the sustainability of ecotourism in the Jazan region, unpublished master's thesis, Naif Arab University for Human Sciences, Riyadh.
- Al-Luwaihaq, Fahd (2020). Security plans to protect the environment, article available on 1-3-2022 at the link <https://www.alriyadh.com/1862040>
- Al-Shukair, Abdul Rahman. (2020). Environmental health security in light of the spread of the emerging corona virus: a descriptive and analytical study of some health practices in the Kingdom of Saudi Arabia. The Arab Journal for Security Studies: Naif Arab University for Security Sciences, 36 (2) , 143 - 157.
- Al-Subaie, Abdullah. (2019). The Role of Geographical Information in Enhancing Environmental Security, Unpublished Master's Thesis, Naif Arab University for Human Sciences, Riyadh.
- Badr, Aziza, and Ahmed, Mustafa. (2017). Can water security be achieved through integrated management of land, water and ecosystem? Applicable to regions of the Arab world. The First Geographical Conference: Water Resources in the Arab World between Obstacles and Development Prospects, Geographical and Cartographic Research Center, (1) , 35-45.
- Bali, Masoud. (2020). Problems of environmental security in Algeria: towards sustainable environmental governance and the achievement of community security. The Algerian Journal of Law and Political Sciences: University Center Ahmed Ben Yahia Alwancharisi, Tissemsilt - Institute of Legal and Administrative Sciences, 5 (2) , 41 - 65.
- Bin Zarrouk, Zakia, Faqir, Samia, and Boudonat, Asmaa. (2020). Enhancing Environmental Governance to Reach Sustainable Development: The Kingdom of Saudi Arabia as a Model. Ramah Journal for Research and Studies: Center for Research and Development of Human Resources - Ramah (47) , 117 - 140.
- Bou Galita, Somaya. (2017). Measuring sustainable development in the light of the determinants and threats of environmental security, a working paper presented to the second international scientific conference, the impact of the investment climate on achieving sustainable development, Center for Research and Development of Human Resources, Amman, 203-213.
- Dulaimi, Sawsan, and Abu Sharhha, Majed. (2021). The use of artificial intelligence in knowledge management applications of the General Authority for Meteorology and Environmental Protection in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Library and Information Sciences: Egyptian Association for Libraries, Information and Archives, 8 (2) , 87 - 127.
- El-Shazly, May. (2018). The impact of information technology on developing the levels of geographical enlightenment for student teachers in the Department of Geography. Studies in university education: Ain Shams University - Faculty of Education - University Education Development Center, (40) , 384-413.

- Gedo, Fouad. (2019). The role of environmental security in achieving peace and sustainable development in Africa: the African Sahel region as a model. Horizons Journal of Research and Studies: The Resistant University Center, Sheikh Amoud bin Mukhtar Illizi, (4) , 104 - 109.
- Latali, Murad. (2018). Environmental security and promotion strategies: An approach to human security. Journal of Legal and Political Thought: Ammar Thilji University, Laghouat - Faculty of Law and Political Science, (3) , 535-550.
- Rabia, Buqurt. (2018). The effectiveness of administrative control in achieving environmental security in Algerian legislation, the Academy for Social and Human Studies, Algeria, (4) (20) , 242-251.
- Salah El-Din, Facilitator. (2019). Geographical enlightenment among Al-Quds University students and its relationship to their imaginative thinking, MA thesis, Al-Quds University, Palestine.
- Saudi Vision 2030. (2018, July). Towards a sustainable development for the Kingdom of Saudi Arabia The First National Voluntary Review 2018, High Level Political Forum 2018 AD Transition Toward Sustainable Societies. New York.
- Tawfik, May. (2018). The impact of information technology on developing the levels of geographical enlightenment for student teachers in the Department of Geography, Journal of Studies in University Education - Egypt, (40) ,385-412.
- The National Portal of the Kingdom of Saudi Arabia for Environmental Protection is available on 29-2-2022 AD at the link [https://www. my. gov. sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection](https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/environmentalProtection)
- Thiyab, Abdul Rahman. (2018). The current challenges facing environmental security at the Arab level. Police Thought: Sharjah Police General Command - Police Research Center, 27 (105) , 165 - 220.

### المراجع الأجنبية:

- Dormus, Essen; kinatshi , musayrif kubraa. (2021). The views of students of social studies teacher education on the impact of environmental education on environmental literacy, International Geographical Education-Turkey,2 (11) , 483-501.
- Iamuru , danial. sulkuski , maykil. (2021). Environmental design for security in schools: Students' perceptions of safety and psychological well-being, wiley journal- United States of America, 3 (58) , 475-493.
- Quinn, Neethling; Esterhuizen, Taylor. (2021). Impact of COVID-19 on the overall development of young South African children at risk in three early childhood care and education centers in a rural area, Perspectives in Education magazine-South Africa, 1 (39) , 138-156.
- Ryan, Ann Wally; Aasetre, Eurond. (2021). Digital storytelling, student engagement, and deep learning in geography, Journal of Geography in Higher Education- Norway, 3 (45) , 380-396.
- Turk, Hakan; Atasoy, Amin. (2020). Evaluation of geography curricula in terms of the achievements of global awareness and geographical enlightenment, Journal of International Geographical Education- Turkey, 1 (10) , 65-83.
- Vileyto ,Tatiana ; Esipova ,Alexandra ; Molodtsova ,Evgeniya. (2020). Educational outcomes of subject training for undergraduate education in the field of safety, life and environment safety, European Journal of Contemporary Education- Russian, 3 (9) , 634-644.
- wib , suzan ; bari , dibra (2019). Obstacles to the success of a school garden program: expert consensus to inform policy and practice, Journal of Environmental Education and Communication-Florida, 18 (3) ,195-206.





معرفة واستخدام معلمي التعليم العام  
ومعلمي اضطراب طيف التوحد للتصميم  
الشامل في التعلم بفصول الدمج

General Education Teachers and Autism Spectrum  
Disorder Teachers' knowledge and Use of Universal  
Design in learning (UDL) in Inclusion Classrooms

إعداد

د. سلوى رشدي أحمد صالح

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية- جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن- المملكة العربية السعودية

**Dr. Salwa Roshdy Ahmed Saleh**

Assistant Professor of Special Education

Princess Nourah bint Abdulrahman University- College of  
Education

DOI: 10.36046/2162-000-012-004

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة واستخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد للتصميم الشامل في التعلم بفصول الدمج، وقياس الفروق بين متوسطي درجات معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بمستوى معرفتهم، ومستوى استخدامهم للتصميم الشامل في التعلم بفصولهم الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام استبانة وزعت على معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بفصول دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٨٣) معلماً ومعلمة، منهم (١٧٦) من معلمي التعليم العام، و(١٠٧) من معلمي اضطراب طيف التوحد. وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى معرفة ومستوى استخدام المعلمين الشامل للتعلم بفصول الدمج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بمستوى معرفتهم للتصميم الشامل للتعلم وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمستوى استخدام المعلمين للتصميم الشامل بفصول الدمج. وتم التوصل إلى بعض الحلول المقترحة للتغلب على معوقات تطبيق التصميم الشامل للتعلم من وجه نظر المعلمين. وأوصت نتائج الدراسة بعدد من التوصيات منها تكثيف اللقاءات العلمية، وورش العمل؛ لتوعية المعلمين بأهمية استخدام التصميم الشامل للتعلم في تعليم جميع طلابهم بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة، تحقيق التكامل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والتأكيد على وجود المعلم المساعد بمدارس الدمج لتطبيق التصميم الشامل للتعلم وتحقيق أهداف التعليم الشامل.

**الكلمات المفتاحية:** التصميم الشامل للتعلم، معلمو التعليم العام، معلمو التربية الخاصة، فصول الدمج.

## Abstract

The study aimed to identify the level of knowledge and use of general education teachers and teachers of autism spectrum disorder of the (UDL) in Inclusion Classrooms and measuring the differences between participants regarding their level of knowledge and use of (UDL) in their classroom. The study used a descriptive survey design. The survey was distributed to teachers of General Education and teachers of students with autism spectrum disorder in the Riyadh region. The participants consisted of 283 teachers, of them, 176 are general education teachers, and 107 are teachers of autism spectrum disorder. The results showed a low level of teachers' ability to practice of UDL in the Inclusion Classrooms; also, there are no statistically significant differences between the average scores of general education teachers and teachers of autism spectrum disorder with regard to their ability to apply The UDL in Inclusion Classrooms. Some suggested solutions have been reached to overcome the obstacles of applying the UDL in Inclusion Classrooms from the teachers' point of view. The results of the study recommended a number of recommendations, including intensifying scientific meetings and workshops to educate teachers about the importance of using the UDL in teaching all their students, including students with autism spectrum disorder, Achieving integration between general education and special education, and Emphasis on the presence of the assistant teacher in the integration schools to implement the UDL and achieve the goals of inclusive education.

**Keywords:** Universal Design for Learning, General Education Teachers, Special Education Teachers, Inclusion Classrooms.

## المقدمة

شهدت العقود الثلاثة الماضية تطوراً سريعاً في شتى مجالات الحياة، حيث شهد مجال الأشخاص ذوي الإعاقة تقدماً سريعاً متنامياً في المجالات المتعلقة بضمان حقوقهم، وزيادة الوعي بأهمية دمجهم في الحياة الاجتماعية والسياسية، والثقافية والاقتصادية كل حسب إمكانياته، وقدراته، بهدف الوصول إلى أقصى استخدام لطاقتهم، ليصبحوا أشخاصاً فاعلين في المجتمع.

ومن هذا المنطلق تقوم المملكة العربية السعودية بدور كبير وداعم في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وتوفير فرص تعليم مناسبة لهم بما يلائم قدراتهم؛ حيث صدقت المملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٨ على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومنذ ذلك الوقت أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأخذت على عاتقها أهمية دمجهم في مدارس التعليم (التعليم الشامل) جنباً إلى جنب مع أقرانهم طلاب التعليم العام، مع تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية المساندة التي تضمن مسايرتهم لأقرانهم في الصفوف الدراسية المختلفة (هيئة حقوق الانسان، ٢٠١٥). كما شهد مجال تربية وتعليم ذوي الإعاقة في جميع أنحاء العالم تغيرات جوهرية، بشكل عام فقد أخذ هذا التعليم يتحول تدريجياً من البيئات الأكثر تقييداً إلى الأقل تقييداً -الأكثر اندماجاً- وتعليم ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية يدخل اليوم مرحلة جديدة بناءً جعلها تنال السبق في المنطقة العربية، نظراً لتبنيها سياسات تعليمية تقوم -في أساسها- على أحدث الأساليب التربوية، والذي يأتي في مقدمتها أسلوب دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام (الموسى، ٢٠١٤).

وتتطور أساليب الرعاية التربوية والتعليمية التي تقدم لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم وخصائصهم، بصورة مطردة لتحقيق أكبر قدر من التكيف مع البيئة، وتحقيق التكامل داخل المدارس، سواء كان هذا التكامل بين معلمي التعليم العام والخاص، أو بين الطلاب الذين يتلقون أو لا يتلقون خدمات التربية الخاصة، من أجل تحقيق جودة حياة تعليمية عالية شريطة تقديم الدعم

المناسب داخل الفصول الدراسية، وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (الطنطاوي والغامدي، ٢٠٢٠).

ويشير القريني وجوت (Alquraini & Gut, 2012) إلى أهم العوامل الداعمة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة بمدارس التعليم الشامل استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفاعلة، مع توافر التقنيات المساعدة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتحسين العملية التعليمية ووصول الطلاب ذوي الإعاقة لمناهج التعليم العام، إلى جانب التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بالمدارس لتحقيق الفائدة الأكاديمية والاستقلالية لجميع الطلاب، وخلق بيئة شاملة ودمج ناجح للطلاب من ذوي الإعاقة.

وفي السنوات الأخيرة، اكتسب ما يعرف بالتصميم الشامل للتعلم Universal Design for Learning (UDL) سمعة إيجابية واهتمامًا واضحًا من قبل الباحثين؛ فهو يعتمد على فرضية أن المناهج التقليدية يصعب على بعض الطلاب الوصول إليها لأن هؤلاء الطلاب لديهم تفضيلات واحتياجات تعليمية تختلف عن تلك الاحتياجات الخاصة بالمتعلم التقليدي، كما أنها طريقة تدريس مثبتة علميًا تراعي الفروق الفردية، وتحسين الممارسات التعليمية للمعلمين من خلال المرونة، وتقليل الحواجز، وتزود الأشخاص ذوي الإعاقة من الوصول إلى مناهج التعليم العام (Access to the general curriculum).

والتصميم الشامل للتعليم هو استراتيجية تدريس أثبتت فاعليتها في عملية التعليم الشامل، فهو أداة أساسية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ التي وضعتها الأمم المتحدة "ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع"، كما في المادة (٢٤) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد كفلت الاتفاقية الحق في التعليم الشامل للجميع، حيث هدفت إلى إعمال الحق في التعلم في نظام تعليمي صمم لمراعاة احتياجات جميع الأشخاص ويشمل ذلك الطلاب ذوي الإعاقة (Vega, et al, 2020).

ويرى بعض الباحثين أن التصميم الشامل للتعليم ينتج عنه فرص كبيرة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة، ووصولهم لمناهج التعليم العام من خلال تدليل إجراءاته لكثير من الصعوبات والمعوقات التي تقف عقبة أمام دمج هؤلاء الطلاب، والمساعدة في جعل التعليم في متناول الجميع (الطنطاوي والغامدي، ٢٠٢٠؛ Al Hazmi, & Aznan, 2018). لذا يعد التصميم الشامل للتعليم هو إطار عمل شامل يدعم المعلمين للتعامل مع تنوع التعلم في الفصل الدراسي، ويوفر إطاراً نظرياً لمفهوم التدريس الذي يتناول إمكانية الوصول - أي تقليل الحواجز - إلى محتوى التعلم، ويرحب بتنوع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم، ووصولهم جميعاً على التعليم؛ فهو وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية لجميع الطلاب، ويشمل الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد داخل بيئة تعليمية واحدة.

### مشكلة الدراسة:

تتكون الآن معظم الفصول الدراسية من مجموعة متنوعة من الطلاب؛ ففي الصف الواحد يتم تعليم جميع الطلاب ويشمل ذلك الطلاب ذوي الإعاقة، والموهوبين، والمعرضين للخطر، والمتنوعين ثقافياً جنباً إلى جنب. هذا التباين يجعل من المهم تصميم تعليمات مفيدة، وبيئة داعمة تحتوي على خبرات متنوعة تمكن جميع المتعلمين من اكتساب العديد من المفاهيم والمعلومات حول العالم الخارجي.

ويواجه المعلمون بفصول التعليم العام العديد من التحديات في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة والطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن غالبية المعلمين يرون صعوبة في دمج هؤلاء الفئة، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات أن المعلمين كانوا متخوفين ويفتقرون إلى الثقة في إدارة سلوك الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، وتلبية احتياجاته، في نفس الوقت الذي يستطيعون فيه تلبية احتياجات أقرانه الآخرين بالصف، كما كان للمعلمين العديد من التوصيات لإدراج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بفصول التعليم العام بنجاح، منها: (١) تدريب المعلمين على طرق استخدام التعديلات الصفية واستخدام العديد من استراتيجيات التدريس، وطرق التقويم، والوسائل التعليمية الحديثة، واستخدام التكنولوجيا في بيئات التعليم الشامل. (٢) العمل الجماعي داخل المدرسة. (٤) بناء علاقة مع

أولياء الأمور والطلاب. (٥) بناء مناخ من القبول داخل الصف من خلال التوعية بذوي اضطراب طيف التوحد (Leonard., & smyth,2020; Anglim.,et al,2018; Lindsay.,et al,2014)؛ العميري والحويطي، (٢٠٢١).

وتظهر مشكلة الدراسة الحالية فيما يواجه الطلاب من ذوي الإعاقة وخاصة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من عقبات تحد من قدرتهم من الوصول لمناهج التعليم العام، ويرى بعض الباحثين أن التصميم الشامل للتعلم ممارسة تربوية ووسيلة جديدة للتفكير حول جعل التعلم متاحًا لجميع المتعلمين بمختلف تفضيلاتهم، وأنماطهم التعليمية، كما أن إجراءاته تدلل الكثير من العقبات والتحديات التي تقف عقبة أمام دمج هؤلاء الفئة ويحقق من التكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة. فقد أشار كارينجتون، وآخرون (Carringtona,et al (2020)، ونوفاك وآخرون (Novak,et al (2016) إلى أن التصميم الشامل للتعلم فرصة كبيرة لنجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقة، وخاصة الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لديهم مجموعة من التحديات والصعوبات - صعوبات التفاعل الاجتماعي، والقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والصعوبات المعرفية، والسلوكيات النمطية، إلى جانب مشكلاتهم الحسية التي قد تؤثر على تعلمهم في المدارس العادية- فهو يعد احد آليات التعليم الشامل Inclusive Education حيث نستطيع من خلاله التغلب على الصعوبات والمعوقات التي تقابل هؤلاء الطلاب في التعليم، كصعوبة الواجبات والتكليفات، أو عدم فهم الغرض من الدرس، وصعوبة الانتباه، والتذكر، وافتقار بعض الطلاب للتأقلم أو التنظيم الذاتي، وغيرها من العقبات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم.

وعلى الرغم من أن التصميم الشامل للتعلم هو نموذج تصميم تعليمي قائم على البحث يساعد على تقليل الحواجز في التعلم التي تؤيد دعم احتياجات المتعلمين بما فيهم الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنه لا يتم استخدامه بشكل كاف في المدارس، حيث توجد بعض العوائق في تطبيق مبادئه كالتكلفة المادية، ومحدودية وصول الإنترنت في المدارس وعدم إلمام المعلمين والمعلمات بمبادئه، وكيفية تطبيقه وأهميته في الميدان التربوي. ويعدّ افتقار المعلمين أو المعلمات، أو المعرفة غير الكافية للتصميم الشامل للتعلم هي واحدة من أهم العوائق الأساسية أمام تنفيذ مبادئ التصميم

الشامل للتعلم بالفصول الدراسية. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات ذات العلاقة، تبين قلة في الدراسات العربية - حسب علم الباحثة- التي تناولت معرفة واستخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم بفصولهم الدراسية، ودوره في التغلب على المشكلات التي تحد من وصول الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مناهج التعليم العام، حيث ركزت دراسة السالم (٢٠١٦) على زيادة الكفاية التدريسية لمعلمي الصم وضعاف السمع باستخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم، والتعرف على التصورات الأولية والعوائق التي تقف خلف تنفيذ وتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في ممارساتهم التعليمية، في حين ركزت دراسة القريني وراو (Alquraini & Rao (2020) على معرفة واستعداد معلمي التربية الخاصة -معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والإعاقات الشديدة- لتنفيذ التصميم الشامل في الفصول الدراسية، بينما ركزت دراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠) على التعرف على إمكانيات تطبيق التصميم الشامل للتعلم بمدارس الدمج، من خلال التعرف على كفايات معلمي التعليم العام والخاص -معلمي صعوبات التعلم، الصم، المكفوفين- في تطبيق التصميم الشامل للتعلم. كذلك التعرف على الإمكانيات البيئية المتوفرة بالمدارس وملاءمتها لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، إلى جانب التعرف على تصورات الطلاب العاديين وذوي الإعاقة نحو التصميم الشامل للتعلم. ونظراً لأهمية الموضوع؛ فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على مستوى معرفة واستخدام معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة للتصميم الشامل في التعلم بفصول الدمج من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعلم؟
- ما مستوى استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم في فصولهم الدراسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم، ومستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج؟

- ما الاقتراحات والتوصيات التي يراها معلمو التعليم العام ومعلمو اضطراب طيف التوحد ضرورية لتطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل فعال بفصول الدمج؟

### هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من:

- الكشف عن مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعلم.
- الكشف عن مستوى استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم في فصولهم الدراسية كطريقة ناجحة في دعم تعلم جميع طلابهم بما في ذلك الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد بفصول الدمج.
- تحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم، ومستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج.
- معرفة الدعم الضروري لتنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم بشكل فعال من وجه نظر معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لما له من أهمية كبيرة على تذليل الكثير من الصعوبات والمعوقات التي تقف عقبة أمام دمج هؤلاء الطلاب، وتحقيق التكامل بين التعليم العام والخاص.

### أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات تتمثل في:

- استفادة الجهات التعليمية المعنية في المملكة العربية السعودية، وكذلك وزارة التعليم من نتائج هذه الدراسة للتعرف على أهمية تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم وكيفية تطبيقه ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- تحديد الاحتياجات التنظيمية والتدريبية اللازمة لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم في الفصول الدراسية بشكل أفضل.



● يمكن للدراسة الحالية أن تشكل نقطة انطلاقاً لأبحاث مستقبلية في البيئة العربية نحو التصميم الشامل للتعليم.

#### حدود الدراسة:

● **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على الكشف عن مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد واستخدامهم التصميم الشامل للتعليم، إضافة إلى تحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد فيما يتعلق بمستوى معرفتهم، ومستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعليم بفصول الدمج، ومعرفة الدعم الضروري لتنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعليم بشكل فعال من وجهة نظر المعلمين.

● **الحدود الزمنية:** طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ، ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

● **الحدود المكانية:** تتمثل في مدارس دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

● **الحدود البشرية:** تتمثل في عينة من معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بمدارس دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض قوامها (٢٨٣) معلماً ومعلمة، منهم (١٧٦) من معلمي التعليم العام، و(١٠٧) من معلمي اضطراب طيف التوحد.

#### مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

#### التصميم الشامل للتعليم **Universal Design for Learning**:

هو إطار علمي لتوجيه الممارسات التربوية من أجل توفير المرونة الكافية في تقديم المعلومات والخيارات المتعددة لكيفية استجابة الطلاب والتعبير عن معارفهم ومهاراتهم ومشاركتهم، وكذلك تقليل التحديات التعليمية، وتوفير التسهيلات والدعم المناسب للحفاظ على مستويات مناسبة من

التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب، ويشمل ذلك الطلاب ذوي الإعاقة، من خلال الاعتماد على الأساليب التي توفر للطلاب الخيارات والبدائل في اختيار المواد والمحتوى Higher Education (Opportunity Act, 2008).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: ممارسة تعليمية، وطريقة جديدة للتفكير يستخدمها المعلمون لجعل التعلم متاحاً لجميع الطلاب، ويشمل ذلك الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال خلق بيئة تعليمية مرنة توفر خيارات متنوعة للعرض والتعبير والمشاركة، وزيادة فرص التعلم والوصول لكافة الخدمات والاحتياجات وتقديم طرق وأساليب متعددة في التدريس وتقييم الأداء، بما يحقق التعليم الشامل للجميع. وهو الدرجة التي يحصل عليها معلمو التعليم العام ومعلمو اضطراب طيف التوحد في استبيان مستوى معرفة واستخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج والمعد من قبل الباحثة.

#### معلم/ة التعليم العام General Education Teacher:

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية معلم/ة التعليم العام بأنه: المعلم/ة المتخصص/ة في مجال محدد وي/تقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

#### معلم/ة التربية الخاصة Special Education Teacher:

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية معلم/ة التربية الخاصة بأنه المعلم/ة المتخصص/ة في التربية الخاصة وي/تشارك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

وي/تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: المعلم/ة الحاصل/ة على درجة البكالوريوس فأعلى في التربية الخاصة مسار التوحد وي/يقدم الخدمات التعليمية والتربوية بصورة مباشرة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام.

## فصول الدمج:

يعرف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الدمج بأنه: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

وتعرف فصول الدمج إجرائياً بأنها: الفصول التي يوضع فيها الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد -مخصصة لهم أو مدمجة- مع أقرانهم من طلاب التعليم العام، حيث يتلقون فيها الخدمات التعليمية من معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد، لتحقيق أكبر استفادة في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

التصميم الشامل للتعليم إطار علمي لتطوير المناهج التي تدعم مجموعة كبيرة من المتعلمين. فهو نهجٌ مرّنٌ يناسب الجميع داخل الصف، وقائمٌ على المعايير فهو يستخدم كلاً من الممارسات التعليمية الحديثة وأدوات التكنولوجيا، حيث يتم من خلاله معالجة الطريقة التي يتم بها تقديم المعلومات للطلاب، والطريقة التي يتم بها إظهار معرفتهم ومشاركتهم (Dell & Petroff, 2012). وبشكل عام؛ مفهوم التصميم الشامل للتعليم يسمح للمعلم بتخصيص المناهج الدراسية وأسلوب التدريس حسب احتياجات الطلاب، وقد تم بناء مبادئ التصميم الشامل للتعليم على السماح بتأثير التكرار من أجل الوضوح وسهولة فهم التعليمات بطرق مختلفة، حيث إن التصميم الشامل يقر بحقيقة أن كل شخص يتعلم بشكل مختلف، كما أنه يشجع المعلمين على تصميم دروس فيما يتعلق بثلاثة مبادئ رئيسية: توفير وسائل متعددة للتقديم وعرض الموضوعات، توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير، توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل (CAST, 2017).

وترجع نشأة التصميم الشامل للتعليم إلى مفهوم التصميم الشامل (UD) في الهندسة المعمارية التي ابتكرها رون ماس Mace Ron وزملاؤه في جامعة ولاية كارولينا الشمالية والذي هدف إلى توجيه العملية الهندسية والمعمارية إلى عملية إنشاء المبنى وكيفية تصميم البيئات، لسهولة انتقال جميع الأفراد

بحرية دون أي عوائق معمارية، مثل بناء المستويات المائلة بجانب السلالم (Schreffler. etal.,2019)، أي أن التصميم الشامل (UD) هو طريقة لمساعدة الجميع، بغض النظر عن ظروفهم للتنقل والعمل في العالم المادي؛ وانتقلت الفكرة من الهندسة المعمارية إلى مجال المناهج وطرق التدريس، فقد تشكلت المناهج بعض الحواجز التي تعيق قدرة بعض المتعلمين من فهم واستيعاب المحتوى وتقلل من فرص التفاعل الصفي المناسب الذي يمكنهم من تحقيق المستويات المتوقعة منهم تحصيلياً، كما تعدّ بعض المناهج حواجز من التعلم لدى بعض المتعلمين إذا لم يتم تعديلها أو تكييفها (Bashman & Marino,2013).

ويعتمد التصميم الشامل للتعلم على أبحاث الدماغ وتحديدًا شبكات الدماغ الثلاثة والتي تعمل أثناء عملية التعلم وهي: شبكة خاصة بالتعرف (الشبكة الإدراكية) وتشير إلى (ماذا؟) ماهية التعلم، وشبكة خاصة بالاستراتيجيات والمهارات (الشبكة الاستراتيجية) وتشير إلى (كيف؟) كيفية التعلم، وشبكة خاصة بالاهتمام وترتيب الأولويات (الشبكة الانفعالية) وتشير إلى (لماذا؟) سبب التعلم، ويمكن لكل مجال من هذه المجالات أن يمثل حواجز للطلاب. على سبيل المثال، لا يشارك الطالب في عملية التعلم (الشبكة الخاصة بالاهتمام وترتيب الأولويات) وانعدام انخراطه في العملية التعليمية ونقص دافعيته للتعلم، وبالتالي يوجد عقبة أمامه للوصول إلى المنهج الدراسي (CAST,2015).

ويتكون نموذج التصميم الشامل للتعلم من ثلاثة مبادئ رئيسية متصلة بشبكات الدماغ الثلاثة للتغلب على الحواجز الموجودة داخل فصول التعليم العام وهي:

١- وسائل متعددة لتقديم المعلومات وعرضها، والمسؤولة عنها الشبكة الإدراكية، والمقصود بها التعديلات التي يمكن إجراؤها على المواد الدراسية، وتقديم المحتوى بالعديد من استراتيجيات التدريس، والتدريس متعدد الوسائط (مثل: المحاضرات، البودكاست، والنصوص الرقمية، ومقاطع الفيديو، الكتب المعدلة)، بحيث تكون أكثر قابلية للوصول إلى الطلاب من ذوي الإعاقة (Kennette& Wilson,2019).

٢- وسائل متعددة من العمل والتعبير، والمسؤولة عنها الشبكة الاستراتيجية، أي توفير للطلاب خيارات عديدة للتعلم وطرق مختلفة للتقييمات لإثبات معرفتهم بطرق مختلفة، على سبيل المثال: استمتاع الطلاب وإظهار المعرفة بكفاءة أكبر عند منحهم إمكانية الوصول إلى لوحة مناقشة (متدنى المناقشة) يقدمون نصًا، الرسم والصوت، كاستجابة لمناقشات صفية عبر الإنترنت (Goldowsky & Coyne, 2016).

٣- الوسائل المتعددة للمشاركة، والمسؤولة عنها شبكة الشبكة الانفعالية، أي توفير فرص متنوعة للطلاب للتفاعل مع المحتوى وتقديم أساليب متعددة مثيرة للاهتمام لإثارة دافعيتهم وإشراكهم في عملية التعلم، (مثل: توفير التكرار، والتحدث مع الأقران حول المحتوى التعليمي، وزيادة الوقت التي يتفاعل فيه الطلاب مع المحتوى التعليمي، وفرص الاستجابة). كل ذلك يساعد على احتفاظ الطلاب بالمعلومات وتقليل الحواجز التي تعترض المنهج دون المساس بمعايير الإنجاز (Rao & Meo, 2019; Love & Devine, 2016).

كما يذكر كلٌّ من مير وآخرين (Meyer, et al, (2014)، وكانتر وآخرين (Canter et al, (2017) أن التصميم الشامل للتعليم في مجمله إطار عمل يركز على أبحاث الدماغ والطرق التي تتفاعل بها الوظائف المختلفة للشبكات العصبية مع التعليمات، وبالتالي فهو إطار لتصميم بيئات تعليمية مرنة يلبي احتياجات جميع المتعلمين ويعزز من وصول جميع الطلاب بما في ذلك ذوي الإعاقة إلى المناهج الدراسية للتعليم العام. فهو يساعدهم على تحقيق النجاح من خلال السماح لهم بإثبات تعلمهم بطرق متعددة، أي جعل كل شيء نصممه أو ننتجه يمكن استخدامه من جميع المتعلمين رغم تنوعهم واختلافهم.

وتوجد العديد من فوائد للتصميم الشامل للتعليم أوضحه كثيرٌ من المعلمين حيث أفادوا أن التخطيط المسبق يوفر الوقت والمال على المدى الطويل، وبالتالي فالتصميم الشامل للتعليم يحقق الأهداف التالية:

• توفير الوصول إلى تعلم المنهج للجميع، فهو يوفر أساسًا لتكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب بما في ذلك ذوي الإعاقة.

● المواد تكون أكثر مرونة لتلبي احتياجات جميع الطلاب، فمثلاً تحويل النص إلى تعليق صوتي فيصبح ذلك ذو فائدة للطلاب الذين لديهم اضطرابات لغوية، وبرنامج التعرف على الصوت الذي يسمح للطلاب بالتعبير عن أنفسهم شفهيًا (Griful-Freixenet, et al., 2017).

ولا شك أن التصميم الشامل للتعلم طريقة لتحقيق دمج الأشخاص ذوي الإعاقة بالتعليم العام، فهو إطار يساعد في تهيئة البيئة المكانية والتعليمية من جميع النواحي، لتكون مناسبة للمتعلمين حتى الأكثر احتياجاً منهم، وهذا الإطار عبارة عن ثلاثة مبادئ توجيهية تدعم إنشاء طرق مرنة عن كيفية تقديم المعلومات وتقديم المحتوى لجميع الطلاب. كما تهدف المبادئ التوجيهية للتصميم الشامل للتعلم إلى خلق طرق مرنة تقلل من الحواجز التي تواجه الطلاب أثناء التدريس، مع توفير التكييفات (الموائمات) لهم، ودعمهم لاكتساب وإظهار المعرفة، والاحتفاظ بها، وبذلك يكفل حقوق الطلاب من ذوي الإعاقة وزيادة فرص التعلم ووصولهم للخدمات وكافة الاحتياجات، وبالتالي يزيد من الاستقلالية والثقة بالنفس لديهم. (Love&Devine,2019)

ويؤكد على ذلك لوف ودفي (Love&Devine,2019) بأن التصميم الشامل للتعلم يعزز بيئة أكثر شمولاً لجميع الطلاب، حيث تدعم الأبحاث حقيقة أن الطلاب لديهم دافع أكبر للتعلم عندما يكون العمل في مستواهم التعليمي، أي أن الدافعية الداخلية للطلاب تزداد عمقا عندما يتوفر لهم حرية اختيار أسلوب التعلم، كما أن العديد من الطلاب يشاركون بشكل أكبر في العمل عندما يتعلق الأمر بالتكنولوجيا. وبالتالي عندما ينخرط الطلاب ويتعلمون، فإن احترامهم لذاتهم يزيد، ويتم تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية، وبالتالي يتعلمون أكثر.

كما أشار كلٌّ من الحازمي وأحمد (Al Hazmi & Ahmd (2018) بأن التصميم الشامل للتعلم يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة لجميع الطلاب وخاصة الطلاب ذوو الإعاقة ووصولهم إلى مناهج التعليم العام وتعزيز التعلم وتطويره فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والفهم واتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية والحياة اليومية، بما يسهل لهم حياة كريمة ومناسبة، وذلك يتطلب إجراء ترتيبات خاصة لتصميم المنهج ودمج مرافق البنية التحتية وطرق التدريس الحديثة، كما يحتاج تطبيق التصميم الشامل

للتعلم لإجراء تغييرات في عمليات التوظيف للمعلمين وتدريبهم على تنفيذ طرق التدريس المبتكرة التي يمكن أن تعزز القدرة على التذكر والتمييز والاختيار والتقييم العادل للطلاب.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن استخدام التصميم الشامل للتعليم يتيح لجميع الطلاب ويشمل ذلك الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بأن تتم مخاطبتهم من خلال اختيار طرق ومواد وتقييمات مختلفة بناءً على احتياجاتهم الفردية، بمعنى آخر أنه لكي ينجح التصميم الشامل للتعليم يجب تدريب المعلمين على استخدام طرق متعددة لتحفيز الطلاب على التعلم؛ تقديم المحتوى بطرق متعددة؛ والسماح للطلاب لإثبات ما يعرفونه بطرق متعددة؛ مع توافر البنية التحتية التكنولوجية، كما يتطلب أيضاً تعاوناً بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وكذلك تعاون الآباء والمجتمع، ودعماً من إدارة المدرسة، كل هؤلاء هم وكلاء التغيير نحو التصميم الشامل للتعليم.

وفي مجال الدراسات والبحوث التربوية فقد ظهر الاهتمام بنموذج التصميم الشامل للتعليم في العديد من الدراسات؛ **فدراسة هاتلي** (Hatley, 2011) هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين عن التصميم الشامل للتعليم أثناء مرحلة التنفيذ للتصميم الشامل للتعليم بالمنهج الدراسية، واشتملت عينة الدراسة على (٩٨) معلماً ومعلمة، واشتملت أدوات الدراسة على ملاحظة المعلمين داخل الفصول الدراسية، ومقياس القلق، ومقياس مراحل الاهتمام. وأظهرت النتائج أن عدد كبير من المعلمين أفادوا أن التصميم الشامل لم يؤثر في طريقة تعليمهم لطلابهم، كما أشارت النتائج إلى أن عددًا كبيراً منهم لم يعرف ما هو التصميم الشامل، وكيف يتم تطبيقه داخل الفصول الدراسية.

**ودراسة السالم** (٢٠١٦) التي تناولت مدى فاعلية دورة تدريبية قائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعليم على زيادة الكفاية التدريسية لمعلمي الصم وضعاف السمع. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على التصورات الأولية والعوائق التي تقف خلف تنفيذ وتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم في ممارستهم التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) معلماً ومعلمة، تم تطبيق الدورة التدريبية على (٦٧) معلماً ومعلمة منهم، حيث أفادت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين قبل وبعد خضوعهم للدورة التدريبية والتي ساهمت في تحسين ممارستهم التعليمية. كما

أفادت الدراسة أن هناك العديد من العوائق التي تحول دون تطبيق مبادئ التصميم الشامل في مقدمتها محدودية وصول الإنترنت في المدارس.

**ودراسة كامبل وآخرين** (Campbell, et al (2016) دراسة استقصائية أجريت على (٩١) من أخصائي اضطرابات النطق والتخاطب والذين يعملون بالمدارس الكندية، وجد أن ٣٠٪ من المستجيبين لم يسمعو من قبل عن التصميم الشامل للتعلم، ومن بين أولئك الذين أجابوا بأنهم سمعوا عن التصميم الشامل للتعلم لم يكونوا على ثقة من أنه يمكنهم وصف ممارسات التصميم الشامل للتعلم التي يجب أن يستخدمها أخصائي النطق والتخاطب، أو كيفية تطبيقه في الفصول الدراسية، كما أنهم غير متأكدين من كفاءتهم في مهارات محددة مطلوبة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم بالفصل الدراسي، ومن العوائق التي تحول دون تطبيق التصميم الشامل للتعلم والتي تم ذكرها من قبل المستجيبين بالدراسة، قلة الوقت، فرص التعاون مع موظفي المدرسة، الدعم الإداري.

**وقامت إيفمينوفا** (Evmenova (2018) بدراسة استهدفت إعداد دورة مصممة عبر الإنترنت لتدريب معلمي التعليم العام والتربية الخاصة أثناء الخدمة على كيفية توظيفهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم عبر مستويات الصفوف والمواد الدراسية؛ لدعم جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٧٠) من معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، واستخدمت الدراسة استطلاع رأي بنهاية الدورة لتقييم قدرات المعلمين المشاركين لكيفية تنفيذ التصميم الشامل للتعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أنه بنهاية الدورة استطاع المعلمون التعرف على مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وكيفية تخطيط الدروس طبقاً للتصميم الشامل للتعلم بما يتلاءم مع جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة، وقياس مخرجات التعلم المحددة، واستخدام التكنولوجيا لضمان تحقيق المحتوى التعليمي للطلاب، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية نمذجة ممارسات التصميم الشامل للتعلم لتشجيع التنفيذ داخل الفصول الدراسية.

**وسعت دراسة لانترمان، وأبلكويس** (Lanterman, & Applequist (2018) إلى التعرف على معتقدات المعلمين قبل الخدمة نحو الطلاب ذوي الإعاقة ونحو تعليمهم وتدريبهم في بيئات تعلم



شاملة (مدارس التعليم العام)، وإعداد برنامج تدريبي لتدريبهم على وحدتين تدريبيتين عبر الإنترنت لتنفيذ التصميم الشامل للتعليم، وقياس أثره على تغيير معتقداتهم، واشتملت عينة الدراسة على (٧٧) من معلمي قبل الخدمة؛ الغالبية العظمى عدد (٦١) معلم تعليم ابتدائي ومعلم تربية خاصة، وعدد (١٦) معلم الطفولة المبكرة ومعظمهم يدرسون بالسنة الثانية من مرحلة البكالوريوس، واستخدمت الدراسة بعض الأدوات منها استبيان مصمم لتقييم معتقدات المعلمين قبل الخدمة نحو المعاقين والتعليم والتعلم، وبرنامج تدريبي لتدريب المعلمين على التصميم الشامل للتعليم. أظهرت الدراسة أن تدريب المعلمين على التصميم الشامل للتعليم كان له أثر إيجابي على تحسين معتقداتهم وخاصة المعتقدات المعرفية، كما أشارت هذه الدراسة إلى أنها سلطت الضوء على الدور المهم الذي يؤديه التدريب المعتمد على التصميم الشامل للتعليم في إعداد المعلمين المستقبليين للفصول الدراسية الشاملة التي تلي احتياجات جميع المتعلمين بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة.

كما هدفت دراسة تاكيما وآخرين (Takmae, et al, 2018) إلى استكشاف تصورات (إدراك) معلمي التربية الخاصة، ومعلمي تخصص مزدوج (ابتدائي وتربية خاصة) نحو التصميم الشامل للتعليم (UDL) في المجالات التالية: فهمهم للتصميم الشامل للتعليم؛ خبراتهم وملاحظاتهم على كيفية تنفيذ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الدراسية؛ ممارستهم للتصميم الشامل للتعليم في الفصول الدراسية؛ ومقترحاتهم للدعم، والخدمات التربوية، والإجراءات، والتحديات ذات الصلة بفهم وتطبيق التصميم الشامل للتعليم. وتكونت عينة الدراسة من عدد (٣) من المرشحين المسجلين كمعلمين للتربية الخاصة، عدد (٣) من معلمين التخصص المزدوج (ابتدائي وتربية خاصة) في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة تلبية لاحتياجات الطلبة ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار (صعوبات التعلم، الإعاقات الانفعالية، والإعاقات الفكرية البسيطة) ووصولهم إلى مناهج التعليم العام، ومن أدوات الدراسة برنامج تدريبي لتنفيذ وتطبيق التصميم الشامل للتعليم من قبل المعلمين المرشحين أثناء مقررات التدريب الميداني، مقابلات فردية، مقابلات مجموعة التركيز، مراجعة خطة الدروس، الملاحظات الميدانية. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معرفة المعلمين وممارستهم الفاعلة للتصميم الشامل للتعليم بالمدارس الشاملة. وأوصت الدراسة بأن هناك حاجة إلى مزيد من البحث للتحقيق في تعقيدات

التفاعلات بين الخبرات والفرص السابقة لهؤلاء المعلمين المرشحين التي يتعلمون من خلالها تنفيذ التصميم الشامل للتعلم في دروسهم، كما أوصت الدراسة بعمل دراسة طولية تتبعية للأداء الفعلي للمعلمين وملاحظتهم لتنفيذ التصميم الشامل للتعلم مع الطلاب بالفصول الدراسية بعد تخرجهم من البرنامج.

وقامت اسبادا تشافاريا وآخرون (Espada Chavarria, et al (2019) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت المنهجيات والطرق والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل معلمي التعليم الأساسي تستند إلى التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ممارساتهم التعليمية، واستخدم الباحثون استبياناً مكوناً من (٢٩) سؤال على مقياس ليكرت إلى جانب (٤) أسئلة نوعية مفتوحة، كما اشتملت عينة الدراسة على (٢٦) معلماً ومعلمة (٩ ذكور، ١٧ إناث) يعملون مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٧ و ١٢) سنة من أربعة مؤسسات تعليمية بمناطق الإكوادور. وأشارت النتائج إلى محدودية معرفة المعلمين عينة الدراسة للتصميم الشامل للتعلم UDL ومبادئه، وكذلك محدودية تطبيق الاستراتيجيات المنهجية المتعلقة به في ممارساتهم التعليمية، كما بينت نتائج الدراسة أن مدارس التعليم العام والتي بها نسبة أعلى من الطلاب ذوي الإعاقة ٢٩٪ فقط من المعلمين بتلك المدارس يعرفون ما يعني التصميم الشامل للتعلم. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية تطبيق التصميم الشامل بفصولهم الدراسية مع جميع طلابهم.

وسعت دراسة روز (Rose (2019) إلى مراجعة ووصف الإطار العام للتصميم الشامل للتعلم وكيفية تطبيقه لدعم جميع الطلاب الذين لديهم نقاط قوة ونقاط احتياج (طلاب قصور الانتباه وفرط الحركة، طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد). وأوضحت نتائج المراجعة أن التصميم الشامل للتعلم يوفر لجميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة جودة التدريس، وقدمت الدراسة إرشادات التصميم الشامل للتعلم وأمثلة لتطبيقها في مقررات تعليم اللغة الإنجليزية، كما أشارت إلى ضرورة التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي وأخصائيي الطلاب ذوي الإعاقة بالمدرسة.

بجانب دراسة القريني وراو (Alquraini & Rao (2020) والتي هدفت إلى معرفة واستعداد معلمي التربية الخاصة لتنفيذ التصميم الشامل في الفصول الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) من معلمي الإعاقة الفكرية، والإعاقات المتعددة، واستخدم الباحثان استطلاع رأي لمعرفة تصورات المعلمين عن تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى حاجة المعلمين إلى التدريب والتطوير المهني، بالإضافة إلى ضرورة توفير الإمكانيات التكنولوجية داخل الفصول الدراسية، ووقت تخطيط إضافي، وتقليل كثافة الفصول الدراسية، بجانب الحاجة إلى وجود سياسة وإرشادات تعليمية مرنة.

**ودراسة كارينجتون** (Carrington, et al (2020) هدفت إلى فحص ممارسة المعلمين والأخصائيين حول كيفية تلبية احتياجات التعلم للطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد في الفصول الدراسية من خلال استكشاف ما إذا كان هناك دليل على معرفة المعلمين والأخصائيين بمبادئ وإرشادات التصميم الشامل للتعلم وكيفية تنفيذه، وتم جمع البيانات من (٢٠) معلماً ومديري مدرسة، وأخصائياً (١٠ من معلمي ومديري مدارس، ١٠ أخصائيي تخاطب، أخصائي نفسي، أخصائي علاج وظيفي يعملون بمدارس بها طلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد) في أستراليا، واستخدمت الدراسة مقابلات شبه منظمة. وأظهرت النتائج أن جميع المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم، وجميع المبادئ الإرشادية التسعة، كانت واضحة في فحص ممارسات المعلمين والأخصائيين. وأشارت الدراسة أنه يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة أيضاً في إعداد المعلمين والأخصائيين وتطويرهم المهني. كما توصي بالتعاون بين المعلمين والأخصائيين في الفصول الدراسية والمدارس لدعم الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد وتحقيق الأهداف المنشودة.

أما **دراسة فيجا وآخرين** (Vega, et al (2020) هدفت إلى تحليل مستوى معرفة وتنفيذ مبادئ واستراتيجيات التصميم الشامل للتعلم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كارلوس الذين لديهم طلاب من ذوي الإعاقة ولم يتلقوا تدريباً مسبقاً حول التصميم الشامل، ولكن كان لديهم إمكانية الوصول إلى التكييفات المنهجية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (the Curricular Adaptations of University Students with Special Educational Needs (CAUSSEN) كدليل لتنفيذ إرشادات

مختلفة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٥٥) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس، واستخدم الباحثون استبيانًا عبر الإنترنت لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت النتائج تنفيذ أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التصميم الشامل للتعلم على الرغم من انخفاض مستوى معرفتهم السابقة بتلك المبادئ، كما أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن مستوى تنفيذ الأعضاء للتصميم الشامل للتعلم كان إيجابيًا، إلا أنه من الضروري التأكد من السماح للطلاب بإظهار معرفتهم وتعلمهم من خلال الاختبارات التي تتناسب مع قدراتهم الحقيقية، دون تغيير للأهداف أو المحتويات أو معايير التقييم. كما أوصت الدراسة من أجل تحقيق مستويات أعلى لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة بالجامعة، من الضروري تعزيز آليات تدريب أعضاء هيئة التدريس في هذا الموضوع، والتعبير من خلال نظام معلومات بشبكة الجامعة يسمح لهم بالتعرف على احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة.

وقام **الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠)** بدراسة استهدفت التعرف على إمكانيات تطبيق التصميم الشامل للتعلم بمدارس الدمج، من خلال التعرف على كفايات معلمي التعليم العام والخاص في تطبيق التصميم الشامل للتعلم وكذلك التعرف على الإمكانيات البيئية المتوفرة بالمدارس وملاءمتها لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، إلى جانب التعرف على تصورات الطلاب العاديين وذوي الإعاقة نحو التصميم الشامل للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) معلمًا ومعلمة من المرحلة المتوسطة (٢٣٨ من معلمي الطلاب العاديين، ١٧١ معلمي التربية الخاصة)، (١٧٤) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة (٩٤ طالبًا من الطلاب العاديين، ٧٤ طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة)، واستخدم الباحثان مقياس كفايات المعلمين لتطبيق التصميم الشامل، مقياس تصورات الطلاب نحو التصميم الشامل للتعلم، ومقياس الإمكانيات البيئية لتطبيق التصميم الشامل بمدارس الدمج. وأشارت النتائج إلى انخفاض كفايات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وعدم توفر الإمكانيات المادية وخاصة التكنولوجية اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، وكانت تصورات الطلاب العاديين وذوي الإعاقة سلبية نحو التصميم الشامل للتعلم، كما أوصت الدراسة بأهمية تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وتدريب

المعلمين على تطبيق التصميم الشامل للتعلم أثناء الخدمة لتحقيق التكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة.

وهدفت دراسة قرفول فريكسينت وآخرين (2021)، Griful-Freixenet, et al لاستكشاف معتقدات معلمي ما قبل الخدمة وممارساتهم الأساسية للتصميم الشامل للتعلم (UDL)، والتعليم المتمايز (DI)، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣٤) معلماً ومعلمة ما قبل الخدمة مسجلين ببرنامح البكالوريوس للمرحلة الثانوية بثمان كليات تربية ببلجيكا (٥١,٥% إناث، ٤٨,٥%)، واستخدمت الدراسة استبياناً لقياس معتقدات وممارسات المعلمين نحو التصميم الشامل للتعلم، واستبياناً آخر لقياس معتقدات وممارسات المعلمين للتعليم المتمايز. وأظهرت النتائج أن ممارسات التصميم الشامل للتعلم، والتعليم المتمايز مختلفة ولكنها أنواع مترابطة إلى حد كبير في شمولية ممارسات التدريس، حيث إن ممارسات تركز على توفير خيارات متعددة يمكن الوصول إليها في بيئة التعلم بناءً على معتقدات المعلمين بأن الطلاب سينجذبون بشكل طبيعي نحو الخيارات التي تقدم الأفضل لهم. بينما ممارسات التعليم المتمايز فيركز على تكيف المناهج والتدريس وفقاً لاختلافات الطلاب في التعلم (أي الاهتمامات، ملامح الاستعداد والتعلم)، كما أشارت الدراسة أنه يمكن استنتاج أن معلمي ما قبل الخدمة الذين يميلون إلى تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعلم يميلون أثناء خبرتهم الميدانية إلى تطبيق ممارسات التعليم المتمايز، والعكس بالعكس، كما أوصت الدراسة بإجراء أبحاث مستقبلية على عينات من المعلمين في الخدمة ومقارنة النتائج، مع أنهم يتوقعون أن المعلمين أثناء الخدمة قد تكون لديهم خبرة أكثر في تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعلم، والتعليم المتمايز مع طلابهم مما يمكنهم من الإجابة على أسئلة الاستطلاع بشكل أكثر دقة، كما أوصت الدراسة باستخدام أدوات أخرى مع استطلاع الرأي كالمقابلات، ومجموعات التركيز، وملاحظات الصف.

كما هدفت دراسة توماس وآخرين (2021) Tomas, et al إلى زيادة معرفة طلاب الدراسات العليا من أخصائي النطق واللغة (أخصائي التخاطب)، بالخدمات التربوية اللازمة للتصميم الشامل للتعلم، وتدريبهم على استخدامه من خلال تطبيق نموذج التصميم التعليمي جنباً إلى جنب مع نظرية ترجمة المعرفة (KT) knowledge translation theory من إعداد الباحثين، وتقييم ذلك في تغيير

معرفة الطلاب وأفعالهم للتصميم الشامل للتعلم، واشتملت عينة الدراسة على (١٩) طالبًا من طلاب الدراسات العليا لأخصائي النطق واللغة. وأشارت النتائج إلى تحسن معرفة الطلاب وإدراكهم للخدمات التربوية اللازمة لاستخدامهم التصميم الشامل للتعلم، وأوصى الباحثون بضرورة تطبيق هذه المنهجية مع مجموعة طلابية أكبر وإعادة التقييم، كما أنهم يعتقدون أن المنهجية الجديدة الذي تم اتباعها في هذا البحث يمكن أن تكون مفيدة للمعلمين والباحثين والأخصائيين لممارسة قائمة على المعرفة النظرية عالية الجودة للتصميم الشامل للتعلم.

ويتضح مما سبق من مراجعة وتحليل الدراسات السابقة، حاجة المعلمين إلى التدريب على التصميم الشامل للتعلم وكيفية تطبيقية بفصولهم الدراسية، حيث وضع عدد كبير منهم بأنهم لم يعرفوا ما هو التصميم الشامل للتعلم وكيف يتم تطبيقه بفصولهم الدراسية، ويتضح ذلك في دراسة (Carringtona,et al,2020 ;Espada Chavarria.,et al,2019;Hatley.2011.;Campbell. et al.,2016) كما بينت نتائج بعض الدراسات الحاجة إلى توفر بعض العناصر داخل بيئة التعلم لنجاح التصميم الشامل للتعلم، مثل الحاجة إلى توفر الإنترنت بالمدارس كما في دراسة السالم (٢٠١٦) ودراسة (الطنطاوي والغامدي، ٢٠٢٠، Rose,2019; Carringtona,et al ,2020) والتي أشارت نتائجها إلى افتقار المعلمين للوعي وانخفاض كفاياتهم في تطبيق التصميم الشامل للتعلم، مع عدم توفر الإمكانيات المادية وخاصة التكنولوجيا، إلى جانب عدم التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة داخل المدارس. واتضح أيضاً من الدراسات السابقة التأثير الإيجابي للتصميم الشامل للتعلم في تحسين معتقدات المعلمين - خاصة المعتقدات المعرفية- نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام كما في دراسة لانترمان، وأبلكوويست & Lanterman, (2018) وكذلك تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين وكيفية تخطيطهم للدروس بما يتلاءم مع جميع الطلاب بما فيهم ذوو الإعاقة كما في دراسة كلٍّ من (السالم، ٢٠١٦ ;Evmenova; Takemae. et al,2018; Rose,2019; Tomas,et al ,2021).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة كلٍّ من (Alquraini & Rao ,2020;Vega,et al,2020 ;Hatley.2011.;Campbell. et al.,2016)

الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها للتعرف على مستوى معرفة المعلمين سواء معلمي التعليم العام أو معلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعليم، وكذلك تطبيقهم له بفصول الدمج. كما سعت الدراسة الحالية إلى معرفة الفروق بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم وكذلك مستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعليم، حيث تعد هذه الدراسة هي الأولى في البيئة العربية - حسب علم الباحثة - التي تناولت التصميم الشامل للتعليم مع اضطراب طيف التوحد، وكذلك دراسة الفروق بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب التوحد.

### منهج الدراسة وإجراءاتها

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة ظاهرة أو حدث ما ومتابعته، معتمداً على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها والتعبير عنها كميًا أو كميًا بغرض الوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً (مطوع، وآخرون، ٢٠١٤)، وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لموضوع الدراسة وتحقيق أهدافها.

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بمدارس دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض والبالغ عددهم (١١٨٩) معلماً ومعلمة تقريباً - (٩٢٣) معلمة التعليم العام بمدارس دمج ذوي اضطراب التوحد، (٢٦٦) معلمة اضطراب طيف التوحد - وفقاً لإحصائية وزارة التعليم لعام ٢٠٢٠-٢٠٢١ م، واقتصرت عينة الدراسة على (٢٨٣) معلماً ومعلمة، منهم (١٧٨) معلماً ومعلمة للتعليم العام، (١٠٧) معلماً ومعلمة اضطراب طيف التوحد، وقد اختيرت تلك العينة بطريقة طبقية عشوائية، ويوضح الجدول (١) تصنيف عينة الدراسة وفقاً للبيانات الجغرافية كالتالي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها

النسبة المئوية	العدد الكلي للعينة	التخصص		التخصص		المفردات	المتغير
		معلمو اضطراب طيف التوحد		معلمو التعليم العام			
		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد		
%٤٣,٨	١٢٤	%٤٣	٤٦	%٤٤,٣	٧٨	ذكر	النوع
%٥٦,٢	١٥٩	%٥٧	٦١	%٥٥,٧	٩٨	أنثى	
%١٠٠	٢٨٣	%١٠٠	١٠٧	%١٠٠	١٧٦	الإجمالي	
%٢٠,٥	٥٨	%١٦,٨	١٨	%٢٢,٧	٤٠	نعم	الحصول على تدريب في التصميم الشامل للتعلم
٧٩,٥	٢٢٥	%٨٣,٢	٨٩	%٧٧,٣	١٣٦	لا	
%١٠٠	٢٨٣	%١٠٠	١٠٧	%١٠٠	١٧٦	الإجمالي	
%٣٩,٧	٢٣	%٦١,١	١١	%٣٠	١٢	٢-١	الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم في التصميم الشامل للتعلم
%٢٢,٤	١٣	%٢٧,٨	٥	%٢٠	٨	٥-٣	
%٣٧,٩	٢٢	%١١,١	٢	%٥٠	٢٠	٥ دوات فأكثر	
%١٠٠	٥٨	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٤٠	الإجمالي	

#### أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة لاستقصاء معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد، واستخدامهم التصميم الشامل للتعلم وفقاً لهدف الدراسة وتساؤلاتها والمنهج المتبع بها، وتم إعداد الاستبانة في ضوء الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالتصميم الشامل للتعلم وما احتوته من إطار نظري واستبانات، بالإضافة إلى الاسترشاد بآراء المختصين والخبراء، وتكونت الاستبانة من مقدمة وضحت بها الهدف من الدراسة، والمقصود بالتصميم الشامل للتعلم، تلاها قسمان هما:



**القسم الأول:** معلومات عامة عن عينة الدراسة ممثلة في الجنس، والحصول على دورات تدريبية بالتصميم الشامل وعددها إن وجدت.

**القسم الثاني:** وقياس محاور الدراسة على النحو التالي:

● المحور الأول: وتكون من (١٨) عبارة لقياس مستوى المعرفة لدى المعلمين -عينة الدراسة - بالتصميم الشامل للتعلم، وتم تصميم الاستجابة على هذا المحور وفق تدرج ليكرت الخماسي 5-point Likert Scale (درجة معرفة عالية جداً -عالية، متوسطة -منخفضة- منخفضة جداً).

● المحور الثاني: وتكون من (١٧) عبارة لقياس مستوى استخدام المعلمين -عينة الدراسة - التصميم الشامل للتعلم لدعم تعلم جميع طلابهم بالفصول الدراسية، وتم تصميم الاستجابة على هذا المحور وفق تدرج ليكرت الخماسي 5-point Likert Scale (عالي جداً -عالي- متوسط - ضعيف - لم تستخدم أبداً).

ثم سؤال واحد مفتوح يذكر فيه المعلم/ة الدعم الذي يحتاجه لتنفيذ التصميم الشامل بشكل فعال.

**إجراءات الدراسة:**

**صدق وثبات أداة الدراسة:**

**الصدق الظاهري:**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال التربية الخاصة (جامعة سعود- جامعة الاميرة نورة- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - جامعة عين شمس) للتأكد من صياغة العبارات وقياسها لما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة كل عبارة للبعد التي تنتمي إليه، وإجراء أي تعديلات يرونها مناسبة؛ كما عرضت الاستبانة على مجموعة من المعلمين المتخصصين عددهم (٤) من معلمي التعليم العام، و(٣) من معلمي التربية الخاصة، من خارج عينة الدراسة، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم

ومقترحاتهم حول اللغة، الطول، وضوح وسلامة وصياغة العبارات، وكتابة أي استفسار ومقترحات يرون إضافتها في الاستبانة.

وبناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها، تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (٣٥) عبارة بجانب سؤال واحد مفتوح.

### الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

استخدام المعلمين للتصميم الشامل في التعليم				معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم			
**٠,٥٩٣	١٠	**٠,٧٠٦	١	**٠,٤٨٤	١٠	**٠,٧٠٤	١
**٠,٦٩٢	١١	**٠,٧٢٧	٢	**٠,٥٠٧	١١	**٠,٦٢٥	٢
**٠,٦٨٨	١٢	**٠,٧٨٤	٣	**٠,٦٤٣	١٢	**٠,٧١٠	٣
**٠,٥٨٨	١٣	**٠,٧٧٤	٤	**٠,٧١٤	١٣	**٠,٦٤٥	٤
**٠,٤٨٩	١٤	**٠,٧٤٥	٥	**٠,٤٣٢	١٤	**٠,٧٤٠	٥
**٠,٤٨٦	١٥	**٠,٧٧٠	٦	**٠,٦٧٧	١٥	**٠,٥٤٧	٦
**٠,٦٦١	١٦	**٠,٧٢٤	٧	**٠,٦٨٠	١٦	**٠,٦٦٠	٧
**٠,٥٧٥	١٧	**٠,٦٩٤	٨	**٠,٧١٨	١٧	**٠,٥٧٩	٨
		**٠,٦١٨	٩	**٠,٥٨٤	١٨	**٠,٦٢٥	٩

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في جدول (٢) يتبين ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له وكانت جميع هذه الارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة كما أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه.

## ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور الاستبانة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

ثبات ألفا	عدد العبارات	المحاور
٠,٨٨	١٨	معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعليم
٠,٨٥	١٧	استخدام المعلمين للتصميم الشامل للتعليم
٠,٨٧	٣٥	الاستبانة بشكل عام

من خلال معامل ألفا لكرونباخ في الجدول (٣) يتضح أن قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة، مما يدل على ثبات الاستبانة.

## إجراءات تطبيق الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وطباعتها في صورتها النهائية، تم أخذ الموافقة من أخلاقيات البحث العلمي بالجامعة، وكذلك الموافقات على توزيع الاستبانة على معلمي التعليم العام، ومعلمي اضطراب طيف التوحد، بمدارس دمج الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤١-١٤٤٢ هـ، وقد تم استغراق توزيع الاستبانة وجمعها ٤ - ٥ أسابيع، وتم إجراء تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية بنسخته السادسة والعشرين (SPSS.26)، وتمت مراجعة الاستبيانات التي تم توزيعها على عينة الدراسة لإزالة أي قيم متطرفة أو مكررة، واستخدام العديد من الأساليب الإحصائية للتعرف على خصائص عينة الدراسة وحساب الصدق والثبات للأداة، والإجابة على تساؤلات الدراسة، وهي التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل بيرسون واختبار (ت) T-test للمجموعات المستقلة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها كما يلي:

**نتائج السؤال الأول: ما مستويات المعرفة لمعلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعليم؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات محور معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم، وتم الاعتماد على النسب المئوية التالية في تحديد درجة توفر المعرفة طبقاً لما ذكر في التراث التربوي.

من ٩٠ % فما فوق درجة معرفة عالية جداً.

من ٨٠ % إلى أقل من ٩٠ % درجة معرفة عالية.

من ٧٠ % إلى أقل من ٨٠ % درجة معرفة متوسطة.

من ٦٠ % إلى أقل من ٧٠ % درجة معرفة منخفضة.

أقل من ٦٠ % درجة معرفة منخفضة جداً.

ويوضح الجدول (٤) هذه القيم:

جدول (٤): استجابات عينة الدراسة على عبارات محور معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعليم UDL

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المعرفة
١	١٨	إدارة المدرسة توفر بيئة مناسبة لدعم تعلم طلابي	٤,١١	١,١١	٨٢,٢%	عالية
٢	٥	أعرف أنه باستخدامي التصميم الشامل للتعلم بنجاح أحتاج إلى أن أخطط لدروسي بشكل مسبق.	٣,٨٥	٠,٨٦	٧٧%	متوسطة
٣	١	لدي معرفة بالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بمصطلح التصميم الشامل للتعلم UDL	٣,٣٣	١,٣٨	٦٦,٦%	منخفضة

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المعرفة
٤	٧	أعرف كيف أن التصميم الشامل للتعليم يجعلني أستخدم مواد تعليمية متعددة ليستطيع طلابي الاختيار بينها.	٣,١٥	١,١٨	٦٣%	منخفضة
٥	٦	لدي معرفة كيف سيجعلني التصميم الشامل قادر عند تخطيطي للدروس أبتكر فرصًا متعددة لمشاركة طلابي.	٣,١١	١,١٥	٦٢,٢	منخفضة
٦	٤	أعرف متى أقوم بتطبيق التصميم الشامل للتعليم في صفّي.	٢,٣٢	١,٤٢	٤٦,٤%	منخفضة جدا
٧	٢	لدي معلومات عن مبادئ التصميم الشامل للتعليم تتيح لي تطبيق تلك المبادئ تلبية لاحتياجات جميع طلابي.	٢,٢٩	١,٤٣	٤٥,٨%	منخفضة جدا
٨	١٠	أعرف أنه يمكن للتصميم الشامل للتعليم أن يوفر لطلابي الدعم النفسي ويزيد من ثقتهم لأنفسهم.	٢,٢٦	١,١٦	٤٥,٢%	منخفضة جدا
٩	١١	أعرف أنه يمكن للتصميم الشامل للتعليم تطوير كفاءة طلابي للتكيف مع بيئتهم.	٢,٢٢	١,١٥	٤٤,٤%	منخفضة جدا
١٠	٩	لدي معرفة أن التصميم الشامل للتعليم سيزيد من التقدم الأكاديمي لجميع طلابي.	٢,١٧	١,٤١	٤٣,٤%	منخفضة جدا
١١	١٣	أعرف كيف سيحسن التصميم الشامل للتعليم ممارسات التدريس الخاصة بي والطريقة التي أقدم بها المحتوى في فصولي.	٢,١٦	١,٢٤	٤٣,٢%	منخفضة جدا
١٢	٣	لدي معرفة باستخدام تقنيات التصميم الشامل للتعليم مع جميع طلابي في الفصول الدراسية.	٢,١٤	١,٣٦	٤٢,٨%	منخفضة جدا
١٣	١٧	لقد تلقيت عددًا مناسبًا من فرص التطوير المهني في التصميم الشامل للتعليم	٢,١٠	١,٢٦	٤٢%	منخفضة جدا
١٤	١٥	تدريبي في التكنولوجيا واستخدامها كأداة لتطبيق نموذج التصميم الشامل للتعليم جيد.	٢	١,٢٠	٤٠%	منخفضة جدا

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى المعرفة
١٥	١٢	أعرف أن طلابي الذين لديهم برنامج فردي IEP في صفي سيكون لديهم نتيجة ناجحة مع استخدام التصميم الشامل للتعلم.	١,٩٩	١,١	٣٩,٨%	منخفضة جداً
١٦	١٦	لقد حصلت على قدر كافٍ من التطوير المهني للعمل بشكل تعاوني مع أعضاء الفريق الآخرين والتخطيط لإشراك الدروس التي تصل إلى احتياجات جميع المتعلمين.	١,٩٨	١,٢١	٣٩,٦%	منخفضة جداً
١٧	١٤	أعرف كيف سيزيد التصميم الشامل للتعلم من كفاءتي ووقت التخطيط والمرونة.	١,٩٣	١,١٠	٣٨,٦%	منخفضة جداً
١٨	٨	لدي معرفة أن التصميم الشامل للتعلم نموذج تصميم تعليمي يسمح للطلاب بإثبات فهمهم للمحتوى بأسلوبهم الخاص.	١,٨٠	١,١٣	٣٦%	منخفضة جداً
		إجمالي البعد	٢,٤٩	١,٢٠	٤٩,٨%	منخفض جداً

يتضح من الجدول (٤) أن عبارة واحدة من مستوى معرفة المعلمين للتصميم الشامل للتعلم كانت عالية، وعبارة واحدة متوسطة، وثلاث عبارات منخفضة بينما حصلت ١٣ عبارة على منخفضة جداً وكان الإجمالي العام لمستوى معرفة المعلمين للتصميم الشامل للتعلم منخفض جداً.

**نتائج السؤال الثاني: ما مستويات استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم في فصولهم الدراسية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات المحور، وتم الاعتماد على النسب المئوية التالية في تحديد درجة استخدام المعلمين للتصميم الشامل في فصولهم الدراسية طبقاً لما ذكر في التراث التربوي:

من ٩٠% فما فوق درجة استخدام عالية جداً.

من ٨٠% إلى أقل من ٩٠% درجة استخدام عالية.

من ٧٠% إلى أقل من ٨٠% درجة استخدام متوسطة.

من ٦٠ % إلى أقل من ٧٠ % درجة استخدام منخفضة.

أقل من ٦٠ % درجة استخدام منخفضة جدا

ويوضح الجدول (٥) هذه القيم:

جدول (٥): استجابات عينة الدراسة على عبارات محور استخدام المعلمين للتصميم الشامل للتعليم بفصوهم الدراسية

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاستخدام
١	١٠	أكرر السؤال مرة أخرى لطلابي قبل الإجابة عليه من قبلهم، وإعطائهم فرصة للتفكير قبل الإجابة.	٤,٢٨	١,٤٢	٨٥,٦ %	عالية
٢	١١	أستخدم معينات بصرية (صور، فيديو رسوم بيانية، محاكاة تفاعلية) أثناء الشرح.	٤,٢٧	١,٣٧	٨٥,٤ %	عالية
٣	٧	أربط المفاهيم الأساسية بالدرس بالأهداف الرئيسية للمنهج الدراسي	٤,١٢	١,١١	٨٢,٤ %	عالية
٤	٨	أبدأ الدرس بمحاور متضمنة محتوياته	٣,٩٥	١,٢٥	٧٩ %	متوسطة
٥	١٦	مرن في مواعيد تسليم المشاريع والمتطلبات عندما يعبر لي الطالب عن حاجته.	٣,٨٦	٠,٨٦	٧٧,٢ %	متوسطة
٦	٩	أخض لطلابي النقاط الأساسية أثناء شرح الدرس أو في نهايته	٣,٨٤	٠,٨٥	٧٦,٨ %	متوسطة
٧	١٤	أستخدم طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة أثناء الشرح (المجموعات الصغيرة، تدريس الأقران، دراسة حالة، الأنشطة اليدوية، عصف ذهني، تفكير ناقد).	٣,٣٥	١,٤٧	٦٧ %	منخفضة
٨	١٢	أوفر الوسائط الرقمية مثل الرسوم المتحركة والكتابة بلون أغمق أو خط مائل، والتي يمكن من خلالها تسليط الضوء على النقاط الرئيسية لتعزيز التعلم لدى طلابي.	٣,٣٣	١,٣٨	٦٦,٦ %	منخفضة
٩	٤	أستخدم مع طلابي داخل الفصل الأجهزة الذكية (مثل الآيباد، أو التليفون المحمول).	٣,١١	١,١٥	٦٢,٢ %	منخفضة
١٠	٦	لدى مرونة بالسماح لطلابي بتسليم واجباتهم إلكترونياً (إرفاق بالإيميل، رفع بدروب بوكس، رفع على جوجل درايف	٢,٨٨	١,٤٤	٥٧,٦ %	منخفضة جدا

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الاستخدام
١١	١	أستخدم نظامًا إلكترونيًا للمنهج الذي أقوم بتدريسه (دمودو، Edmodo أو مدونة.... إلخ).	٢,٢٤	١,٣٣	٤٤,٨%	منخفضة جدا
١٢	٣	أضع لطلابي الملاحظات الخاصة بالشرح أو الخطوط العريضة لما سيتم عمله في النظام الإلكتروني (ادمودو، Edmodo أو مدونة... إلخ).	٢,١٦	١,٣٤	٤٣,٢%	منخفضة جدا
١٣	١٥	أتيح لطلابي إظهار معرفتهم ومهاراتهم بطرق أخرى غير تقليدية (مثل: ملفات الإنجاز، كتابة مقال)	٢,١٣	١,٣٠	٤٢,٦%	منخفضة جدا
١٤	٢	أستخدم مع طلابي خيار الوصول إلى المعلومات من خلال نص رقمي لتلبية احتياجاتهم التعليمية أو تفضيلاتهم.	٢,١١	١,٢٥	٤٢,٢%	منخفضة جدا
١٥	١٣	أستخدم مع طلابي التعلم من خلال البودكاست podcasts أو الفيديو والعروض التوضيحية المرئية narrated presentation، وألعاب الفيديو.	٢	١,٢٠	٤٠%	منخفضة جدا
١٦	١٧	أوفر طرق متعددة للاستجابة في الاختبارات (اعتماد الاستجابة الشفهية بدلا من الاستجابة الكتابية) عندما يعبر لي الطالب عن حاجته.	١,٩٣	١,٢٢	٣٨,٦%	منخفضة جدا
١٧	٥	استخدام مع طلابي داخل الفصل برامج الإملاء ومعالجات النصوص، المدققات الإملائية والنحوية، والبرامج المساعدة الأخرى	١,٨٢	١,١١	٣٦,٤%	منخفضة جدا
		إجمالي البعد	٣,٢	١,٢٣	٦٤%	منخفض

يتضح من الجدول (٥) أن ثلاث عبارات لمستوى استخدام المعلمين لتطبيق التصميم الشامل للتعلم بفصولهم الدراسية كانت عالية، وثلاث عبارات متوسطة، وثلاث عبارات منخفضة بينما حصلت ثمان عبارات على درجة استخدام منخفضة جداً وكان الإجمالي العام لمستوى استخدام المعلمين لتطبيق التصميم الشامل للتعلم منخفض.



نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم ومستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعليم UDL بفصول الدمج؟

للإجابة على الشق الأول من هذا السؤال تم مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد، وذلك في مستوى معرفتهم بالتصميم الشامل للتعليم، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة كل من معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعليم

معلم/ة اضطراب طيف التوحد ن = (١٠٧)		معلم/ة التعليم العام ن = (١٧٦)		المتغير
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٧,٩٨	٧٧,٣	٨,٠٢	٧٥,٤٨	معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعليم

يبين الجدول (٦) أن هناك تباينات بين المتوسطات الحسابية لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة (معلمي اضطراب طيف التوحد)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples t-Test) والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستويات معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم.

المتغير	معلم/ة التعليم العام ن = (١٧٦)		معلم/ة اضطراب طيف التوحد ن = (١٠٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعلم	٧٥,٨٦	٧,٩٦	٧٧,٢١	٧,٩٦	١,٢٦	٠,٧٦	غير دالة

يبين الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم بالتصميم الشامل للتعلم.

أما الشق الثاني من السؤال الثالث فهو يتعلق بالفروق في مستويات استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج، وقد تمت الإجابة عليه بمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح بجدول (٨):

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج

المتغير	معلم/ة التعليم العام ن = (١٧٦)		معلم/ة اضطراب طيف التوحد ن = (١٠٧)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج	٦٠,١٤	١١,٧٤	٥٨,٩١	١٢,٧٦

يبين الجدول (٨) أن هناك تباينات بين المتوسطات الحسابية لمعلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد، وليبان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples t-Test) والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في مستويات استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعليم بفصول الدمج.

المتغير	معلم/ة التعليم العام ن = (١٧٦)		معلم/ة اضطراب طيف التوحد ن = (١٠٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعليم بفصول الدمج	٦٠,١٤	١١,٧٤	٥٨,٩١	١٢,٧٦	-٠,٧٦	٠,٢٤	غير دالة

يبين الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في استخدامهم التصميم الشامل للتعليم في تعليم طلابهم بفصول الدمج.

نتائج السؤال الرابع: ما الاقتراحات والتوصيات التي يراها معلمو التعليم العام ومعلمو اضطراب طيف التوحد ضرورية لتطبيق التصميم الشامل للتعليم بشكل فعال بفصول الدمج؟ من خلال جمع إجابات المعلمين على الاستبانة على السؤال المفتوح، قدم (١٥٣) معلماً اقتراحات وتوصيات لتعزيز وتطبيق التصميم الشامل للتعليم بفصول الدمج، والجدول رقم (١٠) يوضح إحصاء أكثر الحلول تكراراً:

جدول (١٠): أكثر الاقتراحات والتوصيات من قبل معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد لتطبيق التصميم الشامل للتعليم بشكل فعال بفصول الدمج.

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراحات والتوصيات
٩٣,٥%	١٤٣	تقليل عدد الطلاب في الفصول الدراسية.
٨٥,٦%	١٣١	الحاجة إلى توظيف معلم مساعد لنجاح تطبيق مبادئ التصميم الشامل.
٥٥,٦%	١٣١	تكتيف الدورات التدريبية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا لكيفية تطبيق التصميم التعليم الشامل بشكل فعال.
٨٣%	١٢٧	تكتيف الدورات التدريبية للمعلمين في معرفة التصميم الشامل للتعليم وأهمية تطبيقه بالفصول الدراسية لتلبية احتياجات جميع الطلاب.
٨١,٧%	١٢٥	توفر خدمة الإنترنت بالمدارس.

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراحات والتوصيات
٪٧١,٩	١١٠	التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب التوحد في التخطيط للدروس.
٪٦٦	١٠١	دعم تنظيمي من داخل المدرسة لقبول الطلاب ذوي اضطراب التوحد من زملائهم داخل المدرسة.
٪٦٣,٤	٩٧	توفر مصادر التعلم المتنوعة داخل المدارس مثل الكتب الإلكترونية، الوسائل التكنولوجية، والشرائط أو المسجل الرقمي.
٪٥٨,٢	٨٩	الاهتمام بوضع مقررات لكيفية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في إعداد المعلمين قبل الخدمة.
٪٤٩	٧٥	دورات تدريبية وإرشادية للإداريين وأولياء الأمور ومعرفتهم بأهمية تطبيق التصميم الشامل للتعلم.
٪٤٧,٧	٧٣	توفير دعم للمعلمين من خلال تقديم الاستشارات واللقاءات المهنية وتبادل الخبرات

#### مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بالسؤال الأول، والذي نصه "ما مستويات المعرفة لمعلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بالتصميم الشامل للتعلم؟" فقد أشارت النتائج إلى مستوى المعرفة لدى المعلمين عينة الدراسة بالتصميم الشامل للتعلم بشكل عام منخفضة جداً، باستثناء عبارة "إدارة المدرسة توفر بيئة مناسبة لدعم تعلم طلابي" كانت مستوى المعرفة عالية وعبارة "أعرف أنه باستخدامي التصميم الشامل للتعلم بنجاح أحتاج إلى أن أخطط لدروسي بشكل مسبق" كان مستوى المعرفة متوسطة، وثلاث عبارات كان مستوى المعرفة منخفضة، بينما (١٣) عبارة كانت مستوى المعرفة منخفضة جداً، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد بشكل عام (٢,٤٩ من ٥,٠) وهو منخفض جداً يقع في الفئة الأولى من فئات الاستبيان الخماسي (أقل من ٦٠ ٪ درجة معرفة منخفضة جداً).

وتفسر الباحثة انخفاض مستوى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد، في ضوء ما ذكره الطنطاوي، والغامدي (٢٠٢٠) بأنه على الرغم من قدمته المملكة لذوي الإعاقة وكفلت حقوقهم إلا أن خبرتها بنظام التعليم الشامل تعدّ حديثة العهد، وكذلك معظم الدول العربية وهم بحاجة للتطوير مقارنة ببعض الدول، حيث لا يسمع الكثير عن ممارساته من قبل معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وربما يعزى ذلك إلى عدم وجود تشريعات لتطبيقه داخل المدارس،

وعدم تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم وكيفية تطبيقه بمقررات المعلمين قبل الخدمة بكليات التربية (إعداد المعلم)، إلى جانب عدم تدريب معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة على تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، كما أن تحقيق الأهداف التعليمية لجميع المتعلمين باختلاف فئاتهم مازالت فكرة غائبة عن التطبيق داخل مدارس الدمج؛ لعدم وجود التكامل بين التربية الخاصة والتعليم العام داخل تلك المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاتلي (Hatley, 2011) والتي أشارت نتائجها أن معظم المعلمين عينة الدراسة أفادوا أنهم لم يعرفوا ما التصميم الشامل للتعلم ولا كيف يتم تنفيذه داخل الفصول الدراسية، ودراسة كامبل وآخرين (Campbell., et al, 2016) والتي وضحت نتائجها أن ٣٠٪ من المستجيبين لم يسمعوا من قبل عن التصميم الشامل للتعلم، ومن بين أولئك الذين أجابوا بأنهم سمعوا عن التصميم الشامل للتعلم لم يكونوا على ثقة من أنه يمكنهم وصف ممارسات التصميم الشامل للتعلم التي يجب أن يستخدموها مع طلابهم بما فيهم الطلاب ذوو الإعاقة.

ودراسة اسبادا تشافاريا وآخرين (Espada Chavarria., et al, 2019) والتي أشارت نتائجها إلى محدودة معرفة المعلمين عينة الدراسة للتصميم الشامل للتعلم UDL ومبادئه.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة القريني وراو (Alquraini & Rao, 2020) والتي وضحت نتائجها أن معظم معلمي التربية الخاصة عينة الدراسة غير متأكدين لمعرفةهم بالتصميم الشامل للتعلم، والبعض الآخر على دراية باستخدامه ولكن بحاجة إلى مزيد من التدريب في فهم مبادئه واستخدامها في الفصول الدراسية. وكذلك دراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى انخفاض كفاية المعلمين في معرفتهم وتطبيقهم للتصميم الشامل للتعلم بفصولهم الدراسية. كما تتفق مع دراسة كل من إيفمينوفا (Evmenova, 2018)، ودراسة قرفول فريكسينت وآخرين (Griful-, 2021) (Freixenet, et al, 2020) ودراسة فيجا وآخرين (Vega., et al, 2020) والتي أشارت إلى انخفاض معرفة أساتذة الجامعة لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، ودراسة توماس وآخرين (Tomas., et al, 2021)، والتي أوصت دراساتهم بتدريب المعلمين على تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعلم لدعم جميع الطلاب ويشمل ذلك الطلاب ذوي الإعاقة.

## مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أما ما يتعلق بالسؤال الثاني، والذي نصه: "ما مستويات استخدام معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد التصميم الشامل للتعلم في تعليم طلابهم بفصول الدمج؟" فقد أشارت النتائج إلى أن مستوى استخدام (ممارسة) المعلمين عينة الدراسة للتصميم الشامل للتعلم UDL في تعلم طلابهم بفصول الدمج كان منخفضاً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتي ضمنت كافة حقوقهم والتي من ضمنها الحق في التعليم باعتباره حق للجميع، ومع أن المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم تولي جهوداً كبيرة لتطوير ومواكبة التقدم في تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وهي من أوائل الدول العربية التي تبنت أسلوب التعليم الشامل، كما أنها تقوم بحملات للتوعية التي تطالب بالترحيب بالطلاب ذوي الإعاقة ودمجهم بمدارس التعليم العام، إلا أن افتقار المعلمين أو المعرفة غير الكافية للتصميم الشامل للتعلم هي واحدة من أهم العوائق الأساسية أمام تنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم بالمؤسسات التعليمية، فما زال المعلمون بحاجة إلى التدريب والممارسة ومعرفة ما يعنيه التصميم الشامل للتعلم ومبادئه، لتلبية احتياجات جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود قصور في التجهيزات والوسائل التكنولوجية وعدم توفر الإنترنت بالفصول الدراسية، ويتضح ذلك ما جاء في فقرات الاستبيان حيث جاءت بالمرتبة ١٤، ١٥، ١٧ (الأخيرة) العبارات التالية: "أستخدم مع طلابي خيار الوصول إلى المعلومات من خلال نص رقمي لتلبية احتياجاتهم التعليمية أو تفضيلاتهم. و"أستخدم مع طلابي التعلم من خلال البودكاست podcasts أو الفيديو والعروض التوضيحية المرئية narrated presentation، وألعاب الفيديو"، و"أستخدم مع طلابي داخل الفصل برامج الإملاء ومعالجات النصوص، المدفقات الإملائية والنحوية، والبرامج المساعدة الأخرى" بمتوسط حسابي على التوالي (٢، ٢، ١١، ٢، ١٢، ١، ٨٢، ٥٠)."

وتدعم هذه الدراسة دراسة السالم (٢٠١٦) والتي أفادت بمعوقات تطبيق التصميم الشامل للتعلم والتي في مقدمتها محدودية وصول الإنترنت بالمدارس، ودراسة اسبادا تشافاريا وآخرين (Espada

(Chavarria.,et al,2019) والتي أشارت نتائجها إلى محدودية معرفة المعلمين عينة الدراسة للتصميم الشامل للتعليم UDL ومبادئه، وكذلك محدودية تطبيق الاستراتيجيات المنهجية المتعلقة به في ممارستهم التعليمية، ودراسة توماس وآخرين (Tomas.,et al, 2021)، ودراسة القريني ورو (Alquraini & Rao,2020)، ودراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠) والتي أشارت دراساتهم إلى حاجة المعلمين إلى التدريب والتطوير المهني للمعلمين على تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعليم لدعم جميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة. بالإضافة إلى ضرورة توفير الإمكانيات التكنولوجية داخل الفصول الدراسية، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من لانترمان، وأبلكويس (Lanterman, & Applequist, 2018)، ودراسة تاكيما (Takemae.,et al, 2018)، والتي أظهرت نتائجهما إلى أن تدريب المعلمين على تطبيق التصميم الشامل للتعليم كان له أثر إيجابي على تحسين معتقداتهم، وزيادة معرفتهم وممارستهم الفاعلة للتصميم الشامل للتعليم بالمدارس الشاملة، كما سلطت الضوء على الدور المهم الذي يؤديه التدريب المعتمد على التصميم الشامل للتعليم في إعداد المعلمين المستقبليين للفصول الدراسية الشاملة التي تلي احتياجات جميع المتعلمين بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كارينجتون (Carringtona.,et al ,2020) والتي أفادت نتائجها أن جميع المبادئ الثلاثة للتصميم الشامل للتعليم، وجميع المبادئ الإرشادية التسعة، كانت واضحة في فحص ممارسات المعلمين والأخصائيين عينة الدراسة، ودراسة فيجا وآخرين (Vega,et al,2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عينة الدراسة كان تنفيذهم لمبادئ واستراتيجيات التصميم الشامل للتعليم عالياً برغم عدم معرفتهم لمبادئه.

### مناقشة نتائج السؤال الثالث:

وما يتعلق بالسؤال الثالث، والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستوى معرفتهم ومستوى استخدامهم التصميم الشامل للتعليم UDL بفصول الدمج؟" أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستويات معرفتهم بالتصميم الشامل للتعليم، وكذلك

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد في مستويات استخدامهم التصميم الشامل بفصول الدمج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى حاجة جميع المعلمين سواء معلمي التعليم العام والتربية الخاصة إلى التدريب وتطوير خبراتهم في التصميم الشامل للتعلم. وقد اتضح ذلك من خلال تصنيف عينة الدراسة وفقاً للبيانات الجغرافية عدد (٢٢٥) (١٣٦ معلم/ة من معلمي التعليم العام، ٨٩ معلم/ة من معلمي اضطراب طيف التوحد) لم يحصلوا على تدريب في تنفيذ ممارسات التصميم الشامل للتعلم بالفصول الدراسية كما أن المعلم/ين/ات الذين حضروا دورات تدريبية في التصميم الشامل معظمهم من دورة إلى دورتين بنسبة ٣٩,٧٪، كما ترجع هذه النتيجة إلى غياب التكامل والتعاون لتحقيق أهداف مشتركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وتدعم هذه النتيجة دراسة الطنطاوي والغامدي (٢٠٢٠) والتي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على مقياس كفايات المعلمين لتطبيق التصميم الشامل في مدارس الدمج. ودراسة روز (Rose,2019) والتي أشارت إلى ضرورة التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي وأخصائي الطلاب ذوي الإعاقة بالمدارس، ودراسة كارينجتون (Carringtona.,et al,2020) والتي أشارت نتائجها أنه يمكن تفيد نتائج هذه الدراسة في إعداد المعلمين والأخصائيين وتطويرهم المهني. كما أوصت بالتعاون بين المعلمين والأخصائيين في الفصول الدراسية والمدارس لدعم الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد وتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن خلال الإجابة على السؤالين الأول والثاني، يصبح من الواضح الحاجة إلى تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم وتنفيذ ممارساته بمقررات المعلمين ما قبل الخدمة (برامج إعداد المعلم) بكليات التربية، وتزويد المعلمين أثناء الخدمة بالكفايات الأزمية، وتطوير خبراتهم لتطبيق التصميم الشامل للتعلم بفصولهم الدراسية لتلبية احتياجات طلابهم بما في ذلك الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد.



## مناقشة نتائج السؤال الرابع:

وما يتعلق بالسؤال الرابع، والذي نصه: "ما الاقتراحات والتوصيات التي يراها معلمو التعليم العام ومعلمو اضطراب طيف التوحد ضرورية لتطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل فعال بفصول الدمج؟"

بعد جمع ردود المعلمين على السؤال المفتوح، قدم (١٥٣) معلم/ة اقتراحات وتوصيات لتعزيز وتطبيق التصميم الشامل للتعلم بفصول الدمج، وكان أكثرها تكراراً هو تقليل عدد الطلاب في الفصول الدراسية بحيث لا تزيد عن (٢٠ - ٢٥) طالباً بالصف، الحاجة إلى توظيف معلم مساعد، تكتيف الدورات التدريبية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا، الدورات التدريبية للمعلمين في معرفة التصميم الشامل للتعلم وأهمية تطبيقه بالفصول الدراسية لتلبية احتياجات جميع الطلاب، توفر خدمة الإنترنت بالمدارس، التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب التوحد في التخطيط للدروس.

## التوصيات والمقترحات

### أولاً: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم العديد من التوصيات التي قد تكون مفيدة لواضعي السياسات أو الباحثين المستقبليين في المملكة العربية السعودية عند التعامل مع موضوع التصميم الشامل للتعلم. لذلك تقدم الباحثة التوصيات التالية:

• تذليل جميع الصعوبات والمعوقات التي تحد من تنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعلم سواء بتشريع السياسات والقوانين، أو تضمين مقررات تناول معرفة التصميم الشامل وكيفية تطبيق مبادئه ببرامج إعداد المعلم بكلليات التربية، أو توفير الإمكانيات البيئية وتجهيز المدارس وتوفير التكنولوجيا اللازمة للتدريس، وتكثيف اللقاءات العلمية، وورش العمل لتوعية المعلمين بأهمية استخدام التصميم الشامل للتعلم في تعليم جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوو الإعاقة.

• التأكيد على وجود المعلم المساعد في مدارس الدمج لتطبيق التصميم الشامل للتعلم وتحقيق أهداف التعليم الشامل.

● تحقيق التكامل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة لتحقيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم.

● الزيارات المستمرة للمعلمين للتأكد من تطبيقهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم بفصولهم الدراسية، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة المناسبة لهم.

#### ثانياً: البحوث المقترحة:

● اقتضرت الدراسة الحالية على معلمي التعليم العام ومعلمي اضطراب طيف التوحد بمدارس الدمج بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، لذا توصي الباحثة بإجراء دراسات أخرى في هذا الموضوع في مدن أخرى بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على عينات مختلفة، كما توصي الباحثة بإجراء دراسات مستقبلية متنوعة في مناهجها، وأسئلتها، وأدواتها حول تطبيق مبادئ لتصميم الشامل للتعلم بالبيئات الدراسية.

● دراسة فاعلية برنامج قائم على التصميم الشامل للتعلم في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.

● دراسة زيادة الكفاية التدريسية لمعلمي اضطراب طيف التوحد من خلال تطبيقهم لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.

## المراجع:

### المراجع العربية:

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٥). اللجنة المعنية بشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة، التقارير الأولية للدول الأطراف بموجب المادة ٣٥ من الاتفاقية، المملكة العربية السعودية.

السالم، ماجد (٢٠١٦). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل، المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (٤)، ١١٤-١٣٤.

العميري، عنود، والحويطي، محمد (٢٠٢١). مستوى استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في منطقة مكة المكرمة، مجلة شباب الباحثين، كلية التربية بسوهاج، تم استخراجها من الباحث العلمي Google Scholar

[https://jyse. journals. ekb. eg/article\\_٢٠٨٩٩١\\_١f٤٩٦e٤١٠ef٨٨٩d٩٩٨٢٣b٩٦d٣fd١ae٠e. pdf](https://jyse. journals. ekb. eg/article_٢٠٨٩٩١_١f٤٩٦e٤١٠ef٨٨٩d٩٩٨٢٣b٩٦d٣fd١ae٠e. pdf)

الطنطاوي، محمود، والغامدي، عادل (٢٠٢٠). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، (٢١)، ١٤١-١٨٠.

مطوع، ضياء الدين، والخليفة، حس، وعطيفة، حمدي (٢٠١٤). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، الدمام: المتنبي.

الموسى، ناصر (٢٠١٤، فبراير، ١٧-٢١). تجربة المملكة في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام، [عرض ورقة]. المعرض والمنتدى الدولي للتعليم - التربية الخاصة تنمية مستدامة في عالم متغير - المملكة العربية السعودية.

### المراجع العربية (مترجمة):

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2015). The Committee on the Affairs of Persons with Disabilities, Initial reports of states parties bimujib almadat 35 of the Convention, Kingdom Saudi Arabia.
- Al Salem ,Majed. (2016). Increasing Teaching Competency for Teachers of Students who are Deaf and Hard of Hearing Through the Principles of Universal Design for Learning, The Specialized international educational Journal, (In arabic) ,5. (4) ,114-134.
- Al-Amiri, Anoud & Al-Huwaiti, Muhammad (2021). The level of willingness of teachers to apply inclusive education to students with autism spectrum disorder in light of some demographic variables in the Makkah Al Mukarramah region, Journal of Young Researchers, Faculty of Education, Sohag, Extracted from the Google Scholar, [https://jyse. journals. ekb. eg/article\\_208991\\_1f496e410ef889d99823b96d3fd1ae0e. pdf](https://jyse. journals. ekb. eg/article_208991_1f496e410ef889d99823b96d3fd1ae0e. pdf)
- Eltantawy, Mahmoud& ALGhamedei, Adele (2020). A Study of the Requirements of Applying the Universal Learning Design for Learning among Students with Disabilities in Inclusion Programs, Journal of Scientific Research in Education, (In arabic) College of Girls, Ain Shams University, (21).141-180.
- Mutawa, Diao Al-Din; Al-Khalifa, Hass & Atifa, Hamdi (2014). Research principles and skills in educational, psychological and social sciences, Dammam: Al-Mutanabbi.
- Al-Mousa, Nasser (2014, February 17-21). The Kingdom's experience in the field of integrating students with special educational needs in General Education schools, (paper presentation) , International Exhibition and Forum for Education - Special Education Sustainable Development in a Changing World - Saudi Arabia.

## المراجع الأجنبية:

- Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34 (1) 1-16, <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Al Hazmi, A., & Ahmad, A. (2018). Universal Design for Learning to Support Access to the General Education Curriculum for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*, 8 (2) , 66-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175398>.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27 (1) , 42-59. [https://www.learntechlib.org/p/55011./](https://www.learntechlib.org/p/55011/)
- Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1) , 103-114. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298>
- Basham, D., & Marino, T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45 (4) , 8.
- Campbell, N., Selkirk, E., & Gaines, R. (2016). Speech-language pathologists' role in inclusive education: A survey of clinicians' perceptions of universal design for Learning. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40 (2) , 121-132.
- Canter L., King, L., Williams, J., Metcalf, D., & Myrick Potts, K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools. *Exceptionality Education International*, 27 (1) , 1-16.
- Carrington, S., Siggers, B., Webster, A., & Harper-Hill, K. (2020). What Universal Design for Learning principles, guidelines, and checkpoints are evident in educators' descriptions of their practice when supporting students on the autism spectrum?, *International Journal of Educational Research*, 102, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101583>.
- CAST: Center for Applied Special Technology. (2017). What is universal design for learning. Retrieved from <http://cast.org/udl/index.html>.
- CAST: Center for Applied Special Technology. (2015). Universal Design for Learning Guidelines, Retrieved from. <http://CAST.org>.
- Dell, A., Newton, D., & Petroff, G. (2012). *Assistive Technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities*, (2nd ed.). Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M., & González-Montesino, R. H. (2019). Universal Design of Learning and Inclusion in Basic Education. *Alteridad*, 14 (2) , 207-217. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Evmenova, A. (2018). Preparing Teachers to Use Universal Design for Learning to Support Diverse Learners. *Journal of Online Learning Research*, 4 (2) , 147-171.
- Goldowsky, N., & Coyne, M. (11 Apr, 2016). Supporting engagement and comprehension online through multiple means of expression. In the Proceedings of the 13th Web for All Conference. New York, Article (39) , 1-4. <http://dx.doi.org/10.1145/2899475.2899488>.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for learning framework. *Disability and Society*, 32 (10) , 1627-1649. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantiegheem (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal Design for Learning and

- differentiated instruction, *Teaching and Teacher Education*.107,1-13 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Hatley, M (2011). *What Books Don't Tell You: Teacher-Eye-View of Universal Design for Learning and the Implementation Process* [Doctoral, Loyola University Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Higher Education Opportunity Act (2008). Pub. L. No. 110-315. <https://www.govinfo.gov/app/details/PLAW-110publ315>
- Kennette, N. Lynne & Wilson, A. Nathan (2019). Universal Design for Learning (UDL): What is it and how do I implement it?. *Teaching & Learning Journal*, 12 (1) , 1-6.
- Lanterman, Ch., & Applequist, K (2018). Pre-service Teachers' Beliefs: Impact of Training in Universal Design for Learning, *Exceptionality Education International*, 28 (3) , 102-121. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7774>
- Leonard, N., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindsay, S., Proulx, H., Scott, H., & Thomson, N (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 18. (2) 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Love, L., Baker, N., & Devine, S. (2019). Universal Design for Learning: Supporting College Inclusion for Students with Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42 (2) , 122-127. <https://doi.org/10.1177/2165143417722518>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST.
- Novak, K. (2016). *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms*. New York: CAST Professional Publishing.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using Universal Design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6 (4) , 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Ross, S. R. (16-19 Oct. 2019). Supporting your neurodiverse student population with the Universal Design for Learning (UDL) framework. [Paper view] *Frontiers in Education Conference (FIE)* , Covington, KY, USA. <https://doi.org/10.1109/FIE43999.2019.9028693>
- Schreffler, J., Vasquez III, E., Chini, J., & James, W. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6 (1) , 1-8.
- Takemae, N., Dobbins, N., & Kurtts, S (2018). Preparation and Experiences for Implementation Teacher Candidates' Perceptions and Understanding of Universal Design for Learning, *Issues in Teacher Education*, Spring, 27 (1). 73-93.
- Tomas, V., Solomon, P., Hamilton, J., & Campbell, W. N. (2021). Engaging Clinicians and Graduate Students in the Design and Evaluation of Educational Resources About Universal Design for Learning, *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*. 45 (1) , 59-75.
- Vega, M., Ricardo Moreno-Rodriguez, R., & Bastias, J (2020). Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. *Education sciences*, 10, 303-318. [www.mdpi.com/journal/education](http://www.mdpi.com/journal/education).



**تحديات صناعة القرار عن بعد في ظل جائحة  
كورونا (COVID - 19) لدى مديرات مدارس  
التعليم العام بمدينة الرياض**

**Challenges of Remote Decision-Making during  
COVID-19 Pandemic Among the female Principals  
of Public Schools In the city of Riyadh**

إعداد

**د. أريج بنت محمد التويجري**

أستاذة الإدارة والتخطيط التربوي المشترك

وكيلة عمادة الموارد البشرية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

**Dr. Areej Al twijri**

Associate Professor of Educational administration and  
Planning and Vice Dean of Human Resources  
At Prince Sattam bin Abdulaziz University

DOI: 10.36046/2162-000-012-005

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أبرز التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، والتعرف على الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) والتي تُعزى إلى متغيرات (عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة مجموعها (313) مديرة. وأظهرت النتائج: أن أبرز التحديات لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات المدارس تمثَّلت في المجال المالي بالمرتبة الأولى، يليه المجال التكنولوجي، وأخيراً جاء المجال الإداري. كما توصَّلت الدراسة إلى أن أبرز الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من قِبَل مديرات مدارس تتمثَّل في التدريب والتوجيه، ودعم المديرات ومنحهن الصلاحيات التي تُمكنهن من صنع القرار. وأوجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بشأن (المجال الإداري) لصالح مفردات عينة الدراسة الحاصلات على الدراسات العليا، وحول (المجال المالي) لصالح اللاتي عدد سنوات خبرتهن في مجال العمل الإداري من ثلاث إلى أقل من خمس سنوات، وبشأن (المجال المالي) لصالح اللاتي عدد دوراتهن التدريبية في مجال صناعة القرار خمس دورات فأكثر. وبناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالعمل على توفير فرص التدريب في مجالات صناعة القرارات، ومنح الصلاحيات الكافية، والاهتمام بتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في مدارس التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: تحديات صناعة القرار عن بُعد، جائحة كورونا (COVID-19)، مديرات مدارس التعليم العام.

## Abstract

This study aimed at identifying the most significant administrative, financial, and technological challenges to remote decision-making during COVID-19 Pandemic among the female Principals of Public Schools In the city of Riyadh, identifying the proposed solutions to address decision-making challenges, and revealing the statistically significant differences of remote decision-making challenges during the pandemic attributed to the following variables: (number of years of experience in administrative work; educational qualifications; and number of training courses in decision-making. The study used the descriptive survey approach, and applied the questionnaire (the tool of the study) to a sample of (313) female principals. The results showed that the most significant challenges to remote decision-making during the pandemic among female school principals were represented in the financial field in the first place, followed by the technological field, and finally the administrative field. The results also showed that the most prominent solutions proposed to address the challenges of remote decision-making under the coronavirus pandemic (COVID-19) by female school principals are training and mentoring and supporting female school principals and granting them decision-making powers. The study found statistically significant differences regarding the administrative field in favor of the study sample with postgraduate studies and their qualifications. As for the financial field, in favor women with three to less than five years of experience in the administrative work, and the financial field in favor of those who completed five or more decision-making training courses. Based on the results of the study, the researcher recommends working on providing training opportunities in the fields of decision-making, granting sufficient powers, and paying attention to the rehabilitation of cadres specialized in information technology in public schools.

**Keywords:** Remote decision-making challenges, coronavirus (COVID-19) pandemic, female principals of public school.



## المقدمة

تُركّز الاتجاهات الإدارية الحديثة كل اهتمامها على الإدارة المدرسية، ليس فقط كونها مهنة ذات مكانة اجتماعية راقية، وتخصصًا أكاديميًا رفيعًا؛ بل لأن نجاح العمليات الإدارية يقود حتمًا إلى نجاح المدرسة، وعلى النقيض من ذلك فإن قصور المديرات في القيام بالعمليات الإدارية في مدارسهن يؤدي إلى قصور المدرسة في القيام بمهامها ووظائفها.

وتلعب الإدارة دورًا فعالًا في نجاح المدرسة وتميُّزها، فالإدارة هي المشغَّل والمحرك الرئيس للطاقات والقوى التي تمتلكها، وهي القوى الدافعة إلى تنمية تلك الطاقات وتحسينها وزيادتها. Meraku, (2017, 336)

ويُعَدّ القرار جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، ويمكن تشبيهه بالدماغ البشري للإنسان، كما أن الإدارة الفاعلة هي إحدى المميزات الرئيسة التي يمكن من خلالها التمييز بين المؤسسات الناجحة وغيرها. (المدهون، ٢٠١٩، ٢)

وتحتاج مديرات المدارس اليوم إلى القيام بقرارات دقيقة وسريعة وحاسمة وواقعية، فصناعة القرارات عن بُعد تنطوي على مخاطر عديدة، وهذا يتطلب النظر في الآثار بعيدة المدى المترتبة على المدرسة، حيث إن عملية صنع القرار عن بُعد ليست نهاية المطاف ولكنها بداية العمل. (OBI, 2016)

ولذلك يجب على مديرات المدارس السعي إلى إعطاء الأولوية لصناعة القرار عن بُعد، فالقرارات الصحيحة تُسهّل تحقيق الأهداف للمدرسة، وتضمن تشاركية العاملين في تحقيق الأهداف (Victoria, 2918, 6-7)، وإن أهم ما يميّز مديرة المدرسة الناجحة عن غيرها هو قدرتها على اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة في أوقاتها. (مطر، ٢٠١٨، ٢)

وازدادت الحاجة إلى الاهتمام بعملية صنع القرار عن بُعد في العملية التعليمية مع ما انطوت عليه جائحة كورونا من تقليل عملية التواصل والتفاعل المباشر بين مديرة المدرسة والمعلمات؛ مما نتج عنه ضرورة اللجوء إلى عملية صناعة القرارات عن بُعد، كما ترتّب على ذلك أن تكون القرارات

فُجائية في بعض الأحيان؛ للحاجة إلى التحول من التعليم وجهاً لوجه إلى التعليم الإلكتروني، وأدى هذا بدوره إلى بروز معايير تتعلّق بعملية صنع القرار عن بُعد. (Rajan et al., 2020, 1)

وعلى الرغم من جهود مديرات المدارس في الارتكاز على مجموعة من المعايير عند عملية صنع قراراتهن؛ فإن الاعتماد على هذه المعايير وحدها لا يضمن بالضرورة الوصول إلى اتخاذ قرارات جيدة. في ظل وجود التحديات التي تواجه صناعة القرار؛ كالتحديات الإدارية التنظيمية، والمناخ التنظيمي السائد، وعدم تفويض الصلاحيات، والمركزية الشديدة، ومسؤوليات العاملين غير المحددة؛ مما يؤدي إلى ضعف التنسيق بين القرارات المتعارضة، وضعف القدرة على تحليل المشكلة وأبعادها، وضعف القدرة على تحليل البدائل واختيار أفضلها، وضعف المعرفة بالأساليب العلمية المتبعة في صنع القرارات، وغير ذلك من التحديات المرتبطة بالأفراد والعمل وطبيعته. (الرفايعة، ٢٠١٩، ١؛ علي، ٢٠١٩، ١٩٤)

وتُعَدُّ عملية صنع القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام من العمليات المهمة التي تركز عليها المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة؛ فقد أكدت رؤية ٢٠٣٠ على ضرورة تحسين وتطوير البيئة الإدارية في وزارة وإدارات التعليم العام، والعمل على مواجهة كل التحديات، واعتماد التوجيه الإداري غير المركزي، وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية. (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

ويتضح ذلك جلياً من تبني الوزارة للأهداف الاستراتيجية التي تؤكد على دور مديرات المدارس، من خلال توسيع قاعدة المشاركة في عملية صنع القرارات، وإعطائهن المزيد من الصلاحيات لتمكينهن من أداء أدوارهن بكفاءة دون تدخّل مباشرٍ من الإدارة التعليمية. (العمري، ٢٠١٤، ٥)

ويتطلّب ذلك من مديرات المدارس أن يكنَّ أكثر قدرة على صنع القرارات المهمة، والمتعلقة بإعداد خططٍ لمواصلة التعليم من خلال وسائل بديلة في أثناء فترة التباعد الاجتماعي، وأن يُقدِّمن إطارَ عملٍ للمجالات الواجب تغطيتها بهذه الخطط، بالإضافة إلى رفع قدراتهن في تقييم الاحتياجات التعليمية. (ربحمر وشلايشر، ٢٠٢٠، ١)

وأكد تقرير مكتب التربية العربي لدول الخليج بشأن إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠، الحاجة الشديدة إلى دعم عملية صنع القرار عن بُعد في قطاع التعليم، والمساعدة على وضع وتنفيذ استجابة تعليمية فاعلة تجاه جائحة فيروس كورونا (COVID-19) المستجد؛ مما يؤكد على وجود فجوة في صناعة القرار عن بُعد نتيجة التحديات التي يواجهها.

### مشكلة الدراسة:

يُشكّل موضوع الإدارة المدرسية عنصراً رئيساً في نجاح العمليات الإدارية والتدريسية داخل المدارس، وتلعب الإدارة دوراً فاعلاً في توجيه قدرات جميع العاملين، وذلك من خلال ما تتخذه من قرارات حاسمة تؤثر في عمل جميع منسوبي المدرسة في العملية التعليمية، ويؤكد ذلك بدوره ضرورة التركيز على عملية صناعة القرارات عن بُعد، وتزايد أهميته لدى مديرات المدارس، حيث تنعكس آثار هذه القرارات على البيئة التنظيمية والبشرية للمدارس.

لذلك، عندما يتعلق الأمر بالقرار، لا بُدَّ من الموازنة بين العقلانية والحدس؛ لأن العديد من المتغيرات قد تؤثر في اختيار واحد أو آخر من البدائل، ويتم اتخاذ القرار عن بُعد في بيئات من اليقين وعدم اليقين، وهذا ما يجعل عملية صنع القرار عن بُعد أكثر تعقيداً. (Marchisotti et al., 2018, 5)

لذا لا بُدَّ أن تتم عملية صنع القرار للمديرات بما يتناسب مع السياق التعليمي داخل كل مدرسة، وكذلك الهياكل الاجتماعية الأوسع التي تؤثر في التعليم. (Trimmer, 2017, 224)

وحمّل عام ٢٠٢٠ الكثير من التحديات في مجال التعليم عن بُعد، وكان هذا أمراً طبيعياً بسبب تأثير جائحة كورونا العالمية، حيث شكّلت الجائحة تحدياً كبيراً من خلال تحوّل العملية التعليمية ومسار التدريس من الطريقة التقليدية إلى التعلم عن بُعد. (Francisco, & Nuqui, 2020, 16)

وأثّرت جائحة كورونا (COVID-19) في مديرات المدارس وأدّت إلى تغيير هيكل عملهن من العمل وجهاً لوجه إلى العمل الافتراضي، أو ما يُعرف بالعمل عن بُعد، وقد تمكّنت مديرات المدارس

من مواصلة عملهن عن بُعد من خلال الفرق الافتراضية، وتلك الفرق عبارة عن مجموعات مؤقتة صغيرة من العاملين في مجال المعرفة جغرافياً وتنظيمياً وزمنياً، ينسقون عملهم في الغالب باستخدام التقنيات الإلكترونية المختلفة؛ لإنجاز مهمة تنظيمية واحدة أو أكثر. (Dahlberg et al.,2021)

ويساعد التواصل عن بُعد بين المدبرة ومنسوبي المدارس على التنسيق بين جهود العاملين بغض النظر عن أماكن تواجدهم جغرافياً، ويمكنهم العمل في مشاريع متعددة وتنسيق المهام دون الحاجة إلى تواجدهم، حيث يدعم التواصل عن بُعد أتماط العمل المرنة للغاية، ويوفر مزايا متعددة، مثل: فرصة استمرارية العمل رغم ظروف الحجر الصحي، والعمل بإنتاجية طوال أيام الأسبوع. (Köther et al.,2021)

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن صناعة القرار عن بُعد تشير إلى أن فرص فشل القادة تتزايد بنسبة ثماني مرات أكثر من صناعة القرار في الحالات الحضورية وجهًا لوجه؛ وذلك لحُجُب الأعضاء للمعلومات الفريدة، وعدم الثقة في أعضاء الفريق الآخر (Cansoy et al.,2020)، والاستخدام غير السليم لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (al.,2018 Marchisotti et)، والتخوف من الفشل، وسرعة اتخاذ القرار دون دراسة متأنية، والمعلومات غير الكافية، والتعرض لبعض الضغوط، والخوف من معارضة الآخرين (Diebel,2018)، كما أن التحيزات غير العادلة - سواء كانت عن قصدٍ أو دون قصدٍ- يمكن أن تكون مشكلة في كثير من عمليات صنع القرار عن بُعد (Center for Data Ethics and Innovation,2020)، كذلك كثرة الأعباء الملقاة على مديري المدرسة (الغامدي، ٢٠١٥)، وضعف التعاون بين إدارة المدرسة والمستويات العليا للإدارة لصعوبة إجراءات التواصل بينهما، بالإضافة إلى أن عدم المشاركة في صناعة القرار يُعدّ عائقاً يُحوّل دون صناعة القرار عن بُعد (علي، ٢٠١٩)؛ إذ إن مشاركة مديري المدارس في صنع القرار جاءت بدرجة متوسطة (الحسن، ٢٠١٩)، وإن أكثر مستويات المشاركة في صناعة القرار ممارسةً هو دعوة المدير المرؤوسين إلى عقد اجتماع لاستطلاع آراء ومقترحات المرؤوسين ثم يتخذ قراره بعد ذلك في ضوئها، وإن أقل مستويات المشاركة في صناعة القرار ممارسةً هو نقل مسؤولية صنع القرار إلى

المجموعة والعمل قائداً لها، مشاركاً في المناقشات والمداولات، تاركاً سلطة اتخاذ القرار للمجموعة.  
(حيتو، ٢٠١٩)

وعلى صعيد المملكة العربية السعودية، تبذل وزارة التعليم جهوداً كبيرة في رفع قدرات مديرات المدارس مهنيّاً في مجالات متعددة من خلال ما تُقدّمه من برامج تدريبية وبرامج الدبلوم المتخصّصة في الإدارة وصناعة القرار عن بُعد. وبالرغم من الجهود البارزة التي تبذلها وزارة التعليم، فإن الدراسات توصلت إلى وجود قصور في قدرات مديرات المدارس في صنع القرار عن بُعد، حيث يُوجد العديد من التحديات أثناء مراحل عملية صنع القرار عن بُعد (الغامدي والجهني، ٢٠١٨، ٧٧)؛ لذلك رأت الباحثة أن دراسة العوامل التي تُشكّل تحدياً أمام صنع القرار عن بُعد وتأثيراتها على صنع القرارات لدى مديرات مدارس التعليم العام، أمرٌ مهمٌ وضروري للغاية؛ فتبلورت مشكلة الدراسة في «تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض».

#### أسئلة الدراسة:

تمتلك أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ١- ما التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟
- ٢- ما الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟
- ٣- هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\geq \alpha 0.05)$  لتحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) تعزى إلى متغيرات (عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار) من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

### أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- ١- الكشف عن التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.
- ٢- معرفة الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.
- ٣- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لتحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) تعزى إلى متغيرات (عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار) من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

### أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

### الأهمية النظرية:

- تُسهم الدراسة في إثراء المعرفة والمكتبة العربية فيما يتعلق بتحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام.
- تفيد الدراسة خبراء التخطيط في الكشف عن بعض الصعوبات والتحديات في تفعيل دور مديرات المدارس في صناعة القرار عن بُعد.
- تأتي الدراسة متزامنة مع توجُّه رؤية ٢٠٣٠ ووزارة التعليم لتطوير مديرات المدارس، وتبني توجُّهات إدارية حديثة، ومشاركتهن في صناعة القرارات.

## الأهمية العملية:

- تفيد الدراسة صانعي القرار بوزارة التعليم وإدارات التعليم، وهذا يشمل مشاركة العنصر النسائي (مديرات المدارس) في صناعة القرار عن بُعد.
- تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التعليم والمؤسسات المهتمة في إعداد وتدريب المديرات على وضع قائمة وتصور بأهم تحديات صنع القرار في المستقبل، وطرق علاجها، وتطوير أدائهن في عملية صنع القرار واتخاذها عن بُعد في ظلّ جائحة كورونا.
- تُسهم في دعم برامج تدريب مديرات مدارس التعليم العام من خلال توجيه المسؤولين إلى ضرورة التركيز على موضوع تحديات صنع القرار عن بُعد.

## مصطلحات الدراسة:

### القرار:

يُعرّف بأنه: الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديلٍ واحدٍ بين بديلين محتملين أو أكثر. (عدوان، ٢٠١٩، ٣)

وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنه: قيام مديرات مدارس التعليم العام بإصدار أوامرٍ محدّدة بشأن ما يجب فعله وما يجب تجنّبه، وصولاً إلى وضع مُعيّن أو موقفٍ انتهاءً إلى نتيجة محدّدة في ظل الأوضاع التي تفرّضها جائحة كورونا (COVID-١٩) في مدارس التعليم العام.

### صناعة القرار:

تُعرّف صناعة القرار بأنها: مجموعة الخطوات التي يتم من خلالها اختيار قائد المدرسة لأحد البدائل وصولاً إلى قرار محدد. (علي، ٢٠١٩، ١٩٨)

وتُعرّف الباحثة صناعة القرار عن بُعد إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات العملية المنظمة التي تقوم بها مديرة المدرسة ومنسوباتها عن بُعد، وتتضمّن: تحديد المشكلة المطلوب صناعة القرار بشأنها، والمفاضلة بين الحلول المتاحة، ثم الوصول إلى قرار.

## جائحة كورونا (COVID-19):

تُعرّف جائحة كورونا (COVID-19) لدى منظمة الصحة العالمية بأنها: الأزمة التي نتجت عن تفشي فيروس كورونا في العالم أجمع، والذي يُسبب اعتلالات متنوعة بين الزكام وأمراض أكثر وخامة، وتشمل الأعراض الشائعة للعدوى مشكلات تنفسية كضيق النفس والسعال والحمى، والتي أثّرت في جميع القطاعات (التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية) في معظم دول العالم. (بطاينة، ٢٠٢١، ٥٠)

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: جائحة عالمية مُستمرة لمرضٍ، ونتجت عن تفشي فيروس كورونا (COVID-19)، وأدّت إلى تحوّل التعليم الوجاهي إلى التعلم عن بُعد.

### الإدارة:

تُعرّف الإدارة بأنها: عملية إرشاد الآخرين والتأثير فيهم، بحيث تصبح جهودهم موجّهة نحو تحقيق أهداف المنظمة. (Meraku, ٢٠١٧, ٣٣٦)

وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية إرشاد المديرية للعاملين في المدرسة وتوجيه سلوكهم نحو تحقيق الأهداف المعلّنة. التوجيه في هذه الحالة يعني: التشجيع على التصرف بطريقة معينة، أو اتباع مسار عمل معين.

### المديرات:

يُقصد بالمديرات: الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوّته ليؤثر في سلوك وتوجّهات الأفراد من حوله؛ لإنجاز أهداف محدّدة. (العساف، ٢٠١٩، ٤)

وتُعرّف الباحثة المديرات إجرائياً بأنهن: مديرات المدارس في التعليم العام، اللواتي يتميّن بمجموعة من الصفات الشخصية والإدارية التي تُمكنهن من التأثير في العاملين في مدارس التعليم العام وتُمكنهن من مواجهة تحديات صنع القرار عن بُعد في ظل جائحة فيروس كورونا المعروف عالمياً باسم (COVID-19).



### حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام، والحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19).
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م.

## الإطار النظري

### أولاً: الإدارة المدرسية:

#### ماهية الإدارة:

حين ننظر إلى مختلف التعريفات والأفكار حول الإدارة، فإن استنتاج المفاهيم الإدارية الموجودة في جميع المجالات والأعمال أمر يسير، وعلى سبيل المثال: يؤيد بعض الأتباع مفاهيم الإدارة بالخدمة، ويتحدّث البعض الآخر عن الإدارة بأنها أصحاب الرؤية، وفي الأدبيات، تظهر المصطلحات الأخرى مثل القيادة التحويلية والقيادة التشاركية وغيرها. ويبدو أنه لم يصل كاتب إلى تعريف مفهوم الإدارة بشكل مُرضٍ، فقد يشير المصطلح إلى أيّ شخص في المجتمع يتمتع برؤية عالية نسبياً مثل المسؤولين المنتخبين في المنظمة، وغالبًا ما يُستخدم لتسليط الضوء على المدير التنفيذي و/ أو الرئيس و/ أو أفراد مجلس الإدارة؛ ومع ذلك فإن المدير بالتأكيد أكثر شخص معروف على نطاق واسع أو يمتلك سلطة تنظيمية. (Kolzow, 2014,9)

ويُقصد بالإدارة لدى (Enenche,2017,46): فن إتقان التغيير، والقدرة على حشد جهود الآخرين في اتجاهات جديدة". هناك أيضًا تعريفات تُميز بين القيادة والإدارة، حيث يُظهر البعض

شعورًا بأن كونك قائدًا يتفوّق بطريقةٍ ما على كونك مديرًا. في الواقع، يشارك معظم القادة في شكلٍ من أشكال الإدارة، ويجب على جميع المديرين إظهار القيادة حتى الموظفين الذين ليسوا في الإدارة يظهرون القيادة بين زملائهم وفرق العمل التي يعملون فيها (Plecas et al., 2020, 10).

وهناك عناصر مشتركة للإدارة يُجمع عليها خبراء الإدارة، يذكرها (Demirtas,2020) وهي: النفوذ والسيطرة، والتخطيط، وصناعة القرار واتخاذها، والقيادة، والرقابة، والتنظيم.

وترى الباحثة أن الإدارة هي: قدرة المديرية على التأثير في منسوبات المدرسة، وحشد جهودهم نحو تحقيق الأهداف، ولا بد لمديرة المدرسة أن تتصف بعدد من الصفات؛ منها: امتلاك رؤية واضحة، والقيادة وتحمل المسؤولية، والتخطيط والتنظيم، وحل المشكلات، والنزاهة، والاستقلالية، وصناعة القرارات التي تحتاج إلى فهم واضح لعملية صناعة القرار وخطواته، وتأهيل مديرات المدارس تأهيلاً مناسباً لاختيار الطريقة المثلى لصناعة القرار عن بُعد، وإلمامهن بأساليب ومقومات صناعة القرار عن بُعد في ظل الأزمات مثل جائحة كورونا (COVID-19)؛ فذلك من المهارات الأساسية التي لا بد أن تتصف بها مديرة المدرسة.

**ثانياً: صناعة القرار عن بُعد:**

**ماهية القرار عن بُعد:**

القرار هو الاختيار المدرك من البدائل المتاحة في موقف معين، وهو عملية فكرية وعقلية يريد القائد الإداري من ورائها التوصل إلى اختيار بديل من مجموعة بدائل متاحة لإيجاد حل للمشكلة التي يواجهها. (عامر والمصري، ٩، ٢٠١٦)

وتتم عملية صنع القرار عن بُعد من خلال المفاضلة بين مجموعة من البدائل المطروحة لتجاوز المشكلات والتوصل إلى أهداف معينة، وهي عملية عقلية واعية، ونوعٌ من التفكير المنظم الهادف الذي يسعى إلى تحديد المشكلة موضوع القرار والحلول الممكنة لها بأقل تكلفة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي. (جيتو، ٢٠١٩، ٢٧٦)

تُعَدُّ عملية صناعة القرار عن بُعد من التحديات التي تواجه مديرات المدارس على مختلف المستويات، فهي عملية تتعامل مع متغيرات لا ترتبط بالمدرسة فحسب، بل تخرج عن ذلك لتأخذ بعين الاعتبار البيئة المحيطة، والضغط الاجتماعي والقوى الخارجية التي تؤثر وتتأثر بها مثل جائحة كورونا (COVID-19). (حسن، ٢٠٢٠، ٢)

وهناك فرق بين صناعة القرار عن بُعد واتخاذ القرار عن بُعد، حيث إن هناك خلطاً لدى الكثيرين في استخدام المصطلحين؛ فاتخاذ القرار عن بُعد يُستخدم أكثر من صنع القرار عن بُعد، وصنع القرار عن بُعد يتم وفق عمليات منهجية متعددة، واتخاذ القرار عن بُعد يكون وفق عملية واحدة، وصنع القرار عن بُعد تقوم به مجموعة، واتخاذ القرار عن بُعد يقوم به فرد، واتخاذ القرار عن بُعد جزءٌ من عملية صنع القرار عن بُعد.

#### مراحل عملية صنع القرار عن بُعد:

وتتكوّن عملية صنع القرار عن بُعد من سلسلة من المراحل المعقّدة والمتداخلة والتي تُمثّل (زودة، ٢٠١٧، ٢٣):

- أولاً: مرحلة تحديد المشكلة؛ ويتم من خلالها تحديد المشكلة، والوقوف على نوعها وتفصيلها من حيث كونها مشكلة داخلية أو خارجية.
- ثانياً: مرحلة جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة وتحليلها.
- ثالثاً: مرحلة تحديد البدائل المتاحة لحل المشكلة.
- رابعاً: مرحلة المفاضلة بين البدائل واختيار البديل الأمثل والأنسب لحل هذه المشكلة؛ وهي تُسمّى "مرحلة اتخاذ القرار عن بُعد".

وصنع القرار عن بُعد هو اختيار مسار العمل من مجموعة من الخيارات. وتُقسّم عملية صنع القرار عن بُعد إلى خطوات ست؛ تبدأ بعملية جمع وتنظيم البيانات الأولية ويمكن تحويلها إلى معلومات، تحليل وتلخيص المعلومات التي يمكن تحويلها إلى المعرفة القابلة للاستخدام والقابلة

للتطبيق، توليف وإعطاء الأولوية للمعلومات لتطوير مجموعة من الخيارات من خلالها يختار صانعو القرار خيارًا ويصلون إلى القرار. (Wang, 2019, 2)

وبذلك فإن صناعة القرار عن بُعد هي الاختيار الواعي والمدرك من بين مجموعة البدائل المطروحة في موقف معين بعد دراسة متأنية وحكيمة لكل الحلول والبدائل المطروحة ومدى قدرتها على تحقيق الهدف المطلوب.

#### أهمية صناعة القرار عن بُعد:

تُعدّ عملية صنع القرارات عن بُعد من المهام الجوهرية للمديرات، وإن قدرة المديرية على صناعة القرارات واتخاذها هي التي تُميّزها عن غيرها من أعضاء المدرسة؛ ولهذا فإنه جزء من تحديد طبيعة عملية صنع القرار عن بُعد والأطراف المعنية، وما تحتاجه متخذة القرارات من مهارات تُعينها على صنع القرار وإدارة موافقه. وأهمية القرار تعتمد على مدى غموض العوامل التي تؤثر في تنفيذه، وعلى الآثار المترتبة عليه وارتباطه بعنصر المخاطرة، وتعدُّ وتعقيد أهداف المدرسة. (الغامدي، ٢٠٢٠، ٥٧)

وترجع أهمية صناعة القرار عن بُعد إلى كونه القلب النابض للإدارة، وأساس العملية الإدارية؛ إذ يُقاس نجاح مديرة المدرسة بمدى مقدرتها على صناعة قرارات رشيدة ومناسبة، خاصةً في المواقف الحرجة والأزمات كجائحة كورونا (COVID-19) والتي تستلزم مشاركة الجميع في صنع القرار عن بُعد.

فمشاركة منسوبي المدرسة في صناعة القرار عن بُعد تساعد على قبول القرار؛ لأنهم يشعرون بأنهم أسهموا ولو بقدرٍ ضئيلٍ في صناعة القرار، وتفهموا ظروف وأسباب إصداره. (علي، ٢٠١٩، ٢٠٤)

إن عملية صنع القرار عن بُعد على الرغم من ضرورتها في الوقت الحالي نتيجة ما يمرّ به العالم من جائحة كورونا (COVID-19) وتقليل فرص التعامل عن قُرب وجهًا لوجه، فإنها لا تخلو من

بعض التحديات التي تُعرقل وتُحدّ من كفاءة عملية صنع القرار عن بُعد وتنفيذه. (Nickson et al.,2020)

### التحديات التي تؤثر في صنع القرار عن بُعد:

هناك العديد من التحديات التي تؤثر في صنع القرار عن بُعد، صنّفها (الرفايعة، ٢٠١٩) في جملة من العوامل؛ وهي: العوامل الشخصية، والعوامل التنظيمية، والعوامل الإنسانية، والعوامل البيئية والاجتماعية.

كما يشير (Amalia et al.,2020,136) إلى تحديات صناعة القرار عن بُعد، نوجزها فيما يلي:

● الأشياء الملموسة وغير الملموسة والعاطفية والعقلانية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند صناعة القرار عن بُعد.

● يجب صناعة كل قرار باعتباره جوهرياً لتحقيق الأهداف، ويجب ألا يكون كل قرارٍ موجّهًا نحو المصالح الشخصية، بل يكون أكثر اهتمامًا بالمصالح المشتركة أو الجماعية.

● نادرًا ما يكون خيارًا مُرضيًا؛ لذلك يجب أن تتحوّل البدائل المضادة من صناعة القرار عن بُعد إلى اتخاذه.

● صناعة القرار عن بُعد تتطلب وقتًا طويلاً لكي يُصبح فعالاً.

● ثمة حاجة إلى صناعة قرارات عملية للحصول على نتائج أفضل.

● يجب إضفاء الطابع المؤسسي على كل قرار حتى يتم معرفة القرار.

وترى الباحثة أن التحديات التي تواجه صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-

١٩) يمكن أن تُصنّف كما يلي:

### • التحديات البيئية والتقنية:

مثل: (الجانب الاجتماعي، الدعم المالي، البنية التحتية للمدرسة، المهارات التقنية، توفر التقنية لمنسوبي المدرسة).

### • التحديات الشخصية:

مثل: (الذكاء، سرعة البديهة، المهارات، الخبرة، التواصل، القدرة على التأثر في الآخرين).

### • التحديات التنظيمية:

مثل: (اللوائح والأنظمة، الهيكل الإداري، النمط القيادي، حجم المدرسة، المشاركة في صنع القرار عن بُعد، التهيئة والتمهيد).

## الدراسات السابقة

دراسة (Davidaviciene et al.,2020): هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر في عمليات صنع القرار لدى القادة في الفرق الافتراضية في الإمارات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ٣١١ ذكراً (٨٠٪) و٧٦ أنثى (٢٠٪) ممن يوظفون وسائل التواصل عن بُعد، وأستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأوضحت النتائج: أن ثمة مجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في عملية صنع القرارات لدى القادة مثل الثقة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعلومات المشاركة، وأن اللغة لا تؤثر لها في صنع القرار، وأن عمليات صنع القرار لها تأثير مباشر على أداء القادة في الفرق الافتراضية.

دراسة (Amalia et al.,2020): هدفت إلى التعرف على الريادة وصنع القرار في التعليم. ووُظفَ الأسلوب النوعي الهادف للعثور على معلومات أكثر تفصيلاً بشأن دور القادة في اتخاذ القرارات، ووُظفَ الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات؛ وكل ذلك لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من المديرين والمعلمين وموظفي التعليم في مدرسة "جاتيساري" الابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن دور مدير المدرسة يتمثل في اتخاذ قرارات لتنفيذ التعليمات والقوانين واللوائح،

وهذا يتطلب أن يكون المدير حازماً في تنفيذها؛ لأنها تتعلق بموعد عمل الموظفين المرؤوسين، ودقة التدريس، وساعات العمل، ودقة تنفيذ برامج التعلم، وهناك قرارات خاصة تتعلق بكل مدرسة وتختلف ظروفها من مدرسة إلى أخرى، وفي هذا النوع من القرارات يمكن إشراك مجلس المعلمين بأكمله، ويجوز لموظفي المدرسة أيضاً إشراك أصحاب المصلحة في المدرسة، وإشراك المجتمع المدرسي.

**دراسة حسن (٢٠٢٠):** ألفت الضوء على درجة فاعلية القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطوّرت أداة لجمع البيانات وهي استبانة مكونة من (٦٠) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها؛ لتحقيق أهداف الدراسة، ووُضعت الأداة على عينة من المعلمين والمشرفين ومساعدتي المديرين في المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (٤٥٧) مشرفاً تربوياً ومعلمًا ومساعد مدير، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي (٨١,٣)، وأن درجة ممارسة إدارة الأزمات جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي (٧٥,٣)، وذلك في غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية والتي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة). وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تعميق وزيادة الوعي بأهمية القرارات الإدارية، وتعزيز مفهوم إدارة الأزمات داخل البيئة المدرسية.

**دراسة جيتو (٢٠١٩):** هدفت إلى التعرف على مستويات المشاركة في صناعة القرار التربوي في مدارس الهيئة الملكية بينبع.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) فرداً، منهم (١٤) مشرفاً تربوياً و(١٨) قائد مدرسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن القادة التربويين يمارسون مبدأ المشاركة في صنع القرار بدرجة متوسطة، وأن أكثر مستويات المشاركة في صناعة القرار ممارسةً هو دعوة القائد المرؤوسين إلى عقد اجتماع لاستطلاع آراء ومقترحات المرؤوسين ثم يتخذ قراره بعد ذلك في ضوءها، وأن أقل مستويات المشاركة في صناعة القرار ممارسةً

هو نقل مسؤولية صنع القرار إلى المجموعة والعمل قائداً لها، مشاركاً في المناقشات والمداولات، تاركاً سلطة اتخاذ القرار للمجموعة.

**دراسة الحسن (٢٠١٩):** هدفت إلى الكشف عن التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار الإداري لدى قائدات مدارس منطقة الباحة. تم توظيف المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستُخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، ووُزعت على قائدات مدارس منطقة الباحة البالغ عددهن (٢٤٨) فائدة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن التمكين الإداري لدى القائدات جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات (الاتصال وتوفر المعلومات، والتأهيل والتدريب، وتفويض الصلاحية، والحوافز والتشجيع)، وأن درجة مشاركة قائدات مدارس منطقة الباحة في صنع القرار جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمشاركة القائدات في صنع القرار تُعزى إلى متغيرات (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

**دراسة الرفايعة (٢٠١٩):** تطرقت إلى العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الريف الأردني، ودرجة تأثر استجابات المستجيبين بمتغيرات كلٍّ من (الجنس، والوظيفة، والخبرة العملية). وطوّرت استبانة مكونة من (٢٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، ثم وُزعت على عينة مكونة من (١٨٥) معلماً ومديراً تابعين لمجتمع الدراسة للعام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩. وأظهرت نتائج الدراسة: ارتفاع درجة تأثير كلٍّ من العوامل الشخصية، والإنسانية، والتنظيمية والإدارية في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الريف الأردني، وتوسّط درجة تأثير العوامل البيئية والاجتماعية، كما أظهرت أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لمتغير الوظيفة.

**دراسة (Kezar,2019):** هدفت إلى التعرف على تأثير كورونا على القيادة الأكاديمية واتخاذ القرار في الجامعات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الاستقرائي، ومراجعة الدراسات والأدبيات. وكشفت نتائج الدراسة: أنه قبل انتشار جائحة كورونا كانت اللامساواة بين الجنسين منتشرة بين قادة التعليم العالي، وأن عملية صنع القرار كانت متحيزة بنسب كبيرة نحو الذكور، وأن جائحة كورونا كان لها تأثير كبير على مستوى اتخاذ القرارات ومدى مشاركة الإناث في اتخاذ القرارات



حيث ازدادت النسبة بشكل ملحوظ. وكشفت الدراسة عن أبرز تحديات صنع القرار في ظل جائحة كورونا، المتمثلة في: غياب الحوكمة الأكاديمية، ووجود تمييز بين الجنسين في اتخاذ القرارات، وقلة الاستفادة من الأشخاص ذوي الخبرة في الموضوع، وغياب نهج القيادة المشتركة وتفويض صنع القرار، وضعف القدرة على توظيف وسائل الاتصال عن بُعد. وأوصت الدراسة بأنه يتعين على القادة تعظيم شمولهم الأفراد الذين لديهم خبرة في التنوع والإنصاف والشمول، وأن يتخذ الدمج شكل هيكل إداري جديد مثل فريق الاستجابة السريعة أو تكامل الأفراد في عمليات صنع القرار الحالية، وأن يتبادل قادة الحرم الجامعي المعلومات بشأن القيادة المنصفة لصنع القرار ومجموعات الحوكمة.

**دراسة علي (٢٠١٩):** هدفت إلى التعرف على معوقات صنع القرار واتخاذها لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. وكان من اللازم توظيف المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٢٢٤) مديرًا ووكيلًا ومعلمًا وأخصائيًا اجتماعيًا بالمدارس، وبيّنت الاستبانة جمع البيانات. وأوضحت النتائج: أن من أبرز التحديات ضعف توافر المرونة في اللوائح والقوانين، ضعف وضوح بعض بنود القوانين واللوائح الداخلية، ضعف الاهتمام بأخذ رأي المدير في القرارات الصادرة من الجهات العليا، ندرة التدريبات التي يحصل عليها مديرو المدارس في صنع القرار واتخاذها، كثرة الأعباء الوظيفية لدى مدير المدرسة بما يؤثر في دوره، ضعف الوعي بخطوات المنهج العلمي واتخاذها، ضالة الموارد المالية المتاحة للمدرسة عند اتخاذ القرار، وجود بعض الضغوط الخارجية على مدير المدرسة، تهميش المدير لبعض الأطراف المعنية في صنع القرار واتخاذها.

**دراسة (Akhmetova, 2017):** هدفت إلى تحسين عملية صنع القرار للموظفين في المنظمة ذاتية الإدارة، والتعرف على التحديات المعروفة لصنع القرار في مثل تلك المنظمات. ووُظف المنهج المختلط الكمي والنوعي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٤) موظفًا، وطُبقت المقابلات والاستبانة لجمع البيانات؛ لتحقيق أهداف الدراسة. وكشفت النتائج: أن العوامل المؤثرة على عملية صنع القرار تتمثل في عدم وضوح تصورات القادة عند اتخاذ القرار، وتدني مستوى المهارات المهنية والقيادية، وعدم وضوح دور القادة الخارجيين، والتكنوقراطية، ومشكلات الاتصال والتواصل بين

الأفراد والقادة، وسرعة اتخاذ القرار دون فحص باقي الخيارات، وضيق الوقت لصناعة القرار الصحيح واتخاذ.

**دراسة شعبان (٢٠١٧):** هدفت إلى التعرف على أثر عبء المعلومات الإلكترونية على اتخاذ القرار في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر الإداريين. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبنّت استبانتين لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) مديرًا ومساعد مدير، ومشرفًا مقيمًا، ومديرًا عامًا في المدارس الخاصة باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية لمديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان؛ لتحقيق أهداف هذه الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: أن درجة عبء المعلومات الإلكترونية التي يواجهها إداريو المدارس الخاصة في عمان كانت مرتفعة، وأن درجة ممارستهم في اتخاذ القرار كانت مرتفعة بالمثل، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة إدراك عبء المعلومات الإلكترونية ودرجة ممارسة اتخاذ القرار من قبل الإداريين في المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظرهم.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بصناعة القرار وما يواجهه من تحديات، يمكن تلخيص أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة وأوجه الشبه والاختلاف.

● ركزت الدراسات السابقة على العوامل التي أثرت في صنع القرار لدى القادة كدراسة (Davidaviciene et al.,2020) ودراسة (Akhmetova, 2017) ودراسة (Amalia et al.,2020) ودراسة (حسن، ٢٠٢٠) ودراسة (الرفايعة، ٢٠١٩) ودراسة (علي، ٢٠١٩) ودراسة الحسن (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار الإداري، في حين ركزت دراسة (Kezar,2019) على تأثير فيروس كورونا في صناعة القرار، وتطوّقت دراسة (شعبان، ٢٠١٧) إلى أثر عبء المعلومات الإلكترونية على اتخاذ القرار، في حين ألفت دراسة جيتو (٢٠١٩) الضوء على مستويات المشاركة في صناعة القرار التربوي. وتختلف الدراسة

الحالية عن الدراسات السابقة في أنها عملت على الكشف عن تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام.

• تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المنهج؛ فالدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، أمّا دراسة (Akhmetova,2017) فاستخدمت المنهج المختلط الكمي والنوعي، ودراسة (Kezar,2019) وظّفت المنهج الاستقرائي، ودراسة (حسن، ٢٠٢٠) ودراسة (شعبان، ٢٠١٧) وظّفتا المنهج الوصفي الارتباطي.

• يختلف مكان تطبيق الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي طُبقت في الشركات؛ كدراسة (Akhmetova,2017) ودراسة (Davidaviciene et al.,2020)، والجامعات كدراسة (Kezar,2019)؛ فالدراسة الحالية طُبقت في مدارس التعليم العام.

• تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً للدراسة عدا دراسة (Amalia et al.,2020) التي وظّفت الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات.

• استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدب النظري، وإعداد وتصميم الاستبانة، ومقارنة نتائج البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

#### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والمعروف بأنه: المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً. (العساف، ٢٠١٦، ٢١١)

بالإضافة إلى أنه أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثمّ تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

### مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض البالغ عددهن (١٧٤٦) مديرة خلال فترة إجراء الدراسة.

### عينة الدراسة:

طُبِّقَت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقاً للجدول العشوائية لمورغان وكريجسي (Morgan&Krejcie,1970,607) بواقع (٣١٥) استبانة إلكترونية وُزِّعت على أفراد العينة بواسطة إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، واستعادت منها الباحثة (٣١٣) استجابة جاهزة لعملية التحليل. والجدول التالي (١) يوضّح عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري	من ثلاث سنوات إلى أقل من خمس سنوات	٤٦	٪١٥
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٩١	٪٢٩
	من عشر سنوات فأكثر	١٧٦	٪٥٦
المؤهل العلمي	المجموع	٣١٣	١٠٠
	بكالوريوس	٢٩٤	٪٩٤
	دبلوم عالٍ	٥	٪١,٦
	دراسات عليا	١٤	٪٤,٤
عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار	المجموع	٣١٣	١٠٠
	دورة واحدة	٢٢٢	٪٧١
	ثلاث دورات	٢٩	٪٩
	خمس دورات فأكثر	٦٢	٪٢٠
	المجموع	٣١٣	١٠٠

### أداة الدراسة:

عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ لمناسبتها لأهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

## بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها، بُنيت الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

• **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تودّ الباحثة جمعها من مفردات عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدّمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

• **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة الدراسة، والمتمثلة في: (عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار).

• **القسم الثالث:** ويتكوّن من (٣٨) عبارة موزّعة على محور أساسي واحد. والجدول (٢): يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور:

جدول (٢): محاور الاستبانة وعباراتها

المجموع	عدد العبارات	المجال	المحور
٣٨	١٦	المجال الإداري	التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن
	١٠	المجال المالي	
	١٢	المجال التكنولوجي	
٣٨	الاستبانة		

تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي للحصول على استجابات مفردات عينة الدراسة وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة - أوافق - محايد - لا أوافق)، ومن ثمّ التعبير عن هذا المقياس كميّاً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للتالي: أوافق بشدة (٤) درجات، أوافق (٣) درجات، لا أوافق (٢)، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الرباعي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٤ - ١ = ٣)، ثم قُسم على أكبر قيمة في المقياس (٣ ÷ ٤ = ٠,٧٥)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (٣): تقسيم فئات مقياس ليكرت الرباعي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	أوافق بشدة	٣,٢٦	٤,٠٠
٢	أوافق	٢,٥١	٣,٢٥
٣	لا أوافق	١,٧٦	٢,٥٠
٤	لا أوافق بشدة	١,٠٠	١,٧٥

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة بعد معالجتها إحصائياً.

### صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يُقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها. وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

### ١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

عُرِضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية بلغ عددهم (٦) محكمين؛ لإبداء ملاحظاتهم حول تقييم جودة الاستبانة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، ووضوح العبارات، وصحتها اللغوية، وجودة صياغة العبارات، وملاءمتها للمحور. ثم عملت الباحثة على تعديل الاستبانة وفقاً

لملاحظات المحكمين من حذف أو إعادة صياغة لبعض عبارات الاستبانة، إلى أن وصلت الأداة إلى صورتها النهائية مكونة من (٣٨) عبارة موزعة على محور أساسي واحد.

## ٢- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، والتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن				
المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المجال الإداري	١	**٠,٦٨١	٩	**٠,٧٥١
	٢	**٠,٦٥٣	١٠	**٠,٧٨٢
	٣	**٠,٧٩٧	١١	**٠,٦٣٥
	٤	**٠,٦٢٧	١٢	**٠,٧٨٧
	٥	**٠,٦٦١	١٣	**٠,٦٧٧
	٦	**٠,٨٠٥	١٤	**٠,٦٧١
	٧	**٠,٧٤١	١٥	**٠,٦٤٦
	٨	**٠,٦٤٤	١٦	**٠,٦٩٩
المجال المالي	١	**٠,٧٧٢	٦	**٠,٧٠٦
	٢	**٠,٨٠٢	٧	**٠,٦٨٠
	٣	**٠,٧٣٩	٨	**٠,٦٢٢
	٤	**٠,٨٠٢	٩	**٠,٦٥٠
	٥	**٠,٨١٩	١٠	**٠,٦١٩
المجال التكنولوجي	١	**٠,٨٠٩	٧	**٠,٨١٩
	٢	**٠,٦٩٧	٨	**٠,٧٥٢

**٠,٨٠٦	٩	**٠,٨٠٠	٣
**٠,٨١٨	١٠	**٠,٨٦١	٤
**٠,٥٩٦	١١	**٠,٨١٠	٥
**٠,٧٠١	١٢	**٠,٨٥٦	٦

\*\* دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

#### ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha "α")؛ ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	المجال	الاستبانة
٠,٩١٦	١٦	المجال الإداري	التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية)
٠,٨٩٣	١٠	المجال المالي	لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا
٠,٩٤٠	١٢	المجال التكنولوجي	(COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن
٠,٩٦٢	٣٨		الثبات العام

يتضح من الجدول رقم (٥) ارتفاع معامل الثبات العام حيث بلغ (٠,٩٦٢)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.



## إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها وصلاحتها للتطبيق؛ قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً  
باتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الاستبانة إلكترونياً، بواقع (٣١٥) استبانة إلكترونية وُرِّعَت على أفراد العينة بواسطة  
إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

٢- استعادة (٣١٣) استجابة جاهزة لعملية التحليل.

## أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت المقاييس الإحصائية التالية لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها:

١- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

٣- التكرارات والتَّسبب المئوية؛ للتعرف على خصائص مفردات عينة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور  
الدراسة.

٥- اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف  
متغيراتها.

٦- اختبار كروسكال واختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة التي  
بينها اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار كروسكال واليس.

## تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تعرضت الباحثة للنتائج المتوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها كما يلي:

**السؤال الأول:** ما التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟

تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ والجدول (٦) يوضح النتائج العامة لهذا المحور:

جدول (٦): استجابات مفردات عينة الدراسة على التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المجال الإداري	٢,٧٦	٠,٦٥٣	٣
٢	المجال المالي	٣,٢٩	٠,٥٨٦	١
٣	المجال التكنولوجي	٣,٠٥	٠,٦٩٥	٢
-	التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض	٢,٩٩	٠,٥٩٢	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات على التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بمتوسط (٢,٩ من ٤).

واتضح من النتائج أن أبرز التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تمثلت في المجال المالي بمتوسط (٣,٢٩)، يليه المجال التكنولوجي بمتوسط (٣,٠٥)، وأخيراً جاء المجال الإداري بمتوسط (٢,٧٦).

وتعزو الباحثة حصول المجال المالي على المرتبة الأولى في تحديات صناعة القرار إلى أن قلة توافر المخصصات المالية لصناعة القرار تُعدّ عائقاً يقف أمام صناعة القرار، حيث تضطر مديرة المدرسة إلى التنازل واختيار بدائل أقل تكلفةً كحلٍ للعديد من المشكلات، وهذا ما أكدته دراسة (علي، ٢٠١٩) أن أبرز تحديات صنع القرار هي ضآلة الموارد المالية المتاحة للمدرسة عند صنع واتخاذ القرار.

أمّا حصول المجال التكنولوجي على المرتبة الثانية فيُعزى إلى ما فرضته جائحة كورونا على التعليم بأن يكون عن بُعد، ويعتمد على الاجتماعات الإلكترونية التي تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على تفعيل إدارة المدرسة للتكنولوجيا. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Davidaviciene et al., 2020) التي توصلت إلى أن ثمة مجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في عملية صنع القرارات لدى القادة، مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعلومات المشاركة.

وحصول المجال الإداري على المرتبة الأخيرة بموافقة مديرات مدارس التعليم على التحديات الإدارية لصناعة القرار عن بُعد، يرجع إلى أن جائحة كورونا أدت إلى تفعيل الاجتماعات عن بُعد، والتي سمحت بمشاركة عدد أكبر من المديرات في صناعة القرار؛ مما خفّف حدّة تحديّ المجال الإداري لصناعة القرار عن بُعد.

كما أكدت دراسة (Akhmetova, 2017) أن عدم وضوح تصورات القادة عند اتخاذ القرار، وعدم وضوح دور القادة الخارجيين، وضيق وقت صناعة القرار؛ تؤثر في صناعة القرار الجيد. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة (الرفايعة، ٢٠١٩) التي توصلت إلى ارتفاع تأثير كل العوامل الإنسانية التنظيمية والإدارية وتوسّط درجة تأثير العوامل البيئية الاجتماعية، ودراسة (et Amalia, 2020) التي توصلت إلى أن دور مدير المدرسة ينحصر في اتخاذ قرارات لتنفيذ التعليمات والقوانين واللوائح.

## وفيما يلي النتائج التفصيلية:

### المجال الأول: التحديات (الإدارية):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات التحديات (الإدارية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧): استجابات مفردات عينة الدراسة حول التحديات (الإدارية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الرتبة
١٠	تدخل المسؤوليات والصلاحيات يؤثر سلباً على صنع القرار.	٣,٣٩	٠,٩٣١	أوافق بشدة	١
٩	كثرة الأعباء الوظيفية لدى مديرة المدرسة بما يؤثر على دورها في صناعة القرار.	٣,٣٤	١,٠٠٦	أوافق بشدة	٢
٧	ضعف الاهتمام بأخذ رأي المديرية في القرارات الصادرة من الجهات العليا.	٣,٢٧	٠,٩٥٩	أوافق بشدة	٣
١٦	كثرة القرارات تؤثر على قدرة مديرة المدرسة على متابعة القرار وتنفيذه.	٣,٢٥	٠,٩٦٢	أوافق	٤
٨	قلة الدورات التدريبية التي تحصل عليها مديرة المدرسة في صنع القرار.	٣,١٩	٠,٩٥٤	أوافق	٥
١٣	المركزية الشديدة في صناعة القرار واتخاذها من الجهات العليا.	٣,١٣	٠,٩٠٤	أوافق	٦
١٤	ضعف مشاركة المجتمع المحلي مع مديرة المدرسة في صنع القرار	٢,٩٣	٠,٩٤٧	أوافق	٧
١٢	تحميش مشرفات القيادة المدرسية بعض الأطراف المعنية في صنع القرار.	٢,٨٧	١,٠٧٣	أوافق	٨
٦	جمود اللوائح والأنظمة والقوانين.	٢,٨١	١,٠٩٩	أوافق	٩
٤	وقت القرار والمدة المتاحة له تؤثر على صناعة القرار.	٢,٧٦	٠,٩٦٤	أوافق	١٠
١	صعوبة جمع الأدلة والشواهد المتعلقة بالقرار.	٢,٦٨	٠,٩٩٧	أوافق	١١
١٥	ضعف المتابعة الدقيقة للقرار بعد اتخاذه.	٢,٤٢	١,٠٣٨	لا أوافق	١٢

٥	عدم المشاركة في صناعة القرار.	٢,٤٢	١,٠٩٦	لا أوافق	١٣
٢	التردد عند الاختيار بين البدائل.	٢,٣٠	١,٠٨٢	لا أوافق	١٤
١١	تؤثر العلاقات الشخصية والقرابة على صنع القرار.	٢,٠٣	١,٠٣٧	لا أوافق	١٥
٣	ضعف الثقة المتبادلة بين قائدة المدرسة ومنسوبي المدرسة.	١,٤٢	٠,٦٩٠	لا أوافق بشدة	١٦
المتوسط العام		٢,٧٦	٠,٦٥٣	أوافق	

يتضح في الجدول (٧) أن مفردات عينة الدراسة موافقات على التحديات (الإدارية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٦ من ٤,٠٠)، وهي تعني أوافق.

كما يتضح أن مديرات المدارس موافقات بشدة على ثلاثة من التحديات (الإدارية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتتمثل في العبارات التالية: العبارة رقم (١٠) "تداخل المسؤوليات والصلاحيات يؤثر سلباً على صنع القرار" بالمرتبة الأولى من حيث الموافقة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، تلتها العبارة رقم (٩) "كثرة الأعباء الوظيفية لدى مديرة المدرسة بما يؤثر على دورها في صناعة القرار" بالمرتبة الثانية من حيث الموافقة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤). ثم العبارة رقم (٧) "ضعف الاهتمام بأخذ رأي المديرية في القرارات الصادرة من الجهات العليا" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بدرجة أوافق بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كثرة المسؤوليات والأعباء الوظيفية، وقلة الصلاحيات، وهميش رأي ودور مديرة المدرسة يزيد من الضغوط على المديرات؛ مما يُقلل من مشاركتهن بعملية صناعة القرار، وهذا يتفق مع دراسة جيتو (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن القادة التربويين يمارسون مبدأ المشاركة في صنع القرار بدرجة متوسطة (٣,٠٥)، ودراسة الحسن (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن مشاركة قائدات المدارس في صنع القرار جاءت بدرجة متوسطة (٢,٩٨).

وجاءت العبارة رقم (٣): "ضعف الثقة المتبادلة بين قائدة المدرسة ومنسوبي المدرسة" بالمرتبة الأخيرة، بدرجة (لا أوافق بشدة)، بمتوسط حسابي بلغ (١,٤٢)؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما تحظى به مديرات مدارس التعليم العام من احترام منسوبي المدرسة لحسن تعاملهن؛ مما قلل من تأثير عامل ضعف الثقة المتبادلة بين مديرة المدرسة ومنسوبي المدرسة كعائق يمنع قيامهن بعملية صناعة القرار. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الغامدي، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود ثقة عالية بين المدير والمعلمين بالمدرسة.

### المجال الثاني: التحديات (المالية):

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات التحديات (المالية) لصناعة القرار عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) (١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٨): استجابات مفردات عينة الدراسة حول التحديات (المالية) لصناعة القرار عن بعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
٢	قلة الاعتمادات المالية المخصصة لتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في المدارس.	٣,٤٨	٠,٧٧٦	أوافق بشدة	١
٤	قلة الحوافز المالية المخصصة لمديرات المدارس المتميزات في صناعة القرار.	٣,٤٧	٠,٦٧٩	أوافق بشدة	٢
١٠	ارتفاع تكاليف احتياجات مدارس التعليم العام.	٣,٤٤	٠,٧٢٨	أوافق بشدة	٣
٣	قلة الاعتمادات المالية المخصصة لإنشاء نظام معلومات تقني رسمي.	٣,٤١	٠,٨٢٤	أوافق بشدة	٤
١	محدودية الموارد المالية المتاحة للمدرسة عند صناعة القرار.	٣,٤٠	٠,٧٨٦	أوافق بشدة	٥

٥	تعارض أوجه صرف العهدة المالية مع متطلبات صناعة القرار.	٣,٣٦	٠,٨١٠	أوافق بشدة	٦
٨	عدم السماح لمديرة المدرسة بالمناقلة بين بنود الميزانية المدرسية لصالح صناعة القرار.	٣,١٧	٠,٩٠٦	أوافق	٧
٧	قصور آلية الشراكة مع المجتمع المحلي لدعم صناعة القرار المدرسي.	٣,١٥	٠,٧٩٠	أوافق	٨
٦	قصور اللوائح والقواعد التنظيمية في مجال استثمار مرافق المدرسة لخدمة صناعة القرار.	٣,١٢	٠,٨٤٨	أوافق	٩
٩	عدم قبول الهبات والعطايا إلا بموافقة وزارة التعليم ووفق شروط معينة قد لا تُخدم صناعة القرار.	٢,٩١	١,٠٢٦	أوافق	١٠
المتوسط العام		٣,٢٩	٠,٥٨٦	أوافق بشدة	

يتضح في الجدول (٨) أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة على التحديات (المالية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩)، وهي تعني أوافق بشدة.

كما يتضح أن أبرز التحديات (المالية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تتمثل في العبارات التالية: العبارة رقم (٢) "قلة الاعتمادات المالية المخصصة لتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في المدارس" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٨)، والعبارة رقم (٤) "قلة الحوافز المالية المخصصة لمديرات المدارس المتميزات في صناعة القرار" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، والعبارة رقم (١٠) "ارتفاع تكاليف احتياجات مدارس التعليم العام" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤). وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن قلة الاعتمادات المالية المخصصة لتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في المدارس تُقلّل من توفّر وتقديم المساعدة لمديرات مدارس التعليم العام في العمل مما يعوق قيامهن بعملهن ومهامهن المتعلقة بعملية صناعة القرار، قلة الحوافز المالية المخصصة لمديرات المدارس المتميزات في صناعة القرار تُقلّل من المبادرة في صناعة القرارات، كما أن ارتفاع تكاليف احتياجات

المدارس يُقلِّل من إمكانية مديرات المدارس في تنفيذ برامجهن في العمل. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (علي، ٢٠١٩) التي توصلت إلى ضآلة الموارد المالية المتاحة للمدرسة عند صناعة القرار.

وجاءت العبارة رقم (٦) "قصور اللوائح والقواعد التنظيمية في مجال استثمار مرافق المدرسة لخدمة صناعة القرار" بالمرتبة التاسعة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢)، وجاءت العبارة رقم (٩) "عدم قبول الهبات والعطايا إلا بموافقة وزارة التعليم ووفق شروط معينة قد لا تخدم صناعة القرار" بالمرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١). وتُفسِّر الباحثة هذه النتيجة بأن قصور اللوائح والقواعد التنظيمية في مجال استثمار مرافق المدرسة وقبول الهبات والعطايا لخدمة صناعة القرار يُقلِّل من تهيئة البيئة الداعمة ويعوق إيجاد مصادر تمويل داعمة لصناعة القرار.

#### المجال الثالث: التحديات (التكنولوجية):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات التحديات (التكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ وجاءت النتائج كما يلي:



جدول (٩): استجابات مفردات عينة الدراسة حول التحديات (التكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
١٢	قصور تأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في المدارس.	٣,٤٥	٠,٧٥٤	أوافق بشدة	١
١١	عدم وجود فريق مؤهل للدعم الفني التقني في المدارس.	٣,٣٤	٠,٨٣٣	أوافق بشدة	٢
٢	تقادم الأجهزة التقنية في المدرسة مما يؤدي إلى صعوبة في التعامل مع البيانات والمعلومات والبدايل.	٣,٢٩	٠,٩١٧	أوافق بشدة	٣
٣	عدم ملاءمة المعلومات المتوفرة لمشكلة ما وقت الحاجة إليها.	٣,١٤	٠,٨٧٥	أوافق	٤
٥	ندرة توفر المعلومات في الوقت المناسب زمنياً ووقت الحاجة إليها.	٣,١٣	٠,٨٧٣	أوافق	٥
٤	عدم شمولية المعلومات التي تزود بها مديرة المدرسة لكل ما تحتاج معرفته عن حالة معينة.	٣,١١	٠,٨٦٨	أوافق	٦
١	قصور البيانات والمعلومات اللازمة لصناعة القرار	٣,٠٧	٠,٨٩٢	أوافق	٧
٦	غموض المعلومات وعدم وضوحها.	٢,٩٤	٠,٩٧٧	أوافق	٨
٩	انعدام المرونة في المعلومات المتوفرة؛ مما يُصعب تكيفها وتلبيتها للاحتياجات المختلفة.	٢,٨٦	٠,٩٢٣	أوافق	٩
١٠	صعوبة القياس الكمي للمعلومات الناتجة عن نظام المعلومات التقني الرسمي.	٢,٨٣	٠,٨٣٧	أوافق	١٠
٨	المعلومات لا تخلو من أخطاء التجميع والتسجيل.	٢,٨٠	٠,٩١٢	أوافق	١١
٧	المعلومات قديمة وغير دقيقة.	٢,٦٧	١,٠٣٧	أوافق	١٢
	المتوسط العام	٣,٠٥	٠,٦٩٥	أوافق	

يتضح في الجدول (٩) أن مديرات مدارس التعليم العام موافقات على التحديات (التكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥)، وهي تعني أوافق.

جاءت العبارة رقم (١٢) "قصور تأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في المدارس" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، وجاءت العبارة رقم (١١) "عدم وجود فريق مؤهل للدعم الفني التقني في المدارس" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤)، وجاءت العبارة رقم (٢) "تقادم الأجهزة التقنية في المدرسة مما يؤدي إلى صعوبة في التعامل مع البيانات والمعلومات والبدائل" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قصور تأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات وتقادم الأجهزة التقنية في المدارس مما يُقلّل من حصول مديرات مدارس التعليم العام على الدعم الفني والتقني لقراراتهن، ويؤدي إلى صعوبة في التعامل مع البيانات والمعلومات والبدائل؛ مما يُمثّل تحديًا وعائقًا أمام عملية صناعة القرار عن بُعد. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الحسن، ٢٠١٩) التي توصلت إلى أن ممارسة الاتصال وتوفر المعلومات لدى قائدات المدارس كانًا بدرجة متوسطة (٣,٣٣).

وجاءت العبارة رقم (٨) "المعلومات لا تخلو من أخطاء التجميع والتسجيل" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠)، وجاءت العبارة رقم (٧) "المعلومات قديمة وغير دقيقة" بالمرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٧). وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن عدم خلوّ المعلومات من أخطاء التجميع والتسجيل وقدم المعلومات وعدم دقتها يزيد من احتمالات الخطأ في تقييم البدائل والمفاضلة بينها؛ ومن ثم يؤثر على جودة صناعة القرار عن بُعد.

**السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن؟**

للتعرف على الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ تم حساب التكرارات والرتب

لاستجابات مفردات عينة الدراسة على الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض

الرتبة	التكرار	الحلول
٢	٧	دعم المديرات وإعطاؤهن الصلاحيات التي تُمكنهن من صنع القرار
٤	١	توفير المعلومات الكافية والتفاعل مع الجميع
٤	١	الاستماع لأصحاب الخبرة والتجارب
١	٩	التدريب والتوجيه
٣	٢	زيادة ميزانية المدارس
٤	١	النظر إلى الميدان قبل اتخاذ أي قرار
٤	١	عودة الطالبات للدراسة بضوابط وإجراءات احترازية مشددة
٤	١	سرعة صيانة أجهزة الكمبيوتر في المدرسة وفي المعمل وتحديث أنظمتها بما يتوافق مع المستجدات من البرامج والإيميلات
٤	١	توفير أجهزة حاسب آلي جديدة
٤	١	أن تكون هناك لجان من الجهات العليا تزور المدارس لدراسة متطلبات واحتياجات المديرات
٤	١	تلبية حاجات مدارس التعليم العام
٤	١	المشاركة الفعالة وألا يكون القرار ورقياً فقط

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن أبرز الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض تتمثلت في:

- مقترح (التدريب والتوجيه) بالمرتبة الأولى بموافقة (٩) من عينة الدراسة عليه.
- مقترح (دعم المديرات وإعطاؤهن الصلاحيات التي تُمكنهن من صنع القرار) بالمرتبة الثانية بموافقة (٧) من عينة الدراسة عليه.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز الحلول المقترحة لمواجهة تحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تتمثلت في التدريب وإعطاء الصلاحيات. وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن التدريب والتوجيه ودعم وإعطاء الصلاحيات يُمكن المديرات من مهارات صناعة القرار؛ وبالتالي التغلب على تحديات صناعة القرار، حيث أكدت نتائج دراسة (Davidaviciene et al., 2020) أن عمليات صنع القرار لها تأثير مباشر على أداء القادة؛ مما جعل تدريب القادة على كيفية صنع القرارات في الفرق الافتراضية أمرًا ضروريًا.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لتحديات صناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) تُعزى إلى متغيرات (عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، المؤهل العلمي، عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار) من وجهة نظر مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

١) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري؛ تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" ANOVA (One Way) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري

التعليق	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	الخوار
غير دالة	٠,٣٧١	٠,٩٩٥	٠,٤٢٤	٢	٠,٨٤٧	بين المجموعات	المجال الإداري
			٠,٤٢٦	٣١٠	١٣٢,٠٠٦	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٣٢,٨٥٣	المجموع	
دالة	**٠,٠٠٧	٤,٩٩٤	١,٦٧٤	٢	٣,٣٤٨	بين المجموعات	المجال المالي
			٠,٣٣٥	٣١٠	١٠٣,٩١٠	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٠٧,٢٥٨	المجموع	
غير دالة	٠,١٠٤	٢,٢٧٧	١,٠٩١	٢	٢,١٨٣	بين المجموعات	المجال التكنولوجي
			٠,٤٧٩	٣١٠	١٤٨,٥٨٨	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٥٠,٧٧١	المجموع	
غير دالة	٠,٢٣٦	١,٤٥١	٠,٥٠٧	٢	١,٠١٤	بين المجموعات	التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض
			٠,٣٤٩	٣١٠	١٠٨,٢٨٦	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٠٩,٣٠٠	المجموع	

\* دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مديرات المدارس حول (المجال الإداري، المجال التكنولوجي)، والتحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري.

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المجال المالي) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري؛ استُخدم اختبار شيفيه، وجاءت نتائجه كالتالي:

جدول (١٢): يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري

الخو	عدد سنوات الخبرة في مجال العمل الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	من ثلاث سنوات إلى أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	من عشر سنوات فأكثر
المجال المالي	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٤٦	٣,٥٤	-	*	*
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٩١	٣,٢٢	-	-	-
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٦	٣,٢٦	-	-	-

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتبيّن من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللائحة عدد سنوات خبرتهن في مجال العمل الإداري من ثلاث سنوات إلى أقل من خمس سنوات ومفردات عينة الدراسة اللائحة عدد سنوات خبرتهن في مجال العمل الإداري من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات، ومن عشر سنوات فأكثر) حول (المجال المالي)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللائحة عدد سنوات خبرتهن في مجال العمل الإداري من ثلاث سنوات إلى أقل من خمس سنوات. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، حيث لم تؤثر في استجابات المعلمين والمشرفين ومساعدتي المديرين على اختلاف سنوات خدمتهم. كما تختلف مع نتيجة دراسة (الحسن، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وتؤكد دراسة (شعبان، ٢٠١٧) على ضرورة تمكين الفئات العمرية الأقل في مجال التعامل مع صناعة القرارات الإدارية.

## ٢) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي؛ استُخدم اختبار "كروسكال واليس" (Kruskal-Wallis Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج "تحليل كروسكال واليس" (Kruskal-Wallis Test) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

التعليق	الدلالة الإحصائية	قيمة كا تربيع	متوسط الرتب	العدد	المؤهل العلمي	المجال
دالة	* ٠,٠٢٥	٧,٣٤٩	١٥٧,٧٥	٢٩٤	بكالوريوس	المجال الإداري
			٥٣,٥٠	٥	دبلوم عالي	
			١٧٨,٢٥	١٤	دراسات عليا	
غير دالة	٠,٥٦٥	١,١٤١	١٥٧,٣٧	٢٩٤	بكالوريوس	المجال المالي
			١٨٧,٠٠	٥	دبلوم عالي	
			١٣٨,٦١	١٤	دراسات عليا	
غير دالة	٠,٥٣٢	١,٢٦١	١٥٦,٢٣	٢٩٤	بكالوريوس	المجال التكنولوجي
			١٣٦,٠٠	٥	دبلوم عالي	
			١٨٠,٧٥	١٤	دراسات عليا	
غير دالة	٠,٣٢٦	٢,٢٤٢	١٥٧,١٠	٢٩٤	بكالوريوس	التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (١٩-COVID) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض
			١٠٣,٥٠	٥	دبلوم عالي	
			١٧٣,٩٦	١٤	دراسات عليا	

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المجال المالي، المجال التكنولوجي)، والتحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي.

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المجال الإداري) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي استُخدم اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي:

جدول (١٤): يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم عالٍ	دراسات عليا
بكالوريوس	٢٩٤	٢,٧٦	-		
دبلوم عالٍ	٥	٢,١٣		-	*
دراسات عليا	١٤	٢,٩٨			-

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللائي مؤهلن العلمي دبلوم عالٍ ومفردات عينة الدراسة اللائي مؤهلن العلمي دراسات عليا حول (المجال الإداري)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللائي مؤهلن العلمي دراسات عليا. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مديرات المدارس حاملات مؤهل دراسات عليا أكثر قدرةً على تحليل البدائل واختيار أفضلها، وخاصةً عندما يكون تخصصهن في مجال الإدارة والقيادة المدرسية.

### ٣) الفروق باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار؛ استُخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:



جدول (١٥): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار

التعليق	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
غير دالة	٠,٠٦٨	٢,٧٠٤	١,١٣٩	٢	٢,٢٧٨	بين المجموعات	المجال الإداري
			٠,٤٢١	٣١٠	١٣٠,٥٧٥	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٣٢,٨٥٣	المجموع	
دالة	**٠,٠٠٠	٨,٣٤٧	٢,٧٤١	٢	٥,٤٨١	بين المجموعات	المجال المالي
			٠,٣٢٨	٣١٠	١٠١,٧٧٧	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٠٧,٢٥٨	المجموع	
غير دالة	٠,٣٤٥	١,٠٦٩	٠,٥١٦	٢	١,٠٣٣	بين المجموعات	المجال التكنولوجي
			٠,٤٨٣	٣١٠	١٤٩,٧٣٨	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٥٠,٧٧١	المجموع	
غير دالة	٠,٠٥١	٣,٠٠٠	١,٠٣٨	٢	٢,٠٧٥	بين المجموعات	التحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض
			٠,٣٤٦	٣١٠	١٠٧,٢٢٥	داخل المجموعات	
			-	٣١٢	١٠٩,٣٠٠	المجموع	

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المجال الإداري، المجال التكنولوجي) والتحديات (الإدارية والمالية والتكنولوجية) لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-١٩) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار.

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المجال المالي) باختلاف متغير عدد

الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار. ولتحديد صالح الفروق بين فئات عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار؛ استُخدم اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار

جدول (١٦): يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار

الخوار	عدد الدورات التدريبية في مجال صناعة القرار	العدد	المتوسط الحسابي	دورة واحدة	ثلاث دورات	خمس دورات فأكثر
المجال المالي	دورة واحدة	٢٢٢	٣,٢٦	-		**
	ثلاث دورات	٢٩	٣,٠٣		-	**
	خمس دورات فأكثر	٦٢	٣,٥٢			-

\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين مفردات عينة الدراسة اللائحة عدد دوراتهن التدريبية في مجال صناعة القرار (دورة واحدة، ثلاث دورات) ومفردات عينة الدراسة اللائحة عدد دوراتهن التدريبية في مجال صناعة القرار خمس دورات فأكثر حول (المجال المالي)، لصالح مفردات عينة الدراسة اللائحة عدد دوراتهن التدريبية في مجال صناعة القرار خمس دورات فأكثر. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الحسن، ٢٠١٩) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مشاركة القائدات في صناعة القرار تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لصالح خمس دورات فأكثر. وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية التدريب ودوره في صقل مهارات مديرة المدرسة في صناعة القرار، حيث تؤكد دراسة (Davidaviciene et al., 2020) أهمية التدريب في مجال صناعة القرار؛ إذ يجعل المديرية أكثر قدرة على إدراك مُتطلبات وخطوات صناعة القرار الجيد عن بُعد.

## توصيات الدراسة

بعد أن خلصت الدراسة إلى النتائج السالف توضيحها وِدكرها؛ توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على توضيح المسؤوليات والصلاحيات بدقة لمديرات مدارس التعليم العام.
- العمل على تقليل الأعباء الوظيفية لدى مديرات مدارس التعليم العام بما يُعزّز دورهن في صناعة القرار عن بُعد.
- العمل على توفير الاعتمادات المالية المخصصة لتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في مدارس التعليم العام.
- توفير الحوافز المالية لمديرات المدارس المتميزات في صناعة القرار عن بُعد.
- العمل على توفير فرص التدريب في مجال صناعة القرار لمديرات مدارس التعليم العام.
- الاهتمام بمنح مديرات مدارس التعليم العام الصلاحيات الكافية التي تُمكّنهن من صناعة القرار عن بُعد.
- الاهتمام بتأهيل الكوادر المتخصصة بتقنية المعلومات في مدارس التعليم العام.
- العمل على توفير فريق مؤهّل للدعم الفني التقني في مدارس التعليم العام.

## مقترحات الدراسة

- متطلبات صناعة القرار عن بُعد المتعلقة بالتدريب في ظل جائحة كورونا لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- سبل الحد من التحديات الإدارية والمالية والتكنولوجية لصناعة القرار عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- تصور مقترح لصناعة القرار عن بُعد في ظل الأزمات.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- بطاينة، خلود. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة لمواجهة وإدارة الأزمات التعليمية من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٣ (٢)، ٤٦-٦٠.
- جيتو، عبد الحق. (٢٠١٩). المشاركة في صناعة القرار التربوي وآليات تفعيلها في المؤسسات التعليمية. *المجلة التربوية*، ٥٨ (١)، ٢٧٠-٢٩٩.
- حسن، حنين. (٢٠٢٠). فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الحسن، هدى. (٢٠١٩). التمكين الإداري وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظرهن. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٠ (١)، ٥٠٨-٥٦٢.
- الرفابعة، عمر (٢٠١٩). العوامل المؤثرة في صناعة القرار واتخاذها لدى مديري المدارس في الريف الأردني. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤ (٤)، ١-٤٨.
- يعمرز، رنالدو وشلايشير، أندرياس. (٢٠٢٠). إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد. الرياض: مكتب التربية العربي.
- زنودة، منى. (٢٠١٧). تأثير النسق العقدي على صناعة القرار في النظم السياسية العربية- دراسة مقارنة للنموذجين الأردني والجزائري. الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية الحقوق والعلوم السياسية.
- شعبان، لبنى. (٢٠١٧). عبء المعلومات وعلاقته باتخاذ القرار في المدارس الخاصة من وجهة نظر الإداريين في العاصمة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- عامر، طارق والمصري، إيهاب. (2016). صناعة واتخاذ القرار. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عدوان، نائل. (٢٠١٩). التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية وعلاقته بجودة اتخاذ القرارات [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- العساف، أحمد. (٢٠١٩). مهارات القيادة وصفات القائد. الأردن: مؤسسة عبد الحميد شومان.
- العساف، صالح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٣). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- العمري، أحمد. (٢٠١٤). دور مكاتب التربية والتعليم في التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بمحافظة المخوة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- علي، حنان. (٢٠١٩). معوقات صنع القرار واتخاذ لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية (دراسة ميدانية). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (٥)، ١٩٣-٢٣٣.
- الغامدي، سعيد. (٢٠٢٠). درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٢٨)، ٥-٧٥.
- الغامدي، علي والجهني، عبدالله. (٢٠١٨). درجة ممارسة قادة المدارس للكفايات الفنية في ضوء استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٥١ (١)، ٧٢-١١٢.
- الغامدي، علي. (٢٠١٥). واقع عملية اتخاذ القرار الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. مجلة رسالة الخليج، ١٣٧ (٣٦)، ٦٩-٨٨.
- المدهون، فادي. (٢٠١٩). فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر - غزة.
- مطر، هيا. (٢٠١٨). درجة مشاركة المديرين المساعدين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في اتخاذ القرار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.
- وزارة التعليم. (٢٠٢٢، أبريل ٢٠). مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. وزارة التعليم. <https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArciveGE001.pdf>

## المراجع العربية (مترجمة):

- Adwan, N. (2019). *Strategic thinking among the principals of governmental schools in the Southern governorates and relationship to the quality of decision-making* [unpublished master's thesis] (in Arabic). The Islamic University, Gaza.
- Alasaf, S. (2016). *Introduction to research in behavioral sciences* (3<sup>rd</sup> ed.) (in Arabic). Riyadh: Dar Alzahraa for Publication and Distribution.
- Alasaf, A. (2019). *Leadership skills and leader characteristics* (in Arabic). Jordan: Abdelhameed Shoman Institution.
- Alghamdi, A. (2015). The reality of administrative decision-making among the principals of general education schools in Medina (in Arabic). *Mission of the Arabian Gulf Journal*, 137 (36), 69-88.
- Alghamdi, S. (2020). The degree of teacher participation to decision-making and relationship to the leadership style of school principals (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (28), 5-75.
- Alghamdi, A. & Aljahni, A. (2018). Degree of technical competences practice among school leaders in the light of the strategy of general education development in Saudi Arabia (in Arabic). *Educational Journal*, 51 (1), 72-112.
- Alhasan, H. (2019). Administrative empowerment and its relationship to decision-making among the female principals of Al-Baha District from their perspective (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 20 (1), 508-562.
- Almadhon, F. (2019). *Effectiveness of educational leadership of the directors of Gaza educational regions in UNRWA from the principals' perspectives in Gaza governorates* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Al-Azhar University, Gaza.
- Alomary, A. (2014). Role of education departments in the professional development of educational leaders in general education schools in Almahwa Governorate [unpublished master's thesis] (in Arabic). Umm Al-Quran University, Saudi Arabia.
- Alrafaia, O. (2019). Factors affecting decision-making among school principals in the Jordanian countryside (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Ain Shams*, 4 (4), 1-48.
- Aly, H. (2019). Obstacles to decision-making among basic education schools in Egypt (a field study). *Fayoum University Journal of Education and Psychology*, 11 (5), 193-233.
- Amalia, K., Komariah, A., Sumarto, S., & Asri, K. (2020). Leadership in education: Decision-making in education. *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference on Research of Educational Administration and Management*, 134-137, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.155>.
- Amer, T. and Almasry, E. (2016). *Decision-making* (in Arabic). Cairo: Tiba for Publication and Distribution.
- Batania, K. (2021). Challenges facing high school principals in Al-Kourah District in the confrontation and management of educational problems from their perspective (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publication*, 33 (2), 46-60.
- Hasan, H. (2020). Effectiveness of administrative decision-making among high school principals in Amman and its relationship to crisis management from the staff perspective [unpublished master's thesis] (in Arabic). Middle East University, Jordan.
- Matar, H. (2018). *The participation of assistant principals in the schools of UNRWA in Gaza Governorates to decision-making and relationship to job satisfaction* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Islamic University, Gaza.
- Shaban, L. (2017). *Burden of information and relationship to decision-making in the private schools from the administrators' perspective in Amman* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Middle East University, Jordan.
- Zanouda, M. (2017). *Impact of the doctrinal scheme on decision-making in the Arab political systems- A comparative study of the Jordanian and Algerian models* (in Arabic). Algeria: University of Biskra.

## المراجع الأجنبية:

Trimmer, K. (2017). Development of a questionnaire to measure risk-taking in decision-making by school principals. *Athens Journal of Education*, 4 (3) , 223-251.

Victoria, A. (2018). About leadership. *Decision making*, 1-25. DOI: 10.13140/RG.2.2.31507.32807.

Akhmetova, A. (2017). *Overcoming challenges of decision-making in a self-managed organization: Case study* [unpublished master's thesis]. Haaga-Helia University of Applied Science, Helsinki.

Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision-making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5 (2) , 553-584.

Center for Data Ethics and Innovation. (2020). *Review into bias in algorithmic decision-making*. United Kingdom: Center for Data Ethics and Innovation

Dahlberg, M. & Higginbotham, E. (2021). Academic leadership and decision-making. In: National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (ed.) , *The impact of COVID-19 on the careers of women in academic sciences, engineering, and medicine* (pp. 83-97). Washington: The National Academies Press.

Davidaviciene, V., Majzoub, K., & Meidute-Kavaliauskiene, I. (2020). Factors affecting decision-making processes in virtual teams in the UAE. *Information*, 11 (10) , 490.

Demirtas, O. & Karaca, M. (2020). *A handbook of leadership styles*. UK: Lady Stephenson Library.

Diebel, J. (2018). The top 10 barriers to decision making. *Nuhabits*. <http://www.nuhabits.com/blogs/entry/Top-10-Barriers-to-Decision-Making>

Enenche, P (2017). *10 principal secrets of principal people*. Oklahoma: Smashwords.

Francisco, C. & Nuqui, A. (2020). Emergence of a situational leadership during COVID-19 pandemic called new normal leadership. *Online Submission*, 4 (10) , 15-19.

Jeto, A. (2019). Participation in the educational decision-making and its activation mechanisms in the educational institutions (in Arabic). *Educational Journal*, 58 (1) , 270-299.

Kezar, A (2019). *The impact of COVID-19 on academic leadership and Decision-making* [unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.

Kolzow, D. (2014). *Leading from within: Building organizational leadership capacity*. New York: John Wiley.

Köther, A., Siebenhaar, K., & Alpers, G. (2021). Shared decision making during the COVID-19 pandemic. *Medical Decision Making*, 41 (4) , 430-438.

Krejcie, R. & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Marchisotti, G., Domingos, M., & Almeida, R. (2018). Decision-making at the first management level: The interference of the organizational culture. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 19, 1-26.

Meraku, A. (2017). Role of leadership in organizational effectiveness. *Journal of Economics, Business and Management*, 5 (11) , 336-340.

Ministry of Education. (2022, April 20). *The national strategy for the development of public education* (in Arabic). Ministry of Education. <https://www.moe.gov.sa/en/aboutus/aboutministry/Documents/StrategyArciveGE001.pdf>.

Nickson, S., Thomas, A., & Mullens-Burgess, E. (2020). *Decision making in a crisis: First responses to the coronavirus pandemic*. England: Institute for Government.

Obi, J. (2016). Essential issues for successful executive decision-making in the 21<sup>st</sup> century. *International Journal of Social Science and Management Development*, 7 (2) , 1-28.

Plecas, D., Squires, C., & Garis, L. (2020). *Essentials of leadership in government: Understanding the basics*. City of Surrey: University of the Fraser Valley.

Rajan, D., Koch, K., Rohrer, K., Bajnoczki, C., Socha, A., Voss, M., & Koonin, J. (2020). Governance of the COVID-19 response: A call for more inclusive and transparent decision-making. *BMJ Global Health*, 5 (5) , 1-9.

Reimers, R. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf states

Wang, Y. (2019). Is data-driven decision making at odds with moral decision making? A critical review of school leaders' decision making in the era of school accountability. *Values and Ethics in Educational Administration*, 14 (2) , 1-9.





مقترحات علاجية لتدني مستوى أداء طلبة  
المملكة العربية السعودية في اختبار PISA  
٢٠١٨ مادة العلوم باستخدام أسلوب دلفاي

Remedial proposals to treat the low level of  
performance of students in the Kingdom of  
Saudi Arabia in the PISA 2018 test for science  
using the Delphi method

إعداد

د. أميرة سعد محسن الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية - جامعة بيشة

**Dr. Ameerah Saad AL Zahrani**

Assistant Professor of Curriculum and Science  
Instruction College of Education- Bisha University

DOI: 10.36046/2162-000-012-006

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات علاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم، والمتعلقة بأربع مجالات وهي: المنهج، المعلم، الطالب، البيئة التعليمية، وأتبعت الدراسة أسلوب دلفاي Delphi والذي يعد من الأساليب الاستشرافية في الدراسات والبحوث المستقبلية، حيث تم الاعتماد على طريقة دلفاي التقليدية، وتكونت العينة من (25) خبيراً في تعليم العلوم من الجامعات السعودية ووزارة التعليم في جميع الجولات الثلاث، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، واعتمدت الدراسة في الجولات الثلاث على استبانة هدفت إلى تقصي استجابات خبراء تعليم العلوم للوصول إلى درجة مقبولة من الاتفاق حول مقترحاتهم العلاجية لتدني مستوى أداء الطلبة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتم الاستعانة بالتكرارات والنسب المئوية للتعرف على المقترحات العلاجية المقبولة لدى مجموعة الخبراء، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، وخلصت نتائج الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات العلاجية حول تدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم بلغت: (7) بالنسبة لجانب المنهج، و(13) بالنسبة لجانب المعلم، و(15) بالنسبة لجانب البيئة التعليمية، و(19) بالنسبة لجانب الطالب، كما أختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة ومن ضمنها: تقديم ورش عمل تدريبية للمعلمين تساعدهم في كيفية كتابة أسئلة تحاكي اختبار PISA، وضع خطة توعوية تتعلق باختبار PISA تساهم في نشر ثقافة الاختبار لمن له علاقة من معلمين وطلبة.

**الكلمات المفتاحية:** PISA 2018، أسلوب دلفاي، مادة العلوم.

## Abstract

The study aimed to visualize the study to test the inferiority of the students of the Kingdom of Saudi Arabia in the PISA test for science, which is related to four things: the curriculum, the teacher, the learner, and the educational environment. traditional Delphi. The sample consisted of 25 experts in science education from Saudi universities and the Ministry of Education in all three rounds, and they were chosen in an intentional way. After verifying its validity and stability, frequencies and percentages were used to identify the treatment proposals accepted by the group of experts, and the Alpha Cronbach coefficient was used to measure stability. reached and a set of proposed studies, The study presented some remedial suggestions about the low level of performance of students in the Kingdom of Saudi Arabia in the PISA 2018 test for science and amounted to: 7 proposals related to the curriculum aspect, 13 remedial proposals related to the teacher aspect, 15 remedial proposals related to the aspect of the educational environment, and 19 remedial proposals related to the student aspect. The study also concluded with a set of recommendations and proposed studies, including providing training workshops for teachers to help them write questions that simulate the PISA test, and developing an awareness plan related to the PISA test that contributes to spreading the culture of the test for those who are related to teachers and students.

**Keywords:** PISA 2018, Delphi method, science subject.

## المقدمة

يشهد عصرنا الحالي تطور هائل وسريع في كافة المجالات المعرفية، مما جعل أنظمة التعليم التربوية تواجه تحديات كبيرة تستدعي المزيد من الجهود لتحسين الخطط والبرامج والمناهج الدراسية حتى تواكب هذا التطور، فالأمم المتقدمة تدرك أن الاستثمار الحقيقي يكون في تجويد مخرجات التعليم من خلال تطوير مناهجها الدراسية وأنظمتها بشكل عام، والتطوير المستمر لمقررات العلوم والرياضيات بشكل خاص، حيث أصبحت معياراً لاحتلال الدول موقعاً بارزاً على المستوى العلمي والعالمي.

تعد الاختبارات الدولية أداة مهمة لمساعدة الدول في تقويم الأنظمة التعليمية ومعرفة جوانب القوة والضعف بهدف تحسين وتجويد التعليم، كما أنها أداة معيارية تساهم في مقارنة أداء ومخرجات التعليم للوصول إلى أفضل الأساليب والطرق التعليمية المناسبة، ولعل من أبرز الدراسات الدولية وأكثرها ثراءً كما ذكرها بوقحوص (٢٠١٧، ١٨): البرنامج الدولي لتقييم الطلبة المعروف اختصاراً بـPISA، ويعد أكبر دراسة دولية في التعليم تسعى لرصد نتائج الأنظمة التعليمية للتحصيل العلمي للطلبة ضمن إطار عمل مشترك متفق عليه دولياً.

يشرف على اختبار PISA منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي Organization for Economic Operation and Development والمعروف اختصاراً بـ OECD ومقرها باريس، ويرى المخلافي (٢٠١٠، ٨٤) أن اختبار PISA يعد معياراً دولياً لقياس جودة الأنظمة التعليمية في الدول المختلفة، ويقام بشكل دوري كل ثلاث سنوات بغرض تحقيق بعض الأهداف التي أوردها جورا Gurra (٢٠١٢، ٦٥) كتطوير مؤشرات مدى نجاح الأنظمة التربوية بالدول المشاركة في إعداد الطلبة في سن (١٥) عام، ومقارنة مستويات الطلبة في العالم ومعرفة أوجه القصور لديهم، بالإضافة إلى استفادة الدول الضعيفة من تجارب الدول المتفوقة، وفي كل مرة يتم التركيز على مجال معين من مجالات الدراسة هي: العلوم، الرياضيات، القراءة، كما أوضح (2 OECD ٢٠١٩) أنه تم التركيز في عام ٢٠١٨ م على مهارات القراءة؛ وسيكون التركيز على الرياضيات في العام القادم ٢٠٢٢ م وعلى العلوم في عام

٢٠٢٥م، بالإضافة إلى ذلك فقد تم إدخال مهارة حل المشكلات في عام ٢٠١٢م، دون التركيز على محتوى المنهج بل على المهارات والمعارف واستيعاب المفاهيم والقدرة على العمل في أي مجال، فيتم التركيز عليه بشكل متعمق وتقييم موسع دون إغفال تقييم مهارات الطلبة في المجالين الآخرين، وقد بدأت هذه الدراسة في عام ٢٠٠٠م، ويتضمن الاختبار أسئلة من نوع الاختيار من متعدد وأسئلة مقالية ومدته ساعتين.

يذكر الصباريني وملكاوي (٢٠١٧، ٢٦٤) أن اختبار PISA يعتمد على وجود بعض المعايير الموحدة ومنها: تساوي أعمار الطلبة من فئة العمر (١٥) سنة والذين هم على وشك الاستعداد لمواجهة تحديات الحياة باستخدامهم المعارف والمهارات في مواقف حياتهم اليومية لتعكس مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه بالمدرسة في مختلف مجالات الحياة، بالإضافة إلى تماثل الأسئلة التطبيقية، وتحييد عوامل الثقافة المحلية.

يركز اختبار PISA في جانب العلوم كما أوضحه خلف (٢٠١٦، ١٥٦-١٥٧) على ما يلي:

- المعرفة العلمية Knowledge: التي تتمثل في فهم طبيعة العالم ومكونات المعرفة من خلال المعرفة حول العلوم، وفهم كيفية إنتاج الأفكار، وكذلك فهم المنطق وراء هذه الإجراءات والمبررات.
- الكفايات الأساسية Competencies: التي تتمثل في تشخيص المواقف العلمية وتطبيق الأدلة المقنعة والتفسيرات العلمية وتصميم البحث العلمي.
- الاتجاهات العلمية Attitudes: التي تركز على الاهتمام بدراسة العلوم والدافعية نحوه، والتكنولوجيا، والوعي البيئي، وتقييم المناهج العلمية في الاستقصاء.
- السياقات Context: التي تركز على تنوع المواقف التعليمية المستمدة من الحياة الواقعية سواء كانت سياقات اجتماعية أو شخصية أو عالمية وتتطلب بعض الفهم للعلوم والتكنولوجيا.

ولعل أهم ما يميز اختبار PISA لتقييم أداء الطلبة كما ذكرها ناصف (٢٠١٨، ٢٠٩) الاهتمام بتطبيق المعرفة حيث تهتم بقياس قدرة الطالب على تطبيق المعرفة والمهارات في المجالات الأساسية

للمعرفة، والتحليل والفهم والتواصل بفعالية عندما يطرح حلول وتفسيرات للمشكلات التي تواجه في حياتهم، ولا يقتصر على الجانب التطبيقي فحسب، بل يمتد بملائمته مبدأ التعلم مدى الحياة وذلك من خلال اهتمامه بمعرفة دافعية الطلبة الشخصية والنفسية والعوامل المؤثرة والمتعلقة بالخصائص المدرسية والطلابية.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

ومن الدراسات التي استهدفت اختبار PISA دراسة جوسيا Garcia (٢٠١٣) حيث تناولت معرفة أسباب تدني أداء الطلبة في كولومبيا في اختبار PISA، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود عدة أسباب ومنها: طبيعة هيكل النظام التعليمي الكولومبي والبيئة التعليمية، بالإضافة إلى وجود عوامل مرتبطة بالمعلمين ومنها: مزاولة مهنة التدريس من قبل أفراد غير مؤهلين تربوياً.

وتطرق دراسة بورديت وستورمان Burdett & Sturman (٢٠١٣) إلى بعض المتغيرات التي تؤثر في أداء الطلبة في اختبار PISA في إنجلترا، وتوصلت إلى أن تدريب الطلبة ومعرفتهم بطبيعة الأسئلة والأطر العامة للاختبار تؤثر بشكل كبير في أدائهم للاختبار.

كما سعت دراسة تينير وأسمان Tanner & Osman (٢٠١٦) لتشخيص أسباب ضعف مستويات الطلبة في تركيا في اختبار PISA ومحاولة علاجها، وتوصلت النتائج إلى أن ضعف تنمية مهارات الطلبة، وعدم تأهيلهم للاختبارات الدولية ومنها PISA يعد سبب رئيس في تدني مستواهم في تلك الاختبارات.

وتناولت دراسة ناصف (٢٠١٨) اختبار PISA وإمكانية الإفادة منه في مصر، حيث توصلت النتائج إلى أن الإمكانيات التكنولوجية تعد من أهم محددات جودة الأداء للطلبة، كما أن جودة البيئة والمناخ المدرسي قد تؤثر في جودة أداء الطلبة، والفعالية الذاتية للطلبة أنفسهم، فجمعها تعكس مدى استعدادهم ودافعيتهم نحو التعلم، وهذا ما يؤكد على ضرورة أن تكون البيئة المدرسية بيئة محفزة ودعمية ومشجعة على التعلم.

وركزت دراسة أندرتونو وحميدي Indartono & Hamidy (٢٠١٩) على طبيعة المناهج ومدى تأثيرها على درجة اختبار PISA وتوصلت إلى أن طبيعة المناهج الدراسية بشكل عام لها تأثير قوي على نتائج الاختبار، فالمناهج المكتنزة بالمعلومات دون توفر الأنشطة التعليمية وتطبيقها قد يؤدي إلى ضعف نتائج الطلبة في اختبار PISA.

في حين توصلت دراسة السعيد (٢٠٢٠) إلى أن العبء التدريسي وعدم تفرغ المعلم لمتابعة قضايا الاختبارات الدولية، بالإضافة إلى ضعف الأنشطة التعليمية في المناهج التعليمية وبعدها عما يقدم في اختبار PISA، وضعف اهتمام الطالب بالاختبارات الدولية مثل PISA كونها غير مرتبطة بنتيجته المدرسية، تعد جميعها من العوامل المؤثرة في اختبار PISA.

وفي المقابل أكدت دراسة أبو عودة والنبهه وزباد (٢٠٢٢) على وجود تفاوت بين كتب العلوم في فلسطين وأبعاد اختبار PISA مما يعد سبب من أسباب ضعف وتدني النتائج، كون هذه المناهج لم تبني على معايير سليمة مثل أبعاد PISA.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في معرفة أهم الجوانب المرتبطة بنتائج اختبار PISA، كما يتضح أن معظم الدراسات ركزت على معرفة أسباب تدني أداء الطلبة في اختبار PISA، ولهذا ظهرت الحاجة للبحث عن كيفية إيجاد حلول لهذه الأسباب وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

### مشكلة الدراسة:

من منطلق أهمية الدراسات والاختبارات الدولية ودورها الكبير في تطوير النظام التعليمي، فقد أوضحت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩) حرص الدول العربية على خوض تجربة اختبار PISA وذلك عام ٢٠٠٦م بمشاركة ثلاث دول وهي: الأردن، تونس، قطر، كما شاركت أيضا في عام ٢٠٠٩م، وفي عام ٢٠١٥م تم مشاركة الأردن وتونس وقطر والامارات العربية المتحدة ولبنان والجزائر، كما حرصت المملكة العربية السعودية على تجويد التعلم والوصول إلى نواتج وطنية بمعايير عالمية فسعت إلى المشاركة وتطبيق الدراسات الدولية ومن بينها: اختبار PISA فكانت أول مشاركة

لها في عام ٢٠١٨ م وبذلك تفتح الباب لتصحيح المسار في ضوء معايير تربوية عالمية حتى تكون أكثر ملاءمة لتطورات العالم الذي نعيشه.

وبالرغم من حرص المملكة العربية السعودية للاستعداد للاختبار PISA إلا أن النتيجة كانت دون المستوى المأمول؛ إذ أن طلبة المملكة العربية السعودية حصلوا على متوسط نقاط أقل من متوسط الدول المنظمة كما أوردتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩) وفق الجدول الآتي:

جدول (١): نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA (٢٠١٨)

المنهج	المتوسط	المستوى	الانحراف المعياري	متوسط دول المنظمة
الرياضيات	٣٧٣	الأول	٧٩	٤٨٩
القراءة	٣٩٩		٨٤	٤٨٧
العلوم	٣٨٦		٧٩	٤٨٩

كما توصلت دراسة الحربي (٢٠٢١) إلى أن من أسباب تدني نتائج الطلبة في اختبار: PISA2018 ضعف وعي الطلبة والمعلمين حول طبيعة هذه الاختبارات، تطوير المناهج الدراسية بعيداً عن متطلبات مثل هذه الاختبارات، وقد قامت الباحثة بعمل استطلاع رأي على عينة من المختصين ومشرفي تعليم العلوم لمعرفة أسباب تدني نتائج الطلبة لاختبار PISA في المملكة العربية السعودية، تم التوصل إلى بعض الأسباب ومن أبرزها: ضعف التهيئة المسبقة لاختبار PISA، وعدم توفر بيئة تعليمية مشجعة على البحث، بالإضافة إلى تركيز المناهج على الجانب المعرفي وإهمال الجوانب الأخرى.

وفي ضوء متطلبات PISA والحاجة إلى تعليم ذي جودة عالية يأخذ في الاعتبار التغيرات والتطورات العالمية المعاصرة، وإعداد جيل قادر على المنافسات الدولية القادمة، ومن خلال ما تم ملاحظته في نتيجة أداء الطلبة لاختبار PISA 2018، وقلة الدراسات التي تناولت وضع مقترحات لعلاج تدني هذه النتائج - بحسب علم الباحثة- جاءت هذه الدراسة لتقديم بعض المقترحات العلاجية وفقاً لنتائج دراسة PISA 2018 من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالمنهج من وجهة نظر خبراء تعليم العلوم؟
- ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر خبراء تعليم العلوم؟
- ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالطالب من وجهة نظر خبراء تعليم العلوم؟
- ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالمعلم من وجهة نظر خبراء تعليم العلوم؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات لعلاج تدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 وفق آراء خبراء تعليم العلوم.

#### أهمية الدراسة:

تسهم الدراسة الحالية في:

- تسليط الضوء على أهمية الاختبارات الدولية ولا سيما اختبار PISA وتهيئة الظروف المناسبة له.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تشخيص مواطن الضعف ومعرفة المشكلات المرتبطة بنتائج اختبار PISA 2018 لمادة العلوم.
- تقديم بعض المقترحات التي تساهم في علاج تدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 للنهوض بالنظام التعليمي.

#### حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود الآتية:



● **الحدود المكانية:** خبراء تعليم العلوم بالمملكة العربية السعودية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ومن وزارة التعليم والمتخصصين بالاختبارات الدولية.

● **الحدود الزمانية:** تقتصر الدراسة على العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

● **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة لتقديم مقترحات لعلاج تدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 في أربعة مجالات: المنهج، المعلم، الطالب، البيئة التعليمية.

**مصطلحات الدراسة:**

**مقترحات علاجية:**

يعرف إجرائياً بأنه: تقديم آراء وحلول لعلاج لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 بالاعتماد على أسلوب دلفاي من خلال استشارة مجموعة من المختصين في تعليم العلوم بالجامعات السعودية ووزارة التعليم.

**اختبار PISA:**

يعرف إجرائياً بأنه: دراسة استقصائية دولية تم تطبيقها عام ٢٠١٨م لتقييم الطلبة ذوي ١٥ عاماً، والاستفادة منها في معرفة أهم المقترحات العلاجية للرفع من مستوى أداء الطلبة بالمملكة لمادة العلوم من خلال تطبيق أسلوب دلفاي.

**أسلوب دلفاي:**

يعرف إجرائياً بأنه: أسلوب يؤخذ بواسطته آراء بعض الخبراء والمختصين في مجال تعليم العلوم يطلق عليهم اسم خبراء، وذلك بأن توجه إليهم مجموعة من الأسئلة على صورة استبانة ويقومون بعدد من الجولات المتكررة للوصول لتقارب الآراء والمقترحات العلاجية حول تدني مستوى أداء الطلبة بالمملكة في اختبار PISA 2018.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب دلفاي Delphi والذي يعد أحد أساليب الدراسات المستقبلية التي تستخدم للتنبؤ بالتطورات المستقبلية، حيث تم استخدام أسلوب دلفاي التقليدي Conventional Delphi لمناسبته لهدف الدراسة ووضع مقترحات علاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم من خلال استفتاء خبراء تعليم العلوم وتمر بثلاث جولات، حيث تمثلت الجولة الأولى في وضع المقترحات العلاجية في صورتها الأولية وذلك بعد دراسة واقع اختبار PISA 2018، أما الجولتان الثانية والثالثة فتمثلان من أسلوب دلفاي آراء الخبراء في هذه المقترحات بهدف الوصول إلى درجة مقبولة من الاتفاق، وتمر خطوات الدراسة وفق ما يلي:

- ١- تحديد مشكلة الدراسة بدقة.
- ٢- تحديد فئات الخبراء التي يمكن أن تسهم في تحديد المقترحات العلاجية.
- ٣- اختيار مجموعة من خبراء تعليم العلوم والتواصل معهم وأخذ موافقتهم المبدئية للمشاركة في الدراسة.
- ٤- مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- ٥- تطبيق الجولة الأولى لأداة الدراسة وتحليلها وإجراء التعديلات المقترحة عليها.
- ٦- إعداد أداة الدراسة وتطبيق الجولة الثانية على مجموعة الخبراء مع تزويدهم بنتائج الجولة الأولى ومن ثم التحليل وإجراء التعديلات المقترحة عليها.
- ٧- إعداد أداة الدراسة في جولتها الثالثة مع مراعاة مقترحات الخبراء التي قدمت في الجولة الثانية وتزويد الخبراء بنتائج الجولتين الأولى والثانية بهدف الوصول إلى الاتفاق.

٨- تحليل نتائج الجولة الثالثة والوصول إلى اتفاق عام على المقترحات العلاجية لتدني مستوى طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 مع استبعاد المقترحات العلاجية التي لم تصل إلى نسبة الاتفاق (٩٠% وأكثر).

#### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين من خبراء تعليم العلوم وهما:

- أساتذة تعليم العلوم في الجامعات السعودية.
- مختصين في وزارة التعليم ولهم علاقة بمجال الاختبارات الدولية.

أما بالنسبة لعينة الدراسة تكونت من (٢٥) خبيراً شاركوا في جميع الجولات الثلاث، وتم اختيارهم بطريقة قصدية Purposive Sample؛ وذلك كون أسلوب دلفاي يتطلب خبراء أكفاء وعلى دراية بالموضوع المتناول، والتأكد من استعداد الخبراء

للمشاركة في جميع جولات دلفاي، بالإضافة إلى تجاوب أفراد العينة مع الباحثة وموافقتهم على الاستمرار في الجولات الثلاث لتطبيق الدراسة، ويمكن توضيح خصائص العينة حسب الدرجة العلمية والتخصص كما يلي:

جدول (٢): خصائص أفراد العينة

المتغير	عدد أفراد العينة	العدد	النسبة المئوية
جهة العمل	أستاذ جامعي	١٧	٪٧٠
	متخصص في وزارة التعليم	٨	٪٣٠
	الإجمالي	٢٥	٪١٠٠
الدرجة العلمية	أستاذ	٣	٪١٠
	أستاذ مشارك	٥	٪٢٠
	أستاذ مساعد	٩	٪٤٠
	ماجستير	٥	٪٢٠
	بكالوريوس	٣	٪١٠
الإجمالي	٢٥	٪١٠٠	

## أداة الدراسة:

وفقاً لمنهج الدراسة اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لها، وذلك بتقصي استجابات خبراء تعليم العلوم حول المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة في اختبار PISA 2018، ويمكن توضيح خطوات بناء أداة الدراسة كما يلي:

١- الاعتماد في تحديد مشكلات تدني أداء طلبة المملكة في اختبار PISA 2018 بالنسبة لمادة العلوم بناءً على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، والأدبيات التي تناولت اختبار PISA بشكل عام، وكذلك مراجعة الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، وقد تم التوصل إلى تحديد (١٨) مشكلة متفرعة لمجالات وهي: البيئة التعليمية، معلم العلوم، المنهج الدراسي، الطلبة، ويوضح الجدول الآتي المشكلات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات السابقة والتي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في تقديم المقترحات العلاجية.

جدول (٣): أبرز المشكلات المتعلقة بتدني أداء طلبة المملكة العربية السعودية لاختبار PISA بالنسبة لمادة العلوم

مشكلات متعلقة بالبيئة التعليمية	مشكلات متعلقة بالطالب	مشكلات متعلقة بمعلم العلوم	مشكلات متعلقة بالمنهج الدراسي
١٥- عدم توفر بيئة تعليمية مشجعة على البحث والاكتشاف	٩- ضعف وعي الطالب بأهداف اختبار PISA وأهميته	٤- ضعف التدريب الذي يتلقاه المعلم حول اختبار PISA	١- ضعف الأنشطة والتدريبات التي توظف في سياقات الحياة
١٦- ضعف تجهيزات معامل العلوم	١٠- ضعف قدرة الطالب على توظيف المفاهيم والمهارات في سياقات الحياة اليومية	٥- قلة تدريب المعلم لطلبه على أسئلة مشابها لاختبار PISA	٢- تركيز منهج العلوم على المعارف دون المهارات والاتجاهات
١٧- ضعف تحيئة الطلبة لاختبار PISA	١١- وجود اتجاه سلبي لدى الطلبة نحو الاختبارات الدولية	٦- قلة تضمين المعلم في اختباره أسئلة مماثلة لمسائل اختبار PISA	٣- ضعف تنوع أساليب التقييم المقدمة في المنهج
١٨- الكثافة العددية للطلبة في قاعة الفصل	١٢- ضعف التهيئة المسبقة للطلبة لاختبار PISA	٧- ضعف نشر ثقافة اختبار PISA بين المعلمين	
	١٣- ضعف أداء الطلبة في القراءة والكتابة	٨- ضعف تقديم المعلم أنشطة ومواقف تعليمية من سياقات الحياة.	
	١٤- شعور الطلبة بالتوتر في المدرسة		

٢- تم الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية والتي تألفت من جزأين وهما:

● أولاً: خطاب تعريفي يوضح للخبراء الهدف من الدراسة، عدد الجولات والإجراءات المطلوبة وطريقة التصويت للمقترحات العلاجية، مع إمكانية إضافة مقترحات علاجية جديدة، بالإضافة إلى جزء يتعلق بالبيانات الأولية للخبير والتي شملت الاسم وطبيعة العمل والدرجة العلمية.

● ثانياً: تضمن هذا الجزء تقديم (٤٨) مقترحاً علاجياً للمشكلات الموزعة في المجالات الأربعة السابقة، حيث طُلب من الخبير الإجابة عنها وفق مقياس ثنائي وهو (موافق/ غير موافق)، مع إمكانية إضافة مقترحات في الخانة المتخصصة، وترك جزء مفتوح في نهاية كل مشكلة لكل مجال حتى يستطيع الخبير توضيح آرائه بحرية تامة وإضافة مقترحات أخرى لم تذكر في الأداة.

### ٣- الجولة الأولى:

تم تطبيق الأداة في جولتها الأولى على مجموعة الخبراء وذلك بإرسالها عبر البريد واستلام الاستجابات بنفس الآلية، ومن ثم تحليل النتائج واستخراج النسبة المئوية لكل مقترح علاجي مع إجراء التعديلات المناسبة وفق ملاحظات الخبراء ولا سيما المتكررة والمدعومة بتبريرات منطقية.

وقد تمت الاستفادة من نتائج الجولة الأولى في بناء الأداة في صورتها الثانية والتي تألفت من جزأين وهما:

● أولاً: خطاب تعريفي يتضمن شكر الخبراء على مقترحاتهم السابقة وعرض مختصر للضوابط التي تم الاعتماد عليها في استخلاص نتائج الجولة الأولى، وتوصلت الباحثة إلى أن المقترح العلاجي حصل على نسبة اتفاق بلغت (٩٠٪) مما يشير إلى موافقة الخبراء عليه.

● ثانياً: التعديلات المقترحة وفقاً لنتائج الجولة الأولى، مع إضافة عدد من المقترحات العلاجية الجديدة وخرجت الأداة في صورتها الثانية بعدد من المقترحات العلاجية بلغت (٥٦).

#### ٤ - الجولة الثانية:

طبقت الأداة في جولتها الثانية على مجموعة الخبراء بإرسالها عبر البريد الخاص واستلام الاستجابات بنفس الالية، ومن ثم تحليل النتائج بنفس الأسلوب السابق في الجولة الأولى، كما تمت الاستفادة من نتائج الجولة الثانية في بناء أداة الدراسة في صورتها الثالثة وقد تألفت من جزأين وهما:

• أولاً: خطاب تعريفي تضمن شكر الخبراء على تعاونهم خلال الجولتين السابقتين مع عرض موجز للتعديلات التي تمت على الأداة وفق نتائج الجولة الثانية.

• ثانياً: تقديم (٥٤) مقترحاً علاجياً بالاستناد على النسب السابقة في الجولتين السابقتين وإقرار المقترحات العلاجية التي حصلت على نسبة اتفاق عالية، كما أجريت بعض التعديلات على (٤) مقترحات علاجية وفق ما أبداه المحكمون، ومن ثم أعيدت لتحكيمها في هذه الجولة مع حذف مقترحين علاجيين لم يحصلوا على نسبة موافقة عالية.

#### ٥ - الجولة الثالثة:

طبقت أداة الدراسة في جولتها الثالثة والأخيرة على مجموعة الخبراء بإرسالها عبر البريد الخاص واستلام الاستجابات بنفس الالية، وتم تحليل النتائج بالأسلوب نفسه في الجولتين السابقتين، وعندها توصلت الباحثة إلى المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 بمادة العلوم في صورته النهائية، ويوضح الجدول الآتي التغيرات التي طرأت على المقترحات العلاجية خلال الجولات الثلاث:

جدول (٤): عدد المقترحات العلاجية التي قدمت لكل مشكلة خلال جولات الدراسة الثلاث

عدد المقترحات خلال جولات الدراسة				رقم المشكلة
الجولة الثالثة	الجولة الثانية	الجولة الأولى	الصورة الأولى	
٣	٣	٣	٣	١
٢	٢	٢	٢	٢
٢	٢	٢	٢	٣
٤	٤	٥	٣	٤
٣	٣	٣	٢	٥

عدد المقترحات خلال جولات الدراسة				رقم المشكلة
الجولة الثالثة	الجولة الثانية	الجولة الأولى	الصورة الأولى	
٢	٢	٢	٢	٦
٢	٢	٢	٢	٧
٢	٢	٢	٢	٨
٤	٤	٤	٤	٩
٢	٢	٢	٢	١٠
٣	٣	٣	٢	١١
٤	٤	٤	٣	١٢
٢	٢	٢	٢	١٣
٤	٤	٤	٣	١٤
٤	٤	٥	٤	١٥
٤	٤	٤	٣	١٦
٤	٤	٤	٤	١٧
٣	٣	٣	٣	١٨
٥٤	٥٤	٥٦	٤٨	المجموع

#### صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدقها تم عرضها بشكل مبدئي على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال تعليم العلوم؛ لأخذ آرائهم والتركيز على تعديل الصياغة اللغوية، وإضافة أو حذف أحد الفقرات، وبعد هذا الإجراء أصبحت الأداة جاهزة لعرضها على الخبراء من خلال أسلوب دلفاي، كما يرى فلية والزكي (٢٠٠٣، ٤٢) أن أسلوب دلفاي يتعامل مع مجموعة من الخبراء من خلال عدة جولات، وبالتالي يتسم بارتفاع معدل الصدق، من خلال تكرار عرضها عليهم في الجولات المتعددة.

#### ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات أداة الدراسة إحصائياً باستخدام معامل ألفا كرونباخ لعبارات الأداة ككل وقد بلغت (٠,٨٩)، ويشير ذلك إلى أن الأداة تتمتع بثبات مقبول.

#### الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية وهي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، وذلك للتعرف على المقترحات العلاجية المقبولة لدى الخبراء ومن ثم الوصول إلى نسبة الاتفاق المطلوبة في كل جولة.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

### نتائج الدراسة

تناولت الباحثة الاعتماد على المقترحات العلاجية التي وافق عليها مجموعة الخبراء من خلال الحصول على نسبة اتفاق عالية (٩٠% وأعلى) وذلك لأن هذه النسبة تعبر في سلم التقديرات عن الحصول على تقدير ممتاز مما يدل على جودة المقترحات العلاجية، مع استبعاد بعض منها والتي لم تصل إلى نسبة الاتفاق، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالمنهج كما يراها خبراء تعليم العلوم؟

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة حول التصور المقترح لعلاج تدني أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA لمادة العلوم والمتعلق بالمنهج

الترتيب	درجة الموافقة				المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي	م
	%	غير موافق	%	موافق				
١	%٠	٠	%١٠٠	٢٥	تزويد المعلم بأنشطة تعليمية ترتبط بالحياة الواقعية لدى الطالب.	١	ضعف الأنشطة والتدريبات التي توظف في سياقات الحياة	-١
٢	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	إعادة تصميم محتوى العلوم بحيث يركز على الأنشطة المتمركزة حول الطالب	٢		
٣	%٨	٢	%٩٢	٢٣	تضمن مناهج العلوم بموضوعات وثيقة الصلة بالحياة الواقعية للطلبة	٣		



الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي	م
	%	غير موافق	% موافق				
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	١	تركيز منهج العلوم على المعارف دون المهارات والاتجاهات	-٢
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	٢	تدريب المعلم على صياغة اهداف متنوعة وشاملة	
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	١	اشتمال عملية التقويم على أدوات تقويم متنوعة من قبل المعلم	-٣
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	٢	وجود معايير محددة للتقويم تتوافق مع المعايير الدولية	

يتضح من الجدول (٥) أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 مادة العلوم والمتعلقة بالمنهج هي (%٩٢)، مما يؤكد أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم العلوم.

كما يتضح أن خبراء تعليم العلوم قدموا ثلاثة مقترحات علاجية متعلقة بمشكلة (ضعف الأنشطة والتدريبات التي توظف في سياقات الحياة) والتي أكدت عليه دراسة أبو عودة وآخرين (٢٠٢٢) ودراسة السعيد (٢٠٢٠) من ضعف الأنشطة التعليمية وعدم توافرها بشكل كبير وبُعدها عن خطوات المنهج العلمي، بالإضافة إلى اختلافها عما يقدم في اختبار PISA حيث يركز بدرجة كبيرة على الأنشطة العملية والتدريبات المرتبطة بالحياة الواقعية وبطرق البحث السليمة، وتمثلت المقترحات العلاجية فيما يلي:

● تزويد المعلم بأنشطة تعليمية ترتبط بالحياة الواقعية لدى الطالب، وكانت النسبة (١٠٠٪)، وقد اتفق جميع خبراء تعليم على هذا المقترح مما يدل على أهمية دور المعلم فهو المنفذ الرئيس للمنهج والمكمل له.

● إعادة تصميم محتوى العلوم بحيث يركز على الأنشطة المتمركزة حول الطالب، وكانت النسبة (٩٦٪).

● تضمين منهج العلوم بموضوعات وثيقة الصلة بالحياة الواقعية للطلبة، وكانت النسبة (٩٢٪). ويرتبط المقترحات السابقان بمصممي المناهج ومنفذيها من خلال التركيز بشكل كبير على الطالب وتقديم أنشطة على شكل مواقف تستغرق تفكير الطلبة وتكسيبهم خبرات متنوعة مما يكون له أثر إيجابي في حياتهم، ويتفق هذان المقترحات مع دراسة أندرتونو وحميدي Indartono & Hamidy 2019 التي تؤكد مدى أثر المنهج وعناصره في نتائج اختبار PISA 2018.

يتضح من الجدول (٤) أن خبراء تعليم العلوم قدموا مقترحين فيما يتعلق بمشكلة (تركيز منهج العلوم على المعارف دون المهارات والاتجاهات) وهما على الترتيب:

● تقليل عدد الموضوعات التي تركز على الجانب المعرفي، بنسبة (٩٦٪)، ويعالج هذا المقترح ما أكدته دراسة الحربي (٢٠٢٠) في أن المناهج الدراسية تتم بشكل بعيد عن متطلبات الاختبارات الدولية ومن ضمنها PISA، مما يؤكد على أهمية التركيز على المهارات لتكون ضمن متطلبات اختبار PISA.

● تدريب المعلم على صياغة أهداف متنوعة وشاملة، بنسبة (٩٢٪)، وهذا ما يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل أدوات تقويم بشكل يتناسب مع اختبار PISA.

كما يوضح الجدول (٤) أن خبراء تعليم العلوم قدموا مقترحين بالنسبة لمشكلة (ضعف تنوع أساليب التقويم المقدمة في المنهج) وكانتا بنسبة (٩٢٪) وهما على الترتيب:

- اشتمال عملية التقويم على أدوات تقويم متنوعة من قبل المعلم.
- وجود معايير محددة للتقويم تتوافق مع المعايير الدولية.

يركز المقترحات السابقان بشكل عام على تنوع أدوات التقويم مع توافقتها للمعايير الدولية المرتبطة بالتقويم، فكلما تنوع المعلم في أدوات وأساليب تقويم الطلبة كانت نواتج التعلم أكثر جودة، بالإضافة إلى أهمية وجود معايير وأساليب تتوفر عند الممارسة الفعلية للمعلم أثناء التقويم حتى تكون أكثر ملائمة لتطورات العالم الذي نعيشه.

الإجابة على السؤال الثاني: ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 مادة العلوم والمتعلقة بالمعلم كما يراها خبراء تعليم العلوم؟

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة حول الصور المقترحة لعلاج تدني أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA مادة العلوم والمتعلق بالمعلم

الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالمعلم	م
	%	غير موافق	%				
١	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	١	ضعف التدريب الذي يتلقاه المعلم حول اختبار PISA	-٤
٣	٨%	٢	٩٢%	٢٣	٢		
٢	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	٣		
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	٤		

الترتيب	درجة الموافقة			م	المشكلات المتعلقة بالمعلم	م
	%	غير موافق	% موافق			
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلم الذي يحرص على دمج نماذج PISA في دروسه	٥-
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	متابعة مدير المدرسة للمعلم أثناء الدرس بتقديمه نماذج وأسئلة مشابهة لاختبار PISA.	
١ مكرر	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	تقليل عدد الحصص للمعلمين الذين يقومون بتدريب الطلبة على اختبار PISA	
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	متابعة المشرف على نوعية الأسئلة المقدمة من قبل المعلم في الاختبارات	٦-
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	تزويد المعلم بنماذج أسئلة مشابهة للاختبار للاطلاع عليها وتضمينها في اختباره.	
١ مكرر	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	تزويد المعلمين بقراءات موجهة حول اختبار PISA	٧-
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تقديم حلقات نقاشية لاختبار PISA وتوضيح المهام والآليات الخاصة به.	
٢ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	تقديم المختصين والمشرفين أمثلة تطبيقية ومواقف مرتبطة بسياق الحياة	٨-

الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالمعلم	م
	%	غير موافق	% موافق				
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	٢	توثيق الخبرات والأمنلة التطبيقية المعدة من المعلمين ذوي الخبرة ونقلها للآخرين	

يتضح من الجدول (٦) أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 بالنسبة لمادة العلوم والمتعلقة بالمعلم هي (٩٢٪)، مما يؤكد على أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم العلوم.

كما ويتضح من الجدول (٥) أن خبراء تعليم العلوم قدموا أربعة مقترحات علاجية متعلقة بمشكلة (ضعف التدريب الذي يتلقاه المعلم حول اختبار PISA)، تمثلت هذه المقترحات العلاجية بما يلي:

- تقديم ورش عمل تدريبية للمعلم في كيفية إعداد أسئلة تحاكي أسئلة اختبار PISA، كانت بنسبة (١٠٠٪)، مما يؤكد اتفاق جميع خبراء تعليم العلوم على أهمية هذا المقترح كون المعلم الأكثر قرباً من الطالب فيحتاج إلى تدريب أكثر.

- حصل المقترحون: (تبادل الزيارات المتبادلة بين المعلم وعدد من المعلمين ذوي الخبرة في الاختبار)، (عمل لقاءات مع المعلمين وتوعيتهم بأهداف الاختبار وأهميته وتوضيح المهارات التي يقيسها الاختبار من قبل المشرفين)، على نسبة (٩٦٪) وهذا ما يؤكد على أهمية تهيئة المعلم وتدريبه على مثل هذه الاختبارات بعدة طرق.

- تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات اختبار PISA، بنسبة (٩٢٪)، وذلك لتهيئة الطالب المعلم وتمكينه من التعرف على البرامج العالمية الحديثة ومواكبة التغييرات المتسارعة.

ويتضح من الجدول (٥) أن خبراء تعليم العلوم قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (قلة تدريب المعلم طلبته على أسئلة مشابجه لاختبار PISA) وهي على الترتيب:

● تقليل عدد الحصص للمعلمين الذين يقومون بتدريب الطلبة على اختبار PISA، كانت بنسبة (١٠٠٪)، وقد اتفق جميع خبراء تعليم العلوم على هذا الاقتراح لأهميته، ومما يدعم هذا الاقتراح ما أشارت إليه دراسة السعيد (٢٠٢٠) من أن كثرة الأعباء التدريسية على المعلم قد تمنعه من تدريب الطلبة على مثل هذه الاختبارات.

● تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلم الحريص على دمج نماذج PISA في دروسه، كانت بنسبة (٩٦٪)، فمن المتوقع أن تساعد الحوافز بأنواعها المعلمين على السعي نحو التميز والاجتهاد.

● متابعة مدير المدرسة للمعلم أثناء الدرس بتقديمه نماذج واسئلة مشابهة لاختبار PISA، كانت بنسبة (٩٢٪)، وهذا ما يؤكد دوره في رفع كفاءة التعليم بالمتابعة والإشراف.

فيما يتعلق بمشكلة (قلة تضمين المعلم في اختباره أسئلة مماثلة لمسائل اختبار PISA)، فقد أوضح الجدول (٥) تقديم خبراء تعليم العلوم مقترحين وقد حصلوا على نسبة (٩٢ ٪)، وهما:

● متابعة المشرف على نوعية الأسئلة المقدمة من قبل المعلم في الاختبارات.

● تزويد المعلم بنماذج أسئلة مشابهة للاختبار للاطلاع عليها وتضمينها في اختباره.

نستنتج من ذلك بعض أدوار المشرف فيما يتعلق باختبارات PISA عن طريق المتابعة والإشراف، وكذلك أهمية تضمين أسئلة ونماذج مشابهة لمثل هذه الاختبارات فهي تساعد الطلبة على التدريب على PISA.

كما يوضح الجدول (٥) تقديم خبراء تعليم العلوم مقترحين يتعلقان بمشكلة (ضعف نشر ثقافة اختبار PISA بين المعلمين) وقد أكدت دراسة الحري (٢٠٢٠) على أن من أسباب تدني نتائج الطلبة ضعف وعي المعلمين حول هذه الاختبارات ولهذا أقترح خبراء تعليم العلوم ما يلي:

● تزويد المعلمين بقراءات موجهة حول اختبار PISA، بنسبة (١٠٠٪)، وهذا ما أكده جميع خبراء تعليم العلوم، فعلى المعلم أن يكون مطلعاً على آلية اختبار PISA وما يتعلق به وذلك بتزويده بمنشورات وقراءات وغيرها.

• تقديم حلقات نقاشية لاختبار PISA وتوضيح المهام والآليات الخاصة به، بنسبة (٩٦٪)، مما يساعد في نشر ثقافة الاختبارات والمقاييس الدولية وتنمية الوعي بأهميتها في تطوير عمليات التعليم والتعلم.

ويتضح من الجدول (٥) أن خبراء تعليم العلوم قدموا مقترحين علاجيين لمشكلة (ضعف تقديم المعلم أنشطة ومواقف تعليمية من سياقات الحياة) وهما على التوالي:

• توثيق الخبرات والأمثلة التطبيقية المعدة من المعلمين ذوي الخبرة ونقلها للآخرين، بنسبة (٩٦٪)، حيث دعا خبراء تعليم العلوم إلى أهمية تبادل الخبرات بين المعلمين وذلك لتحسين نتائج الطلبة في اختبارات PISA.

• تقديم المختصين والمشرفين أمثلة تطبيقية ومواقف مرتبطة بسياق الحياة، بنسبة (٩٢٪)، ومن جانب آخر أكد خبراء تعليم العلوم على دور المشرفين والمختصين في تدريب المعلمين، ويعد هذا المقترح من الأساليب غير المباشرة في معالجة المشكلة، حيث يعد المشرف التربوي ناقلاً للمعرفة والخبرات مما يجعله يثري الميدان التربوي بخبرته الواسعة.

الإجابة على السؤال الثالث: ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 مادة العلوم والمتعلقة بالطالب كما يراها خبراء تعليم العلوم؟

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة حول التصور المقترح لعلاج تدني أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA مادة العلوم والمتعلق بالطالب

الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالطلاب	م
	موافق	%	غير موافق				
١	٢٥	١٠٠٪	٠	قيام المدرسة بإعداد برامج توعوية وتثقيفية تتعلق باختبار PISA للطلبة	١	ضعف وعي الطالب بأهداف اختبار PISA وأهميته	-٩
٢	٢٤	٩٦٪	٦	الاستفادة من قنوات التواصل الاجتماعية في نشر ما يتعلق باختبار PISA	٢		

الترتيب	درجة الموافقة				المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالطلاب	م
	%	غير موافق	%	موافق				
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تقديم خطة إعلامية لنشر ثقافة الاختبار لجميع الطلبة	٣		
٣	٨%	٢	٩٢%	٢٣	قيام مدير المدرسة بالالتقاء بالطلبة المستهدفين؛ بهدف توعيتهم بأهمية الاختبار، وحثهم على الالتزام والجدية.	٤		
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	قيام الطالب بأداء الأنشطة المرتبطة بالمفاهيم والمهارات بنفسه	١	ضعف قدرة الطالب على توظيف المفاهيم والمهارات في سياقات الحياة اليومية	-١٠
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	إشراك الطلبة في الأنشطة كفريق عمل واحد	٢		
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	احتساب درجة اختبار PISA ضمن أعمال السنة للطلاب.	١	وجود اتجاه سلبي لدى الطلبة نحو الاختبارات الدولية	-١١
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	توفير مناخ تعليمي إيجابي للطلبة يساهم في تعديل الاتجاهات حول اختبار PISA	٢		
١ مكرر	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	ابتكار أساليب مختلفة لرفع مستوى دافعية الطلبة	٣		
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تصميم المعلم خطة تدريبية لتأهيل الطلبة وتدريبهم على اختبار PISA	١	ضعف التهيئة المسبقة للطلبة لاختبار PISA	-١٢
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	توجيه المعلم طلبته للاطلاع على الإنترنت للتدريب على نوعية أسئلة اختبار PISA	٢		
١ مكرر	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	عمل منصة إلكترونية تدريبية مخصصة بتقديم نماذج وأسئلة اختبار PISA	٣		



الترتيب	درجة الموافقة				المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالطالب	م
	%	غير موافق	%	موافق				
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تقديم المعلم برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج اختبار PISA	٤		
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	تقديم خطط وبرامج تساهم في رفع مستوى الطلبة في القراءة والكتابة.	١	ضعف أداء الطلبة في القراءة والكتابة	-١٣
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	زيادة الوقت المخصص لتدريس القراءة والكتابة	٢		
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	اهتمام المعلم بمشاركة جميع الطلبة في مجموعات العمل	١	شعور الطلبة بالتنمر في المدرسة	-١٤
٣ مكرر	٨%	٢	٩٢%	٢٣	متابعة المرشد الطلابي لحالات الطلبة باستمرار	٢		
٢ مكرر	٢٤%	٦	٩٦%	٢٤	تدريب المدراء والمعلمين على التعامل مع ظاهرة التنمر في البيئة المدرسية	٣		
١ مكرر	٠%	٠	١٠٠%	٢٥	تقديم دورات وبرامج تساهم في تنمية المهارات الاجتماعية وطرق التعامل مع الآخرين	٤		

يتضح من الجدول (٧) أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 بالنسبة لمادة العلوم والمتعلقة بالطالب هي (٩٢٪)، مما يؤكد على أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم العلوم.

كما يتضح من خلال الجدول (٦) أن خبراء تعليم العلوم قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (ضعف وعي الطالب بأهداف اختبار PISA وأهميته) وهي على الترتيب:

● قيام المدرسة بإعداد برامج توعوية وتثقيفية تتعلق باختبار PISA للطلبة، بنسبة (١٠٠٪)، وفي هذا المقترح يؤكد جميع خبراء التعليم على أهمية دور المدرسة في تسليط الضوء على مثل هذه الاختبارات عن طريق البرامج لطلبتها.

● حصل المقترحان: (الاستفادة من قنوات التواصل الاجتماعية في نشر ما يتعلق باختبار PISA)، (تقديم خطة إعلامية لنشر ثقافة الاختبار لجميع الطلبة) على نفس النسبة (٩٦٪)، لذا يوصي خبراء تعليم العلوم بضرورة التركيز على الجانبين: التقني والإعلامي والاستفادة منهما في نشر ثقافة الاختبارات الدولية ولا سيما اختبار PISA.

● قيام مدير المدرسة بالالتقاء بالطلبة المستهدفين؛ بهدف توعيتهم بأهمية الاختبار، وحثهم على الالتزام والجدية بنسبة (٩٢٪)، والتي تعد من مهام المدير في هذا الجانب.

● ويتضح من الجدول (٦) تقديم خبراء تعليم العلوم مقترحين علاجين لمشكلة (ضعف قدرة الطالب على توظيف المفاهيم والمهارات في سياقات الحياة اليومية) وهي:

● قيام الطالب بأداء الأنشطة المرتبطة بالمفاهيم والمهارات بنفسه، كانت بنسبة (٩٦٪)، نجد أن هذا المقترح يرتبط مع المقترحات المتعلقة في مجال المنهج والتي تؤكد على أهمية اختيار أنشطة تتمركز حول الطالب بحيث تجعله بائياً للمعرفة ومنتجاً لها.

● إشراك الطلبة في الأنشطة كفريق عمل واحد، كانت بنسبة (٩٢٪)، ولعل ما يقصده خبراء تعليم العلوم من وجود عوامل خفية تؤثر على اختبار PISA ومن بينها العمل الجماعي وهذا ما أكده حسان (٢٠٢١، ١٣٦) من وجود أسباب وعوامل تؤثر على اختبار PISA تتضمن المحافظة على القيم والتقاليد والعلاقات الاجتماعية المبنية على الاحترام.

يتضح من الجدول (٦) أن خبراء تعليم العلوم قدموا ثلاثة مقترحات علاجية تتعلق بمشكلة (وجود اتجاه سلبي لدى الطلبة نحو الاختبارات الدولية) وهي على الترتيب:

• ابتكار أساليب مختلفة لرفع مستوى دافعية الطلبة، بنسبة (١٠٠٪)، فجميع خبراء تعليم العلوم أكدوا على أهمية تنوع الطرق والأساليب ولاسيما الحديثة حتى تزيد من دافعية الطالب وحب التحدي والطموح لديه.

• احتساب درجة اختبار PISA ضمن أعمال السنة للطالب، بنسبة (٩٦٪)، ويتوافق هذا المقترح مع دراسة السعيد (٢٠٢٠) والتي أكدت أن ضعف اهتمام الطالب يمثل هذه الاختبارات كونها لا تؤثر في درجاته، وحتى يشعر الطالب بمدى جدية تلك الاختبارات نبع هذا المقترح.

• توفير مناخ تعليمي إيجابي للطلبة يساهم في تعديل الاتجاهات حول اختبار PISA بنسبة (٩٢٪).

كما ويتضح من الجدول (٦) تقديم خبراء تعليم العلوم لمشكلة (ضعف التهيئة المسبقة للطلبة لاختبار PISA) أربع مقترحات علاجية وتضمنت على التوالي:

• عمل منصة إلكترونية تدريبية مختصة بتقديم نماذج وأسئلة اختبار PISA بنسبة (١٠٠٪)، مما يؤكد حرص جميع خبراء تعليم العلوم على الاستفادة من الجانب التقني في تدريب الطلبة.

• حصل المقترحان: (تصميم المعلم خطة تدريبية لتأهيل الطلبة وتدريبهم على اختبار PISA)، (تقديم المعلم برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج اختبار PISA) على نسبة (٩٦٪)، فقد أكد خبراء تعليم العلوم على أهمية تدريب الطلبة بوضع خطة تدريبية وبرامج علاجية مستمدة من نتائج الطلبة لاختبار PISA السابق بحيث تكون جزءاً من ثقافة الحصص الدراسية.

• توجيه المعلم طلبته للاطلاع على الإنترنت بغرض التدريب على نوعية أسئلة اختبار PISA، بنسبة (٩٢٪).

كما ويوضح الجدول (٦) تقديم خبراء تعليم العلوم مقترحين لمشكلة (ضعف أداء الطلبة في القراءة والكتابة) وهما:

• زيادة الوقت المخصص لتدريس القراءة والكتابة، بنسبة (٩٦٪).

● تقديم خطط وبرامج تساهم في رفع مستوى الطلبة في القراءة والكتابة، بنسبة (٩٢٪).  
ويؤكد المقترحان السابقان أهمية تدريب الطلبة على القراءة والكتابة وزيادة الوقت في ذلك حيث يتوقف حل المسائل بقدر كبير على مقدار فهم المقروء لدى الطالب ومدى سرعة قراءته للمسألة.  
أما مشكلة (شعور الطلبة بالتنمر في المدرسة) والتي توصلت إلى وجودها نتائج اختبار PISA 2018 وفق ما أعلنته هيئة التقويم والتدريب (٢٠١٩) من ارتفاع التنمر لدى الطلبة بالمملكة العربية السعودية مقارنة بالنسب العالمية، فقد أفتتح خبراء تعليم العلوم أربعة مقترحات علاجية وهي على النحو التالي:

● تقديم دورات وبرامج تساهم في تنمية المهارات الاجتماعية وطرق التعامل مع الآخرين بنسبة (١٠٠٪)، مما يدل على اتفاق جميع خبراء تعليم العلوم وتأكيدهم على أهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وهذا ما أكدته حسان (٢٠٢١، ١٣٦) من أثر التفاعلات الاجتماعية في رفع أداء الطلبة في اختبار PISA.

● تدريب المدرء والمعلمين على التعامل مع ظاهرة التنمر في البيئة المدرسية، بنسبة (٩٦٪).  
● حصل المقترحان: (اهتمام المعلم بمشاركة جميع الطلبة في مجموعات العمل)، (متابعة المرشد الطلابي لحالات الطلبة باستمرار) على النسبة نفسها (٩٢٪).

نستنتج من المقترحات المتعلقة بالمشكلة السابقة أهمية توفير بيئة مدرسية مستقرة اجتماعياً حتى تساعد في دعم التعلم والتعليم.

للإجابة على السؤال الرابع: ما المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 لمادة العلوم والمتعلقة بالبيئة التعليمية كما يراها خبراء تعليم العلوم؟

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة حول التصور المقترح لعلاج تدي أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA مادة العلوم والمعلق بالبيئة التعليمية

الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية	م
	%	غير موافق	%				
٣	%٨	٢	%٩٢	٢٣	تشجيع القطاع الخاص على دعم المدارس بتوفير الإمكانيات اللازمة لنجاح العملية التعليمية	عدم توفر بيئة تعليمية مشجعة على البحث والاكتشاف	-١٥
٢	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	توفير مصادر دخل أخرى تساهم في استثمار المدارس للإمكانيات البيئية		
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	تفقد مشرفي العلوم البيئية التعليمية وتزويدها بما يلزم.		
١	%٠	٠	%١٠٠	٢٥	تدريب المعلم على كيفية استثمار الإمكانيات المتاحة لتدريس العلوم		
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	قيام إدارة التعليم بتأمين معمل العلوم لكل مدرسة وتجهيزها	ضعف تجهيزات معامل العلوم	-١٦
١ مكرر	%٠	٠	%١٠٠	٢٥	تأمين حقيبة للمعلم تحاكي معمل العلوم المتنقل تشتمل على أهم اليدويات اللازمة لتدريس العلوم		
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	توفير مخصصات مالية لإثراء معامل العلوم		
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	المراجعة المستمرة والتحديث للأجهزة والوسائل في المعامل		
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	متابعة المشرف للأعمال المقدمة من المدرسة والمتعلقة باختبار PISA	ضعف الاستعدادات	-١٧

الترتيب	درجة الموافقة			المقترحات العلاجية	م	المشكلات المتعلقة بالبيئة التعليمية	م
	%	غير موافق	%				
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	٢	لمشاركة مدير المدرسة لتقديم التسهيلات لتطبيق الاختبار	
١ مكرر	%٠	٠	%١٠٠	٢٥	٣	تقديم إدارات التعليم مسابقات بين المدارس وتطبيق اختبار PISA بشكل مصغر.	
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	٤	تبادل زيارات مع المدارس التي تميزت في اختبار PISA لاكتساب الخبرات	
٣ مكرر	%٨	٢	%٩٢	٢٣	١	تخفيض إعداد الطلبة في الصف الدراسي بما يتناسب مع إمكانيات المدرسة	-١٨ الكثافة العديدة للطلبة في قاعة الفصل
٢ مكرر	%٢٤	٦	%٩٦	٢٤	٢	تدريب المعلم على كيفية التعامل مع الفصول ذات الكثافة العالية من الطلبة	
١ مكرر	%٠	٠	%١٠٠	٢٥	٣	توفير تقنيات حديثة تسهل على المعلم التعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية	

يتضح من الجدول (٨) أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود المقترحات العلاجية لتدني مستوى أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 بالنسبة لمادة العلوم والمتعلقة بالبيئة التعليمية هي (٩٢٪)، مما يؤكد على أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم العلوم.

كما يتضح من الجدول (٧) أن خبراء تعليم العلوم قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (عدم توفر بيئة تعليمية مشجعة على البحث والاكتشاف)، حيث أشارت دراسة جرسيا 2013 Garcia أن

طبيعة البيئة والنظام التعليمي قد تكون أحد أسباب تدني أداء الطلبة، أما المقترحات العلاجية التي قدمها خبراء تعليم العلوم فتمثلت فيما يلي:

- تدريب المعلم على كيفية استثمار الإمكانيات المتاحة لتدريس العلوم، بنسبة (١٠٠٪)، وقد اتفق جميع خبراء تعليم العلوم على هذا المقترح كونه يساعد المعلم في إتقان آليات التأقلم مع الوضع الحالي.

- حصل المقترحان (توفير مصادر دخل أخرى تساهم في استثمار المدارس للإمكانيات البيئية)، (تفقد مشرفي العلوم البيئة التعليمية وتزويدها بما يلزم) على نسبة (٩٦٪).

- تشجيع القطاع الخاص على دعم المدارس بتوفير الإمكانيات اللازمة لنجاح العملية التعليمية، بنسبة (٩٢٪)، كما يساهم هذا الاقتراح في مشاركة ومساهمة الشراكات المجتمعية لتحسين مخرجات النظام التعليمي وجودة الخدمات المتعلقة بالتعليم.

كما يتضح من الجدول (٨) أن خبراء تعليم العلوم قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (ضعف تجهيزات معامل العلوم) وهي:

- تأمين حقيبة للمعلم تحاكي معمل العلوم المتنقل تشتمل على أهم الأدوات اللازمة لتدريس العلوم، بنسبة (١٠٠٪)، وقد اتفق جميع خبراء تعليم العلوم على ضرورة توفير حقائب تدريبية للمعلم.

- حصل المقترحان (توفير مخصصات مالية لإثراء معامل العلوم)، (المراجعة المستمرة والتحديث للأجهزة والوسائل في المعامل) على نفس النسبة (٩٦٪).

- قيام إدارة التعليم بتأمين معمل العلوم لكل مدرسة وتجهيزها، بنسبة (٩٢٪) وهذا ما يساعد في تطوير مهارات الطلبة.

ونجد أن المقترحات السابقة الذكر تتفق جميعها مع دراسة ناصف (٢٠١٨) والتي تؤكد على أهمية جودة البيئة التعليمية في أداء الطلبة، فالبيئة المجهزة والمدعمة تساعد على تحفيز وتشجيع الطالب.

كما يوضح الجدول (٨) تقديم خبراء تعليم العلوم أربعة مقترحات لمشكلة (ضعف الاستعدادات لتطبيق اختبار PISA) وتضمنت ما يلي:

• تقديم إدارات التعليم مسابقات بين المدارس وتطبيق اختبار PISA بشكل مصغر، بنسبة (١٠٠٪).

• حصل المقترحات: (مشاركة مدير المدرسة لتقديم التسهيلات لتطبيق الاختبار)، (تبادل زيارات مع المدارس التي تميزت في اختبار PISA لاكتساب الخبرات) على نسبة (٩٦٪).

• متابعة المشرف للأعمال المقدمة من المدرسة والمتعلقة باختبار PISA، بنسبة (٩٢٪).

ولعل مثل هذه المقترحات تؤكد على ضرورة تهيئة الميدان التربوي وتعاون الجهات وتعاون الجميع للرفع من مستوى أداء الطلبة وتدريبهم على مثل هذه الاختبارات وكيفية الاستجابة لها بشكل صحيح.

يوضح الجدول (٨) أن خبراء تعليم العلوم قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (الكثافة العددية للطلبة في قاعة الفصل):

• توفير تقنيات حديثة تسهل على المعلم التعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية، بنسبة (١٠٠٪)، ومما يدعم هذا المقترح دراسة ناصف (٢٠١٨) التي أكدت على أن دمج التقنيات الفعالة في البيئة التعليمية يساعد في تقدم مستوى الطلبة وتجعلهم منسجمين مع بيئة التعلم، وهذا ما يساعد في رفع جودة أدائهم بشكل عام.

• تدريب المعلم على كيفية التعامل مع الفصول ذات الكثافة العالية من الطلبة، بنسبة (٩٦٪).



- تخفيض أعداد الطلبة في الصف الدراسي بما يتناسب مع إمكانيات المدرسة، بنسبة (٩٢٪)، حيث أن تكدس الطلبة في الفصول الدراسية لا يوفر بيئة تعليمية مناسبة، سواءً للمعلم أو الطالب.

### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- تقديم ورش عمل تدريبية للمعلمين تساعدهم في كيفية كتابة أسئلة تحاكي اختبار PISA.
- وضع خطة توعوية تتعلق باختبار PISA تساهم في نشر ثقافة الاختبار لمن له علاقة من معلمين وطلبة.
- إعادة تصميم الأنشطة التعليمية المتضمنة في مناهج العلوم لتكون أكثر واقعية وارتباط بحياة الطلبة.
- الحرص على مراجعة البيئة المدرسية ومكوناتها بحيث تهيئ للطلاب الجو المناسب لاكتساب المعارف وتنمية المهارات الاجتماعية له.

### المقترحات

تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

- دراسة مماثلة لمعرفة مدى وعي المعلمين والطلبة بالاختبارات الدولية.
- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مجال الرياضيات والقراءة.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- أبو عودة، محمد فؤاد؛ والنبه، نور الهدى؛ وزيادة، سمية فؤاد. (٢٠٢٢). مستوى تضمن كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا لأبعاد بيزا الدولية PISA، مجلة جامعة القلمس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٣ (٣٨)، ١٧٠-١٨٢.
- بوقحوص، خالد احمد. (٢٠١٧). مدى تضمن محتوي كتب العلوم للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسي بمملكة البحرين متطلبات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٨ (٣)، ١١-٤٤.
- الجابري، نيف رشيدة؛ ويومي، كمال حسني؛ والمحسن، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٤). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة، تطبيق السلاسل الزمنية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٩ (٧٣)، ٥٦-١٥١.
- حسان، عبد العليم. (٢٠٢١). الأنظمة التعليمية: نماذج في الشرق والغرب. وكالة الصحافة العربية. مصر.
- الحري، محمد بن سنت. (٢٠٢٠). أسباب تدني نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار PISA 2018 مادة الرياضيات من وجهة نظر عينة الاختبار، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣٢، ٥٨٩-٦١٨.
- الحري، محمد بن سنت. (٢٠٢١). التمر المدرسي وعلاقته بمستوى اكتساب الثقافة الرياضية لدى الطلبة السعوديين وفقاً لنتائج دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA 2018، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٨٢ (٨٢)، ٩٩١-١٠١٨.
- خلف، احمد مصطفى. (٢٠١٦). مناهج العلوم الدراسية في ضوء متطلبات المشروع PISA، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، ٢ (٢)، ١٥١-١٦٤.
- السعيد، دجانه حسن. (٢٠٢٠). أسباب تدني نتائج الطلبة ذوي عمر ١٥ عام في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في PISA مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الصابريني، محمد سعيد؛ وملكاوي، امال رضا. (٢٠١٧). واقع الإصلاحات في مجال تعلم العلوم وتعليمها في الأنظمة التعليمية العربية في ضوء الاتجاهات العالمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨ (٢)، جامعة البحرين.
- فلية، فاروق عبده؛ والزكي، احمد عبد الفتاح. (٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. دار المسيرة.
- المخلافي، توفيق. (٢٠١٠). دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق (TIMSS-PRILS-PISA) الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ناصر، محمد احمد. (٢٠١٨). برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA وإمكانية الاستفادة منه في مصر. دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٩، ١٨٤-٢٦٢.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA. الإدارة العامة للبحوث والابتكار: الرياض.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Abu Odeh, Muhammad Fouad; the Prophet, the light of guidance; Ziadeh, Someya Fouad. (2022). A level that includes science books prescribed for students of the upper basic stage of the International Dimensions of PISA, Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies, 13 (38) , 170-182.
- Al-Harbi, Muhammad bin Sunt. (2020). Reasons for Low Results of Students in the Kingdom of Saudi Arabia in PISA 2018 Mathematics Test from the Test Sample's Point of View, Journal of Educational Sciences, King Saud University, 32, 589-618.
- Al-Harbi, Muhammad bin Sunt. (2021). School bullying and its relationship to the level of acquisition of sports culture among Saudi students according to the results of the study of the International Program for Student Assessment PISA 2018, Sohag University Educational Journal, 82 (82) , 991-1018.
- Al-Jabri, Nayaf Rashida; Bayoumi, Kamal Hosny; And Al-Muhsin, Ibrahim Abdullah. (2004). Foreseeing the future of education in Al-Madinah Al-Munawwarah Region, Application of Time Series, Educational Journal, Kuwait University, 19 (73) , 56-151
- Al-Mikhlaifi, Tawfiq. (2010). Large-scale International Assessment Studies (TIMSS-PRILS-PISA) Riyadh. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Al-Sabarini, Muhammad Saeed; and Malkawi, Amal Reda. (2017). The reality of reforms in the field of science learning and teaching in the Arab educational systems in the light of global trends, Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (2) , University of Bahrain.
- Al-Saeed, Dajana Hassan. (2020). Reasons for Low Results of 15-year-old Students in the International Program for Mathematics Assessment in PISA from the point of view of teachers and educational supervisors in the Capital Governorate Amman [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University, Jordan.
- Boqhous, Khaled Ahmed. (2017). The extent to which the content of science books for grades five to eight in the Kingdom of Bahrain includes the requirements of international trends in mathematics and science, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (3) , 11-44.
- Education and Training Evaluation Commission (2019). Report of the Program for International Student Assessment (PISA). General Administration for Research and Innovation: Riyadh.
- Flea, Farouk Abdo; Al-Zaki, Ahmed Abdel-Fattah. (2003). Future studies, an educational perspective. The march houses.
- Hassan, Abdel Alim. (2021). Educational Systems: Models in East and West. Arab Press Agency. Egypt.
- Khalaf, Ahmed Mustafa. (2016). Science Curricula in the Light of Project Requirements PISA, Scientific Journal of the College of Early Childhood Education, Mansoura University, 2 (2) , 151-164
- Melhem, Sami Muhammad. (2000). Find in education and science curricula psychology. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.
- Nassif, Mohamed Ahmed. (2018). The Program for International Student Assessment (PISA) and the possibility of benefiting from it in Egypt. An analytical study. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 69, 184-262.

### المراجع الأجنبية:

- Burdett, N & Sturman., L. (2013). A Comparison of PISA and TIMSS against England's National Curriculum, National Foundation for Educational Research, The Mere Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ, [www.nafer.ac.uk](http://www.nafer.ac.uk).
- Garcia, J., (2013). A proposita de los resultados de las pruebas PISA en Colombia/About PISA surveys results in Colombia. Uni-pluri/versidad, 13 (3) , 3- I, II,III. Retrieved from <https://search.proquestcom.sdl.idm.oclc.org/docview/1509071479?accountid=142908>
- Gurra, M., (2012). PISA 2012 Result in Focuses What 15-Year-olds Know and What They can do with what they know. Retrieved April 4, 2019, from: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Indartono, S., & Hamidy., A. (2019). The contribution of test type and curriculum difference on the effect of the national test score at international mathematic test score: The challenge of IR 4.0 curriculum. Eurasian Journal of Educational Research, 19 (82) , 191-202.
- OECD, (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Tanner, M., & Osman, M. A. (2016). The influence of telecentres on the psychological empowerment of underserved community members. Reading: Academic Conferences International Limited. Retrieved from <https://search-proquestcom.sdl.idm.oclc.org/docview/1949081362?accountid=142908>



فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام أدوات  
الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية لتنمية  
مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة  
خدمة المجتمع والتعليم المستمر

The effectiveness of a training program based on the  
use of semantic web tools in electronic training  
environments to develop administrative communication  
skills for a sample of the Deanship of Community  
Service and Continuing Education trainees

إعداد

د. شوقي محمد محمود محمد

أستاذ التصميم الجرافيكي المشارك

الكلية التطبيقية - جامعة حائل

كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

**Dr. Shawky Mohamed Mahmoud Mohamed**

Associate Professor of Graphic Design

Applied College - University of Hail

Ismailia College of Education - Suez Canal University

DOI: 10.36046/2162-000-012-007

## المستخلص

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتم إعداد قائمة مهارات الاتصال الإداري والتي اشتملت على أربعة أبعاد رئيسة تمثلت في مهارات الاتصال الكتابي - مهارات الاتصال اللفظي - مهارات الاستماع - مهارات الاتصال غير اللفظي. كما تم إعداد مقياس مهارات الاتصال الإداري والذي بلغ عدد عباراته (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وقد تكونت عينة البحث من (٢٤) من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري لصالح درجات التطبيق البعدي. ويرجع ذلك إلى أن أدوات الويب الدلالي أتاحت الفرصة أمام المتدربين للتفاعل مع المواقف التدريبية في بيئة تعلم تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، والبحث عن المعلومة، واستكشاف المصادر، وتبادل الأفكار والأدوار مع المدرب والزملاء، الأمر الذي أسهم في تحسين جودة عملية التدريب وزاد من معدل اكتساب المتدربين لمهارات الاتصال الإداري.

**الكلمات المفتاحية:** الويب الدلالي، التدريب الإلكتروني، مهارات الاتصال الإداري.

## Abstract

This research aims to recognize the impact of semantic web tools in electronic training environment to develop administrative communication skills with a sample of trainees of the deanship of community service and continuing education at Hail University, the experimental curriculum with semi- experimental one-set design with pre and post measurement was used to achieve research objectives, and the list of administrative communication skills was prepared and included four main dimensions. They were written communication skills, verbal communication skills, listening communication skills, and non-verbal communication skills. An administrative communication skills measurement has also been prepared which reached (40) phrases spread over four dimensions. The research sample consisted of (24) trainees from deanship of community service and continuing education at the University of Hail. The results of research showed that there were statistically significant differences at the level of ( $\alpha \leq 0.01$ ) between the averages of administrative communication skills in favor of the post application degrees. This is because the semantic web tools provided trainees with opportunities to interact with training situation in an interactive environment rich in applications based on computer technology, its network and multimedia, search for information, explore sources, and exchange ideas and roles with trainer and colleagues; which contributed to improving the quality of training process and increased the rate of trainees' acquisition of administrative communication skills.

**Keywords:** Semantic Web , Electronic Training , Administrative Communication Skills.

## المقدمة:

مع التطور العلمي والتقني الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدأ التعلم القائم على الكمبيوتر، ثم التعلم القائم على الشبكات وظهرت مستحدثات عديدة في تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني لعل أبرزها ما يعرف بالويب الدلالي.

ويعد الويب الدلالي (Semantic Web) مفهوم يحاول من خلاله تحويل الويب من مجرد مستودع كبير للمعلومات المبعثرة والمتناثرة إلى قاعدة بيانات ضخمة تكون المعلومات فيها مترابطة جيداً، ومعرفة بشكل تفهمه الآلة ويمكن لها معه إدراك العلاقات الترابطية بين المعلومات وتحليل وفهرسة أصناف المعرفة ليصبح البحث عن المعلومة عملية تقوم الآلة بجزء كبير منها وينحصر دور الإنسان بعد ذلك في استقبال النتائج جاهزة والاستفادة منها (Hammad& Hassouna,2011).

ويعرف "وانكل وستشوايز" (Wankel&Stachowicz,2016) الويب الدلالي بأنه: مجموعة من التطبيقات تتميز بالتفاعلية وتحويل الويب إلى قاعدة بيانات كبرى، تقوم على تطبيقات الذكاء الإصطناعي، والوصول إلى محتوى الويب، بطرائق متعددة غير المتصفح. وبناء على ما تقدم يتضح أن الويب الدلالي:

- بيئة معرفية منظمة وليس مستودعاً ضخماً للبيانات والمعلومات المترابطة بشكل عشوائي.
- نظام يتيح التفاعلية من جانب المستخدم وبالتالي يساعد على تطوير قدرات المستخدم في بناء معرفته بنفسه.
- ويب يقدم المعرفة ذات المغزى على شبكة الإنترنت، من خلال إنشاء مستودعات رقمية قائمة على ربط المعارف المخزنة بداخلها بروابط مبنية على فهم المعاني والعلاقات.

ويتميز الويب الدلالي بمزايا عديدة منها: أنه يدعم الاستكشاف الفعال للمصادر، ويحقق تكاملية الأداء، كما أنه يقدم حلاً لتدعم مشكلات التشغيل البيئي، والتي لا يمكن حلها بالاعتماد على تقنيات الويب الحالية، بالإضافة إلى معالجة جميع المشكلات التي يعاني منه الويب الحالي مثل

الافتقار للهيكلية المناسبة لتمثيل البيانات، وغموض المعلومات الناتجة عن الربط البيئي الضعيف بين المعلومات، وعجز الآلات عن فهم المعلومات المتوافرة بالويب (الأكلي، ٢٠١٢).

وفي إطار الاهتمام بالويب الدلالي فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بهذا الأمر ومنها: دراسة "شمسي وخان" (Shamsi&Khan,2012) والتي أكدت على فاعلية أدوات الويب الدلالي في إيجاد بيئة تعلم إلكتروني تفاعلي وذلك من خلال الخدمات الدلالية مثل: التسجيل والإخطارات والبحث والملاحة الدلالية، بالإضافة إلى تخصيص المصادر التعليمية؛ ودراسة "جوفاردان" (Govardhan,2015)، التي أكدت على أن محرك البحث الدلالي يسر عملية البحث وفقاً لدلالات المعاني مما أدى إلى تركيز المتعلمين واستيعابهم وفهمهم للمعلومات؛ ودراسة مختار (٢٠١٨) والتي أكدت نتائجها فاعلية تطبيقات الويب الدلالي في تنمية مهارات إنتاج مواقع الإنترنت؛ ودراسة الصعيدي (٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى أن أدوات الويب الدلالي ساعدت على وجود بيئة أكثر إيجابية للطلاب للتفاعل مع المواقف التعليمية وأتاح لهم مجالاً أكبر لتبادل الأفكار مع المعلم والمعلمين؛ ودراسة السعدوني (٢٠١٨) والتي أكدت نتائجها على فاعلية تطبيقات الويب الدلالي في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم الرقمي، كما أشارت إلى ضرورة الاستفادة من هذه التطبيقات في تطوير عملية التعلم؛ ودراسة "كاردزفاك" (Krdzavac, et al., 2019) والتي أشارت نتائجها إلى الاستفادة من خدمات الويب الدلالي في مجال الكيمياء، حيث تم الاستفادة من خدمة ويب دلالية تسمى The OntoCom- MolHub ساعدت على تحسين خدمات التشغيل البيئي الدلالي بين الأدوات المختلفة المستخدمة في الكيمياء الحرارية؛ ودراسة "دادخا" (Dadkhah,etal.2020) التي أشارت إلى بنية شبكة الويب الدلالية ولغات التكويد وأوجه الإفادة منها في المجالات الأكاديمية والتعليمية نظراً لقدراتها على تمثيل المصطلحات والعلاقات بشكل دقيق ومترايط؛ ودراسة سليمان (٢٠٢٠) التي أكدت نتائجها على فاعلية أدوات الويب الدلالية في تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية وزيادة دافعية التعلم لدى الطلاب؛ دراسة "هيفونين" (Hyvönen,2020) والتي أظهرت نتائجها فاعلية الويب الدلالي في تحليل البيانات، وكذلك اعتماده على دلالات مصطلحات البحث بدلاً من الاعتماد على الترتيب الشائع للمواقع؛ دراسة رفاعي (٢٠٢١) والتي أكدت نتائجها على الدور الفعال



لخرائط المفاهيم أو الأنتولوجي Ontology كأحد تقنيات الويب الدلالي التي تعمل على تسهيل وصف وتمثيل المصطلحات والعلاقات التي تربط بينها ضمن مجال محدد، مما ساعد في التغلب على فوضى وعشوائية المعلومات؛ دراسة " باتل وجين " (Patel & Jain 2021) والتي أظهرت نتائجها قدرة الويب الدلالي على تنظيم البيانات وربطها عبر الويب بطريقة متسقة ومتناسكة وواضحة؛ دراسة "جرنات وسامانتا" (Gurunath & Samanta, 2022) التي أكدت نتائجها على ضرورة الاستفادة من تقنيات الويب الدلالية في مجال التعليم عبر الإنترنت نظراً لما تقدمه من نتائج أكثر صلة وارتباطاً باستفسارات المستخدمين.

مما سبق يتبين أن الويب الدلالي Semantic Web من أهم نتاجات الثورة التكنولوجية التي تزداد وتعاظم أهميته في خدمة المجال التربوي والتدريبي وتحسين جودة العملية التعليمية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، مثل: دراسة "شمسي وخان" (Shamsi&Khan,2012)؛ ودراسة "بوناتي وآخرين" (Bonatti, et al., 2019)؛ ودراسة "زانج وماير" (Zeng&Mayr,2019)؛ ودراسة "طاهر وآخرين" (Taher, et al.,2021)؛ ودراسة درايس وآخرين (Driss et al.,2022).

وبناء على ذلك يرى الباحث أنه يمكن الاستفادة من الأدوات التي يوفرها الويب الدلالي في تحسين جودة عملية التعليم والتدريب وتحقيق أهدافها، خاصة في إطار سعي مؤسسات التعليم بشكل عام ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص نحو تطوير قدرات منسوبيها في مجال التعليم الإلكتروني عن طريق التدريب، وتزايد الاتجاه نحو تفعيل التدريب الإلكتروني.

وتعد بيئة التدريب الإلكتروني E- Training Environment أحد أساليب التدريب التي نالت حظاً من التطور التقني الذي حدث في مجال التعليم والتدريب منذ منتصف تسعينات القرن الماضي وحتى اليوم إذ استخدمت شبكة الإنترنت وتطبيقات الحاسوب لخدمة عملية التعليم والتدريب وتطوير وتأهيل القوى البشرية (صالح، ٢٠١٨، ص ٣٥٠).

وتعرف بيئة التدريب الإلكتروني بأنها: بيئات إلكترونية تتيح التواصل بشكل متزامن وغير متزامن من خلال أدوات تمكن المدرب من نشر المحتوى التدريبي، ووضع الأنشطة والمهام التدريبية، والاتصال

بالمدرسين باستخدام النصوص المكتوبة والصوت والصور والفيديو والمحادثات المباشرة، ومشاركة التطبيقات، ونقل الملفات (إرسال واستقبال)، وتحقيق المشاركة الفعالة من جانب المدرسين في ساحات النقاش والحوار (عبد الرازق، ٢٠١١، ص ٢٥٠).

كما يعرفها "إدريس وآخرون" (Idris, et al.,2022) بأنها: بيئة تعلم تستند إلى الويب بحيث تكون متاحة عبر الويب في أي وقت وفي أي مكان للمستخدمين.

وقد أشار كل من "بيتوفا وآخرون؛ وميتشن وآخرون" (Butova,etal.,2019)؛ ( Mkrttchian, et al.,2019) إلى أن لبيئات التدريب الإلكتروني فوائد عديدة تتمثل في: إتاحة وصول المدرسين إلى أشكال متعددة من مصادر التدريب الرقمية من خلال الوسائط والروابط المتاحة، مما يقلل من حدة القلق والملل من التدريب؛ وتعزيز قدرات المدرسين في البحث عن المعرفة وبنائها؛ وإتاحة التفاعل بين المدرسين من خلال تقنيات الاتصال (الدرشة، الإيميل، حلقات النقاش) في تبادل الخبرات؛ وتشارك وتبادل المعلومات بشكل متزامن وغير متزامن، وكذلك خلق فرصًا للاتجاهات التعليمية الحديثة الأكثر تكييفًا مع الاحتياجات المعرفية للطالب، مثل تحليلات التعلم والتعلم الشخصي والتعلم التكيفي.

وقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية التدريب الإلكتروني ودوره الفعال في تحقيق أهداف عملية التعليم والتدريب، منها: دراسة البريكية (٢٠١٨) التي أكدت على فاعلية التدريب الإلكتروني في التنمية المهنية للمعلمين حيث أتاح بيئة تعلم سمحت بتشارك وتعاون المدرسين لتنفيذ المهام الموكلة لهم؛ ودراسة "كامنز" (Kamenez, et al.,2018) والتي أكدت نتائجها على أن استخدام التدريب الإلكتروني في عملية التعليم والتدريب ساعد على تحصيل مستوى أعمق من المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة؛ ودراسة "سسوانتو وآخرون" (et al., 2018 Siswanto) التي أشارت نتائجها إلى أن التدريب الإلكتروني يؤدي دورًا هامًا في تحسين جودة العملية التعليمية إلى جانب أنه يساهم في تنمية المهارات والمعلومات وتطويرها؛ ودراسة "الرباي وحاسون" (Alrubaic & Hassoon, 2020) التي أكدت نتائجها على فاعلية التدريب الإلكتروني في مساعدة المدرسين على إتقان المعارف والمهارات وتحسين مهارات

التواصل والتفاعل فيما بينهم؛ ودراسة "مورزوف وفاكلوك" (Morozov & Vakaliuk,2021) والتي أكدت نتائجها على أن بيئة التدريب الإلكتروني مكنت المعلمين من أن يدرسو بكفاءة وأن يكون أكثر إنتاجية؛ ودراسة دهشان (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة الأخذ بالتدريب الإلكتروني في جميع المؤسسات وتوفير كل المتطلبات اللازمة لتطبيقه؛ ودراسة شايب (٢٠١٩) والتي أكدت نتائجها على فاعلية التدريب الإلكتروني في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين؛ ودراسة صفر (٢٠٢١) التي أكدت نتائجها على فاعلية بيئة التدريب القائمة على التعلم المتنقل في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية؛ ودراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) التي أكدت على أهمية التدريب الإلكتروني في المؤسسات التعليمية لمواكبة التطور المعرفي والتقدم التقني وإعداد الأفراد للتعامل معه. وفي إطار حاجة المؤسسات التعليمية لتطوير وتحسين قدرات أفرادها، وذلك بتزويدهم بالمهارات الضرورية للقيام بعملهم مما يضمن الإنجاز في العمل والرضا عن النتائج وتحقيق الأهداف للأفراد العاملين والمؤسسة بشكل عام، تأتي أهمية مهارات الاتصال الإداري.

ويعد الاتصال الإداري Administrative Communication أحد أهم العناصر الأساسية في التفاعل الإنساني من خلال اتصال الأفراد والمؤسسات مع بعضها لإحراز تقدم ملموس في الأداء، خاصة بعد دخول التقنيات الحديثة التي فرضت وجودها على المؤسسات الإدارية من حيث الاهتمام بها وبكيفية تطبيقها (يوسف، ٢٠١٦، ص ٢٥)

ويؤدي الاتصال دورًا مهمًا ورئيسيًا في مختلف العلوم سواء كانت إدارية، أو تربوية، أو طبية أو غيرها، فعن طريقه يتم إحداث التفاعل بين الأفراد، فوجود أية مؤسسة يتمثل بوجود هدف مشترك، وأفراد، وعمال يعملون من أجل تحقيقه، ويربط نظام الاتصال في المؤسسة بين العاملين، فبدونه لا يمكن فهم الأهداف العامة التي تبذل الجهود من أجل تحقيقها. (علي، ٢٠١٨، ص ٢٥٢).

وقد تعددت تعريفات الاتصال من قبل الباحثين والمهتمين بهذا المجال وفيما يلي استعراض لبعض هذه التعريفات:

"هو العملية الدينامية التي يتم من خلالها نقل وتبادل المعلومات والأفكار بين طرفين أو أكثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وباستخدام وسيلة أو عدة وسائل اتصالية". (كنفي، ٢٠١٦، ص ٤).  
كما أنه عملية "نقل وتبادل الآراء والخبرات والتوجيهات الإدارية بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية والإدارية بغرض المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية". (الزغبي، ٢٠١٦، ص ١٩٠).  
وتبرز أهمية الاتصالات الإدارية من كونها أداة فعّالة في السلوك الوظيفي للمرؤوسين وتوجيه جهودهم نحو الأداء، فالاتصال الفعال بين القائد ومرؤوسيه يرفع الروح المعنوية لدى المرؤوسين، وينمي لديهم روح الفريق، ويقوي عندهم الشعور بالانتماء إلى المؤسسة والاندماج فيها (عبد المولى، ٢٠١٣، ص ٢٤)، وبإمعان النظر فيما سبق يتبين أن الاتصال الإداري:

- يعتمد على تبادل للأفكار والمعلومات والخبرات.
  - يتطلب التفاعل بين أفراد المؤسسة بشكل إيجابي لتحقيق الأهداف المطلوبة.
  - يؤثر بشكل مباشر على الأداء الوظيفي.
  - يحتاج إلى توافر مهارات أساسية يجب إتقانها لكي تتم عملية الاتصال بكفاءة وفعالية.
- ولأهمية مهارات الاتصال الإداري بوصفها مطلباً أساسياً لكل عضو في المجتمع باعتباره طرفاً فاعلاً في العديد من العمليات الاتصالية على مدار يومه، فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات أكدت على أهمية تنمية مهارات الاتصال الإداري منها: دراسة حميد (٢٠١٥) التي أكدت على أهمية عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات الاتصال الإداري لما لها من دور هام في تعزيز الأداء الوظيفي؛ ودراسة عبيدات (٢٠١٧) التي أكدت على فاعلية مهارات الاتصال الإداري في تعزيز الذكاء الاجتماعي؛ ودراسة علي (٢٠١٨) التي أكدت على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين درجة ممارسة الاتصال الإداري ودرجة جودة الأداء الوظيفي؛ ودراسة الحاظرية (٢٠١٩) والتي أكدت على أهمية مهارات الاتصال الإداري في زيادة الدافعية نحو أداء الاعمال؛ ودراسة "صباح وآخرون" (et al.,2020 Sabbah) التي أكدت على أهمية تدريس مهارات الاتصال لطلاب الجامعة خاصة المهارات المتعلقة بالجانب الانفعالي والعاطفي.

## مشكلة البحث:

من العرض السابق في مقدمة البحث يتبين الآتي:

● أهمية تطبيق أدوات الويب الدلالي بيئات التدريب الإلكترونية باعتبارها أحد التوجهات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تحسين وتطوير عملية التعليم والتدريب.

● أوصت عديد من البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالاتصال الإداري ومهاراته، مثل: دراسة الجرايدة (٢٠١٥) ودراسة "أبو سلطان وآخرون" (Abu Sultan,etal, 2018)؛ ودراسة السعدي والحكيمي (٢٠١٨)؛ ودراسة "درنال واكباسلي" (Dumali&Akbaşlı 2019)؛ ودراسة أحمد (٢٠١٩) بضرورة تحسين ممارسة أساليب التدريب المتبعة في تنمية مهارات الاتصال الإداري وذلك بالبعد عن الطرق التقليدية في التدريب والاهتمام بطرق وأساليب جديدة من شأنها توفير مواد تعليمية يمكن للمتدرب الرجوع إليها في أي وقت ومن أي مكان، وهذا ما يوفره بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على الويب الدلالي.

● أكدت عديد من الدراسات على فاعلية بيئات التعلم والتدريب الإلكتروني في تنمية عديد من المهارات، مثل دراسة "القارعي والحسان" (Alkaria&Alhassan2017)؛ متولي (٢٠٢٠)؛ ودراسة العجمي (٢٠١٩)؛ ودراسة الدسوقي (٢٠٢٠)؛ ودراسة العدليل (٢٠٢١)؛ ودراسة "خاسون" (Khasawneh, 2021).

● على الرغم من أهمية مهارات الاتصال الإداري إلا أن الواقع الحالي يشير إلى قصور هذه المهارات لدى متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من عبد المولى (٢٠١٣)؛ وكتفي (٢٠١٦)؛ ويوسف (٢٠١٦)؛ وعبيدات (٢٠١٧)؛ والخاطرية (٢٠١٩) ويتفق ذلك مع ما لاحظته الباحثة من انخفاض في مستوى مهارات الاتصال الإداري لدى متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، لذا قام الباحث بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على مدى إلمام متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل بمهارات الاتصال الإداري، وقام بتطبيق مقياس لمهارات الاتصال الإداري على عينة عشوائية قوامها

(١٠) من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، وقام الباحث بتجميع المقاييس وتحليل النتائج التي أشارت إلى انخفاض مستوى إلمام متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل بمفاهيم ومهارات الاتصال الإداري، حيث:

١- أكد حوالي ٨٠٪ من المتدربين من أفراد العينة الاستطلاعية أن لديهم قصوراً في مفاهيم ومهارات الاتصال الإداري.

٢- أظهر ٩٠٪ من المتدربين أنهم يحتاجون لدورات تدريبية غير تقليدية بمجال الاتصال الإداري.

وبناءً على ما سبق من الملاحظة الشخصية للباحث والدراسة الاستطلاعية وتحليل للدراسات السابقة، يمكن صياغة مشكلة البحث كما يلي:

يوجد قصور في مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، وتوجد حاجة إلى توظيف أدوات الويب الدلالي والكشف عن أثر توظيفها في تنمية مهارات الاتصال الإداري لديهم. ويتحدد السؤال الرئيس للبحث على النحو التالي:

ما فاعلية توظيف أدوات الويب الدلالي بيئة تدريب إلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى المتدربين؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

#### أسئلة البحث:

١- ما مهارات الاتصال الإداري الواجب تنميتها لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل؟

٢- ما نموذج التصميم التعليمي المقترح لتصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي؟

٣- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أدوات الويب الدلالي بيئة تدريب إلكترونية لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل في تنمية بعض مهارات الاتصال الإداري؟

### أهداف البحث:

- توظيف أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل.
- الكشف عن فاعلية توظيف أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل.

### أهمية البحث:

- توجيه نظر القائمين بإعداد برامج التدريب الإلكتروني إلى أهمية توظيف أدوات الويب الدلالي في تطوير عملية التدريب.
- مساهمة الاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى ضرورة دمج التقنية في التدريب والاهتمام بتنمية المهارات، وإلى قيام المتدرب بدور إيجابي في الموقف التدريبي.

### مواد وأدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

- قائمة مهارات الاتصال الإداري. (إعداد الباحث)
- موقع إلكتروني عبر الإنترنت لاستضافة بيئة التدريب، يعتمد على نظام (Blackboard) قائم على توظيف أدوات الويب الدلالي لتنمية مهارات الاتصال الإداري اللازمة لمتدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل. (إعداد الباحث)
- مقياس مهارات الاتصال الإداري. (إعداد الباحث)

### فروض البحث:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال الكتابي لصالح درجات التطبيق البعدي".

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار" لصالح درجات التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لصالح درجات التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال غير اللفظي لصالح درجات التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري لصالح درجات التطبيق البعدي.

#### منهج البحث:

المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، والاختبار الاحصائي المناسب له اختبار "ت" للعينات المرتبطة.

#### حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق في الترم الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٢.
- الحدود البشرية: متدربو عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة ٣ حائل والبالغ عددهم (٢٤) متدرِّبًا.

#### عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث والتي بلغ عدد أفرادها الكلي (٢٤) متدرِّبًا من المتدربين (الذكور) بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل.



## مصطلحات البحث:

### الويب الدلالي (Semantic Web):

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: قاعدة بيانات ضخمة تتميز بتراط المعلومات من خلال مجموعة تطبيقات تتميز بالتفاعلية مع المستخدم، تم تصميمها لفهم وترميز صفحات الويب وتحليل محتوياتها وفهرستها؛ وذلك من خلال فهم نمط ترميز العنوان.

### التدريب الإلكتروني: (Electronic Training):

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: نظام يتم فيه تقديم المحتوى التدريبي باستخدام التقنيات المعتمدة على أدوات الويب الدلالي المتمثلة في: (DuckDuckGo، Discussion Board، VideoNot. es، wiki)، وذلك لتحقيق مستوى محدد من الإتقان لمهارات الاتصال الإداري لدى المتدربين عينة البحث.

### مهارات الاتصال الإداري (Administrative Communication Skills):

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: نقل وتبادل الآراء والأفكار والتوجيهات الإدارية بين المتدربين في جميع المستويات التنظيمية بدقة واتقان، والتي تتمثل في: مهارة الاتصال الكتابي - ومهارة الاتصال اللفظي (التحدث) - ومهارة الاستماع - ومهارة الاتصال غير اللفظي (لغة الجسد)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التي يحصل عليها المتدرب في مقياس الاتصال الإداري المعد في البحث الحالي.

## الإطار النظري للبحث

لما كان البحث الحالي مهتم بتوظيف أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية لتنمية مهارات الاتصال الإداري فإن الإطار النظري يتناول الموضوعات التالية:

- أولاً: الويب الدلالي.
- ثانيًا: بيئات التدريب الإلكتروني.
- ثالثًا: مهارات الاتصال الإداري.
- رابعًا: العلاقة بين توظيف أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية وتنمية مهارات الاتصال الإداري.

### أولاً: الويب الدلالي Semantic Web:

الويب ٣.٠ أو ويب المعاني أو الدلالات هو جيل ثالث للويب ينظم فيه كل محتوى الويب على هيئة قاعدة البيانات من قراءة محتوى الويب وفهمه ومعالجته، وتبادله بين الآلات المختلفة والوصول إلى البيانات والمعلومات الصحيحة والمناسبة لسياق معين، والقيام بكثير من المهمات التي يقوم بها الأفراد، باستخدام معايير وتكنولوجيات تقوم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بهدف تحسين الاتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة على أساس المعاني والدلالات اللفظية (خميس، ٢٠١٥، ص٤٦).

ويعرف الويب الدلالي بأنه: مجموعة من المواقع والخدمات والتطبيقات التي تتوفر فيها عدد من الخصائص منها قدر عال من التفاعلية مع المستخدم، ومشاركة المستخدم مع المحتوى مع إمكانية توصيف المحتوى (الخليفة، ٢٠٠٨، ص٤٦).

كما يعرف بأنه: تقنية ويب قائمة على الذكاء الاصطناعي يمكنها فهم دلالات محتوى الويب ومدخلاته والبحث عن المعلومات ومتزادفاتها، مما يسهل الإتصال بين المستخدم والحاسوب للحصول على نتائج بحثية دقيقة (حمادة، ٢٠٢٠، ص٦٧٠).

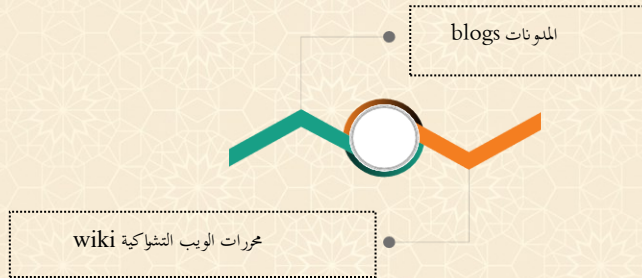
وفي ضوء ماسبق يعرف الباحث الويب الدلالي بأنه: قاعدة بيانات ضخمة تتميز بترابط المعلومات من خلال مجموعة تطبيقات تتميز بالتفاعلية مع المستخدم، تم تصميمها لفهم وترميز صفحات الويب وتحليل محتوياتها وفهرستها؛ وذلك من خلال فهم نمط ترميز العنوان.

### أدوات الويب الدلالي:

أشار كل من " فاديفو وسيفاناندام" (2011، Vadivu&Sivanandam) أن تطبيق الويب الدلالي يتطلب استخدام بعض التقنيات التي تعد بمثابة أدوات تساعد على تحقيق الدور الذي يقوم به الويب الدلالي مثل: لغة الترميز القابلة للتوسع XML والتي تسمح لمستخدمها بإعداد الرموز التي يحتاج إليها، وإنشاء العناصر الملائمة لوصف الوثائق وبناء محتواها، ولغة إطار توصيف الموارد RDF والتي يتم من خلالها ترميز عناصر المعلومات المكتوبة بلغة XML بتجزئتها إلى بيانات تمثل أجزاء صغيرة يتم حفظها وفقاً لقواعد محددة توضح دلالاتها أو معانيها، ولغة وجودية الويب OWL والتي تسهل عملية توصيف المفاهيم والمصطلحات والعلاقات ضمن مجال معين، ومحرك الاستدلال والذي يحتوي على قواعد استدلالية تستخدم اللغتان السابق ذكرهما ولغات أخرى مبنية عليها لإعطاء نتائج منطقية تماماً كما يفكر البشر.

ويرى وأحمد (٢٠١٥)؛ الصعيدي (٢٠١٨) أن الويب الدلالي يتضمن كل التقنيات المتاحة في الجيلين الأول والثاني من الويب، والتي يوضحها الشكل التالي:

شكل (١): يوضح أدوات الويب الدلالي في الجيلين الأول والثاني



**المدونات blogs:** وهي وسيلة يشترك فيها المتعلمون والمعلم فيما بينهم وتحفز المتعلمين لإيجاد أصواتهم، وتمنحهم فرصة المشاركة بأرائهم وإبداء ملاحظاتهم على المعلومات التي يقدمها المعلمون إليهم، ويعتني المتعلمون في المدونة بالكتابة حول الموضوعات التي لها علاقة بموضوع التعلم.

**محررات الويب التشاركية wiki:** والتي تستخدم النص وتسمح للمستخدمين بتأليف مجموعة وثائق ويب بشكل تعاوني، وناقل الأخبار Rss، والتدوين الصوتي والمرئي والتدوين المصغر، الشبكات الاجتماعية online social network، ووصف المحتوى Content Tagging.

### ثانياً: بيئات التدريب الإلكترونية Electronic Training Environment:

تمثل بيئات التدريب الإلكتروني باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مجالاً خصباً للتنمية المهنية المستمرة وذلك لما تحققه من مرونة في زمان ومكان التعلم، وتنوع كبير في مصادر التدريب المتاحة وتوفير قدر كبير من التفاعلية والنشاط أثناء عملية التدريب (أبو خطوة، ٢٠٢٠، ص ٥٧).

ويعرف عبد المعطي وأحمد (٢٠١٢، ص ٢٩٠) بيئة التدريب الإلكتروني بأنها: العملية التي تهيأ فيها بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة والتي تمكن المدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها.

كما عرفت بأنها بيئة تعليمية يتم فيها تقديم وسائط إلكترونية مختلفة داخل برامج التدريب الإلكتروني يتفاعل فيها جميع عناصر التعلم الخاصة بمؤسسة التدريب بما فيها المتعلم داخل البيئة الإلكترونية بشكل عام، ويتم التعلم بها بطريقة ذاتية أو بتوجيه المدرب عبر شبكة الإنترنت (الشرقاوي، ٢٠١٣، ص ٤٨).

في عرفها حين كلٌّ من "موروزوف وفاكلك" (Morozov & Vakaliuk, 2021) بأنها: بيئة تعلم تعتمد على استخدام التقنيات الإلكترونية في نقل المحتوى العلمي للمتدربين وفقاً لخصائصهم، وذلك بهدف تنمية معارفهم ومهاراتهم من خلال التفاعل والتعاون مع الزملاء والخبراء.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث بيئة التدريب الإلكتروني بأنها: نظام يتم فيه تقديم المحتوى التدريبي باستخدام التقنيات المعتمدة على أدوات الويب الدلالي المتمثلة في: (DuckDuckGo،

الاتصال الإداري لدى المتدربين عينة البحث. (wiki، VideoNot. es، DiscussionBoard)، وذلك لتحقيق مستوى محدد من الإتقان لمهارات

### خصائص بيئات التدريب الإلكتروني:

أشار كل من صفر (٢٠٢١)؛ وصالح (٢٠١٨) أن بيئة التدريب الإلكتروني تتميز بمجموعة من الخصائص منها ما يلي:

شكل (٢): خصائص بيئة التدريب الإلكترونية



١- مشاركة المتدرب وتفاعله مع المدرب والمحتوى والزملاء، من خلال الأنشطة الإلكترونية، والنقاش المباشر وغير المباشر.

٢- توفير الكثير من وسائل الدعم الإلكتروني المقدم للمتدربين مع اختلاف أنماطه وتوقيته.

٣- التطوير المستمر لبيئة التدريب، حيث يرتبط التدريب الإلكتروني بالتحديات المستمرة لأنظمة التشغيل والتطبيقات المتعددة التي يتم استحداثها من وقت لآخر والتي يمكن استخدامها في دعم بيئة التدريب وتطويرها.

٤- إتاحة التغذية الراجعة بأكثر من نمط على مدار عملية التدريب.

ومن خلال عرض تعريفات بيئة التدريب الإلكتروني وخصائصها نجد أن أهم ما يميز بيئة التدريب الإلكتروني هو أنها: تعتمد بشكل أساسي على شبكة الويب، وتتضمن التقنيات التي تتيح

للمتدرب الوصول للمحتوى التدريبي بسهولة ويسر، وتتيح إمكانية تكرار عرض المحتوى التدريبي للمتدرب لزيادة الاستيعاب، وتتجاوز حدود الزمان والمكان، وتتطلب توظيف أحدث التقنيات التي تخدم عملية التدريب وتحقق أهدافه.

### ثالثاً: مهارات الاتصال الإداري **Administrative communication Skills**:

تعد مهارات الاتصال الإداري عاملاً أساسياً في زيادة فاعلية العمل والإنتاجية، وذلك لما تشكله هذه المهارات من تأثير إيجابي في عملية الاتصال ومن المهارات الأساسية في عملية الاتصال التي يجب أن يتحلل بها الفرد ويمتلكها في تعامله مع العاملين في أي منظمة أو مؤسسة: مهارة الكتابة، مهارة القراءة، ومهارة التحدث، ومهارة الاستماع، ومهارة لغة الجسد. (بني حمدان، ٢٠١٤، ص ٤٣)

### أنواع الاتصال الإداري:

حدد كل من اشتويوي (٢٠١٣)، والعبسي (٢٠٢١) أنواع الاتصال الإداري كما يلي:

**أولاً: الاتصال الرسمي:** ويتم هذا الاتصال في إطار بناء تنظيمي تحكمه مجموعة من الأسس والقوانين، فيحدث الاتصال بين الأعضاء وفقاً للوائح والتعليمات والمعايير التي يقرها نظام المؤسسة. ويأخذ الاتصال الرسمي ثلاثة أشكال وهي:

● الاتصال من أعلى إلى أسفل: ويعني تدفق المعلومات والتوجيهات والتعليمات من الرؤساء إلى المرؤوسين.

● الاتصال من أسفل إلى أعلى: كالاتصال من العمال إلى صاحب العمل أو من المعلمين إلى مدير المدرسة.

● الاتصال الأفقي: ويحدث هذا الاتصال بين الأفراد في نفس المستوى التنظيمي حيث لا تربط بينهم علاقات سلطة، كاتصال المعلمين فيما بينهم واتصال المشرفين مع بعضهم.

**ثانياً: الاتصال غير الرسمي:** ويتم الاتصال غير الرسمي خارج التنظيمات والأطر الرسمية، ويسير الاتصال غير الرسمي بالموازاة مع الاتصال الرسمي في المنظمة نظراً للطبيعة الاجتماعية الملازمة للإنسان ورغبته في تحقيق أغراضه وأهدافه الخاصة بالتعاون مع غيره.

وفي ضوء ماسبق يعرف الباحث مهارات الاتصال الإداري بأنها: نقل وتبادل الآراء والأفكار والتوجيهات الإدارية بين المتدربين في جميع المستويات التنظيمية بدقة واتقان، والتي تتمثل في: مهارة الاتصال الكتابي، ومهارة الاتصال اللفظي (التحدث، ومهارة الاستماع، ومهارة الاتصال غير اللفظي (لغة الجسد)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التي يحصل عليها المتدرب في مقياس الاتصال الإداري المعد في البحث الحالي.

**رابعاً: العلاقة بين توظيف أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية وتنمية مهارات الاتصال الإداري.**

يعد توظيف تقنية المعلومات والإنترنت في التدريب من أهم المؤشرات على تحول المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات تعليمية معلومية، لأن ذلك سيسهم في زيادة كفاءة وفعالية نظم التدريب المستخدمة في هذه المؤسسات وبالتالي بناء الكوادر المعلوماتية التي يتطلبها العصر الحالي (عبد المعطي، أحمد، ٢٠١٢، ص ٢٩٤).

كما يعد الويب الدلالي بما يحتويه من أدوات مثل: (محررات الويب التشاركية wiki، ومحركات البحث الدلالية مثل DuckDuckGo، وأداة VideoNot. es) من البيئات الفعالة في تقنيات التعليم والتي تساهم في إعداد متدرب قادر على ممارسة عمله بدرجة كبير من المهارة، وهذا ما أكدت عليه نتائج عديد من الدراسات مثل: دراسة "كاديان وسنجرهو" (Kadyan&Singroha,2014)؛ ودراسة "توري وفيرسيللي" (Torre&Vercelli,2015)؛ ودراسة أحمد (٢٠١٥)؛ ودراسة "انشري" Anusree (2016)؛ ودراسة "كانييتو وآخرين" (Canito,et al.,2019)؛ ودراسة محمد وأمين والطاهر (٢٠١٩)؛ ودراسة سليمان (٢٠٢٠). وبناءً على ما تقدم يرى الباحث أن توظيف أدوات الويب الدلالي ببيئة التدريب الإلكترونية قد يسهم في تنمية مهارات الاتصال الإداري والاستفادة منها في إيجاد بيئة

تدريب معززة بخدمات الجيل الثالث للويب web3.0، لإعداد متدرب يتمتع بقدرة عالية على أداء مهامه بكفاءة وفاعلية، وقادر على توظيف ما تعلمه في خدمته وخدمة المؤسسة التي ينتمي إليها.

## إجراءات البحث ونتائج

### إجراءات البحث:

وتشمل الخطوات العملية التي سار فيها البحث من أجل تحقيق هدفه، من حيث المنهج المتبع في هذا البحث، وعينته، وإعداد أدوات ومواد البحث والتحقق من صدقها وثباتها، وفيما يلي تفصيلاً لذلك:

### منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث التي هدفت إلى معرفة أثر أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدى.

والمنهج التجريبي لهذا البحث يقوم على أساس دراسة أثر المتغير المستقل (أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية) على المتغير التابع والمتمثل في (مهارات الاتصال الإداري)، والشكل الآتي يوضح ذلك:

شكل (٣) التصميم التجريبي لمغيرات البحث





وقد سارت إجراءات إعداد أدوات ومواد البحث على النحو التالي:

**أولاً: إجراءات بناء بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي:**

قام الباحث بالاطلاع على عديد من نماذج التصميم التعليمي لبيئات التعليم والتدريب الإلكترونية ومنها: نموذج البسيوني (٢٠١٢)؛ ونموذج الجزائر (٢٠١٣)؛ ونموذج الدسوقي (٢٠١٥) وقد اعتمد البحث الحالي على نموذج الجزائر (٢٠١٣) للتصميم التعليمي مع إجراء بعض التعديلات ليناسب طبيعة البحث الحالي، ويرجع اختيار الباحث لنموذج الجزائر (٢٠١٣) لما يتميز به النموذج من مرونة وتأثير متبادل بين عناصره، كما أثبت النموذج فاعلية في تصميم وتطوير البرامج التعليمية والتدريبية، وفيما يلي عرض لإجراءات التصميم التعليمي في ضوء نموذج الجزائر (٢٠١٣):

**المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة والتحليل:**

١- تحديد المشكلة: تحددت مشكلة البحث في وجود قصور في مهارات الاتصال الإداري لدى متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، مما استدعى استخدام بيئة تدريب إلكترونية قائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي لمعالجة هذا القصور، وتنمية مهارات الاتصال الإداري لدى المتدربين.

٢- تحليل خصائص المتدربين: قام الباحث بجمع المعلومات عن خصائص المتدربين التي تساعد على تفسير أنماط السلوك ومعرفة إمكانات المتدربين، كما تم مراعاة خصائص المتدربين وهم من (٢٤) متدرباً من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل وتتوفر لديهم مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت.

٣- تحديد المتطلبات والإمكانات الواجب توافرها:

تم تحديد المتطلبات والإمكانات اللازمة لبيئة التدريب الإلكتروني القائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي وقد تمثلت فيما يلي:

• نظام إدارة المحتوى "بلاك بورد" (Blackboard) بجامعة حائل.

- المتدربين عينة البحث، لديهم خبرة متوسطة في استخدام الكمبيوتر والإنترنت.
- تنظيم وقت التدريب في أوقات تناسب المتدربين.

### المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

في هذه المرحلة تم إتباع مجموعة من الإجراءات لتصميم بيئة التدريب الإلكترونية المدعومة بأدوات الويب الدلالي وفقاً لنموذج الجزر المطور، لذا قام الباحث بما يلي:

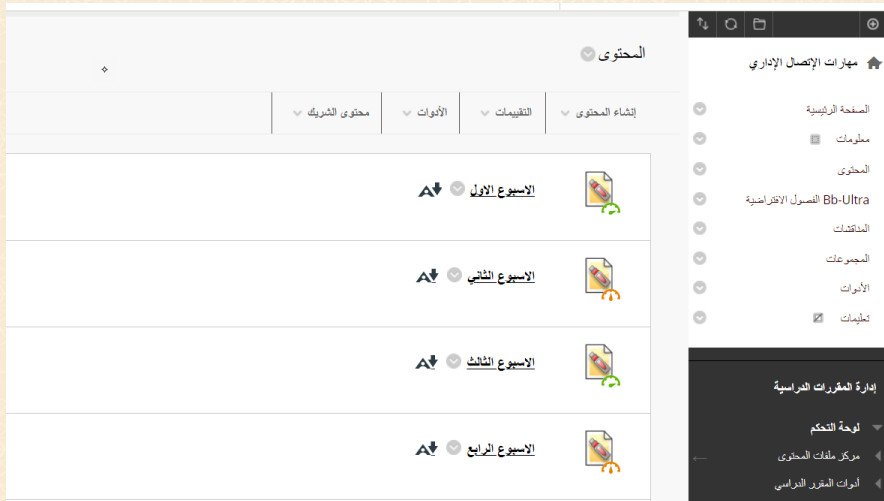
١- صياغة الأهداف العامة لبيئة التدريب: تم تحديد مجموعة من الأهداف العامة لمساعدة المتدربين عينة البحث على تنمية مهارات الاتصال الإداري لديهم، وهذه الأهداف هي:

- القدرة على استخدام لغة الجسد خلال الاتصال الإداري بكفاءة وفاعلية.
  - التمكن من مهارات الاتصال الكتابي اللازمة للمهام الإدارية المختلفة.
  - ممارسة مهارات الحوار في مواقف الاتصال الإداري المختلفة بكفاءة وفاعلية.
  - ممارسة مهارات الاستماع مع مواقف الإتصال الإداري بكفاءة وفاعلية.
- ٢- تحديد عناصر المحتوى التعليمي: في هذه الخطوة تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي التي تحقق الأهداف المرجوة من بيئة التدريب الإلكتروني، حيث اشتق الباحث هذه العناصر من الأهداف التي تم عرضها سابقاً، وقد تم تقسيم المحتوى إلى أربعة عناصر رئيسية، وتم تحليل المحتوى إلى المفاهيم والمهارات التي يتضمنها كل موضوع، واعتمد الباحث أيضاً على:
- خبرته في مجال التعليم والتدريب.
  - الكتب المتخصصة في مهارات الاتصال الإداري.
  - الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية الخاصة بأدوات الويب الدلالي وبيئات التدريب الإلكتروني.

وفيما يلي عرض للعناصر الرئيسية للمحتوى التدريبي:

- ١ - مهارة الاتصال الكتابي.
- ٢ - مهارة الاتصال اللفظي (التحدث).
- ٣ - مهارة الاستماع.
- ٤ - مهارة التواصل غير اللفظي (لغة الجسد).

شكل (٤) العناصر الرئيسية للمحتوى التدريبي



وبعد تنظيم عناصر المحتوى التدريبي في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف استطلاع رأيهم فيما يلي:

- ١ - تنظيم المحتوى التدريبي.
- ٢ - أهمية دراسة المحتوى التدريبي.
- ٣ - الأهداف الخاصة بكل موضوع.
- ٤ - الأنشطة التعليمية داخل كل موضوع.

وبعد دراسة آراء السادة المحكمين تبين للباحث اتفاق المحكمين على صلاحية محتوى بيئة التدريب الإلكترونية، وأصبح المحتوى في صورته النهائية.

### المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:

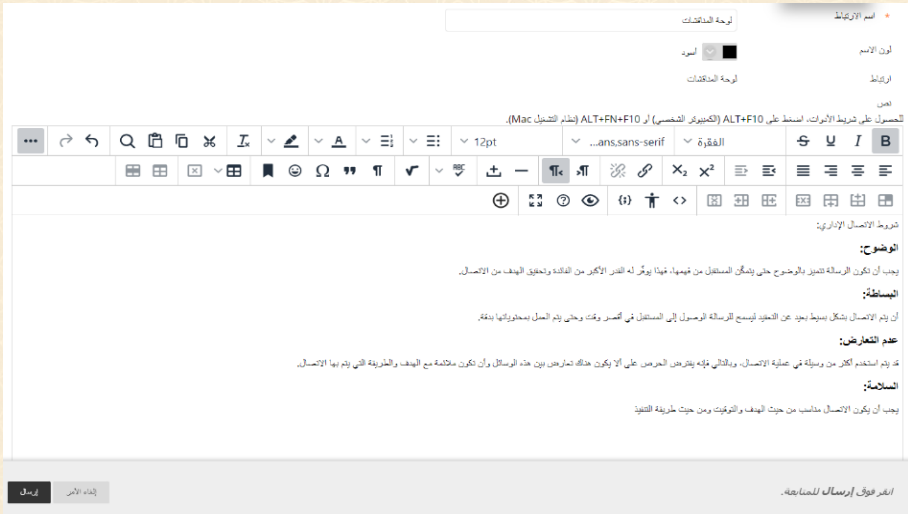
في هذه المرحلة تم إنتاج بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على توظيف أدوات الويب وذلك على النحو التالي:

#### ١- إنتاج عناصر الوسائط المتعددة:

قام الباحث بتحديد عناصر الوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج محتوى بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي، وتمثلت هذه العناصر في:

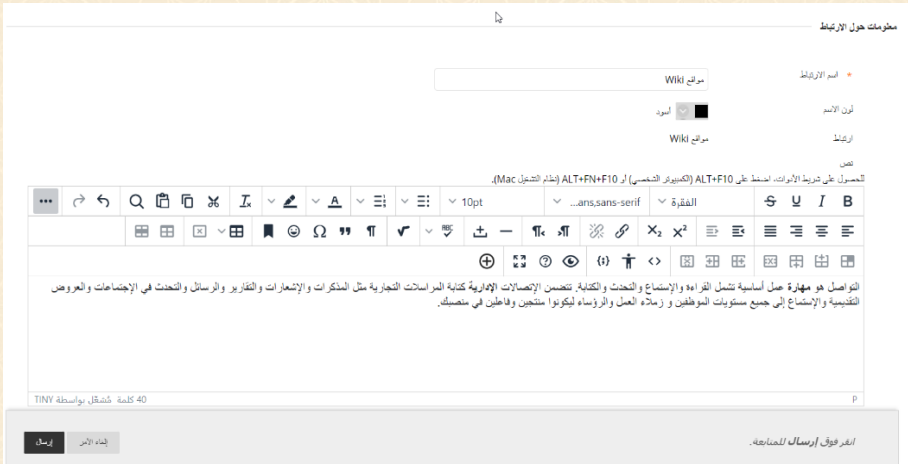
- كتابة النصوص، لقطات فيديو، الصور الثابتة.
- أدوات الأنشطة: حيث تم تحديد محرك البحث الدلالي "DuckDuckGo" وتم وضع رابطته داخل بيئة التدريب الإلكترونية ليتم تنفيذ الأنشطة التدريبية من خلاله.
- نظام للتواصل ببيئة التدريب الإلكترونية قائم على استخدام لوحة المناقشة Discussion Board لمنح الفرصة للمتدربين للمشاركة بأرائهم وإبداء ملاحظاتهم في المحتوى التدريبي، أو طرح أي تساؤل ليستعرضه الزملاء مع بعضهم.

شكل (٥) لوحة المناقشة في بيئة التدريب الإلكترونية



- تصميم ويكي wiki لاتاحة الفرصة للمتدربين لاستخدام النص، والتدوين الصوتي

شكل (٥) خدمة الويكي في بيئة التدريب الإلكترونية



- إضافة أداة VideoNot. es لبيئة التدريب الإلكترونية للمتدربين تدوين الملاحظات حول لقطات الفيديو التعليمية والمشاهد المتعلقة بمهارات الاتصال غير اللفظي.

## ٢- تصميم بيئة التدريب الإلكترونية:

تم تصميم بيئة التدريب الإلكتروني على نظام إدارة المحتوى "بلاك بورد" (Blackboard)، والذي تم رفع المحتوى التدريبي عليه، وقد تم اختياره نظرا لتبني جامعة حائل آلية كنظام لغزارة المحتوى الإلكتروني بها. وكذلك لاحتوائه على عدد من الأدوات التي تتيح للمتعلم التفاعل مع أقرانه والاستفادة بشكل أكبر من إمكانات الشبكة، كما أنه يدعم صيغ الملفات المختلفة كملفات برنامج Word وصيغة ملفات pdf، وتبادل الملفات عبر الشبكة.

## ٣- إنتاج المحتوى التدريبي لبيئة التدريب الإلكترونية:

تم إنتاج المحتوى التدريبي وفقا للمهارات الفرعية المطلوب تنميتها لدى عينة البحث الحالي، وتم ذلك مع مراعاة معايير المحتوى الإلكتروني للمقررات الإلكترونية وبيئات التدريب الإلكتروني.

### المرحلة الرابعة: مرحلة التقييم:

بعد رفع المحتوى التدريبي على نظام إدارة المحتوى "بلاك بورد" (Blackboard)، تم تجريب بيئة التدريب الإلكتروني على المستوى الفردي، حيث تم استخدامها عدة مرات لكشف ما بها من أخطاء، وقد كشفت بعض الأخطاء، كعدم عمل بعض الروابط، وتم تصحيح ذلك، كما تم توزيع رابط بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على توظيف أدوات الويب الدلالي على بعض المختصين في تكنولوجيا التعليم، لتجريبها من خلالهم، وقد أظهر الاستخدام بعض الأخطاء في قائمة المحتويات وحبس بعض الروابط الإلكترونية.

كما تم تجريب بيئة التدريب الإلكتروني على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٠) أفراد والتي سبق تطبيق الدراسة الاستطلاعية عليهم، وجمعت خلال هذه العملية ملاحظاتهم حيث أشار أفراد العينة بمحتاجهم للتدريب على المزيد من أدوات الويب الدلالي.

وفي ضوء ما سبق قام الباحث بعمل التعديلات وصولا للصورة النهائية لبيئة التدريب الإلكترونية، ومن ثم تأكد الباحث من صلاحية بيئة التدريب الإلكترونية للاستخدام.

ثانيا: إجراءات بناء أدوات البحث:

### ١ - بناء قائمة مهارات الاتصال الإداري:

يعد الهدف من إعداد قائمة مهارات الاتصال الإداري الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما مهارات الاتصال الإداري الواجب تنميتها لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل؟ ولإعداد تلك القائمة تم اتباع الخطوات التالية:

### ٢ - تحديد مصادر اشتقاق القائمة:

اعتمد الباحث في إعداد قائمة مهارات الاتصال الإداري التي ينبغي توافرها لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل على المصادر التالية:

- الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
- البحوث والدراسات السابقة.
- الخبراء والمتخصصين.

وهو ما سبق وتم تناوله تفصيليًا في الإطار النظري للدراسة.

### ٣ - إعداد القائمة في صورتها الأولية:

بعد الاطلاع على المصادر السابق ذكرها توصل الباحث إلى قائمة بمهارات الاتصال الإداري في صورتها الأولية حيث اشتملت على أربعة أبعاد رئيسة وذلك على النحو التالي:

- مهارات الاتصال الكتابي.
- مهارات الاتصال اللفظي "الحوار".
- مهارات الاستماع.
- مهارات الاتصال غير اللفظي "لغة الجسد".

ويندرج تحت كل بعد من الأبعاد الرئيسية السابقة عدد من المكونات الفرعية المرتبطة بها.

#### ٤- ضبط القائمة:

بعد أن تم التوصل إلى قائمة مهارات الاتصال الإداري في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعته من السادة المحكمين للتأكد من صحتها، من خلال إبداء رأيهم في:

- مدى أهمية تلك المهارات.
- مدى مناسبة تلك المهارات للمتدربين بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل ومدى إرتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسية المنتمية لها.
- بالإضافة إلى أي اقتراحات يري السادة المحكمون ضرورة إضافتها أو حذفها من القائمة.

٥- الصورة النهائية للقائمة: تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات الاتصال الإداري في ضوء آراء السادة المحكمين، وقد راعى الباحث هذه الملاحظات عند تعديل القائمة وصياغتها في صورتها النهائية، وبذلك أصبحت القائمة تشتمل على (٤) مهارات رئيسية، بواقع (١٠) مهارات فرعية لكل مهارة رئيسية، ليصبح العدد الكلي للمهارات (٤٠) مهارة.

#### بناء مقياس مهارات الاتصال الإداري:

تم اتباع الخطوات التالية لإعداد مقياس مهارات الاتصال الإداري:

**تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على أثر أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل.

**تحديد أبعاد المقياس:** حدد الباحث أبعاد المقياس في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الاتصال الإداري، كدراسة طبش (٢٠٠٨)، ودراسة اشتيوي (٢٠١٣)، ودراسة العبسي (٢٠٢١)، وتم التوصل إلى الأبعاد التالية: (مهارات الاتصال الكتابي، مهارات الاتصال اللفظي "الحوار"، مهارات الاستماع، مهارات الاتصال غير اللفظي " لغة الجسد").



**صياغة عبارات المقياس:** تم صياغة أبعاد وعبارات المقياس صياغة أولية، وقد بلغ عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

• مهارات الاتصال الكتابي: وهذا البعد يتكون من (١٠) عبارات وأرقامها في المقياس (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠).

• مهارات الاتصال اللفظي "الحوار": وهذا البعد يتكون من (١٠) عبارات وأرقامها في المقياس (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠).

• مهارات الاستماع: وهذا البعد يتكون من (١٠) عبارات وأرقامها في المقياس (٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠).

• مهارات الاتصال غير اللفظي "لغة الجسد": وهذا البعد يتكون من (١٠) عبارات وأرقامها في المقياس (٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠).

وبعد أن تم تحديد أبعاد المقياس، تم صياغة (٤٠) عبارة في صورة مواقف سلوكية موزعة على أربعة أبعاد تعكس شعور المتدربين نحوها، على أن يشتمل كل بعد على (١٠) عبارات ما بين موجبة وسالبة.

**صدق المقياس:** تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم العلمية حوله، وبعد إجراء كافة التعديلات بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٠) مفردة.

**التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) متدرجاً من خارج عينة البحث الأساسية، وتم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات، وإجراء العمليات الحسابية والإحصائية، بهدف:

**حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته المقياس بشكل عام "٠,٨٢"، وهذه القيمة تعد مؤشراً على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

**صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، ومن خلال الصدق الذاتي، حيث تم حساب معامل الصدق الذاتي للمقياس بشكل عام عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وقد بلغ (٠,٩٠)، وهو يعد مؤشراً على صدق المقياس.

**حساب زمن المقياس:** تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات المقياس، وبحساب المتوسط، وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس = (٥٠) دقيقة.

**تصحيح المقياس:** تم صياغة عبارات المقياس طبقاً لطريقة ليكرت (Likert)، وقد تم تقدير كل عبارة على مقياس ثلاثي متدرج ("دائماً" - "أحياناً" - "نادراً")، تتراوح تقديراتها من (٣) درجات إلى درجة واحدة إذا صيغت العبارة صياغة موجبة، في حين تتراوح تقديراتها من درجة واحدة إلى (٣) درجات إذا كانت العبارة سالبة، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٠) إلى (١٢٠) درجة، وتمثل الدرجة الكلية للمتدرب مستوى مهارات الاتصال الإداري لديه.

#### إجراءات تطبيق البحث:

سُحبت عينة البحث من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل، وقد تم اختيار (٢٤) متدرباً بالطريقة العشوائية عن طريق القرعة وهم يمثلوا عينة البحث الحالي.

#### الاستعداد للتجريب:

قام الباحث بإجراء بعض الاستعدادات قبل تنفيذ التجربة لتلخص في الآتي:

- تجهيز مادة المعالجة التجريبية (برنامج التدريب القائم على استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية) التي تم إجازتها من المتخصصين.
- عقد الجلسة التمهيديّة مع المتدربين عينة البحث للتأكد من مدى استعدادهم، والتعريف بأدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية التي سيتم تطبيقها، بالإضافة إلى التأكد من وضوح التعليمات وشرح طريقة العمل.

## تطبيق المعالجات التجريبية (التدريس باستخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية):

استغرقت مدة التجربة الأساسية ست (6) أسابيع، وقد تم التدريس للمتدربين -عينة البحث- بأدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، وتم تنفيذ التدريب حسب ما تم التخطيط له.

### تطبيق القياس البعدي لمقياس مهارات الاتصال الإداري:

تم إجراء القياس البعدي لمقياس مهارات الاتصال الإداري على عينة البحث، وذلك بعد أن تم التدريس لهم باستخدام أدوات الويب الدلالي التي تم توظيفها ببيئات التدريب الإلكترونية، وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج البحث.

### عرض ومناقشة نتائج البحث

#### اختبار الفرض الأول:

الذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال الكتابي لصالح درجات التطبيق البعدي".

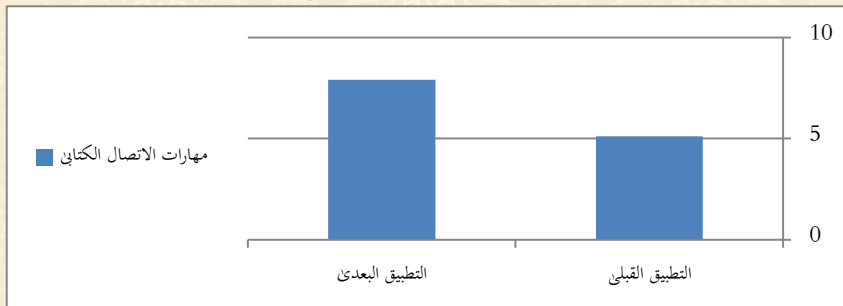
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال الكتابي في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث، وتم الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) T test للعينات المرتبطة، ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) Squared وجاءت النتائج كما تبين بجدول (1):

جدول (1): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال الكتابي

مهارات الاتصال الإداري	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية	قيمة ( $\eta^2$ )
مهارات الاتصال الكتابي	القبلي	٢٤	٥,١٢	١,٢٢٦	٢٣	٦,٩٩	٠٠٠٠	٦٧٩٠
	البعدي	٢٤	٧,٩١	١,٤١١				

يتضح من نتائج جدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال الكتابي لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦,٩٩)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) لدرجة مهارات الاتصال الكتابي هي (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية لصالح درجات التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاتصال الكتابي في التطبيق القبلي (٥,١٢) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي (٧,٩١) درجة من مجموع (١٠) درجات، مما يشير إلى نجاح أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الكتابي لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كما يتبين بشكل (٦):

شكل (٦): المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال الكتابي



### اختبار الفرض الثاني:

الذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار" لصالح درجات التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار" في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث، وتم الكشف عن دلالة الفروق

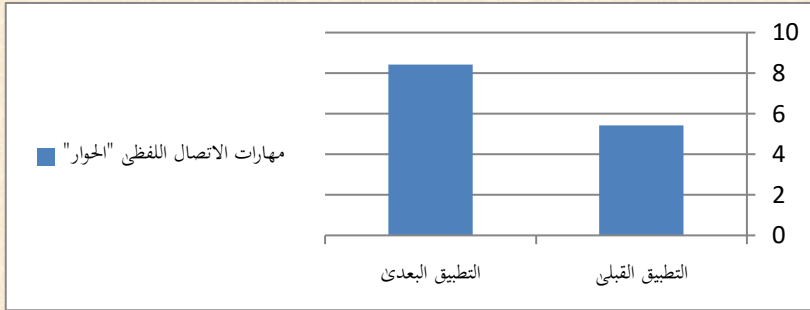
الإحصائية بين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) T test للعينات المرتبطة، ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) وجاءت النتائج كما تبين بمجدول (٢)

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار"

مهارات الاتصال الإداري	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية	قيمة ( $\eta^2$ )
مهارات الاتصال اللفظي "الحوار"	القبلي	٢٤	٥,٤١	١,٣٨٠	٢٣	٧,٨٨	٠,٠٠٠	٧٢٩.
	البعدي	٢٤	٨,٤١	١,٤١١				

يتضح من نتائج جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار" لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧,٨٨)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) لدرجة مهارات الاتصال اللفظي "الحوار" هي (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية لصالح درجات التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاتصال اللفظي "الحوار" في التطبيق القبلي (٥,٤١) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي (٨,٤١) درجة من مجموع (١٠) درجات، مما يشير إلى نجاح أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال اللفظي "الحوار" لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كما يتبين بشكل (٧):

شكل (٧): المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال اللفظي "الحوار"



### اختبار الفرض الثالث:

الذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لصالح درجات التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستماع في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث، وتم الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) T test للعينات المرتبطة، ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) Eta Squared) وجاءت النتائج كما تبين بمجدول (٣):

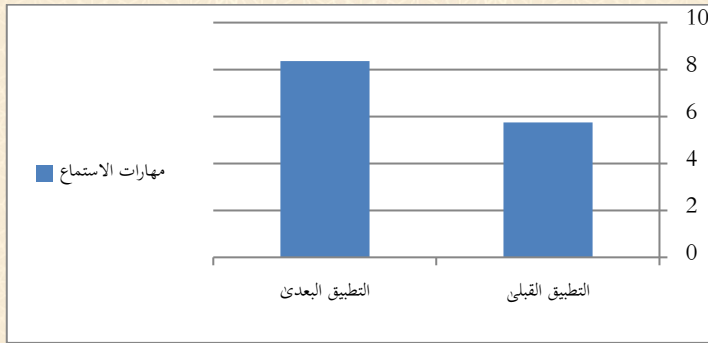
جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع

مهارات الاتصال الإداري	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة ( $\eta^2$ )
مهارات الاستماع	القبلي	٢٤	٥,٧٥	١,٠٧٣	٢٣	٨,١٢	٠,٠٠٠	٧٤١٠
	البعدي	٢٤	٨,٣٧	١,٣١٢				

يتضح من نتائج جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,١٢)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) لدرجة مهارات الاستماع هي (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول

الفرضية البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية لصالح درجات التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاستماع في التطبيق القبلي (٥,٧٥) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي (٨,٣٧) درجة من مجموع (١٠) درجات، مما يشير إلى نجاح أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاستماع لدي عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كما يتبين بشكل (٨):

شكل (٨): المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع



#### اختبار الفرض الرابع:

الذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال غير اللفظي لصالح درجات التطبيق البعدي".

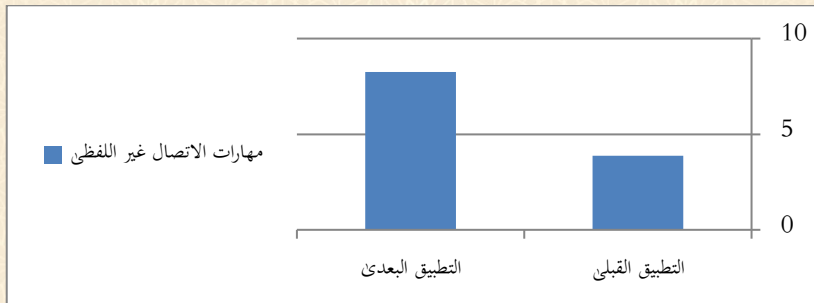
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاتصال غير اللفظي في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث، وتم الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطين باستخدام اختبار (ت) Ttest للعينات المرتبطة، ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) Squared وجاءت النتائج كما في جدول (٤):

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال غير اللفظي

مهارات الاتصال الإداري	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية	قيمة (٢١)
مهارات الاتصال غير اللفظي	القبلي	٢٤	٣,٨٧	١,٤٢٣	٢٣	١١,٨٢	٠,٠٠٠	٨٥٨.
	البعدي	٢٤	٨,٢٥	١,٥١٠				

يتضح من نتائج جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال غير اللفظي لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١,٨٢)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) لدرجة مهارات الاتصال غير اللفظي هي (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية لصالح درجات التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات مهارات الاتصال غير اللفظي في التطبيق القبلي (٣,٨٧) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي (٨,٢٥) درجة من مجموع (١٠) درجات، مما يشير إلى نجاح أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كما يتبين بشكل (٩):

شكل (٩): المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الاتصال غير اللفظي





## اختبار الفرض الخامس:

الذي ينص على: "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري لصالح درجات التطبيق البعدي".

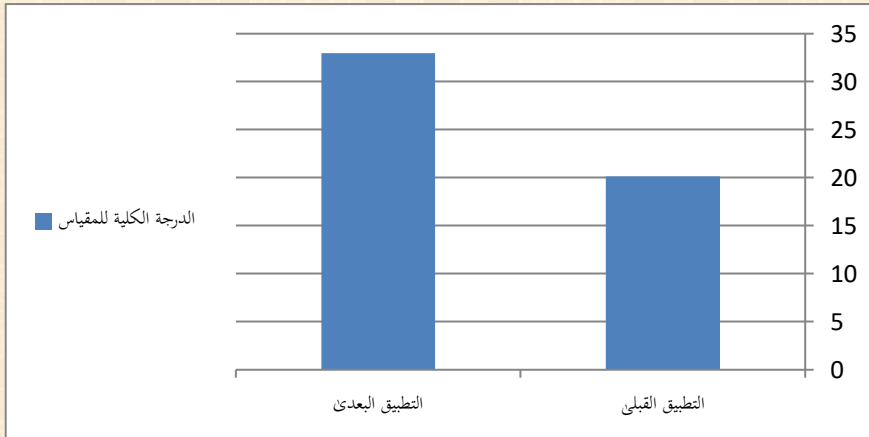
وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يتبين بجدول (٥)

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري

مهارات الاتصال الإداري	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية	قيمة $(\eta^2)$
الدرجة الكلية للمقياس	القبلي	٢٤	٢٠,١٦	٢,٦١٥	٢٣	١٤,٧٠	٠,٠٠٠	٩٠,٣
	البعدي	٢٤	٣٢,٩٥	٢,٨٥١				

يتضح من نتائج جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري لصالح درجات التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٤,٧٠)، ونلاحظ أن مستوى الدلالة الإحصائية لقيمة اختبار (ت) للدرجة الكلية للمقياس هي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني قبول الفرضية البديلة التي تدعي وجود فروق دالة إحصائية لصالح درجات التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى استخدام أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس في التطبيق القبلي (٢٠,١٦) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي (٣٢,٩٥) درجة من مجموع (٤٠) درجة، مما يشير إلى نجاح أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الإداري لدي عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، كما يتبين بشكل (١٠):

شكل (١٠): المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري



### تفسير النتائج ومناقشتها

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر أدوات الويب الدلالي ببيئات التدريب الإلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى عينة من متدربي عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.01$ ) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال الإداري لصالح درجات التطبيق البعدي"، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى:

- ١- ارتباط محتوى البرنامج التدريبي باحتياجات عينة البحث مما شكل لديهم أهمية للإقبال على دراسة البرنامج التدريبي القائم على توظيف أدوات الويب الدلالي في بيئة تدريب الإلكترونية.
- ٢- توظيف أدوات الويب الدلالي في بيئة التدريب الإلكترونية ساهم في تنمية مهارات الاتصال الإداري لدى المتدربين، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

● أداة VideoNot.es التي يسرت للمتدربين تدوين الملاحظات حول لقطات الفيديو التعليمية والمشاهد المتعلقة بمهارات الاتصال غير اللفظي "لغة الجسد" (الهيئة -المظهر-، نظرات العين، تعبيرات الوجه، الإيماءات، الحركات، الإشارات، انحناءات الرأس)، بحيث يسهل عليهم استرجاعها عند الضغط على الملاحظة التي تم تدوينها، حول المهارة المطلوب تعلمها، وإعادةها عديد من المرات

في الزمان والمكان المناسب للمتدربين، من أجل التمكن منها عند التعامل في مواقف الاتصال الإداري المختلفة، كما أنها أتاحت الفرصة للمتدربين للتواصل بين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين المدرب من جهة أخرى، مع إمكانية ترك التعليقات، من خلال الأنشطة الإلكترونية، والنقاش المباشر وغير المباشر فيما بينهم، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم على مدار عملية التدريب؛ كل ذلك أسهم في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي ومهارات الحوار والاستماع لدى المتدربين.

● محرك البحث الدلالي DuckDuckGo الذي يسر الوصول إلى المعلومة التي يحتاجها المدرب بطريقة ذات دلالة ومعنى، وبالتالي إبعاد المتدربين عن التششت في جمع المعلومات، والتركيز على المعلومات والفيديوهات والصور والرسوم ذات العلاقة بمهارات الاتصال الإداري دون غيرها من نواتج التعلم الأخرى، كل ذلك ساعد على توضيح وتبسيط المعلومات وزيادة دافعية المتدربين نحو عملية التدريب.

● لوحة المناقشات Discussion Board التي منحت الفرصة للمتدربين للمشاركة بأرائهم وإبداء ملاحظاتهم على المعلومات التي يقدمها المدرب لهم لفظيًا من خلال الحوار والاستماع، والالتزام بأدائها خلال التواصل فيما بينهم، كما أتاحت الفرصة أمامهم لممارسة بعض مهارات الاتصال الكتابي ذات العلاقة بالكتابة بلغة مختصرة وسليمة خالية من الأخطاء اللغوية، وتجنب الإطالة في الكتابة.

● محركات الويب التشاركية wiki التي ساعدت المتدربين على اكتساب بعض المهارات اللازمة لاستخدام النص، والتدوين الصوتي؛ الأمر الذي أسهم في إكساب المتدربين بعض المهارات المتعلقة بمهارات الكتابة ومهارات الحوار.

وهذا يتفق مع دراسة كل من: مختار (٢٠١٨)؛ والسعدوني (٢٠١٨)؛ والصعيدي (٢٠١٨)؛ ومحمد، وأميين، والطاهر، (٢٠١٩)؛ وسليمان (٢٠٢٠) والتي أكدت بصفة عامة على فعالية استخدام تقنيات الويب الدلالي في تنمية عديد من المهارات، مثل: مهارات تصميم عناصر التعلم الرقمي، ومهارات إنتاج الدروس الإلكترونية، ومهارات إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية.

١- تصميم الأنشطة التدريبية بطريقة دلالية وفق خطوات متتابعة ساعد المتدربين على تطبيق ما تم تعلموه وجذب انتباههم وشجعهم على أدائها، حيث وفر مصادر دلالية قدمت المساعدة لكل متدرب لإنجاز النشاط، وعرض طريقة التقويم حتى يكون المتدرب على علم بكيفية تقويم النشاط الذي قام بإنجازه ثم عرض نبذة مختصرة عن مدى الاستفادة من النشاط.

٢- أتاح تحكم المتدرب في عرض عناصر المحتوى لموضوعات التدريب، وإمكانية إعادة أي جزء في البرنامج التدريبي حسب الحاجة، وساهم إلى حد كبير في توفير وقت وجهد المتدربين مما ساعد على زيادة دافعيتهم نحو البرنامج التدريبي، مما يسر اكتساب المتدربين لمهارات الاتصال الإداري، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍّ من دراسة "مورزوف وفاكلك" Morozov & (Vakaliuk2021)؛ ودراسة "الرباي وحاسون"؛ (Alrubaie & Hassoon 2020) ودراسة "حاسون" (Khasawneh, 2021)؛ ودراسة "كامنز وآخرين" (Kamenez et al., 2018) التي أكدت على أن طبيعة التدريب الإلكتروني التي تتيح للمتدربين الحصول على المحتوى العلمي في أي وقت وفي أي مكان، وتسهم بشكل كبير في تنمية المعارف والمهارات المستهدفة.

٣- أتاح البرنامج التدريبي الفرصة للمتدربين للعمل في بيئة تدريب أكثر إيجابية، حيث أوجد فرصًا أكبر للتفاعل وتبادل الأفكار والأدوار بين المتدربين والمدرّب، ومع المتدربين وأقرانهم، مما أسهم في إثراء عملية التدريب وتحقيق أهدافها ذات العلاقة بمهارات الاتصال الإداري، وساعد على بناء المتدرب لمعرفته بنفسه، وزاد من معدل اكتسابه لمهارات الاتصال الإداري، مما جعل التدريب قائمًا على الفهم والمعنى وأسهم في تدعيم وتعميق فهم المحتوى التدريبي وجعله أبقى أثرًا. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍّ من "القارعي والحسان" (Alkaria&Alhassan2017)؛ ومتولي (٢٠٢٠)؛ ودراسة العجمي (٢٠١٩)؛ ودراسة الدسوقي (٢٠٢٠)؛ ودراسة العدليل (٢٠٢١)؛ ودراسة "حاسون" (Khasawneh, 2021) والتي أكدت فاعلية بيئات التدريب الإلكترونية في تنمية المهارات وفي تبادل الخبرات العلمية والمهنية.

## توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة خلص هذا البحث إلى التوصيات الآتية:

- ١- التحول من نمط التدريب التقليدي إلى أنماط تعتمد على أدوات الويب الدلالي (WEB3.0) ببيئات التدريب الإلكترونية الأقل كلفة والأكثر فعالية في تحقيق الأهداف التدريبية.
- ٢- توفير البيئة المادية الداعمة لتلبية متطلبات توظيف أدوات الويب الدلالية (WEB3.0) في عمليات التدريب.
- ٣- تدريب المتدربين على التعامل مع أدوات (WEB3.0) من أجل تحقيق أكبر استفادة منها خلال التدريب.
- ٤- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمدرسين لتدريبهم على برامج التعليم الإلكتروني المعتمدة على أدوات الويب الدلالية (WEB3.0).
- ٥- الاستفادة من أدوات الويب الدلالي (WEB3.0) ببيئات التدريب الإلكترونية التي تم تصميمها في الدراسة الحالية في تنمية نواتج تعلم أخرى لدى المتدربين.
- ٦- استخدام مهام الويب الدلالية (WEB3.0) كبديل للأنشطة التقليدية خلال التدريب.
- ٧- الاستفادة من أدوات البحث المعدة في الدراسة الحالية كنموذج لبناء مقاييس تهدف إلى قياس مهارات الاتصال الإداري لدى المتدربين.
- ٨- الاهتمام بمدخل الاحتياجات التدريبية الموجهة ذاتياً؛ الذي يواكب الاحتياجات التدريبية المتجددة للمتدربين.
- ٩- الاستفادة من مهارات الاتصال الإداري التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في رفع مستوى أداء المتدربين وتنمية قدرتهم على إنجاز العمل الإداري بكفاءة وفعالية.

## المراجع:

### المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠٢٠). نموذج مقترح لتصميم التغذية الراجعة الاختيارية في بيئات التعلم الإلكترونية وأثره في تنمية كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات والتحصيل والاتجاه نحو مادة الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٣٠ (١١)، ١٩ - ١٠٧.
- أحمد، فريد حسين (٢٠١٩). الاتصال الإداري وتأثيره على أداء المنظمة، *المجلة الأكاديمية العالمية للاقتصاد والعلوم الإدارية*، الجامعة العراقية، ٢٦ (٥٥)، ٦٦ - ٩٠.
- أحمد، ياسر سعد محمود (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على الويب الدلالي Semantic Web في تنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة التعلم مفتوحة المصادر والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *المؤتمر الدولي الأول*، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية، (٢)، ٨٨١ - ٩٠٨.
- الأكيلي، علي ذيب (٢٠١٢). تطبيقات الويب لدلالي في بيئة المعرفة، *مجلة الملك فهد الوطنية*، ١٨ (٢)، ٢٤٩ - ٢٥٨.
- البريكية، شبيخة بنت علي (٢٠١٨). دور التدريب الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات المجال الأول والعاملين ومتطلباته ومعوقات تطبيقه في مركز التدريب التربوي بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- الجرائدة، غادة محمد سليمان (٢٠١٥). مهارات الاتصال الإداري لدى العاملين في جامعة آل البيت وعلاقتها بالكفاءة الوظيفية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- الخاطرية، فاطمة بنت سالم بن سلمان (٢٠١٩). دور الاجتماعات الإلكترونية في تنمية مهارات الاتصال الإداري بين الإدارة المدرسية والمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- الزغي، أحمد محمد (٢٠١٦). الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ معوقاته التربوية، *مجلة اللجنة الوطنية*، ٤٣ (١١)، ١٨٧ - ٢٠٦.
- السعدوني، أسامة محمد (٢٠١٨). تطوير بيئة تعلم تفاعلية قائمة على تطبيقات الجيل الثالث للويب لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

السعدي، محمد زين صالح، الحكيمي، شوقي عبده محمد (٢٠١٨). تطوير الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء الإدارة الإلكترونية، *مجلة دراسات وأبحاث*، ٣٠ (٩)، ١٠١ - ١٢٦.

الدسوقي، محمد إبراهيم (٢٠٢٠). إستراتيجية تقديم المحتوى بيئة التدريب الإلكتروني وأثرها في تنمية الجانب الأدائي لمهارات إدارة المعرفة الرقمية لدى أخصائي المكتبات وإتجاهاتهم نحوه، *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٤)، ٢٦٧ - ٣٠٥.

الشرقاوي، جمال مصطفى عبد الرحمن (٢٠١٣). تصميم استراتيجية قائمة على التفاعل الإلكتروني بين استراتيجيتي المشاريع والمناقشة وأثرها على تنمية مهارات إنتاج بيئات التدريب الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ٣٥ (٣)، ١٢ - ٦٩.

الصعدي، منصور سمير السيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على أدوات الويب الدلالية (3.0. Web) في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة بنها، ١٤٠ - ١٨٦.

العجمي، منصور معكم بجاش (٢٠١٩). بيئات التعلم الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ١١ (١)، ٢٩٩ - ٣٧٣.

العديل، عبدالله بن خليفة بن عبداللطيف (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفعاليتها في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدى الطالب المعلم، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، ٢٢ (١)، ١١٨ - ١٢٨.

العيسى، غزيل سعد، العمران، أفنان محمد (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني، التدريب عن بعد مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات، *المجلة العربية للإدارة*، ٤١ (٢)، ٣٥٥ - ٣٧٤.

العيسى، علي (٢٠٢١). دور الإدارة الإلكترونية في تفعيل الاتصال الإداري: دراسة ميدانية بجامعة التكوين المتواصل مركز الوادي، *مجلة التنمية الاقتصادية*، ٦ (١)، ٧١ - ٨٩.

بني حمدان، صفاء (٢٠١٤). *مهارات الإتصال في الإدارة التربوية*، ط١، عمان: دار الحامد.

خميس، محمد عطية (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكتروني: الافراد والوسائط*، ط١، القاهرة: دار السحاب.

دهشان، جمال علي (٢٠١٩). التدريب الإلكتروني مدخلاً لتطوير منظومة التدريب في مصر، *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ٢ (٤)، ٤٨٩ - ٥٠٢.

رفاعي، آية رمضان سيد (٢٠٢١). أنطولوجيا الويب الدلالي ودورها في التغلب على فوضى وعشوائية المعلومات،  
المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط، كلية الآداب، (٢٤)، ٢٥٥ - ٢٨٠.

سليمان، صبحي أحمد محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أدوات الويب الدلالية في تنمية مهارات  
إنتاج الدروس الإلكترونية ودفاعية التعلم لدى طلبة تقنية المعلومات بجامعة ظفار، مجلة العلوم التربوية، ٢٨  
(٢)، ١٧٧ - ٢٠٣.

شايب، أكرام (٢٠١٩)، " دور التدريب الإلكتروني في تحسين أداء العاملين: دراسة ميدانية علي مؤسسات الصناعية  
الجزائرية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

صالح، صلاح الدين حسين (٢٠١٨). اتجاهات المتدربين نحو التدريب الإلكتروني دراسة استطلاعية في مركز التعليم  
المستمر/الجامعة العراقية. مجلة الدنانير، ١ (١٣)، ٣٤٤-٣٧٤.

صفر، عمار حسن (٢٠٢١). فاعلية بيئة تدريب قائمة على التعلّم المتنقل في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات  
الإلكترونية لدى معلّمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢ (٧)، ٥٠٤ -  
٥٥٣.

عبد اشتوي، محمد (٢٠١٣). دور الإدارة الإلكترونية في تفعيل الاتصال الإداري من وجهة نظر العاملين في جامعة  
القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأقصى، ١٧ (٢)، ٢١٨ - ٢٤٨.

عبد الرازق، السعيد السعيد (٢٠١١). اختلاف أنماط التفاعل في بيئات التدريب الافتراضي باستخدام الشبكات  
الاجتماعية وأثره على اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية لبعض مهارات التحضير الإلكتروني للتدريس لدى  
معلمي الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢١ (٢)، ٢١١ - ٢٦١.

عبد المعطي، أحمد، أحمد، ذراع (٢٠١٢)، " التدريب الإلكتروني ودوره في تحقيق التنمية المهنية لمعلم الدارسات  
الاجتماعية"، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربي المتحدة، ٣١، ٢٨٦-٣٢٣.

عبد المولى، غنا محمود (٢٠١٣). مهارات الاتصال التربوي الفعال التي يمتلكها مدير المدرسة الثانوية العامة في مدينة  
دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.

عبيدات، حنان محمد (٢٠١٧). الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بممارستهم لمهارات  
الاتصال الإداري من وجهة نظر معلميه، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة  
عمان.

علي، نايفة (٢٠١٨). دور الاتصال الإداري في تحسين جودة الأداء الوظيفي لجامعة طرطوس من وجهة نظر أعضاء  
الهيئة التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢ (١٦)، ٢٤٨ - ٢٩٠.



- كتفي، عزوز (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري التعليم المتوسط لمهارات الاتصال الإداري في ضوء مهامهم الإدارية، *مجلة دراسات*، (٣٨)، ٨٥ - ١٠٣.
- متولي، محمد عبدالهادي أحمد (٢٠٢٠). توظيف تطبيقات الهواتف الذكية ببيئات التدريب الإلكترونية لتنمية مهارات إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١ (١).
- محمد، سارة سامح فرج، أمين، زينب محمد، الطاهر، أمل السيد أحمد (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم تشاركي قائمة على مهام الويب الدلالية وأثرها في تنمية مهارات تخطيط عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (٢٢)، ٨٤-١٢٨.
- مختار، رنا حسن عبد الله (٢٠١٨). تصميم استراتيجية للتعلم التشاركي قائمة على تطبيقات الويب 3.0 لتنمية مهارات إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة الرقازيق.
- يوسف، أصف حيدر (٢٠١٦). مهارات الاتصال الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٣٨ (٣).

### المراجع العربية (مترجمة):

- Abdel M. (2013). *Effective educational communication skills possessed by the director of the general secondary school in the city of Damascus and its relationship to some variables*, (unpublished master's thesis), College of Education, University of Damascus.
- Abdel-R.. (2011). Different patterns of interaction in virtual training environments using social networks and its impact on the acquisition of cognitive and performance aspects of some electronic preparation skills for teaching among computer teachers in public education schools, *Journal of the Egyptian Society for Educational Technology*, 21 (2) , 211-261.
- Abdul Muti, A., Ahmed, D. (2012) , "Electronic training and its role in achieving professional development for the social studies teacher", *International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University*, (31) , 286-323.
- Abed Eshteivi, M. (2013). The role of electronic administration in activating administrative communication from the point of view of employees at Al-Quds Open University, *Al-Aqsa University Journal*, 17 (2) , 218 - 248.
- Abu Khatwa, Mr. Abdel Mawla (2020). A proposed model for designing optional feedback in e-learning environments and its impact on developing the efficiency of cognitive representation of information, achievement and attitude towards computer for first year preparatory students, *Journal of the Egyptian Association for Educational Technology*, 30 (11) , 19 - 107
- Ahmed, F. (2019). Administrative Communication and its Impact on Organization Performance, *The International Academic Journal of Economics and Administrative Sciences, Iraqi University*, 26 (55) , 66-90.
- Ahmed, Y. (2015). The effectiveness of a program based on the Semantic Web in developing the skills of using open source learning management systems and the trend towards e-learning among faculty members at Qassim University. *The First International Conference, Al Baha University, Kingdom of Saudi Arabia*, (2) , 881-908.
- Al-Absi, A. (2021). The role of electronic administration in activating administrative communication: a field study at the University of Continuous Training, Al-Wadi Center, *Journal of Economic Development*, 6 (1) , 71-89.
- Al-Adeel, A. (2021). Designing an adaptive e-learning environment and its effectiveness in developing the skills of electronic lesson design for the student teacher, *Scientific Journal of King Faisal University*, 22 (1) , 118 - 128.
- Al-Ajmi, M. (2019). E-learning environments and their impact on developing mathematical problem solving skills and developing critical thinking skills for students of the Public Authority for Applied Education and Training, *Journal of Educational and Human Studies*, 11 (1) , 299-373.
- Al-Aklabi, A. (2012). Web Applications of Semantics in the Knowledge Environment, *King Fahd National Journal*, 18 (2) , 249-258.
- Al-Buraikia, S. (2018). *The role of electronic training in the professional development of teachers and workers in the first field, its requirements and obstacles to its application in*

- the Educational Training Center in North Al Batinah Governorate, Sultanate of Oman, (unpublished doctoral thesis) , University of Islamic Sciences Malaysia.*
- Algarida, G. (2015). *Administrative communication skills of employees at Al al-Bayt University and their relationship to job efficiency* (unpublished master's thesis) , College of Educational Sciences, Al al-Bayt University.
- Ali, Nayfeh (2018). The Role of Administrative Communication in Improving the Quality of Job Performance at Tartous University from the Viewpoint of Members of the Teaching Staff, *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 2 (16) , 248-290
- Al-Issa, G. (2021). E-training, distance training, its justifications, requirements, and obstacles from the point of view of female and male trainers, *The Arab Journal of Management*, 41 (2) , 355-374.
- Al-Khatriya, F. (2019). *The role of electronic meetings in developing administrative communication skills between school administration and the general directorates of education in the Sultanate of Oman* (unpublished master's thesis) , College of Science and Arts, University of Nizwa.
- Al-Saadi, M., Al-Hakimi, S. (2018). Developing administrative communication among the principals of public education schools in the capital Sana'a in the light of electronic administration, *Journal of Studies and Research*, 30 (9) , 101-126.
- Al-Saadouni, O. (2018). *Developing an interactive learning environment based on third-generation web applications to develop the skills of designing digital learning elements among secondary school students* (unpublished doctoral thesis) , Faculty of Education, Zagazig University.
- Al-Saidi, M. (2018). The effectiveness of an educational program based on semantic web tools (3.0Web) in teaching mathematics on developing generative thinking skills for students with learning difficulties in the preparatory stage. *The Sixteenth Annual Scientific Conference: Developing Mathematics Teaching and Learning to Achieve a Culture of Quality*, The Egyptian Association for Mathematics Education, Benha University, 186-140.
- Al-Sharqawi, J. (2013). Designing a strategy based on electronic interaction between the projects and discussion strategies and their impact on developing the skills of producing electronic training environments for graduate students, *Arab Studies in Education and Psychology*, Saudi Arabia, 35 (3) , 12-69.
- Bani H. (2014). *Communication skills in educational administration*, 1st floor, Amman: Dar Al-Hamid.
- Chaib, A. (2019). *The Role of E-Training in Improving Workers' Performance: A Field Study on Algerian Industrial Institutions*, (Unpublished Master's Thesis) , Mohamed Diaf University, Algeria.
- Dahshan, J. (2019). E-training as an introduction to developing the training system in Egypt, *Arab Journal for Training and Development Research*, 2 (4) , 489-502.
- El-Desouky, M. (2020). The strategy of providing content in the e-training environment and its impact on developing the performance aspect of digital knowledge management skills for

- librarians and their attitudes towards it, *Journal of the College of Education*, 20 (4) , 267-305.
- Khamis, Mohamed Attia (2015). E-Learning Resources: Individuals and Media, 1st Edition, Cairo: Dar Al-Sahab.
- Metwally, M. (2020). Employing smart phone applications in electronic training environments to develop e-learning management skills for faculty members at Mansoura University, *Journal of the College of Education in Mansoura*, 11 (1).
- Mohamed, Sarah Sameh Farag, Amin, Zainab Mohamed, Eltaher, Amal El-Sayed Ahmed (2019). Designing a participatory learning environment based on semantic web tasks and its impact on developing the skills of planning digital learning elements for students of educational technology, *Journal of Research in Specific Education*, (22) , 84-128.
- Mokhtar, R. (2018). *Designing a participatory learning strategy based on Web 3.0 applications to develop the skills of producing educational websites for computer teachers students*, (unpublished master's thesis) , Faculty of Specific Education, Zagazig University.
- EL-Aktafy, A (2016). The degree of middle education principals practicing administrative communication skills in light of their administrative tasks, *Dirasat Journal*, (38) , 85-103.
- Obeidat, H (2017). *Social intelligence of public secondary school principals and its relationship to their practice of administrative communication skills from the point of view of their teachers* (unpublished master's thesis) , College of Educational and Psychological Sciences, Amman University.
- Rifai, A. (2021). Semantic web ontology and its role in overcoming the chaos and randomness of information, *The Scientific Journal of the Faculty of Arts*, Assiut University, Faculty of Arts, (24) , 255-280.
- Safar, A. (2021). The effectiveness of a training environment based on mobile learning in developing the skills of producing electronic tests for middle school teachers in the State of Kuwait, *Scientific Research Journal*.
- Saleh, S. (2018). Trainees' attitudes towards e-training, an exploratory study in the Continuing Education Center / *Iraqi University. Dinars Magazine*, 1 (13) , 344-374.
- Suleiman, S. (2020). The effectiveness of a training program based on semantic web tools in developing the skills of producing electronic lessons and learning motivation for students of information technology at the University of Dhofer, *Journal of Educational Sciences*, 28 (2) , 177-203.
- Youssef, A. (2016). Administrative Communication Skills for Principals of Basic Education Schools: A Field Study in the City of Lattakia, *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 38 (3).
- Zoghbi, A. (2016). Effective communication between teacher and student and its educational obstacles, *Journal of the National Committee*, 43 (11) , 187-206.

## المراجع الأجنبية:

- Abu Sultan, Y. S., Al Shobaki, M. J., Abu-Naser, S. S., & El Talla, S. A. (2018). The Style of Leadership and Its Role in Determining the Pattern of Administrative Communication in Universities- Islamic University of Gaza as a Model. *International Journal of Academic Management Science Research*, 2 (6) , 26-42 .
- Alkaria, A., & Alhassan, R. (2017). The Effect of In-Service Training of Computer Science Teachers on Scratch Programming Language Skills Using an Electronic Learning Platform on Programming Skills and the Attitudes towards Teaching Programming. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (11) , 1-12.
- Alrubaie, S. A., Alrubaie, M. A., & Hassoon, I. M. (2020). The role of activating electronic training in increasing efficiency of training process. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55 (1) , 133-142.
- Anusree, R., (2016). *SemSearch: Semantic Search Engines, The International Journal of Computer and Telecommunications Networking*, 12 (8) , 485-510.
- Bonatti, P. A., Decker, S., Polleres, A., & Presutti, V. (2019). Knowledge graphs: New directions for knowledge representation on the semantic web. In *Dagstuhl Reports* (8.). Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum fuer Informatik.
- Canito, A., Santos, G., Corchado, J. M., Marreiros, G., & Vale, Z. (2019, September). Semantic web services for multi-agent systems interoperability. In *EPIA Conference on Artificial Intelligence*. 606-616.
- Dadkhah, M., Araban, S., & Paydar, S. (2020). A systematic literature review on semantic web enabled software testing. *Journal of Systems and Software*, 162, 109-115.
- Driss, M., Ben Atillah, S., Albalawi, A., & Boulila, W. (2022). Req-WSComposer: a novel platform for requirements-driven composition of semantic web services. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 13 (2) , 849-865.
- DURNALI, A., & AKBAŞLI, P. (2019). School administrators' communication skills as a predictor of organizational silence. *ie: inquiry in education*, 11 (2) , 16.
- Govardhan, A., (2015). Intelligent Semantic Search Engines, *International Journal of Semantic Web Technologies*, 4 (6) , 34-42.
- Gurunath, R., & Samanta, D. (2022). A novel approach for semantic web application in online education based on steganography. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 17 (4) , 1-13.
- Hammad, R., & Hassouna, M. (2011). Multi-language semantic search engine. *The 5th International Conference on Information Technology School of Information Systems, Computing and Mathematics, Brunel University*.
- Hyvönen, E. (2020). "Sampo" Model and Semantic Portals for Digital Humanities on the Semantic Web. In *Proceedings of the Digital Humanities in the Nordic Countries 5th Conference (DHN 2020)*. CEUR-WS. org.
- Idris, A. Y., Razak, R. A., & Rahman, S. S. A. (2022). Investigation Knowledge Task Difficulties and E-Training System for Professional Development Design. *Docens Series in Education*, 2, 51-65.
- Kadyan, S., & Singroha, R., (2014). Web 3.0 in Library Services: An Utilitarian Effect, *Journal of Information Management*, 1 (2) , 160-165.

- Kamenez, N. V., Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Bulayeva, M. N., Kuznetsova, E. A., & Maseleno, A. (2018). Experience of the use of electronic training in the educational process of the Russian higher educational institution. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7 (4), 4085-4089.
- Khasawneh, M. A. S. (2021). An electronic Training Program on Developing the Written Expression Skills among a Sample of foreign language learners EFL who are at-risk for Learning disabilities during the emerging Covid-19. *Academy of Social Science Journal*, 7 (10), 1974-1982.
- Krdzavac, N., Mosbach, S., Nurkowski, D., Buerger, P., Akroyd, J., Martin, J.,... & Kraft, M. (2019). An ontology and semantic web service for quantum chemistry calculations. *Journal of chemical information and modeling*, 59 (7), 3154-3165.
- Mkrttchian, V., Krevskiy, I., Bershadsky, A., Glotova, T., Gamidullaeva, L., & Vasin, S. (2019). Web-Based Learning and Development of University's Electronic Informational Educational Environment. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 14 (1), 32-53.
- Morozov, A. V., & Vakaliuk, T. A. (2021). An electronic environment of higher education institution (on the example of Zhytomyr Polytechnic State University). In *Journal of Physics: I*. (18) 47-40.
- Patel, A., & Jain, S. (2021). Present and future of semantic web technologies: a research statement. *International Journal of Computers and Applications*, 43 (5), 413-422.
- Sabbah, S., Hallabieh, F., & Hussein, O. (2020). Communication Skills among Undergraduate Students at Al-Quds University. *World Journal of Education*, 10 (6), 136-142.
- Shamsi, K. N., & Khan (2012) "Development of an E-Learning System Incorporating Semantic Web". *International Journal of Research in Computer Science*, 2 (5), 11-14.
- Siswanto, Y., Sutarto, J., & Mulyono, S. E. (2018). E-training based on determination of education and training models of early childhood teachers education programs. *Journal of Nonformal Education*, 4 (2), 107-118.
- Taher, K. I., Saeed, R. H., Ibrahim, R. K., Rashid, Z. N., Haji, L. M., Omar, N., & Dino, H. I. (2021). Efficiency of semantic web implementation on cloud computing: A review. *Qubahan Academic Journal*, 1 (3), 1-9.
- Torre, I., and Vercelli, G., (2015). *Semantic Web for Accessible Resources in Flipped Classroom*, Italy, University of Genoa, Robotics and systems Engineering, Department of Computer Science, 1-20.
- V Butova, A., I Dubskikh, A., Kisel, O. V., & G Chigintseva, E. (2019). Electronic educational environment Moodle in English language training. *Arab World English Journal*, 10, (4), 113-118.
- Vadivu, S. L. S., Rajaram, M., & Sivanandam, S. N. (2011). A Survey on Semantic Web Mining Based Web Search Engines. *ARNP Journal of Engineering and Applied Sciences*, 6 (10), 87-92.
- Wankel, C., & Stachowicz-Stanusch, A. (2016). Emerging Web 3.0/semantic Web applications in higher education: growing personalization and wider interconnections in learning Charlotte, North Carolina.: IAP.
- Zeng, M. L., & Mayr, P. (2019). Knowledge Organization Systems (KOS) in the Semantic Web: a multi-dimensional review. *International Journal on Digital Libraries*, 20 (3), 209-230.



فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة  
الذهنية لتحسين جودة الحياة لدى النساء في  
مرحلة ما قبل انقطاع الطمث

The effectiveness of counseling program  
based- mindfulness to enhance quality of life  
among premenopausal women

إعداد

د. نوره بنت سعد البقمي  
أستاذ علم النفس المشترك  
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**Norah S. Al-Baqami, PhD**

Associate Professor of Psychology  
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-012-008

## المستخلص

يُعدّ انقطاع الطمث تغييراً فسيولوجياً يؤثر على جودة حياة المرأة، ويمكن أن تكون التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية طريقة فعالة لخفض أعراض انقطاع الطمث وتحسن جودة حياة المرأة. هدفت الدراسة الحالية لتحديد فعالية برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تم تقسيمهن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=١٥) ومجموعة ضابطة (ن=١٥)، وتضمنت أدوات جمع البيانات استبياناً ديموغرافياً، واستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث (تعريف الباحثة) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة) التي تم استيفائها من قبل المجموعتين قبل وبعد شهر من الانتهاء من التدخل. أشارت النتائج إلى أنه في المجموعة التجريبية، أظهر متوسط درجة جودة الحياة وأبعادها (باستثناء البعد الجنسي) بعد الانتهاء من التدخل انخفاضاً كبيراً مقارنة بمجموعة الضبط، في حين لم تكن الفروق في جودة الحياة وأبعادها في القياسين البعدي والتبعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة، وتُشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين جودة حياة النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث.

**الكلمات المفتاحية:** اليقظة، ما قبل انقطاع الطمث، جودة الحياة، الإرشاد.

## Abstract

Menopause is a physiological change that affects a woman's quality of life, and mindfulness-based interventions can be an effective way to reduce menopausal symptoms and improve a woman's quality of life. The present study aimed to determine the effectiveness of a counseling program based on mindfulness in improving the quality of life of premenopausal women. The study sample consisted of (30) woman divided into two groups: intervention (n = 15) and control (n = 15). The data collection instruments included a demographic questionnaire, the menopause quality of life questionnaire and counseling program, which were completed by the both groups before and after the completion of the intervention. The results indicated that in the intervention group, the mean score of quality of life and its domains (except sexual domain) after completing the intervention and after one month showed a significant decrease compared to the control group, while the differences in quality of life and its domains in the post and follow-up measurements were not significant for the intervention group. These results indicate the effectiveness of a mindfulness-based counseling program in improving the quality of life for premenopausal women.

**Keywords:** Mindfulness, Premenopausal, Quality of Life, Counseling.



## المقدمة:

تُعدّ مرحلة انقطاع الطمث من المراحل الطبيعية التي تعيشها المرأة كجزء من عملية الشيخوخة، ويُستخدم مصطلح انقطاع الطمث وهو ما يُشار إليه بسن اليأس (Menopause) لوصف التوقف الدائم للوظائف الأساسية للمبيض لدى المرأة؛ حيث يقل معدل التبويض من مرة كل شهر إلى مرة كل شهرين، ثم كل ستة أشهر، ويختل النزيف الحيضي (Menstrual Flow)؛ لأن الجسم لا ينتج القدر الكافي من هرمون الأستروجين، ولا تنتقل المرأة مباشرة إلى مرحلة انقطاع الطمث، ولكنها تمر بمراحل تمهيدية تُعرّف بمرحلة ما قبل انقطاع الطمث (Premenopausal)، ولكن يبقى انقطاع الطمث العلامة الأساسية لنهاية الفترة الانتقالية، ويكون بالتوقف الكامل للحيض، وإشارة لنهاية الإخصاب (Ebrahimi & Rahimi, 2019).

وتتميز هذه المرحلة الانتقالية بالعديد من التغيرات التي تحدث على المستوى البيولوجي والنفسي والاجتماعي، وظهور العديد من الأعراض كالأعراض الوعائية الحركية (Vasomotor Dysfunction) وضمور الأعضاء التناسلية، وسرعة ضربات القلب، وعدم انتظامها، واضطراب النوم، والصداع، وآلام العضلات، والمفاصل، وكذلك مشاكل في التركيز والذاكرة، وأعراض نفسية تشمل الاكتئاب، والقلق، والتهيج، وتقلب المزاج، ويعاني حوالي (٨٠٪) من النساء من بعض هذه الأعراض، والتي تستمر عادة ما يقرب من سنتين إلى خمس سنوات بعد الدورة الشهرية الأخيرة (Enjezab, Zarehosseinabadi, Farzinrad & Dehghani, 2019).

وعادةً ما تتكيف بعض النساء بشكل جيد مع أعراض انقطاع الطمث، ويتقبلن التغيرات المصحابة لهذه المرحلة الانتقالية، في حين يجد البعض الآخر يواجه صعوبة في تقبل هذه التغيرات والتكيف معها، وتُشير الدراسات إلى أن الثقافة تؤثر وبشكل كبير على إدراك وتصوّر النساء لأعراض سن اليأس، مدعومة بالقيمة الموضوعية على الخصوبة والجنس والدور الذي تؤديه المرأة داخل المجتمع (Molefi-Youri, 2019) وفي الثقافات التقليدية، وغالبًا ما يكون هناك اتجاه إيجابي نحو انقطاع الطمث؛ حيث تكتسب المرأة امتيازات معينة عند بلوغها هذه المرحلة؛ مثل: وصف "المرأة الحكيمة"،

والتحرر من الدورة الشهرية وقلق الحمل، وفي المقابل يرتبط انقطاع الطمث بالشيخوخة، وفقدان الشباب والجمال والجمادية في الثقافات الغربية (Hall, et al.,2007; Sommer et al. 1999).

هذا، وقد وصف نوسك وآخرون (Nosek et al. 2012) ثلاثة جوانب من الضيق النفسي المرتبط بانقطاع الطمث، أولاً: التجربة الأولية لاضطراب المزاج المرتبط بالتقلبات الهرمونية، وثانياً: ضائقة الاستجابة للتغيرات الجسدية لانقطاع الطمث؛ مثل: الأعراض الوعائية الحركية؛ وثالثاً: الضيق الناجم عن التفاعل المعرفي والانفعالي لانقطاع الطمث والشيخوخة بشكل عام، وتزداد هذه الأمور تعقيداً بسبب إدراك وتوقعات المرأة واتجاهاتها نحو هذه المرحلة والتغيرات المصاحبة لها، والتي بدورها تتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية، وعلى الرغم من أن انقطاع الطمث هو تطور طبيعي للجهاز التناسلي الأنثوي مع التقدم في السن، إلا أن التغيرات التي تصاحب هذه المرحلة قد تكون مجهداً جسدياً ونفسياً، والتعامل معها ليس بالأمر السهل دائماً، ويمكن أن يكون له تأثير كبير على رفاهية المرأة وجودة حياتها (Ceyla Ceylan, & Özerdoğan, 2015).

كما تتأثر جودة الحياة أثناء انقطاع الطمث بعدة عوامل؛ منها: صورة الجسم، ومعنى الحياة، والفعالية الذاتية (Jafary et al. 2011) والأعراض (الجسدية والنفسية والاجتماعية)، والعادات، ونمط الحياة (Dotlic et al., 2017)، وبالرغم من أن الأعراض الجسدية لسن اليأس تُعدّ الأكثر وضوحاً مقارنة ببقية الأعراض، إلا أن لها تأثيراً كبيراً على الحالة النفسية للمرأة وجودة الحياة. ومعنى آخر: يرتبط الانزعاج الجسدي ارتباطاً مباشراً بعدم الراحة النفسية (Liu et al.,2014).

هذا، وتُقدّم الدراسات حول تأثير أعراض انقطاع الطمث على جودة حياة المرأة نتائج مختلطة؛ فقد أظهرت نتائج دراسة أُجريت على النساء في صربيا والبرتغال أن جودة الحياة المتصورة أثناء انقطاع الطمث تم الإبلاغ عنها بشكل عام على أنها جيدة (Dotlic et al.,2017)، كما أشارت نتائج دراسة Ferrand et al. (2013) إلى أن المرأة الفرنسية تتمتع بجودة حياة أعلى أثناء انقطاع الطمث مقارنة بالنساء التونسيات، وخلصت دراسة Kalarhoudi et al. (2011) إلى أن انقطاع

الطمث الذي امتد لأكثر من خمس سنوات، وانخفاض الدخل، والنشاط البدني ارتبط وبشكل كبير بانخفاض جودة الحياة أثناء انقطاع الطمث.

كما وُجد (Nazarpour et al. 2020) أن بعض العوامل - لا سيما العوامل الاجتماعية وشدة الأعراض لنفسية والجسدية وأعراض الجهاز البولي التناسلي، وطول فترة الانتقال إلى سن اليأس - تُؤثر سلبًا على جودة الحياة أثناء انقطاع الطمث، في حين أن ارتفاع مستوى التعليم والدخل كانا لهما تأثير إيجابي، كما انتهت دراسة (Nisar and Soho 2009) إلى أن النساء بعد سن اليأس لديهن انتشار أعلى لأعراض سن اليأس التي تؤثر وبشكل كبير على جودة حياتهن، مقارنة بالنساء في مرحلة قبل وبعد انقطاع الطمث، وظهر لدى النساء في المرحلة الانتقالية انتشار أعلى للأعراض النفسية مع تأثير أكبر على رفاههن النفسي.

وفي اليابان يُعاني ما يقرب من (٢٥٪) من النساء في سن اليأس من أعراض شديدة، لدرجة أنها تقلل وبشكل كبير من جودة حياتهن (Murlova, 2012)، كما أن العلاقة السلبية بين أعراض انقطاع الطمث وجودة الحياة تم العثور عليه أيضًا في دراسات أخرى أُجريت على النساء التركيات (Kumari et al., 2020). (Karaçam, & Şeker, 2007) والنساء الهنديات

وعلى الرغم من أن انقطاع الطمث حدث طبيعي، إلا أنه يُمثل العديد من التحديات للنساء في منتصف العمر في جميع أنحاء العالم (Nosek et al., 2012)، وغالبًا ما تُستخدم مجموعة واسعة من الأساليب الطبية لمساعدة النساء على التحكم في أعراض انقطاع الطمث، ومن أشهرها العلاج التعويضي بالهرمونات، إلا أن المخاوف التي أُثيرت بشأن سلامة هذا النوع من العلاجات، وكذلك المخاوف بشأن الآثار الجانبية للعلاجات غير الهرمونية (Hall, Frey & Soares, 2011) قد دفع النساء إلى الاتجاه إلى استخدام الطب التكميلي، والبديل، والتدخلات النفسية (Enjebab et al., 2014)؛ حيث شهدت السنوات الأخيرة زيادة ملحوظة في المنشورات عن التدخلات العلاجية المرتكزة على اليقظة (Mindfulness- Based Intervention (MBI)؛ مثل: العلاج المعرفي السلوكي المرتكز على اليقظة (Mindfulness- Based Cognitive Behavioral Therapy (MBCT)، وعلاج خفض

الضغوط المرتكز على اليقظة (Mindfulness- Based Reduction stress Therapy (MBSR) والعديد من البرامج الأخرى، والتي كشفت عن أدلة قوية تؤكد فعاليتها، مع فوائدها الإضافية على الصحة الجسدية والنفسية (Molefi-Youri, 2019).

وتُشير الدراسات إلى أن العلاجات والتدخلات القائمة على اليقظة فعالة في التعامل مع مختلف المشاكل النفسية والجسدية؛ كالضغوط والقلق والاكتئاب (Kuyken et al., 2008)؛ حيث تُساعد على زيادة الاستقرار الانفعالي، والحد من الاجترار (السلبى)، وتخفيف الآلام الجسدية المزمنة، وتحسين الصحة النفسية، من خلال زيادة قدرات القبول والتعاطف. كما يتضح أن معظم هذه المشكلات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأعراض انقطاع الطمث، مما يؤدي إلى افتراض أن اليقظة يمكن أن تكون مفيدة في التعامل مع أعراض انقطاع الطمث (Murlova, 2012)، ويدعم هذا الافتراض ما خلصت إليه نتائج مراجعتين منهجيتين للتدخلات النفسية والاجتماعية لانقطاع الطمث، والتي أشارت إلى أن العلاج المعرفي السلوكي قلل من تواتر وشدة الأعراض الوعائية الحركية، لا سيما عندما كان هناك مكون نفسي؛ مثل: الأرق والتعب والقلق والاكتئاب (Toral, et al., 2014; Tremblay et al., 2008).

أيضاً، توصل (Van Driel et al., 2019a) إلى أنه يمكن استخدام العلاج المعرفي السلوكي بأمان وفعالية لتقليل الأعراض الحركية الوعائية، وكذلك الضغط النفسي المرتبط بانقطاع الطمث، كما أوضحت نتائج دراسة (Tremblay et al., 2008) أن التدخلات النفسية والتثقيفية -بما في ذلك التدريب على الاسترخاء- قد ساهمت في تخفيف شدة وتكرار الهبّات الساخنة لدى النساء في مرحلة انقطاع الطمث، وأيدت ما سبق نتائج دراسة (Van Driel et al. 2019b) التي أشارت إلى أنّ التدخلات النفسية قد خفضت من شدة الهبّات الساخنة على المدى القصير والمتوسط، وأعراض انقطاع الطمث على المدى القصير.

وتُشير نتائج الدراسات السابقة في مجملها إلى أنّ التدخلات القائمة على اليقظة قد تكون نهجاً جديداً؛ لتحسين جودة حياة النساء بشكل عام أثناء انقطاع الطمث (Chen, et al., 2021)؛

حيث يمكن الوصول إلى الفوائد التي تقدمها التدخلات القائمة على اليقظة في فترة الانتقال لمرحلة انقطاع الطمث من خلال آليات عمل مماثلة تُساعد على مواجهة التحديات المرتبطة بالتكيف النفسي مع التغيرات التي تحدث خلال هذه المرحلة، كالعامل على زيادة اليقظة الذهنية، والتعاطف، والتنظيم الانفعالي، والوعي وراء المعرفي، وتقليل الاجترار، والموقف غير القضائي والعاطفي بُجاه التغيير، والأفكار، والمشاعر، والأحاسيس الجسدية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تُخفف اليقظة من المعاناة والضيق في سن اليأس، من خلال النظر إلى الذات كـ"عملية"، بدلاً من كونها هوية ثابتة، ومن خلال تنمية قبول التغيير وعدم الثبات، وقبول ما هو، والتعاطف مع الذات، وتبني الرغبة في تقبُّل الأحداث كما هي والسماح لها بالمُضي (Teasdale & Chaskalson, 2011).

#### مشكلة الدراسة:

يُنظر إلى انقطاع الطمث على أنه تطوُّر طبيعي للجهاز التناسلي الأنثوي مع التقدم في السن وفترة تصاحبها العديد من التغيرات الرئيسة في حياة المرأة، وتحدث هذه التغيرات ليس فقط على المستوى البيولوجي، ولكن أيضاً على المستوى النفسي والاجتماعي (Jafary et al., 2011; Kanadys et al., 2016)، وعادة ما تستمر هذه التغيرات لفترة طويلة قد تمتد لعدة سنوات، وعلى الرغم من أن أعراض انقطاع الطمث قد لا تهدد الحياة أو الصحة بشكل مباشر، إلا أنها قد تؤثر على رفاهية المرأة وجودة حياتها (Avis et al., 2003; Jaspers et al., 2015; Belešová & Tóthová, 2019).

ووفقاً ما أشارت إليه الدراسات من أن ما يقرب من (٨٠٪) من النساء يعانين من الهبات الساخنة والتعرق الليلي في مرحلة ما قبل وبعد انقطاع الطمث، وأن هذه الأعراض تسببت في تدني جودة الحياة، وأن خيارات العلاجات الدوائية والعلاج الهرموني المتاحة ليست من أولويات الاستخدام بالنسبة للنساء، كما أنها تُسبب بعض المضاعفات والمخاطر على صحة المرأة (Murlova, 2012)، ومع ذلك، فإن العديد من النساء لا يطلبن المساعدة لإدارة أعراضهن بسبب الشعور بالحرج، أو احتمال التعرض لردود فعل سلبية من قِبَل الآخرين، فضلاً عن عوامل الخطر المحتملة المرتبطة باستخدام العلاج الهرموني للتخفيف من أعراض انقطاع الطمث والموصوفة سابقاً التي تُعدُّ أسباباً إضافية لدراسة الأساليب التكميلية والبديلة لعلاج أعراض انقطاع الطمث.

وتُظهر الأبحاث أن التدريب القائم على اليقظة فعال في تحسين جودة حياة المرأة أثناء انقطاع الطمث، وتقليل شدة وتكرار الأعراض الوعائية الحركية، وتقليل القلق وأعراض الاكتئاب، مع بعض الأدلة على فوائده في علاج المشاكل الجنسية أيضًا (Carmody et al., 2011; Enjezab et al., 2019; Zamani et al., 2020, Pyri et al., 2021; Sener & Tashan, 2021; Van Driel et al., 2019b; Wong et al., 2018). وقد لاحظت الباحثة أنه منذ ظهور التداخلات القائمة على اليقظة الذهنية، تناولته كثير من الدراسات العربية كمدخل علاجي للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية والسلوكية، إلا أنه ما يزال هناك نقص واضح في الدراسات العربية التي تبحث في أثر التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية في خفض أعراض انقطاع الطمث، وتحسين جودة الحياة لدى المرأة، بخلاف الاهتمام الواضح الذي توليه الدراسات الأجنبية لهذا المجال من الأبحاث، وبالتالي هناك ضرورة للتركيز على هذا المجال البحثي؛ حتى يمكن تقديم بدائل علاجية فعالة وآمنة للنساء؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لسدّ النقص الحاصل في الدراسات السابقة التي تستهدف التحقُّق من فعالية التدخلات القائمة على اليقظة في تحسين جودة حياة النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، ولتحقيق ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- هل يُسهم البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث؟ وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث والأبعاد والدرجة الكلية في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث والأبعاد والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتبعي؟

#### أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة في تحسين جودة حياة النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث.

• الكشف عن فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية، والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث والأبعاد والدرجة الكلية في القياس البعدي.

• الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث والأبعاد والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

#### أهمية الدراسة:

#### أ- الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية مجال اليقظة الذهنية كمفهوم نفسي، أو كمدخل تدريبي وعلاجي، وهو يُعد من الأساليب الحديثة نسبياً في مجال الدراسات النفسية، فضلاً عن نُدرَة الدراسات العربية -في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت موضوع الدراسة، وبخاصة استخدام التدخلات القائمة على اليقظة في تحسين جودة حياة المرأة في مرحلة انقطاع الطمث؛ حيث تُمثل هذه الدراسة إضافة في مجال الدراسات النفسية.

كما تركز الدراسة الحالية على النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، التي تُعدّ إحدى المراحل الهامة في حياة المرأة، التي تتميز بالكثير من التغيرات البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، وتؤثر هذه التغيرات سلبيًا على رفاهية المرأة وجودة حياتها، الأمر الذي يستوجب تقديم الدعم والمساندة ومساعدتها على تنمية قدرتها على مواجهة هذه التغيرات، وتقبلها والتكيف معها من خلال التدخلات النفسية.

#### ب- الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة برنامجاً إرشادياً قائماً على اليقظة، يمكن استخدامه لمساعدة النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، وتحسين توافقهن النفسي، من خلال خفض أعراض انقطاع الطمث، وتحسين جودة حياتهن، ويُشكل نواة في إعداد برامج إرشادية وتدريبية في المستقبل لمساعدة النساء على مواجهة تحديات هذه المرحلة.

## مصطلحات الدراسة:

### البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية (Program Based on Mindfulness):

يُعرف البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه: "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية، والذي يهدف إلى إرشاد وتدريب النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث على استراتيجيات اليقظة الذهنية، بهدف تحسين جودة الحياة لديهن من خلال ما يحتويه من فنيات وأنشطة".

### جودة الحياة (Quality of life):

جودة الحياة مفهوم واسع يشمل الإدراك الذاتي للفرد ومعتقداته عن مكانته في الحياة، والإنجازات والأداء في مجالات الحياة المختلفة، والصحة، والرفاهية، والرعاية الذاتية، والراحة، والشعور بالسعادة، والرضا عن الحياة، والعلاقات، في سياق أهدافه وتوقعاته وثقافته وقيمه. (Ceylan & Utian and Woods, 2011; Jafary et al., 2011; Özerdogan, 2015) وتبنى الباحثة تعريف يوتيان وودز (2013) لجودة الحياة بأنها: "التصور الذاتي للنساء في سن اليأس الذي يتم تحديده من خلال تقييم درجة الانزعاج من أعراض انقطاع الطمث وتداخلها في الحياة اليومية".

وتُعرف إجرائياً بأنها: "مجموع الدرجات التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث. والمستخدم في الدراسة الحالية إعداد هيلدتش وآخرين (Hilditch et al. (1996) تعريب الباحثة".

### مرحلة ما قبل انقطاع الطمث (premenopausal):

تُعرف على أنها: "الفترة التي تظهر فيها تغييرات في نمط الحيض، وتصبح الدورة غير المنتظمة مع تغيرات في كمية وتكرار الحيض مقارنة بما كان عليه الحال قبل ١٢ شهراً" (Wong et al., 2018).



### حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة من خلال موضوع الدراسة، وهو فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث.
- **الحدود البشرية والمكانية:** تتمثل الحدود البشرية والمكانية للدراسة بمجتمع الدراسة، والذي يشمل النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث والمقيمات في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفترة الممتدة ما بين شهري يناير وفبراير (٢٠٢٢).

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### اليقظة العقلية (Mindfulness):

بدأ الاهتمام بمفهوم اليقظة العقلية خلال العقود الثلاث الماضية، وتُعدّ عنصر أساسي في بعض الروحانيات الشرقية والتقاليد، لا سيما البوذية، واستمد هذا المفهوم جذوره منها؛ وذلك عبر الانخراط في ممارسات التأمل (Bishop et al., 2004) وقد اختلفت نظرة الباحثين لليقظة العقلية، فالبعض يرى أنها حالة مؤقتة، أو سمة، والبعض الآخر يرى أنها نوع من الممارسات التأملية، أو التدخلات العلاجية. (Vago & Silbersweig, 2012)

ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريف واحد لليقظة العقلية، فعرفها كابات زين (Kabat-Zinn, 2003) بأنها: "الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد في اللحظة الحالية، وعدم إصدار الأحكام على انكشاف التجربة لحظة بلحظة"، كما يعرف كل من براون وريان (Ryan & Brown, 2003, 23) اليقظة العقلية بأنها: "الانتباه والتقبل للواقع، والوعي بكل ما يتعلق بأحداث التجربة الحالية، وأنها مقدرة الفرد على الانتباه الكلي لخبراته التي تحدث في اللحظة الآنية وقبولها، وعدم إصدار الأحكام بشأنها". وتُعرفها نيف (Neff 2003) بأنها: "حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد التقيضين من التوحد الكامل بالهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة، ويتبع رؤية واضحة

لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية كما تظهر". وتعني أيضاً الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة والخبرات غير السارة لدى الفرد، ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن.

كما يمكن وصفها أيضاً كحالة من الاهتمام المستمر بالمحتويات والعمليات الذهنية المستمرة، دون إصدار حكم أو تقييم (Grossman et al., 2004) كما أنها الوعي لحظة بلحظة بتجربة الفرد، دون إصدار حكم (Davis & Hayes, 2011)، أو بعبارة أخرى: اليقظة الذهنية هي الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المتعمد، والقبول غير القضائي لمكان وجود العقل في الوقت الحالي، ويشمل اليقظة الوعي غير التفاعلي للتجارب اللحظية، والأفكار، والعواطف، والمشاعر، وكذلك المحفزات الخارجية، بما في ذلك الإدراك الحسي (Kabat-Zinn, 2005)، وعلى الرغم من وجود العديد من تعريفات اليقظة، إلا أن جميعها تأخذ في الاعتبار نفس العناصر الأساسية لليقظة: الوعي والانتباه للحظة الحالية، وعدم إصدار الأحكام. ولا تتعلق اليقظة بالوصول إلى أي مكان أو تعديل أي شيء؛ بل إنها تتعلق بتجربة اللحظة التي يكون فيها الشخص حاضرًا بشكل كامل.

هذا، وقد حدد لانجر (992) Langer أربع مكوّنات لليقظة العقلية، وهي: البحث عما هو جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة؛ بينما اقترح باير (2003) Baer مكوّنين لليقظة العقلية: المكوّن الأول: التنظيم الذاتي للانتباه؛ ويتضمن عدداً من الصفات؛ مثل: الاهتمام المستمر، والقدرة على تركيز الانتباه على موضوع لفترة طويلة من الزمن، والتحول والأفعال، والمرونة العقلية التي تسمح للشخص بتوجيه التركيز من موضوع لآخر، والوعي، والمراقبة. أما المكوّن الثاني فهو: التوجه نحو التجربة (الخبرة)، ويتضمن الالتزام بالفضول نحو الأنشطة العقلية، والقبول بحرية اللحظة تلو اللحظة. فيما حدد باير وآخرون (2006) Baer et al. خمس مكوّنات لليقظة الذهنية؛ هي: المراقبة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم المسبق، وعدم التفاعل مع الخبرة الداخلية.

ولليقظة العقلية فوائد متعددة، لخصها ويسبيكر وآخرون (2002) Weissbecker et al. في تعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات التكيفية لمواجهة الضغوط،

وتحسين الشعور بالتماسك؛ لأن الوعي لحظة بلحظة ربما يُسهّل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، وتعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى، ويشير جونز وآخرون (Jones et al. (2016 إلى أن اليقظة الذهنية تساعد في التقليل من التوتر لدى الأفراد؛ الأمر الذي يُمكنهم من التفكير بطريقة إيجابية، مما يساعد في تدفُّق الأفكار، ويُعد خفض الضغوط القائم على اليقظة الذهنية مجالاً جديداً في الطب الوقائي والسلوكي، وقد أظهرت الأبحاث أن اليقظة الذهنية، وتركيز الانتباه، يمكن أن يؤدي إلى خفض طويل المدى للأعراض الجسمية والنفسية، بالإضافة إلى وجود تأثيرات إيجابية كبيرة لدى الفرد؛ من حيث المواقف والسلوك وإدراك الذات والآخرين والعالم من حوله، كما أنها تساعد الأفراد على التعامل مع الضغوط المرتبطة بتحديات الحياة اليومية.

وتقوم اليقظة الذهنية على عدة أسس، وهي: عدم الحكم (Non-Judging) أو إصدار أحكام مسبقة، والصبر (Patience) وعقل المبتدئين (Beginners mind)؛ أي التعامل مع الخبرات المرتبطة بالموقف كأنه يحدث لأول مرة، والثقة (Trust)، وعدم السعي (Non-Striving) لما لا يمكن تغييره في الواقع مما يعرض الفرد للضغوط، والتقبل (Acceptance)؛ أي تقبل الفرد للخبرات المرتبطة بالموقف لحظة حدوثه، والتخلي (Letting go) عن الأفكار والخبرات السلبية المرتبطة بالموقف الراهن على حساب التفكير الواعي، والتي يتم التأكيد عليها وإعادة تعزيزها من خلال تدريبات اليقظة الذهنية. وبالتالي يمكن استنتاج أن اليقظة الذهنية محصلة لأربعة عوامل؛ هي: التقبل والانتباه والتركيز على اللحظة الراهنة والوعي (Young, 2016).

### انقطاع الطمث (اليأس) (Menopause):

تأتي كلمة "سن اليأس" من الكلمات اليونانية "month" - "menos" و"end" أو "stop". كما يوحي المعنى، إنها تعني نهاية الدورة الشهرية المنتظمة، وكثيراً ما يُستخدم أيضاً مصطلح "climacteric" المشتق من الكلمة اليونانية "klimater" وتعني "النقطة الحرجة" ويشير ليدي (Leidy (1994 إلى أن سن اليأس انتقال طويل الأجل، وعادة ما يستمر ما بين أربع إلى عشر سنوات، وغالباً ما يُستخدم كلا المصطلحين بالتبادل من قبل الباحثين في الأدبيات، وشيخوخة المرأة عملية تدريجية تمر بثلاث مراحل مختلفة؛ هي:

**مرحلة ما قبل انقطاع الحيض (Perimenopause):** وهي المرحلة الأولى من انقطاع الطمث؛ حيث تُعاني النساء من مجموعة من الأعراض بسبب التحول المفاجئ في مستويات الهرمونات، وتبدأ فترة ما قبل انقطاع الطمث بدورات غير منتظمة يتبعها تناقص تدريجي لعمل المبايض، وتنتهي فترة ما قبل انقطاع الطمث عندما تتوقف المبايض عن إنتاج البويضات تمامًا. ومن الأعراض التي تُشير لبداية الدخول لمرحلة انقطاع الطمث تغييرات في الدورة الشهرية، والهبات الساخنة والتعرق، وجفاف المهبل، ومشاكل في النوم، وتغييرات في المزاج.

**مرحلة انقطاع الطمث (Mmenopause):** وتتميز هذه المرحلة بالتوقف الدائم لوظيفة المبايض، مما يتسبب في نهاية الدورة الشهرية ويؤدي إلى العقم، ويتم تشخيص انقطاع الطمث بعد عام واحد من انقطاع الطمث؛ أي بعد مرور اثني عشر شهرًا على آخر دورة شهرية للمرأة (Ceylan & Özerdogan, 2015; Greendale, et al., 2020) ويجب أن يكون هذا راجعًا إلى الوهن الطبيعي للمبايض، ونضوب بويضات المبايض (البويضات الناضجة) بسبب الشيخوخة الطبيعية، وليس بسبب المرض أو تناول الأدوية، أو الحمل، أو الرضاعة الطبيعية، أو استخدام وسائل منع الحمل الهرمونية (Sarri et al., 2015)، وتُعدّ هذه المرحلة نهاية سن الإنجاب، وهو ما يطلق عليه سن اليأس. وتمثل هذه المرحلة بالنسبة لمعظم النساء نهاية أعراض ما قبل انقطاع الطمث، بينما قد تستمر الأعراض لدى بعض النساء لفترة أطول قليلًا.

**مرحلة ما بعد انقطاع الطمث (post menopause):** وتُعدّ المرحلة التالية لانقطاع الطمث، ويسبق ذلك عدة سنوات ممّا يُسمّى بفترة انقطاع الطمث، وقد لا تعاني المرأة من القلق وتقلبات المزاج، والمراحل الثلاث لا يمكن تمييز بعضها عن البعض بوضوح، فالانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم بشكل تدريجي؛ أي الانتقال من حالة التكاثر إلى الحالة غير الإنجابية (Greendale et al., 2019; Mollaahmadi et al. 2020).

وتختلف بداية سن اليأس من امرأة لأخرى، فهي عملية فردية لا يمكن تحديدها أو توقعها بسهولة؛ حيث توجد اختلافات جوهريّة في بداية انقطاع الطمث، والعوامل التي تؤثر عليها،

والأعراض التي تعاني منها النساء عبر البلدان وداخلها، والتي لا يمكن تحديدها بوضوح حتى الآن، ويختلف بدء الوصول إلى سن اليأس من بلدٍ لآخر ووفقًا للدراسات، وكان متوسط سن انقطاع الطمث مختلفًا بشكل كبير في المناطق الجغرافية المختلفة، وباختلاف الظروف البيئية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والخصائص البيولوجية والسلوكية (Ayatollahi et al., 2015)، بحيث يبلغ متوسط سن انقطاع الطمث في تايوان (٤٩,٥) عامًا، وفي أستراليا (٥١) عامًا، وفي الولايات المتحدة (٥١,٤) عامًا، وفي اليابان (٤٩,٣) عامًا، وفي نيجيريا (٤٨,٤) عامًا، وفي فنلندا (٥١) عامًا، وفي أفريقيا (٤٨,٤) عامًا، وفي إسبانيا (٥١,٧) عامًا، وفي ماليزيا (٤٩,٦) عامًا (Ebrahimi & Rahimi, 2019).

### أعراض ومظاهر انقطاع الطمث:

ترتبط التغيرات الهرمونية في سن اليأس بأعراض محددة تبدأ عادةً خلال فترة ما قبل انقطاع الطمث، وتزداد تدريجيًا في سن اليأس، وبعد ذلك تختفي تدريجيًا مرة أخرى حتى تصل المرأة إلى مرحلة ما بعد انقطاع الطمث بدون أعراض، وقد اختلف الباحثون في تصنيف وتقسيم الأعراض، وقد قسم جريندال وآخرون (Greendale et al., 2010) الأعراض إلى فئتين رئيسيتين: جسدية ونفسية. تشمل الأعراض الجسدية الأعراض الحركية الوعائية، والحيض غير المنتظم، ومشاكل النوم، بينما تشمل الأعراض النفسية تقلب المزاج، والقلق، والاكتئاب، وعدم الاستقرار العاطفي بالإضافة إلى ذلك، أضاف جريندال وآخرون (Greendale et al., 2020) في دراسة حديثة فئة جديدة من الأعراض أطلق عليها الأعراض المعرفية، والتي تشمل مشاكل الانتباه والذاكرة؛ في حين قسم بعض الباحثين الأعراض إلى ثماني فئات: الأعراض المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي (الأعراض الحركية الوعائية ومشاكل النوم، والقلق والاكتئاب، والتغيرات المعرفية)، والوزن والتغيرات الأيضية (زيادة الوزن)، والتغيرات الوعائية الدموية، وأعراض الجهاز البولي التناسلي (المهبلية) الجفاف، والتهابات المسالك البولية، وسلس البول)، والمشاكل الجنسية (انخفاض الرغبة، والألم أثناء الجماع)، والأعراض العضلية الهيكلية (انخفاض كثافة العظام، وهشاشة العظام)، وتغيرات الجلد والشعر (انخفاض مرونة

الجلد وترطيبه، وانخفاض الكولاجين وتساقط الشعر)، والأعراض الشخصية والاجتماعية (Monteleone et al., 2018).

وتختلف شدة الأعراض ومدتها وتأثيرها على الحياة من امرأة إلى أخرى، وتُعدّ الأعراض الوعائية الحركية الأكثر شيوعاً لدى النساء؛ حيث تصل نسبة انتشارها إلى (٥٠٪)، واضطرابات النوم بنسبة تتراوح ما بين (٤٠-٦٠٪) وتغيرات المزاج جفاف المهبل بنسبة أقل من (٣٠٪)، كما أشارت الدراسات إلى أن شدة الأعراض ارتبطت ببعض المتغيرات كالعمر ومستوى التعليم والحالة الاجتماعية ومؤشر كتلة الجسم والتدخين وتناول الكحول، والنشاط البدني (Murlova, 2012).

ويبدو أنّ هناك ارتباطاً بين الأعراض الجسدية والنفسية لانقطاع الطمث، ويُشير كارمودي وآخرون (Carmody et al. (2011 إلى أن العلاقة بين مستوى الضغط والأعراض الوعائية الحركية قد ظهرت من خلال دراسات بحثية مختلفة في العشرين عاماً الماضية، فالأعراض الحركية الوعائية، من بين أعراض أخرى تكون مصحوبة بمظاهر وأعراض نفسية، بما في ذلك الانزعاج الشديد والضيق ويبدو أن النساء اللاتي يتمتعن بقدرات أفضل على التكيف ولديهن معتقدات سلبية أقل بشأن الهبات الساخنة يعانين من قلق أقل مع عدم راحة أقل أثناء الهبات الساخنة.

### سيكولوجية انقطاع الطمث:

في محاولة لتفسير أعراض انقطاع الطمث قدّم كل من هانتر وشيلكت (Hunter and Chilcot (2013 ما يُسمّى "نظرية إدراك الأعراض"، والتي تصف كيف "تتوسط العمليات المعرفية التجربة الذاتية للهبات الساخنة والتعرق الليلي (Hunter & Mann, 2010) ويُعدّ كلٌّ من الاهتمام بالأعراض وعمليات العزو المحددة عملية فريدة ومختلفة لكل امرأة، وبناءً على مقدار تركيز المرأة على جسدها ودرجة الجسدنة لديها (شرح حالاتها الداخلية بناءً على الأسباب الخارجية)، فمن المعروف أن التركيز الأكبر على أحاسيس الجسم يرتبط بالإبلاغ العالي عن الأعراض التي تم اختبارها؛ أي ما يُسمى بـ "التضخيم الجسدي" بسبب التركيز الأكبر على أدنى التغيرات في الجسم، ويمكن أن يكون ميل المرأة إلى الإبلاغ عن التجارب السلبية هو سبب ارتفاع معدل الإبلاغ عن الأعراض، وهو ما يسمى

بـ "التأثير السلبي الشامل"؛ لأن حوالي (٣٠٪) من النساء لديهن اتجاهات سلبية نحو انقطاع الطمث (Bloch, 2002)، ويمكن أن يؤدي تعديل الاتجاهات السلبية نحو التغييرات المرتبطة بسن اليأس، وإعادة التقييم المعرفي لاحقاً لكيفية إدراك التحول بعد انقطاع الطمث إلى النمو الشخصي (Busch et al., 2003).

ومن جانب آخر أشارت الدراسات إلى الدور المهم لاتجاهات المرأة نحو مرحلة انقطاع الطمث والضغط المرتبط بها (Hall et al., 2011) ففي دراسة طولية أجراها نوسك وآخرون (Nosek et al., 2013) حول الاتجاهات نحو انقطاع الطمث والتغيرات ذات الصلة؛ مثل: الشبخوخة والأعراض قبل بداية انقطاع الطمث، أكدت نتائجها على أن العوامل النفسية؛ مثل: الضغوط والاتجاهات نحو انقطاع الطمث، تنبأت بأعراض سن اليأس، ومن المثير للاهتمام في نتائج تلك الدراسة أن بعض النساء اللائي كان لديهن اتجاهات إيجابية نسبياً نحو انقطاع الطمث أبلغن عن أعراض حادة قبل ستة أشهر من ظهور الأعراض، ويفترض المؤلفون أن هذه الحقيقة يمكن تفسيرها من خلال تغيير الاتجاه مع ظهور الأعراض.

### علاج أعراض انقطاع الطمث:

يُعدّ التكيف مع أعراض انقطاع الطمث وإدارتها بفعالية أمراً ضرورياً؛ حتى تتمكن المرأة من أن تعيش حياة جيدة، وتشعر بالرضا أثناء المرحلة الانتقالية لانقطاع الطمث، وفي الوقت الحالي تتوفر العديد من بدائل العلاج للتحكم والسيطرة على الأعراض، من أشهرها العلاج بالهرمونات البديلة إذا كانت الأعراض المصاحبة شديدة وتؤثر على أداء المرأة اليومي، فقد يكون العلاج الهرموني البديل خياراً مناسباً، ويُعدّ العلاج بالهرمونات البديلة والعلاج ببداائل الأستروجين هو النوع السائد من العلاج لأعراض انقطاع الطمث، ويعتمد كلا النوعين من العلاج على المكملات الصناعية للهرمونات، والتي تنخفض بشكل طبيعي في جسم الأنثى أثناء انقطاع الطمث (نقص هرمون الأستروجين)، والفرق الرئيس بين النوعين هو أن العلاج التعويضي بالهرمونات يعتمد على مكملات هرمون الأستروجين فقط، بينما يحتوي العلاج ببداائل الأستروجين على كل من الأستروجين

والبروجسترون. ومع ذلك تظهر الدراسات أن العلاج بالهرمونات البديلة يرتبط بمخاطر صحية مختلفة وآثار جانبية غير مرغوب فيها. (Edey et al., 2018)

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن العلاج الهرموني له آثار جانبية خطيرة قد تهدد صحة وسلامة المرأة؛ لذلك اتجهت العديد من النساء إلى **العلاجات البديلة** لمعالجة أعراض انقطاع الطمث، وعلى الرغم من أن الأدلة على فعاليتها مختلطة، إلا أن العلاج التكميلي والبديل يستخدم على نطاق واسع. ولا تزال هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات التي تركز على طرق بديلة لعلاج أعراض انقطاع الطمث (Ayers et al., 2012).

في المقابل تُشير الدراسات إلى أن التدخلات النفسية -مثل **العلاج المعرفي السلوكي**- فعالة لتحسين الأعراض المختلفة؛ مثل: مشاكل النوم أو القلق والاكتئاب ويركز العلاج السلوكي المعرفي على كل من الجوانب المعرفية (الاتجاهات، المعتقدات، الأفكار التلقائية) والاستراتيجيات السلوكية، بهدف تغيير الأفكار باستخدام فنيات؛ مثل: المراقبة الذاتية، وفنيات الاسترخاء، وفنيات التنفس، وإدارة الضغوط (Hunter & Mann, 2010)، وتُعد **التدخلات والعلاجات القائمة على اليقظة** من الأساليب الحديثة نسبياً في علاج أعراض انقطاع الطمث، التي أظهرت الأبحاث المتوفرة فعاليتها في تحسين جودة حياة المرأة أثناء انقطاع الطمث، وتقليل شدة وتكرار الأعراض الوعائية الحركية، وتقليل القلق وأعراض الاكتئاب (Murlova, 2012).

#### الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة والمبكرة التي تناولت اليقظة العقلية كأحد التدخلات العلاجية لخفض شدة أعراض ما قبل انقطاع الطمث **دراسة كارمودي وآخرين** (Carmody et al. (2011) التي هدفت إلى فحص تأثير المشاركة في برنامج الحد من الضغوط القائم على اليقظة على درجة القلق من الهبات الساخنة والتعرق الليلي لدى (١١٠) سيدة تعاني من الهبات الساخنة والتعرق الليلي بدرجة متوسطة إلى الشديدة.



وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتمت متابعة المجموعة التجريبية بعد التدخل مدة ثلاثة أشهر أشارت النتائج إلى وجود تحسّن مهم في جودة الحياة، ونوعية النوم والقلق، والضغط المدرك، كما تم الحفاظ على التحسن خلال ثلاثة أشهر بعد التدخل.

كما هدفت دراسة **سمادي (Smadi, 2017)** إلى التعرف على أثر برنامج الإرشاد الجمعي على درجة القلق والاكتئاب لدى عينة من النساء في مرحلة انقطاع الطمث في مدينة عمان بالأردن. وشملت عينة الدراسة (22) امرأة في مرحلة انقطاع الطمث، تم توزيعهن على مجموعتين (11) امرأة في المجموعة التجريبية و(11) امرأة في المجموعة الضابطة، وطُبِّقَ مقياس القلق ومقياس بيك للاكتئاب على أفراد المجموعتين كاختبار قبلي، ثم قُدِّم البرنامج الإرشادي للعينة التجريبية لمدة (12) أسبوعاً بدون أي تدخل مع المجموعة الضابطة تم إعادة تطبيق الإجراء مرة أخرى كاختبار بعدي، أظهر التحليل الإحصائي تأثيراً إيجابياً للبرنامج في خفض مستوى القلق والاكتئاب في العينة التجريبية المنتمية إلى برنامج الإرشاد الجمعي.

وتمثل الغرض من دراسة **طاهر كارامي وآخرين (Taher-Karami et al. (2018)** في التحقق من فاعلية العلاج المرتكز على التعاطف على المرونة والتناقض الذاتي والأمل والرفاهية النفسية لدى النساء في سن اليأس في الأهواز. شارك في الدراسة (60) امرأة تم توزيعهن بشكل عشوائي على المجموعتين بواقع (30) امرأة في المجموعة التجريبية، و(30) امرأة في المجموعة الضابطة، وتم إجراء التدخل للمجموعة التجريبية. وتضمنت أدوات الدراسة استبيان المرونة، واستبيان التناقض الذاتي، واستبيان الأمل، ومقياس الرفاه النفسي. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى المرونة والأمل والرفاهية، وانخفاض التناقض لدى أفراد المجموعة التجريبية. ولم يكن هناك تغيير كبير في متوسط درجات المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة **وانج وآخرين (Wong et al. (2018)** إلى تقييم فاعلية برنامج الحد من الضغوط المرتكز على اليقظة (MBSR) في تقليل الأعراض المرتبطة بانقطاع الطمث، وبلغ عدد المشاركات في هذه المجموعة (98) امرأة في فترة ما قبل وبعد انقطاع الطمث اللاتي يعانين من

أعراض خفيفة إلى معتدلة. وتمت مقارنتها بمجموعة ضابطة نشطة تلقت برنامجاً تثقيفياً (MEC) تضمن معلومات صحية عن مرحلة انقطاع الطمث، والتعليم، والتمارين في مجموعات صغيرة، وتكونت من (٩٩) سيدة. وطُبِّقَ على العينة مجموعة من المقاييس، تمثلت في مقياس أعراض انقطاع الطمث ومقياس الإجهاد المتصور ومقياس جودة الحياة. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التي خضعت لبرنامج الحد من الضغوط المرتكز على اليقظة، وأظهرت انخفاضاً كبيراً في مقياس أعراض القلق والاكتئاب من مقياس أعراض انقطاع الطمث في حين لم تظهر فروقاً بين المجموعتين على المقاييس الفرعية الأخرى التي تقيس الأعراض الجسدية والجهاز البولي التناسلي الوعائي الحركي.

في حين تمثل الهدف من دراسة كلٍّ من عطفة وآخرين (2019) Atefeh et al. في تقييم فعالية العلاج الجمعي القائم على التعاطف الذاتي على الازدهار لدى النساء في مرحلة ما بعد انقطاع الطمث. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) امرأة ممن تراوحت أعمارهن ما بين (٤٧-٥٥) عاماً، تم توزيعهن بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية مُكوّنة من (١٥) امرأة وأخرى ضابطة مُكوّنة من (١٥) امرأة، أكملت كلتا المجموعتين استبيان الازدهار قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي وبعد شهر من التدخل.

وأظهرت النتائج أن العلاجي القائم على التعاطف الذاتي كان فعالاً في تعزيز الازدهار، وظهر هذا الأثر في جميع مُكوّنات الازدهار؛ مثل: المشاعر الإيجابية، والعلاقات، والمعنى، والإنجاز لدى المجموعة التجريبية، كما تم الاحتفاظ بهذا التأثير في جميع مُكوّنات الازدهار باستثناء مُكوّن العلاقات.

وفي دراسة شبه تجريبية أجراها كل من إبراهيمي وراحيمي (2019) Ebrahimi and Rahimi بهدف التحقيق من فعالية برنامج إرشادي قائم على الفاعلية الذاتية في إدارة أعراض انقطاع الطمث النفسية لدى النساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) امرأة تم توزيعهن بشكل عشوائي على مجموعتين: مجموعة التحكم (٤٠) امرأة ومجموعة التدخل (٤٠) امرأة. وتم تقديم جلسات البرنامج أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسات ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة.

وتمثلت أداة جمع البيانات في استبيان الخصائص الديموغرافية ومقياس أعراض سن اليأس. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجة أعراض سن اليأس في البعد النفسي لدى المجموعة التجريبية أقل وبدلالة إحصائية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد نهاية التدخل.

وهدفت دراسة كل من **أنجزاب وآخريين** (Enjezabi et al. (2019 إلى التحقق من فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة (MBCT) على جودة حياة المرأة في فترة ما حول انقطاع الطمث، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) امرأة في فترة ما قبل انقطاع الطمث تم تقسيمهن بشكل عشوائي إلى مجموعة تجريبية مكوّنة من (٣٦) امرأة، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (٣٧) امرأة باستخدام طريقة أخذ العينات العشوائية البسيطة، وتم تقديم البرنامج مرة واحدة في الأسبوع للمجموعة التجريبية على مدى ثماني جلسات لمدة ساعتين، ولم تتلقَّ المجموعة الضابطة أيَّ تدخل. وتضمنت أدوات جمع البيانات استبياناً ديموغرافياً، ومؤشر كوبرمان، واستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث، والتي تم استيفائها من قِبَلِ كلتا المجموعتين قبل وبعد انتهاء التدخل مباشرة وبعد شهر واحد من الانتهاء من التدخل. وأظهرت النتائج: وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة وجميع أبعاده (باستثناء البعد الجنسي) في القياسين البعدي والتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة **فان ديرل وآخريين** (Van Driel et al. (2019 b إلى تقييم تأثير برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة (MBSR) على جودة الحياة والأداء الجنسي والضييق الجنسي لدى النساء اللاتي تم استئصال مبايضهن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) امرأة يعانين من أعراض انقطاع الطمث المتوسطة إلى الشديدة طُبِّقَ عليهن مقياس التغيير في سن اليأس واستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث (MENQOL)، مؤشر الوظيفة الجنسية للأنتى ومقياس الضائقة الجنسية للإناث، وأشارت النتائج إلى أن برنامج الحد من الإجهاد القائم على اليقظة كان فعالاً في تحسين جودة الحياة على المدى القصير والطويل لدى النساء اللاتي يُعانين من أعراض سن اليأس بعد استئصال المبايض؛ ومع ذلك، كما بينت النتائج أنه لم يطرأ تحسن على الأداء الجنسي أو الضيق الجنسي بعد تطبيق البرنامج.

وهدفت دراسة عرب وآخريين Arab et al., (2020) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف مع الذات لخفض الهبات الساخنة والتعرق الليلي لدى النساء في مرحلة ما بعد انقطاع الطمث. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) امرأة تراوحت أعمارهن بين (٤٥-٥٥) عامًا ممن تعرضن لانقطاع طمث طبيعي، وتم إحالتهم إلى المراكز الصحية للمتابعة. تم تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة بواقع (١٥) امرأة في كل مجموعة. تلقت المجموعة التجريبية برنامجًا تدريبيًا قائم على التعاطف مع الذات لمدة (٨) أسابيع. وأظهرت النتائج فروقًا دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التدخل والمتابعة فيما يتعلق بتكرار وشدة الهبات الساخنة والتعرق الليلي.

وفي دراسة شبه تجريبية أجراها زماني وآخرون Zaman et al. (2020) للتحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي مركّز على اليقظة على الرفاهية النفسية والتنظيم الانفعالي لدى النساء في سن اليأس. شارك في الدراسة (٢٨) سيدة ممن يراجعن المراكز الصحية بمدينة رشت، تم توزيعهن بشكل عشوائي على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (١٤) امرأة في المجموعة التجريبية و(١٤) امرأة في المجموعة الضابطة. أكملت المشاركات استبيان ريف الرفاهية النفسية واستبيان تنظيم الانفعالات. تلقت المجموعة التجريبية تدريبًا لليقظة الذهنية من ثماني جلسات، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي برنامج تدريبي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان الرفاهية النفسية وتنظيم الانفعالات في القياس البعد لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك قدمت النتائج دليلًا على فاعلية البرنامج التدريبي المرتكز على اليقظة في تحسين الرفاهية النفسية والتنظيم الانفعالي لدى المرأة بعد انقطاع الطمث.

أما دراسة كل من سنير وتاشان Sener and Tashan (2021) فقد أجريت بهدف التحقق من تأثير برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة على شكاوى النساء في سن اليأس وجودة حياتهن. اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي. وتكونت العينة من (١١٨) امرأة منهن (٥٥) في

المجموعة التجريبية و(6٣) في المجموعة الضابطة. وتم استخدام نموذج المعلومات الشخصية، ومقياس الوعي بالانتباه اليقظ، ومقياس تصنيف أعراض سن اليأس، واستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث للحصول على بيانات المشاركات. تم تطبيق برنامج الحد من الإجهاد القائم على اليقظة لمدة ثمانية أسابيع على النساء في المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس أعراض سن اليأس واستبيان جودة الحياة في القياسين الأوسط والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتمثل الهدف من دراسة عليابادي وآخريين (Aliabadi et al. 2021) في التحقيق من فاعلية التدريب على برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة (MBSR) على جودة الحياة، شارك في الدراسة (٦٦) امرأة تراوحت أعمارهن ما بين (٤٧-٦٢) عامًا تم توزيعهن بشكل عشوائي على المجموعتين التجريبية والضابطة. تم تقييم جودة الحياة باستخدام استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التدخل مباشرة وبعد ثلاثة أشهر من التدخل. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على المجالات (الجسدية - النفسية - الجنسية) من استبيان جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي.

كما هدفت دراسة بيري وآخريين (Pyri et al. 2021) إلى تقييم تأثير التدريب القائم على اليقظة على جودة الحياة لدى النساء المصابات بقصور المبايض المبكر. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) امرأة تم توزيعهن بشكل عشوائي على مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة، ولغرض جمع لبيانات الدراسة تم استخدام استبيان جودة الحياة الخاصة بانقطاع الطمث لتقييم جودة الحياة وقائمة مراجعة لتقييم شدة وتكرار الهبات الساخنة قبل التدخل، وبعد ثلاثة أشهر من التدخل. تلقت المجموعة التجريبية ثماني جلسات من التدريب القائم على اليقظة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تلقي البرنامج التدريبي وكانت الفروق باتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث لوحظ انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية في مجالات: الأعراض الوعائية الحركية والنفسية والجسدية والجنسية.

في ضوء الدراسات التي سبق عرضها من الملاحظ أن الدراسات الأجنبية تكاد تتفق على فعالية البرامج والتدخلات العلاجية القائمة على اليقظة في تحسين جودة حياة النساء في مرحلة انقطاع الطمث، ومع ذلك فإن الدراسات الأجنبية في هذا المجال محدودة مع غياب واضح للدراسات النفسية العربية، وبالتالي تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء المزيد من الدراسات على النساء في المرحلة الانتقالية التي تتعرض فيها المرأة إلى العديد من التغيرات الجسدية والنفسية التي تحدث تمهيداً للانتقال إلى سن اليأس، ولأن حدوث الإجهاد والاكتئاب يزيد في هذه الفئة العمرية بالمقارنة مع الفئات العمرية الأخرى، مما يؤدي إلى انخفاض جودة حياة المرأة.

#### منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وذلك بهدف اختبار مدة فعالية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة في تحسين جودة الحياة لدى عينة من النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، وذلك من خلال التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: تجريبية وضابطة بقياس قبلي وبعدي ثم قياس المتابعة للتحقق من استمرار فعالية البرنامج، ويتحدد المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية بمتغير مستقل تمثل في البرنامج القائم على اليقظة ومتغير تابع تمثل في جودة الحياة.

#### مجتمع وعينة الدراسة:

تألّف مجتمع الدراسة من جميع السيدات السعوديات العاملات بوزارة التعليم بمدينة الرياض، واللاتي تراوحت أعمارهن ما بين (٤٥-٦٠) عامًا، واختيرت عينة مُكوّنة من (٢٩٠) سيدة من مجتمع الدراسة كعينة استطلاعية استخدمت بياناتها في التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، في حين تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٠٠) سيدة، طُبِّقَ عليهن استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث، وتم اختيار الحاصلات على أعلى الدرجات على الاستبيان واستقر العدد النهائي على (٣٠) مشاركة ممن حققن معايير التضمين وهي: النساء اللاتي تراوحت أعمارهن ما بين (٤٥-٥٥) عامًا بدورات حيض غير منتظمة خلال العام الماضي ولا يستخدمن العلاج التعويضي بالهرمونات أو العلاجات العشبية للحد من أعراض انقطاع الطمث، ولا يستخدمن أي أدوية نفسية، ذوات مستوى تعليمي جامعي ولديهن استعداد للمشاركة في الدراسة، وتم استبعاد

السيدات اللاتي لم يحققن هذه المعايير، وتم توزيعهن على المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي أصبح عدد المشاركات في كل مجموعة (١٥) امرأة، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويُشير الجدول التالي إلى نتائج المقارنة:

جدول (١): الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الأبعاد والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج

الأبعاد	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأعراض الوعائية الحركية	التجريبية	١٥	٨,٠٠	١,٠٧	٠,١٧٤	٠,٨٦٣
	الضابطة	١٥	٨,١٦	١,٠٣		
الأعراض النفسية	التجريبية	١٥	٢٢,٠٧	١,٢٢	٠,٨٩٩	٠,٣٧٦
	الضابطة	١٥	٢١,٦٠	١,٥٩		
الأعراض الجسدية	التجريبية	١٥	٤٨,٠٠	١,١٣	١,٠٧٥	٠,٢٩٢
	الضابطة	١٥	٤٧,٤٧	١,٥٥		
الأعراض الجنسية	التجريبية	١٥	٨,٣٣	١,٧٢	٠,١٦٩	٠,٣٤٢
	الضابطة	١٥	٧,٩٨	١,٨٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٨٦,٤	١,٦٨	١,١٨٩	٠,٢٤٦
	الضابطة	١٥	٨٥,٢	٢,٥٣		

يتضح من نتائج الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث والأبعاد والدرجة الكلية في القياس القبلي.

أدوات الدراسة:

#### ١ - استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث (Menopause-Specific Quality of Life questionnaire (MENQOL)

تم تطويره من قبل هيلدتش وآخرين (Hilditch, et al. (1996 لتقييم تأثير أعراض سن اليأس على جودة حياة النساء في فترة ما قبل وبعد انقطاع الطمث، ويتكون الاستبيان من (٢٩) عرضاً من الأعراض أو الشكاوى المرتبطة بانقطاع الطمث، وتم تصنيف الأعراض في أربعة أبعاد، وهي:

البعد الأول ويُشير إلى الأعراض الوعائية الحركية ويشمل البنود من (١-٣)، والبعد الثاني، ويُشير إلى الأعراض النفسية والاجتماعية، ويشمل البنود من (٤-١٠)، والبعد الثالث ويُشير إلى الأعراض الجسدية ويشمل البنود من (١١-٢٦)، والبعد الرابع ويشير إلى الأعراض الجنسية ويشمل البنود من (٢٧-٢٩) ويطلب من المفحوصات توضيح ما إذا كنَّ قد عانين من أعراض أو مشاكل خلال الشهر الماضي، وإذا كان الأمر كذلك، فيتم تقييم إلى أي مدى تُعدّ الأعراض مزعجة على مقياس متدرج من سبع نقاط من (٠-٦)؛ حيث يُشير صفر إلى أن الأعراض غير مزعجة على الإطلاق ويُشير الرقم (٦) إلى أن الأعراض كانت مزعجة للغاية.

ويُعدّ الاستبيان أداة مفيدة في قياس جودة الحياة لدى النساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث، وكذلك لدى النساء بعد انقطاع الطمث ويستخدم الاستبيان على نطاق واسع وفي مجموعة متنوعة من الخلفيات الثقافية (Gazibara et al., 2019; Phligbuam et al., 2018; Nie et al., 2017; Park et al., 2020) ولأغراض الدراسة الحالية تمت ترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية، ثم أُجريت الترجمة العكسية للاستبيان، ثم عرضت النسخة المعربة على متخصصين في طب النساء والتوليد والصحة النفسية لتقييم المحتوى من حيث الملاءمة ووضوح الصياغة. وأخذت تعليقاتهم بعين الاعتبار، وأدخلت التعديلات اللازمة على الاستبيان، ثم تم اختبار النسخة المعربة على (٢٠) سيدة في فترة ما قبل انقطاع الطمث، وخلال عملية التطبيق لم تُبدي المستجيبات أي ملاحظات على وضوح وفهم البنود.

صدق وثبات الأداة في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق:

أ- الصدق العاملي:

للتأكد من أن البيانات صالحة للتحليل العاملي تم استخدام اختبار (Bartlett's Test of Sphericity) والذي يشترط أن يكون مستوى الدلالة أقل من (0.05). وبلغت قيمة اختبار (Barlett) للبيانات (٦٣٨٠,١٧) بمستوى دلالة بلغ (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05)



مما يُشير إلى أن البيانات تصلح للتحليل العاملي، كما تم التأكد من كفاية حجم العينة للتحليل العاملي باستخدام اختبار (Kaiser-Myer-Olkin (KMO) وبلغت القيمة الإحصائية (0,93) وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة لكفاية العينة (0.60)، وبناء على ذلك يعتبر حجم العينة كافياً لإجراء التحليل العاملي.

بعد ذلك أخضعت بنود المقياس للتحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Method) وتحديد عدد العوامل، مع تدوير المحاور بطريقة مصفوفة التباين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢): مصفوفة العوامل بعد التدوير وتشبع البنود على العوامل والجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل الأربعة لاستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث

العوامل				البنود
4	3	2	1	
			٠,٨٤٥	الهبات الساخنة
			٠,٨٨٢	التعرق الليلي
			٠,٨٤١	كثرة التعرق
		٠,٨٣١		عدم الرضا عن الحياة الشخصية
		٠,٧٧٧		القلق أو التوتر
		٠,٦٢٩		ضعف الذاكرة
		٠,٦٢٥		الإنتاج أقل من المعتاد
		٠,٨٤٨		الاكتئاب (الكآبة)
		٠,٧٦٩		عدم القدرة على الصبر
		٠,٧٦٩		الرغبة في الوحدة
	٠,٦٩٤			انتفاخ البطن والغازات
	٠,٧١٢			وجع في العضلات والمفاصل
	٠,٦٢٨			التعب والإرهاق
	٠,٤٥٠			صعوبة النوم
	٠,٥٠٤			آلام في مؤخرة العنق (مؤخرة الرأس)
	٠,٦٢٧			انخفاض القوة البدنية
	٠,٥٨٢			انخفاض القدرة على التحمل

العوامل				البنود
4	3	2	1	
	٠,٥٩٢			نقص الطاقة
	٠,٦١٨			جفاف الجلد (البشرة)
	٠,٥٧٧			زيادة في الوزن
	٠,٦٨٩			زيادة في شعر الوجه
	٠,٦١٢			تغيرات في المظهري ولون البشرة
	٠,٧٢٩			الانتفاخ
	٠,٦٦٦			آلام أسفل الظهر
	٠,٥٩٤			كثرة التبول
	٠,٧٧٤			التبول اللاإرادي عند الضحك أو السعال
٠,٨٣٠				تغيير في الرغبة الجنسية
٠,٧٥٧				جفاف المهبل
٠,٨٣٦				تجنب العلاقة الحميمة
٢,٦٧	٦,٦٧	٥,٨٢	٣,٠٢	مجموع الجذور
%٩,٢٢	%٢٣,٠٢	%٢٠,٠٧	%١٠,٤١	نسبة التباين المفسر

يتبين من الجدول (٢) أن التحليل العاملي التوكيدي أتاح استخلاص أربعة عوامل تجاوزت قيم الجذر الكامن لها الواحد الصحيح، فبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٣,٠٢) وللعامل الثاني (٥,٨٢) وللعامل الثالث (٦,٦٧) وللعامل الرابع (٢,٦٧) وقد بلغت نسبة التباين التي تفسرها العوامل الأربعة مجتمعة (٦٢,٧٢٪) من التباين الكلي، وتُعدّ نسبة مرتفعة وقد فسر العامل الأول ما نسبته (١٠,٤١٪) من التباين، وفسر العامل الثاني ما نسبته (٢٠,٠٧٪) من التباين، في حين فسر العامل الثالث (٢٣,٠٢٪) من التباين، وفسر العامل الرابع (٩,٢٢٪) من التباين وتُشير العوامل الأربعة المستخرجة إلى الصدق العاملي للاستبيان.

#### ب- الاتساق الداخلي:

تطلب حساب الاتساق الداخلي (Internal Consistency) للاستبيان جودة الحياة حساب الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح قيم معاملات ارتباط البنود بالأبعاد:

جدول (3) معاملات ارتباط البنود بدرجة البعد والدرجة الكلية لاستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث

العبارات	ارتباط البنود بالأبعاد	ارتباط البنود بالدرجة الكلية
البعد الأول	الأعراض الوعائية الحركية	
١	**٠,٨٨	**٠,٥٠
٢	**٠,٩٣	**٠,٥٥
٣	**٠,٩١	**٠,٥٦
البعد الثاني	الأعراض النفسية	
٤	**٠,٨٢	**٠,٥٧
٥	**٠,٨٣	**٠,٦٧
٦	**٠,٧٤	**٠,٦٣
٧	**٠,٧٥	**٠,٧١
٨	**٠,٨٨	**٠,٦٨
٩	**٠,٨٦	**٠,٧٤
١٠	**٠,٨١	**٠,٦٥
البعد الثالث	الأعراض الجسدية	
١١	**٠,٧٤	**٠,٦٩
١٢	**٠,٨١	**٠,٧٦
١٣	**٠,٨٢	**٠,٨١
١٤	**٠,٧٠	**٠,٧٠
١٥	**٠,٧٠	**٠,٦٧
١٦	**٠,٨٥	**٠,٨٥
١٧	**٠,٨٢	**٠,٨٣
١٨	**٠,٨٢	**٠,٨٣
١٩	**٠,٧٢	**٠,٧٠
٢٠	**٠,٦٢	**٠,٥٨
٢١	**٠,٦٦	**٠,٦٢
٢٢	**٠,٦٥	**٠,٦٤
٢٣	**٠,٧٦	**٠,٦٦
٢٤	**٠,٧٢	**٠,٦٤
٢٥	**٠,٦٩	**٠,٦١
٢٦	**٠,٦٢	**٠,٦٠

العبارات	ارتباط البنود بالأبعاد	ارتباط البنود بالدرجة الكلية
البعد الرابع	الأعراض الجنسية	
٢٧	**٠,٩٠	**٠,٦١
٢٨	**٠,٨٦	**٠,٥٩
٢٩	**٠,٨٨	**٠,٥٤

\*\* دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

كما تم حساب ارتباط أبعاد استبيان جودة الحياة بالدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبيان:

جدول (٤) معاملات ارتباط أبعاد استبيان جودة الحياة بالدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط البعد بالدرجة الكلية
الأعراض الوعائية الحركية	**٠,٦٩
الأعراض النفسية	**٠,٨١
الأعراض الجسدية	**٠,٩٥
الأعراض الجنسية	**٠,٧٠

\*\* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان جودة الحياة.

#### ثانيًا: الثبات:

للتحقق من ثبات استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) والتجزئة النصفية (Split-Half) لإيجاد معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك معامل الثبات الكلي للاستبيان، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث

الأبعاد	ألفا كرونباخ	سييرمان بروان	جتمان
الأعراض الوعائية الحركية	٠,٨٣		
الأعراض النفسية	٠,٨١		
الأعراض الجسدية	٠,٩٣		
الأعراض الجنسية	٠,٨٠		
الدرجة الكلية	٠,٩٢	٠,٨٨	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لجميع الأبعاد مرتفعة؛ حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا للأبعاد ما بين (٠,٨٠) لبعء الأعراض الجنسية، و(٠,٩٢) لبعء الأعراض الجسدية، وبلغت قيمة ثبات ألفا للمقياس بشكل عام (٠,٩٢)، و(٠,٨٨) باستخدام معادلي سييرمان - بروان وجتمان، وتُشير هذه القيم إلى ثبات عالٍ للاستبيان.

## ٢- البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية - The counseling program based- mindfulness

وهو برنامج إرشادي جمعي قائم على اليقظة الذهنية، أُعدَّ بمهدف مساعدة أفراد المجموعة التجريبية من السيدات في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث على اكتساب بعض المهارات التي ستساعدهن في مواجهة هذه المرحلة والتحديات المرتبطة بها، وقد استندت الباحثة في إعداد البرنامج على الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع البرامج الإرشادية والعلاجية على القائمة على اليقظة الذهنية في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، ومن هذه الدراسات دراسة:

(Carmody et al., 2011; Enjazab et al., 2019; Zamani et al., 2020, Pyri et al., 2021; Sener & Tashan, 2021; Van Driel et al., 2019b; Wong et al., 2018).

وبعد إعداد البرنامج الإرشادي تم عرض الصورة الأولية (قبل التطبيق) على عدد من المتخصصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية؛ لتحديد مدى ملائمة محتوى الجلسات الإرشادية لعينة الدراسة، ومناسبة عدد الجلسات والوقت المخصص لكل جلسة، وتمثلت ملاحظات المحكمين في تعديل ترتيب الجلسات وحذف بعض الفنيات وإضافة البعض الآخر، وتكون البرنامج في صورته

النهائية من (١٢) جلسة إرشادية، واستغرقت مدة الجلسة الواحدة (٩٠) دقيقة، وتمثل الهدف العام للبرنامج في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، وبشكل خاص تحددت أهداف البرنامج الإرشادي فيما يلي:

**هدف علاجي:** ويتمثل في استخدام فنيات واستراتيجيات اليقظة الذهنية في تحسين جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث.

**هدف وقائي:** ويتمثل في إكساب عينة الدراسة بعض فنيات واستراتيجيات اليقظة الذهنية، بحيث تكون أسلوب حياة في التعامل مع الخبرات والظروف الضاغطة التي تواجههن، سواء خلال مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، أو في الحياة بشكل عام، مما ينعكس بالإيجاب على صحتهن النفسية.

**أهداف إجرائية:** وتتمثل في الأهداف الفرعية التي يمكن تحقيقها من خلال جلسات البرنامج والتي يمكن أن تسهم مجتمعة في تحقيق الهدف العام للبرنامج، وتمثلت في الآتي:

- تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم اليقظة الذهنية، وأهميتها لهم.
- تعريف أفراد المجموعة التجريبية مرحلة ما قبل انقطاع الطمث والتغيرات المصاحبة للفترة الانتقالية لسن اليأس وتأثيرها على جودة الحياة.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تركيز الانتباه على اللحظة الراهنة.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على تقبل الأفكار والمشاعر في المواقف الحالية دون إصدار أحكام.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التأمل.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة الاسترخاء.
- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التعاطف المحب.

• تدريب أفراد المجموعة التجريبية على توظيف البقطة الذهنية في مواقف الحياة المختلفة.

### مراحل تطبيق البرنامج:

**المرحلة الأولى:** تم فيها التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية، والتمهيد للبرنامج وتقديم الإطار العام للبرنامج اسمه وأهدافه، وتم ذلك خلال الجلسة الأولى.

**المرحلة الثانية:** المرحلة الإرشادية والتدريبية على استراتيجيات اليقظة الذهنية ودورها في تحسين جودة الحياة، وتم ذلك خلال الجلسات الثانية إلى الحادية عشرة.

**المرحلة الثالثة:** المرحلة الختامية وهدفها تلخيص أهداف البرنامج وتقييمه مع أفراد المجموعة التجريبية، ومن ثم إنهاء جلسات البرنامج، وتم ذلك خلال الجلسة الثانية عشرة (الأخيرة).

### الفتيات والأنشطة والأدوات المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة في تنفيذ البرنامج على مجموعة من فنيات واستراتيجيات اليقظة الذهنية كالانتباه اليقظ، والتأمل، والتنفس، والاسترخاء، بالإضافة إلى فنيات المحاضرة والحوار والمناقشة، وإعادة البناء المعرفي، والتغذية الراجعة، والتعزيز، والواجب المنزلي.

### الأسلوب الإرشادي المستخدم في تنفيذ البرنامج:

استند البرنامج المستخدم في الدراسة على أسلوب الإرشاد الجمعي، الذي يقوم على التفاعل والتأثير المتبادل بين أفراد المجموعة التجريبية بعضهم البعض من جهة وبينهم وبين الباحثة من جهة أخرى.

### تقييم البرنامج:

تم تقييم البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية من خلال الآتي:

أ- التقييم البعدي: تم تقييم البرنامج بعد الانتهاء من جلساته عن طريق تطبيق استبيان جودة الحياة على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، ثم مقارنة نتائج المجموعتين في القياس البعدي.

ب- التقييم التتبعي: تم تطبيق استبيان جودة الحياة على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؛ حيث تمت مقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمعرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج في تحسين جودة الحياة لدى النساء أفراد المجموعة التجريبية. والجدول التالي يعرض ملخص جلسات البرنامج الإرشادي، موضوع الجلسات وأهدافها والفنيات والأنشطة المستخدمة:

جدول (٦) ملخص جلسات البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة الذهنية

رقم الجلسة	مدة الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأنشطة
١	٩٠	التعارف والتمهيد للبرنامج	التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة التجريبية والتعريف بالبرنامج وأهميته وخطوات العمل فيه.	المحاضرة - المناقشة
٢	٩٠	اليقظة الذهنية	تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمفهوم اليقظة الذهنية وأهميتها كأحد الاتجاهات العلاجية التي تنتمي إلى الموجه الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي.	المحاضرة - المناقشة.
٣	٩٠	مرحلة انقطاع الطمث والتغيرات المصاحبة لها	تعريف أفراد المجموعة التجريبية بمرحلة انقطاع الطمث والتغيرات المصاحبة لها وأسبابها وتأثيرها على جودة حياة المرأة.	المحاضرة - المناقشة - التعزيز - الواجب المنزلي.
٤	٩٠	الانتباه اليقظ	تنمية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على الانتباه اليقظ والتركيز على اللحظة الراهنة.	المحاضرة - المناقشة - تمرين التنفس اليقظ - تمرين التأمل أثناء المشي الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.
٥	٩٠	التقبل دون إصدار أحكام	تمهية قدرة أفراد المجموعة التجريبية على إدراك المشاعر في المواقف الحالية وتقبلها دون إصدار أحكام عليها.	المحاضرة - المناقشة - إعادة البناء المعرفي - تمرين الحياة دون أحكام أو افتراضات - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.
٦-٧	٩٠	التأمل	تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة التأمل.	المحاضرة - المناقشة - تمرين مسح الجسم - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.



رقم الجلسة	مدة الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات والأنشطة
٨	٩٠	الاسترخاء	تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة الاسترخاء	المحاضرة - المناقشة - تمرين الاسترخاء العضلي - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.
٩	٩٠	التعاطف المحب	تدريب أفراد المجموعة التجريبية على ممارسة التعاطف المحب	المحاضرة - المناقشة - تمرين التعاطف المحب - الواجب المنزلي - التغذية الراجعة.
١١-١٠	٩٠	ممارسة اليقظة العقلية في الحياة اليومية	تدريب أفراد المجموعة التجريبية على توظيف وممارسة استراتيجيات اليقظة الذهنية خلال مرحلة انقطاع الطمث بشكل خاص وفي جميع مواقف الحياة بشكل عام	المناقشة - الواجب المنزلي
١٢	٩٠	تقييم البرنامج	اختتام البرنامج وتقييم جلساته وإجراء القياس البعدي وتحديد موعد للقياس التبعي.	المناقشة

#### الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviations)، ومعامل ارتباط بيرسون (Person correlation)، وألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، والتجزئة النصفية (Split-Half) لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، لمعرفة الفروق بين المتوسطات ودلالاتها استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent -Samples T Test) واختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired-Samples T Test).

#### نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً تحليلياً لنتائج المعالجة الإحصائية التي أجريت للإجابة على تساؤلات الدراسة، كما يلي:

للإجابة عن التساؤل الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث الأبعاد والدرجة الكلية

بعد تطبيق البرنامج؟ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة:

جدول (٧): الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الأبعاد والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأعراض الوعائية الحركية	التجريبية	١٥	٥,٤٧	٠,٥٢	٨,٧٢١	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٥	٨,١٦	١,٠٣		
الأعراض النفسية	التجريبية	١٥	١٣,٢٠	١,٧٠	١٣,٩٦٣	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٥	٢١,٦٠	١,٥٩		
الأعراض الجسدية	التجريبية	١٥	٣٦,٠٧	١,٨٣	١٨,٣٩٤	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٥	٤٧,٤٧	١,٥٥		
الأعراض الجنسية	التجريبية	١٥	٨,٠٠	١,٠٩	٠,٧٠٢	٠,٤٨٩
	الضابطة	١٥	٧,٩٨	١,٨٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٦٣,٢٦	٢,٠٦	٢١,٦٥٧	٠,٠٠٠
	الضابطة	١٥	٨٥,٢	٢,٥٣		

يتضح من نتائج الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث في الأبعاد التالية: الأعراض (الوعائية الحركية - الأعراض النفسية - الأعراض الجسدية) والدرجة الكلية في القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الأعراض الجنسية وبذلك تُظهر النتائج تأثير البرنامج القائم على اليقظة في خفض أعراض انقطاع الطمث وتحسين جودة الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وكان التحسن في مجموع درجات استبيان جودة الحياة نتيجة التحسن في الأبعاد الفرعية للأعراض الوعائية الحركية (أي العبء الناجم عن الهبات الساخنة والتعرق الليلي والتعرق بشكل عام) والأعراض الجسدية؛ مثل: العبء الناجم عن انخفاض القدرة على التحمل، والأوجاع، وتكرار التبول. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة Carmody, et al. (2011) التي خلصت إلى وجود تحسن ملحوظ في جودة الحياة، وجودة النوم والقلق، والضغط المدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Enjezab et al., (2019) التي أشارت نتائجها إلى فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة MBCT في تحسين جودة الحياة لدى النساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث، ونتائج دراسة Sener and Tashan (2021) التي انتهت إلى وجود فروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسي أعراض سن اليأس واستبيان جودة الحياة في القياسين الأوسط والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، ونتائج دراسة Aliabadi, et al. (2021) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأبعاد: (الوعائية الحركية - الجسدية - النفسية - والجنسية) من استبيان جودة الحياة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي، ونتائج دراسة Pyri, et al. (2021) التي خلصت إلى وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة بعد تلقي البرنامج وكانت الفروق باتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث لوحظ انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية في جميع أبعاد جودة الحياة: الأعراض الوعائية الحركية والنفسية والجسدية والجنسية والدرجة الكلية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي للتدخلات القائمة على اليقظة، وتظهر فعاليتها في مجموعة واسعة من الظروف الجسدية والنفسية بغض النظر عن المسببات المرضية، ويتضح دور التدخلات القائمة على اليقظة في تسهيل التكيف النفسي خلال فترة ما قبل انقطاع الطمث؛ حيث تساعد تدريبات اليقظة النساء على تطوير علاقة مختلفة مع أعراضهن، وبالتالي تقليل الضغط النفسي الناتج عن أعراض انقطاع الطمث، كما يتعلمن كيف يرين العلاقة بين أفكارهن ومشاعرهن وأحاسيس جسدن، وتطوير التعاطف الذاتي والموقف وراء المعرفي مما يُمكنهن من إدارة أعراضهن بمهارة أكبر، بالإضافة إلى ذلك تتعلم النساء أن يَكُنَّ أكثر تقبلاً للطبيعة الأعراض غير الدائمة، وتجربتها وإدارتها بطريقة أكثر إيجابية وفعالية، وبالتالي تقليل الضيق بشكل أكبر، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Sood et al. (2019) التي خلصت إلى أن ارتباط اليقظة الذهنية بانخفاض الضغط وأعراض انقطاع الطمث لدى النساء اللواتي يعانين من ضغوط مرتفعة، مما يؤكد دور اليقظة الذهنية في تخفيف أعراض انقطاع الطمث لدى النساء في مرحلة منتصف العمر.

ووفقاً (Carmody et al. 2011)، فإن التدريب على اليقظة يُساعد الأفراد على التعرف أفكارهم وعواطفهم وأحاسيسهم ومراقبتها وقبولها، وبنفس المعنى، يمكن أن يساعد النساء على تعلم كيفية تحديد المشاعر الفردية أو التجارب الجسدية المرتبطة بأعراض ما قبل انقطاع الطمث وتطوير نهج قبول غير قضائي وغير تفاعلي تجاه هذه الأعراض وتجاه أنفسهن. فالتدخلات القائمة على اليقظة لا تركز فقط على الإدراك الذاتي لأعراض انقطاع الطمث ولكن أيضاً على مظاهرها الجسدية، والتي يمكن أن تساهم معاً في تخفيفها (Murlova, 2012) ونظراً لأن اليقظة تعلم التعاطف مع الذات وقبول اللحظة الحالية، كما أنها تساعد وبشكل كبير على التكيف النفسي مع التغيرات (الهرمونية والجسدية والمعرفية) التي تحدث أثناء فترة انقطاع الطمث. على وجه الخصوص، ويمكن أن يؤدي اليقظة إلى تغيير تجربة انقطاع الطمث والأعراض ذات الصلة، بسبب تطوير علاقة مختلفة مع الأعراض وتناقص الكرب المرتبط بها (Molefi-Youri, 2019).

أما فيما يتعلق بغياب الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث في بعد الأعراض الجنسية، فعلى ما يبدو أنه لم يكن للبرنامج نفس التأثير على هذا البعد كما هو الحال في الأبعاد الأخرى. وتأتي هذه النتيجة على غرار ما توصلت إليه دراسة (Enjezab, et al. 2019)، ودراسة (Van Driel et al. 2019b) التي أشارت إلى أن أقل التغيرات حدثت في بعد الأعراض الجنسية مقارنة بالتغيرات التي حصلت في الأبعاد الأخرى، وهذا يمكن عزوه إلى حقيقة أن الأعراض الوعائية الحركية، والأعراض النفسية، والأعراض الجسدية مرتبطة بدرجة عالية بالقلق والضيق، وتشير الدلائل إلى أن القلق والضيق النفسي يزيدان من الأعراض السابقة، في حين أن المشكلات الجنسية غالباً ما تكون ناجمة عن انخفاض مستوى هرمون الأستروجين الذي يؤثر على الأعضاء التناسلية ويسبب جفاف المهبل وضمور العضلات، وما إلى ذلك، ويُعد أكبر سبب لتدني جودة الحياة الجنسية وعلى ما يبدو أن التقلبات الهرمونية لا يمكن أن تتحسن بالتدخلات القائمة على اليقظة.

للإجابة عن التساؤل الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي بعد تطبيق البرنامج؟ تم استخدام اختبار (ت) للعينات

المترابطة والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أبعاد استبيان جودة الحياة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي:

جدول (٨) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على استبيان جودة الحياة والأبعاد والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

الأبعاد	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأعراض الوعائية الحركية	تجريبية - قياس بعدي	١٥	٥,٤٧	٠,٥٢	٠,٦٢١	٠,٢٤١
	تجريبية قياس تتبعي	١٥	٥,٩٩	٠,٥٠		
الأعراض النفسية	تجريبية - قياس بعدي	١٥	١٣,٢٠	١,٦٨	٠,٩٥٣	٠,٣٤٩
	تجريبية قياس تتبعي	١٥	١٢,٦٦	١,٣٤		
الأعراض الجسدية	تجريبية - قياس بعدي	١٥	٣٦,٠٦	١,٨٣	٠,٩٧٣	٠,٣٣٩
	تجريبية قياس تتبعي	١٥	٣٥,٤٠	١,٩١		
الأعراض الجنسية	تجريبية - قياس بعدي	١٥	٨,٠٠	١,٦٢	٠,٧٤٧	٠,٤٦١
	تجريبية قياس تتبعي	١٥	٧,٧٨	١,٧٤		
الدرجة الكلية	تجريبية - قياس بعدي	١٥	٦٣,٢٦	٣,٠٥	١,٢٥٢	٠,٢٢١
	تجريبية قياس تتبعي	١٥	٦١,٨٦	٣,٠٢		

يتضح من خلال النتائج بالجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على استبيان جودة الحياة الخاص بانقطاع الطمث الأبعاد (الأعراض الوعائية الحركية - الأعراض النفسية - الأعراض الجسدية - الأعراض الجنسية) والدرجة الكلية، وهذه النتيجة تُشير إلى استمرارية أثر التدخل في تحسين مستوى جودة الحياة لدى النساء في مرحلة ما قبل انقطاع الطمث، واتفقت هذه النتيجة مع أهداف التدريب على اليقظة في المحافظة على استمرارية التحسن حتى بعد انتهاء التدخل، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Carmody et al. (2011) التي أشارت إلى ظهور تحسن وبشكل ملحوظ في جودة الحياة وأبعادها لدى النساء في فترة ما قبل انقطاع الطمث، وهذا التحسن استمر لمدة تصل إلى (١٦) أسبوعاً بعد التدخل.

وكذلك نتائج دراسة Sener and Tashan (2021) التي أشارت إلى استمرارية أثر البرنامج بعد مرور ثمانية أسابيع من انتهاء التدخل، ودراسة Van Driel et al. (2019b) التي بينت أن البرنامج

أدى إلى تحسين جودة الحياة لدى عينة الدراسة، على المدى القصير والطويل الذي تضمن المتابعة لمدة اثني عشر شهراً، كما اتفقت مع نتائج الدراسة (Aliabadi et al. (2021 التي بينت استمرارية تأثير التدريب القائم على اليقظة بعد ثلاثة أشهر من التدخل.

وكذلك نتائج دراسة (Pyri et al. (2021 التي خلصت إلى التدريب على اليقظة قلل وبشكل كبير من وتيرة الهبات الساخنة وحسن من جودة الحياة بعد انتهاء التدخل مباشرة واستمرارية الأثر حتى بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء التدخل، وترى الباحثة وفي ضوء نتائج هذا التساؤل أن البرنامج وقدرته على الدمج والتكامل ما بين استراتيجيات اليقظة الذهنية قد ساعد أفراد المجموعة التجريبية على إدارة أعراض انقطاع الطمث والتعامل معها بفاعلية أكثر.

وقد استمر احتفاظهن بالمهارات المكتسبة وبقاء أثرها بالرغم من انتهاء مدة البرنامج، فالتحكم المتعمد في الانتباه الذي ينمو أثناء تدريب اليقظة، جعل المشاركات أكثر وعياً، وتعلمن تحويل انتباههن من الوضع المعتاد غير المفيد للعقل إلى التركيز على اللحظة الحالية، بالإضافة إلى ذلك، تعلمن عدم التركيز على الماضي والمستقبل، مما يُمكنهن من إبعاد أنفسهن عن أفكارهن من خلال رؤيتها مجرد أحداث ذهنية، وبالتالي اكتساب منظور مختلف لتجربتهن، ويظهر تأثير التدريب على استراتيجيات اليقظة من خلال تنمية الملاحظة غير القضائية والسلوك اليقظ، الذي من شأنه تحسين الأعراض النفسية والرفاهية النفسية، وتقدم هذه النتائج دليلاً على أن التدخلات القائمة على اليقظة قد يكون لها دورٌ في تسهيل التكيف النفسي أثناء الانتقال إلى مرحلة ما بعد انقطاع الطمث. وبالطبع، لا يُعد هذا النوع من التدخل حلاً سحرياً، ولكنه يمكن أن يُكملاً للعلاجات الحالية لدعم النساء في تنمية قدر أكبر من التعاطف الذاتي والالتزان خلال مرحلة الانتقال إلى سن اليأس.

## التوصيات

- تضمين برامج العلاج الطبي ببرامج إرشادية نفسية تساعد المرأة على التكيف مع هذه المرحلة الانتقالية؛ حيث تتطلب الإدارة المثلى لأعراض انقطاع الطمث خبرة فريق متعدد التخصصات ونهج شامل يضع تصوراً لمشاركة احتياجات المرأة الجسدية والنفسية والاجتماعية أثناء التخطيط للعلاج، ولا يقتصر ذلك على الجانب الفسيولوجي لانقطاع الطمث؛ بل يمتد إلى الجوانب النفسية والاجتماعية.
- تفعيل استراتيجيات الصحة الرقمية لدعم النساء لإدارة الأعراض الجسدية والنفسية والاجتماعية لانقطاع الطمث، من خلال توفير تقنيات الصحة الرقمية، التي تشمل الاستشارات الافتراضية والتدخلات العلاجية والمشاركة في مجتمعات الدعم عبر الإنترنت؛ حيث تُعدّ وسيلة مهمة يمكن للمرأة من خلالها الحصول على المعلومات والدعم خلال هذه المرحلة.
- التدخلات القائمة على اليقظة قد تكون خياراً مناسباً وبشكل خاص للنساء اللاتي لا يرغبن في العلاجات الدوائية والعلاج الهرموني ومع ذلك، فإن هذا النوع من التدخلات يتطلب إجراء المزيد من الدراسات مع زيادة حجم العينات.

## المراجع:

### المراجع الأجنبية:

- Aliabadi, M. Javadnoori, M., Malehi, A., Aslani, K. (2021) .A study of mindfulness-based stress-reduction training effects on menopause-specific quality of life in postmenopausal women: A randomized controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 44, 101398.
- Arab, S., Borjali, A., Meschi, F., Alireza, K. & Zakeihamidi, M. (2020). Effectiveness of self-compassion training on hot flashes and night sweats in postmenopausal women. *Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology & Infertility*, 23 (2) ,30-41.
- Atefeh, D., Forough, J. & Rozita (2019). The Effectiveness of Group Self-Compassion Focused Therapy on Flourishing in Menopausal Women. *Psychological Studies*, 15 (2) , 111-126.
- Avis, N., Ory, M., Matthews, K., Schocken, M., Bromberger, J., & Colvin, A. (2003). Health-related quality of life in a multiethnic sample of middle-aged women: Study of Women's Health Across the Nation (SWAN). *Medical care*, 41 (11) , 1262-1276.
- Ayatollahi S, Ghaem H, Ayatollahi S. (2015). Determinants of age at natural menopause in Shiraz. *Iranian Journal of Medical Sciences*, 27 (3):131-3.
- Ayers, B., Smith, M., Hellier, J., Mann, E., & Hunter, M. S. (2012). Effectiveness of group and self-help cognitive behavior therapy in reducing problematic menopausal hot flushes and night sweats (MENOS 2): a randomized controlled trial. *Menopause*, 19 (7) , 749-759.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2) , 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Belešová, R., & Tóthová, V. (2019). Use of evaluation tools to evaluate symptoms and changes in climacteric women in the Czech Republic and abroad. *Central European Journal of Nursing and Midwifery*, 10 (4) , 1143-1154.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V. Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3) , 230-241.
- Bloch, A. (2002). Self-awareness during the menopause. *Maturitas*, 41 (1) , 61-68.
- Busch, H., Barth-Olofsson, S., Rosenhagen, S., & Collins, A. (2003). Menopausal transition and psychological development. *Menopause*, 10 (2) , 179-187.
- Carmody, J., Crawford, S., Salmoirago-Blotcher, E., Leung, K., Churchill, L., & Olendzki, N. (2011). Mindfulness training for coping with hot flashes: results of a randomized trial. *Menopause*, 18 (6) , 611-620.
- Ceyla Ceylan, B., & Özerdoğan, N. (2015). Factors affecting age of onset of menopause and determination of quality of life in menopause. *Turkish journal of obstetrics and gynecology*, 12 (1) , 43-49.
- Chen, T., Chang, C., Hung, C. & Wang, H. (2021). Effectiveness of mindfulness-based interventions on quality of life and menopausal symptoms in menopausal women: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 147, 116515.



- Davis, D. & Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48* (2) , 198-208.
- Dotlic, J., Pimenta, F., Kovacevic, N., Leal, I., Maroco, J., Utian, W., & Gazibara, T. (2017). Menopausal transition in Southern Europe: comparative study of women in Serbia and Portugal. *Menopause, 24* (11) , 1236-1245.
- Ebrahimi, M. & Rahimi, B. (2019). The effect of self-efficacy counseling on the management of menopausal symptoms in psychological dimension in perimenopause women referred to health centers in Mahabad city. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research, 9* (2) 93-97.
- Edey, K., Rundle, S., & Hickey, M. (2018). Hormone replacement therapy for women previously treated for endometrial cancer. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 15* (5).
- Enjebaz, B., Zarehosseinabadi, M., Farzinrad, B., & Dehghani, A. (2019). The Effect of Mindfulness-Based Cognitive Therapy on Quality of life in Perimenopausal Women. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 13* (1) , 86525.
- Ferrand, F., Hajri, S., Benzineb, S., Draoui, D., Hassoun, D., Delanoë, D., Zins, M., & Ringa, V. (2013). Comparative study of the quality of life associated with menopause in Tunisia and France. *Menopause, 20* (6) , 609-622.
- Gazibara T., Kovacevic N., Nurkovic S., Kurtagic I., Radovanovic S., Rancic B., Terzic M., Dotlic J. (2019). [Menopause-specific Quality of Life Questionnaire: factor and Rasch analytic approach](#). *Climacteric, 22* (1) ,90-96.
- Greendale, G., Karlamangla, A., & Maki, P. (2020). The menopause transition and cognition. *Jama, 323* (15) , 1495-1496.
- Greendale, G., Wight, R., Huang, M., Avis, N., Gold, E., Joffe, H., Seeman, T., Vuge, M., & Karlamangla, A. (2010). Menopause-associated symptoms and cognitive performance: results from the study of women's health across the nation. *American journal of epidemiology, 171* (11) , 1214-1224.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research, 57* (1) , 35-43.
- Hall E., Frey B. & Soares C. (2011). Non-hormonal treatment strategies for vasomotor symptoms: a critical review. *Drugs, 71* (3) ,287-304.
- Hall, L., Callister L., Berry J. & [Matsumura](#), G. (2007). Meanings of menopause: cultural influences on perception and management of menopause. *Journal of holistic nursing: official journal of the American Holistic Nurses' Association, 25* (2) ,106-118.
- Hilditch J., Lewis J., Peter A. (1996). A menopause-specific quality of life questionnaire: development and psychometric properties. *maturities, 24*,161-75.
- Hillard T., Abernethy K., Hamoda H., (2007). *Management of the Menopause*. 6th edition. Plymouth: British Menopause Society.
- Hunter, M., & Chilcot, J. (2013). Testing a cognitive model of menopausal hot flushes and night sweats. *Journal of psychosomatic research, 74* (4) , 307-312.
- Hunter, M., & Mann, E. (2010). A cognitive model of menopausal hot flushes and night sweats. *Journal of psychosomatic research, 69* (5) , 491-501.
- Jafary, F., Farahbakhsh, K., Shafiabadi, A., & Delavar, A. (2011). Quality of life and menopause: Developing a theoretical model based on meaning in life, self-efficacy beliefs, and body image. *Aging & mental health, 15* (5) , 630-637.

- Jaspers, L., Daan, N. M., Van Dijk, G. M., Gazibara, T., Muka, T., Wen, K. X., Meun, C., Zillikens, C. M., Roeters van Lennep, J., E., Roos-Hesselink, J. W., Laan, E., Rees, M. Laven, J. S. E., Franco, O. H., & Kavousi, M. (2015). Health in middle-aged and elderly women: a conceptual framework for healthy menopause. *Maturitas*, 81 (1) , 93-98.
- Jones, F., Strauss, C. & Cavanagh, K. (2016). Self-help mindfulness-based cognitive therapy. In Eiseindrath, S. J. (Ed) , *Mindfulness-based cognitive therapy* (pp. 113-121).
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2) , 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kalarhoudi, M., Taebi, M., Sadat, Z., & Saberi, F. (2011). Assessment of quality of life in menopausal periods: a population study in Kashan, Iran. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 13 (11) , 811-817.
- Kanadys, K., Wiktor-Stoma, A., Lewicka, M., Sulima, M., & Wiktor, H. (2016). Predictors of the quality of life of women in peri-menopausal period. *Annals of Agricultural and Environmental Medicine*, 23 (4) , 641-648.
- Karaçam, Z., & Şeker, S. E. (2007). Factors associated with menopausal symptoms and their relationship with the quality of life among Turkish women. *Maturities*, 58 (1) , 75-82.
- Kumari, A., Panigrahi, A., Roy, A., & Panda, J. (2020). Impaired quality of life and its determinants among postmenopausal women of slum communities in Bhubaneswar, India. *Journal of Mid-life Health*, 11 (3) , 149-155.
- Kumari, A., Panigrahi, A., Roy, A., & Panda, J. (2020). Impaired quality of life and its determinants among postmenopausal women of slum communities in Bhubaneswar, India. *Journal of Mid-life Health*, 11 (3) , 149-155.
- Kuyken, W., Byford, S., Taylor, R., Holden, E., Barret, B., Byng, R., Evans, A., Mullan, E., Teasdale, J. (2008). Mindfulness based cognitive therapy to prevent relapse in recurrent depression. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 76, 966–978.
- Langer, E. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1, 289-305.
- Leidy, L. (1994). Biological aspects of menopause: across the lifespan. *Annual Review of Anthropology*, 23 (1) , 231-253.
- Liu, Z., Wang, Y., Xu, H., Wu, J., He, L., Jiang, J. Y., Yan, S., Du, R., & Liu, B. (2014). Efficacy of electroacupuncture for symptoms of menopausal transition: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 15 (1) , 1-7.
- Molefi-Youri, W. (2019). Is there a role for mindfulness-based interventions (here defined as MBCT and MBSR) in facilitating optimal psychological adjustment in the menopause? *Post reproductive health*, 25 (3) , 143-149.
- Mollaahmadi, L., Keramat, A., Changizi, N., Yazdkhasti, M., & Afshar, B. (2019). Evaluation and comparison of the effects of various cognitive-behavioral therapy methods on climacteric symptoms: A systematic review study. *Journal of the Turkish German Gynecological Association*, 20 (3) , 178-195.
- Monteleone, P., Mascagni, G., Giannini, A., Genazzani, A. R., & Simoncini, T. (2018). Symptoms of menopause—global prevalence, physiology and implications. *Nature Reviews Endocrinology*, 14 (4) , 199-215.

- Murlova, K. (2012). *A Qualitative Study Exploring the Benefits of Mindfulness for Women During Menopause*. Master Thesis, University of New York, Prague.
- Nazarpour, S., Simbar, M., Ramezani Tehrani, F., & Alavi Majd, H. (2020). Factors associated with quality of life of postmenopausal women living in Iran. *BMC women's health*, 20 (104), 1-9.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2 (3), 223-250.
- Nie G., Yang H., Liu J., Zhao C., Wang X. (2017). Psychometric properties of the Chinese version of the Menopause-Specific Quality-of-Life questionnaire. *Menopause*, 24 (5), 546-554.
- Nisar N, Sohoo N. (2009). Frequency of menopausal symptoms and their impact on the quality of life of women: A hospital-based survey. *Journal of Pakistan Medicine Association*, 59 (11), 752-6.
- Nosek M., Kennedy, P. & Gudmundsdottir, M. (2012). Distress During the Menopause Transition: A Rich Contextual Analysis of Midlife Women's Narratives. *Sage Open*, 2 (3), 1-10.
- Nosek, M., Kennedy, H. P., Beyene, Y., Taylor, D., Gilliss, C., & Lee, K. (2010). The effects of perceived stress and attitudes toward menopause and aging on symptoms of menopause. *Journal of midwifery & women's health*, 55 (4), 328-334.
- Park J., Bae S., Jung Y. (2020). Validity and Reliability of the Korean Version of the Menopause-Specific Quality of Life. *Journal of Korean Academic Nursing*, 50 (3):487-500
- Phligbuam W., Smith, E. & Bartonm D. (2018). Psychometric properties of the Menopause Specific Quality of Life questionnaire among Thai women with a history of breast cancer. *European Journal of Oncology Nursing Society*, 36, 75-81.
- Pyri, F., Abedi, P., Maraghi, E. & Jefreh, M. (2021). The Effect of Mindfulness on Quality of Life among Women with Premature Ovarian Insufficiency: A Randomized Clinical Trial. *Journal of Midlife Health*, 12 (2), 116-121.
- Reynolds, F. (1997). Perceived control over menopausal hot flashes: exploring the correlates of a standardized measure. *Maturities*, 27 (3), 215-221.
- Ryan, R. & Brown, K. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Sarri, G., Davies, M., & Lumsden, M. A. (2015). Diagnosis and management of menopause: summary of NICE guidance. *Bmj Clinical Research* 351, 1-6.
- Sener, N. & Tashan, S. (2021). The effects of mindfulness stress reduction program on postmenopausal women's menopausal complaints and their life quality. *Complementary Therapies in clinical Practice*, 45 (4), 101478.
- Smadi, E. (2017). The Effect of Group Counseling on the Level of Depression and Anxiety in a Sample of Women in the Menopausal Stage in Jordan. *Canadian Social Science*, 13 (2), 70-77.
- Sommer, B, Avis N., Meyer P., Ory, M., Madden, T., Kagawa-Singe, M., Mouton, C., Rasor, N. & Adler, S. (1999). Attitudes toward menopause and aging across ethnic/racial groups. *Psychosomatic medicine* 61 (6), 868-875.
- Sood, R., Kuhle, C., Kapoor, E., Thielen, J., Frohmader, K., Mara, K. & Faubion, S. (2019). Association of mindfulness and stress with menopausal symptoms in midlife women. *Climacteric*, 22 (4), 377-382.

- Taher-Karami, Z., Hossieni, O. & Dasht-Bozorgi, Z. (2018). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy on Resiliency, Self-discrepancy, Hope and Psychological Well-being of Menopausal Women in Ahvaz. *Community Health*, 5 (3) ,189-197.
- Teasdale J. & Chaskalson M. (2011). How does mindfulness transform suffering? the transformation of dukkha. *Contemporary Buddhism*, 12 (1) ,103-124.
- Toral, M., Godoy-Izquierdo, D., Garcia, A. & Moreno, R. (2014). Psychosocial interventions in perimenopausal and postmenopausal women: A systematic review of randomized and non-randomized trials and non-controlled studies. *Maturities*, 77 (2) , 93-110.
- Tremblay A., Sheeran L., & Aranda S. (2008). Psychoeducational interventions to alleviate hot flashes: a systematic review. *Menopause*, 15 (1) , 193-202.
- Utian, W., & Woods, N. (2013). Impact of hormone therapy on quality of life after menopause. *Menopause*, 20 (10) , 1098-1105.
- Vago, D., & Silbersweig, D. (2012). Self –awareness, Self – regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-30.
- Van Driel C., Stuursma A., Schroevers M., Morurits, M. & de Book, G. (2019a). Mindfulness, cognitive behavioral and behavior-based therapy for natural and treatment-induced menopausal symptoms: a systematic review and meta-analysis. *international journal of obstetrics and gynecology*, 126 (3) , 330-390.
- Van Driel, C., de Bock, G., Schroevers, M., & Mourits, M. (2019b). Mindfulness- based stress reduction for menopausal symptoms after risk-reducing salpingo- oophorectomy (PURSUE study): a randomized controlled trial. *An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 126 (3) , 402-411.
- Weissbecker, I., Salmon, P., Studts, L., Floyd, R., Dedert, A. & Sephton, E. (2002). Mindfulness-based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9 (4) , 297-307.
- Wong, C., Yip, B., Gao, T., Lam, K., Woo, D., Yip, A., Chin, C., Tang, W., Choy, M., Tsang, K., Ho, S., Ma, H., & Wong, S. (2018). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) or psychoeducation for the reduction of menopausal symptoms: a randomized, controlled clinical trial. *Scientific reports*, 8 (1) , 1-10.
- Woods, N. & Utian, W. (2018). Quality of life, menopause, and hormone therapy: an update and recommendations for future research. *Menopause*, 25 (7) , 713-720.
- Young, J. H. (2016). *Mindfulness-based strategic awareness training: A complete program for leaders and individuals*. John Wiley & Sons.
- Zamani, M., Nooripour, R., Oskooei, A. & Afrooz, G. (2020). The Effects of Mindfulness-Based Training on Psychological Wellbeing and Emotion Regulation of Menopausal Women: A Quasi-experimental Study. *Journal of Research and Health*, 10 (5) ,295-304.



**الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم  
الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد  
العزیز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**

**The difficulties facing the application of e-learning  
at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University from  
the point of view of the faculty members**

إعداد

د. ثلاب بن عبدالله الشكرة  
أستاذ مشارك  
جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز

**Dr. Thallab Abdullah Alshakrah**

Associate Professor  
Prince Sattam Bin Abdulaziz university

DOI: 10.36046/2162-000-012-009

## المستخلص

هدف البحث إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة البحث من (٢٦٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وتوصل البحث إلى موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز بمتوسط حسابي (٣,١١)، وجاءت استجابات عينة البحث متوسطة تجاه صعوبات التقييم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، بمتوسط حسابي (٣,١٩)، وجاءت استجابات عينة البحث متوسطة تجاه الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، بمتوسط الحسابي (٣,٢٥)، ولم يجد البحث فروقاً ذات دلالة إحصائية وفق مُتغيّر (سنوات الخبرة-الرّتبة الأكاديمية-نوع الكلية) تجاه الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز بشكل عام، في حين أظهر البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) تجاه الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات تطبيق التعليم الإلكتروني، جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، أعضاء هيئة التدريس.

## Abstract

The aim of the research is to identify the difficulties facing the application of e-learning at Prince Sattam bin Abdul Aziz University from the point of view of the faculty members. Sattam bin Abdul-Aziz, and the research found that the study sample agreed to a moderate degree on the technical and technical difficulties facing the application of e-learning at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University with a mean of (3.11) , and the responses of the research sample were moderate towards the evaluation difficulties facing the application of e-learning. At Prince Sattam bin Abdul-Aziz University, with a mean of (3.19) , the responses of the research sample were medium to the administrative difficulties facing the application of e-learning at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University, with an average of (3.25) , and the research did not find statistically significant differences. According to the variable (years of experience - academic rank - type of college) towards the difficulties facing the application of e-learning at Prince Sattam bin University Abdul Aziz as a whole, while the research showed that there are statistically significant differences according to the gender variable (male/female) towards the difficulties facing the application of e-learning at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University in favor of male faculty members.

**Keywords:** E-learning difficulties, Prince Sattam bin Abdul-Aziz University, the faculty members.

## المقدمة

تواجه الجامعات السعودية في السنوات الأخيرة تطوّرات جذرية وهائلة ومُتسّعة بصورةٍ غير مسبوقة، بفعل ثورة التطبيقات الإلكترونية، الأمر الذي انعكس بالعديد من التّدايعات على الأداء الأكاديمي والمؤسسي في الجامعات السّعودية؛ الأمر الذي يستلزم الاستفادة من هذه التّطبيقات في العملية التّعليمية، بداية من التخطيط للعملية التّعليمية حتى تقويمها، ولقد حرصت المملكة العربية السّعودية على الاستفادة من التّأثيرات الإيجابية للتكنولوجيا في العملية التّعليمية، وتوظيف المستحدثات التّكنولوجية في التّدريس، وتطبيق آليات التّعليم الإلكتروني في العملية التّعليمية بداية من التّخطيط للعملية التّعليمية حتى تقويمها.

ويشير التّعليم الإلكتروني بشقّي مُسمّياته إلى الاعتماد على المستحدثات التّكنولوجية الحديثة في تقديم المحتوى التّعليمي بطرقٍ فاعلة وممارسات تدريسية مُتميّزة، وبإمكانيات كبيرة تصل لعدد أكبر مما هو مُتصوّر من المتعلّمين، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية (عساف، ٢٠٢٠، ص ١١)، واهتم بتصميم المواقف التّعليمية بجميع مدخلاتها، وأولى العناية الخاصة بالأفكار والأساليب؛ لأنها تُؤثّر في العملية التّعليمية تأثيراً مباشراً (الفريجات، ٢٠١٤، ص ١٨)، كما يعمل على توسيع مجال الحصول على المعرفة لدى المُتعلّم باستخدام التّقنيات التّعليمية، حيث يُساعد التّعليم الإلكتروني المتعلّم على ممارسة التّعلّم الدّائي، وعدم الاعتماد على المتعلّم كمصدر أساسي للمعرفة.

ويتميّز التّعليم الإلكتروني في الفترة الأخيرة بزيادة التّوجّه نحو تطبيقه لمرونته وسهولة تطبيقه في الأنظمة التّعليمية المعاصرة، فالطّالب يتعلّم بالطريقة التي يختارها والأسلوب الذي يُناسبه، وهذا ما أكّده دراسة الصّعيدي (٢٠١٦)، والكندري (٢٠١٧)، وعبد الحكيم (٢٠٢٠)، وفراج (٢٠٢٠)، حيث أكدت قدرة برامج التّعليم الإلكتروني على تجاوز مشكلة الانفجار المعرفي النّاتج عن ضخامة الإنتاج الفكري؛ حيث تُزيد من إمكانية الاتصال الفعّال بين الطّلبة والمعلّمين ومُؤسّساتهم التّعليمية من خلال قنوات اتصال إلكترونية، كما أن برامج التّعليم الإلكتروني تُوفّر بيئة تعليمية تفاعلية مُشوّقة تجذب اهتمام الطّلبة وتحتّمهم على تبادل الآراء والخبرات، وتُوفّر خبرات مُتنوّعة

للمتعلمين من خلال وسائل فعالة عبر شبكة الإنترنت، أيّ إنها تُسهم في تنمية الشَّخصية المبدعة لدى المتعلمين، وتُسهم في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلُّم من خلال دعم مبدأ التعلُّم الذاتي والتعلُّم المستمر مدى الحياة؛ كما إنها تُساعد على تطوير قدرات المعلمين ومهاراتهم وتدفعهم نحو تطوير استراتيجياتهم التدريسية.

ومما سبق يتضح أن التعلُّم الإلكتروني يعمل على تطوير جميع مُكوِّنات منظومة التعلُّم والتدريب بما فيها أعضاء هيئة التدريس وأنظمة التَّقويم والجودة والمناهج والمسارات التَّعليمية والمهنية والبيئة التَّعليمية لجميع المراحل، لتتسجم مع التَّوجهات الحديثة والمبتكرة في مجالات التعلُّم.

وسوف يعمل توظيف المستحدثات التَّكنولوجية في التعلُّم في ظل الأوضاع الحالية على إحداث ثورة في العملية التَّربوية مُستقبلاً، وسيُسهم في بناء أُسس النِّظام العالمي الجديد نظام ما بعد جائحة كورونا، ولكن ينبغي الانتباه إلى أنه ينبغي الاستعداد المسبق لمثل هذه التَّقلبات النوعية التي لا يمكن أن تتمَّ بصورة مُفاجئة، فالتعلُّم الإلكتروني لا يعني مجرد وضع المادة التَّدرسية في روابط ورفعها على المواقع الإلكترونية، ثم يُطلب من المتعلمين القراءة فحسب، وإنما الأمر يتطلَّب تكويننا مُسبقاً لدى أطراف العملية التَّعليمية في مجال التعلُّم الإلكتروني، وتهيئتهم للتعلُّم الإلكتروني، وتوفير البنية التَّحتية والرَّقمية اللازمة لنجاحه، وإعادة النَّظر في كل جانب من جوانب النِّظام التَّعليمي ليتواءم مع مُتطلَّبات التعلُّم الإلكتروني (الدهشان، ٢٠٢٠).

وعلى صعيد الوطن العربي أطلقت المنظمة العربية للتَّربية والثَّقافة والعلوم مبادرة الإلكسو للتعلُّم الإلكتروني لمُجابهة انقطاع التعلُّم بسبب أزمة كورونا "هيا نتعلَّم"؛ بهدف المساهمة في إيجاد حلول تقنية بديلة لمُجابهة انقطاع الدِّراسة في مؤسسات التعلُّم في الدَّول العربية، استناداً إلى أحدث برمجيات صناعة المحتوى التَّعليمي الإلكتروني، بالتعاون مع العديد من المنصات التَّعليمية العربية الشَّريكة، من خلال وضع المقررات التَّدرسية والتَّعليمية على هذه المنصات ونشر التَّوعية من خلال صفحات التَّواصل الاجتماعي، بالتَّزامن مع برنامج تعليمي علمي متكامل للمُعَلِّمين لتعلُّم أساليب التعلُّم



والتعليم الإلكتروني الحديث، وإنتاج ونشر الدروس، واكتساب مهارات التدريس المتزامن عن طريق هذه المنصات التعليمية (الإلكسو، ٢٠٢٠).

ولقد سعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نحو دمج التعليم الإلكتروني في التعليم، وإلى توظيف التعليم الإلكتروني بشكلٍ واسع، وذلك بما يتحقق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، فأطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات تطويرية تتوافق مع خطة المملكة للتحوّل الوطني، فكان من أبرز المبادرات التحوّل نحو التعليم الرقمي لدعم تقدّم الطالب والمعلّم وتحسين البيئة التعليمية المحفّزة للإبداع والابتكار (برنامج التحوّل الوطني، ٢٠٢٠م، ٢٠١٦).

ولقد أنشئت جامعة الأمير سّطام بن عبد العزيز عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد؛ مما يُوفّر فرصة قوية لاستمرارية عملية تعليم المتعلّمين إلكترونياً، مع إمكانية استغلال جهود الجامعة في توظيف التقنية في مختلف العمليات التعليمية والخدمات التي يتمّ تقديمها للمتعلّمين وللمجتمع، كما أن استخدام التعليم الإلكتروني يُعزّز ابتكار أساليب جديدة لاستمرارية العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا؛ مما يؤدي إلى ممارسة أفضل للعملية التعليمية؛ إضافة إلى تعزيز كفاءة التعليم، وتشجيع المتعلّمين على الاكتشاف والتعلّم الذاتي، كما يُسهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، مع الالتزام بالإجراءات الاحترازية التي اتخذتها قيادة المملكة العربية السعودية والجهات المختصة فيها التي تحافظ على سلامة الطلاب ومنسوبي الجامعات، والحرص على مصلحة الطلاب الدراسية.

#### مشكلة البحث:

تشهد المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها المستقبلية ٢٠٣٠ اهتماماً بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية من خلال التحوّل الرقمي، وتطوير الاتصالات وتقنية المعلومات، وتوسيع انتشارها وتسهيل الحصول عليها في جميع مناطق المملكة، بشكلٍ يُلبّي احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية وغيرها من مناحي الحياة (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠م، ٢٠١٦م).

ولقد أصبحت تطبيقات التّعليم الإلكتروني مُتاحة بأنماطٍ وأشكالٍ مُتعددة، وكل يوم يجتهد الباحثون في ابتكار تطبيقات جديدة في توظيف التكنولوجيا في التّعليم، مما يؤكد أهمية استثمار المستحدثات التكنولوجية في عمليتي التّعليم والتّعلّم، كما اتجهت الأنظمة التّعليمية إلى استثمار تطبيقات التّعليم الإلكتروني كآلية لاستمرار الدّراسة، كإجراء احترازي بعد انتشار جائحة فيروس كورونا، ومن المتوقّع زيادة الاعتماد المستقبلي على هذه الصّيغة التّعليمية، وزيادة انتشار وتدعيم صناعة التّعليم الرّقمية من قبل الشّركات والشّراكات العالمية، إلا أن بعض الدّراسات أكّدت وجود بعض التّحديات التي تُواجه تفعيل أنظمة التّعليم الإلكتروني في الجامعات، حيث أكّدت دراسة ألو (2020) ودراسة القرشي (2020) أن المتعلّمين وأعضاء هيئة التّدريس قد واجهوا صعوبات متعددة حالت دون تحقيق الاستفادة القصوى من نظام التّعليم الإلكتروني، منها: ضعف توافر الإمكانيات المادية، كنقص موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وغير مادية كنقص معرفة المعلّمين ومهارتهم، وصعوبة تعليم وتعلّم العمل العملي، ونقص المعلومات الفورية لم يتمكّن المعلّمون من تقييم فهم المتعلّمين في أثناء المحاضرة عبر الإنترنت، وارتكاب المتعلّمين بعض التّصرّفات السّلبية في أثناء المحاضرات الإلكترونية، وعدم اتصاف بعضهم بالترّاهة الأكاديمية في أثناء عمليات التّقييم.

كما أكّدت دراسة عبد الحكيم (٢٠٢٠)، وفراج (٢٠٢٠) أن التّعليم الإلكتروني يواجه العديد من الصّعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف التّعليم الإلكتروني، أهمها: غموض فلسفة التّعليم الإلكتروني، وقلة وضوح أهدافه، وضعف اقتناع بعض المعلّمين بأهمية التّعليم الإلكتروني في التّدريس، وقلة توفير التّمويل اللازم لتصميم وإنتاج البرمجيات التّعليمية، وضعف البنية التّحتية، وقلة التّجهيزات الإلكترونية التي يحتاجها، وصعوبة الاتصال بالإنترنت، وقلة توفير الصّييانة الدائمة لأجهزة الحاسب الآلي، وخطوط الإنترنت، ونظرة أفراد المجتمع بأنه ذو مكانة أقل من التّعليم النّظامي، ووجود صعوبات في اعتراف الجهات الرّسمية في بعض الدّول بالشّهادات الممنوحة من خلال التّعليم الإلكتروني.

ومما سبق يتضح أن التّعليم الإلكتروني يُعاني من قلة الخبرة لدى بعض أعضاء هيئة التّدريس، وضعف البنية التّحتية المتعلّقة به، وقلة إقبال الطّلاب، إذ يحتاج التّعليم الإلكتروني إلى بعض المهارات

عند الطُّلاب، وقلة توفّر التّطبيقات المتاحة باللّغة العربيّة، وصُعبية التّواصل بين أعضاء التّدريس وبين الطُّلاب من جهة، وبين الطُّلاب والإدارات الجامعية المختصّة بالتّعامل مع الطُّلاب من جهةٍ ثانية، وارتفاع المتطلّبات من الأجهزة والمعرفة لدى أعضاء هيئة التّدريس؛ لذا جاء البحث الحالي للكشف عن الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس.

#### أسئلة البحث:

يتمثّل التّساؤل الرّئيس للبحث في السُّؤال التّالي: ما الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس؟ وينبثق من التّساؤل الرّئيس للبحث التّساؤلات التّالية:

- ما الصُّعوبات التّقنيّة والفنيّة التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس؟
- ما صُعوبات التّقويم التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس؟
- ما الصُّعوبات الإداريّة التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس؟
- ما درجة الاختلاف في الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز وفقاً لمتغيّر "الجنس- سنوات الخبرة- الرُّتبة الأكاديميّة- نوع الكليّة"؟

#### أهداف البحث:

استهدف البحث بشكلٍ رئيس التّعريف إلى الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس من خلال تحقيق الأهداف التّالية:

- الوقوف على الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف إلى صعوبات التقييم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

#### أهمية البحث:

- يعكس اهتمام وزارة التعليم بمواكبة التطورات التكنولوجية المتقدمة وتوظيفها في التعليم؛ مما يعكس إدراكها لتفعيل التعليم الإلكتروني.
- يُبرز أهمية التعليم الإلكتروني؛ لما له من أبعاد تربوية وصحية على الطالب والمجتمع، يمكن من خلالها المحافظة على صحة المتعلمين وعلى مستقبلهم الدراسي.
- قد تُساعد نتائج البحث في فهم الإشكاليات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، ومن ثمَّ اتخاذ قرارات لتطوير الأداء بنتائج مُستخلصة من البحث.
- أمَّا تأتي استجابة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ في ضرورة مواكبة التعليم التغيرات العميقة والشاملة والمتلاحقة التي أفرزتها تطبيقات التعليم الإلكتروني.
- قد يفيد في توصيف واقع أعضاء هيئة التدريس في تطبيق التعليم الإلكتروني في تقييم المتعلمين، ومن ثمَّ رصد نقاط القوة ونقاط الضعف بهذا الواقع؛ بما يسمح بتفعيل إيجابياته ومعالجة سلبياته.
- قد يُفيد معدي الدورات التدريبية في تخطيطهم للدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.

• قد يُسهم في لفت انتباه الباحثين للقيام بدراسات وبحوث في تفعيل التّعليم الإلكتروني في التّعليم الجامعي.

#### حدود البحث:

• الحدّ الموضوعي: اقتصر على الصّعوبات التي تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سّطام بن عبد العزّيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس.

• الحدّ المكاني: اقتصر على أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الأمير سّطام بن عبد العزّيز.

• الحدود الزّمنية: تمّ التطبيق الميداني في الفصل الدّراسي الثّاني من العام ١٤٤٣ هـ.

#### مصطلحات البحث:

#### الصّعوبات:

تُعرف بأنّها العقبات العلمية والتّقنية والفنية والمالية والإدارية التي تُعيق توظيف التّعليم الإلكتروني في الجامعة، تُعيق تحقيق أهداف العملية التّعليمية (إبراهيم، ٢٠٢٠م، ص ٢٦٤).

#### التّعليم الإلكتروني:

يُعرف بأنه ذلك النوع من التّعليم الذي يعتمد على توظيف الموارد والوسائل التّعليمية الإلكترونية، مثل: الصّفوف الافتراضية والمقررات الإلكترونية، وغيرها في التّواصل مع الطّلبة، الخاضعة للتّصميم التّعليمي، والمنسجمة مع المعايير التّربوية المطلوبة؛ بهدف توصيل المحتوى التّعليمي التّفاعلي، وتحقيق الأهداف المرجوة من المقررات الدّراسية (عمرو، ٢٠٢٢م، ص ٨٨).

#### صّعوبات تطبيق التّعليم الإلكتروني:

تُعرف بأنّها الصّعوبات التي تحوّل أو تمنع أعضاء هيئة التّدريس من استخدام وتطبيق نظام التّعليم الإلكتروني بشكلٍ فاعلٍ وتؤثّر سلباً على جودته وتطبيقه والنتائج المرجوة منه (سلهب، ٢٠٢٠م، ص ٤٦).

ويُعرف الباحث الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام إجرائيًا بأنها: "العقبات التي تحول دون تطبيق التعليم الإلكتروني بالشكل المطلوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتُقلل من فرص تحقيق الأهداف التعليمية للجامعة بفاعلية".

## الإطار النظري

أولاً: التعليم الإلكتروني:

أ. مفهوم التعليم الإلكتروني:

يُعرف التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة تعلّم تتم في بيئة تعليمية إلكترونية مُتطورة، تقوم على مبدأ استخدام الوسائط الإلكترونية التكنولوجية في الاتصال بين المعلمين والطلّبة وبين الطلبة والمؤسسة التربوية، وذلك من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة كالحاسوب والإنترنت وأجهزة الاستقبال الأخرى (الجوهري، ٢٠٢٠، ص ٤٤).

كما يعرف التعليم الإلكتروني بأنه بيئة تعليمية من خلال الإنترنت تُتيح للمعلّم والمتعلّم فرصة للتفاعل والتواصل بالصوت والصورة، بالإضافة لتبادل المحتوى التعليمي (التفجان، ٢٠٢٠، ص ١٨٧).

ويتضمّن التعليم الإلكتروني ما يلي (آل ربيعة، ٢٠٢١):

- يُوفّر مصادر تعلّم رقمية تسمح بمشاركة المحتوى العلمي في شكل ملفات أو روابط وبالتالي تُيسّر الوصول إلى المادة العلمية.
- يُمكن المعلّم من إنشاء فصول افتراضية للطلّاب، وإنشاء العديد من المجموعات في المنصة الإلكترونية، ومُمكنه من تقديم التغذية الراجعة للطلّاب، ومتابعة أدائهم ومدى تقدّمهم والرّد على استفساراتهم.
- يُتيح الفرصة لتطوير المقررات الدّراسية واستراتيجيات تدريسها باستخدام المستحدثات التكنولوجية والتّقنيات التربوية.

● يُحقق التّباعدا الاجتماعي الذي أصبح ضرورة في ظل الظروف الطّارئة النَّاتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19). (ص ١٥٨)

ويرى الباحث أن التّعليم الإلكتروني يُمثّل عملية استبدال كل ما يتعلّق بالعملية التّدرسية المعتمدة على التّفاعل وجَهًا لوجه بالوسائل الإلكترونية للتّعليم عن بُعد والتّعليم الافتراضي وتطبيقاته المختلفة في العملية التّدرسية؛ وفي تقويم أداء المتعلّمين.

### ب. أهداف التّعليم الإلكتروني:

تهدف أنظمة التّعليم الإلكتروني إلى تحقيق الأهداف التّالية (الأحمري، ٢٠١٥):

● إيجاد بيئة تفاعلية جاذبة عبر التّقنيات الإلكترونية المستخدمة والمتنوّعة والحصول على المعلومات من عدة مصادر مختلفة.

● إيجاد بيئة تعليمية داعمة بين المعلّمين والطلّبة والإدارة المدرسية بتبادل الخبرات التّربوية والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء عبر المحادثات في الفصول الافتراضية.

● تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمؤسسة التّعليمية والمجتمع بشكل عام.

● إكساب أعضاء هيئة التّدرّس والمتعلّمين المهارات والكفايات اللازمة لاستخدام المستحدثات التّكنولوجية، ومواكبة التّطوّرات الهائلة الثورة التكنولوجية.

● نمذجة التّعليم وتقديمه في صورة معيارية واضحة المعالم والأسس.

● توسيع مصادر الحصول على المعلومات مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية فيما بين المتعلّمين.

● تأسيس شبكة تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التّعليمية. (ص ٤)

ويتضح مما سبق أنّ التّعليم الإلكتروني يهدف إلى توفير الفرص التّعليمية لجميع المتعلّمين، والحفاظ على مستواهم الدّراسي وتنمية قدراتهم على تنفيذ مهام عملية التّعليم والتّعلّم، وتقبّل وجهات

نظرهم، وتفعيل عملية الاتصال بين المتعلمين وبين أعضاء هيئة التدريس، في مختلف الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

### ج. دواعي توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية:

تتمثل أبرز دواعي توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية فيما يلي (جدور، ٢٠١٤):

• تكافؤ الفرص التعليمية لمن فاتهم الالتحاق بالتعليم، والاستجابة للطلب الاجتماعي للتعليم الجامعي وإتاحة الفرصة لاكتساب المهارات، والاستجابة لمتطلبات التنمية من توفير الكوادر البشرية المدربة لتلبية احتياجات سوق العمل ونشر ثقافة التقنية.

• زيادة فرص التعلم والتدريب والنمو المهني للموظفين والعمال، وزيادة الرصيد المعرفي، وسهولة الوصول إلى المادة العلمية في أي وقت. (ص ٣٦).

كما يستوعب التعليم الإلكتروني جميع المشاركين دون حدٍ أقصى، ويكفل مسار اكتساب الخبرات بآليات عديدة واستراتيجيات متنوعة، كما يفتح مجالاً للتدريب بصورٍ مختلفة، ويؤسس نظاماً متعدد لنقل وتبادل المعرفة في مجالاتها المختلفة، ويحدث نقلة نوعية في تلبية احتياجات المتعلمين، بما يحقق الهدف المنشود منه (عبد القادر وخليفة، ٢٠٢٠، ص ٦٤٠).

ويتضح مما سبق أن تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم يُعد استجابة طبيعية لتوظيف الثورة التقنية وما تتضمنه من تطبيقات الواقع المعزز وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؛ لمساعدة المتعلمين على الحصول على المعلومة، ومواصلة العملية التعليمية، وتشجيعهم على التعلم الفردي، إضافة إلى أنه يُساعد في إعداد الطالب الرقمي المتمكن من مهارات العصر الرقمي.

### د. خصائص التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة وحرية الاختيار، حيث يتسم بالمرونة في التحرر والتخلص من قيود النظام التقليدي وواجباته، وعدم حضور المتعلم للمؤسسة التعليمية، وعلى الدراسة الفردية



للمواد التعليمية، حيث يُمكنه الدِّراسة عندما يريد، وفي المكان الذي يُريده وبالطريقة التي يُريدها (حجازي والخميسي، ٢٠٢٠، ص ٥).

كما يتصف التعليم الإلكتروني بالتباعد بين المتعلم والمعلم في عملية التدريس من حيث الزمان والمكان أو كلاهما معاً، مما يؤدي إلى تحرير الدارسين من قيود الزمان والمكان مقارنة بنظم التعليم المعتادة، واستخدام وسائل اتصال متعددة للربط بين المتعلم والمعلم ونقل المادة التعليمية، ووجود مؤسسة تعليمية مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم، وخصوصية عملية التعليم والتعلم، حيث تعتمد على ارتباط التعلم بحاجة المتعلم ودوافعه بما يتناسب مع قدراته، والاعتماد على إعداد المواد التعليمية مسبقاً وفق معايير معينة، والتغلب على مشكلة الزمان والمكان (رمضان، ٢٠٢٠، ص ١٥٣٧).

#### هـ. أنواع التعليم الإلكتروني ومستوياته:

للتعليم الإلكتروني عدة أنواع تبعاً لل غاية والهدف المنشود منه الذي يبينه كل من أبو عبيدة وجاسم (٢٠١٩) على النحو التالي:

#### أولاً: التعليم الإلكتروني تبعاً لحدوده ويُقسم إلى:

● **التعليم الإلكتروني المتزامن:** ويُقصد به التعليم المباشر الذي يتطلب وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت باستخدام أجهزة الحاسوب وأدوات الاتصال المختلفة؛ مما يتيح تبادل الآراء والحوار في أثناء العملية التعليمية.

● **التعليم الإلكتروني غير المتزامن:** وهذا النوع من التعليم لا يشترط تواجد المعلم والمتعلم في أثناء عملية التعليم، حيث يجري توفير المحتوى التعليمي بموقع معين، ويقوم الطالب بالرجوع إليه في الوقت والمكان المناسبين للمتعلم، وهذا النوع من التعليم يُكسب الطلبة مهارات البحث الذاتي.

● **التعليم المتمازج:** ويتضمن التعليم في الفصول الدراسية التقليدية، وهنا يتم المزج بين كلا الطريقتين السابقتين، بتوفير التجهيزات اللازمة المعتمدة على الإنترنت والتعلم الذاتي وإدارة نظم التعليم. (ص ص ٨٤-٨٥)

ثانياً: التّعليم الإلكتروني وفقاً لأسلوب تلقّي المعلومة، ويُقسّم إلى قسمين، هما:

• التّعليم الإلكتروني عبر الضّبط الدّائري: ويتحكّم المتعلّم في وقت تشغيل وإنهاء المحتوى التّعليمي عبر تواجد المحتوى التّعليمي في المنصات Moodle أو المواقع التّعليمية أو على الأقراص المدججة.

• التّعليم الإلكتروني عبر العرض المباشر: وهنا يجري بثّ المحتوى التّعليمي على شبكة الإنترنت، أو القنوات الفضائية.

• كما ينقسم التّعليم الإلكتروني إلى عدة مستويات، هي (خليل وأحمد، ٢٠١٨، ص ٧٣٣) (النفجان، ٢٠٢٠، ص ١٩٦):

• المستوى الدّاعم؛ وفيه يستمرّ التّدريس بالطريقة التّقليدية ومن خلال حضور المتعلّمين للمؤسسة التّعليمية، مع تدعيم التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلّمين وبعضهم من خلال موقع إلكتروني لكل مُقرر دراسي.

• المستوى المدمج؛ وفيه يتمّ تقسيم حضور المتعلّمين بنسبٍ متفاوتة ما بين الحضور التّقليدي والحضور الإلكتروني، مع استمرار توفير موقع إلكتروني للمقرر الدّراسي.

• المستوى الكامل، يكون الحضور والنشاط والتّعلّم إلكترونياً بشكلٍ كامل.

و. مُعوّقات تطبيق التّعليم الإلكتروني:

يُعاني التّعليم الإلكتروني من عدة صعوبات تحول دون تطبيقه بالشكل الأمثل، وهي كالتّالي (اليمين وصدراثة، ٢٠١٩م):

• صعوبات تنظيمية: ومنها: ضعف توفير البنية التكنولوجية اللازمة، وعدم تدريب المعلّمين والطّلبة للتّعامل مع تطبيقات التّعليم الإلكتروني، وقلة توافر التّجهيزات والمتطلّبات المادية اللازمة للتّعليم الإلكتروني.

● **صُعوبات تقنية وفنية:** وتتمثل في مشكلات الاتصال بالإنترنت باعتبارها أهم وأحدث وسائل ربط مختلف أطراف العملية التعليمية، وما يرتبط منها بالجوانب التقنية خاصة عندما يتعلق الأمر بتعرض الشبكات أو الأجهزة لحالات الخلل والأعطال المفاجئة، وبطء شبكة الإنترنت، وأمن وسرية المعلومات فيها والحفاظ على الخصوصية الشخصية، والتخوف من اختراق المحتوى التعليمي والامتحانات.

● **صُعوبات شخصية "ذاتية":** وتكون مرتبطة بذات الطالب وتحول دون إقباله على التعليم الإلكتروني وتحّد من دافعيته ورغبته في التعليم الإلكتروني، كصعوبة الحصول على أجهزة الحاسوب والاشتراك في الإنترنت، أو عدم امتلاكه للمهارات التقنية واللغوية اللازمة، وعدم قدرته على استخدام تطبيقات الحاسوب في التعليم الإلكتروني.

● **صُعوبات بيداغوجية:** يتعلّق هذا المحور بالعوامل التي تحول دون عزوف المعلمين عن اللجوء إلى التعلّم الإلكتروني وما قد يتطلّبه من جهدٍ ووقتٍ إضافي وطرقٍ تدريسية مختلفة.

● **صُعوبات مجتمعية:** وتتمثل في قلة الوعي بالتعليم الإلكتروني في المجتمع، ونفسي بعض الاتجاهات السلبية فيه، التي تحدّد من استعماله وتحقيق أهدافه، أو وجود نوع من ثقافة مقاومة التغيير لدى أفراد المجتمع نحو استخدام التعليم الإلكتروني. (ص ٣٠)

ومن الصُعوبات التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات ما ذكرته أنعام حسين (٢٠١٩) تطوّر المعايير القياسية العالمية؛ مما يتطلّب تحديثات في المقررات الإلكترونية، ومقاومة المتعلّمين للتعليم الإلكتروني، وعدم تفاعلهم معه، والاتجاه السلبي لبعض المتعلّمين ضد التعليم الإلكتروني، وتوفير مساحة واسعة من الحيز المتاح على شبكة الإنترنت وتوسيع مجال الاتصال اللاسلكي والحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلّمين لكيفية التعلّم والتعليم باستعمال التقنيات الحديثة والإنترنت والحاجة إلى نشر مقررات إلكترونية على مستوى عالٍ من الجودة إذ أن المنافسة عالية. (ص ٢١٢)

ثانيًا: التَّعلُّم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز:

أ. جهود جامعة الأمير سَطام في التَّعلُّم الإلكتروني:

تمتلك جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز منظومة متكاملة من التَّعلُّم الإلكتروني عبر وكالة التَّعلُّم الإلكتروني بعمادة تقنية المعلومات والتَّعلُّم عن بُعد؛ حيث تُساهم الجامعة في التَّحوُّل للتَّعلُّم عن بُعد من خلال توفير تطبيقات وأدوات التَّعلُّم الإلكتروني، حيث تُيسِّر التَّعلُّم الإلكتروني من خلال عدة نُظُم تفاعلية متكاملة مرتبطة بنظام البلاكورد، كما تعمل جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز بشكلٍ مُستمر على تطوير معارف ومهارات وكفايات منسوبيها في جميع جوانب التَّعلُّم الإلكتروني بما يتناسب مع احتياجاتهم التَّدرّيبية وبما يضمن تنمية الجوانب العلمية والعملية لأعضاء هيئة التَّدرّيس بالجامعة من خلال الدُّورات والبرامج التَّدرّيبية والاستعانة في ذلك بالكفاءات التَّدرّيبية من داخل الجامعة وخارجها وبالشُّراكة مع مراكز تدرّيبية مُتميّزة في مجال التَّعلُّم والتَّدرّيب (جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز، ٢٠٢٢).

كما تمتلك وكالة التَّعلُّم الإلكتروني بعمادة تقنية المعلومات والتَّعلُّم عن بُعد منظومة متكاملة من السِّياسات والإجراءات المنظَّمة لعملية التَّعلُّم الإلكتروني، حيث تُنظِّم هذه السِّياسات سياسات وقوانين التَّزاهة الأكاديمية، وقوانين الملكية الفكرية، وقياس رضا المستفيدين، والسِّياسات المنسَّقة لعملية الالتزام بالحضور ومواعيد المحاضرات، كما تقوم وكالة التَّعلُّم الإلكتروني بعمادة تقنية المعلومات والتَّعلُّم عن بُعد بعملية التَّدرّيب لأعضاء هيئة التَّدرّيس وإصدار العديد من الأدلة التَّدرّيبية السَّريعة لمعالجة ما يتعلَّق بعملية التَّعلُّم الإلكتروني في الجامعة بالنسبة لأعضاء هيئة التَّدرّيس وبالنسبة للطلُّاب (جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز، ٢٠٢٢).

وتأكيدًا لتفوق جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز في التَّعلُّم الإلكتروني فلقد أعلن المركز الوطني للتَّعلُّم الإلكتروني عن منح جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز الرُّخصة العامة للتَّدرّيب والتَّعلُّم الإلكتروني؛ وفق ضوابط ومعايير المركز التي تمَّ اعتمادها والبدء بتطبيقها مؤخرًا.

ب. النظم والخدمات التي تقدمها وكالة التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز:

تُيسّر وكالة التعليم الإلكتروني بعمادة تقنية المعلومات والتعليم عن بُعد في جامعة الأمير سَاطم العملية التعليمية من خلال عدة نظم تفاعلية متكاملة مرتبطة بنظام البلاكورد (جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزيز، ٢٠٢٢):

• نظام إدارة المحتوى التعليمي exact LCMS: هو نظام يدعم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس لإنشاء محتوى تعليمي، ويعمل على زيادة الاستفادة من المحتوى المنتج إلى أقصى حد، مع دعم استراتيجيات محتوى التعلّم التي تعمل على تحسين جودة مخرجات التعلّم.

• المكتبة الرقمية السعودية SDL: تُوفّر خدمات معلوماتية متطورة، تشمل إتاحة مصادر المعلومات الرقمية بمختلف أشكالها، وجعلها في متناول أعضاء هيئة التدريس والباحثين والمتعلّمين في مرحلتي الدّراسات العليا والبكالوريوس بالجامعات السعودية ومؤسسات التعليم العالي والمبتعثين، ومنسوبي وزارة التعليم من المعلّمين والمعلّلمات.

• تطبيق Microsoft Teams: هو تطبيق يسمح بإنشاء فصول افتراضية ومشاركتها مع المتعلّمين في المقررات الدّراسية على نظام بلاك بورد.

• تطبيق زوم: Zoom يتميّر بأنه عبارة عن برنامج عالمي يعمل على استهداف الكثير من المنصّات التعليمية الذّكية، إذ يستطيع المشاركون في المكالمة مشاركة الشّاشة الخاصة بهم مع الآخرين، بالإضافة إلى أنه يُوفّر لهم القدرة على كتابة التعليقات، والتّوضيح بشكلٍ مكتوب أو صوتي عليها.

• Lock Down Browser هو مُتصفّح مُغلق لإجراء الاختبارات في نظام إدارة التعلّم (Blackboard)، ويقوم المتصفّح بمنع عمليات الطّباعة أو النّسخ أو الانتقال إلى عنوان URL آخر أو الوصول إلى تطبيقات أخرى في أثناء الاختبار، وإذا كان الاختبار على نظام إدارة

التَّعلُّم ((Blackboard يتطلَّب استخدام مُتصفِّح Lock Down، فإن الطَّالب لن يَتمكَّن من إجراء الاختبار باستخدام مُتصفِّح آخر.

● نظام إدارة التَّعليم "Blackboard": يُتيح البلاك بورد للطَّالب وعضو هيئة التَّدريس الدُّخول إلى نسخته الإلكترونية من المقررات المسجَّلة له على النِّظام الأكاديمي، ومن خلاله يستطيع عضو هيئة التَّدريس من خلال بيئة آمنة التفاعل مع المتعلِّمين من خلال حزمة من الأدوات.

● نظام الاختبارات الإلكترونية "E-Testing": ونظام إلكتروني مُتكامل يُتيح إنشاء بنوك الأسئلة وتجميعها، ثم بعد ذلك إنشاء الاختبارات بشكل إلكتروني وإتاحتها عبر الويب بشكل آمن.

● نظام التَّسجيل في التَّدريب: يُقدِّم النِّظام خدمات للجهات والأفراد بالجامعة المقدمين والمشاركين في تقديم الدُّورات التَّدريبية والفعاليات.

● خدمة التَّعلُّم الجوال (موبايل ليرن) "بلاك بورد موبايل": هو عبارة عن تطبيق يتم تنزيله على الهواتف والجوالات والأجهزة المحمولة الذَّكية من متجر التَّطبيقات الخاصة بموديل جوال عضو هيئة التَّدريس والطَّالب.

● خدمة الرِّسائل الأكاديمية القصيرة (كنكت): هي عبارة عن أداة بسيطة تُتيح لعضو هيئة التَّدريس إرسال رسائل نصية قصيرة إلى المتعلِّمين المسجَّلين في المقرر، وهي لا تُتطلَّب إنشاء أيِّ مجموعات يدويًّا أو الحصول على أرقام جوال المتعلِّمين، فبيانات المتعلِّمين بما فيها أرقام التَّواصل معهم مسجَّلة في نظام بلاك بورد مُسبِّقًا، وكذلك فإن الخدمة بعد إعدادها تُتيح للطَّالِب الرَّد على الرِّسائل القصيرة من جوالهم لتصل لعضو هيئة التَّدريس على صندوق الرِّسائل داخل البلاك بورد.

● نظام الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate): هو نظام مُتربط مع "البلاك بورد" يُتيح لعضو هيئة التَّدريس إنشاء لقاءات (وجهًا لوجه) مُتزامنة بالصُّوت والصُّورة ومُعلقة فقط على عضو هيئة التَّدريس والمتعلِّمين المسجَّلين على المقرر.

ويتضح مما سبق اتجاه جامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز لاتباع التَّعليم الإلكتروني، كما أصدرت تعليمات وإرشادات والأدلة التَّدریبية لكيفية تنفيذ إجراءات التَّعليم الإلكتروني في تعليم وتقويم المتعلِّمين، إضافة إلى جهود جامعة الأمير سَطام في تدريب أعضاء هيئة التَّدریس على كيفية تنفيذ مختلف عمليات التَّعليم الإلكتروني وإعداد الاختبارات الإلكترونيّة، وإجراءات تصميمها وتوظيفها في قياس أداء المتعلِّمين في الجامعة.

### الدراسات السابقة

هدفت دراسة السَّدحان (٢٠١٥) إلى التَّعرّف إلى أهم الصُّعوبات التي تُواجه تطبیق منظومة التَّعليم الإلكتروني في جامعة شقراء المتعلِّقة بالجوانب الإداریة والمادیة وأعضاء هيئة التَّدریس والمتعلِّمين وذلك من وجهة نظر المختصِّين في الحاسب الآلي والتَّعليم الإلكتروني في جامعة شقراء، ووظَّفت المنهج الوصفي، ووظَّفت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوَّنت العينة من (١٢٩) عضو هيئة تدریس، وأظهرت الدِّراسة أن الصُّعوبات التي تُواجه تطبیق منظومة التَّعليم الإلكتروني بجامعة شقراء المتعلِّقة بالجوانب الإداریة والمادیة وأعضاء هيئة التَّدریس والمتعلِّمين بدرجة كبيرة، وتمثَّلت أبرز الصُّعوبات في نقص خدمات الصِّيانة للأجهزة بصورة دوریة، وعدم التَّعاون بين الجامعات في تبادل الخبرات في مجال التَّعليم الإلكتروني، وعدم امتلاك المتعلِّمين المهارات الكافیة لاستخدام التَّعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة فوجتک (2018) Fojtik إلى إجراء مقارنة بين الطَّلبة الذين يتعلَّمون عن بُعد والطَّلبة المنتظمون الذين يدرسون وجهاً لوجه من أجل إظهار المزايا والعيوب الخاصَّة بالتَّعليم عن بُعد، واستخدمت المنهج النَّوعي من خلال دراسة الحالة، من خلال دراسة حالات خلال العشريين عامًّا الماضيَّة حول استخدام التَّعليم عن بُعد في تخصص علم الحاسوب في جامعة أوسترافا/التشيك، وأظهرت الدِّراسة عدم قدرة الطَّلبة الذين يتعلَّمون عن بُعد على إدارة وتنظيم دراستهم، وكذلك لم يكونوا قادرين على إنهاء مُتطلِّبات المواد الدِّراسیة، وأن التَّعليم عن بُعد يحتاج إلى التَّحضیر المكثَّف وتزويد الطَّلبة بجميع المواد والواجبات والمهمَّات التي عليهم القيام بها، إضافة إلى ضعف امتلاك المعلِّمين والطَّلبة للخبرة اللازمة في نظام التَّعليم عن بُعد.

هدفت دراسة أبواجبي وآخرين (2020) Aboagye et al. إلى الكشف عن التّحديات التي واجهت طلاب مؤسسات التّعليم العالي في دولة غانا عند التّحول إلى نمط التّعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في أثناء وباء فيروس كورونا التّاجي، ووظّفت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (١٤١) من طلاب الجامعات الغانية، وتوصّلت الدّراسة إلى أن تغطية الإنترنت وإمكانية الوصول إليه جاءت في مقدمة التّحديات التي تُواجه المتعلّمين عند التّحوّل إلى التّعليم الإلكتروني، وكشف النتائج أن المتعلّمين لم يكن لديهم الاستعداد الكافي للدراسة عبر الإنترنت.

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) إلى تحديد أهم التّحديات التي تقف في وجه استخدام التّعليم عن بُعد من قِبل أعضاء هيئة التّدريس، واقتراح الحلول والمعالجات التي من شأنها معالجة هذه التّحديات، واستخدمت منهج المسح الاجتماعي، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (٢٥٠) عضو هيئة تدريس من جامعات عربية مُتنوّعة، وتوصّلت إلى أن من أبرز المعوّقات العلمية التي تُواجه تطبيق التّعليم عن بُعد قلة المقررات الخاصة بتعليم الحاسوب في الكلية، وأن أغلب الطّلبة ليس لديهم الخبرة التي تُمكنهم من الاستفادة من التّعليم عن بُعد، وأن التّعليم عن بُعد لا يرقى في جودته إلى مستوى التّعليم المباشر، كما أن التّعليم عن بُعد يتطلّب وقتاً أطول وجهداً أكبر، وأن بعض الأساتذة إما لا يرغبون في استخدام هذا النوع من التّعليم أو أنهم غير قادرين على استخدامه لأنه يتطلّب مهارات معينة قد لا تتوفّر عند جميع الأساتذة؛ فضلاً عن حصول الكثير من الأساتذة على الدّورات التّدريبية لتأهيلهم في هذا المجال، إضافة إلى وجود معوّقات تقنية منها قلة المختصّين في مجال الحاسوب، وأن نسبة كبيرة من الأساتذة لا يستخدمون أجهزة الكمبيوتر الشّخصية في تدريس المقررات العلمية، أما المعوقات المالية فتمثّلت في ضعف توفّر الدّعم المالي للجامعات، أما المعوّقات الإدارية فتمثّلت في الإجراءات الرّوتينية وهيمنة الإدارة التّقليدية.

هدفت دراسة دميّاكور (2020) Demuakor إلى تقييم درجة رضا المتعلّمين الدّوليين بمؤسسات التّعليم العالي في الصّين عن تجربة التّعليم الإلكتروني عبر الإنترنت في ظل جائحة فيروس كورونا، ووظّفت المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٣١٥) طالباً دولياً من دولة غانا، وأظهرت نتائج



الدراسة أن تنفيذ برامج التّعليم العالي عبر الإنترنت كانت فكرة عظيمة للغاية من وجهة نظر عينة الدراسة، وأن غالبية المتعلّمين الدّوليين بمؤسسات التّعليم العالي في دولة الصّين أيدوا هذه المبادرة بشكلٍ كبير.

هدفت دراسة سهل (٢٠٢٠) إلى تمييز أهمّ صعوبات التّعلّم الإلكتروني التي تُواجه أعضاء الهيئة التّدرسية في الكلية الجامعية للعلوم التّطبيقية- غزة فلسطين، ووظّفت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (٦٩) عضوًا من الهيئة التّدرسية في الكلية الجامعية للعلوم التّطبيقية، وتوصّلت الدراسة إلى وجود صعوبات مادية وتدريبية وفنية تُواجه تطبيق التّعليم الإلكتروني، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذّكور والإناث على مستوى الصّعوبات المادية لصالح الذّكور، بينما لا توجد فروق بينهما عند باقي الصّعوبات، ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التّدرّس على مستوى الصّعوبات المادية والفنية والتّدريبية تعزّيّ لمتغيّر الدرجة الأكاديمية ومتغيّر القسم الأدبي، ومتغير سنوات الخبرة.

هدفت دراسة سيف وأمل محمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن التّحديات التّقنية والتّفيسية التي تُواجه أعضاء هيئة التّدرّس والمتعلّمين لتفعيل التّعلّم الإلكتروني والتّعليم عن بُعد في مواجهة جائحة كورونا بجامعة بيشة، ووظّفت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (٣٤٣) عضو هيئة تدرّس، وأظهرت أن أبرز التّحديات التي تُواجه الطّالب تتمثّل في نقص الوعي التّكنولوجي والتّصوّر المتكامل، وعدم التّدريب الكافي على تقنيات استخدام الكمبيوتر والإنترنت، والتّشتت والقلق وعدم التّركيز، والخوف من زخم المعلومات والكمية الكبيرة للموارد المتوفّرة على منصات التّدريب الإلكتروني والمشكلات الفنية، كانقطاع الإنترنت أو التّيّار الكهربائي المفاجيء، مما يحول دون قدرة الطّالب على المواصلّة، وافتقار التّواصل المباشر مع المعلّم، وعدم تقبل كثير من المتعلّمين فكرة الانخراط في التّعليم الإلكتروني بصورة كاملة، أما التّحديات التي تُواجه أعضاء هيئة التّدرّس فتتمثّل في كيفية إدارة الصّف، وعملية التّقييم المستمر من خلال تصميم الأنشطة والواجبات الملائمة، وتصميم المحتوى.

هدفت دراسة هالة الجوهري (٢٠٢٠) إلى قياس وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سَطام بن عبد العَزيز باستخدام منصة التَّعلُّم الإلكتروني في ظل تَفشِّي فيروس COVID 19 واتجاهاتهم نحو التَّعلُّم بالاستقصاء، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، ووظفت الدِّراسة الاستبانة كأداة للدِّراسة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس بجامعة الأمير سَطام بن عبد العَزيز، وأظهرت الدِّراسة أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سَطام بن عبد العَزيز بمنصة التَّعلُّم الإلكتروني على الاستبانة الكلية كانت مرتفعة، كما أظهرت الدِّراسة ارتفاع استجابة أفراد عينة الدِّراسة نحو توفّر بيئة التَّعلُّم الإلكتروني المساعدة على التَّعلُّم بالاستقصاء.

هدفت دراسة بشاير السِّلمي (٢٠٢١) إلى الكشف عن المعوِّقات التي تُواجه استخدام التَّعلُّم الرِّقْمِي من قِبل أعضاء الهيئة التَّعليمية في القرى من خلال استقصاء آرائهم، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدِّراسة، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٩٦) من أعضاء الهيئة التَّعليمية في مدارس قرى الطَّائف بالمملكة العربية السُّعودية، وأظهرت الدِّراسة أن استجابة أفراد عينة الدِّراسة جاءت بدرجة موافقة مرتفعة تجاه مُعوِّقات التَّعليم الإلكتروني المتعلقة بمعوِّقات تتعلَّق بالمدرس والطَّالب، كما ارتفعت الموافقة تجاه المعوِّقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمادية، ومن المعوِّقات ضَعف شبكة الإنترنت في معظم القرى وانقطاعها المتكرر سواء لأعطال فنية أو غيرها، وقلة المدرسين الذين يُجيدون المهارات التَّكنولوجية اللازمة للتَّعلُّم الرِّقْمِي، وقلة توافر تَطبيقات التَّعليم الإلكتروني باللغة العربية، وغموض فلسفة التَّعليم الإلكتروني وأهدافه.

هدفت دراسة حسبة النَّصار (٢٠٢١) إلى التَّعرِّف إلى آراء المتعلِّمين في الصِّف الثاني عشر حول تَطبيق وزارة التَّربية في دولة الكويت استخدام التَّعليم الإلكتروني عن بُعد من المنازل في سبيل استكمال الفصل الدِّراسي الثَّاني المتبقي من العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من عيتين للبحث قبل التَّجربة (٢٧٣) مُتعلِّمًا، وبعد بدء التَّجربة مباشرة (٤١٣) مُتعلِّمًا من الصِّف الثَّاني عشر من جميع المناطق التَّعليمية في دولة الكويت، ووظفت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدِّراسة، وأظهرت الدِّراسة أن أبرز مُعوِّقات التَّعلُّم الإلكتروني تمثَّلت في

قلة توفّر موارد التّكنولوجيا وسرعة الإنترنت داخل المنازل، وكذلك التّدريب المسبق على استخدام أدوات منصة فرق مايكروسوفت.

هدفت دراسة العودة (٢٠٢١) إلى الوقوف على مُعَوِّقات إدارة التّعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السّعودية في ظل جائحة كورونا، ووظّفت المنهج الوصفي، ووظّفت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصّلت الدّراسة إلى أن مُعَوِّقات إدارة التّعليم الإلكتروني تمثّلت في المُعَوِّقات: "الإدارية-الصحية-البشرية-المالية-التّقنية"، وتمثّلت أبرز المُعَوِّقات في التّكلفة المادية العالية لشراء البرمجيات والأجهزة الإلكترونية لإدارة التّعليم بالإحساء، والتّخوّف من التّعامل مع الأجهزة والبرمجيات الحديثة كونها قد تلغي دور العنصر البشري، وقلة البرامج التّدريبية المخصصة للموظّفين للتّدريب على تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية، ومقاومة الموظّفين للتّغيير.

#### التعليق على الدّراسات السّابقة:

يتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في دراسة الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي، ومنها: دراسة السّدحان (٢٠١٥)، ودراسة سلهب (٢٠٢٠)، ودراسة السّلمي (٢٠٢١).

واتفق البحث مع بعض الدراسات السابقة في توظيف منهج البحث الوصفي، ومنها: دراسة العودة (٢٠٢١)، ودراسة سيف ومحمد (٢٠٢٠)، كما اتفقت مع بعض الدراسات في توظيف الاستبانة كأداة للدراسة، ومنها: دراسة أبواجبي وآخرين (Aboagye et al. (2020)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠).

واختلفت الدراسة مع دراسة فوجتاك Fojtik (2018) التي استخدمت المنهج التّوعوي من خلال دراسة الحالة، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي استخدمت منهج المسح الاجتماعي، ودراسة الجوهري (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله للصعوبات "التقنية والفنية والإدارية وصعوبات التقويم" التي تواجه التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

## منهجية البحث وإجراءاته

### منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتعبير عنها بشكل كمي وكيفي.

### مجتمع البحث:

تكون المجتمع من أعضاء هيئة التدريس بمنطقة "الخرج - الدلم - حوطة بني تميم - السليل - الأفلاج - وادي الدواسر"، وبلغ عدد مجتمع البحث (٩٧٩) عضو هيئة تدريس.

### عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من (٢٦٦) من أعضاء هيئة التدريس بمنطقة (الخرج-الدلم-حوطة بني تميم-السليل-الأفلاج-وادي الدواسر)، وقد تم تحديد نسبة العينة وفق الجدول المعتمد لتحديد العينة (Krejcie ,R & Morgan, D, 1970).

### أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ نظرا لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجه، ومجتمعه، وللإجابة عن تساؤلاته.

أ. بناء أداة البحث: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء مُعطيات وتساؤلات البحث وأهدافه تم بناء الأداة (الاستبانة)،

وتكوّنت في صورتها النهائيّة من ثلاثة محاور، وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

١- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من مفردات عينة البحث.

٢- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة البحث، والمتمثلة في: (سنوات الخبرة - الجنس - الرتبة الأكاديمية - نوع الكلية).

٣- **القسم الثالث:** ويتكوّن من (٤٦) عبارة، مُوزّعة على ثلاثة محاور أساسية، حيث تُكوّن المحور الأول "الصُّعوبات التّقنية والفنية" من (٢٠) عبارة، وتكوّن المحور الثاني "صُّعوبات التّقويم" من (١٥) عبارة، وتكوّن المحور الثالث "الصُّعوبات الإدارية" من (١١) عبارة.

وتمّ استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عينة البحث، بعد معالجتها إحصائياً، ويوضح الجدول رقم (١) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي.

جدول (١): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	كبيرة جداً	٤,٢١	٥,٠٠
٢	كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	ضعيفة	١,٨١	٢,٦٠
٥	ضعيفة جداً	١,٠٠	١,٨٠

ب. **صدق أداة البحث:** صدق أداة البحث يعني التّأكد من أنّها تقيس ما أُعدت له، كما يُقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التّحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يَستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتّأكد من صدق أداة البحث من خلال:

١- الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين): للتعرف إلى مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع البحث، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٤) مُحكِّمًا، وقد طُلب من المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات.

وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول التالي معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور.

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبحر الأول	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبحر الثاني	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبحر الثالث
١	**٠,٤٢	١	**٠,٤٦	١	**٠,٦٨
٢	**٠,٧٠	٢	**٠,٦٠	٢	**٠,٧٩
٣	**٠,٧١	٣	**٠,٦٥	٣	**٠,٧٢
٤	**٠,٥٨	٤	**٠,٤٧	٤	**٠,٧٢
٥	**٠,٧٢	٥	**٠,٦٦	٥	**٠,٦٩
٦	**٠,٧٨	٦	**٠,٦٥	٦	**٠,٦٩
٧	**٠,٧٣	٧	**٠,٧١	٧	**٠,٧٢
٨	**٠,٥٤	٨	**٠,٥٨	٨	**٠,٧٤
٩	**٠,٨٢	٩	**٠,٦٤	٩	**٠,٨٠
١٠	**٠,٥٧	١٠	**٠,٥٥	١٠	**٠,٦٠
١١	**٠,٧٢	١١	**٠,٧٥	١١	**٠,٦١

رقم العبارة	معامل الارتباط الأول	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الثاني	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور الثالث
١٢	**٠,٥٥	١٢	**٠,٧٩		
١٣	**٠,٦٤	١٣	**٠,٦٠		
١٤	**٠,٧٢	١٤	**٠,٥٨		
١٥	**٠,٦٦	١٥	**٠,٥١		
١٦	**٠,٧٩				
١٧	**٠,٧١				
١٨	**٠,٦٢				
١٩	**٠,٤٨				
٢٠	**٠,٦٩				

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها مُوجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الدأخلي بين عبارات الاستبانة.

٣- الثبات: تم التأكّد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ), ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٣): قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

الثبات	المجموع	المحور
٠,٩٣	٢٠	الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني
٠,٨٨	١٥	صعوبات التّقييم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني
٠,٨٩	١١	الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني
٠,٩٦	٤٦	الاستبانة

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الثَّبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة جاءت ما بين معامل ثبات (٠,٨٩ - ٠,٩٣)، وجاء معامل ثبات الاستبانة بشكل عام (٠,٩٦)، وهو معامل ثبات مُرتفع يُعطي ثقة في تطبيق أداة البحث.

#### ت. إجراءات تطبيق البحث:

بعد التَّأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا من خلال توزيع الاستبانة وُرقياً وإلكترونيًا، وجمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٢٦٦) استبانة، ومراجعة الاستبانات، والتَّأكد من صلاحيتها، وملائمتها للتَّحليل.

#### ث. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، وتحليل البيانات التي تمَّ تجميعها، فقد تمَّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS).

وبعد ذلك تمَّ حساب المقاييس الإحصائية التَّالية:

١- التكرارات، والنَّسب المئوية؛ لتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرَّئيسة التي تتضمَّنها أداة البحث.

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)؛ وذلك للتَّعرُّف إلى متوسط استجابات مفردات عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق لدى عينة البحث وفق مُتغيِّر (الجنس-الكلية).

٤- تحليل التَّباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفرق لدى أفراد العينة وفق مُتغيِّر (سنوات الخبرة-الرَّتبة الأكاديمية).



## نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرئيس للبحث: ما الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزیز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدریس؟".

جدول (٤): استجابات مفردات عينة البحث حول الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزیز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدریس

الترتيب	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	المحور
١	متوسطة	٣,٢٥	الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني
٢	متوسطة	٣,١٩	صُّعوبات التَّقوم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني
٣	متوسطة	٣,١١	الصُّعوبات التقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني
٣,١٨			الاستبانة

بالنظر إلى جدول (٤) يتضح أن استجابات أفراد عينة البحث تجاه الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزیز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدریس جاءت بدرجة استجابة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تتراوح ما بين ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، وهذا يدل على موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على إجمالي الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني.

وجاء محور "الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العزیز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدریس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٥) بدرجة موافقة متوسطة؛ مما يُشير إلى وجود صُّعوبات إدارية تُواجه توظيف أعضاء هيئة التَّدریس لتطبيقات التَّعليم الإلكتروني في أثناء عملية التَّعليم والتَّعلُّم، ويعزو الباحث هذا التَّنتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة البحث حول الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَاطم بن عبد العزیز، إضافة إلى حداثة توظيف تطبيقات التَّعليم الإلكتروني، مع وجود ثقافة مقاومة التَّغيير لدى بعض أعضاء هيئة التَّدریس والقيادات الأكاديمية في الجامعة، وتتفق هذه التَّنتيجة مع ما أكَّده

الدراسات السابقة من ارتفاع المعوقات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني، ومنها: دراسة إبراهيم (٢٠٢٠)، ودراسة السلمي (٢٠٢١)، ودراسة العودة (٢٠٢١).

وجاء محور "صعوبات التقويم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,١٩) بدرجة موافقة متوسطة، ويعزو الباحث هذا النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة البحث بصعوبات التقويم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة سيف وأمل محمد (٢٠٢٠م) التي أكدت وجود صعوبات تواجه أعضاء هيئة التدريس في عملية التقييم المستمر من خلال تصميم الأنشطة والواجبات الملائمة.

وجاء محور "الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,١١) بدرجة موافقة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الدراسات السابقة من ارتفاع المعوقات والصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني، ومنها: دراسة بشاير السلمي (٢٠٢١)، ودراسة سلهب (٢٠٢٠) ودراسة العودة (٢٠٢١).

ب- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول: "ما الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

جدول (٥): استجابات مفردات عينة البحث حول الصعوبات التقنية والفنية التي تطبق تواجده تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَلام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبرة	ك & %	درجة الموافقة					الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	
١	ضعف البنية الإلكترونية في بعض الكليات.	ك %	٢٣	٥٣	١٢٦	٤١	٢٣	١٣
			٨,٦	١٩,٩	٤٧,٤	١٥,٤	٨,٦	
٢	ضعف مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك %	١٨	٥٨	١٠٠	٧٣	١٧	١٤
			٦,٨	٢١,٦	٣٧,٦	٢٧,٤	٦,٤	
٣	نقص الدعم الفني المباشر في بعض الكليات.	ك %	٤٨	٧٧	٨٦	٣٩	١٦	٤
			١٨,٠	٢٨,٩	٣٢,٣	١٤,٧	٦,٠	
٤	قلة الدعم المادي لبناء مواد التعليم الإلكتروني.	ك %	٥٢	٩٤	٥٣	٣٥	٣٢	٥
			١٩,٥	٣٥,٣	١٩,٩	١٣,٢	١٢,٠	
٥	ضعف الوعي بالتعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك %	٢٤	٣٥	١٢٣	٥١	٣٣	١٥
			٩,٠	١٣,٢	٤٦,٢	١٩,٢	١٢,٤	
٦	ضعف الوعي بالتعليم الإلكتروني لدى المتعلمين.	ك %	٥٣	٤٧	٩٨	٤١	٢٧	٨
			١٩,٩	١٧,٧	٣٦,٨	١٥,٤	١٠,٢	
٧	عدم وضوح أنظمة التعليم الإلكتروني وأساليبه.	ك %	٣٦	٥٩	١٠٥	٤٥	٢١	١٠
			١٣,٥	٢٢,٢	٣٩,٥	١٦,٩	٧,٩	
٨	ضعف اللغة الإنجليزية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك %	٢٩	٦٨	١٠٦	٢٨	٣٥	١١
			١٠,٩	٢٥,٦	٣٩,٨	١٠,٥	١٣,٢	
٩		ك	١٢	٤٢	١١٧	٧٣	٢٢	١٧

م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة				
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	الاتجاهات السلبية تجاه استخدام التعليم الإلكتروني لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	%	٤,٥	١٥,٨	٤٤,٠	٢٧,٤	٨,٣
١٠	التعليم الإلكتروني يُنقل عياً إضافياً على عضو هيئة التدريس.	ك	٢٣	٤٢	٩٧	٦٩	٣٥
		%	٨,٦	١٥,٨	٣٦,٥	٢٥,٩	١٣,٢
١١	يؤدي التعليم الإلكتروني لانشغال المتعلمين بمواقع إلكترونية أخرى تعوقهم عن العملية التعليمية.	ك	٤٢	٥٣	١٠٩	٤٦	١٦
		%	١٥,٨	١٩,٩	٤١	١٧,٣	٦,٠
١٢	بعض المقررات الدراسية لا تتواءم مع أدوات التعليم الإلكتروني.	ك	٣٠	٤٨	١٢٦	٣٤	٢٨
		%	١١,٣	١٨	٢٧,٤	١٢,٨	١٠,٥
١٣	ضعف تناسب كم المحتوى التعليمي مع الخطة الزمنية المخصصة له.	ك	٣٠	١٨	١٢٩	٦١	٢٨
		%	١١,٣	٦,٨	٤٨,٥	٢٢,٩	١٠,٥
١٤	ضعف الاستفادة من الخبراء المتخصصين في مجال التعليم الإلكتروني.	ك	٤٢	٨٩	٧٩	٤٥	١١
		%	١٥,٨	٣٣,٥	٢٩,٧	١٦,٩	٤,١
١٥	ضعف إلمام بعض المتعلمين بالمهارات التكنولوجية اللازمة	ك	٢٤	٨١	١٢٢	٢٨	١١
		%	٩,٠	٣٠,٥	٤٥,٩	١٠,٥	٤,١

م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة					الموسم الحسني	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
	لعملية التعليم الإلكتروني.									
١٦	ضعف التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وبين المتعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم.	ك	٧٧	٦٣	٨٧	٢٩	١٠	٣,٦٣	كبيرة	
		%	٢٨,٩	٢٣,٧	٣٢,٧	١٠,٩	٣,٨			
١٧	صعوبة تغطية شبكة الإنترنت لمختلف المناطق التعليمية للطلاب.	ك	٤٧	٩٩	٨٠	٣٠	١٠	٣,٥٤	كبيرة	
		%	١٧,٧	٣٧,٢	٣٠,١	١١,٣	٣,٨			
١٨	الأنشطة التعليمية عبر المنصات التعليمية قد تكون مملة لبعض المتعلمين.	ك	٣٦	٦٥	١١٩	٣٥	١١	٣,٣٠	متوسطة	
		%	١٣,٥	٢٤,٤	٤٤,٧	١٣,٢	٤,١			
١٩	إثارة المتعلمين بعض القضايا الجدلية غير المرتبطة بالمقررات الدراسية عبر المنصات وعبر البلاك بورد.	ك	٦	٣٠	٨١	٩٨	٥١	٢,٤١	ضعيفة	
		%	٢,٣	١١,٣	٣٠,٥	٣٦,٨	١٩,٢			
٢٠	المحتوى التعليمي الإلكتروني يكون مختصراً ولا يساعد المتعلمين على فهم التفاصيل الدقيقة في المقررات الدراسية.	ك	١٨	٢٩	٩٩	٩٧	٢٣	٢,٧١	متوسطة	
		%	٦,٨	١٠,٩	٣٧,٢	٣٦,٥	٨,٦			
			متوسط إجمالي اخور الأول					٣,١١		

بالنظر إلى جدول (٥) يتضح أن استجابات أفراد عينة البحث تجاه المحور الأول "الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" جاء بدرجة استجابة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١١)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تتراوح ما بين ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، وهذا يدل على موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على إجمالي المحور بصفة عامة، كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات البعد تراوحت ما بين (٢,٤١-٣,٦٣)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور.

وجاءت العبارتان رقم (١٦-١٧) بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت (١٧) عبارة بدرجة موافقة متوسطة، بينما جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة ضعيفة وهي العبارة رقم (١٩)، وجاءت العبارة رقم (١٦) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، مما يشير إلى موافقة أفراد عينة البحث على أن ضعف التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وبين المتعلمين في أثناء عملية التعليم والتعلم من أبرز الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة أسلوب التعليم الإلكتروني إضافة إلى أن الظروف الطارئة نتيجة فيروس كوفيد أدت إلى توظيف التعليم الإلكتروني بصورته الكاملة دون حدوث اتصال مباشر وجهًا لوجه بين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس دون ممارسة المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس لنمط التعليم الإلكتروني بشكل كامل من قبل، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبواجي وآخرين (Aboagye et al., 2020) التي أكدت أن المتعلمين لم يكن لديهم الاستعداد الكافي للدراسة عبر الإنترنت، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سياف وأمل محمد (٢٠٢٠) التي أكدت أن من صعوبات التعليم الإلكتروني التقنية افتقار التواصل المباشر مع المعلم، وعدم تقبل كثير من المتعلمين فكرة الانخراط في التعليم الإلكتروني بصورة كاملة.

وجاءت العبارة رقم (١٩) في المرتبة العشرين والأخيرة بدرجة موافقة ضعيفة بمتوسط حسابي (٢,٤١)؛ مما يشير إلى أن إثارة المتعلمين لبعض القضايا الجدلية غير المرتبطة بالمقررات الدراسية عبر المنصات وعبء البلاك بورد لا تمثل صعوبة تعليمية أو تقنية أو فنية تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني

في جامعة الأمير سَاطم بن عبد العَزيز؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز المتعلِّمين على محتوى المقررات الدِّراسية دون التَّعرُّض لأيِّ قضايا أو أفكار لا علاقة بها بالمقررات الدِّراسية، إضافة إلى إشراف أعضاء هيئة التَّدريس على المنصَّات التَّعليمية، ووضعهم لمجموعة من القواعد الملزمة للطلَّاب.

**ج- التَّنائج المتعلِّقة بالإجابة على السُّؤال الثَّاني:** "ما صُعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَاطم بن عبد العَزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟".

جدول (٦): استجابات مفردات عينة البحث حول صُعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَاطم بن عبد العَزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس

م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
١	تحتاج الاختبارات والواجبات عبر البلاك بورد إلى وقتٍ طويل.	ك	١٢	٦٤	١٠٩	٤٦	٣٥	٢,٨٩	متوسطة	١٢
		%	٤,٥	٢٤,١	٤١	١٧,٣	١٣,٢			
٢	تُمثَّل الاختبارات والواجبات عبر البلاك بورد عبء إضافي على المتعلِّمين وأعضاء هيئة التَّدريس.	ك	٢٤	٤٥	١٠٠	٧٤	٢٣	٢,٨٩	متوسطة	١٣
		%	٩,٠	١٦,٩	٣٧,٦	٢٧,٨	٨,٦			
٣	صَّعب مواكبة المقررات الدِّراسية لأدوات التَّقويم الإلكتروني.	ك	١٢	٤٧	١٣٩	٥١	١٧	٢,٩٥	متوسطة	١١
		%	٤,٥	١٧,٧	٥٢,٣	١٩,٢	٦,٤			
٤	هناك صُعوبة في تمييز الاختبارات والواجبات عبر البلاك بورد بين الفروق الفردية بين المتعلِّمين.	ك	٥٩	٥٧	٨٦	٥٣	١١	٣,٣٨	متوسطة	٥
		%	٢٢,٢	٢١,٤	٣٢,٣	١٩,٩	٤,١			

م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة					الموسم الحسائي	درجة الموافقة	الترتيب
			ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
٥	وجود تكاليفات وأسئلة غير واضحة تُعرض على المتعلمين عبر البلاك بورد.	ك	٤٦	٨٥	١٠٥	١٨	١٢	٢,٤٩	متوسطة	١٥
		%	١٧,٣	٣٢	٣٩,٥	٦,٨	٤,٥			
٦	صُعوبة تعامل المتعلمين مع الاختبارات والواجبات عبر تطبيقات التعليم الإلكتروني.	ك	٣٥	٦٤	٩٧	٥٢	١٨	٢,٨٣	متوسطة	١٤
		%	١٣,٢	٢٤,١	٣٦,٥	١٩,٥	٦,٨			
٧	اعتماد التكاليفات والاختبارات الإلكترونية على السرعة وليس على عامل الكفاءة والمهارة.	ك	١١	٤٩	١٤٠	٣٦	٣٠	٣,١٠	متوسطة	٨
		%	٤,١	١٨,٤	٥٢,٦	١٣,٥	١١,٣			
٨	احتمال حدوث بعض الأخطاء الفنية في أثناء تنفيذ الاختبارات الإلكترونية على المتعلمين.	ك	٥	٣٥	٨١	٩٣	٥٢	٣,٥٧	كبيرة	٣
		%	١,٩	١٣,٢	٣٠,٥	٣٥	١٩,٥			
٩	الحاجة إلى جهد أكبر من أعضاء هيئة التدريس في أثناء إعداد التكاليفات والاختبارات الإلكترونية.	ك	٥	٤١	٦٤	٩٧	٥٩	٣,٦٢	كبيرة	٢
		%	١,٩	١٥,٤	٢٤,١	٣٦,٥	٢٢,٢			



م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة					الموسم الحسبي	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
١٠	وجود تحديثات إلكترونية يمكن أن تخترق الخصوصية وتؤثر في نتائج التقييم.	ك	٢٤	٧٤	٧٥	٥٣	٤٠	٢,٩٦	متوسطة	١٠
		%	٩,٠	٢٧,٨	٢٨,٢	١٩,٩	١٥,٠			
١١	ضعف تأهيل القائمين بعملية التقييم الإلكتروني بامتلاك المهارات اللازمة لعملية التقييم.	ك	٣٠	٤١	١٢١	٥٢	٢٢	٣,٠٢	متوسطة	٩
		%	١١,٣	١٥,٤	٤٥,٥	١٩,٥	٨,٣			
١٢	نقص الخبراء والفنيين في مجال البرمجة والقياس والتقييم الإلكتروني	ك	٤٢	٧٦	٧٩	٥٢	١٧	٣,٢٨	متوسطة	٦
		%	١٥,٨	٢٨,٦	٢٩,٧	١٩,٥	٦,٤			
١٣	رفض بعض القائمين على العملية التعليمية في الجامعة لعملية التقييم الإلكتروني.	ك	-	٣٥	١١٨	٦٠	٥٣	٣,٥١	كبيرة	٤
		%	-	١٣,٢	٤٤,٤	٢٢,٦	١٩,٩			
١٤	صعوبة ضبط التقييم الإلكتروني من الغش بين المتعلمين.	ك	١٢٨	٧٤	٥٣	-	١١	٤,١٦	كبيرة	١
		%	٤٨,١	٢٧,٨	١٩,٩	-	٤,١			
١٥	عدم توفر أجهزة إلكترونية لدى كثير من المتعلمين.	ك	٢٩	٧٤	٩٤	٥٢	١٧	٣,١٧	متوسطة	٧
		%	١٠,٩	٢٧,٨	٣٥,٣	١٩,٥	٦,٤			
			متوسط إجمالي المحور الثاني					٣,١٩		

بالنظر إلى جدول (٦) يتضح أن استجابات أفراد عينة البحث تجاه المحور الثاني "صعوبات التقييم التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس " جاء بدرجة استجابة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تتراوح ما بين ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، وهذا يدل على موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على إجمالي المحور بصفة عامة، كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد تراوحت ما بين (٤,١٦-٢,٤٩)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور.

وجاءت العبارات رقم (٨-٩-١٣-١٤) بدرجة موافقة كبيرة، وجاء عدد (١١) عبارة بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت العبارة رقم (١٤) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (٤,١٦)، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة البحث على صعوبة ضبط التقييم الإلكتروني من الغش بين المتعلمين كأبرز صعوبة تواجه نظم التقييم في التعليم الإلكتروني؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حداثة تطبيق نظم التقييم الإلكتروني مع صعوبة ضبط المراقبة على الاختبارات الإلكترونية بين المتعلمين، إضافةً إلى تعرضها لبعض التهديدات التي قد تخترق خصوصية نظم التقييم الإلكترونية.

وجاءت العبارة رقم (١٥) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٤٩)؛ مما يُشير إلى وجود بعض الإشكاليات التي تواجه التقييم الإلكتروني؛ بسبب عدم وضوح بعض التكاليفات أو الأسئلة المعروضة على منصة البلاك بورد؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعود المتعلمين على التكاليفات والأسئلة المباشرة من قبل أعضاء هيئة التدريس، إضافةً إلى صعوبة استفسارهم عن التكاليفات المتضمنة عبر منصات البلاك بورد، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة السدحان (٢٠١٥) التي أكدت عدم امتلاك المتعلمين المهارات الكافية لاستخدام التعليم الإلكتروني.

## د- النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث: "ما الصُّعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَظام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟".

جدول (٧): استجابات مفردات عينة البحث حول الصُّعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَظام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	ك & %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
١	قلة وضوح أساليب التعليم الإلكتروني وأنظمته.	ك	١٢	٩٦	١٠٣	٣٤	٢١	٣,١٧	متوسطة	٧
		%	٤,٥	٣٦,١	٣٨,٧	١٢,٨	٧,٩			
٢	روتينية بعض الإجراءات الدراسية في الجامعة مما لا يتناسب مع أنظمة التعليم الإلكتروني.	ك	١٨	٧٦	١١٠	٥٧	٥	٣,١٧	متوسطة	٨
		%	٦,٨	٢٨,٦	٤١,٤	٢١,٤	١,٩			
٣	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني	ك	٦٥	٩٧	٦٤	٣٥	٥	٣,٦٨	كبيرة	١
		%	٢٤,٤	٣٦,٥	٢٤,١	١٣,٢	١,٩			
٤	قلة مراعاة الخطة الدراسية الإلكترونية للتابع والتكامل بين المقررات الدراسية.	ك	٦	٦٤	١٢١	٥٣	٢٢	٢,٩٢	متوسطة	١١
		%	٢,٣	٢٤,١	٤٥,٥	١٩,٩	٨,٣			
٥	قلة مراعاة أساليب التعليم الإلكتروني للتوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية.	ك	٢٤	٩٣	١١١	٣٣	٥	٣,٣٧	متوسطة	٤
		%	٩,٠	٣٥,٠	٤١,٧	١٢,٤	١,٩			
٦	صُعوبة قياس فاعلية برامج التعليم الإلكتروني.	ك	٢٤	٧٦	١٠٢	٥٣	١١	٣,١٨	متوسطة	٦
		%	٩,٠	٢٨,٦	٣٨,٣	١٩,٩	٤,١			

م	العبارات	ك & %	درجة الموافقة					الموسيط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا			
٧	قلة متابعة القائمين على التعليم الإلكتروني لمدى تحقق أهدافه من خلال مؤشرات محددة.	ك %	١٢	٨٢	١٢١	٤٦	٥	٣,١٩	متوسطة	٥
			٤,٥	٣٠,٨	٤٥,٥	١٧,٣	١,٩			
٨	ضعف التزام بعض الكليات بعقد شراكات تعليمية بما يضمن جودة جميع جوانب برنامج التعليم الإلكتروني.	ك %	١٨	٦٤	١٢٧	٣٥	٢٢	٣,٠٨	متوسطة	١٠
			٦,٨	٢٤,١	٤٧,٧	١٣,٢	٨,٣			
٩	قلة الصلاحيات التي تسمح للقائمين على برنامج التعليم الإلكتروني بإحداث التطوير والتغيرات اللازمة.	ك %	١٨	٨٢	١٠٣	٤٧	١٦	٣,١٤	متوسطة	٩
			٦,٨	٣٠,٨	٣٨,٧	١٧,٧	٦			
١٠	كثرة الأعباء الوظيفية لعضو هيئة التدريس مما يؤثر على تفاعلهم مع برنامج التعليم الإلكتروني.	ك %	٥٣	٦٦	٨٩	٤٦	١٢	٣,٣٨	متوسطة	٣
			١٩,٩	٢٤,٨	٣٣,٥	١٧,٣	٤,٥			
١١	صعوبة ضبط العملية التعليمية من حيث حضور المتعلمين والتزامهم.	ك %	٧٠	٦٨	٤٦	٧٠	١٢	٣,٤٢	كبيرة	٢
			٢٦,٣	٢٥,٦	١٧,٣	٢٦,٣	٤,٥			
متوسط إجمالي المحور الثالث			٣,٢٥							

بالنظر إلى جدول (٧) يتضح أن استجابات أفراد عينة البحث تجاه المحور الثالث "الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس " جاء بدرجة استجابة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,25)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تتراوح ما بين 2,61 إلى 3,40، وهذا يدل على موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على إجمالي المحور بصفة عامة، كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد تراوحت ما بين (2,92-3,68)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور.

وجاءت العبارتان رقم (3-11) بدرجة موافقة كبيرة، وجاءت باقي العبارات وعددها (9) عبارات بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3,68)، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة البحث على أن قلة الحوافز المادية والمعنوية للمُتميزين من أعضاء هيئة التدريس في التعليم الإلكتروني من أبرز الصُعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التأثير الإيجابي للتحفيز على سلوك العاملين واستشارة دافعيتهم للإنجاز ورغبتهم في التفاعل مع أدوات التعليم الإلكتروني.

وجاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بدرجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (2,92)؛ مما يُشير إلى أن موافقة عينة البحث بدرجة متوسطة على أن قلة مراعاة الخطة الدراسية الإلكترونية للتتابع والتكامل بين المقررات الدراسية؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود حرص وكالة التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز على وضع خطط دراسية متكاملة ومُتتابعة، مع توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى الالتزام بهذه الخطط الدراسية.

هـ- إجابة السؤال الرابع: "ما درجة الاختلاف في الصُعوبات التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز وفقاً لمتغير "الجنس-سنوات الخبرة-الرتبة الأكاديمية-نوع الكلية"؟

١ - الفروق بين أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) فيما يلي:

جدول (٨): يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لمحاور الاستبانة طبقاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)

م	العبارة	ذكر (١٢٢)		أنثى (١٤٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م		
١	الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز	٩,٢٩	٥٨,٣٧	١٦,٢٥	٥,١٧	٠,٠٠١	
٢	صعوبات التّقييم التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز	٦,٥١	٤٤,٦٦	١١,٢٤	٤,٢٤	٠,٠٠١	
٣	الصعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز	٥,٨٨	٣٤,٤٢	٨,٦٩	٣,١٤	٠,٠٠١	
٤	الاستبانة	١٨,٨٧	١٢٧,٤٥	٣٣,١٥	٤,٨٥	٠,٠٠١	

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة (الصعوبات التقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني-صعوبات التّقييم التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني، الصعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التعليم الإلكتروني) ذات دلالة إحصائية وفق مُتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور، مما يُشير إلى أن الصعوبات الخاصة بالتعليم الإلكتروني في مختلف الممارسات التعليمية والإدارية في جامعة الأمير سَطام تُواجه أعضاء هيئة التدريس الذكور بدرجة أعلى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من فئة الذكور أكثر إدراكاً للصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سلهب (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مستوى صعوبات التّعلم الإلكتروني لصالح الذكور.

٢- الفروق بين أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الكلية (إنسانية-علمية) فيما يلي:

جدول (٩): يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية لمحاور الاستبانة طبقاً لمتغير الكلية (إنسانية/ علمية)

م	العبارة	إنسانية (١٦٤)		علمية (١٠٢)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م		
١	الصُّعوبات التِّقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز	١٤,٦٩	٦٣,٢٩	١٣,١٠	٦٣,٢٩	١,٠٧	غير دالة
٢	صُّعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز	٩,٥٨	٤٧,١٢	٩,٧٨	٤٧,١٢	٠,٤١	غير دالة
٣	الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز	٨,١٣	٣٦,٥٨	٦,٧٧	٣٦,٥٨	١,٥٣	غير دالة
٤	الاستبانة	١٤٣,٢٤	٣٠,١٩	٢٥,٧٩	١٤٧,٠	١,٠٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق جاءت محاور الاستبانة (الصُّعوبات التِّقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز - صُّعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز، الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز) وعلى الاستبانة بشكل عام وفق مُتغير الكلية (إنسانية/ علمية) غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد اتفاق أعضاء هيئة التَّدريس سواء من الكليات الإنسانية أو العلمية على الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطام بن عبد العزیز.

٣- الفروق بين أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر) فيما يلي:

جدول (١٠): يبين تحليل التَّباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات وفق مُتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الصُّعوبات التِّقنية والفنية التي تُواجه	بين المجموعات	٤٨٠,٥٢	٢	٢٤٠,٢٦	١,٢١	غير دالة

م	محاو الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المرعات	درجة الحرية	متوسط المرعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	تطبيق التعلیم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز	داخل المجموعات	٥٢٢٤٧,٤٧	٢٦٣	١٩٨,٦٦		
		المجموع	٥٢٧٢٧,٩٨	٢٦٥			
٢	صعوبات التقييم التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز	بين المجموعات	٢٨٨,٧٠	٢	١٤٤,٣٥	١,٥٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٤٣٦٧,٩٠	٢٦٣	٩٢,٦٥		
		المجموع	٢٤٦٥٦,٦٠	٢٦٥			
٣	الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز	بين المجموعات	٣,١٨	٢	١,٥٩	٠,٠٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٥٥٣٦,٦٦	٢٦٣	٥٩,٠٧		
		المجموع	١٥٥٣٩,٨٥	٢٦٥			
٤	الاستبانة	بين المجموعات	٤٩٦,٢٠	٢	٢٤٨,١٠	٠,٣٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٢١٦٢١٩,٦٣	٢٦٣	٨٢٢,١٣		
		المجموع	٢١٦٧١٥,٨٣	٢٦٥			

يتضح من الجدول السابق جاءت محاور الاستبانة (الصعوبات التقنية والفنية التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز - صعوبات التقييم التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، الصعوبات الإدارية التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز) وعلى الاستبانة بشكل عام وفق مُتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر) غير دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد اتفاق أعضاء هيئة التدريس سواء من ذوي قليلي الخبرة أو ذوي الخبرات العالية على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلیم الإلكتروني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.



٤- الفروق بين أفراد عينة البحث طبقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مُساعد، أستاذ مُشارك- أستاذ) فيما يلي:

جدول (١١): يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات وفق مُتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مُساعد، أستاذ مُشارك- أستاذ) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الصُّعوبات التِّقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز	بين المجموعات	١٠٢,٩٩	٢	٥١,٤٩	٠,٢٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٢٦٢٤,٩٩	٢٦٣	٢٠٠,٠٩		
		المجموع	٥٢٧٢٧,٩٨	٢٦٥			
٢	صعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز	بين المجموعات	٢٠٩,٥٢	٢	١٠٤,٧٦	١,١٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٤٤٤٧,٠٨	٢٦٣	٩٢,٩٥		
		المجموع	٢٤٦٥٦,٦٠	٢٦٥			
٣	الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز	بين المجموعات	٦٠,١٢	٢	٣٠,٠٦	٠,٥١	غير دالة
		داخل المجموعات	١٥٤٧٩,٧٣	٢٦٣	٥٨,٨٥		
		المجموع	١٥٥٣٩,٨٥	٢٦٥			
٤	الاستبانة	بين المجموعات	٧٩٢,٧١	٢	٣٩٦,٣٥	٠,٤٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٢١٥٩٢٣,١٣	٢٦٣	٨٢١,٠٠		
		المجموع	٢١٦٧١٥,٨٣	٢٦٥			

يتضح من الجدول السَّابق جاءت محاور الاستبانة (الصُّعوبات التِّقنية والفنية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز - صعوبات التَّقويم التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز، الصُّعوبات الإدارية التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز) وعلى الاستبانة بشكل عام وفق مُتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ مُساعد، أستاذ مُشارك- أستاذ) غير دالة إحصائياً، وهذا يُؤكد اتفاق أعضاء هيئة التَّدريس سواء من الرتبة العلمية أستاذ مُساعد أو أستاذ مُشارك أو أستاذ على الصُّعوبات التي تُواجه تطبيق التَّعليم الإلكتروني بجامعة الأمير سَطم بن عبد العزيز.

## توصيات البحث

يُوصي البحث في ضوء نتائجه بما يلي:

- إعداد برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في توظيف تطبيقات التّعليم الإلكتروني المتنوّعة.
- تدريب المتعلّمين على المهارات اللازمة لتوظيف تقنيات التّعليم الإلكتروني.
- إعداد برامج تدريبية متخصصة لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- إعادة النّظر في محتوى المقررات الدّراسية لتتلاءم مع أدوات التّعليم الإلكتروني.
- عقد الشّراكات المجتمعية بين جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز والجهات المتخصصة في إعداد تطبيقات التّعليم الإلكتروني.
- إعداد بنوك أسئلة واختبارات إلكترونية مُتكاملة في مختلف المقررات الدّراسية في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
- تقديم نماذج إرشادية للطلّاب توضح لهم كيفية تنفيذ التّكليفات المختلفة المقدّمة عبر منصة البلاك بورد.
- تخصيص حوافر مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تطّيق التّعليم الإلكتروني.
- مراعاة التّوازن بين الجوانب النّظرية والجوانب التّطبيقية في أساليب التّعليم الإلكتروني.

## مقترحات البحث

يقترح البحث الحالي إجراء بعض الدراسات في المجال التربوي ذات الصلة الوثيقة بموضوعه، من أبرزها ما يلي:

- إجراء دراسة تحليلية لمبادرات الجامعات السعودية في تطبيق نظم التعليم الإلكتروني في ضوء مُستجدات الواقع المرتبطة بالظروف الراهنة.
- العوائد الاجتماعية والاقتصادية والتربوية لتطبيق نظم التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية.
- دراسة الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني في جامعات سعودية أخرى.
- دراسة مُتطلّبات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية في المملكة العربية السعودية في ضوء مُستجدات فيروس كورونا.
- دراسة اتجاهات طلاب جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز نحو الدّراسة من خلال التعليم الإلكتروني.
- دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز تجاه تطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني.
- دراسة تقييمية لجهود جامعة الأمير سَطام بن عبد العزيز لتوظيف التعليم الإلكتروني.

## المراجع:

### المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الرزاق محمود. (٢٠٢٠). معوقات التّعليم عن بُعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٣ (٤)، ٢٥٩-٢٩٥.

أبو عبدة، محمد؛ جاسم، إيناس. (٢٠١٩). أثر استخدام منصة التّعليم الإلكتروني Moodle على مستوى طلاب قسم المعلومات والمكتبات: دراسة تجريبية. مجلة آداب المستنصرية. الجامعة المستنصرية. ٤٣ (٨٧)، ٧٩-٩٨.

الأحمري، سعدية. (٢٠١٥م). التّعليم الإلكتروني. الرياض: دار النّشر الدّولي للطباعة والتّوزيع.

آل ربيعة، صالحه علي. (٢٠٢١). واقع استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس الكيمياء لطالبات المرحلة الثّانوية خلال جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩) في المملكة العربية السّعودية من وجهة نظر المعلّمت بمدنية أبها. دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس. رابطة التّربويين العرب. (١٣٢). أبريل، ١٤٩-١٨٠.

جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). تعليمات وإرشادات الاختبارات الإلكترونية لعضو هيئة التّدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. من: <https://t.co/CfSicrMov?ssr=true>

جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. (٢٠٢٢). النظم والخدمات في التّعليم الإلكتروني في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز <https://elearning.psau.edu.sa/ar/systems>

جدور، محمد. (٢٠١٤م). التّعليم الجامعي الإلكتروني عن بعد: الواقع والتحديات. المؤتمر العلمي الدّولي الأول لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم السودان.

الجوهري، هالة خيري. (٢٠٢٠). وعي أعضاء هيئة التّدريس في جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز باستخدام منصة التّعليم الإلكتروني في ظل تفشي فيروس COVID 19 واتجاهاتهم نحو التّعلم بالاستقصاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٤ (٤٦). ديسمبر، ٤٠-٦٣.

حجازي، أميمة عوض؛ الخميس، السيد سلامة. (٢٠٢٠). بعض الاتجاهات والخبرات الحديثة في التّعليم عن بعد في الدراسات العليا الجامعية. مجلة الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية. سوهاج. مصر. ٢٠ (١٥٢)، ٣٣-٤٧.

حسين، أنعام. (٢٠١٩). استخدام الإنترنت في التّعليم الإلكتروني: مركز ابن سينا للتعليم الإلكتروني. المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة بعنوان "إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة". أبو ظبي، ٢٠٤-٢٥١.

خليل، فاطمة محمد؛ أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٨). أثر استخدام التعلم الإلكتروني الكامل على القابلية للاستخدام لدى طالبات جامعة الملك خالد. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. ج (٥٦). ٧٢٣-٧٥٢.

الدهشان، جمال علي. (٢٠٢٠). التّعليم ما بعد جائحة كورونا: التحديات والفرص. *المؤتمر الدولي الرابع لتطوير التّعليم العربي بعنوان: "إدارة التّعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لحل المشكلات التّعليمية الناجمة عن أزمة كورونا"*. أكاديمية رواد التميز للتدريب والاستشارات والتنمية البشرية برعاية المجلة الدولية للبحوث والدراسات. في الفترة من ٤-٦ يوليو.

رمضان، محمد جابر. (٢٠٢٠). دور التّعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. (٧٧)، ١٥٣١-١٥٤٣.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). (٥١٤٣٦).

السدحان، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (٢٠١٥). الصّعوبات التي تُواجه تطبيق منظومة التّعليم الإلكتروني في جامعة شقراء من وجهة نظر المختصّين. *مجلة بحوث التربية النوعية*. كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة. ع (٤٠)، أكتوبر، ٣٥٦-٣٩٠.

السلمي، بشاير عويمر. (٢٠٢١). معوقات وتحديات تطبيق التّعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية: قرى الطائف أمودجًا. *المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث. الرياض. يناير، ٨٦-١١١.

سلهب، سامي عبد الفتاح. (٢٠٢٠). صعوبات التعلّم الإلكتروني التي واجهت الهيئة التّدرسية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية غزة خلال جائحة كوفيد ١٩. *مجلة العربي للدراسات والأبحاث*. ١٠ (١٠). ديسمبر، ٤٣-٦٣.

سياف، عامر مترك؛ محمد، أمل أحمد. (٢٠٢٠). التحديات التقنية والنفسية لتفعيل التّعليم عن بعد لمواجهة جائحة كورونا لدى أعضاء هيئة تدريس وطلاب جامعة بيشة. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. (٨٤). أبريل، ١١٥-١٦٣.

الصعدي، عمر بن سالم. (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التّدرّس في جامعة المجمعة نحو توظيف التّعليم الإلكتروني في العملية التّعليمية. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*. جامعة المجمعة. (٩)، ٣٠-٥٦.

عبد الحكيم، شيرين صلاح. (٢٠٢٠). التّعليم الإلكتروني محاولة لإنقاذ التّعليم في الدول العربية من جائحة كورونا. المؤتمر الدولي الرابع لتطوير التّعليم العربي بعنوان: "إدارة التّعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لحل المشكلات التّعليمية الناجمة عن أزمة كورونا". أكاديمية رواد التميز للتدريب والاستشارات والتنمية البشرية برعاية المجلة الدولية للبحوث والدراسات. في الفترة من ٤-٦ يوليو.

عبد القادر، مها محمد؛ خليفة، هشام أنور. (٢٠٢٠). تصور مقترح قائم على فلسفة التّعليم من بعد في توظيف المنصات التّعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التّعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. ج ٨١، يناير، ٦٣٧-٧١٥.

عساف، محمود عبد المجيد. (٢٠٢٠). درجة تقدير طلبة الجامعات الفلسطينية لدور الممارسات التّدرسية الإلكترونية خلال جائحة كورونا في تعزيز مهارات التّعليم المنظم ذاتياً لديهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. (١٠). سبتمبر. برلين. ألمانيا. عمرو، إسلام يونس. (٢٠٢٢م). إسهامات جامعة القدس المفتوحة في التعليم الإلكتروني في أثناء مواجهتها لجائحة كورونا. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني. جامعة القدس المفتوحة. ١٠ (١٦). ص ص ٨٣-٩٦.

العودة، عبد العزيز أحمد. (٢٠٢١). معوقات إدارة التّعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة أسيوط. ٣٧ (٥). مايو، ٤٧٤-٥٠٦. فراج، أسامة محمود. (٢٠٢٠). التّعليم الإلكتروني نمط تكميلي وتعويضي أقل كلفة وأكثر فاعلية. المؤتمر الدولي الرابع لتطوير التّعليم العربي بعنوان: "إدارة التّعليم الإلكتروني ضرورة حتمية لحل المشكلات التّعليمية الناجمة عن أزمة كورونا". أكاديمية رواد التميز للتدريب والاستشارات والتنمية البشرية برعاية المجلة الدولية للبحوث والدراسات. في الفترة من ٤-٦ يوليو.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (٢٠١٤). مدخل تكنولوجيا التّعليم. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. الكندري، مريم إبراهيم. (٢٠١٧). رؤية مستقبلية لتطوير استخدام التّعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونهم بقسم الاقتصاد المنزلي علوم الأسرة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ٢٨ (١٠٩)، ٢٣١-٢٩٨.

المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠). مبادرة الإلكسو للتّعليم الإلكتروني لمواجهة انقطاع التّعليم بسبب أزمة كورونا "هيا تتعلم".

- النصار، حسبة غضبان. (٢٠٢١). معوقات استخدام التّعليم الإلكتروني عبر منصة مايكروسوفت تيمز للصف الثاني عشر للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م خلال جائحة كورونا في الكويت. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث. الرياض. يناير، ٤١٠-٤٤٨.
- النفجان، نجلاء إبراهيم. (٢٠١٨). واقع استخدام الفصول الافتراضية في التّعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. (١٩٦)، ١٨١-٢٣٧.
- وزارة التّعليم. (٢٠٢٠). (١٢) وسيلة أتاحتها الجامعات للتقويم النهائي للطلاب والطالبات في ظل جائحة كورونا. استرجعت في أبريل ٨، ٢٠٢٠، من: <https://www.moh.gov.sa>
- اليمن، فالتة؛ صدراته، فضيلة. (٢٠١٩). عوائق استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس طلبة الماجستير بالجامعة الجزائرية. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. (٦)، ١٧-٤٧.

### المراجع العربية (مترجمة):

- Abdel Hakim, Sherine Salah. (2020). E-learning is an attempt to save education in Arab countries from the Corona pandemic. The Fourth International Conference for the Development of Arab Education, entitled: "E-learning management is an imperative to solve educational problems caused by the Corona crisis." Pioneers of Excellence Academy for Training, Consultation and Human Development sponsored by the International Journal of Research and Studies. From 4-6 July.
- Abdel Qader, Maha Mohamed; Khalifa, Hisham Anwar. (2020). A proposed conceptualization based on the philosophy of distance education in employing digital educational platforms to achieve the goals of the educational process from the point of view of faculty members at Al-Azhar University. Educational magazine. Faculty of Education. Sohag University. 81, January, 637-715.
- Abu Obeida, Muhammad; Jassim, Enas. (2019). The effect of using the e-learning platform Moodle on the level of students in the Department of Information and Libraries: An empirical study. Al-Mustansiriya Arts Magazine. Mustansiriya University. 43 (87) , 79-98.
- Al Rayah, Salha Ali. (2021). The reality of using e-learning in teaching chemistry to secondary school students during the novel coronavirus (Covid-19) pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of teachers in Abha city. Arabic Studies in Education and Psychology. Arab Educators Association. (132). April, 149-180.
- Al-Awda, Abdul-Aziz Ahmed. (2021). Obstacles to managing e-learning in Al-Ahsa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia, in light of the Corona pandemic. Journal of the College of Education. Faculty of Education. Assiut University. 37. (5). May, 474-506.
- Al-Kandari, Maryam Ibrahim. (2017). A future vision for developing the use of e-learning among faculty members and their assistants in the Department of Home Economics and Family Sciences at the College of Basic Education in the State of Kuwait. Journal of the College of Education. Banha university. 28 (109) , 231-298.
- Al-Nafjan, Najla Ibrahim. (2018). The reality of using virtual classrooms in distance education to teach preparatory year courses for female students of King Abdul-Aziz University in Jeddah. Journal of reading and knowledge. Egyptian Association for Reading and Knowledge. Faculty of Education. Ain-Shams University. (196) , 181-237.
- Al-Sadhan, Abdul Rahman bin Abdul Aziz. (2015). Difficulties facing the application of the e-learning system at Shaqra University from the point of view of specialists. Journal of Specific Education Research. College education quality. Mansoura University. (40) , October, 356-390.
- Al-Saidi, Omar bin Salem. (2016). Attitudes of faculty members at Majmaah University towards employing e-learning in the educational process. Journal of Human and Administrative Sciences. University collected. (9) , 30-56.
- Al-Sulami, Bashayer Awaimer. (2021). Obstacles and challenges of applying digital education in the villages of the Kingdom of Saudi Arabia: Taif villages as a model. The Virtual International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions. Enriching knowledge for conferences and research. Riyadh. Jan, 86-111.
- Assaf, Mahmoud Abdel Meguid. (2020). The degree of appreciation of Palestinian university students for the role of electronic teaching practices during the Corona pandemic in enhancing their self-organized education skills. International Journal of Educational and Psychological Studies. Arab Democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies. (10). September. Berlin. Germany.
- Dahshan, Jamal. (2020). Post-Coronavirus Education: Challenges and Opportunities. The Fourth International Conference for the Development of Arab Education, entitled: "E-learning management is an imperative to solve educational problems caused by the Corona crisis." Pioneers of Excellence



- Academy for Training, Consultation and Human Development sponsored by the International Journal of Research and Studies. From 4-6 July.
- El-Gohary, Hala Khairy. (2020). Awareness of faculty members at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University using the e-learning platform in light of the outbreak of the COVID 19 virus, and their attitudes towards learning by investigation. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 4. Dec., 40-63.
- Farrag, Osama Mahmoud. (2020). E-learning is a complementary and compensating method that is less costly and more effective. The Fourth International Conference for the Development of Arab Education, entitled: "E-learning management is an imperative to solve educational problems caused by the Corona crisis." Pioneers of Excellence Academy for Training, Consultation and Human Development sponsored by the International Journal of Research and Studies. From 4-6 July.
- Hegazy, Omaima Awad; Khamisi, Mr. Salama. (2020). Some recent trends and experiences in distance education in university graduate studies. *Journal of Culture and Development. Culture for Development Association. Sohag. Egypt*. 20 (152) , 33-47.
- Hussein, Anaam. (2019). Using the Internet in E-Learning: Ibn Sina Center for E-Learning. The Special Libraries Association's 25th Annual Conference entitled "The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities". Abu Dhabi, 204-251.
- Ibrahim, Abdel Razek Mahmoud. (2020). Obstacles to distance education at the university from the point of view of faculty members. *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences*. 3 (4) , 259-295.
- Jadour, Muhammad. (2014). University e-learning at a distance: reality and challenges. The First International Scientific Conference of Sudan University of Science and Technology. Khartoum, Sudan.
- Khalil, Fatima Muhammad; Ahmed, Mimi El-Sayed. (2018). The effect of using full e-learning on the employability of King Khalid University students. *Educational magazine. Faculty of Education. Sohag University*. (56). 723-752.
- Ministry of education. (2020). (12) A means provided by universities for the final evaluation of male and female students in light of the Corona pandemic .
- Nassar, Hisbah. (2021). Obstacles to using e-learning through the Microsoft Teams platform for the twelfth grade for the academic year 2019-2020 during the Corona pandemic in Kuwait. The Virtual International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions. Enriching knowledge for conferences and research. Riyadh. January, 410-448.
- Ramadan, Muhammad Jaber. (2020). The role of distance education in solving the problems of the emerging corona epidemic. *Educational magazine. Faculty of Education. Sohag University*. (77) , 1531-1543.
- Al-yamen, Falta; sadrata, fadila. (2019). Obstacles to using e-learning in teaching master's students at the Algerian University. *The Arab Journal of Media and Child Culture*. (6) , 17-47.
- Salhab, Sami Abdel Fattah. (2020). The e-learning difficulties that faced the faculty at the University College of Applied Sciences - Gaza during the Corona Covid 19 pandemic. *Al-Arabi Journal for Studies and Research*. 10 (10). December, 43-63.
- Sayyaf, Amer Matruk; Mohamed, Amal Ahmed Gomaa. (2020). Technical and psychological challenges to activating distance education to confront the Corona pandemic among faculty members and students of Bisha University. *Educational magazine. Faculty of Education. Sohag University*. 84. April, 115-163.

### المراجع الأجنبية:

- Aboagye, E., et al. (2020). COVID-19 and E-Learning: the Challenges of Students in Tertiary Institutions, **Journal of Social Education Research**, 1 (1) , 109- 115.
- Allo, M. D. G. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. **Journal Sinesthesia**, 10 (1) , 1-10.
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia A call for a remote teaching contingency strategy. **Saudi Pharmaceutical Journal**, 28 (9) , 1075-1083.
- Demuakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and Online Learning in Higher Institutions of Education: A Survey of the Perceptions of Ghanaian International Students in China. **Online Journal of Communication and Media Technologies**, 10 (3).
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. **International Journal of Information and Communication Technologies in Education**, 7 (1) ; 14-23.



# العلاقات السعودية السوفيتية

(١٣٤٤-١٣٥٧ هـ / ١٩٢٦-١٩٣٨ م)

The Saudi-Soviet Relations

(1344-1357 AH / 1926-1938 AD)

إعداد

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المساعد

قسم التاريخ - جامعة القصيم

**DR. Amro Ibrahim Alamro**

Assistance professor of modern and Contemporary  
history

History department - Qassim university

DOI: 10.36046/2162-000-012-0010

## المستخلص

تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على العلاقات السعودية السوفيتية، فعندما ضم الملك عبدالعزيز الحجاز ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٦م بدأ يتطلع لتوسيع علاقاته مع الدول العالمية الكبرى، وكان منها الاتحاد السوفيتي الذي بادرت قنصليته في جدة بالاعتراف بالملك عبدالعزيز حاكماً في الحجاز فور ضمه له.

وقد كان لهذه العلاقات دوافع من الطرفين؛ فكان السوفيت يسعون لمنافسة الدول الغربية في الجزيرة العربية، بينما كان الملك عبدالعزيز يسعى إلى تكوين علاقات منافسة لهذه الدول. وقد تطورت هذه العلاقات فتحولت قنصلية موسكو في جدة إلى مفوضية؛ إلا أن هذه العلاقات لم تستمر طويلاً، حيث قرر السوفيت عام ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م إغلاق مفوضيتهم في جدة؛ بسبب ضعف قوة موسكو وبداية ظهور إرهابات الحرب العالمية الثانية.

الكلمات المفتاحية: العلاقات، السعودية، السوفيتية.

## Abstract

This study sheds light on Saudi-Soviet relations. When King Abdulaziz annexed the Hijaz in 1344 AH / 1926 AD, he began to look forward for expanding his relations with major international powers, including the Soviet Union, whose consulate in Jeddah took the initiative to recognize King Abdulaziz as ruler in the Hijaz immediately after his annexation.

Both sides motivated these relations; the Soviets sought to compete with Western countries in the Arabian Peninsula, while King Abdulaziz sought to form relations competing with these countries. These relations developed, which led to the Soviet Consulate in Jeddah becoming a legation, whoever, these relations did not last long, as the Soviets decided in 1357 AH / 1938 AD to close their legation in Jeddah due to the weakness of the Soviet power and the beginning of the emergence of indications of World War II.

**Keywords:** Relations, Saudi Arabia, Soviet.

## المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

بعد ضم الملك عبد العزيز للحجاز عام ١٣٤٤هـ / ١٩٢٥م بدأ في رسم علاقاته الخارجية مع الدول الأجنبية، وكان من ضمنها علاقاته مع الاتحاد السوفيتي التي سيتناولها الباحث في هذه الدراسة في الفترة ما بين (١٣٤٤ - ١٣٥٧هـ / ١٩٢٦ - ١٩٣٨م)، فعندما دخل الملك عبد العزيز جدة كانت القنصلية السوفيتية فيها أول القنصليات التي أعلنت الاعتراف بحكومته، لتتمكن من إيجاد موطئ قدم لها في الجزيرة العربية من أجل مصالحها الاقتصادية ومزاحة الدول الأوربية الغربية في هذه المنطقة الحيوية، كما أن الملك عبد العزيز كان يهدف من إقامة مثل هذه العلاقة كسب قوة منافسة لبريطانيا التي كانت تهيمن على المنطقة؛ ولذلك سعى إلى تطوير علاقاته الدبلوماسية مع القوى العالمية صاحبة النفوذ، ومن بينها: الاتحاد السوفيتي الذي كان له دور في معترك الأحداث الدولية في تلك الفترة.

وتكمن أهمية الدراسة في أن هذه العلاقة تُعد أول العلاقات الدبلوماسية للدولة السعودية الحديثة، والتي -من خلالها- أراد الملك عبد العزيز أن يُوجد موازنه دولية في شبه الجزيرة العربية، فبعد أن كان البريطانيون يسيطرون على معظم المنطقة، ويتحكمون بسياساتها، رأى الملك عبد العزيز ضرورة كسب علاقات دبلوماسية مع دولة أخرى صاحبة نفوذ وقوة في المنطقة، ويقصد بذلك اللعب بورقة السوفيت لكسب مصالح دبلوماسية تكون منافسة للمصالح البريطانية، وبعبارة أخرى نستطيع القول إن الملك عبد العزيز كان يهدف إلى إثارة الغيرة السياسية لدى البريطانيين الذين يرون أن هذه المنطقة الحيوية خاضعة لنفوذهم وحدهم، ولا يريدون أن تتدخل الدول العظمى بها خصوصاً الاتحاد السوفيتي، وفعلاً استطاع الملك عبد العزيز كسب المزيد من المصالح الدولية بعلاقته مع الاتحاد السوفيتي.

وقد استمرت العلاقات السعودية السوفيتية فترة ليست بالطويلة، ففي عام ١٣٥٧هـ / ١٩٣٨م تجمدت هذه العلاقة بسبب الظروف الدولية السائدة، وظهر إرهابات الحرب العالمية الثانية، مما جعل الاتحاد السوفيتي يتجه بسياسته نحو القارة الأوروبية وتمهيش علاقاته مع معظم الدول العربية. وقد قُسمت الدراسة إلى تمهيد وأربعة مباحث، تناولت في التمهيد بداية علاقة الاتحاد السوفيتي بالجزيرة العربية ولقاء مسؤوليه بالشيخ مبارك آل صباح شيخ الكويت، وبالإمام عبدالرحمن الفيصل، وبالمملك عبد العزيز، ثم تناولت الدراسة في المبحث الأول دوافع العلاقات السعودية السوفيتية، فقد كان السوفيت يسعون لمنافسة القوى الاستعمارية الغربية في الجزيرة العربية، بينما كان الملك عبد العزيز يرغب في إيجاد مصادر بديلة للبريطانيين، بالإضافة إلى رغبته بالدعم الاقتصادي السوفيتي، أما المبحث الثاني فتناولت فيه بداية العلاقات السعودية السوفيتية، فبعد دخول الملك عبد العزيز الحجاز كان الاتحاد السوفيتي أول الدول التي اعترفت به ملكاً للحجاز وسلطاناً لنجد وملحقاتها، أما المبحث الثالث فتناولت فيه تطور العلاقات السعودية السوفيتية من خلال تحويل الوكالة السوفيتية إلى مفوضية، وزيارة الأمير فيصل بن عبد العزيز لموسكو، أما المبحث الرابع فقد تناولت الدراسة فيه نهاية العلاقات السعودية السوفيتية بعد قرار موسكو بإغلاق المفوضية السوفيتية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك بسبب ضعف النفوذ السوفيتي في الجزيرة العربية بعد ظهور إرهابات الحرب العالمية الثانية.

وقد واجه الباحث العديد من الصعوبات خلال إعداد هذه الدراسة ومن أهمها قلة المصادر والمراجع المطبوعة التي تناولت العلاقات بين الدولتين؛ نظراً لقصر فترتها وعدم وجود أحداث كثيرة فيها، باستثناء ما ذكر من خلال ثنيات هذه الدراسة.

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها الدراسة مجموعة من الوثائق المنشور في كتاب العلاقات السعودية السوفيتية للباحث عبد الله بن محمد العبد المحسن، وكتاب قلب جزيرة العرب لفؤاد حمزة، وكتاب الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز للزركلي. كما استفاد الباحث من عدة مراجع منها: كتاب العلاقات السعودية السوفيتية والعلاقات الروسية للباحث علي بن محمد الشهري، وكتاب العلاقات السعودية الروسية في ضوء المتغيرات الإقليمية والدولية للباحث ماجد بن عبد العزيز التركي.

وصلى الله على نبينا محمد.

## تمهيد: بداية العلاقات السوفيتية بالجزيرة العربية

تطلع السوفيت إلى الوصول للمناطق الحيوية في الجزيرة العربية عبر فارس، وبما أن هذا الوصول سيهدد المصالح البريطانية في المنطقة كان من الطبيعي أن تكون ردة فعل البريطانيين قوية تجاه هذه الأطماع حتى تستأثر بمناطق القوة الاقتصادية في الخليج العربي<sup>(١)</sup>، إلا أن السوفيت حاولوا إيجاد موطئ قدم لهم في هذه المنطقة غير مبالين بالموقف البريطاني<sup>(٢)</sup>، فبدأوا منذ بداية القرن الرابع عشر الهجري نهاية القرن التاسع عشر الميلادي تنفيذ مخططهم في منطقة الخليج العربي، حيث أرسلت حكومتهم مبعوثاً لإجراء مباحثات مع الحكومة الكويتية<sup>(٣)</sup>، فكان رد البريطانيين أن اتصلوا بشيخ الكويت مبارك آل صباح ووقعوا معه اتفاقية الحماية عام ١٣١٦ هـ / ١٨٩٩ م<sup>(٤)</sup>.

استمر السوفيت في محاولاتهم كسب ود الحكومة الكويتية؛ لكنهم فشلوا في النهاية، فاتجهت أنظارهم إلى قوة أخرى موجودة في الجزيرة العربية، فاتصلوا بأمير جبل شمر عبد العزيز بن متعب بن رشيد؛ إلا أن ابن رشيد تمتنع عليهم رغم الإغراءات المالية التي قُدمت له<sup>(٥)</sup>.

أما على الجانب السعودي، فقد تم الاتصال من قِبَل الإمام عبدالرحمن بالقنصل السوفيتي في بوشهر حينما التقيا في الكويت عام ١٣١٩ هـ / ١٩٠١ م، وقد طلب الإمام منه دعمه ضد ابن

(١) منسي: عبد الله سراج، المواجهة العثمانية البريطانية في الخليج ١٨٦٩-١٩١٤ م، بدون دار ومكان، ١٤١٤ هـ / ١٩٩٤ م، ص ٩٩.

(٢) نغومكين: فيتالي، الدبلوماسية الروسية في الجزيرة العربية أواخر القرن التاسع عشر، أوائل القرن العشرين، مجلة الدارة، العدد الثاني، السنة ٣٣، الرياض، ١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٨ م، ص ١٤٣.

(٣) الشريف: وليد، الاتحاد السوفيتي ومنطقة الخليج، مجلة دراسة الخليج والجزيرة العربية، العدد الخامس، السنة الثانية، الكويت، يناير ١٩٧٦ م / ذو الحجة ١٣٩٥ هـ، ص ٨٨.

(٤) الصالح: نورية محمد، علاقات الكويت السياسية بشرق الجزيرة العربية والعراق العثماني ١٨٦٦/١٩٠٢ م، ط ١، دار ذات السلاسل، الكويت ١٩٧٧ م، ص ٧٢.

(٥) المطيري: مخلد قبل، ضم القصيم إلى حكم الملك عبد العزيز ١٣٢٢-١٣٢٦ هـ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التاريخ بجامعة القصيم، ١٤٣٠-١٤٣١ هـ، ص ٢٢٤.

رشيد، لكن السوفيت رفضوا ذلك؛ بسبب توتر الأوضاع والغموض الذي تعيشه الجزيرة العربية، وعدم رغبتهم في زيادة حدة التوتر مع بريطانيا التي زاد نفوذها في الخليج<sup>(١)</sup>.

جدّد الملك عبد العزيز اتصاله بالجانب السوفيتي عندما زار الكويت عام ١٣٢٠هـ / ١٩٠٢، حيث التقى بالقنصل السوفيتي هناك ودارت بينهما مباحثات أدت إلى إعجاب القنصل السوفيتي بالانتصارات التي حققها الملك عبد العزيز على خصمه ابن رشيد؛ ولكن لم يحدث أي تعاون بين الطرفين<sup>(٢)</sup>.

ويُعد هذا اللقاء بين الجانب السعودي والسوفيتي بداية العلاقات السعودية السوفيتية التي ازدهرت وتطورت عندما ضم الملك عبد العزيز الحجاز عام ١٣٤٤هـ / ١٩٢٦م<sup>(٣)</sup>.

(١) الدوسري: نادية وليد، محاولات التدخل الروسي في الخليج العربي ١٢٩٧-١٣٢٥هـ / ١٨٨٠-١٩٠٧م، بدون ط، دار الملك عبد العزيز، الرياض ١٤٢٢هـ، ص ١٧٩؛ والقاسمي: خالد بن محمد، الخليج العربي في السياسة الدولية، ط١، دار الثقافة العربية، الشارقة ١٩٨٦م، ص ١٠٤.

(٢) مفرح: سعيد بن محمد، سياسة الدولة العثمانية تجاه الملك عبد العزيز في ضوء المصادر العثمانية ١٣١٩-١٣٣٦هـ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التاريخ بجامعة الملك سعود، الرياض ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، ص ٩٤.

(٣) العثيمين: عبد الله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية في عهد الملك عبد العزيز ج٢، ط٦، بدون دار، الرياض ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، ص ١٩٩.



## المبحث الأول: دوافع العلاقات السعودية السوفيتية:

### أ- الدوافع من الجانب السوفيتي:

بعد تغير النظام السياسي في الحجاز نتيجة الحملة العسكرية التي قادها الملك عبد العزيز ضد الشريف الحسين بن علي<sup>(١)</sup>، لم يتردد الاتحاد السوفيتي في إبداء الدعم والاحترام له، فكانت مملكة الحجاز ونجد وملحقاتها أول بلاد عربية أقامت العلاقات الدبلوماسية مع السوفيت، وإحدى البلدان القليلة التي حاول السوفيت إقامة علاقات ودية معها في الفترة ما بين الحربين العالميتين<sup>(٢)</sup>.

ويمكن حصر أسباب ودوافع هذه العلاقة من الجانب السوفيتي في الأسباب الآتية:-

١- رغبة موسكو في كسب التعاطف من مسلمي السوفيت الذين يرتبطون بمنطقة الحجاز ارتباطاً روحياً<sup>(٣)</sup>.

٢- أن السوفيت كانوا ينظرون إلى الملك عبد العزيز كشخصية ثورية استطاعت أن توجه أكبر ضربة للسياسة البريطانية في شبه الجزيرة العربية، وإلى خصمه الشريف الحسين بن علي الذي يحظى بدعم بريطانيا<sup>(٤)</sup>.

٣- ومن الأسباب التي دعت إلى تكثيف العلاقات في الفترة ما بين ١٣٤٤-١٣٥٤ هـ / ١٩٢٦-١٩٣٥ م، أن الحجاز التي ضمها الملك عبد العزيز إلى مملكته تتسم بأهمية كبيرة بالنسبة إلى جميع المسلمين، إذ توجد في أراضيها أعظم المقدسات الإسلامية، وكان الاتحاد السوفيتي يدرك

(١) هو الحسين بن علي بن محمد بن عبد المعين بن عون، عُين شريفاً على مكة عام ١٣٢٦ هـ، توفي عام ١٣٥٠ هـ، ودفن في القدس. انظر الزركلي: خير الدين، الأعلام، ج٢، ط١٧، دار العلم للملايين، بيروت ٢٠٠٧ م، ص ٢٤٩.

(٢) الخصوصي: بدر الدين، النشاط الروسي في الخليج ١٨٨٧ - ١٩٢٧ م، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٨، السنة الخامسة ربيع الثاني ١٣٩٩ هـ - إبريل ١٩٧٩، ص ١٢٥.

(٣) التركي: المرجع السابق، ص ٥١.

(٤) المرجع السابق، ص ٥٢.

أهمية الجزيرة العربية بالنسبة للمسلمين في العالم قاطبة خصوصاً أن جزءاً كبيراً من السوفييت يعتقدون الإسلام ويحجون إلى تلك البقعة<sup>(١)</sup>.

وتشير شواهد الفترة المبكرة للحكم السوفيتي إلى أن المسؤولين في وزارة الخارجية السوفيتية كانوا يعرفون بشكل جيد خفايا السياسة العربية في شبه الجزيرة العربية ودور بريطانيا في التحكم بالأحداث داخلها، كما كان واضحاً لهم أن الهاشميين في الحجاز يعتمدون في وجودهم على النفوذ البريطاني، وأن الملك عبد العزيز أقل تبعية لبريطانيا، مما جذب إليه اهتمام موسكو<sup>(٢)</sup>.

وقد أثنى رئيس دائرة السياسة في الاتحاد السوفيتي آنذاك على خصال الملك عبد العزيز وتطلعه نحو تحقيق أهدافه وعدم ارتباطه الوثيق بالدول الاستعمارية؛ ولذا عوّلت موسكو عليه، فواصلت بدء العلاقات الطيبة معه في الفترة اللاحقة<sup>(٣)</sup>.

ويمكن الإشارة إلى أن اهتمام الاتحاد السوفيتي بالإسلام والمسلمين أحد ركائز السياسة الداخلية والخارجية للاتحاد السوفيتي، خصوصاً بعد الثورة البلشفية عام ١٣٣٦هـ / ١٩١٧م، إذ أصبح نشر الاشتراكية خارج الاتحاد السوفيتي هدفاً من أهدافها، والمواسم الإسلامية في الحجاز خير وسيلة لذلك، ومن ثم دعم الحركات الثورية في البلدان واستثارة الشعوب المحلية للنضال ضد المستعمرين الأوربيين<sup>(٤)</sup>.

(١) عمارة: سامي، ندوة العلاقات السعودية الروسية، جريدة الشرق الأوسط، العدد ٨٧٣١، الخميس، ١٧ شعبان ١٤٢٣هـ / أكتوبر ٢٠٠٢م.

(٢) نعومكين: فيتالي، الدبلوماسية السوفيتية في الحجاز الانطلاقة الأولى إلى الجزيرة العربية، مجلة الدارة، العدد الرابع، السنة ٣٣، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص ٧٥.

(٣) الحارثي: هلال، طيارون روس لدنى الملك عبد العزيز، جريدة الرياض، العدد ١٥٤١١، الجمعة ٢٤، رمضان ١٤٣١هـ، ٣ سبتمبر ٢٠١٠م.

(٤) التركي: المرجع السابق، ص ٥٦.

## ب- الدوافع من الجانب السعودي:

في الفترة ما بين ١٣٤٤ - ١٣٥٤ هـ / ١٩٢٦ - ١٩٣٥ م، تطور التعاون السعودي السوفيتي؛ لأن المصالح المشتركة تكمن في أساس هذا التعاون، وكانت المملكة العربية السعودية تهتم بإجراء اتصالات مع القيادة السوفيتية<sup>(١)</sup>.

وقد برز الملك عبد العزيز بعد ضمه للحجاز عام ١٣٤٤ هـ/ ١٩٢٦ م كشخصية عالمية، ونوقشت في المؤتمرات الإسلامية العالمية المنعقدة برعايته في مكة المكرمة قضايا مهمة جداً، مثل: وضع الأماكن المقدسة، وفكرة الخلافة<sup>(٢)</sup>، وبعد توحيد المملكة العربية السعودية رُسمت حدود الدولة التي أُطلق عليها في جمادى الأولى ١٣٥١ هـ/ سبتمبر ١٩٣٢ م اسم المملكة العربية السعودية، وشكّل الملك عبد العزيز جهازاً إدارياً مركزياً وأرسى بناء الجيش الحديث<sup>(٣)</sup>، وكانت تواجه الملك مهام متنوعة بعد توحيد البلاد في السياسية والاقتصاد وتكوين جهاز الدولة والإدارة<sup>(٤)</sup>، كما كان على الملك عبد العزيز تحديد علاقة دولته في السياسة الدولية فقاداته حنكته وفراسته السياسية إلى البحث في الاتحاد السوفيتي بديلاً عن بريطانيا وفرنسا؛ ليتمكن من إيجاد توازن سياسي مع الدول الغربية الموجودة في المنطقة، كما كان يحتاج إلى الدعم السياسي الدولي منذ الأيام الأولى لدخوله الحجاز، ولذا رحب بقرار الاتحاد السوفيتي حول إقامة العلاقات الدبلوماسية معه<sup>(٥)</sup>.

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ٦١.

(٢) الكيلاني: كمال، عبد العزيز بن عبدالرحمن آل سعود والإصلاح الإسلامي المعاصر، نسخة خاصة بالملثوية، الرياض ١٤١٩ هـ، ص ٥٧.

(٣) بيربي: جان جاك، جزيرة العرب أرض الإسلام المقدسة وموطن العروبة وإمبراطورية البترول، ترجمة محمد خير البقاعي، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م، ص ٦٤؛ والفقر: بدر بن عادل: عناصر القوة في توحيد المملكة العربية السعودية، نسخة خاصة بالملثوية، الرياض ١٤١٩ هـ، ص ١٢٧؛ وحمة: فؤاد قلب جزيرة العرب، ط١، مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد ١٤٢٣ هـ، ٢٠٠٢ م، ص ٣٩٢.

(٤) التركي: المرجع السابق، ص ٥٢.

(٥) المرجع السابق، ص ٥٢.

أما السبب الآخر لإبداء الملك عبد العزيز اهتمامه بإقامة العلاقات الدبلوماسية مع السوفيت، فهو أنه كان يأمل في الحصول على الدعم الاقتصادي منهم، وكذلك يطمح في مساعدتهم في تكوين المؤسسات الاقتصادية الجديدة في مملكته، خصوصاً أنه في بداية تكوين الدولة واجهته العديد من الصعوبات المادية وعدم مقدرة عائدات الحج على مواكبة نفقات الدولة، فقد بلغت ديون الدولة في عام ١٣٥١هـ / ١٩٣٢م حوالي ٢١٩ ألف جنيه إسترليني، وفي هذه الظروف أصبح الابتزاز الاقتصادي الوسيلة الرئيسية لتدخل بريطانيا في الشؤون الداخلية للمملكة<sup>(١)</sup>، فسعى الملك عبد العزيز في علاقته مع السوفيت إلى إيجاد مصادر بديلة ومقاومة للبريطانيين في هذا الاتجاه<sup>(٢)</sup>، وحين حلت الأزمة المالية عام ١٣٤٩هـ / ١٩٣٠م، عرضت موسكو المساعدة على الملك عبد العزيز، وفي عام ١٣٥١هـ / ١٩٣٢م، طرح الأمير فيصل بن عبد العزيز<sup>(٣)</sup> في المباحثات التي جرت في موسكو موضوع تقديم قروض مالية؛ إلا أنه لم يحصل على ذلك؛ نظراً لعدم مقدرة السوفيت -في حينها- بسبب الركود في الاقتصاد العالمي الذي عانى منه السوفيت في منتصف الثلاثينيات الميلادية<sup>(٤)</sup>.

وعلى الرغم من أن العلاقات السياسية والاقتصادية كانت جيدة نوعاً ما بين السعودية والاتحاد السوفيتي؛ إلا أن الملك عبد العزيز كان حذراً من تطورها خشية أن تستغلها موسكو لتحقيق

(١) آل سعود: خالد بن ثيان، العلاقات السعودية البريطانية، ١٣٤١ - ١٣٥١هـ / ١٩٢٢ - ١٩٣٢م، ط ٣، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، ص ١١١.

(٢) العويضي: محمد، العلاقات السعودية الأوربية (ضمن أبحاث السياسة الخارجية للملكة العربية السعودية في مائة عام)، معهد الدراسات الدبلوماسية بالرياض ١٤١٩هـ. ص ٣٢٠.

(٣) ولد الأمير فيصل بالرياض عام ١٣٢٤هـ / ١٩٠٦م، وتلقى تعليمه على يد جده لأمه الشيخ عبد الله بن عبداللطيف آل الشيخ، وقد شارك في العديد من المعارك مع والده، وكُلف بمهام رسمية كثيرة؛ منها تعيينه نائباً للملك في الحجاز، وهو أول وزير خارجية سعودي تولى الملك عام ١٣٨٤هـ، وتوفي عام ١٣٩٥هـ. انظر: الحلواني سعد وزميله، التاريخ السعودي الحديث والمعاصر، ط ١، الوادي للطباعة، القاهرة ٢٠٠٠م، ص ٢١٣ - ٢١٤. وابن باز: أحمد بن عبد الله، النظام السياسي والدستوري للمملكة العربية السعودية، ط ٣، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، ص ٧٢.

(٤) الشهري: المرجع السابق، ص ١٠٢.

مصالحها السياسية في المنطقة، ومع هذا أراد أن يُقيم علاقات جيدة مع مسلمي الاتحاد السوفيتي، فوجه في عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م الدعوة إلى الوفد السوفيتي لحضور مؤتمر مكة لمسلمي العالم، كما وافق على افتتاح خط بحري بمهدف دعم الحج عام ١٣٤٦هـ/١٩٢٨م<sup>(١)</sup>.

والجدير ذكره أن الملك عبد العزيز استطاع استغلال علاقته مع موسكو بما يخدم مصالح دولته دون تقديم تنازلات للسوفييت ربما تسبب توتراً في علاقته مع القوى العالمية، وفي الوقت نفسه لم يسمح للسوفييت بتحقيق أهدافهم الشيوعية في المنطقة<sup>(٢)</sup>.

وخلاصة القول: إن موسكو كانت تطمع في إيجاد موطئ قدم لها في هذه المنطقة ذات التنافس الاستعماري بين الدول الكبرى، ونشر مبادئ الشيوعية فيها، كما كان الملك عبد العزيز يرغب في الاستعانة بقوة عظمى يتكئ عليها في بداية تأسيس دولته مع استغلال التنافس القائم بين الدول العظمى في الجزيرة العربية، وإيجاد موازنة سياسية ينتج عنها عدم استغلال أي طرف لثوابت دولته ومقدراتها ومبادئها.

(١) فاسليف: إليكسي، تاريخ العربية السعودية، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٣٤٩.

(٢) التركي: المرجع السابق، ص ٦٧.

## المبحث الثاني: بداية العلاقات السعودية السوفيتية:

في شعبان عام ١٣٤٤هـ/فبراير ١٩٢٦م، اعترف الاتحاد السوفيتي رسمياً بوجود الدولة الناشئة في الجزيرة العربية وفي منطقة الخليج العربي التي تتمثل بسيادة الملك عبد العزيز على الحجاز، وتشكيل كيان سياسي اسمه (مملكة الحجاز وسلطنة نجد وملحقاتها)<sup>(١)</sup>، وكان الاتحاد السوفيتي أول قوة خارجية تعلن أنها تؤمن بحق الشعوب في تقرير مصيرها بنفسها وتسعى إلى إقامة علاقات دبلوماسية عادية مع حكومة الملك عبد العزيز آل سعود<sup>(٢)</sup>، كما أكد ذلك رئيس القنصلية السوفيتية في جدة حكيموف<sup>(٣)</sup> في المذكرة التي سلمها إلى الملك عبد العزيز في مكة في شهر شعبان ١٣٤٤هـ/فبراير ١٩٢٦م، وأجابه الملك عبد العزيز في خطابه إلى حكيموف المؤرخ في ٦ شعبان / ١٩ فبراير من العام

(١) حمزة: فؤاد، البلاد العربية السعودية، ط١، دار الآفاق العربية، القاهرة ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م، ص ١٢٩؛ ودرويش: مديحة أحمد، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط٧، دار الشروق، جدة ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م، ص ١٣٨؛ ومحمد: خطيب، أبرز المحطات في العلاقات السعودية الروسية، جريدة الرياض، العدد ١٤٣٩٤، الأربعاء ١ ذي الحجة ١٤٢٨هـ، ٢١ نوفمبر ٢٠٠٧م.

(٢) العبد المحسن: عبد الله بن محمد، العلاقات السعودية السوفيتية ١٩٢٦-١٩٣٨م وثائق سوفيتية، بدون ط، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤١٩هـ، ص ١٠٢. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (١)، ص ٢٣. والتركي: ماجد بن عبد العزيز، العلاقات السعودية السوفيتية في السياسة الخارجية للملك عبد العزيز (ضمن أبحاث المؤتمر العالمي الثاني عن تاريخ الملك عبد العزيز)، المجلد الثالث، ٢٠-٢١/٢١-١٤٣٦هـ الموافق ١١-١٢ مارس ٢٠١٥م، ص ٨٧٩.

(٣) وُلد حكيموف عام ١٣١٠هـ/١٨٩٢م في قرية دوسيا نيفو في أواسط آسيا، وتعلم العربية منذ صغره، وفي شبابه شارك بالثورة البلشفية، ثم أصبح عضواً باللجنة الحزبية بعد الثورة، وقد بدأ نشاطه الدبلوماسي عام ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م فأصبح نائباً للقنصل السوفيتي في بخارى، ثم قنصلاً في مشهد الإيرانية، ثم ممثلاً للاتحاد السوفيتي في اللجنة التجارية باليمن حتى تم تعيينه سفيراً للاتحاد السوفيتي في المملكة العربية السعودية عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م. تم إعدامه عام ١٣٥٧هـ/١٩٣٨م. انظر فاديم كوزمين: صفحات من نشاط حكيموف الدبلوماسي، ترجمة زهير التجاني، دار الملك عبد العزيز، السنة ٣٣، العدد ٢، ربيع الآخر ١٤٢٨هـ، ص ١٩٨-٢١١.

نفسه استعداده التام لإقامة العلاقات الكاملة مع الاتحاد السوفيتي حكومة وشعباً بشرط أن تقوم على احترام استقلال الأراضي التي توجد فيها المقدسات، وأحكام القانون الدولي المعترف بها<sup>(١)</sup>.

وفي رمضان عام ١٣٤٤هـ/ إبريل ١٩٢٦م ذكر وزير الخارجية السوفيتي في رسالته إلى الملك عبد العزيز أن الحكومة السوفيتية مرتاحة جداً من نتائج تبادل المذكرتين بين حكيموف والملك عبد العزيز آل سعود الذي جرى في شعبان ١٣٤٤هـ فبراير ١٩٢٦م<sup>(٢)</sup>، والذي أدى إلى إقامة العلاقات الدبلوماسية بين البلدين ووصف الوزير السوفيتي هذه العلاقات بأنها ودية تمت إقامتها لخير الشعب العربي وشعوب اتحاد الجمهوريات الاشتراكية، وفي الوقت نفسه أعرب الوزير عن قناعة حكومته بأن النجاح سينتج في مجال السياسة الداخلية والخارجية للملك عبد العزيز؛ نظراً لما يملكه من مميزات شخصية قادرة على ذلك<sup>(٣)</sup>.

ومن خلال الرسائل المتبادلة بين الحكومتين يتضح منحه الملك عبد العزيز الدبلوماسي<sup>(٤)</sup>، إذ كان من المهم له ترسيخ استقلال بلاده من خلال اعتراف الاتحاد السوفيتي بدولته<sup>(٥)</sup>.

(١) الشهري: علي بن محمد، العلاقات السعودية السوفيتية والعلاقات السعودية الروسية، ط١، دار أشبيلية، الرياض، ١٤٢٢هـ، ٢٠٠١م، ص ٨٠. الجدير ذكره أن القنصلية الروسية في جدة أنشئت عام ١٣٠٨هـ/١٨٩١م بهدف النظر في شؤون المسلمين الروس الذين يؤدون الحج. انظر الحربي: تهاجي جميل، القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢هـ- ١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م دراسة تاريخية وثائقية، ط١، مركز الملك سلمان لدراسات تاريخ الجزيرة العربية وحضارتها، الرياض ١٤٤٠هـ، ص ٥٢؛ والعبد المحسن: المرجع السابق ص ١٠٤. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٢)، ص ٢٤.

(٢) سعيد: أمين، تاريخ الدولة السعودية، ج ٢، ط١، مطبعة كرم، بيروت ١٩٧٤م، ص ٢٠٤.

(٣) العبد المحسن: المرجع السابق، ص ١٠٦. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٣)، ص ٢٥.

(٤) التركي: ماجد بن عبد العزيز، العلاقات السعودية الروسية في ضوء المتغيرات الإقليمية والدولية (١٩٢٦ - ٢٠٠٤م)، ط١، بدون دار، الرياض، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، ص ٢٣.

(٥) إيغانوف: إليكساندر، العلاقات السعودية الروسية في النصف الأول من القرن العشرين، مجلة الحرس الوطني، عدد خاص بمناسبة المئوية، الرياض، شوال ١٤١٩هـ / يناير ١٩٩٩م، ص ٨٧.

## المبحث الثالث: تطور العلاقات السعودية السوفيتية، ويشمل:

### أ- التطور الدبلوماسي:

كان اعتراف موسكو السريع بالدولة الجديدة في شبه الجزيرة العربية بقيادة الملك عبد العزيز دافعاً أساسياً لمواصلة التعاون بين البلدين، وكانت موسكو تسعى من خلال هذه المبادرة إلى توطيد العلاقات معها؛ لتحقيق أهدافها في المنطقة، ولهذا استمرت في الفترة اللاحقة في إقامة علاقاتها الودية مع المملكة العربية السعودية<sup>(١)</sup>.

لقد تميزت السياسة الخارجية للملك عبد العزيز في فترة قيام الدولة السعودية الفتية بالنشاط والحيوية والمسالمية؛ لأنه في ظروف السلام الخارجي وكان باستطاعته حل المشاكل الداخلية والتفرغ لها، ولذا أبدى اهتماماً كبيراً لتطوير السياسة الخارجية في حكومته<sup>(٢)</sup>.

وفي بداية تكوين المملكة العربية السعودية تحافتت الدول الأجنبية للاعتراف بها من أجل مصالحها الحيوية في المنطقة، وعرضت إقامة علاقات سياسية وتجارية مع المملكة، كما عقدت معاهدات الصداقة وحسن الجوار التي نظمت العلاقات في إطار الأحكام الدولية المعروفة، وكانت خطة الملك عبد العزيز تقتضي بالتعامل مع جميع الدول الأجنبية على أساس المساواة والعلاقات الودية الخالصة<sup>(٣)</sup>.

وكانت الدول الأوروبية تنظر إلى شخص الملك عبد العزيز نظرة سياسية وتتوسم فيه القدرة على التعامل البناء المثمر في ظل إمكانياته المتزنة ونظراته الواقعية لأحداث المرحلة<sup>(٤)</sup>.

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ٨٣.

(٢) مجموعة مؤلفين: موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسية، نسخة خاصة بالمئوية، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م، ص ١٢١.

(٣) الوكيل: نايف، حكمة الملك المؤسس جنب المملكتة تداعيات الحروب العالمية والنفوذ الاستعماري، موقع الرياض نت على الشبكة العنكبوتية، ٢٠٠٨م.

(٤) ياغي: إسماعيل أحمد، موقف الملك عبد العزيز من قضية فلسطين، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م، ص ٣٨.



ومن الطبيعي أن تطور العلاقة بين المملكة العربية السعودية والاتحاد السوفيتي لم يتم ببسر وسهولة، فمثلاً كان يعمل في القنصلية السوفيتية في جدة عدد كبير من الموظفين ولم يكن في الجزيرة العربية مواطنون سوفيتي يمكن أن ترعى مصالحهم، مما أثار الشبهات لدى مسؤولي الدولة السعودية؛ إلا أن القنصل السوفيتي استطاع كسب ثقة الحكومة السعودية من خلال تأييده للقرارات الصادرة عن الحكومة السعودية، وكانت الاتصالات دائمة بين القنصل السوفيتي حكيموف وقادة المملكة العربية السعودية<sup>(١)</sup>.

وفي الوقت نفسه كانت وزارة الخارجية السوفيتية تحاول طمأنة الحكومة السعودية بنبل أهدافها من هذه العلاقة، فبعد بضعة أشهر من الاعتراف بالسعودية، وبالتحديد في رمضان ١٣٤٤هـ/إبريل ١٩٢٦م بعث مفوض الشعب للشؤون الخارجية السوفيتية رسالة إلى الملك عبد العزيز عبر فيها عن سرور حكومته بهذه العلاقة، وتمنى تقوية العلاقات بين البلدين لخدمة المصالح المشتركة، كما ذكر ثقته في أن العلاقة ستتوطد بين الجانبين<sup>(٢)</sup>. وقد تضمنت هذه الرسالة دعوة الأمير فيصل بن عبد العزيز وزير الخارجية لزيارة موسكو، وأرفق رسالته بالهدايا التذكارية إلى جلالته الملك عبد العزيز باسم الحكومة السوفيتية<sup>(٣)</sup>. وردَّ الملك عبد العزيز على هذه الرسالة برسالة جوابية أعرب فيها عن ارتياحه الكامل لتطور العلاقات بين الجانبين بصورة ودية لما فيه مصلحة الحكومتين والشعبين<sup>(٤)</sup>.

وفي ربيع الأول عام ١٣٤٥هـ/سبتمبر ١٩٢٦م، تم الاتفاق بين الجانبين السعودي والسوفيتي بشأن قيام الأمير فيصل بنج الملك عبد العزيز بزيارة رسمية إلى موسكو، وبعدها بفترة أرسل الملك

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ٨٤.

(٢) المرجع السابق: ص ٨٥.

(٣) عمارة: سامي، العلاقات السعودية الروسية تاريخ سياسي طويل يعود إلى عام ١٩٢٦م، جريدة المستقبل اللبنانية، العدد ٢١١٩، الجمعة ٣ كانون الأول ٢٠١٠م.

(٤) التركي: المرجع السابق، ص ٧٥.

عبد العزيز إلى القنصل السوفيتي في جدة أنه قرر إرسال ابنه الأمير فيصل إلى الاتحاد السوفيتي من أجل تعزيز علاقات الصداقة بين البلدين إلا أن الزيارة لم تتم؛ بسبب مرض الأمير فيصل آنذاك<sup>(١)</sup>. ويتضح من خلال هذه الرسائل المتبادلة بين الطرفين، أن العلاقات السعودية السوفيتية تطورت دبلوماسياً بعد اعتراف موسكو بحكومة الملك عبد العزيز بشكل سريع؛ نظراً لأهمية المنطقة بالنسبة للسوفييت، ولبقوي الملك عبد العزيز نفوذه من خلال إقامة العلاقات الودية مع الدول العظمى<sup>(٢)</sup>.

### ب- تحول الوكالة الدبلوماسية إلى مفوضية:

منذ تأسيس الممثلة السوفيتية في جدة عام ١٣٤٢هـ/١٩٢٤م وهي تحمل اسم: (الوكالة والقنصلية العامة)، وبقيت على هذه التسمية حتى عام ١٣٤٨هـ/١٩٢٩م، فبعد دخول الملك عبد العزيز الحجاز وبداية ظهور شكل الدولة الجديد تطلعت الدول العظمى ومنها الاتحاد السوفيتي إلى طرح العلاقات الدبلوماسية مع الدولة الجديدة بشكل أشمل<sup>(٣)</sup>.

ففي عام ١٣٤٨هـ / ١٩٢٩م وافق الملك عبد العزيز على تحويل الوكالة الدبلوماسية السوفيتية في جدة إلى مفوضية، وفي هذا دلالة كبيرة على التطور الذي شهدته العلاقات السياسية بين الجانبين، فهذا التحويل يدل على أسمى أشكال العلاقات السياسية<sup>(٤)</sup>.

وقد كتب القنصل السوفيتي في جدة إلى مدير الشؤون الخارجية السعودية في شعبان ١٣٤٨هـ/١١ يناير ١٩٣٠م يقول: "يشرفني أن أعلن باسم حكومتي أن تصريح جلالة الملك على تحويل الوكالة والقنصلية العامة السوفيتية في جدة إلى بعثة دبلوماسية قد قوبلت بالارتياح ويشرفني، إبلاغكم بموافقتنا أيضاً على ذلك وبهذه المناسبة أعرب عن الأمل الكبير في أن يخدم ذلك تعزيز

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ٨٥.

(٢) الجار الله: تركية بنت حمد، موقف الملك عبد العزيز من الحرب العالمية الأولى، ط١، دار القاهرة للنشر، القاهرة ٢٠٠٦م، ص ٢١.

(٣) الرشيد: مضاي، تاريخ العربية السعودية بين القديم والحديث، ترجمة عبد الإله النعيمي، ط٢، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٥م، ص ٧٦.

(٤) الشهري: المرجع السابق، ص ٩٢.

وتوسيع علاقات الصداقة القائمة بين حكومتينا في المستقبل بقدر أكبر<sup>(١)</sup>. وردت الخارجية السعودية على هذا الخطاب بسروها الكبير بهذا القرار مؤكدةً استلامها للرسالة واعتبار تاريخ استلامها بداية عمل المفوضية الدبلوماسية في جدة<sup>(٢)</sup>. وقد أبلغت الخارجية السوفيتية الملك عبد العزيز بتعيين نظير تيوريا كولوف رئيساً للمفوضية، فردَّ الملك عبد العزيز بسروه على هذا التعيين، وكلف ابنه الأمير فيصل باعتماده<sup>(٣)</sup>.

أنجزت كافة الشكليات المتعلقة بتغيير الوكالة إلى مفوضية وقدم الوكيل والقنصل العام نظير تيوريا كولوف أوراق اعتماده - كسفير فوق العادة- إلى نائب الملك في الحجاز ووزير الخارجية الأمير فيصل بن عبد العزيز، ثم أقيم حفل مصغّر لتقديم الأوراق تبودلت فيه الكلمات الدبلوماسية من الجانبين، واتفق الطرفان بأن يبذلا جهودهما في تطوير العلاقات بين الجانبين، وتمنى الأمير فيصل للسفير التوفيق في عمله<sup>(٤)</sup>. والجدير ذكره أن نظير تيوريا كولوف -وبحكم الأقدمية- أصبح عميد السلك الدبلوماسي في المملكة العربية السعودية؛ لأنه أول مبعوث أجنبي يقدم أوراقه كسفير فوق العادة<sup>(٥)</sup>.

### ج- زيارة الأمير فيصل بن عبد العزيز إلى موسكو:

منذ تأسيس المملكة العربية السعودية حرص الملك عبد العزيز على توطيد علاقات بلاده الدولية، ولهذا الغرض قام الأمير فيصل بن عبد العزيز بصفته نائب الملك في الحجاز ووزير الخارجية بجولة على عدد من عواصم العالم، ومنها موسكو في محرم ١٣٥١هـ/ مايو ١٩٣٢م<sup>(٦)</sup>.

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ٣٣٦. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٥)، ص ٢٧.

(٢) الشهري: المرجع السابق، ص ٣٣٧. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٦)، ص ٢٨.

(٣) الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٣. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٧)، ص ٢٩.

(٤) الشهري: المرجع السابق، ص ٩٥.

(٥) الحارثي: هلال، موقع أبناء موسكو، العلاقات السعودية الروسية تتقلد عقدها التاسع بعزم على مزيد من الصداقة والتقارب، مقال في ٢٠٠٧ م.

(٦) المختار: صلاح الدين، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج ٢، مكتبة الحياة، بيروت، بدون تاريخ، ص ٤٠٥.

وتُعد هذه الزيارة لموسكو أول زيارة للأمير فيصل، وهي أيضاً الزيارة الوحيدة، وكما أشرنا سابقاً فإنه جرى الاتفاق على هذه الزيارة منذ عام ١٣٤٤هـ / ١٩٢٦م، لكن الأمير فيصل مرض في تلك السنة فأُلغِي توقيتها<sup>(١)</sup>.

وفي ذي القعدة عام ١٣٥٠هـ / مارس ١٩٣٢م أبلغت وزارة الخارجية السعودية مسؤول الخارجية السوفيتية عن نية الملك عبد العزيز إرسال وفد إلى عدد من البلدان ومن ضمنها الاتحاد السوفيتي<sup>(٢)</sup>، وأن رئيس هذا الوفد الأمير فيصل بن عبد العزيز وزير الخارجية<sup>(٣)</sup>، وقد سُرَّ السوفيت بهذا الخبر فأرسلوا إلى الملك عبد العزيز يشكرونه على ذلك، وردَّ الملك على رسالة السوفيت برسالة شكر فيها المسؤولين السوفيت على اهتمامهم بتوطيد العلاقات بين البلدين مشيراً إلى أن هذه الزيارة ستشكل تطوراً إيجابياً في العلاقات بين الجانبين<sup>(٤)</sup>.

وصل الوفد السعودي برئاسة الأمير فيصل إلى موسكو، واهتم السوفيت به وبأعضاء الوفد اهتماماً بالغاً، وزيّنت العاصمة، واستقبل الأمير استقبالاً حافلاً، وأقيمت مأدبة عشاء على شرفه، ثم أُلقيت الكلمات الترحيبية والودية، ثم أجرى الوفد السعودي محادثات ولقاءات مع عدد من كبار المسؤولين في موسكو تناولت موضوع تطوير العلاقات السياسية ودعم استقلال الدولة السعودية الفتية<sup>(٥)</sup>.

وفي سياق المباحثات اقترح السوفيت إقامة معاهدة صداقة وتعاون في مجالات عديدة، كما اقترح الأمير فيصل بناء على توجيهات والده معالجة المسائل الاقتصادية إلى جانب بعض المسائل

(١) التركي: ماجد، الاستراتيجيون الروس كمحور للعلاقات السعودية الروسية، مجلة الجزيرة، العدد ٦، الثلاثاء ١٦ شعبان ١٤٢٣هـ / ٢٢ أكتوبر ٢٠٠٢م.

(٢) الشهري: المرجع السابق، ص ٣٣٩. انظر ملحق الوثائق: وثيقة رقم (٩)، ص ٣١.

(٣) الهيضل: سلطان عبدالمحسن، العلاقات السعودية الروسية (المحددات - المتغيرات - الاستراتيجيات) للفترة ١٩٩١م - ٢٠٠٩م، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم العلوم السياسية بجامعة مؤتة ٢٠١٠م، الأردن ٢٠١٠م، ص ٢٧.

(٤) الشهري: المرجع السابق، ص ١٠١.

(٥) الشهري: المرجع السابق، ص ١٠٢.

السياسية، كما سعى الأمير فيصل إلى الحصول على دعم مادي على شكل قروض بمبلغ مليون جنيه إسترليني؛ إلا أن هذا المطلب كان صعباً على السوفيت التي كانت تنفذ برنامج التصنيع العسكري في حينها، وبسبب الركود الاقتصادي العالمي، لذا لم يرق طلب الأمير لموسكو، ولكنهم وافقوا على بيع أصناف من الأسلحة السوفيتية للحكومة السعودية<sup>(١)</sup>.

وعموماً يمكننا القول إن هذه الزيارة لم تحقق نتائج كبيرة للطرفين ولم تتخذ أية قرارات ملموسة بخصوص القضايا بين الجانبين<sup>(٢)</sup>.

والجدير بالذكر أن الأمير فيصل استغل زيارته للاتحاد السوفيتي بزيارة أماكن المسلمين، وأدى الصلاة في مساجدهم، كما زار حقول النفط، واطلع على منجزات الاتحاد السوفيتي العسكرية، وشاهد تدريبات الجيش، ثم عاد إلى المملكة العربية السعودية<sup>(٣)</sup>.

(١) الشهري: المرجع السابق، ص ١٠٣.

(٢) التركي: العلاقات السعودية الروسية، المرجع السابق، ص ٩٦.

(٣) العبد المحسن: المرجع السابق، ص ٨١.

## المبحث الرابع: نهاية العلاقات السعودية السوفيتية:

هناك مجموعة من الأسباب التي أدت إلى ضعف العلاقات السعودية السوفيتية وبالتالي نهايتها، ويمكن القول إن المنطقة العربية لم تكن في أواخر الخمسينات المحجرية الثلاثينيات الميلادية وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية هدفاً للمشاريع التوسعية الخارجية السوفيتية<sup>(١)</sup>.

ولعل أهم العوامل التي أدت إلى ضعف التعاون السعودي السوفيتي هو وجود وضع دولي غير مناسب قبيل الحرب العالمية الثانية، ففي بداية النصف الثاني من القرن الرابع عشر الهجري/الثلاثينيات من القرن العشرين الميلادي انصب اهتمام القيادة السوفيتية على الاتجاه لأوروبا بدل آسيا، فقد بدأت علامات الحرب العالمية الثانية تلوح في الأفق الدولي بعد ظهور الخطر النازي، ولذا بدأت موسكو تستعد لمواجهة التصنيع والتجهيز العسكري وتقوية العلاقات مع دول أوروبا العدو السابق والمنافس في الجزيرة العربية، وكان الاتحاد السوفيتي يهدف من ذلك الحفاظ على أمنه القومي<sup>(٢)</sup>.

وبسبب الأوضاع المتوترة في أوروبا وتغير الوضع الدولي، اتخذت موسكو سياسة مغايرة في منطقة الجزيرة العربية منذ عام ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، فبدلاً من دعم الحركات الثورية ضد النفوذ البريطاني، اختارت التعاون مع بريطانيا في الخليج العربي، بل في العالم أجمع<sup>(٣)</sup>.

ويمكن القول إن العلاقات السعودية السوفيتية بدأت تضعف لعدة أسباب، منها: <sup>(٤)</sup>

١- المصالح المشتركة بين الملك عبد العزيز وبريطانيا.

(١) رؤوف: عماد عبد السلام، المملكة العربية السعودية بين الحربين العالميتين، ط١، دار الخزامي للنشر والتوزيع، عمان،

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، ص ٣٠٩.

(٢) التركي: العلاقات، المرجع السابق، ص ١٢٣.

(٣) الشهري: المرجع السابق، ص ١٢٧.

(٤) آل سعود: خالد، المرجع السابق، ص ١٥٦؛ والشهري، المرجع السابق، ص ١٢٧.

٢- عدم رغبة الملك عبد العزيز في إقامة علاقات تجارية رسمية مع موسكو، حتى لا تدخل دولته في مواجهة مع بريطانيا.

٣- أن التحالفات بين الدول الأوروبية الاستعمارية أدت إلى ضعف الموقف السوفيتي في الخليج العربي وتقويض قوة موسكو، مما أدى في النهاية إلى خروج الدبلوماسية السوفيتية منها.

٤- لم يكن للسوفييت علاقات تاريخية أو ثقافية بشعوب منطقة الخليج حتى تستطيع إثارة التعاطف معها.

ومن أسباب ضعف تطور العلاقات السعودية السوفيتية وبالتالي نهايتها هو قلة الإنتاج الفكري والسياسي السوفيتي للجزيرة العربية، فقد فرضت الشيوعية قيودها على العقل السوفيتي الذي قل نتاجه الفكري وقل الاهتمام بمعرفة تاريخ وسياسة الشرق الأوسط، ونتيجة لذلك أصبح الخليج العربي، بل والشرق الأوسط كاملاً مهمشاً في السياسة السوفيتية، وصارت علاقاتهم غير وثيقة بهذه المنطقة<sup>(١)</sup>.

وفي شوال ١٣٥٤هـ/يناير عام ١٩٣٦م عُين حكيموف مجدداً في منصب الممثل مطلق الصلاحيات في المملكة العربية السعودية، وبمجيئه إلى جدة توفرت آفاق جديدة لتنشيط العلاقات بين البلدين لأنه الخبير الدبلوماسي في هذه المنطقة؛ إلا أن المحاكمات السياسية التي جرت في موسكو في تلك الفترة، وأعمال القمع فيها أثر سلباً على سياسة الاتحاد السوفيتي الخارجية، فقد عُيَّب كثير من الساسة السوفيت، وكان يجري استدعاء خيرة الدبلوماسيين إلى موسكو ثم يُختفي أثرهم في سراديب الحكومة الستالينية<sup>(٢)</sup>.

وفي ٣١ جمادى الآخرة ١٣٥٦هـ/٦ سبتمبر عام ١٩٣٧م، استُدعي حكيموف إلى موسكو بصورة مفاجئة - وكانت العلاقة بين المملكة وموسكو قد توقفت آنذاك عملياً - ثم أُصقبت به عدة تم سياسية أدت في النهاية إلى إعدامه رمياً بالرصاص ومعه مجموعة من السياسيين السوفيت،

(١) التركي: المرجع السابق، ص ١٦٣.

(٢) الشهري: المرجع السابق، ص ١٢٩.

وهكذا انتهت حياة رجل دبلوماسي موهوب استطاع أن يوجد لغة مشتركة مع الملك عبد العزيز والإمام يحيى في اليمن، وبعد إعدام حكيموف بقيت المفوضية السوفيتية في جدة خاوية طوال أكثر من عام، وفي ١٣ صفر ١٣٥٧هـ / ١٣ إبريل ١٩٣٨م صدر قرار بإلغاء المفوضية السوفيتية في المملكة العربية السعودية في إطار تقليص شبكة البعثات الدبلوماسية السوفيتية في الخارج<sup>(١)</sup>. وفي ١٧ رجب ١٣٥٧هـ / ١١ سبتمبر ١٩٣٨م غادر موظفو المفوضية الدبلوماسية جدة، وأغلق أبوابها آخر موظف فيها، وهذا العمل يُعد إعلان قطع العلاقات الدبلوماسية الرسمية بين البلدين، وبهذا انتهت العلاقة بين المملكة العربية السعودية وبين الاتحاد السوفيتي التي استمرت أكثر من اثني عشر عاماً<sup>(٢)</sup>.

(١) يرى الدكتور عبد الله القباع أن الاتحاد السوفيتي هو الذي أقدم على إنهاء العلاقات الدبلوماسية مع المملكة العربية السعودية حين بلغه احتجاج الملك عبد العزيز على المعاملة السيئة للمسلمين في الاتحاد السوفيتي على يد ستالين. انظر القباع: عبد الله بن سعود، السياسة الخارجية السعودية، ط١، بدون دار، الرياض ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م، ص ٥٠.

(٢) الشهري: المرجع السابق، ص ١٣٠. الجدير ذكره أن العلاقات السعودية السوفيتية الرسمية استمرت مجمدة حتى عام ١٤١١هـ / ١٩٩٠م، ففي ٢٩ صفر ١٤١١هـ / ١٨ سبتمبر عام ١٩٩٠م أُعيدت العلاقة بين المملكة العربية السعودية وموسكو بشكل رسمي؛ وذلك بعد انسحاب السوفيت الكامل من أفغانستان. انظر الحارثي: هلال، العلاقات السعودية الروسية انتقلت من تبادل الآراء إلى مرحلة التعامل الوثيق، جريدة الرياض، العدد ١٣٨٨٦، السبت ٥ جمادى الآخر ١٤٢٧هـ / ١ يونيو ٢٠٠٦م.



## الخاتمة

● أثبتت الدراسة أهمية الجزيرة العربية لدى الدول العظمى في فترة الدراسة؛ نظراً لوجود المصالح الاستراتيجية والاقتصادية فيها.

● شكلت الثوابت الدينية للملك عبد العزيز مفهوم ومبادئ السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية والتي من خلالها أرسيت قواعد وأساسيات وزارة الخارجية السعودية، واستمرت على ذلك حتى عهدنا الحاضر.

● ثبت من خلال هذه الدراسة ما كان يملكه الملك عبد العزيز من حسن التصرف والحكمة في إدارة شؤون البلاد الخارجية، ومن ذلك اهتمامه بالقتضية السوفيتية بجدّة ومحاولته انتزاع اعترافهم بدولته وبحكمه على الحجاز، فكان الاتحاد السوفيتي أول دولة تعترف به بمجرد ضمه للحجاز، وكانت المملكة العربية السعودية أول بلد عربي يكوّن علاقات دبلوماسية مع الاتحاد السوفيتي.

● كان الاتحاد السوفيتي يسعى إلى تبني شخصيات ثورية عربية من أجل نشر عقيدته الشيوعية، ومحاولة منه لإضعاف النفوذ البريطاني في الجزيرة العربية، فرأى في الملك عبد العزيز هذه الصفات، إلا أن الملك استفاد من السوفيت دون أن يحقق طموحاتهم.

● استطاع الملك عبد العزيز بمهارته السياسة أن يجعل من السوفيت جسراً للاستفادة من قدرات الدول العظمى عن طريق إيجاد موازنة سياسية بين الاتحاد السوفيتي وبريطانيا هدفها توطيد حكمه في الحجاز، والاستفادة من النفوذ البريطاني في المنطقة.

● أثبتت الدراسة أن المصالح السياسية والاقتصادية هي المحرك الرئيس في العلاقات الدولية، فيجوز - سياسياً - تغليب المصلحة العامة للدولة بقطع أو توطيد العلاقة مع أي دولة في سبيل مصالح عليا، فالإتحاد السوفيتي - مثلاً - وطّد علاقته مع عدو الأمتس بريطانيا من أجل مصالح معينة.

- تبين من خلال هذه الدراسة أن العلاقات السعودية السوفيتية استمرت اثني عشر عاماً تقريباً (١٣٤٤ - ١٣٥٧هـ / ١٩٢٦ - ١٩٣٨م)، وتعد هذه المدة بتاريخ العلاقات الدولية قصيرة جداً، خصوصاً أنه لم يحدث أمر كبير يؤدي إلى قطع العلاقة، علماً أن العلاقات السعودية السوفيتية لم تستأنف إلا بعد نهاية الغزو السوفيتي لأفغانستان عام ١٤١١هـ / ١٩٩٠م.
- وآخر دعوانا أن الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وآله وصحبه وسلم.

## ملحق الوثائق

وثيقة رقم (١): خطاب موجه من قنصل الاتحاد السوفيتي في الحجاز إلى الملك عبد العزيز يبلغه باعتراف حكومته بالملك عبد العزيز ملكاً على الحجاز وسلطاناً ل نجد وملحقاً. العبد المحسن: المرجع السابق، ص ١٠٢.

66. Обмен нотами между Правительством СССР и Правительством Саудовской Аравии об установлении дипломатических отношений

I. ПОТА  
АГЕНТА И ГЕНЕРАЛЬНОГО КОНСУЛА СССР В ГЕДЖАСЕ  
КОРОЛЮ ГЕДЖАСА И СУЛТАНУ НЕДЖДА  
И ПРИСОЕДИНЕННЫХ ОБЛАСТЕЙ  
ИБИ САУДУ

16 февраля 1926 г. № 22

По поручению моего Правительства честь имею уведомить Ваше Величество, что Правительство СССР, исходя из принципа самоопределения народов и глубоко уважая волю геджасского народа, выразившуюся в избрании Вас своим Королем, признает Ваше Величество Королем Геджаса, Султаном Неджда и присоединенных областей.

В силу этого Советское Правительство считает себя в состоянии нормальных дипломатических сношений с Правительством Вашего Величества.

В заключение позвольте выразить Вашему Величеству мое искреннее уважение.

Агент и Генеральный консул Союза ССР в Геджасе  
Хакимов

وثيقة رقم (٢): خطاب موجه من الملك عبد العزيز إلى القنصل السوفيتي في الحجاز يشكره على اعتراف الاتحاد السوفيتي بحكومته. العبد المحسن: المرجع السابق، ص ١٠٤.

КОРОЛЯ ГЕДЖАСА И СУЛТАНА НЕДЖДА  
И ПРИСОЕДИНЕННЫХ ОБЛАСТЕЙ  
АГЕНТУ И ГЕНЕРАЛЬНОМУ КОНСУЛУ СССР В ГЕДЖАСЕ  
К. А. ХАКИМОВУ

19 февраля 1926 г.

Имели честь получить Вашу ноту от 3 шаабана 1341 г. (16 февраля 1926 г.) за № 22, сообщающую о признании Правительством СССР нового положения в Геджасе, заключающегося в присяге населения Геджаса нам в качестве Короля Геджаса, Султана Неджда и присоединенных областей, за что Правительству СССР мое Правительство выражает свою благодарность, а также полную готовность к отношениям с Правительством СССР и его подданными, как к отношениям дружественным державам. Да будут отношения между обоими Правительствами основаны на уважении независимости священной страны и прочих международных обычаев, признаваемых всеми государствами.

В заключение прошу принять мое глубочайшее уважение.

Король Геджаса и Султан Неджда  
и присоединенных областей  
Абдул Азиз Ибн Сауд

وثيقة رقم (٣): خطاب موجه من وزير خارجية الاتحاد السوفيتي إلى الملك عبد العزيز يبلغه بسعادته بخر إقامة علاقات دبلوماسية بين البلدين.

العبد المحسن: المرجع السابق، ص ١٠٦.

КОРОЛЯ ГЕДЖАСА И СУЛТАНА НЕДЖДА  
И ПРИСОЕДИНЕННЫХ ОБЛАСТЕЙ  
АГЕНТУ И ГЕНЕРАЛЬНОМУ КОНСУЛУ СССР В ГЕДЖАСЕ  
К. А. ХАКИМОВУ

19 февраля 1926 г.

Имели честь получить Вашу ноту от 3 шаабана 1341 г. (16 февраля 1926 г.) за № 22, сообщающую о признании Правительством СССР нового положения в Геджасе, заключающегося в присяге населения Геджаса нам в качестве Короля Геджаса, Султана Неджда и присоединенных областей, за что Правительству СССР мое Правительство выражает свою благодарность, а также полную готовность к отношениям с Правительством СССР и его подданными, как к отношениям дружественным державам. Да будут отношения между обоими Правительствами основаны на уважении независимости священной страны и прочих международных обычаев, признаваемых всеми государствами.

В заключение прошу принять мое глубочайшее уважение.

Король Геджаса и Султан Неджда  
и присоединенных областей  
Абдул Азиз Ибн Сауд

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

وثيقة رقم (٤): خطاب موجه من القنصل السوفيتي في جدة إلى مديرية الشؤون الخارجية السعودية، جاء فيه الرغبة في حل المسائل المعلقة بين الجانبين. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٨.

ص ٣٣٨

جده في ١١ ربيع الآخر ١٣٤٨

الوائق ١٩٢٦/١/١٥

MB

دار الاتحاد والائتلافية الجبرالية

الحكومة

اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية

حضرة صاحب السعادة وكيل مدير الشؤون الخارجية الانجيس

بالانارة الى المباحثات العديدة التي دارت بيننا + اشرف بان احيط سعادتك كلما  
بما يأتي .

نظرا للرغبة حكومية اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية في تثبيت علاقاتها الودية التي  
ما زالت لحسن الحظ قائمة بيننا وبين حكومة جلالة ملك الحجاز ونجبند وملحقاتها ونظرا لسا  
شاهدته من لزوم الدخول في طوافات ودية لحقد الاتفاقات اللازمة بشأن المسائل المعلقة  
بيننا + فانها تعلن استعدادها للفتح باب المفاوضات مع من تتقدمه لاجل الوصول السى  
ذلك .  
وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام .

معمد وقنصل جنرال حكومة اتحاد الجمهوريات

السوفيتية الاشتراكية بجدة



وثيقة رقم (٥): خطاب موجه من القنصل السوفيتي في جدة إلى مديرية الشؤون الخارجية السعودية بشأن تطوير العلاقة بين الجانبين، وذلك بتحويل الوكالة السوفيتية بجده إلى مفوضية. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٦.

جده اشعبان سنة ١٢٤٨  
الراقة ايناير سنة ١٩٢٨

دار الاعتماد والتنمية  
الحكومة  
اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية

حضرة صاحب العادة وكيل مدير الشؤون الخارجية  
لحكومة جلالة الملك الحجاز والمخاض

يا صاحب العادة

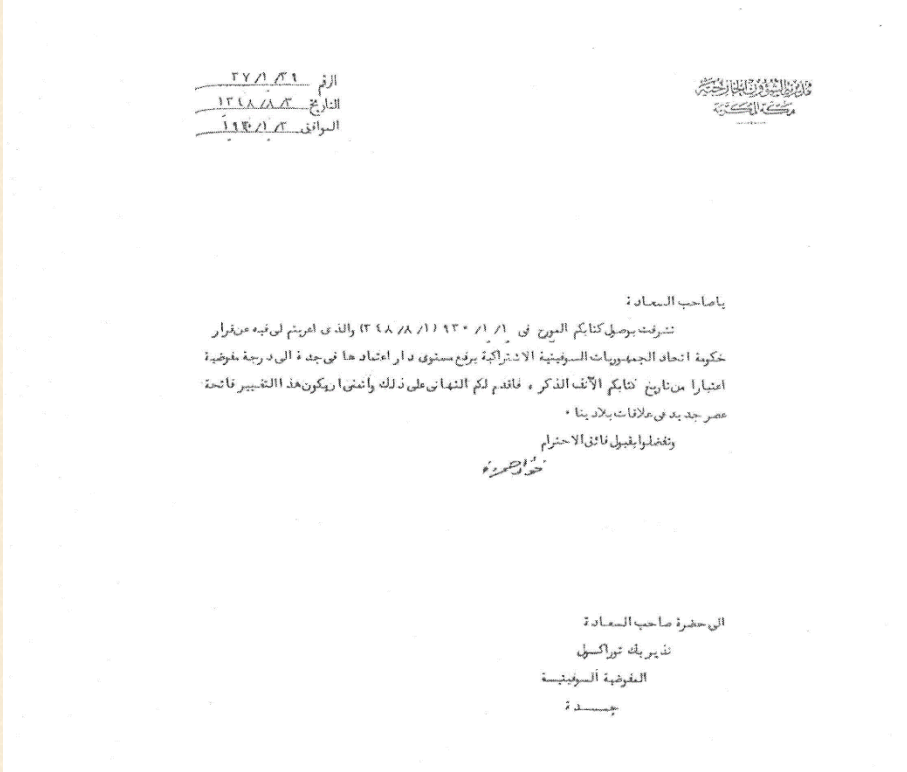
بالإشارة الى البيانات سعادتكم بتاريخ ١٤ ديسمبر سنة ١٩٢٩م حكوتى  
اتسبب باه اعطيت على سعادتكم بما يأتى :

١- بيانات سعادتكم باستعداد جلالة الملك الحجاز والمخاض بملواتها  
بتبديل دلائل اعتماد و الخزال فصليه كارتة السوفيت كجه الى مفوضيه  
بكاله السوفيتية ذلك وان تأسيس مفوضيه علاوة على انه ولطابق  
لتسنيات وغبة حكوتى التي سبق بيانها ~~١٩٢٨~~ ١٩٢٨م فاه الشون باه اخبر  
سعادتكم بحوليه وتبديله دار الاعتماد و الخزال فصليه كارتة السوفيت كجه الى  
مفوضيه و بهذه النسبة فاه عظيم الامر باه علاقات حكوتينا الودية  
الوجوهه سكونه استه و ارجع فى المستقبل  
وتفضلنا يا صاحب العادة بقبول خالص الامتدات

معتد و قنصل جنرال حكوتة اتحاد  
الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية كجه  
ديسمبر ١٩٢٩

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

وثيقة رقم (٦): خطاب موجه من مديرية الشؤون الخارجية السعودية إلى القنصل السوفيتي في جدة يعلن موافقة الحكومة السعودية على تحويل الوكالة إلى مفوضية من تاريخ الخطاب. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٧.





وثيقة رقم (٧): خطاب موجه من الملك عبد العزيز إلى رئيس اللجنة التنفيذية السوفيتية يفيد به سروره لتعيين نظير تيوريا كولوفا مفضلاً في جده.  
الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٣.

بسم الله الرحمن الرحيم

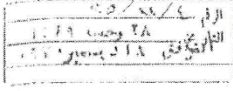
من عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود ،  
ملك الحجاز ونجد وملحقاتها ،  
إلى حضرة صاحب الفخامة - كاليينين ،  
رئيس اللجنة التنفيذية لاتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية الاخفم ،  
يا صاحب الفخامة .

ان من دواعي سرورنا وابتهاجنا ان نتلقى كتابكم الكريم الذي اعلمتمونا فيه  
بتعيينكم للرئيس تدير توره فولف لوظيفة وزير مفوض ومندوب فوق العادة تجاه حكومتنا  
ونظراً لشعبنا في ديارنا النجدية فقد تقبل ولدنا وانائنا في الحجاز  
( فيصل ) اوراني اعتماد المذكور بالنسبة لنا ، ونحب ان نكونوا على ثقة من  
ان الوزير المفوض والمندوب فوق العادة المشار اليه سيلقى منا ومن رجال حكومتنا  
كل رعاية وحسن معاملة ، كما انه سيبرى ان الرغبة في تحسين العلاقات الودية الحسنة  
القائمة لحسن اخذ بين البلادين هي رغبة مشتركة نقابلها بالسرور والابتهاج .  
وانه ليسرنا ان نعرب لعظامكم عن تمنياتنا الطيبة لادوام رفاهكم ورفاه  
الامة السوفيتية النبيلة .

حرر في قصرنا في هذا اليوم العاشر من شهر شوال سنة الف وثلاثمائة وثمانين  
واربعين الموافق لليوم العاشر من شهر مارس سنة ١٩٣٠  
عبد العزيز  
السعودي

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

وثيقة رقم (٨): خطاب موجه من الأمير فيصل بن عبد العزيز وزير الخارجية إلى السفير السوفيتي في جدة يخبره فيه بتغيير مسمى مديرية الشؤون الخارجية السعودية إلى وزارة وأنه استلم وزارتها. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٥.



وزارة الخارجية  
مستأجرة

حضرة صاحب السعادة

انذرت بان اشكر الى الكتاب الذورى المرسل من وكيل الخارجية بتاريخ ٢٦ رجب ١٣٤٩  
(الموافق ١٦ ديسمبر ١٩٦٠) بشأن تشكيل وزارة الخارجية وبان اعلمكم بانني قد تسلمت اتصال  
وزارة الخارجية عمه باربعين تاريخ هذا اليوم .  
احب ان اؤكد لكم بانني ان ادخروماني بذل قهاري جهدي لتوطيد العلاقات الطيبة  
القائمة لعمن الحظ بين اديتنا ه كما انني واثق من امكان اعتقادي على حسن مشاركتكم  
وتقديمكم تشجيع الامور فيما يعود بالمصلحة المتبادلة على هلا دنسا .  
رغبة في اطلعكم على بعض الترتيبات الخاصة بالمعاملات بين الادارتين ارفقكم من  
طوله بعض النواصه التي توضح المقصود .  
وتفضلوا بتبول لائق الاحترام

د. عمرو بن إبراهيم

وزير الخارجية

وثيقة رقم (٩): خطاب موجه من وزارة الخارجية السعودية إلى مسؤول الشؤون الخارجية السوفيتية يفيد بقرار إرسال بعثة دبلوماسية سعودية لزيارة موسكو يرأسها وزير الخارجية السعودي الأمير فيصل بن عبد العزيز. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٩.

الرقم	٨/٤٥
التاريخ	١٣٥٠/١١/١٥
الواثق	١٩٣٤/٣/٢٣

والله اعلم  
بالحق



عزيزي شاكراغندي اسماعيلوف

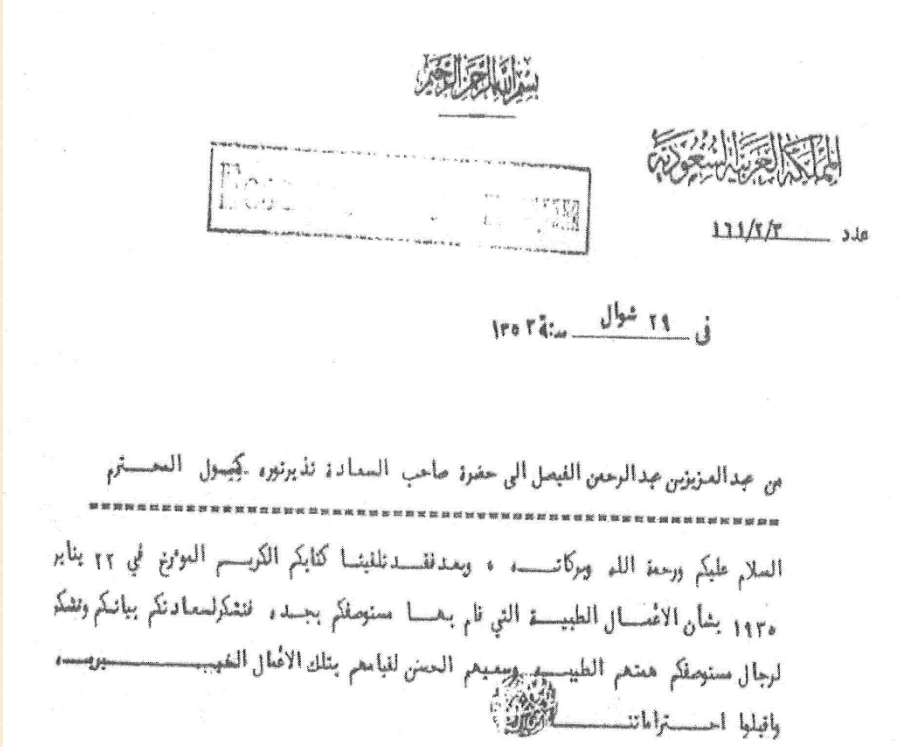
اعتقد انكم تعلمون باننا منذ بضع سنوات مايزال فكر ايرناد بعثة سياسية موقفة الى روسيا موجودا . وقد حالت الظروف فيما سبق دون ارسال هذه البعثة بالرغم من تكرر الوعود بذلك . فالان قد تقرر ايرناد بعثة سياسية يرأسها سمو الامير فيصل الى الممالك الصديقة ومن جملتها روسيا . وقد عهد الي بان استعلم منكم عما اذا كانت حكومتكم ترحب بتقديم بعثة كهذه ام لا . ونفس تلك الحالة فان زيارة روسيا يمكن ان تقع في شهر يونيو المقبل . وربما سافرت البعثة من جدة في الاواسط الشهر المقبل فارجو منكم التكرم بالاستعلام برؤيتنا عن هذا الموضوع.

وتفضلوا بقبول فائق تحية واحترام

الخالص  
فرائد  
! Kopyov Ivan Iyevich

د. عمرو بن إبراهيم العمرو

وثيقة رقم (١٠): خطاب شكر موجه من الملك عبد العزيز إلى السفارة السوفيتية بمجدة يشكرهم على خدماتهم الطبية تجاه المواطنين. الشهري، المرجع السابق، ص ٣٣٤.



## المراجع:

## المراجع العربية:

- المطيري: مخلد بن قبل، ضم القصيم إلى حكم الملك عبد العزيز ١٣٢٢-١٣٢٦هـ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التاريخ بجامعة القصيم، القصيم ١٤٣٠-١٤٣١هـ.
- مفرح: سعيد بن محمد، سياسة الدولة العثمانية تجاه الملك عبد العزيز في ضوء المصادر العثمانية ١٣١٩-١٣٣٦هـ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التاريخ بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.
- المهضيل: سلطان عبدالمحسن، العلاقات السعودية الروسية (المحددات- المتغيرات- الإستراتيجيات) للفترة ١٩٩١م-٢٠٠٩م، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم العلوم السياسية بجامعة مؤتة ٢٠١٠م، الأردن ٢٠١٠م.
- العبد المحسن: عبدالله بن محمد، العلاقات السعودية السوفيتية ١٩٢٦-١٩٣٨م وثائق سوفيتية، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤١٩هـ.
- بيربي: جان جاك، جزيرة العرب أرض الإسلام المقدسة وموطن العروبة وإمبراطورية البترول، ترجمة محمد خيرى البقاعي ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- ابن باز: أحمد بن عبدالله، النظام السياسي والدستوري للمملكة العربية السعودية، ط٣، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.
- التركي: ماجد بن عبد العزيز، العلاقات السعودية الروسية في ضوء المتغيرات الإقليمية والدولية (١٩٢٦ - ٢٠٠٤م)، ط١، بدون دار، الرياض، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.
- الحري: تهاى جميل، القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢هـ-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م دراسة تاريخية وثائقية، ط١، مركز الملك سلمان لدراسات تاريخ الجزيرة العربية وحضارتها، الرياض ١٤٤٠هـ.
- الجارالله: تركية بنت حمد، موقف الملك عبد العزيز من الحرب العالمية الأولى، ط١، دار القاهرة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- الحلواني: سعد وزميله، التاريخ السعودي الحديث والمعاصر، ط١، الوادي للطباعة، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- حمزة: فؤاد، البلاد العربية، ط١، دار الآفاق العربية، القاهرة، ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م.
- حمزة: فؤاد، قلب جزيرة العرب، ط١، مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- درويش: مديحة أحمد، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط٧، دار الشروق، جدة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.
- الدوسري: نادية وليد، محاولات التدخل الروسي في الخليج العربي ١٢٩٧-١٣٢٥هـ / ١٨٨٠ - ١٩٠٧م، بدون ط، دار الملك عبد العزيز، الرياض ١٤٢٢هـ.
- الرشيد: مضاي، تاريخ العربية السعودية بين القديم والحديث، ترجمة عبدالإله النعيمي، ط٢، دار الساقى، بيروت، ٢٠٠٥م.

- رؤوف: عماد عبدالسلام، المملكة العربية السعودية بين الحربين العالميتين، ط١، دار الحزامي للنشر والتوزيع، عمّان ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.
- الزركلي: خير الدين، الأعلام، ج٢، ط١٧، دار العلم للملايين، بيروت ٢٠٠٧م.
- الزركلي: خير الدين، الوجيز في سيرة الملك عبد العزيز، ط١٠، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٩م.
- آل سعود: خالد بن ثيان، العلاقات السعودية البريطانية ١٣٤١-١٣٥١هـ / ١٩٢٢-١٩٣٢م، ط٣، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- سعيد: أمين، تاريخ الدولة السعودية، ج٢، ط١، مطبعة كرم، بيروت ١٩٧٤م، ص٢٠٤.
- الشهري: علي بن محمد، العلاقات السعودية السوفيتة والعلاقات السعودية الروسية، ط١، دار أشبيليا، الرياض ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.
- الصالح: نورية محمد، علاقات الكويت السياسية بشرق الجزيرة العربية والعراق العثماني ١٨٦٦/١٩٠٢م، ط١، دار ذات السلاسل، الكويت، ١٩٧٧م.
- العثيمين: عبدالله بن صالح، تاريخ المملكة العربية السعودية في عهد الملك عبد العزيز، ج٢، ط٦، بدون دار، الرياض ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- العويضي: محمد، العلاقات السعودية الأوربية (ضمن أبحاث السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية في مائة عام)، معهد الدراسات الدبلوماسية الرياض ١٤١٩هـ.
- فاسلييف: إليكسي، تاريخ العربية السعودية، ط٢، شركة المطبوعات التوزيع، بيروت، ٢٠٠٠م.
- الفقيه: بدر بن عادل، عناصر القوة في توحيد المملكة العربية السعودية، نسخة خاصة بالمثوية، الرياض ١٤١٩هـ.
- القباع: عبدالله بن سعود، السياسة الخارجية السعودية، ط١، بدون دار، الرياض ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م.
- القاسمي: خالد بن محمد، الخليج العربي في السياسة الدولي، ط١، دار الثقافة العربية، الشارقة ١٩٨٦م.
- الكيلافي: كمال، عبد العزيز بن عبدالرحمن آل سعود والإصلاح الإسلامي المعاصر، نسخة خاصة بالمثوية، الرياض ١٤١٩هـ.
- مجموعة مؤلفين: موسوعة تاريخ الملك عبد العزيز الدبلوماسية، نسخة خاصة بالمثوية، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.
- المختار: صلاح الدين، تاريخ المملكة العربية السعودية، ج٢، مكتبة الحياة، بيروت، بدون تاريخ.
- منسي: عبدالله سراج، المواجهة العثمانية البريطانية في الخليج ١٨٦٩ - ١٩١٤م، بدون دار ومكان، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م.
- ياغي: إسماعيل، موقف الملك عبد العزيز من قضية فلسطين، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- ايفانوف: إليكساندر، العلاقات السعودية الروسية في النصف الأول من القرن العشرين، مجلة الحرس الوطني، عدد خاص بمناسبة المثوية، الرياض شوال ١٤١٩هـ / يناير ١٩٩٩م.
- التركي: ماجد، الاستراتيجيون الروس كمحور للعلاقات السعودية الروسية، مجلة الجزيرة، العدد ٦، الثلاثاء ١٦ شعبان ١٤٢٣هـ / ٢٢ أكتوبر ٢٠٠٢م.

- التركي: ماجد بن عبد العزيز، العلاقات السعودية السوفيتية في السياسة الخارجية للملك عبد العزيز، ضمن أبحاث المؤتمر العالمي الثاني عن تاريخ الملك عبد العزيز المجلد الثالث، ٢٠-٢١/٤٣٦ هـ الموافق ١١-١٢ مارس ٢٠١٥ م.
- الحارثي: هلال، طيارون روس لدى الملك عبد العزيز، جريدة الرياض، العدد ١٥٤١١، الجمعة ٢٤ رمضان ١٤٣١ هـ / ٣ سبتمبر ٢٠١٠ م.
- الحارثي: هلال، العلاقات السعودية الروسية انتقلت من تبادل الآراء إلى مرحلة التعامل الوثيق، جريدة الرياض، العدد ١٣٨٨٦، السبت ٥ جمادى الآخر ١٤٢٧ هـ / ١ يونيو ٢٠٠٦ م.
- الخصوصي: بدر الدين، النشاط الروسي في الخليج ١٨٨٧، ١٩٢٧ م، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٨، السنة الخامسة، ربيع الثاني ١٣٩٩ هـ / إبريل ١٩٧٦ م.
- الشريف: وليد، الاتحاد السوفيتي ومنطقة الخليج، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد الخامس، السنة الثانية، ذو الحجة ١٣٩٥ هـ / يناير ١٩٧٦ م.
- عمارة: سامي، العلاقات السعودية الروسية تاريخ سياسي طويل يعود إلى عام ١٩٢٦ م، جريدة المستقبل اللبنانية، العدد ٢١١٩، الجمعة ٣ كانون الأول ٢٠١٠ م.
- عمارة: سامي، ندوة العلاقات السعودية الروسية، جريدة الشرق الأوسط، العدد ٨٧٣١، الخميس ١٧ شعبان ١٤٢٣ هـ / ٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢ م.
- فاديم: كوزمين: صفحات من نشاط حكيموف الدبلوماسي، ترجمة زهير التجاني، دار الملك عبد العزيز، السنة ٣٣، العدد ٢، ربيع الآخر ١٤٢٨ هـ.
- محمد: خطيب، أبرز المخططات في العلاقات السعودية الروسية، جريدة الرياض، العدد ١٤٣٩٤، الأربعاء ١١ ذي الحجة ١٤٢٨ هـ / ٢١ نوفمبر ٢٠٠٧ م.
- نعومكين: فيتالي، الدبلوماسية الروسية في الجزيرة العربية أواخر القرن التاسع عشر - أوائل القرن العشرين، مجلة الدارة، العدد الثاني، السنة ٢٣، الرياض ١٤١٨ هـ / ١٩٩٨ م.
- نعومكين: فيتالي، الدبلوماسية السوفيتية في الحجاز الانطلاقة الأولى إلى الجزيرة العربية، مجلة الدارة، العدد الرابع، السنة ٣٣، الرياض ١٤٢٨ هـ.
- موقع أنباء موسكو على الشبكة العنكبوتية.
- موقع الرياض نت على الشبكة العنكبوتية.
- موقع المعرفة على الشبكة العنكبوتية.
- موقع وزارة الخارجية السعودية على الشبكة العنكبوتية.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Al-Mutairi, Mukhlid bin Qabl. Qassim annexation to the rule of King Abdulaziz 1322-1326 A. H, an unpublished dissertation submitted to the Department of History at Qassim University, Qassim1430-1431 A. H.
- Mufarreh, Saeed bin Mohammed. The Ottoman Empire's policy towards King Abdulaziz in the light of Ottoman sources 1319-1336 A. H, an unpublished thesis submitted to the Department of History at King Saud University, Riyadh, 1427 A. H / 2006.
- Al-Haydhal, Sultan Abdul Mohsen. Saudi-Russian Relations (Determinants - Variables - Strategies) for the period 1991-2009, unpublished dissertation submitted to the Department of Political Sciences at Mu'tah University 2010, Jordan 2010.
- Al-Abdul-Mohsen, Abdullah bin Mohammed. Saudi-Soviet relations 1926-1938 Soviet documents, King Abdulaziz Public Library, Riyadh 1419 A. H.
- Biribi, Jean Jacques. Arabian Peninsula: Holy Land of Islam, Home of Arabism and The Petroleum Empire, translated by Mohammad Khairi Al-Beqa'i, 1st ed. Obeikan Bookstore, Riyadh, 1423 A. H / 2002.
6. Ibn Baz, Ahmad bin Abdullah. Political and Constitutional System of Saudi Arabia, Ed. I3, Al-Khurajji Publishing and Distribution House, Riyadh 1421 AH/2000.
- Al-Turki, Majid bin Abdulaziz. Saudi-Russian relations in the light of regional and international variables (1926-2004) , 1st ed., Riyadh, 1427 A. H / 2006.
- Al-Harbi, Tahani Jameel. Foreign Consulates in Jeddah1252 -1344 A. H/1836-1925, Documentary Historical Study, 1st ed. King Salman Center for Historical and civilization Studies of the Arabian Peninsula, Riyadh 1440 A. H.
- Al-Jarallah, Turkeyyah Bint Hamad. King Abdulaziz's attitude on World War I, 1st ed. Cairo Publishing and Distribution House, Cairo, 2006.
- Al-Halawani, Sa'ad and his colleague. Modern and contemporary Saudi history, 1st ed., Al-Wadi Printing, Cairo, 2000.
- Hamza, Fu'ad. Arab Countries 1st ed., Dar Al-Afaq Al-Arabeyya, Cairo, 1421 A. H/ 2001.
- Hamza, Fu'ad. Heart of Arabia, 1st ed., Library of Religious Culture, Port Said, 1423 A. H. /2002 AD.
- Darwish, Madeeha Ahmad. History of the Saudi State until the first quarter of the 20th century, ed. I7, Dar al-Shorouk, Jeddah, 1413 A. H. / 1993.
- Al-Dosari, Nadiyah Walid. Russia's Attempts to Intervene in the Arabian Gulf 1297-1325 A. H. / 1880-1907, n. ed., King Abdul Aziz Foundation, Riyadh 1422 Ah.
- Al-Rasheed, Madhawi. The History of Saudi Arabia between Ancient and Modern, translated by Abdul Ilaah Al-Nuaimi, 2nd ed., Dar al-Saki, Beirut, 2005.
- Rauf, Emad Abdul Salam. Saudi Arabia between the Two World Wars, 1st ed., Dar Al-Khuzama for Publishing and Distribution, Amman, 1427 A. H / 2006.
- Al-Zirikli, Khayr al-Din. Al-A'lām, V.2, ed.17, Dar El Ilm- Lilmalayin, Beirut, 2007.
- Al-Zirikli, Khayr al-Din. Al-Wajeez fi Sirat Al-Malek Abdulaziz, ed.10, Dar El Ilm Lilmalayin, Beirut, 1999.



- Al Saud, Khalid bin Thunayyan. Saudi-British Relations 1341-1351 A. H. / 1922-1932, ed. I3, Obeikan Bookstore, Riyadh, 1423 A. H / 2002.
- Saeed, Amin. History of the Saudi State, Vol.2, ed.1, Karam Printing Press, Beirut, 1974, p. 204.
- Al-Shehri, Ali Bin Mohammed. Saudi-Soviet relations and Saudi-Russian relations, ed. I1, Dar Ashbeelya, Riyadh 1422 A. H / 2001.
- Al-Saleh, Nouryyah Mohammad. Kuwait's political relations with eastern Arabia and Ottoman Iraq 1866/1902, 1st ed., Dar Thatel-Salasil, Kuwait, 1977.
- Al-Othaimeen, Abdullah bin Saleh. History of Saudi Arabia during the reign of King Abdulaziz, vol.2, 2nd. ed, Riyadh 1423 A. H / 2002.
- Al-Awadhi, Mohammed. Saudi-European Relations (within the research papers on Saudi Arabia's foreign policy during 100 years) , Institute of Diplomatic Studies Riyadh1419 A. H.
- Vasliev, Eleksi. History of Saudi Arabia, 2nd ed., Distribution Publications Company, Beirut, 2000.
- Al-Faqeer, Badr bin Adel. Elements of the Force in the Unification of Saudi Arabia, Centenary Version, Riyadh 1419 A. H.
- Al-Qaba'a, Abdullah bin Saud. Saudi Foreign Policy, 1st ed., Riyadh 1407 A. H/1986.
- Al Qaseemi, Khalid bin Mohammed. Arabian Gulf in International Politics, 1st ed., Arab Culture House, Sharjah, 1986.
- Kilani, Kamal. Abdulaziz bin Abdulrahman Al Saud and contemporary Islamic reform, centenary version, Riyadh 1419 A. H.
- A group of authors. Encyclopedia of King Abdulaziz's Diplomatic History, Centenary Edition, King Abdulaziz Public Library, Riyadh, 1419 A. H / 1999.
- Al-Mukhtar, Salahuddeen. History of Saudi Arabia, vol.2, Al-Hayah Library, Beirut, no date.
- Mansi, Abdullah Siraj. The Ottoman-British Confrontation in the Gulf 1869-1914, 1414 A. H / 1994.
- Yaghi, Ismail. King Abdulaziz's Stance on Palestine Cause, 1st ed. Al-Obeikan Bookstore, Riyadh, 1423 A. H / 2002.
- Ivanov, Alexander. Saudi-Russian relations in the first half of the 20th century, National Guard Magazine, special issue on the occasion of the centenary, Riyadh, 1419 A. H / January 1999.
- Al-Turki, Majid. Russian strategists as a hub for the Saudi-Russian relations, Al Jazeera magazine, Issue 6, Tuesday 16 Sha'aban 1423 A. H/ October 22, 2002.
- Al-Turki, Majid bin Abdulaziz. Saudi-Soviet relations in the foreign policy of King Abdulaziz, within the research papers of the Second World Conference on the History of King Abdulaziz, Volume III, 20-21/1436 A. H, 11-12 March 2015.
- Al-Harethi, Hilal. King Abdulaziz's Russian pilots, Riyadh Newspaper, Issue 15411, Friday 24 Ramadan1431 A. H / September 3, 2010.
- Al-Harethi: Hilal, Saudi-Russian relations turning from exchange of views to close dealing, Riyadh Newspaper, Issue 13886, Saturday 5th Jumada'a II, 1st May , 2006.

- Al-Khusoosi, Badruddeen. Russian Activity in the Gulf 1887, 1927, Journal of Gulf and Arabia Studies, Issue 18, Year 5, Rabe'a II, April 1399 A. H/ 1976.
- Al-Sharif, Walid. Soviet Union and Gulf Region, Journal of Gulf and Arabia Studies, Issue 5, Second Year, Dhul -Hijjah 1395 A. H /January 1976.
- Amara: Sami, Saudi-Russian relations: a long political history dating back to 1926, Al-Mustaqbal newspaper of Lebanon, Issue 2119, Friday, December 3, 2010.
- Amara, Sami. Symposium of Saudi-Russian Relations, Middle East Newspaper, Issue 8731, Thursday 17 Sha'aban 1423 A. H / October 24, 2002.
- Vadim, Kuzmin. Glimpses of Hakimov's Diplomatic Activity, translated by Zuhair Al-Tijani, Darat King Abdulaziz, Year 33, Issue 2, Rabe'a II 1428A. H.
- Mohammed, Khatib. The outstanding periods in Saudi-Russian relations, Riyadh Newspaper, Issue 14394, Wednesday 11 Dhul-Hijjah 1428 A. H / November 21, 2007.
- Noamkin, Vitali. Russian Diplomacy in Arabia in the late 19th century - early 20th century, Darat Magazine, Issue 2, Year 23, Riyadh 1418 A. H / 1998.
- Noamkin, Vitali. Soviet diplomacy in Hijaz: the first move to Arabia, Darat magazine, issue 4, year 33, Riyadh 1428H.
- Moscow News website.
- Riyadh Net website.
- Knowledge website.
- The Website of the Saudi Ministry of Foreign Affairs.





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 الثاني عشر - الجزء الثاني  
جمادى الأولى 1444 هـ - ديسمبر 2022 م

## معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

### النسخة الورقية :

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](mailto:iujournal4@iu.edu.sa)

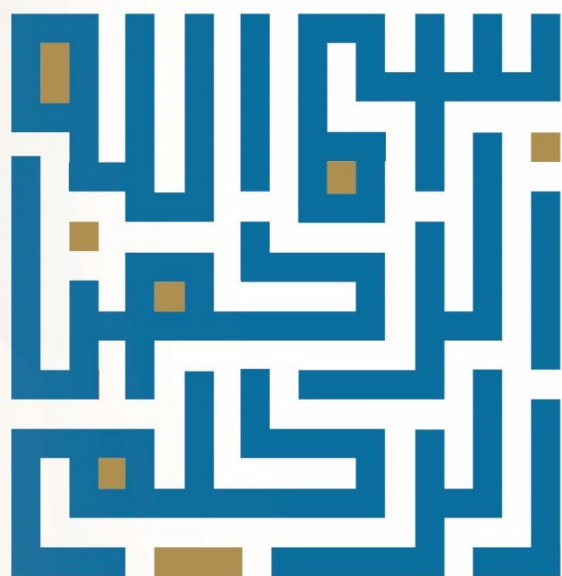




الجامعة الإسلامية بمكة المكرمة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة  
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر  
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة  
للجامعة الإسلامية





## قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأمانة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً 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 ، وطلب 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 إلكترونياً ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهداً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوماً للنشر.



## الهيئة الاستشارية :

**معالي أ.د. : محمد بن عبدالله آل ناجي**

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

**معالي أ.د. : سعيد بن عمر آل عمر**

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

**معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان**

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

**أ. د. : سليمان بن محمد البلوشي**

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

**أ. د. : خالد بن حامد الحازمي**

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د. : سعيد بن فالح المغامسي**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د. : عبدالله 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 الإسلامية

**أ.د. : عبدالعزيز بن سليمان السلومي**

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ.د. : عبدالله بن علي التمام**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

**أ.د. : محمد بن إبراهيم الدغيري**

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

**أ.د. : علي بن حسن الأحمدي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

**د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي**

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

سكرتير التحرير:

**أ. مجتبي 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	فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام في محافظة عفيف د. علي محمد الشلوي	11
2	فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تعزيز الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها د. صالح بن ضيف الله العمري	51
3	عقدة النقص وعلاقتها بالفضول البيئشخصي لدى عينة من خريجي الجامعات الجدد العاطلين عن العمل د. زهير عبد الحميد النواجدة	85
4	تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية (الواقع والمتطلبات والتحديات) د. عواطف بنت محمد العجلان	115
5	استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات في المملكة العربية السعودية د. منيرة نايف العتيبي	149
6	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهه نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية د. ذيب بن تريحيب الجبرين المطيري / جنى بنت علي المنصور	207
7	الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات أ. د. عادل بن عايد الشمري / دارين بنت غالي الشمري	273
8	درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1) بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية د. عبد الله بن عبد العزيز الحميده	311
9	استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أ.د. أبو الذهب البدري علي أبو الذهب / د. رابع عبد الله عباس العوفي	347
10	العوامل المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية دراسة مطبقة على عينة من الأسر في مدينة المبرز د. بدور بنت صويلح العنزي	403

\* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



جامعة المدينة الإسلامية  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات  
الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفّي  
والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام  
في محافظة عفيف**

**The effectiveness of a training program based on  
successful intelligence skills in developing  
classroom interaction and academic achievement  
for public education students in Afif Governorate**

إعداد

**د. علي محمد الشلوي**

أستاذ علم النفس التربوي المشارك  
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء

**Dr. Ali Mohammed AL Shalawi**

Associated professor of Psychology in Scinces and  
humantarian college at Shaqra'a

DOI: 10.36046/2162-000-012-0011

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام في محافظة عفيف في مادة اللغة الإنجليزية، وقد تم إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح (التحليلية والإبداعية والعملية)، وتم استخدام قائمة للتفاعل الصفّي من إعداد الباحث، واختبارات تحصيلية من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا من طلاب التعليم العام تم توزيعهم على ست مجموعات تجريبية بواقع (١٢٠) طالبًا، حيث تكونت المجموعات من مجموعتين تجريبية في المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٤٠) طالبًا، مجموعتين تجريبية في المرحلة المتوسطة بلغ عددهم (٤٠) طالبًا، مجموعتين تجريبية في المرحلة الثانوية بلغ عددهم (٤٠) طالبًا، ومثلها ست مجموعات ضابطة في نفس المراحل بلغ عددهم (١٢٠) طالبًا، وطبقت التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠م، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي. مهارات الذكاء الناجح. التفاعل الصفّي. التحصيل الدراسي. طلاب التعليم العام.

## Abstract

The purpose of the study is to investigate effectiveness of a training program based on successful intelligence skills in developing classroom interaction and academic achievement for public education students at Afef governorate in English Language; A training program based on successful intelligence skills (analytical, creative and practical) was prepared. A list of classroom interaction prepared by the researcher and achievement tests prepared by the researcher was used. The study sample consisted of (240) students from public education students distributed into six experimental groups within (120) students; the groups consisted of two experimental groups in the primary stage, totaling (40) students, two experimental groups in the middle stage, totaling (40) students, two experimental groups in the secondary stage totaling (40) students, and the same number of six control groups in the same stages totaling (120) students. The experiment was applied during the first semester of the year 2020, the findings showed the effectiveness of the training program based on successful intelligence skills in developing classroom interaction and academic achievement.

**Keywords:** Effectiveness of a training program. Successful intelligence skills. Classroom interaction. Academic achievement. Public Schools students.



## مقدمة

تعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة نسبياً التي حاولت تحقيق التكامل بين مهارات الذكاء (التحليلية والإبداعية والعملية) وعمليات التعلم والتعليم؛ "حيث تمتاز هذه النظرية بإمكانية تطبيقها داخل الفصل الدراسي؛ مراعاتاً مهارات وقدرات الطلاب من خلال تحليل الأساليب التي يستخدمها الطلاب عند معالجة المشكلات، وفي عمليات التعلم". (فراج، ٢٠١٣).

ونظرية الذكاء الناجح من النظريات التي حاولت الجمع بين الجانبين الأكاديمي والعملية؛ لتحقيق النجاح والتقدم في الحياة، واكتساب الخبرات، وتزويد المعلمين بالجديد في العملية التربوية (فاطمة الجاسم، ٢٠١٠).

ويسعى الاتجاه الحديث في التعلم إلى الربط بين المدخلات عن طريق الكشف والعرض، والمعالجة عن طريق العمليات العقلية، والمخرجات عن طريق التقويم، وتحديد نقاط القوة والضعف، حيث تشمل نظرية الذكاء الناجح كل هذه الجوانب للوصول إلى تعلم أفضل، ورفع لمستوى التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي (Sternberg & Grigorenko; 2002).

والذكاء الناجح يتكون من ثلاث مهارات متداخلة فيما بينها، لكنها متميزة؛ بينما في التدريس التقليدي يتم التركيز على الجانب التحليلي؛ مما يعدّ غير كافٍ لوحده لتحقيق النجاح Sternbetg, (2010). كما أنّ استخدام مهارات الذكاء الناجح الثلاث يمكن أن يسهم في تنمية التفاعل الصفي لدى المتعلمين، ويعزز مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسات (Sternbetg, 1998)، وأبو جادوا، ٢٠٠٦، Demmak, et al, 2015، وشيماء دعيمش، ٢٠١٧، Grigorenko, (2019).

ويعد التفاعل الصفي من العوامل المهمة في تبادل المعارف والخبرات، ويؤثر إيجاباً في عمليات النمو النفسي والاجتماعي، وإكساب الطلاب مهارات التفاعل الإيجابي مع مجتمعهم، وتهيئة الظروف المناسبة للنمو والتكيف (شيماء دعيمش، ٢٠١٧). كما أنّ جودة أساليب التدريس، ومدى استيعاب الطلاب للمادة الدراسية يمكن قياسها بمقدار تحصيلهم الدراسي (العنزي، ٢٠٠٢).

وقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الناجح وبين التحصيل الدراسي: كدراسات (Sternberg et al., 1998، Sternberg, 2002، و Sternberg & Grigorenko, 2002، و Sternberg & Grigorenko, 2004، وأبو جادو، ٢٠٠٦).

### مشكلة الدراسة:

يعد ضعف التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب من المشكلات التي يعاني منها معلمو اللغة الإنجليزية في التعليم العام، وقد لاحظ الباحث من خلال زيارته المستمرة للطلاب المعلمين أثناء تطبيقهم للتدريب الميداني؛ أن هناك قصور في عملية التفاعل الصفّي بين الطلاب ومعلمهم، وبين الطلاب أنفسهم.

وفي ظل النظريات الحديثة التي سعت إلى معالجة هذه المشكلة، والأخذ بأيدي التلاميذ لتحسين قدراتهم المعرفية والعملية، ولحاجتهم لوجود برامج تدريبية للرفع من مستواهم التحصيلي والعملية، ونقلهم من متلقين سلبيين إلى إيجابيين يتعلمون ذاتياً. وقد أثبتت دراسات (أبو جادو، ٢٠٠٦، و Sternberg, 2017، و وشيماء دعيماش، ٢٠١٧) أن تنمية مهارات الذكاء الناجح (التحليلية والإبداعية والعملية) تؤثر إيجاباً على التفاعل الصفّي، وإلى تنمية تحصيلهم الدراسي؛ ومن هنا جاءت الحاجة لاستخدام برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح لتنمية التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم العام (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) في محافظة عفيف.

### وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية في تنمية التفاعل الصفّي، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب التعليم العام في محافظة عفيف؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لقائمة التفاعل الصفّي لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في محافظة عفيف؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بمراحل التعليم العام في محافظة عفيف؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في تنمية التفاعل الصفّي لدى طلاب التعليم العام في محافظة عفيف.
- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم العام في محافظة عفيف.

#### أهمية الدراسة:

تحدّد الأهمية النظرية والعملية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

#### الأهمية النظرية:

- توظيف مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في تعليم الطلاب، والتعامل مع سائر المواقف التي يواجهونها.
- تسليط الضوء على أهمية استخدام مهارات الذكاء الناجح لرفع مستوى تعلم التلاميذ، وتحصيلهم، وميلهم للتعليم.
- بيان أهمية استخدام مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في التغلب على ضعف الطلاب، وسليبتهم عند دراسة مقررات اللغة الإنجليزية.

### الأهمية التطبيقية:

- تزويد المسؤولين في وزارة التعليم ببرنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح يمكن الاستفادة منه في تطوير مناهج اللغة الإنجليزية في مراحل التعليم العام.
- استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لبرنامج القائم على مهارات الذكاء الناجح داخل الصف التي من شأنها رفع مستوى الطلاب، وتفاعلهم، وتحصيلهم الدراسي.
- يمكن أن يؤدي استخدام مهارات الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

### مصطلحات الدراسة:

#### البرنامج التدريبي:

يعرفه الباحث بأنه: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريسية الصفية المتنوعة التي تهدف إلى إحداث تغيير مقصود في بنية الطلاب المعرفية، وتفاعلهم، وتعلمهم؛ مما ينعكس على حياتهم العملية في المستقبل.

#### مهارات الذكاء الناجح:

ويعرفها الباحث بأنها: تعني استعمال الفرد لقدراته التحليلية والعملية والإبداعية في نسق متكامل، واستغلال جوانب القوة لديه؛ لتحقيق النجاح في دراسته، وفي حياته العملية والاجتماعية وفق نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج.

#### التفاعل الصفّي:

ويعرفه الباحث على أنه: السلوك اللفظي وغير اللفظي الصادر عن المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف بما يخدم عمليتي التعليم والتعلم، وينعكس على نمو التلاميذ وتكيفهم.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في قائمة التفاعل الصفّي.

### التحصيل الدراسي:

ويعرفه الباحث بأنه: كمية المعارف أو المهارات التي أتقنها المتعلم عند دراسة وحدة أو مادة دراسية معينة.

ويعرف إجرائياً: بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية التي أعدت لتحقيق أغراض الدراسة.

### حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية في الآتي:

- تتحدد بالزمان الذي أجريت فيه، وهو الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠م.
- وتتحدد بمكان التطبيق، وهم طلاب التعليم العام (ابتدائي - متوسط - ثانوي) في محافظة عفيف.
- وتتحدد بالمتغيرات التي احتوتها الدراسة، وهي قائمة التفاعل الصفّي، والاختبارات التحصيلية
- كما تتحدد بالبرنامج التدريبي المستخدم، وهو فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) في تنمية التفاعل الصفّي، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب التعليم العام في محافظة عفيف.

## الأدب النظري

وضع ستيربيرغ (Sternbetg, 2000) مفهومًا جديدًا للذكاء يتضمن ما سماه الذكاء الناجح والذي عرفه على أنه: قدرة الفرد على النجاح في الحياة، كما عرّفه (Sternberg, 2003) بأنه: القدرة على النجاح في الحياة من خلال تعظيم نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف من خلال ممارسة التحليل والإبداع والتطبيق العملي للمعرفة، وذلك يتم من خلال تكييف وتشكيل واختيار البيئة باستخدام مهارات التحليل والإبداع والمهارات العملية.

ويشير ستيربيرغ (Sternberg, 2005) في نظريته حول الذكاء الناجح أن الذكاء الناجح يتكون من ثلاثة أجزاء: الجزء السياقي الذي يؤكد على دور الذكاء في التكيف الناجح مع البيئة، والجزء التكويني الذي يشمل الآليات العقلية المختلفة والعمليات المتضمنة في السلوك الذكي، والجزء التجريبي الذي يوضح مدى ظهور الذكاء وأسلوب ظهوره في المهام والمواقف التي تتطلب تطبيق هذه العمليات.

### أولاً: مكونات الذكاء الناجح:

أشار ستيربيرغ (Sternberg, 2005) في نظرية الذكاء الناجح لمجموعة من المكونات التي تشكل مجملها هذا النوع من الذكاء وهي:

- ١- الذكاء التحليلي: ذكاءٌ يشير إلى العمليات العقلية العليا التي تتضمن حل المشكلات من خلال التحليل والنقد والاستنتاج والتفاصيل وإصدار الأحكام.
- ٢- الذكاء العملي: ذكاءٌ يسمح للفرد بتحديد أفضل الطرق للوصول إلى الهدف ويستخدم للتحصيل والإنجاز. وهو يحتاج لتكييف وتشكيل وتغيير البيئة، ويسمح للفرد بأن يصبح أكثر ذكاءً وقدرة على التجاوب مع المواقف المختلفة.
- ٣- الذكاء الإبداعي: ذكاءٌ يستخدم عند الاستكشاف والتعامل مع الابتكار في مواقف جديدة باستخدام الخبرات السابقة والمهارات الحالية.

بحسب نظرية الذكاء الناجح، يعد الذكاء الناجح استخداماً لمجموعة متكاملة من القدرات لتحقيق النجاح في الحياة، لكن الفرد يعرف مقدار ذكائه الناجح من خلال سياقات حياته الاجتماعية-الاقتصادية. لذلك لا يوجد تعريف واحد محدد لتعريف الذكاء بشكل عام أو الذكاء الناجح على وجه الخصوص.

ويمكن اعتبار الفرد من أصحاب الذكاء الناجح إن كان قادراً على:

- ١- تمييز نقاط قوته والاستفادة منها، وتحديد نقاط ضعفه والتغلب عليها.
- ٢- ممارسة الأداء ضمن أبعاد التحليل والإبداع والممارسة العملية للمهارات.
- ٣- ممارسة مختلف أشكال التعلم، وعلى رأسها التعلم الذاتي وإدارة وقت التعلم.

وترى النظرية أن الذكاء الناجح يساعد الفرد على إيجاد طرق بديلة ومختلفة للتغلب على نقاط ضعفه؛ ومنها الحصول على المساعدة من الآخرين، وتقديمها لهم كذلك. بمعنى أن الناس يجدون طرقهم البديلة والمناسبة للوصول للذكاء. كما ترى النظرية أن الشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح قادر على التكيف وتشكيل واختيار بيئات العمل والتعلم، ففي التكيف يكون قادراً على تغيير نفسه ليتأقلم مع البيئة المحيطة به؛ فعلى سبيل المثال: قد يتكيف المعلم مع توقعات مديره أو احتياجات طلابه. وفي التشكيل يقوم الناس بتغيير البيئة لتناسب حاجاتهم. ((Sternberg,1999 وفي الاختيار يقوم الأفراد بالبحث بين البيئات المختلفة؛ لإيجاد أفضلها لزيادة أدائهم وتحقيق أهدافهم. ولتحقيق كل ما سبق على الفرد ممارسة مهارات الذكاء الناجح مثل: التحليل والإبداع والممارسة العملية. (Sternberg2008)

والذكاء الناجح يُعرف بأنه: "مجموعة من المهارات التحليلية والإبداعية والعملية التي تقوم على السياقات الثقافية والاجتماعية، التي تمكن الفرد من التكيف والتأقلم مع البيئة المتغيرة المحيطة به؛ من أجل تحقيق أهداف حياتية" (Babaei, et al., 2016 p380).

وهناك من يرى أن أهمية الذكاء الناجح تكمن في أنه يحقق التوازن بين مهارات التحليل والإبداع والممارسة العملية لدى الفرد مما يساعده على تحقيق أهدافه؛ فمهارات التحليل تمكن الفرد من امتلاك قوة التحليل والتقويم والمقارنة، علاوة على أن المهارات الإبداعية تمكنه من استخدام قدراته العقلية المرتفعة في حل المشكلات في حين أن القدرات العملية تنقل الفرد من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية التطبيقية حيث يمكن له الربط بين خبرات التعلم السابقة والتعلم والمعارف الجديدة التي يسعى لاكتسابها (Sternberg & Grigorenko, 2007).

يُعدّ الذكاء الناجح مجموعة من القدرات المتكاملة (تحليلية، إبداعية، عملية) تهدف إلى تحقيق النجاح من خلال العمل على نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف لتكييف وتشكيل وتغيير البيئة المحيطة بالفرد (Sternberg, 1999).

#### ثانياً: التفاعل الصفّي:

يُقصد بالتفاعل الصفّي عملية إقناع أو تجاوب من المتعلم للمعلم معرفياً أو سلوكياً، ويُمثل التفاعل الصفّي أهمية بالغة في التعلم حيث يعكس العمق والحوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم، وينعكس أثره على المتعلم استيعاباً وتطبيقاً تاغوينات علي ٢٠٠٩ المشار إليه في (شيماء دعميش، ٢٠١٧: ١٤).

ويمكن تعريف التفاعل الصفّي: "بأنه نشاط تعليمي يقوم على خطة محددة وأهداف مرتبة مسبقاً، ويتضمن نشاطات ومواقف تزيد من دافعية الطلاب للتعلم، وتمنح المعلم فرصة لتقديم التغذية الراجعة، وقد يتضمن نشاطات جماعية، ونقاشات، وحوارات، وورش عمل للمجموعات" (Demmak, Azaies & Bahloul, 2015 p 135).

والتفاعل الصفّي شكلاً من أشكال التفاعل الاجتماعي الذي ينعكس بدوره على النمو النفسي والاجتماعي للطلاب، وتشكيل شخصياتهم، وإكسابهم المعلومات، والمهارات الاجتماعية، والاتجاهات المطلوبة؛ مما يمكنهم من التكيف مع محيطهم الصفّي.



كما أن جميع النشاطات التربوية والتعليمية لا يمكن أن تحقق الفوائد المرجوة منها بمعزل عن التفاعل الصفي؛ لذا كانت الحاجة ملحة لتهيئة بيئة صفية مناسبة لتعلم وتفاعل التلاميذ (محمد وميلود، ٢٠١٧).

يُعد التفاعل الصفي من القضايا الأساسية لعمليتي التعلم والتعليم وبخاصة في عصر التعليم القائم على مهارات التواصل بين المعلمين والمتعلمين، وهي تمثل عمليات الاستيعاب، ومدخلات التعلم، ومخرجاته. فقد بينت العديد من الدراسات أهمية التفاعل الصفي كونه يحدد درجة استجابات الطالب، ويمنح المعلم فرصة تقديم التغذية الراجعة (Sundari, 2017 p 147).

كما أن التفاعل الصفي يتضمن بيئة صفية تقوم على المساعدة، والمودة، والتفهم، والمشاركة الإيجابية، وأن دور المعلم في التفاعل كان المراقبة والقيادة، بينما كان دور الطالب المشاركة، وحل المشكلات والتعلم الذاتي (Siddig & Alkhoudary, 2018).

ويقدم تشاي (Chai, 2015) مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب أن يقوم عليها التفاعل الصفي، وهي:

- ١- توفر الديمقراطية والعدالة والتفاعل الإيجابي داخل الغرفة الصفية.
- ٢- ممارسة مهارتي الاستماع والفهم، ومن ثم التحول نحو الحوار والمناقشة.
- ٣- تقديم المعلم للتغذية الراجعة، والإجابة عن استفسارات الطلاب.
- ٤- ممارسة الجوار الذي يعزز بيئة الصف الاجتماعية ويسمح للجميع بالتعبير والتساؤل.
- ٥- تتبع المعلم لاحتياجات الطلاب، وتقييم التفاعل الصفي قبل، وفي أثناء، وفي نهاية كل حصة.

وتتمثل أهمية التفاعل الصفي في أنه يشكل محوراً للموقف التعليمي الذي يبني عليه المعلم كافة نشاطات التعلم، والذي يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، كذلك يكسب

الطالب أنماط تعلم جديدة، ومهارات تواصل اجتماعية أكثر، ودافعية تعلم أكبر. كما أن له دور في زيادة التحصيل وتنمية وتطوير الطلاب واستثارة دافعيتهم للتعلم (Gardner, 2019).

### ثالثاً: التحصيل الدراسي:

تم اشتقاق مصطلح التحصيل الدراسي من الكلمة (دراسي) والتي تعني (مدرسة)، وبالتالي فهو يوضح مدى التقدم الذي يحرزه الطالب في مؤسسة تربوية ما؛ بحيث يمكن قياسه بعدة طرق مثل: المعدل التراكمي، ونسبة العلامة في الاختبارات، والاختبارات المختلفة.

ويعرف قاموس وبستر (Webster Thesaurus, 1997) مصطلح التحصيل الدراسي: بأنه: الكفايات أو الخصائص أو السمات الموجودة لدى الفرد، والتي تساهم أو تؤثر بشكل مباشر في الإنجاز والكفاية وجودة الأداء عند القيام بتنفيذ أي نشاط علمي أو أكاديمي.

أما قاموس أكسفورد للمتعلم (Oxford, 2000) فيوضح أن التحصيل الدراسي: هو الشيء الذي قام به الفرد بنجاح وبخاصة باستخدام جهوده ومهاراته. بمعنى: (أنه مخرجات الفرد الناجحة والمثمرة التي أتت بعد جهود الدراسة والتعلم).

وقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الناجح وبين التحصيل الدراسي، فقد بيّن ستيرنبرغ ورفاقه (Sternberg et al., 1998) في دراستهم التي أجريت على طلاب الصف الثالث وطلاب الصف الثاني أن تدريس طلاب الصف الثالث لوحده في الاجتماعيات وتدريس طلاب الثاني لوحده بعلم النفس من خلال ثلاث طرق (تقليدي، تفكير ناقد، الطريقة الثلاثية: ناقد، وتحليلي، وعملي) أدت لزيادة تحصيل الطلاب عندما درسوا بالطريقة الثلاثية، وهذا يشير للعلاقة بين الذكاء الناجح و التحصيل، كما أثبتت دراسة أبو جادو (٢٠٠٦) فاعلية استخدام مهارات الذكاء الناجح لدى المتفوقين عقلياً في تنمية التحصيل الدراسي.

وقد وصف ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) كيف يمكن تدريس الطلاب بشكل أكثر فاعلية من خلال تدريس الذكاء الناجح، وهذا يتضمن التدريس والتقييم التحليلي والإبداعي، والتطبيق

العملي للنشاط والمهمات ومن ثم تعزيز نشاط الذاكرة، وهذا بدوره يزيد من دافعية الطلاب للتعلم ويزيد من تحصيلهم الدراسي.

وفي مقاله لستيرنبرغ وجيركورينكو (Sternberg & Grigorenko, 2002) وضح المؤلفان أن تطبيق برنامج يتضمن التحليل والنقد والإبداع والممارسة العملية كفيل بزيادة تحصيل الطلاب من خلال تمكينهم من تكييف بيئة التعلم وتغييرها بما يتناسب مع احتياجاتهم. وفي دراسة أخرى وصف ستيرنبرغ (Sternberg & Grigorenko, 2004) أن أداء الطلاب وتحصيلهم سيتحسن إذا ما تم تدريسهم بطريقة تدفعهم لنقد المعلومات وتحليلها والتطبيق العملي لما ورد فيها، وهي طريقة يجب أن توازن بين التعلم للذاكرة، وبين التفكير التحليلي والإبداعي والعملي.

كما بينت دراسة ستيرنبرغ وآخرين (Sternberg et al., 2014) التي أجريت على (٧٧٠٢) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الرابع في الولايات المتحدة الأمريكية -تم اختيارهم من (٩) ولايات- أن تدريس الذكاء الناجح مقارنة بالتدريس التقليدي لا يستهلك الوقت، ويزيد من الدافعية والقدرة على المقارنة والاستنتاج والتحليل من خلال التطبيق العملي للمهام للإحاطة بكافة التفاصيل وتحقيق أهداف التعلم.

ويتأثر التحصيل الدراسي بعدد من العوامل المعرفية مثل: الذكاء والإبداع والقدرات اللغوية، وعوامل غير معرفية مثل: الدافعية والطموح والاتجاهات والاهتمامات، وعوامل البيئة المنزلية مثل: خلفية الأسرة والوضع الاقتصادي الاجتماعي للوالدين، والمناهج وأدوار المعلمين والمناخ المدرسي؛ فكل هذه العوامل تؤدي دورًا حاسمًا في زيادة وتنمية التحصيل الدراسي لدى الطالب. وقد بينت دراسة ريدي (Reddy, 2009) أن الطلاب الأكثر ذكاءً أكثر سيطرة على انفعالاتهم، وبالتالي امتلاك القدرة على التحليل والإبداع، وبالتالي زيادة مستوى التحصيل لديهم (Vimple & Sawhney, 2017).

## العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب:

أشار تقرير جامعة جنوب داكوتا حول العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلاب إلى العوامل بمجموعها؛ إذ تعمل معًا وبشكل غير منفصل في تحديد مسار تحصيل الطالب وهي:

- قدرة الطالب على التعلم الذاتي والتعلم من الأقران.
  - توفر فرص التعلم القائم على الإتقان، وفرص تحسين الفعالية الذاتية من خلال التفاعل والنشاطات اللامنهجية.
  - توفر فرص ممارسة التفكير الناقد والإبداعي للطالب.
  - ارتباط تعلم الطالب بالسياق الحقيقي للحياة اليومية.
  - قدرات المعلمين وفعالية المناهج وحدائتها.
  - اختيار فرص تعلم تمكن الطالب من الإتقان مع توفير الاستقلالية للطالب للبحث والتقصي والاكتشاف.
  - توفير فرص التعلم المرتبط بمشاكل الحياة الحقيقية؛ لزيادة الدافعية وتحسين الاتجاهات South (Dakota, 2012pp 3-5).
- وقد حددت سيزيل (Szell, 2013: 59-60) مجموعة من العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب، وهذه العوامل هي:
- أولاً: عوامل تختص بالطالب، وتشتمل على: الجنس، ومكان السكن، وخلفية الأسرة، والاتجاهات نحو التعلم، والدافعية، وشبكة العلاقات.
  - ثانيًا: عوامل ترتبط بالمدرسة وتشتمل على: البنية التحتية، والموقع، والحجم، والبيئة المدرسية، وأعداد الطلاب في الصفوف.

● **ثالثاً:** عوامل ترتبط بالمعلم وتشتمل على: تأهيل المعلم، واتجاهات المعلم، ودافعية المعلم، وكفايات المعلم، ومحتوى المادة الدراسية، والنشاطات.

العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب على النحو الآتي:

١ - عوامل تتعلق بالاتجاهات وتشتمل على: كل ما يثير الطالب للتعلم من دافعية وحافز، والصورة التي يكونها عن المادة الدراسية، وعن المعلم وعن البيئة التي يدرس فيها، وكذلك طموحاته المستقبلية من خلال الدراسة.

٢ - العوامل الاقتصادية الاجتماعية وتنطوي على: وضع الطالب الأسري، ومدى تشجيع العائلة له من خلال خلفيتها التعليمية، وتوفير المتطلبات الاقتصادية المعينة على التعلم، وكذلك حقيقة النمو الجسمي والنفسي للطلاب في سياق التنشئة الأسرية.

٣ - عوامل أخرى وتشمل: المادة الدراسية، وطرق التدريس، وتوظيف التكنولوجيا، وجاذبية المادة الدراسية، والتنافس، والعمل ضمن مجموعات التحصيل (El-Omari, 2016 pp14-16).

كما بينت نتائج دراسة تيسدالي وآخرين (Teasdale., et al , 2019) والتي قامت على مقابلات أجريت مع (١٦) معلماً أمريكياً من معلمي المرحلة الأساسية والمتوسطة، أن أكثر العوامل تأثيراً في تحصيل الطالب: هي خصائص وسمات الطالب المتصلة بالنمو العقلي، والدافعية، وخلفية الأسرة، يلي ذلك المعلم ومحتوى المناهج، ثم البيئة المدرسية المحفزة للتعلم والتحصيل.

## الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الناجح والتحصيل الدراسي:

قام تشان (Chan, 2008) بدراسة في هونج كونج هدفت إلى تقييم تصورات الفعالية الذاتية الذكاء الناجح لدى عينة من (٢٠٠) معلم، وانعكاس ذلك على تحصيل طلابهم. اتبعت الدراسة منهجية وصفية من خلال استبانة التدريس بالذكاء الناجح المكونة من (١٨) فقرة موزعة على أبعاد: تدريس المتفوقين، وإدارة الصف، والإرشاد والتوجيه، والتنوع، وإشراك الطالب، وإثراء التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الناجح لدى المعلمين كان متوسطاً، حيث إن الذكاء

الناجح لدى المعلم يرتبط بقدرة الطالب على التحليل والإبداع والممارسة العملية، كما أن فعالية المعلم القائمة على الذكاء الناجح تزيد من قدرته على إدارة الصف وإشراك الطالب، وبالتالي إثراء التعلم لزيادة التحصيل.

وقام **الركييات وقطامي** (٢٠١٦) بدراسة كان هدفها معرفة أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس التفكير الناقد، ونموذج واطسون - جليسر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

وأجرى **بايبي وآخرون** (Babaei., et al, 2016) دراسة في إيران هدفت إلى تحديد فاعلية الذكاء الناجح في التحصيل والتفكير الناقد والإبداعي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. اتبعت الدراسة منهجية شبه تجريبية من خلال عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٥٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين بواقع (٢٥) طالباً وطالبة لكل مجموعة. تلقت المجموعة التجريبية دروساً باستخدام استراتيجيات الذكاء الناجح لمدة فصل دراسي، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ثم طُبّق مقياس واطسون - جليسر للتفكير الناقد ومقياس تورانس - ماكلين للغموض الإبداعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاستنتاج والتحليل والتركيب والتقويم، علاوة على استشارة دافعتهم للتخلص من الغموض المعرفي، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير الناقد والإبداعي بين طلبة المجموعة التجريبية تُعزى لمتغير الجنس.

وأجرى **فيمبل وسويهني** (Vimple & Sawhney, 2017) دراسة في الهند هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل، والذكاء الناجح لدى عينة من المراهقين. اتبعت الدراسة منهجية ارتباطية من خلال عينة مكونة من (٨٠٠) طالب تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية التابعة لمنطقة البنجاب. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الذكاء الناجح المكون من (٣٠) فقرة موزعة

على أبعاد (الذكاء التحليلي، والذكاء العملي، والذكاء الإبداعي)، كما تم الحصول على معدلات الطلبة لقياس تحصيلهم من ملفاتهم المدرسية. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية مرتفعة بين التحصيل الأكاديمي، والذكاء التحليلي، ثم بين التحصيل والذكاء العملي، وأخيراً بين التحصيل والذكاء الإبداعي. وبينت النتائج أن مستوى الذكاء الناجح لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وبالتالي كان تحصيلهن الأكاديمي أعلى، وبينت النتائج الحاجة لبرامج متكاملة، لتطوير مهارات الذكاء الناجح لدى الطلاب والطالبات بشكل تكاملي من أجل زيادة مستويات التحصيل لديهم.

### ثانياً: الدراسات التي تناولت التفاعل الصفّي:

عمل نصار ومحمود ودوجار (Nisar, Mahmood & Dogar, 2017) دراسة في باكستان هدفت إلى الكشف عن الوضع الاقتصادي الاجتماعي، وعادات الدراسة والمناخ المدرسي، كمحددات للتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانية في ضوء متغير الجنس. اتبعت الدراسة منهجية وصفية من خلال عينة مكونة من (١٥٠٠) طالب وطالبة من (٦٠) مدرسة حكومية باكستانية أجابوا على مقياس المناخ المدرسي واستبانة مهارات الدراسة، وتم الحصول على بيانات الطلاب الديمغرافية من سجلاتهم المدرسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب تراوح بين متوسط ومرتفع، كما أظهرت الدراسة أن جميع المتغيرات تؤثر على تحصيل الطالب الدراسي إلا أن المناخ المدرسي المشجع على الإبداع هو أكثرها تأثيراً، وبينت النتائج أنّ الإناث كنّ أكثر تحصيلاً من الذكور بسبب عادات الدراسة القائمة على قراءة النصوص ونقدها، وتدوين الملاحظات، وحل المشكلات.

وأجرى مالك ورزفاي (Malik & Rizvi, 2018) دراسة في باكستان هدفت إلى التعرف على أثر بيئة التعلم الصفية في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (٥١٦) طالباً من مدارس روالبندي تم اختيارهم عشوائياً من (٢٤) مدرسة أجابوا على مقياس البيئة الصفية والتعلم، وتم إجراء اختبار في الرياضيات، ومن ثم تدوين علامات كل طالب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن انخراط الطالب وظهوره الشخصي، وتفاعله في

بيئة التعلم تزيد من تحصيله في مبحث الرياضيات، كما بينت النتائج أن التأكيد والوعي والفهم من أكثر المتنبئات بجودة البيئة الصفية المعززة للتعلم المبدع الذي ينمي التحصيل الدراسي. وبينت النتائج وجود علاقة سلبية دالة بين استقلالية التعلم من جهة وبين مستوى التحصيل الدراسي من جهة أخرى.

وقامت **ولاء مسعود (٢٠١٨)** بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفاعل الصفّي وعلاقته بتحصيل طلبتهن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلمة من معلمات لواء قصبة المفرق، واختير (١٠) طلاب عشوائياً من طلبة كل معلمة، والذين بلغ عددهم (٢٨٠) طالباً وطالبة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة، وبناء اختبار تحصيلي لأغراض الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن ممارسة المعلمات للتفاعل الصفّي كان بدرجة متوسطة، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة ( $a=0,05$ ) بين ممارسة المعلمات للتفاعل الصفّي وتحصيل طلبتهن.

وأجرى **صديق والحضري (Siddig & Alkhouday, 2018)** دراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى الكشف عن مستوى التفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلم، وتحليل أفضل السبل للحفاظ على بيئة صفية جيدة للمتعلم وتعزيز التفاعل لديه. اتبعت الدراسة منهجية وصفية مسحية من خلال عينة مكونة من (٥٠) طالباً ومعلمهم أجابوا على مقياس الاتجاهات نحو التفاعل الصفّي، كما تمت زيارة المعلم وتدوين الملاحظات الصفية في أثناء التفاعل. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلم، كما بينت النتائج أن التفاعل الصفّي يتضمن بيئة صفية تقوم على المساعدة، والمودة، والتفهم، والمشاركة الإيجابية. وبينت الدراسة أن دور المعلم في التفاعل كان المراقبة والقيادة، بينما كان دور الطالب المشاركة، وحل المشكلات والتعلم الذاتي.

وأجرت **سدیوفا وآخرون (Svaricek., et al, 2019)** دراسة في جمهورية التشيك استهدفت الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفّي وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب. اتبعت الدراسة منهجية وصفية ارتباطية من خلال عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٦٣٩) طالباً وطالبة من



طلاب الصف التاسع. تمت زيارتهم في صفوفهم وملاحظة تفاعلاتهم الصفية في حصص اللغة من خلال جوانب: الكلام، وقت الكلام، عدد الجمل، منطق الكلام، الحوار. وتم قياس تحصيل الطلاب من خلال اختبار معيار من نوع الاختيار من متعدد في مهارات القراءة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين وقت الكلام (مدة التفاعل)، وعدد الجمل (حجم التفاعل) في الحصص الصفية مما يثير الحوار والأسئلة، وبالتالي زيادة تحصيل الطالب، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجنس الطالب، أو وضعه الاقتصادي والاجتماعي في أثر التفاعل الصفّي على تنمية وزيادة التحصيل الدراسي.

### تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة لوحظ الآتي:

- عدم وجود دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة التي استعملها الباحث في هذه الدراسة.
- أثبتت معظم الدراسات وجود تأثير لمهارات الذكاء الناجح والتفاعل الصفّي على التحصيل باستثناء دراسة (الركييات وقطامي، ٢٠١٦).
- معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي لدراسة مهارات التفكير باستثناء دراستي (الركييات وقطامي، ٢٠١٦ و Babaei., et al ,2016) التي استخدمت برامج شبه تجريبية.

### منهج الدراسة وإجراءات الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج قائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي، وطبق على مجموعتين.

### مجتمع الدراسة:

تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في التعليم العام في محافظة عفيف.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة حجمها (٢٤٠) طالبا من طلاب التعليم العام تم توزيعهم على ست مجموعات تجريبية بواقع (١٢٠) طالبا، حيث تكونت المجموعات من مجموعتين تجريبية في المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٤٠) طالبا، ومجموعتين تجريبية في المرحلة المتوسطة بلغ عددهم (٤٠) طالبا، مجموعتين تجريبية في المرحلة الثانوية بلغ عددهم (٤٠) طالبا، ومثلها ست مجموعات ضابطة في نفس المراحل بلغ عددهم (١٢٠) طالبا، بالطريقة القصدية نظراً لسهولة الوصول إليها من جانب الباحث، كما أن الباحث لم يعثر على مؤشرات من التراث تفيد بوجود بعض المتغيرات الديموجرافية التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات قيد البحث والدراسة وبما يستدعي اختيار العينة بالطرق العشوائية، هذا وجاء توزيع بيانات العينة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب مرحلة التعليم ومجموعة الدراسة.

مرحلة التعليم العام	المجموعة	حجم العينة
الابتدائية	التجريبية	٤٠
	الضابطة	٤٠
	المجموع الكلي	٨٠
المتوسطة	التجريبية	٤٠
	الضابطة	٤٠
	المجموع الكلي	٨٠
الثانوية	التجريبية	٤٠
	الضابطة	٤٠
	المجموع الكلي	٨٠

### أداة الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة. وجرى إعداد أدوات الدراسة الآتية:

## ١- برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح:

### الهدف العام من البرنامج:

بعد الاطلاع على البرامج والدراسات السابقة في مهارات الذكاء الناجح؛ تم بناء برنامج قائم على مهارات الذكاء الناجح (التحليلية، والإبداعية، والعملية) لمعرفة فاعليتها في تنمية التفاعل الصفّي، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب التعليم العام الابتدائي، والمتوسط، والثانوي في مادة اللغة الإنجليزية في محافظة عفيف.

ويمكن تحديد الهدف العام للبرنامج بالآتي:

● إحداث تغيير مقصود في بنية الطلاب المعرفية، وتفاعلهم، وتعلمهم؛ مما ينعكس على حياتهم العملية في المستقبل

ويمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج بالآتي:

- بناء برنامج قائم على مهارات الذكاء الناجح؛ لتحقيق تعلّم ذي معنى.
- زيادة فاعلية التعلم، وذلك من خلال تنمية التفاعل الصفّي، والأداء الدراسي.
- تنمية جوانب القوة، وتشخيص ومعالجة الضعف لدى الطلاب؛ للحصول على النتيجة المرجوة.

### الأسس النفسية والتربوية للبرنامج:

روعي في بناء البرنامج الخصائص النمائية: النفسية والمعرفية والتربوية لعينة الدراسة، كما روعي تطبيق البرنامج في جو تسوده الألفة والمودة بين الباحث والمعلمين المطبقين، وبين المعلمين المطبقين والطلاب قبل وأثناء تطبيق البرنامج، وذلك من خلال التعزيز بأشكاله المختلفة؛ لضمان تطبيق البرنامج بأفضل صورة ممكنة.

## الأساليب والأنشطة المستخدمة:

تم تحقيق ذلك من خلال اللقاءات مع معلمي اللغة الإنجليزية المطبقين في التربية الميدانية، والإشراف على سير البرنامج في مدارس التعليم العام، وتدريبهم على بعض الاستراتيجيات التي تحقق الهدف: كعرض الدروس باستخدام الخرائط المفاهيمية، والكلمات المفتاحية، والأحرف الأولى، والتصور الذهني، والتأمل العقلي، واستخدام المقارنات بين أوجه التشابه والتعارض بين الكلمات والقواعد... كما تم الاعتماد على عروض البروجكتر، والسيورات الذكية، وأجهزة التسجيل في عرض بعض المقاطع، والاستماع لها؛ لتحسين النطق والاستيعاب بشكل صحيح.

## أدوات التقييم:

قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية:

١- أداة التفاعل الصفّي: قام الباحث باستخدام قائمة لقياس مستوى التفاعل الصفّي، وذلك من خلال حساب تفاعل الطلاب مع معلمهم على مدى ستة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً. (ويُقاس التفاعل من خلال حساب مقدار مشاركات الطلاب في كل حصة، وكل مشاركة علامة، ثم تجمع في حزم)، وتم تقسيم الأسابيع الدراسية إلى مستويين: مستوى أول يشمل ثلاثة الأسابيع الأولى، ومستوى ثانٍ يشمل ثلاثة الأسابيع الأخرى، وذلك لمعرفة مقدار التحسن، وزيادة الفاعلية لدى المجموعتين: التجريبية والضابطة.

## صدق الأداة لقياس التفاعل الصفّي:

وللتأكد من صدق المحتوى لفقرات مقياس التفاعل الصفّي، قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة، وذلك من أجل تحديد مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية للمقياس ومناسبته في الكشف عن التفاعل الصفّي. وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، قام الباحث بتعديل بعض الفقرات لغوياً.

وجرى تطبيق فقرات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً، وذلك من أجل حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التفاعل الصفي (٢١ فقرة) مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج. ويبين جدول (٢) نتائج التحليل:

جدول (٢): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداء الكلي لمقياس التفاعل الصفي.

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
١	**٠,٦٨	١٢	**٠,٤٣
٢	**٠,٦٤	١٣	**٠,٦١
٣	**٠,٢٦	١٤	**٠,٦٨
٤	**٠,٦٨	١٥	**٠,٦٤
٥	**٠,٥١	١٦	**٠,٧٢
٦	**٠,٣٥	١٧	**٠,٥٣
٧	**٠,٦٤	١٨	**٠,٣٤
٨	**٠,٧٠	١٩	**٠,٦٤
٩	**٠,٥١	٢٠	**٠,٥٨
١٠	**٠,٦٨	٢١	**٠,٥٨
١١	**٠,٤٧		

\*\* تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ ).

ويتضح من جدول (٢) سابق الذكر أن جميع مقاييس التفاعل الصفي ترتبط مع الدرجة الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha=0.05$ )، وهذا يدل على أن المقياس المعد متسق داخلياً.

٢- أداة التحصيل الدراسي: وقد اقتضى بناء أسئلة اختبار التحصيل الدراسي: قبلي وبعدي، مع الاسترشاد بالأسس المتبعة في تصميم اختبارات التحصيل الصفية ( Gronlund & Linn, 1990, PP.166 - 189) فقد قام الباحث بإعداد صور من اختبار التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية بما يتناسب مع المستويات التعليمية الثلاثة للعينة البحثية (المستوى الابتدائي - المستوى

المتوسط - المستوى الثانوي)، وقد تضمنت هذه الصور أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية (تكملة - اختيار من متعدد - مزوجة).

### صدق الاختبار التحصيلي:

وللتأكد من صدق المحتوى لفقرات الاختبار التحصيلي، قام الباحث بعرض الاختبار وتحليل المحتوى وجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل تحديد سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ومناسبتها لمستوى الطلبة.

وجرى تطبيق الاختبار التحصيلي بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً، وقد تمّ التحقق من صدق الاختبار التحصيلي كذلك من خلال الصدق المرتبط بمحك خارجي، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في الاختبار المعدّ وعلاماتهم المدرسية، إذ بلغت قيمته (0.88). وهذه القيمة مرتفعة، وتدّل على صدق الاختبار التحصيلي.

### ثبات الاختبار التحصيلي:

وقام الباحث بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته (٠,٩١)، وهذه القيمة تعدّ عالية ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

### معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

وقام الباحث بحساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، ويبين الجدول رقم (٣) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي:

جدول (٣): قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
٠,٤٥	٠,٦٠	١
٠,٥١	٠,٦٤	٢
٠,٤٧	٠,٣٨	٣
٠,٥١	٠,٦٨	٤

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
٠,٦٢	٠,٥١	٥
٠,٦٤	٠,٤٥	٦
٠,٤٤	٠,٦٤	٧
٠,٣٥	٠,٧٠	٨
٠,٤١	٠,٥١	٩
٠,٦٢	٠,٧١	١٠

ويلاحظ من خلال جدول (٣) أن قيم معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.38-0.71)، بينما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.35 - 0.64). وعند النظر بالإحصائيات المقترحة من قبل (Eble,1972,PP. 187 - 210)، والتي تتلخص بإمكانية قبول الفقرات التي تزيد معاملات تمييزها عن (0.19)، وقبول الفقرات التي معاملات صعوبتها بين (0.30 - 0.80)، قام الباحث بقبول جميع فقرات الاختبار التحصيلي.

### خطوات تنفيذ البرنامج:

وتلخص خطوات تنفيذ البرنامج في الآتي:

١ - التخطيط للبرنامج من خلال الرجوع لنظرية ستيرنبرج في مهارات الذكاء الناجح التحليلية، والتي تشمل: (التحليل، والنقد، والاستنتاج، والتفاصيل، وإصدار الأحكام)، والإبداعية، وتشمل: (الاستكشاف، والابتكار، ومرونة التفكير، والتنبؤ)، والعملية، وتشمل: (تحويل الأفكار إلى أفعال، اختيار أفضل الحلول، استخدام المعارف في المواقف الحياتية).

٢ - نُفذ البرنامج على مدى (٢٢) جلسة، منها (١٠) جلسات قبل وأثناء تطبيق البرنامج بواقع ساعة أسبوعياً؛ لتدريب طلاب التربية الميدانية على مهارات الذكاء الناجح، وكيفية توظيفها في طرق التدريس، واستخدامها في عرض المنهج، و (١٢) حصة في مراحل التعليم العام بواقع حصتين أسبوعياً، ومدة كل حصة (٤٥) دقيقة، وتم تقسيم التلاميذ في كل مدرسة إلى مجموعتين بواقع فصل للمجموعة التجريبية، وآخر للمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بطريقة الشرح المعتادة.

٣- احتوى البرنامج على العديد من النشاطات التي منها: التفاعل بين الطلاب فيما بينهم من خلال استخدام استراتيجيات، كلعب الدور، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، وأوراق العمل، وكذلك بين المعلمين المطبقين والطلاب؛ لتحقيق تعلم الطلاب بشكل إيجابي ونشط، مع تقديم التعزيز أثناء تطبيق البرنامج.

٤- تطبيق البرنامج، والاختبارات، والقوائم المعدة وفق الأهداف المحددة سلفاً.

٥- تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول في مدارس التعليم العام في محافظة عفيف.

#### صدق البرنامج التدريبي:

وللتحقق من صدق محتوى البرنامج التدريبي، قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة. وبناءً على اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، قام الباحث بتعديل بعض جلسات البرنامج التدريبي ليتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية البرنامج التدريبي (٩٦ %).

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بإدخال البيانات إلى برنامج SPSS وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين Independent Sample t-test، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وكذلك استخدام اختبار ANCOVA تحليل التباين المشترك (تحليل التباين) للإجابة عن أسئلة الدراسة.



## نتائج الدراسة، ومناقشتها

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة في التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة جرى استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t-test، ويبين جدول (٤) نتائج التحليل:

جدول (٤): نتائج التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجربة) في متغيري التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي قبل تطبيق التجربة.

مرحلة التعليم العام	أداة الدراسة	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الابتدائية	التفاعل	التجريبية	٤٠	٤,٥٩	٠,٩٩	٠,١٨٥	٧٨	٠,٨٥٣
	الصفي	الضابطة	٤٠	٤,٥٥	٠,٨١			
	التحصيل	التجريبية	٤٠	٤,٠١	٠,١٤	٠,٥٧١	٧٨	٠,٥٦٩
	الدراسي	الضابطة	٤٠	٣,٩٩	٠,٢٤			
المتوسطة	التفاعل	التجريبية	٤٠	٤,٨٣	٠,٥٩	٠,٥٦١	٧٨	٠,٥٧٦
	الصفي	الضابطة	٤٠	٤,٩	٠,٦			
	التحصيل	التجريبية	٤٠	٢,٥٤	٠,٤	٠,٥٧٩	٧٨	٠,٥٦٤
	الدراسي	الضابطة	٤٠	٢,٥٩	٠,٣٧			
الثانوية	التفاعل	التجريبية	٤٠	٤,٠٤	١,٠٨	٠,٦٩٩	٧٨	٠,٤٨٦
	الصفي	الضابطة	٤٠	٣,٨٦	١,١٥			
	التحصيل	التجريبية	٤٠	٣,٢٥	٠,٥٣	٠,٨٨	٧٨	٠,٣٨٢
	الدراسي	الضابطة	٤٠	٣,١٤	٠,٦١			

ويلاحظ من نتائج جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = ٠,٠٥$ ) في التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي يعزى لمجموعة الدراسة، حيث كانت جميع قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً في جميع مراحل التعليم العام. وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، ومناقشتها: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذكاء الناجح في تنمية التفاعل الصفّي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم العام في محافظة عفيف؟

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي تبعاً للمرحلة الدراسية.

الانحراف المعياري	الأداء القبلي		حجم العينة	أداة الدراسة	مرحلة التعليم العام	المجموعة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
٢,٠٨	٧,٤	٠,٩٩	٤٠	التفاعل الصفّي	الابتدائية	التجريبية
١,٧٤	٥,٤٥	٠,١٤	٤٠	التحصيل الدراسي		
١,٦٩	٦,١٨	٠,٥٩	٤٠	التفاعل الصفّي	المتوسطة	
١,٤٨	٣,٥٣	٠,٤	٤٠	التحصيل الدراسي		
١,٩٩	٥,٣٦	١,٠٨	٤٠	التفاعل الصفّي	الثانوية	
١,٣٤	٤,٥٤	٠,٥٣	٤٠	التحصيل الدراسي		
١,١٦	٥,٨١	٠,٨١	٤٠	التفاعل الصفّي	الابتدائية	الضابطة
٠,٥٤	٤,٠٩	٠,٢٤	٤٠	التحصيل الدراسي		
٠,٤٩	٥,٠١	٠,٦	٤٠	التفاعل الصفّي	المتوسطة	
٠,٣٥	٢,٧	٠,٣٧	٤٠	التحصيل الدراسي		
١,٠٨	٣,٨٩	١,١٥	٤٠	التفاعل الصفّي	الثانوية	
٠,٦٣	٣,٣٩	٠,٦١	٤٠	التحصيل الدراسي		

ويلاحظ من جدول (٥) سابق الذكر أن جميع قيم المتوسطات الحسابية في التفاعل الصفّي، والتحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق التجربة كانت أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة. حيث يتبين من خلال البيانات الخاصة بالمجموعة التجريبية: أن متوسط التفاعل الصفّي في المرحلة الابتدائية في الأداء البعدي القيمة (٧,٤) في حين كان متوسط القياس القبلي (٤,٥٩)، كما تبين أن متوسط التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٥,٤٥) بينما بلغ في القياس القبلي (٤,٠١)، أما على مستوى المرحلة المتوسطة فقد تبين أن متوسط التفاعل الصفّي في الأداء البعدي القيمة (٦,١٨) في حين كان متوسط القياس القبلي (٤,٨٣)، كما تبين أن متوسط

التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٣,٥٣) بينما بلغ في القياس القبلي (٣,٥٢)، وعلى مستوى المرحلة الثانوية فقد تبين أن متوسط التفاعل الصفي في الأداء البعدي القيمة (٥,٣٦) في حين كان متوسط القياس القبلي (٤,٠٤)، كما تبين أن متوسط التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٤,٥٤) بينما بلغ في القياس القبلي (٣,٢٥)

وقد تبين من خلال بيانات المجموعة الضابطة: أن متوسط التفاعل الصفي في المرحلة الابتدائية في الأداء البعدي القيمة (٥,٨١) في حين كان متوسط القياس القبلي (٤,٥٥)، كما تبين أن متوسط التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٤,٠٩) بينما بلغ في القياس القبلي (٣,٩٩)، أما على مستوى المرحلة المتوسطة فقد تبين أن متوسط التفاعل الصفي في الأداء البعدي القيمة (٥,٠١) في حين كان متوسط القياس القبلي (٤,٩)، كما تبين أن متوسط التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٢,٧) بينما بلغ في القياس القبلي (٢,٥٩)، وعلى مستوى المرحلة الثانوية فقد تبين أن متوسط التفاعل الصفي في الأداء البعدي القيمة (٣,٨٩) في حين كان متوسط القياس القبلي (٣,٨٦)، كما تبين أن متوسط التحصيل الدراسي في القياس البعدي لنفس المرحلة بلغ (٣,٢٩) بينما بلغ في القياس القبلي (٣,١٤).

وقد يعود ذلك إلى أهمية توظيف هذه المهارات - كان التركيز سابقاً على المهارات التحليلية فقط - أما نظرية مهارات الذكاء الناجح فقد اهتمت بالجانب العملي إضافة إلى الجانب النظري (فاطمة الجاسم، ٢٠١٠)، ويعدّ ضعف التفاعل الصفي من القضايا الملحة التي تحد من قدرة المدرسة على أداء دورها بالشكل المأمول؛ لذلك أتت هذه النظرية لتحفيز التلاميذ على التفاعل مع محيطهم المدرسي، ونقلهم من تلاميذ متلقين - سلبيين في الغالب - إلى إيجابيين يتعلمون ذاتياً، ويصبح دور معلمهم تيسير نقل المعرفة، وهذا ما تسعى إلى تحقيقه التربية الحديثة، وهذا ما أكدته دراسة (Sundari, 2017). ولتحقيق تعلم أفضل ينبغي توظيف هذه المهارات الثلاث في التدريس، وذلك من خلال النظر إلى عملية التعلم بشكل عام لا يتجزأ حيث تبدأ بالمدخلات التي تشمل أساليب التدريس وطرق عرض المادة العلمية، والمعالجة العقلية للمعلومات التي يستقبلها التلميذ، وتنتهي بالمرحجات التي تتضمن تحصيل التلاميذ ومستواهم من حيث القوة والضعف (Sternberg)

(Grigorenko;2002 &. وهذا ما أكدته دراسة تشان(Chan,2008)، كما أن مستوى التفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلم، وتوفير بيئة صفية جيدة للمتعلم، وتعزيز التفاعل لديهم؛ ينعكس بدوره على تحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته دراسات (Chan,2008، و Reddy,2009، و Siddig & Alkhoudary, 2018).

وقد أسهمت جلسات المجموعة التجريبية في تحسين قدرتهم على المعالجة، والفهم، والتنظيم المعرفي، وانتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى مشابهة، وأسهمت في تنمية المرونة العقلية، والتخلص من الغموض، وتحفيز القدرات الإبداعية لديهم، وهذا من شأنه زيادة التفاعل الصفّي، والذي ينعكس بدوره على زيادة التحصيل الدراسي، وينسجم هذا مع ما أثبتته دراسات (Babaei, et al: 2016، وأبو الفتوح، ٢٠١٧). ولكي يعطي استخدام مهارات الذكاء الناجح الفائدة المرجوة؛ لا بد أن يتمتع المعلمون بدرجة عالية في هذه المهارات كما في دراسة (Chan,2008).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥ =  $\alpha$ ) في قيم الأوساط الحسابية لتنمية التفاعل الصفّي البعدي تعزى إلى مجموعة الدراسة (تجريبية، ضابطة)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني قام الباحث باستخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA تبعاً لكل مرحلة دراسية، وذلك بهدف حذف التأثيرات الخاصة بالقياس القبلي من نتائج التحليلات (في حال وجودها)، ويبين جدول (٦) نتائج التحليل:

جدول (٦): نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لتنمية التفاعل الصفّي.

مرحلة التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الابتدائية	القبلي	٠,٢١٧	١	٠,٢١٧	١٧,٤٤٨	*,٠٠
	المجموعة	٥٠,٢٤٢	١	٥٠,٢٤٢		
	الخطأ	٢٢١,٧٢٦	٧٧	٢,٨٨		
	الكلّي	٢٧٢,٣٤٧	٧٩			

مرحلة التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
المتوسطة	القبلي	٢,٥٧٧	١	٢,٥٧٧	١٦,٩٦٤	**,٠,٠٠
	المجموعة	٢٥,٨٧٤	١	٢٥,٨٧٤		
	الخطأ	١١٧,٤٤٢	٧٧	١,٥٢٥		
	الكلية	١٤٧,٠٤٧	٧٩			
الثانوية	القبلي	١,٧٧٤	١	١,٧٧٤	١٧,٣١٧	**,٠,٠٠
	المجموعة	٤٤,٦٣٥	١	٤٤,٦٣٥		
	الخطأ	١٩٨,٤٦٤	٧٧	٢,٥٧٧		
	الكلية	٢٤٣,٧٥	٧٩			

\*\* تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

ويلاحظ من نتائج جدول (٦) أن قيمة اختبار النسبة الفائية لتحليل التباين المشترك (التغاير) لمتغير التفاعل الصفي على مستوى المرحلة الابتدائية لمتغير المجموعة (ضابطة / تجريبية) بعد استبعاد أثر القياس القبلي من نتائج القياس البعدي لمجموعتي المقارنة بلغت (١٧,٤٤٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، أما على مستوى المرحلة المتوسطة فقد بلغت قيمة النسبة الفائية (١٦,٩٦٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وكذلك على مستوى المرحلة الثانوية بلغت قيمة النسبة الفائية القيمة (١٧,٣١٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم المتوسطات الحسابية لتنمية التفاعل الصفي في القياس البعدي تعزى إلى مجموعة الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة نظراً لأن قيمة المتوسط الحسابي للتفاعل الصفي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة كما هو مبين بجدول (٥).

وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن تطبيق مهارات الذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية في عمليتي التعليم والتعلم لتحقيق نجاح الطلاب، وهذا لا يمكن تحقيقه بمعزل عن التفاعل الصفي

الإيجابي من قبل التلاميذ فيما بينهم، ومع معلمهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، وهذا ما أكدته دراستي (Sundari, 2017، و Siddig & Alkhouday, 2018).

كما أن استخدام مهارات الذكاء الناجح في التدريس يتضمن استخدام نشاطات جماعية، ونقاشات، ومجموعات عمل، وأهداف مخطط لها؛ يزيد دافعة التلاميذ، وتفاعلهم الصفّي، ويتفق ذلك مع دراسة (Demmak, et al; 201).

وهناك علاقة بين مهارات الذكاء الناجح، والتفاعل الصفّي حيث أثبتت دراسة Gardner (2019) أن زيادة التفاعل الصفّي يؤدي إلى زيادة تحصيل التلاميذ الدراسي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم الأوساط الحسابية للتحصيل الدراسي البعدي تعزى إلى مجموعة الدراسة (تجريبية، ضابطة)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث قام الباحث باستخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA تبعاً لكل مرحلة دراسية. ويبين جدول (٧) نتائج التحليل:

جدول (٧): نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لمغير المستوى التحصيلي.

مرحلة التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الابتدائية	القبلي	١,٤٣٣	١	١,٤٣٣	٢١,٧٨	**٠,٠٠
	المجموعة	٣٦,٠٤	١	٣٦,٠٤		
	الخطأ	١٢٧,٤١١	٧٧	١,٦٥٥		
	الكلّي	١٦٥,٩٧٢	٧٩			
المتوسطة	القبلي	٠,٥٣٢	١	٠,٥٣٢	١١,٣٨١	**٠,٠٠
	المجموعة	١٣,٢٠٥	١	١٣,٢٠٥		
	الخطأ	٨٩,٣٤٣	٧٧	١,١٦		
	الكلّي	١٠٣,٤٨٨	٧٩			
	القبلي	٠,١١٩	١	٠,١١٩	٢٣,٣٢١	**٠,٠٠

مرحلة التعليم العام	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الثانوية	المجموعة	٢٥,٨٤١	١	٢٥,٨٤١		
	الخطأ	٨٥,٣١٨	٧٧	١,١٠٨		
	الكلية	١١١,٨٨٨	٧٩			

\*\* تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

ويلاحظ من نتائج جدول (٦) أن قيمة اختبار النسبة الفائية لتحليل التباين المشترك (التغاير) لمتغير التحصيل الدراسي على مستوى المرحلة الابتدائية لمتغير المجموعة (ضابطة / تجريبية) بعد استبعاد أثر القياس القبلي من نتائج القياس البعدي لمجموعتي المقارنة بلغت (٢١,٧٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,05$ )، أما على مستوى المرحلة المتوسطة فقد بلغت قيمة النسبة الفائية (١١,٣٨١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,05$ ) وكذلك على مستوى المرحلة الثانوية بلغت قيمة النسبة الفائية القيمة (٢٣,٣٢١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ( $0,05$ )، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) في قيم المتوسطات الحسابية في التحصيل الدراسي في القياس البعدي تعزى إلى مجموعة الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة نظراً لأن قيمة المتوسط الحسابي للتفاعل الصفي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة كما هو مبين بجدول (٥).

مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم المتوسطات الحسابية للتحصيل الدراسي في القياس البعدي تعزى إلى مجموعة الدراسة، ولصالح المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة نظراً لأن قيمة المتوسط الحسابي للتفاعل الصفي للمجموعة التجريبية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة كما هو مبين بالجدول رقم (٥).

ويمكن عزو ذلك إلى أن استخدام مهارات الذكاء الناجح (التحليلية والإبداعية والعملية) يؤدي تطبيقها من قِبَل الطلاب إلى التكامل من خلال استعمال نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف

لديهم؛ مما يعزز فرص النجاح، وزيادة التحصيل، وتحقيق التكيف مع محيطهم، وهذا ما أكدته دراسات (Sternberg;1998)، وأبو جادو، ٢٠٠٢، و. (Sternberg & Grigorenko;2002;2004) وبالرغم من أن مهارات الذكاء الناجح لم تستهدف التحصيل الدراسي فقط؛ وإنما كان القصد منها تحقيق التوازن بين مهارات الذكاء الناجح الثلاث، والتي تشكل قاعدة معرفية لدى التلاميذ تمكنهم من معرفة إمكاناتهم، ورفع مستوى أدائهم، وتحقيق النجاح؛ إلا أن استخدام هذه المهارات في التدريس يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم، وهذه ما أكدته دراسة (الركييات، وقطامي، ٢٠١٦)، كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الصفّي والتحصيل نتيجة الوقت المتاح للتفاعل الصفّي، والحوار، وطرح الأسئلة؛ مما أثر إيجاباً على التحصيل، ويؤيده أيضاً دراسات (Nisar,et al: 2017، Malik & Rizvi, 2018، و Sedova, et al: 2019).

## التوصيات

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- إجراء تقييم لمعلمي التعليم العام؛ لمعرفة مدى امتلاكهم لمهارات الذكاء الناجح، ومعرفتهم بها، وكيفية توظيف هذه المهارات في التدريس، وذلك نظراً لأهميتها في رفع مستوى التفاعل الصفّي بين الطلاب كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية.
- تصميم دورات تدريبية؛ لتعزيز استخدام البرنامج القائم على مهارات الذكاء الناجح، والتدريب عليها في مراحل التعليم العام، وذلك من خلال إقامة دورات وورش عمل، وتأهيل الكوادر المدرية التي تستطيع تقديم هذه البرامج.
- نقل المعرفة من الجانب النظري إلى المواقف العملية؛ لتعزيز فاعلية التعلم، ونجاح التلاميذ في حياتهم العملية مستقبلاً.



## المقترحات

يقترح الباحث الدراسات الآتية:

- تجربة برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الناجح الثلاث على مواد أخرى كالعلوم الشرعية، واللغة العربية، والعلوم الطبيعية.
- إجراء دراسة على مدارس البنات؛ لمعرفة علاقة مهارات الذكاء الناجح بمتغير الجنس.
- عمل دراسة تربط بين مهارات الذكاء الناجح، وأساليب التعلم والتفكير والذاكرة؛ لمعرفة هل توجد علاقة بين مهارات الذكاء الناجح وهذه المتغيرات أم لا؟

## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو جادو، محمود (٢٠٠٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. رسالة دكتوراه. كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- أبو الفتوح، محمد (٢٠١٨). فاعلة برنامج تدريبي قائم على تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمية وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٩ (١٧)، ١٨٧-٢١٨.
- الجاسم، فاطمة (٢٠١٠). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية. عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.
- دعميش، شيماء (٢٠١٧). طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفّي لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية المسيلة. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
- الركييات، أمجد وقطامي، يوسف (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٤٣ (٢).
- العنزي، منصور (٢٠٠٢). أثر برنامج مقترح لمتابعة الواجبات البيتية على تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- فراج، حمودة (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية باستخدام القياس الدينامي. رسالة دكتوراه. كلية تربية الوادي الجديد، جامعة أسيوط.
- محمد، إبراهيم وميلود، بكاي (٢٠١٧). التفاعل الاجتماعي الصفّي المثير للتفوق والنجاح. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٦٧ (٦).
- مسعود، ولاء (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التفاعل الصفّي وعلاقته بتحصيل الطلبة في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.

### المراجع العربية (مترجمة):

- Abu Jado, M. (2006). *The effect of an educational program based on the theory of successful intelligence in developing the analytical, creative and practical abilities of mentally gifted students*. Ph. D. College of Education, University of Jordan.
- Abou Al= Fotouh, M. (2018). A training program based on developing critical thinking, improving academic achievement motivation, and enhancing the trend towards serious creativity among gifted students with low academic achievement. *International Journal of Excellence Development*, 9 (17) , 187-218.
- Al-Jassem, F. (2010). *Successful intelligence and creative analytical abilities*. Amman: (In Arabic) Dar Debono for Publishing and Distribution
- Damish, S. (2017). *Teaching methods and their relationship to students' classroom interaction: a field study with the averages of the municipality of M'sila*. Master's Thesis, Faculty of Social Sciences and Humanities, Mohamed Boudiaf University in M'sila.
- Al-Rakibat, A and Katami, Y. (2016). The effect of a successful intelligence training program based on the Sternberg model and metacognitive thinking skills on the degree of critical thinking practice among sixth graders in Jordan. *University of Jordan, Educational Sciences*, 43 (2).
- Al-Anazi, M. (2002). *The effect of a proposed program to follow up homework on the achievement of fifth grade students in mathematics*. Master's Thesis, College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Farraj, H. (2013). *The effectiveness of a training program based on Sternberg's theory of successful intelligence in developing analytical, creative and practical abilities using dynamic measurement*. Ph. D. New Valley College of Education, Assiut University.
- Muhammad, I and Miloud, B. (2017). Exciting classroom social interaction for excellence and success. (In Arabic) *Al-Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 67 (6)
- Masoud, W. (2018). *The degree to which teachers of the lower basic stage practice classroom interaction skills and its relationship to student achievement in Jordan*. Master's thesis, Al al-Bayt University.

### المراجع الأجنبية:

- Babaei, A., Maktabi, G., Behrozi, N., & Atashfroz, A. (2016). The impact of successful intelligence on students' critical thinking and tolerance of ambiguity. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18 (1) , 380-387.
- Chai, K. (2015). The Principles and the Ways of Classroom Interaction International Conference on Arts, Design and. *Contemporary Education (ICADCE 2015)*.
- Chan, W. (2008) Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (7) , 735-746.
- Demmak, M., Azaiez, F., & Bahloul, M. (2015). Quantitative Study of Verbal Communication of the Teacher toward Girls and Boys. *Creative Education*, 6 (3) , 134-139.
- Ebel, R. (1972). *Measuring Education Achievement*. New Jersey, Prentice-Hall.
- El-Omari, A. (2016). Factors Affecting Students' Achievement in English Language Learning. *Journal of Educational and Social Research*, 16 (2) , 9-18.
- Gardner, R. (2019). Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on language and social interaction*, 52 (3) , 1-12.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching* (6th ed). New York: Macmillan Publishing Company.
- Malik, R., & Rizvi, A. (2018). Effect of Classroom Learning Environment on Education and Research, 40 (2) , 207- 218 *Bulletin of Students' Academic Achievement in Mathematics at Secondary Level*.
- Nisar, N., Mahmood, M., & Dogar, A. (2017). Determinants of Students' Academic Achievement at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research* , 39 (1) , 145-15.
- Oxford, Dic. (2000). *Oxford Dic*. UK: Oxford Press Ltd.
- Reddy, E. (2009). 2007. *Academic achievement among School Students*. Master Thesis, Kansas University. USA.
- Sedova, K., Sedlacek, M, Savricek, R, Majcik, M, Ova, N, Drexlerova, A, Kychler, J., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction*, 1 (1) , 10-17.
- Siddir, B., & AlKhouday, Y. (2018). Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation. *English Language Teaching*, 11 (12) , 86-92.
- South Dakota State University. (2012). *Student Achievement Factors*. South Dakota: College of Education and Human Sciences. USA.

- Sternberg, R. (1999) , Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations. *Journal of School Psychology*, 37 (2) ,145-159.
- Sternberg, J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*,14 (4) ,383-393.
- Sternberg, J. (2003). *WICS: A theory of wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. *Inter-American Journal of Psychology*, 39 (4) , 189-202.
- Sternberg, J. (2008). Successful intelligence in the classroom. Retrieved on 39/10/2019 (5:55pm) from [www. GoogleScholar. Com](http://www.GoogleScholar.Com).
- Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences Journal*, 20 (2) , 327- 336
- Sternberg, R., Jarvin, L., Grigorenko, E. (1998). *Explorations in giftedness*. New York: Cambridge university press, 2011.19.
- Sternberg RJ, Bruce T, Grigorenko EL. Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3) , 21-33.
- Sternberg, J., Grigorenko, E. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4) ,265- 288.
- Sternberg, J., Grigorenko, L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom, Theory into Practice, 43 (4) ,274280.
- Sternberg J, Grigorenko E. (2007). Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement. USA: Sage; 1 (1) , 28-32.
- Sternberg, J., Jarvin L., Birney D., Naples A., Stemler, S., Newman, T, Otterbach, R., Parish, C., Randi, J,, & Grigorenko E. (2014). Testing the Theory of Successful Intelligence in Teaching Grade 4 Language Arts, Mathematics, and Science. *Journal of Educational Psychology*, 106 (3) ,881-899
- Sundari, H. (2017) Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (6) , 1470154.
- Szell, K. (2013). Factors Determining Student Achievement. *Hungarian Educational Research Journal*,3 (3) 55–66.

Teasdale, R., Slater, N., Crenshaw, L., Greene, C., & Schwandt, T. (2019). How did that happen? Teachers' explanations for low test scores. *Teachers College Record*, 40 (3) ,18-23.

Vimple, A., & Sawhney, S. (2017). Relationship between Academic Achievement and Successful Intelligence of Adolescents. *Journal of Education and Applied Social Science*, 8 (3) , 799-805.

Webster Dictionary,. (1997). Webster Thesaurus. Oxford: Webster Publishers.



فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات  
القراءة المسحية والتصفحية في تعزيز الفهم  
القرائي لدى متعلمي اللغة العربية  
الناطقين بغيرها

The effectiveness of a program based on  
developing scanning and skimming skills in  
enhancing reading comprehension of non-native  
Arabic language learners

إعداد

د. صالح بن ضيف الله العمري

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية  
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

**Dr. Alamri, Saleh Dhaifallah**

Assistant Professor  
Institute of Teaching Arabic Language  
Islamic University of Median

DOI: 10.36046/2162-000-012-0012

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعزيز مهارتي القراءة المسحية والتصفحية اللازمة لطلاب المستوى المتقدم/ الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ولتحقيق ذلك فقد هيأت الدراسة برنامجاً مقترحاً لهذا الغرض، يقوم على تعليم الطلاب الاستراتيجيات والطرق المهمة التي تنمي مهارات القراءة المسحية والتصفحية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات. أولاً: قائمة بالمهارات اللازمة للقراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ثانياً: برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ثالثاً: اختبار تطبيقي لمهارات القراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد تم التطبيق على عينة البحث المكونة من (٢٧) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد عمدت الدراسة إلى استعمال المنهج شبه التجريبي عبر مجموعة واحدة وتمت الاستعانة بعدد من الإحصاءات مثل (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة T، ودرجات الحرية، والدلالة الإحصائية) وقد توصل البحث إلى قائمة بالمهارات اللازمة للقراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، شملت (٣) مهارات أساسية، يندرج تحتها (١٢) مهارة فرعية. وقد أظهرت النتائج العامة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٤، في مهارة التعرف على معنى الكلمة وذلك لصالح التطبيق البعدي، وفروق ذات دلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٣، لصالح التطبيق البعدي لمهارة الاستنتاج، مما يؤكد أهمية وفاعلية البرنامج في تنمية المهارات اللازمة للقراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتعزيز الفهم القرائي لديهم، وتوصي الدراسة بتضمين استراتيجيات القراءة السريعة والمهارات اللازمة لها في كتب مادة القراءة خصوصاً لطلاب المستويات المتقدمة، كما توصي بإدراج تمارين القراءة السريعة (المسحية والتصفحية) في تلك المقررات.

**الكلمات المفتاحية:** القراءة المسحية، القراءة التصفحية، القراءة السريعة، مهارات القراءة المسحية

والتصفحية، تعلم اللغة الثانية.



## Abstract

This paper aimed to strengthen skimming and scanning reading skills needed by advanced level (Fourth level) of Arabic language learners speaking other languages. To improve their reading comprehension, current study developed a program based on skimming and scanning skills. To achieve this goal, a set of instruments have been implemented as follows: First: list of necessary skimming and scanning skills for learners of Arabic speaking other languages. Second: designed program of skimming and scanning reading and exercises. Third: assessment test based on the developed program.

Via a quasi- experimental approach, which applies pretest and posttest, the study targeted one group of (27) students from the fourth level in the institute of Arabic Language for its non-speakers in Islamic University of Medina. To reach the results, various statistical methods and analysis have been used, such as (Arithmetic mean, standard deviation, T-value, degrees of freedom and statistical significance). The results of research sample showed statistical differences at 0.05 between the mean score in the pre- and post-test in favor of the post test. Previous results indicate the effectiveness and the importance of the designed program to improve skimming and scanning reading, for advanced level of Arabic language learners, speaking other languages.

**Keywords:** Skimming, Scanning, skimming skills, scanning skills, learning second language.

## مقدمة

تُشكل القراءة أهمية كبرى لما تمثله من وسيلة للتواصل الإنساني والفكري واكتساب المعارف والعلوم للأفراد، وتزداد القراءة أهمية في ظل التضخم المعلوماتي الهائل الذي نعيشه في العصر الحديث وما وفرته الثورة التقنية من تعدد المصادر المعرفية التي تختزل الزمان والمكان، فأصبح القارئ يواجه كمّاً كبيراً من المصادر المعرفية والعلمية التقليدية والتقنية.

وفي إطار تعلم اللغة الثانية واكتسابها، تشكل القراءة ركيزة أساسية كونها أحد المهارات اللغوية الأربع، (الكتابة والقراءة والتحدث والاستماع)، التي تمثل البناء الثقافي والفكري للطلاب وتشكل النواة المعرفية للغة الثانية لديه، وهي أداة مهمة لفهم النظام اللغوي للغة الثانية وممارستها وفق سياقاتها التركيبية الصحيحة والإلمام باستعمالاتها البراغماتية فضلاً عن كونها أداة معينة للطلاب لفهم نسق التفكير في تلك اللغة، بل إن القراءة تؤدي دوراً كبيراً في تواصل متعلمي اللغة مع غيرهم خصوصاً في المراحل الأولى من تعلم اللغة في ظل وجود بعض العوائق التي قد تحد من التواصل الشفهي والمحادث لأسباب نفسية أو اجتماعية والتي عادة ما تتلاشى تبعاً مع التقدم في دراسة اللغة وإتقانها.

وتزداد القراءة أهمية لدى طلاب اللغة الثانية إذا كان تعلمهم للغة لأغراض تعليمية وأكاديمية (عبدالرحيم، ٢٠٠٧، ٤٤). وبالتالي فهي مرحلة تتطلب إعداداً مكثفاً يركز على مهارة القراءة واستراتيجياتها المتعددة لتحقيق الفهم القرائي المناسب مع المرحلة الدراسية والقدرة على التكيف مع متطلبات المرحلة التعليمية من حيث الدقة وسرعة الوصول إلى المعلومة في السياقات التي تستدعي ذلك (النعمي، ٢٠٠٥)، وفي المرحلة الجامعية تكون القراءة في المصادر والمراجع أحد أهم الأدوات للتحصيل العلمي والتي يُبنى عليها الأداء العلمي والبحثي للطلاب وبها يعزز الطالب قدراته العلمية لطرح الأفكار مناقشتها وتحليلها ومواصلة التحصيل العلمي بطريقة تعكس تطوره العلمي والفكري وتعمل على تعزيزه.

كما أن التمكن من مهارة القراءة السريعة يعزز من بناء الشخصية العلمية لدى الطالب وثقته بنفسه في تحقيق النتائج المرجوة وإنجاز الأعمال والواجبات المنوطة به بكفاءة (عطاء، عمر ٢٠١٨).

فهي تقوم أساساً على تحديد الأهداف من القراءة قبل الشروع فيها، وتعزز اعتماد الطالب على ترتيب أفكاره بما يتناسب مع النص المقروء وبما يحقق الانسجام بين القارئ والمادة المقروءة ويمكنه من التعرف عليه بشكل إجمالي، وتتيح القراءة السريعة للمتعلم فرصة التقييم المستمر لأدائه ومعرفة مواطن الضعف في تطبيق الاستراتيجيات اللازمة والعمل على إصلاحها وتطويرها من خلال الممارسات المكثفة والمستمرة.

وبالتالي يتضح مما سبق أن القراءة السريعة بشكل عام تحتوي على العديد من الممارسات المعرفية والسلوكية المهمة قبل وأثناء وبعد العملية القرائية، مثل التحديد المسبق للهدف من القراءة والغرض منها، والقيام بعملية المسح/ التصفح بصورة تتمثل فيها تعددية المهام (Multitasking) والقيام بأكثر من نشاط داخلي أثناء القراءة من حيث استيعاب الرموز وربط الجمل وال فقرات والأفكار والبحث عن المعلومات والاستنتاجات الصحيحة وتنتهي بتبلور الفكرة الرئيسية للنص لدى القارئ بما يساعده على التلخيص العام لما قرأ وتحليله ومقارنته بغيره والإجابة عن تساؤلاته الأولية السابقة لعملية القراءة، (مختار وعمرو ٢٠١٨).

ومن خلال ما سبق تبين لنا أهمية القراءة السريعة بتعدد أنواعها وأهدافها من خلال تعزيزها للفهم القرائي لدى متعلمي اللغة وتمكين المتعلم من وضع النص في قالب يعتمد على ترابعية الأفكار والفقرات وصولاً إلى النتائج المتقدمة التي يمكن للمتعلم تحقيقها، وبالإضافة إلى ذلك فإن إتقان آليات القراءة السريعة، ونعني بذلك هنا المسحية والتصفحية أصبحت متطلباً لاجتياز اختبارات الكفاءة اللغوية في العديد من الاختبارات العالمية ولها إعداداتها ودوراتها الخاصة بما مثل اختبارات اللغة الإنجليزية التوفل (TOFEL)، والأيلتس (IELTS)

### مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمادة القراءة للمستوى الرابع افتقار الطلاب إلى مهارات القراءة المسحية والتصفحية (Scanning & Skimming)، وحاجتهم إلى تنمية تلك المهارة وذلك فيما يلي:

- ١- بطء الطلاب في عملية القراءة واستخراج الأفكار الرئيسية والهدف من النص وعدم إلمامهم بمهارات القراءة التصفح التي تساعدهم على ذلك.
  - ٢- بطء الطلاب في إجاباتهم عن الأسئلة التي تتطلب معلومات محددة ودقيقة، أو في عقد المقارنات والتحليل، وعد إلمامهم بمهارات القراءة المسحية التي تساعدهم على ذلك بالإضافة إلى عدم إدراك الطلاب لمفهوم القراءة السريعة بشكل عام.
  - ٣- لوحظ أن المنهج المقرر لمادة القراءة يخلو من التدريبات والتمارين التي تساعد على تنمية تلك المهارات لطلاب المستوى المتقدم في تعلم اللغة العربية، مثل تمارين التعرف على معنى الكلمة من خلال السياق، والتمارين المحددة بوقت معين لاستخراج المعلومات والحقائق من النص حيث تعمل على ضبط سرعة أداء الطالب وتطويره، والتمارين التي تركز على مفهوم الطالب العام والفكرة الأساسية للفقرة، وتمارين ترتيب الأفكار بحسب فقرات النصوص المقروءة. وبالتالي فإن الحاجة ماسة وخصوصا في المرحلة الجامعية إلى سرعة البحث عن المعلومة والحصول عليها بدقة في ظل طفرة علمية ومعرفية هائلة تتعدد فيها مصادر القراءة والتعلم.
- وبغض النظر عن النظرة التقليدية لمفهوم القراءة التي تحصرها في معرفة الكلمة ونطقها، فإن دراسة العيسوي (٢٠٠٤) تؤكد على أهمية عاملي الفهم القرائي والسرعة في تشكيل القدرة القرائية لدى الطلاب، بل إنهما تعد مقياسا لمدى تمكنهم من القراءة. وتغزو دراسة عبده (٢٠١٤) بطء قراءة طلاب المرحلة الجامعية وعدم إلمامهم بمهارات القراءة السريعة إلى ضعف التأسيس لإكسابهم تلك المهارات وعدم الاستفادة المثلى مما تتيحه التقنيات الحديثة من مصادر تمكنهم من اكتساب تلك المهارات في قالب محفز للتعلم. بل إن الإشكالية تكمن فيما هو أبعد من ذلك حيث تشير دراستي المرسي وسمير (٢٠٠٥)، وبجيري (٢٠١٨) إلى أن الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية أظهروا بطأً في القراءة بالإضافة إلى افتقارهم المعلوماتي لمفهوم مهارة القراءة السريعة وماهيتها ومجالاتها وتأثيرها على المتعلمين.

كما تشير دراسة البرقعاوي وأحمد (٢٠١٦) إلى أن أهمية تنمية مهارة القراءة السريعة تكمن في مجازاة الطالب للتطور السريع والمصادر المتعددة التي يتحتم على الطالب قراءتها للحصول على المعلومات المطلوبة.

وفي حدود علم الباحث، فإنه لا توجد دراسة مكرّسة لتنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن هذا المنطلق فإن هذا البحث يسعى إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد جمع الباحث بين القراءة المسحية والتصفحية لتلازمهما في أدبيات البحث العلمي وللارتباط الوثيق بينهما كما سيتبين من تعريفهما في مصطلحات البحث لاحقاً.

#### أسئلة البحث:

- ١- ما مهارات القراءة المسحية والتصفحية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٢- ما البرنامج القائم على مهارات القراءة المسحية والتصفحية لتنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٣- ما فاعلية البرنامج القائم على مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

#### أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

- ١- قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في القراءة المسحية والتصفحية.
- ٢- بناء برنامج مقترح قائم على تنمية مهارات القراءة السريعة والمسحية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة السريعة والمسحية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

#### أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في التالي:

#### أهمية نظرية:

١- توضيح أهمية تمارين القراءة المسحية والتصفح والاستفادة منها وتضمينها في مقررات القراءة لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- إيضاح أهمية تضمين الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات القراءة السريعة والمسحية ضمن مناهج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

#### أهمية عملية تطبيقية:

١- إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كيفية استعمال الاستراتيجيات والآليات اللازمة والاستفادة منها لتنمية مهارات القراءة المسحية والتصفح للطلاب.

٢- مساعدة الطلاب في تنمية مهاراتهم القرائية والتغلب على إشكالات القراءة المسحية والتصفح.

#### حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على الآتي:

● **الحدود الموضوعية:** رغم تعدد مهارات القراءة المسحية والتصفح وتنوعها ما بين المعرفية والآلية، إلا أن هناك ثلاث مهارات نرى أهميتها وهي: مهارة إدراك معنى الكلمة في سياقها، مهارة الفهم، ومهارة الاستنتاج.

● **الحدود البشرية:** طلاب المستوى الرابع، وعددهم (٢٧) طالباً، يدرسون بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

● الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

● الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ.

### مصطلحات البحث:

#### التمنية:

تُعرّف التمنية في إطارها التربوي بأنها رفع مستوى الطلاب في مواقف تعليمية مختلفة، شحاته والنجار (٢٠٠٣، ص ١٥٧). كما يعرفها اللقاني والجمل (٢٠٠٣، ص ١٩) بزيادة الكفاءة والقدرة لدى الطالب في أحد الجوانب المستهدفة تجريبياً من قبل الباحث.

وعلى المستوى الإجرائي في إطار البحث فإن الباحث يعرفها بالتطور الملحوظ في كفاءة الطالب وقدرته على الأداء الصحيح في القراءة المسحية والتصفح، ويتجلى ذلك من خلال زيادة متوسط الدرجات الحاصل عليها بعد استفادته من البرنامج، وتقاس تلك الزيادة بتطبيق الاختبارات اللازمة، القبلية والبعديّة.

#### القراءة المسحية (Scanning):

تعرّف القراءة المسحية بأنها: "قراءة سريعة للبحث عن معلومة محددة" نونان (Nunan, 1999). كما تعرّفها نوتال Nuttall (١٩٩٦) "بالنظرة السريعة من خلال النص للبحث عن المعلومة المحددة المطلوبة مثل الأرقام أو الأسماء أو غير ذلك".

وفي تعريف أدق للقراءة المسحية يرى أيبرسولد وفيلد Aebersold & Field (١٩٩٧) أنها: "قراءة سريعة تعتمد على ثلاثة عناصر، كلمات مفتاحية، مقترنة بقراءة سريعة للبحث عنها، ومن ثمّ قراءة ما حولها للتأكد من صحتها".

كما يعرفها البجه (٢٠٠١) بأنها: "عدد الكلمات المقروءة في الثانية الواحدة مقرونة بنسبة الفهم المحقق من المقروء".

ويعرف الباحث القراءة المسحية إجرائيا بأنها: القراءة السريعة للنص بالاعتماد على مهارات التعرف على معنى الكلمة والفهم والاستنتاج بهدف الوصول إلى معلومة محددة أو الإجابة عن تساؤل مسبق.

### القراءة التصفحية (Skimming):

هناك العديد من التعريفات للقراءة المسحية، حيث تُعرّف بأنها: "القراءة السريعة لإدراك الفكرة العامة للنص"، نونان (Nunan, 1999).

وتعرّفها نوتال Nuttall (١٩٩٦) بأنها: "النظرة السريعة إلى النص لتحديد جوهره". ويعرّفها أيرسولد وفيلد Aebersold & Field (١٩٩٧) بأنها: "قراءة سطحية سريعة للحصول على الفكرة العامة للنص".

ويرى جيرليت Grellet (١٩٨١) أن القراءة التصفحية: "قراءة سريعة للنص للوصول لفكرته الرئيسية أو لمعرفة تنظيمه فيه أو غرض الكاتب من النص".

ويعرف الباحث القراءة التصفحية إجرائيا بأنها: القراءة وفق آلية سريعة تعتمد على مهارات التعرف على معنى الكلمة والفهم والاستنتاج، تستهدف بداية الفقرة ونهايتها (Paragraph) والكلمات المفتاحية بينهما مما يمكن القارئ من فهم الفكرة العامة للفقرة أو النص والغرض منه وترتيب الأفكار فيه.



## الإطار النظري للبحث

أولاً: القراءة المسحية والقراءة التصفحية:

من خلال الاستقراء النظري لأدبيات القراءة السريعة بوجه عام نجد أن أغلب الدراسات تجمع ما بين استراتيجيتي القراءة المسحية والتصفحية بالرغم من الاختلافات بينهما في الاستراتيجية والهدف، وذلك يعود إلى أهميتهما لدى الطلاب وخصوصاً متعلمي اللغة الثانية.

ومن تلك التعريفات الشاملة "التمكن من إدارة مجموعة من المهارات التي تجعلنا نزيد من سرعة قراءتنا مع الاحتفاظ بنسبة استيعابنا بل وزيادتها، ويكون الأمر مبنياً على تنشيط الجهاز العصبي وتوازن شقي المخ، مما يساعد على تحسين استخدام كافة حواسنا وقدراتنا بشكل صحيح" (خلوي، 2013 ص 17)

وحيث تعرّف القراءة المسحية بأنها: "قراءة سريعة للبحث عن معلومة محددة" نونان (Nunan, 1999).

فإنه يمكننا تعريفها بأنها: القراءة السريعة للنص بهدف الوصول إلى معلومة محددة أو الإجابة عن تساؤل مسبق.

بينما تعرّف القراءة التصفحية بأنها: "قراءة سطحية سريعة للحصول على الفكرة العامة للنص"، أيبرسولد وفيلد (Aebersold & Field, 1997).

وبالتالي فإنه من الممكن تعريفها بأنها: القراءة السريعة للنص بهدف تحديد فكرته الرئيسية أو معرفة تسلسل الأفكار الرئيسية فيه.

ورغم الفوارق بين القراءة المسحية والتصفحية في الأهداف والأليات التي تمت الإشارة إليها، مما سبق يتبين لنا أن نمطي القراءة المسحية والتصفحية يشتركان في عدة سمات، أبرزها زيادة الكم المقروء عن المستوى الاعتيادي وذلك يعود إلى مجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي يتعلمها الطالب ويتدرب عليها حتى يتمكن من هذا النوع من القراءة. حيث يشير هل Hill (1981) إلى

أن معدل سرعة قراءة متعلم اللغة في المستوى المتقدم يجب أن يكون ما بين ٣٠٠-٦٠٠ كلمة بالدقيقة، بينما يرى راينر وآخرون Rayner, et al (٢٠١٦) أن المعدل الاعتيادي يتراوح ما بين ٢٠٠-٤٠٠ كلمة بالدقيقة وفي حالة القراءة التصفح فقد يبلغ الضعف مع الإشارة إلى تأثيره المحتمل على مستوى الفهم العام للنص.

### أهمية القراءة المسحية والتصفح لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تؤكد مندل (٢٠٠٠)، على أن عامل السرعة يؤدي دوراً مهماً في القراءة، وبالتالي فهو هدف مطلوب للقارئ في ظل تعدد التقنيات المحيطة بنا وكثرة مصادر المعرفة التي تفرض علينا التكيف مع نط القراءة السريع والمسح القرائي.

ويرى هلال (٢٠٠٥) أن أهمية القراءة السريعة تتلخص في عدة أمور، منها:

- ١- المتابعة السريعة وبكفاءة عالية لمصادر القراءة والاطلاع.
  - ٢- إكساب المتعلم القدرة على الفرز السريع للمعلومات والتركيز على المهم واستبعاد ما سواه.
  - ٣- الاستثمار الأمثل لقدراتنا العقلية بما يتوافق مع التقنيات الحديثة المحيطة بنا.
- كما تؤدي القراءة المسحية دوراً جوهرياً لدى متعلمي اللغة الثانية وخصوصاً للمقبلين منهم على مراحل دراسية متقدمة كالمرحلة الجامعية. ويلخص وايننقسا Wahyuningsih (٢٠١٨) أهمية القراءة المسحية والتصفح فيما يلي:

- ١- توفير الوقت والجهد لدى الطالب، وذلك من خلال العثور على المعلومة أو الفكرة في وقت وجيز.
- ٢- القدرة على إدارة الوقت بحكمة خصوصاً في اختبارات القراءة.
- ٣- إكساب الطالب المرونة الكافية في القراءة مما يمكن الطالب من تحديد الأجزاء المهمة ومضان العثور على المعلومة في النص.
- ٤- تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالب.
- ٥- تعزيز الثروة المعلوماتية لدى الطالب.

## مهارات القراءة المسحية والتصفحية:

من خلال التعريفات السابقة للقراءة المسحية والتصفحية نجد أن العامل المشترك فيهما هو سرعة القراءة، وقد حددت كل من دراسة العيسوي (٢٠٠٥)، وعبد (٢٠١٤) مهارة القراءة السريعة فيما يلي:

- التمكن من القراءة والاستيعاب: وهذا يتطلب من الطالب القدرة على إدراك الكلمات ومعانيها المفردة والسياقية.
- التحكم بحركة العينين وانتظامها: ويقصد بذلك أن يكون الطالب متدرباً على قراءة كلمة أو أكثر والابتعاد عن القراءة الحرفية للمكتوب، وعدم تكرار العودة لقراءة الكلمة السابقة قدر الإمكان.

- القدرة على قراءة الجمل التي تكوّن فكرة مستقلة عوضاً عن التركيز على الكلمات.
  - التركيز التام على المقروء والابتعاد عن المشتتات.
  - تحديد المهام المطلوبة من النص قبل الشروع في القراءة.
  - استحضار القراءات السابقة والمعلومات ذات العلاقة بالنص المقروء.
  - الاعتماد على الفهم الإجمالي لل فقرات وعدم إضاعة الوقت لمعرفة كلمة مفردة.
  - القدرة على الاستنباط السريع للفكرة.
  - العلم المسبق بعلامات التقييم ووظائفها في النص.
- ويرى البرقعوي (٢٠١٦)، وبحيري (٢٠١٨) أن مهارات القراءة السريعة تتمثل فيما يلي:
- القدرة على مضاعفة المقروء في وقت معين.
  - تركيز الانتباه.

- التعرف على الكلمة ومعناها.
- زيادة المدنى القرائى للعين.
- التحكم فى حركات العين.
- تنظيم حركة اليد أثناء القراءة.
- القدرة على استنتاج الفكرة الأساسية للنص.
- القدرة على إدراك الأفكار الجزئية للنص.

ومن خلال المهارات المذكورة سابقاً يمكننا أن نجمل مهارات القراءة المسحية والتصفح فيما يلي:

- التعرف على معنى الكلمة الغامضة من خلال السياق.
- الفهم: ويشمل ذلك فهم المعنى الضمنى للجمل والفقرات فى النص.
- الاستنتاج: ويشمل ذلك القدرة على استنتاج الفكرة الأساسية للنص، وتسلسل الأفكار العامة للنص، والقدرة على استنتاج الحقائق والمعلومات الواردة فى النص.

### الدراسات السابقة

ناقشت دراسة ماكسويل Maxwell (١٩٧٢) الاحتياج المتزايد للقراءة المسحية والتصفح لطلاب المرحلة الثانوية وذلك عبر استعراض العديد من الدراسات التى ركزت على تطوير مهاراتها. حيث اتضح أن القراءة المسحية والتصفح لم تكن مضمّنة فى البرامج الموجهة لتطوير قراءة الطلاب ولم تنل الاهتمام الواجب من المعلمين أو من خلال المناهج الدراسية، وعلى الرغم من كثافة واجبات القراءة على طلاب المرحلة الجامعية إلا أن دراسة ماكسويل خلصت إلى أن العديد من طلاب المرحلة الجامعية غير متمكنين من القراءة السريعة والمسحية وذلك يعود إلى عدم إلمامهم بالمهارات اللازمة لتطوير ذلك، بالإضافة إلى خلط بعض الطلاب بين مصطلحي القراءة المسحية والقراءة

التصفحية، مما يحتم تكريس بعض الحصص التدريبية لإكساب الطلاب مهارات القراءة السريعة والتصفحية ضمن إطار وقي محدد يتناسب ويتكيف مع التقدم الملحوظ في أداء الطلاب. ويرى أوركهارت (Urquhart ١٩٨٧) أن هناك تركيزاً على تضمين القراءة في الاختبارات وفي المقابل هناك قصور واضح في تعليمها وفق آليات ومنهجيات واستراتيجيات محددة تختلف باختلاف نوع القراءة والهدف منها، وبالتالي فإن الأنشطة والتمارين (Task-based assessment) تعد أحد الحلول لإشكالية اكتساب المهارات اللازمة لنوع معين من أنواع القراءة على الرغم من اعتقاد أوركهارت أن القراءة المسحية والتصفحية تتعد عن مهارة القراءة، والتي تلتزم بمبدأ الفحص والتأني في التعاطي مع النص للخروج بأفضل النتائج.

ويدعم ما سبق النتائج التي توصل لها هياشي Hayashi (١٩٩٩) عبر تقييمه لنتائج (١٠٠) طالب وعلى مدار تسعة أشهر في اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) حيث خلصت النتائج إلى أن القراءات المكثفة خارج المقررات الدراسية سواء كانت باللغة الأم أو باللغة الأجنبية أدت دوراً بارزاً في الاستفادة من استراتيجيات القراءة المسحية والتصفحية، وتحقيق طلابها درجات مميزة مقارنة بغيرهم من محدودى القراءة. ومن جهة أخرى يرى دياز ولاقوادو Dias & Laguado (٢٠١٣) أن اكتساب مهارات القراءة المسحية والتصفحية أسهمت بشكل فاعل في تعزيز الفهم القرائي السياقي والدوافع التعليمية لدى (٣٠٠) من طلاب المرحلة الثانوية، وتغيير مواقفهم السلبية تجاه القراءة باللغة الثانية النابعة من عدم إلمامهم ببعض المفردات اللغوية مما يعيق تقدمهم في القراءة وفهمهم للمقروء.

كما هدفت دراسة عبده (٢٠١٤) إلى تحديد المهارات اللازمة لمواجهة ضعف مهارات القراءة السريعة لدى طلاب المرحلة الجامعية وتضمينها ببرنامج تعليمي مقترح، وقد عمدت الدراسة إلى المنهج التجريبي لمعرفة فاعلية المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (مهارات القراءة السريعة) عبر تطبيقه على عينة تجريبية مكونة من (٤٠) طالباً من قسم اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية، يقابلها عدد مماثل من نفس الفرقة يمثلون المجموعة الضابطة، وقد خلصت الدراسة إلى

فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة السريعة.

**دراسة البرقعوي وأحمد (٢٠١٦)** هدفت بمنهجها التجريبي إلى قياس مدى فاعلية مهارات القراءة السريعة لدى (٤٩) طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي عبر برنامج تدريسي يعتمد على تنمية مهارات القراءة السريعة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية ذلك البرنامج في تعزيز القراءة السريعة وفهم النص لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما توصلت دراسة يوسف وآخرون (Yusuf, et al ٢٠١٧) إلى نتائج متقدمة لـ (٣٢) طالباً في الاختبارات البعدية (٦٥) عن الاختبارات القبالية (٤٥)، ويعود ذلك إلى التركيز على إكساب الطالب الآليات الصحيحة لمهارات القراءة المسحية والتصفح حيث ساعدت على تعزيز أداء الطلاب في اختبارات القراءة السريعة وتحقيق تقدم ملحوظ في الفهم القرائي.

**دراسة فوزي Fauzi (٢٠١٨)** التجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجيات القراءة المسحية والتصفح في تنمية الكفاءة والفهم القرائي لدى (٥٤) طالباً بقسم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية، وذلك عبر برنامج أكاديمي ممتد لخمس أسابيع ويقوم على استراتيجيات القراءة المسحية والتصفح (Scanning and skimming strategies)، وقد أظهرت النتائج تفوقاً ظاهراً لدى المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة في سرعة القراءة وفهم المقروء.

كما هدفت **دراسة البحيري (٢٠١٨)** الوصفية إلى قياس القراءة السريعة لدى (٦٠) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة من معلمي اللغة العربية وفقاً للهدف المسبق من القراءة والذي تم تصنيفه إلى ثلاثة أقسام (القراءة الخاطفة، القراءة السريعة، والقراءة البطيئة)، وقد استنتجت الدراسة عدم وجود مستويات للسرعة لدى الطلاب على اختلاف الهدف من القراءة، حيث كانت مستويات السرعة لدى عينة البحث (القراءة الخاطفة = ٦,٥٥ دقيقة، القراءة السريعة = ٧,١٨ دقيقة، القراءة البطيئة = ٧,٢٤ دقيقة) مما يشير إلى غياب مفهوم القراءة السريعة واستراتيجياتها لدى الطلبة من

معلمي اللغة العربية، ويستوجب بناء برامج تركز على استراتيجيات القراءة لأغراض مختلفة بما فيها القراءة السريعة وتضمينها في المقررات الدراسية المفروضة على الطلاب.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبده (٢٠١٤)، ودراسة البرقعوي وأحمد (٢٠١٦)، ودراسة فوزي Fauzi (٢٠١٨)، ودراسة يوسف وآخرين Yusuf, et al (٢٠١٧) في اعتماد المنهج وتحديد المهارات المطلوبة للبرنامج المقترح لتعزيز الفهم القرائي عبر آليات القراءة المسحية والتصفحية.

ومن جهة أخرى فإن أحد الفروقات الجوهرية للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تكمن في مجتمع البحث، فبينما ركزت الدراسات السابقة على المتحدثين باللغة العربية كلغة أم أو متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، فإن الدراسة الحالية تنفرد باستهدافها طلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما أن هذه الدراسة كرسّت مهارات محددة تمكن معلمي اللغة العربية كلغة أجنبية من الاعتماد عليها في تدريسهم للقراءة المسحية والتصفحية. كما اختلفت الدراسة الحالية عن غيرها من خلال تخصيص نمطين معروفين من أنماط القراءات السريعة، نعني بذلك المسحية والسريعة، بينما نجد أن أغلب الدراسات العربية السابقة كانت تخلو من التحديد وتكتفي بمصطلح القراءة السريعة بعمومه، مما قد يقلل من أهمية تحديد الأنماط التي تندرج عنه وأهدافها المختلفة. وبالتالي نخلص من خلال سياق الدراسات والأبحاث السابقة إلى أن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في جانبين مهمين، وهما: أن هذه الدراسة أولت اهتماماً خاصاً بتنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية لطلاب المستوى المتقدم من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما أنها سعت إلى تحديد المهارات اللازمة التي يحتاجها متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى لتنمية قراءاتهم المسحية والتصفحية.

### منهج البحث وإجراءاته

لطبيعة البحث المتعلقة بفاعلية برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية فقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي في تصميم يقوم على مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدى لمجموعة واحدة، لملاءمته لطبيعة المشكلة وأهداف البحث.

### مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع هذا البحث في طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (٥٦٦) طالباً وفق الإحصاءات الرسمية للمعهد.

### عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث عشوائياً وعددهم (٢٧) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالشعبة رقم (٢١٨).

### بناء أدوات البحث:

قامت عملية بناء أدوات البحث على ثلاث مراحل، يندرج تحت كل مرحلة عدد من الإجراءات تمثلت في الآتي:

### أولاً: بناء قائمة بمهارات القراءة المسحية والتصفحية:

للوصول إلى القائمة المعنوية تمت الاستعانة ببعض المصادر والدراسات السابقة المهمة بالقراءة السريعة مثل ماكسويل Maxwell (١٩٧٢)، وعبد (٢٠١٤)، والبرقعوي وأحمد (٢٠١٦)، وفوزي Fauzi (٢٠١٨)، والبحيري (٢٠١٨)، حيث توصلت الدراسة إلى ثلاث مهارات أساسية تندرج تحتها اثنا عشرة مهارة فرعية للقراءة المسحية والتصفحية كالتالي:

م	المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية
١	التعرف على معنى الكلمة	٤
٢	مهارة الفهم	٤
٣	مهارة الاستنتاج	٤

وللتأكد من مناسبة المهارات السابقة للقراءة المسحية والتصفحية ودقتها وفعاليتها تم عرضها على أربعة محكمين مختصين، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على مناسبة المهارات السابقة، مع بعض التعديلات الشكلية في المهارات الفرعية.



ثانياً: إعداد برنامج قائم على مهارات القراءة السريعة والتصفححة والمسححة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويشتمل البرنامج على ما يلي:

### ١- أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج بشكل عام إلى تنمية مهارات القراءة المسححة والتصفححة لتعزيز الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتفرع من ذلك أهداف فرعية مثل:

- أن يلم الطالب بأنواع القراءة السريعة.
- أن يدرك الطالب أهمية القراءة المسححة والتصفححة.
- أن يعرف الطالب مهارات القراءة المسححة والتصفححة.
- أن يتمكن الطالب من تطبيق استراتيجية القراءة المسححة.
- أن يتمكن الطالب من تطبيق استراتيجية القراءة التصفححة.
- أن يتمكن الطالب من تطوير سرعته القرائية.
- أن يتعرف الطالب على معنى الكلمة من خلال السياق.
- أن يفهم الطالب المعنى الضمني للفقرة.
- أن يستنتج الطالب الفكرة الأساسية للنص.
- أن يتمكن الطالب من استنتاج المقارنات في النص.
- أن يستنتج الطالب الحقائق والمعلومات الواردة في النص.
- أن يتمكن الطالب من استنتاج العلاقات بين الأسباب والمسببات في النص.

## ٢- إعداد البرنامج:

احتوى البرنامج على ما يلي:

مقدمة مختصرة عن أهمية القراءة السريعة وأهمية الإمام بآياتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما احتوى البرنامج على قسم نظري للقراءة المسحية والتصفحية وإرشادات عامة للمعلم وتحقيق أفضل النتائج من البرنامج، كما احتوى البرنامج على ثمانية نصوص ذات مواضيع مختلفة تتناسب مع قدرات طلاب المستوى الرابع مع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد روعي في ذلك التمارين المرتبطة بالمهارات اللازمة الرئيسية والفرعية للقراءة المسحية والتصفحية، وتم تقسيمها على أربعة أسئلة ينسدل منها عدد من الفقرات. وقد تعددت موضوعات تلك النصوص بما يتناسب مع المرحلة التعليمية.

## ٣- عرض البرنامج على المحكمين

تم عرض البرنامج على ثلاثة من المختصين لمعرفة آراءهم حول توافق البرنامج مع أهدافه وملائمة التمارين وصلاحيته وسلامة الصياغة اللغوية.

## ٤- الصياغة النهائية للبرنامج

بعد عرض البرنامج على المحكمين المختصين تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل البرنامج بصيغته النهائية (الملحق ١).

## ٥- إعداد دليل المعلم

ويختص هذا الدليل بالمعلم لتنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية من حيث الهدف العام، والأهداف الإجرائية، والخطة الزمنية، والخطوات الإجرائية للتدريس، ومدى مناسبتها للمتعلمين. وللتأكد من مدى صلاحيته تم عرضه على ثلاثة محكمين مختصين لإبداء الملاحظات وتم العمل بها.

ثالثاً: إعداد اختبار مهارات القراءة المسحية والتصفححة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

### ١- الإعداد الأولي للاختبار:

حيث يهدف الاختبار إلى تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفححة لطلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ويشمل ذلك المهارات الرئيسية الثلاث، وما يندرج تحتها من اثني عشرة مهارة فرعية تمت الإشارة إليها سابقاً. كما تمت الإشارة إلى التعليمات اللازمة ومدى أهميتها ودقتها ووجوب الالتزام بها خلال إجاباتهم على الأسئلة الموضوعية التالية لكل نص.

#### زمن الاختبار

بحكم طبيعة الاختبار الذي يقيس مهارات القراءة المسحية والتصفححة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى تمت الإشارة في تعليمات الاختبار إلى تحديد زمني للاختبار بواقع دقيقة واحدة لقراءة النص (٣٠٠ - ٣٥٠ كلمة في كل نص)، ودقيقة للإجابة على أربعة أسئلة تتعلق بالنص (اختيار من متعدد).

### ٢- عرض الاختبار على المحكمين:

للتأكد من صلاحية الاختبار ومدى ملائمته للطلاب تم عرضه على أربعة محكمين والأخذ برأيهم حول ذلك، حيث تركزت الملاحظات حول صياغة بعض التمرينات مع سلامة المحتوى ومناسبته (ملحق ٢).

### ٣- تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية:

للتأكد من ثبات الاختبار وصدقه تم إجراؤه على (20) طالباً من طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتنزيل نتائجهم لحساب ثبات الاختبار وصدقه.

### معامل الصعوبة والسهولة

باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations) / (SPSS) تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسبت معامل التمييز لكل فقرة معامل ارتباط الفقرة المصححة مع الدرجة الكلية وجدول (١) يبين معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول ١. معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
**٠,٦٥	٠,٣٠	١
**٠,٦٩	٠,٦٠	٢
*٠,٤٥	٠,٥٥	٣
**٠,٦١	٠,٦٥	٤
**٠,٨٤	٠,٧٠	٥
*٠,٥٠	٠,٦٥	٦
**٠,٦٣	٠,٥٥	٧
**٠,٦١	٠,٦٥	٨
*٠,٤٩	٠,٣٠	٩
**٠,٧١	٠,٦٠	١٠
**٠,٦٥	٠,٥٥	١١
**٠,٦٩	٠,٦٥	١٢
*٠,٥٥	٠,٣٥	١٣
**٠,٨١	٠,٧٥	١٤
**٠,٦٢	٠,٤٥	١٥
**٠,٥٧	٠,٥٠	١٦

يلاحظ من جدول (١) أنّ معاملات صعوبة الفقرات تراوحت بين (٠,٣٠-٠,٧٥)، ومعاملات التمييز تراوحت بين (٠,٤٥-٠,٨٤). وبناءً على ما أشار إليه عودة (٢٠١٠) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (٠,٢٠-٠,٨٠)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة، حيث إن

الفقرة تعتبر جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (٠,٣٩)، ومقبولة وينصح بتحسينها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (٠,٢٠-٠,٣٩)، وضعيفة وينصح بحذفها إذا كان معامل تمييزها يتراوح بين (صفر-٠,١٩)، وسالبة التمييز يجب حذفها. وعليه فلم يتم حذف أي من الفقرات بناء على معامل الصعوبة أو معامل التمييز.

### ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) طالب، ومن تم حساب معامل ارتباط بيرسون (SPSS) بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (٠,٨٨).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠-٢٠)، (Kuder Richardson) إذ بلغ (٠,٨٠)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

### الصورة النهائية للاختبار:

بعد التأكد من ثبات وصدق الاختبار والأخذ بملاحظات المحكمين تم إخراج الاختبار بصورته النهائية لتطبيقه على عينة البحث.

وقد توزعت مهارات البحث على اسئلة كل نص من النصوص الواردة في الاختبار كالتالي: جدول (٢)

م	المهارة الأساسية	الأسئلة	النسبة المئوية
1	التعرف على معنى الكلمة	١٥٠١١٠٧٠٣	%٢٥
2	الفهم	١٦٠١٢٠٨٠٤	%٢٥
3	الاستنتاج	١٤٠١٣٠١٠٩٠٦٠٥٠٢٠١	%٥٠

### تصحيح الاختبار:

احتوى الاختبار على (١٦) سؤالاً موضوعياً تتطلب الإجابة عليه اختيار إجابة واحدة من بين أربع اختيارات معطاة وواقع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

### تجربة البحث:

#### أولاً: اختيار عينة البحث:

وهم (٢٧) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

#### ثانياً: التطبيق القبلي للاختبار:

تم إجراء الاختبار القبلي على العينة لمعرفة مستوى أفراد عينة البحث قبل الشروع في البرنامج المقترح ومعرفة مدى فاعليته، وقد تم الاختبار تحت إشراف مباشر من الباحث وتم ضبطه بالوقت من خلال التعليمات الشفهية ومؤقت العد التنازلي الذي يمنح الطالب دقيقة واحدة لقراءة النص، ودقيقة أخرى للإجابة على الأسئلة الأربعة المرتبطة بالنص، ومن ثم الانتقال إلى النص التالي بنفس الطريقة حتى الانتهاء من النصوص الأربعة واسئلتها.

#### ثالثاً: التطبيق العملي للبرنامج:

تم التطبيق العملي للبرنامج القائم على مهارات القراءة المسحية والتصفحية على عينة البحث لمدة أربعة أسابيع خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ، بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع.

#### رابعاً: التطبيق البعدي للاختبار

تم إجراء الاختبار البعدي على عينة البحث بعد انتهاء التطبيق العملي للبرنامج، وذلك لقياس مدى فاعليته عبر الفروقات الحاصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وقد تم الاختبار تحت إشراف الباحث وبنفس الضوابط والتعليمات الواردة في الاختبار القبلي.

#### خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم الاعتماد على عدد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج البحث عن طريق برنامج (SPSS) وبالأساليب الإحصائية التالية:

- ١- المتوسطات الحسابية (Mean Arithmetic).
- ٢- الانحرافات المعيارية (Deviation Standered).

٣- معاملات كرونباخ (Cronbach's Alpha).

٤- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations).

٥- اختبارات ت (T-test).

## نتائج البحث

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: "ما مهارات القراءة المسحية والتصفحية اللازمة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

خلصت الدراسة إلى قائمة بالمهارات اللازمة لتنمية الفهم القرائي عبر القراءة المسحية والتصفحية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتحتوي هذه القائمة على ثلاث مهارات أساسية تنطوي على اثني عشرة مهارة فرعية كالتالي:

أولاً: مهارة التعرف على معنى الكلمة:

١- يستطيع الوصول إلى معنى الكلمة من خلال السياق.

٢- يستعمل القرائن النصية والدلالية للوصول للمعنى.

٣- يفرق بين المعنى الأساسي للكلمة والمعنى الإضافي أو العرَضِيّ.

٤- يحدد معنى الكلمة من خلال الوزن والصياغة الصرفية.

ثانياً: مهارة الفهم:

١- يفرق بين الحقائق والآراء.

٢- يستوعب المعنى الضمني للفقرة.

٣- يميز بين الأفكار الأساسية والثانوية.

٤- يستطيع تلخيص النص.

### ثالثاً: مهارة الاستنتاج:

- ١- يتوصل إلى الفكرة الأساسية للنص.
- ٢- يعقد المقارنات في النص.
- ٣- يستنتج الحقائق والمعلومات الواردة في النص.
- ٤- يستنتج العلاقات بين الأسباب والمسببات في النص.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: " ما البرنامج القائم على مهارات القراءة المسحية والتصفحية لتنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

توصلت الدراسة إلى برنامج قائم على تنمية مهارات القراءة المسحية والتصفحية، (ملحق ٢) وقد روعي في بناء البرنامج الإطار النظري للبحث وإجابة السؤال الأول المرتبطة بالمهارات اللازمة لتنمية الفهم القرائي عبر القراءة المسحية والتصفحية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية البرنامج القائم على مهارات القراءة المسحية والتصفحية في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمت الاستعانة باختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test)، للتعرف على الفروق بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي عند كل مهارة والدرجة الكلية من اختبار مهارات القراءة المسحية والتصفحية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، كما يتبين من الجداول أدناه.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة المسحية والتصفحية إجمالاً لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى.

المهارة	القبلي		البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارات القراءة المسحية والتصفحية إجمالاً	٦,١١	٢,٢٩٣	٣,٦٨٣	١٠,٨٩	-٥,٠١٧	٢٦	,٠٠٠



حيث يتضح من الجدول السابق (٢) وبصورة إجمالية وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات القراءة المسحية والتصفححة، حيث بلغت قيمة ت ٥,٠١٧- وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة المسحية والتصفححة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة المسحية والتصفححة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى (ن=٢٧)

المهارة	القبلي		البعدي		قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارات التعرف على معنى الكلمة	١,٦٣	١,١١٥	٢,٧٠	١,٢٣٥	-٣,١٨٥	٢٦	,٠٠٤
مهارات الفهم	١,٣٧	١,٠٤٣	٢,٤٨	١,٠٧٨	-٣,٣١٩	٢٦	,٠٠٣
مهارات الاستنتاج	٣,١١	١,٣١١	٥,٧٠	١,٨٣٦	-٥,٤٩١	٢٦	,٠٠٠

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التعرف على معنى الكلمة، حيث بلغت قيمة ت -٣,١٨٥ وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٤، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الفهم، حيث بلغت قيمة ت -٣,٣١٩- وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٣، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي. وفي مهارة الاستنتاج نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= ٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الاستنتاج، حيث بلغت قيمة ت -٥,٤٩١- وبدلالة إحصائية بلغت ٠,٠٠٠، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي.

#### تفسير النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى قائمة محكمة بمهارات القراءة المسحية والتصفححة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وعددها ثلاث مهارات رئيسية، تضمنت اثنتي عشرة مهارة فرعية

تُمكن الطالب من تطوير مستواه وتحقيق تقدم ملحوظ في القراءة المسحية والتصفح، وانتهت الدراسة الحالية إلى احتياج متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لاكتساب المهارات اللازمة عبر برنامج يراعي تنمية تلك المهارات، حيث تشير نتائج التطبيق البعدي التي تحصل عليها أفراد عينة البحث إلى فاعلية البرنامج المقترح وتحقيقه لأهدافه.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات المعنية بتنمية مهارات القراءة السريعة والفهم القرائي، حيث تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هياشي Hayashi (١٩٩٩) في أن تعدد الأنشطة والتمارين وتنوعها بحسب المهارات المستهدفة للقراءة ينعكس إيجاباً على فهم المقروء لدى الطالب. كما تتفق نتائج الدراسة هذه مع دراسة عبده (٢٠١٤) التي تؤكد أن البرنامج المتضمن لمهارات القراءة السريعة المعرفية مثل الاستنتاج والفهم، والمهارات الآلية مثل حركة العينين والسرعة أثبتت فاعليته، وأنه يعد أحد المداخل التدريسية المهمة لتنمية مهارات القراءة السريعة وتعزيز الفهم القرائي. كذلك تتفق النتائج مع دراسة البرقعوي وأحمد (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية تدريس الطلاب مادة القراءة باعتماد مهارات القراءة السريعة في تعزيز الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة يوسف وآخرين (Yusuf, et al, 2017) من أهمية تطبيق آليات القراءة المسحية والتصفح لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وتأثيرها الفاعل في الفهم القرائي لديهم.

وتُعزى نتائج التطبيق البعدي إلى الأسباب الآتية:

- أنّ التعلم في ضوء مهارات القراءة المسحية والتصفح مكّن الطلاب من التخطيط الفعّال قبل وأثناء وبعد قراءة النص، مما ساعدهم على تنمية فهمهم القرائي.
- أنّ المهارات التي حددتها الدراسة الحالية أثبتت ملاءمتها لاحتياج متعلمي اللغة الغريبة الناطقين بغيرها في المستويات المتقدمة.
- أن البرنامج المقترح تم بناؤه وفق إجراءات محددة تراعي مستوى المتعلمين، وتسعى لتحقيق نتائج إيجابية في الفهم القرائي لديهم.

- استناد البرنامج على عدد من الخطوات الإجرائية التي يلمّ بها المتعلم قبل الشروع في البرنامج وذلك لتحقيق أفضل النتائج.
- اكتساب الطلاب المهارات اللازمة عبر التطبيقات المكثفة التي أسهمت في تنمية تلك المهارات وتطبيق الاستراتيجيات الفاعلة، وذلك من خلال العديد من التمارين الموجهة لكل مهارة من المهارات الرئيسية الثلاث.
- أن العامل الزمني المحدد لقراءة النصّ والإجابة عن التمارين يسعى بدوره إلى تطوير الفهم القرائي لدى الطالب، وتسريع عملية القراءة، والتعود على نمط القراءة المستهدف، ومحاولة إدراك معنى الكلمة من خلال السياق المصاحب لها.
- ومن جهة أخرى فإن هناك عدد من المحددات التي واجهت البحث، منها قلة المراجع العربية في موضوع الدراسة بالإضافة إلى قديمها. كما أن محدودية الوصول إلى مجتمع البحث أدّى إلى ضعف حجم العينة مقارنة بالعدد الإجمالي لمجتمع العينة مما قد يؤثر على تعميم نتائج الدراسة. وعلى ضوء النتائج السابقة، يمكن إيجاز بعض التوصيات والمقترحات فيما يلي:

### التوصيات

- بناء على نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:
- إدراج تمارين القراءة السريعة (المسحية والتصفحية) المحددة بالزمن في مقرر مادة القراءة، وخصوصاً لطلاب المستويات المتقدمة، المستوى الثالث والرابع.
- التركيز على التمارين المعينة على الوصول إلى معنى الكلمة من خلال السياق، حيث تعدّ إحدى العقبات في تنمي السرعة القرائية لدى المتعلمين.
- التركيز على التمارين التي توضح ترابنية الأفكار في النص، والتمارين تلخيص الأفكار الرئيسية للنص، مما يساعد على تنمية مهارات القراءة التصفحية لدى الطالب.

- تضمين كتب مادة القراءة لاستراتيجيات القراءة السريعة والمهارات اللازمة لها، بحيث يكون الطالب على إلمام واطلاع بهذا النوع من القراءة وأهميته في حياته العلمية والدراسية.
- تكريس بعض المحاضرات التعليمية للتوعية بالقراءة المسحية والتصفحية ومهاراتها واستراتيجياتها وظروف استخدامها.
- إعداد التدريب اللازم لمعلمي اللغة العربية ورفع الوعي بأهمية التركيز على القراءة السريعة لدى طلاب المستويات المتقدمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

### المقترحات

بناء على نتائج البحث الحالي، فإن الباحث يقترح ما يلي:

- إجراء دراسة استطلاعية لمعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول استعمال استراتيجيات القراءة المسحية والتصفحية لطلاب المستوى الرابع.
- إجراء دراسة تحليلية لمقرر (القراءة) للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقديم الحلول تجاه تضمين استراتيجيات ومهارات القراءة المسحية والتصفحية في المقرر.
- إجراء بحث في بيان أثر استراتيجيات القراءة المسحية والتصفحية على تنمية الكتابة الإبداعية وتسلسل الأفكار لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

## المراجع

### المراجع العربية:

- البجعه، عبدالفتاح حسن (٢٠٠١). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين. دار الكتاب الجامعي.
- بحيري، عطاء عمر محمد. (٢٠١٨). قياس مستويات السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى الطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، مج (٢٩) ، ع (١١٦)، ٢٢١ - ٢٤٦.
- البرقعاوي، جلال عزيز، وأحمد، حامد شهاب، (٢٠١٦). فاعلية مهارات القراءة السريعة لمادة المطالعة في الفهم القرائي عند طالب الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل. ع (٢٦). ١٦٨-١٨٤.
- خلوي، شميسة (٢٠١٣). تقنية القراءة السريعة ودورها في تطوير تعليم اللغة العربية واستيعاب مفرداتها. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الرحيم، إمام محمد (٢٠٠٧). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى. مكتبة الرشد.
- عبد، أحمد عبده عوض. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة السريعة لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (١٥٠) ، ٢٠٩-٢٨٥.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل.
- العيسوي، جمال مصطفى. (٢٠٠٤). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض (Power Point) في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الامارات. المؤتمر السنوي الخامس للبحوث: جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين. ع (٢). ٧٠ - ٨١.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب. ط٣.

- مختار مرسي، ع.، & عمرو. (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. بحوث في تدريس اللغات، ٣ (٣)، ٥١-٢١.
- المرسي، محمد حسن، سمير عبد الوهاب (٢٠٠٥). قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية. مكتبة نانسي. مندل، فيلبس (٢٠٠٠). القراءة الصحيحة. مكتبة جرير للنشر والتوزيع.
- نصر، حمدان علي حمدان. (١٩٩٢). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين. مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية، ج ١٩، ٨٦ - ١٥٣.
- النعيمي، خالد عبد الرحمن (٢٠٠٥). القراءة السريعة وأهميتها في تنمية مهارات الفرد في الفهم والاستيعاب. مجلة كلية التربية- الجامعة المستنصرية، ع (٦)، ٣٨٧-٤٢٤.
- هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٥). مهارات القراءة السريعة الفعالة. مركز تطوير الأداء والتنمية.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Al-Barqawi, Jalal Aziz, and Ahmed, Hamed Shehab, (2016). *The effectiveness of the speed reading skills of the reading material in the reading comprehension of the fifth scientific grade student*. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences/ Babylon University. P (26). 168-184.
- Behairy, Ata Omar Muhammad. (2018). *Measuring the speed and comprehension levels of silent reading among student teachers in the Arabic Language Division in the Faculties of Education*. Journal of the Faculty of Education: Benha University - Faculty of Education, Vol. (29) , p. (116) , 221 – 246.
- Al-Beja, Abdel-Fattah Hassan (2001). *Methods of Teaching Arabic Language Skills and Literature*, Al Ain. University Book House.
- Abdo, Ahmed Abdo Awad. (2014). *The effectiveness of a proposed program for developing speed-reading skills for undergraduate students*. Reading and Knowledge Magazine: Ain Shams University - College of Education - Egyptian Association for Reading and Knowledge, p. (150) , 209-285.
- Abd al-Rahim, Imam Muhammad (2007). *Teaching reading at the primary level and content analysis*. Al-Rushd Library.
- Al-Esawy, Jamal Mustafa. (2004). *The effectiveness of teaching reading using the presentation program (Power Point) in improving the speed and reading comprehension of the fourth graders in the United Arab Emirates*. The Fifth Annual Research Conference: United Arab Emirates University. p. (2). 70 – 81.
- Al-Laqani, Ahmed Hussein, and Al-Jamal, Ali. (2003). *A dictionary of cognitive educational terms in curricula and teaching methods*. World of Books. Edition 3.
- Al-Mursi, Mohamed Hassan, Samir Abdel-Wahhab (2005). *Educational issues about teaching Arabic*. Nancy Library.
- Khloei, Shamisa (2013). *Speed reading technique and its role in developing Arabic language teaching and vocabulary comprehension*. Publications of the Supreme Council of the Arabic Language in Algeria.
- Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab. (2003). *Dictionary of educational and psychological terms*. Cairo: The Egyptian Lebanese House.
- Mendel, Phelps (2000). *Correct reading*. Riyadh, Jarir Bookshop for Publishing and Distribution.
- Mokhtar Morsi, A., & Amr. (2018). *A program based on the strategic reading approach to develop reading comprehension skills among non-native speakers of Arabic*. Research in Language Teaching, 3 (3) , 21-51.
- Nasr, Hamdan Ali Hamdan. (1992). *Average speed in silent reading among students at the end of the second level of primary education in Bahrain*. Journal of the Faculty of Education in Mansoura: Mansoura University - Faculty of Education, vol. 19, 86-153.
- Al-Nuaimi, Khaled Abdel-Rahman (2005). *Speed reading and its importance in developing the individual's comprehension and comprehension skills*. Journal of the College of Education - Al-Mustansiriya University, vol. 6, 387-424.
- Odeh, Ahmed Suleiman (2010): *Measurement and evaluation in the teaching process*, Dar Al-Amal.
- Hilal, Mohamed Abdel Ghani Hassan (2005). *Effective speed-reading skills*. Performance and Development Center.

### المراجع الأجنبية:

- Aebersold, J.A.&Field, M.L,1997: *From Reader to Reading Teachers: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Diaz, S., & Laguado, J. C. (2013). *Improving reading skills through skimming and scanning techniques at a public school: Action research*. Opening Writing Doors Journal, 10 (1) , 133-150.
- Grellet, F., & Francoise, G. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge university press.
- Hayashi, K. (1999). *Reading strategies and extensive reading in EFL classes*. RELC journal, 30 (2) , 114-132.
- Hill, J. K. (1981). *Effective Reading in a Foreign Language: An Experimental Reading Course in English for Overseas Students*. English Language Teaching Journal, 35 (3) , 270-81.
- Maxwell, M. J. (1972). *Skimming and scanning improvement: The needs, assumptions and knowledge base*. Journal of Reading Behavior, 5 (1) , 47-59.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Heinemann, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). *So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help?*. Psychological Science in the Public Interest, 17 (1) , 4-34.
- Urquhart, A. (1987). *Comprehensions and interpretations*. scholarspace.manoa.hawaii.edu.
- Wahyuningsih, D. (2018). *The use of skimming and scanning techniques for college students in reading class*. MENARA ilmu, 12 (5).
- Yusuf, Q., Yusuf, Y. Q., Yusuf, B., & Nadya, A. (2017). *Skimming and scanning techniques to assist EFL students in understanding English reading texts*. Indonesian Research Journal in Education| IRJE|, 43-57 .





**عقدة النقص وعلاقتها بالفضول  
البيئشخصي لدى عينة من خريجي  
الجامعات الجدد العاطلين عن العمل**

**The Inferiority Complex and its Relationship  
to Interpersonal Curiosity among a sample of  
Unemployed Newly University Graduates**

إعداد

د. زهير عبد الحميد النواجحة

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد وغير المتفوغ  
جامعة القدس المفتوحة

**Dr. Zuhair Abdul Hamid El-Nawajha**

Part-time Assistant Professor of Psychological and  
Educational Counseling  
Al-Quds Open University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0013

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية التعرفُ إلى مستوى عقدة النقص والفضول البيئشخصي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في عقدة النقص، والفضول البيئشخصي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة (١٤٥) خريجاً جامعياً جديداً من العاطلين عن العمل، وقد تراوحت أعمارهم من (٢٢-٢٦) سنة، بمتوسط عمري (٢٣,٦٨)، بانحراف معياري (١,٥٢)، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير مقياس عقدة النقص، ومقياس الفضول البيئشخصي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى منخفض لعقدة النقص، والفضول البيئشخصي، ووجود علاقة طردية بين عقدة النقص، والفضول البيئشخصي، وبينت النتائج عدم وجود فروق في عقدة النقص، والفضول البيئشخصي تبعاً لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: عقدة النقص، الفضول البيئشخصي، خريجي الجامعات الجدد، العاطلين

عن العمل.

## Abstract

The current study aimed to identify the level of the inferiority complex and interpersonal curiosity, and verify the correlation between them, and reveal the differences in the inferiority complex and interpersonal curiosity according to gender variable. the study sample consisted of (145) newly unemployed university graduates, and their ages ranged from (22-26) years, with an average age of (23.68), with a standard deviation of (1.52). and to achieve the objectives of the study, the researcher developed an inferiority complex scale, and interpersonal curiosity scale, the results of the study showed a low level of inferiority complex and interpersonal curiosity, and a direct relationship between inferiority complex and interpersonal curiosity, and the results showed no differences in inferiority complex and interpersonal curiosity according to the gender variable.

**Keywords:** Feelings Complex, Interpersonal Curiosity, Newly University Graduates, Unemployed.

## مقدمة

اقتضت مشيئة الله أن يتعرض الإنسان في مسيرة حياته لأشكال مختلفة من الابتلاءات، وذلك لحكمه لا يعلمها إلا الله سبحانه وتعالى، قال الله في كتابه العزيز: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ ﴿١٥٦﴾ الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمُ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ ﴿١٥٧﴾ أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ ﴿١٥٧﴾﴾ [البقرة: ١٥٥-١٥٧].

وتندرج مشاعر النقص ضمن الابتلاءات، وهي من المشاعر المعقدة، وعادةً ما تشير إلى الضعف والعجز المدرك، مع تدني احترام الذات، والشعور بالاكئاب، ويمكن أن تؤدي مشاعر النقص الشديدة إلى الإصابة بأمراض مختلفة، مثل اضطرابات الغدد الصماء، وانخفاض جهاز المناعة. (Liu, et al, 2022, 1)

ويرى Adler أن الشعور بعقدة النقص، قد يؤدي إلى مشاعر التبعية، والميل نحو التعويض المفرط، وردات الفعل المبالغ فيها، والتأثير على الصحة الجسدية، والنفسية، وأن أساليب الحياة، ومحتوى الشعور الاجتماعي لها أهمية حاسمة في تطور الشعور بعقدة النقص، وينشأ الشعور بعقدة النقص عندما يجد الشخص نفسه منبوذاً من قبل الآخرين، ويُستخف بقدراته. كما أن أساليب الأبوة والأمومة والمتمثلة في الحماية الزائدة، والإهمال، لها تأثير بارز على تطور الشعور بعقدة النقص. (Frank, 2021, 18)

وبحسب (Yan,et al. 2019, 283) فإن الشعور بالنقص أكثر بروزاً بين المراهقين وهو أحد أشكال إنكار الذات، لا يستطيع الأشخاص ذوو الشعور بالنقص رؤية مزاياهم الخاصة، ومن السهل الشعور بالقلق، والخوف عند مواجهة الصعوبات. وتقل قدرتهم على تحمل الضغوط.

وترتبط مشاعر عقدة النقص بالخوف من الفشل، أكثر من التحرك نحو النجاح، والافتقار إلى القيمة، والشعور المنخفض بالانتماء، والتشكيك في الكفاءة، وتدني احترام الذات، والحسد،

وأعراض الاكتئاب، والشك بالنفس، ومشاعر عدم القبول المجتمعي. (Lamberson, & Wester, 2018, 173)

وينبع الشعور بعقدة النقص من مصادر حقيقية، أو وهمية، وغالبًا ما تكون المشاعر غير واعية، وتجبر ضحاياها على التعويض بشكل مفرط، كما يمكن أن يأخذ هذا شكل الإنجاز الناجح، والتميز ومصحوب بنبذ اجتماعي مفروض على الذات، أو التصرفات الغريبة الشديدة المعادية للمجتمع. (Nancy& Raja,2018, 306)

ويعتقد الباحث أن الشعور بعقدة النقص يثير، ويحرك في النفس الإنسانية دوافع كثيرة، من بينها دافع الفضول البيئشخصي، والذي يُعد خاصية متأصلة في مركبات الشخصية، الإدراكية، والعاطفية، والسلوكية، وهو من أكثر الظواهر السلبية، تغلغلًا في مجريات حياتنا اليومية، فالشخصية الإنسانية بحكم تكوينها توافقة إلى سماع ومشاهدة، والتحدث في كل ما هو مثير، وجديد.

ويقترح (Kashdan et al., 2004) بنية ثنائية للفضول تتمثل في التمدد: والذي يشير إلى الرغبة في البحث عن تجارب جديدة، والاحتضان: والذي يشير إلى تقدير الطبيعة المعقدة والجديدة وغير المعروفة للحياة اليومية، فالأفراد الذين لديهم سمة الفضول مستعدون لمقاربة واحتضان الرواية، والمواقف غير المؤكدة والمعقدة ويؤمنون بقدراتهم على التعامل مع مثل هذه المواقف بنجاح، وبالتالي فإن الأفراد الذين يتسمون بسمة الفضول يكونون أكثر عرضة للانخراط في مواقف جديدة ومليئة بالتحديات في الحياة اليومية. (Cankaya, et al, 2018.1696)

ويُعرفه كل من (Tor& Gordon ,2020.615) بالرغبة في المعرفة، والشهية المكثفة، وذات دوافع جوهرية تحفز الفرد للبحث عن المزيد من المعلومات، والناجمة عن مشاعر الحرمان، والاهتمام بكيفية تصرف الآخرين وطريقة تفكيرهم وشعورهم، والحصول على معلومات جديدة عن طريق التحفيز الحسي، من خلال الرؤية، والصوت، والرائحة.

وقد نعى الله في آيات صريحة على ترك الخصال المذمومة، كالتجسس، والتطفل وانتهاك خصوصية الغير، واجتناب الفضول البيئشخصي، وحذر منه، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ

لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾ [الإسراء: ٣٦]. ﴿وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ بَشِيرٌ غَلِيمٌ ﴿١٠١﴾ [الحجرات: ١٢]. ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَسْأَلُونَ عَنْ أَسْيَاءِ إِنْ تُبَدَّ لَكُمْ تَسْؤُكُمْ﴾ [المائدة: ١٠١]. ﴿وَيُلِّ لِكُلِّ هُمْزَةً لُْمَزَةً ١﴾ [الهمزة: ١].

وقد اقترح كل من Litman & Pezzo الشكل المختصر للفضول البنشخصي، وهو مرتبط بشكل جوهري بالمواقف، والتقييم الذاتي لنقل القيل والقال، والحاجة إلى محفزات، لإرضاء الفضول البنشخصي عن طريق اتخاذ خطوات فعالة للحصول على معلومات عن الأشخاص الآخرين، وطرح أسئلة استقصائية عليهم، على أمل الكشف عن الأسرار الخفية، كما يلجأ بعض الناس إلى استخدام أساليب تدخلية علنية، للحصول على معلومات اجتماعية حول الشخص الذي يثير فضولهم، كالتحدث إلى معارفهم، وقد يستخدم البعض أيضاً استراتيجيات تدخلية سرية، تنتهك الخصوصية، مثل التنصت على المحادثات أو مراقبة الأشخاص خلسة. (Renner, 2006, 306).

ويرى الباحث أنه على الرغم من أن الفضول البنشخصي من الظواهر التي رافقت البشرية منذ القدم، إلا أن التطور والتقدم التكنولوجي السريع، وخاصة انتشار شبكات مواقع التواصل الاجتماعي بأنواعها المختلفة، ساهم في توسيع دائرة الفضول الخفي الإلكتروني، ويُعد هذا الشكل من أشكال انتهاك الخصوصية الشخصية، ويتبدى هذا الشكل من الفضول في التلصص على الملفات الشخصية للآخرين، والحصول على معلومات سرية، ويتأتى ذلك بمتابعة التعليقات، والمشاركات، والإعجاب، ومشاهدة القصص، ومقاطع الفيديو.

ويُميز (Kashdan & Roberts, 2004, 795) بين نوعين من الفضول، الفضول كسمة: حيث من يتصف بهذا النوع، يكون لديه ميل للفضول لفترات طويلة من الوقت، وفي معظم الظروف، وبسرعة وتواتر أكبر، والفضول كحالة: ومن المرجح أن يبرز هذا النوع من الفضول في، ظل إشارات التشجيع، والسرور، والحصول على المكافأة.

ويُعد الأشخاص الفضوليون اجتماعيًا، من أكثر الأشخاص نشاطًا للبحث عن المواقف الاجتماعية لتلبية حاجاتهم، وإرضاء أنفسهم، والتواجد في كثير من الأحيان في المواقف الاجتماعية، حيث يميل الأفراد المهتمون بالآخرين إلى طرح المزيد من الأسئلة، وأيضًا الاستفادة من المعلومات المتاحة بشكل أكثر دقة، وتطوير المزيد من الاستراتيجيات بهدف استخراج المعلومات، وتركيز الانتباه بشكل مقصود على الجوانب الإعلامية للمواقف، ومحاولة استكشاف هذه المواقف. ( Renner, 2011, 797 (Hartung&

ويعكس الفضول البيئشخصي المشاعر غير السارة نسبيًا، وإن معظم الأنظمة التحفيزية تتضمن تجارب عاطفية غير ممتعة، فعلى سبيل المثال، قد يتم تحفيز الجوع بسبب الشعور بعدم الراحة، ومحاولة اكتساب المعرفة، مثل السعي لسماع النميمة، كما يمكن أيضًا أن يكون الفضول البيئشخصي نتاج الشعور بالحرمان، من خلال عدم القدرة للوصول إلى معلومات جديدة، كالرغبة في إجابة سؤال، وحل مشكلة. (Litman& Jimerson.2004,148).

وقد تعددت التصورات النظرية المفسرة لحالة الفضول البيئشخصي، وبناءً على تلك التصورات اقترح (Berlyne) إحدى أولى نظريات الفضول، فوفقًا لها ينشأ الفضول عن طريق التناقض وانتهاك التوقعات، كما يفترض أن الفضول يُثار عندما يرى الناس فرصة لزيادة القيمة المعرفية، أي الموضوعات التي تزيد من الفهم أو الفائدة المدركة. ويرى (Loewenstein) أن الفضول البيئشخصي عبارة عن حالة ناتجة من الحرمان، ومدفوعة بفجوة ملحوظة في المعرفة أو الفهم؛ والرغبة في سد فجوة المعلومات الموجودة والحالة المرغوبة. (Dubey, et al, 2021.03)

وإجمالاً يمكن القول إن الفضول البيئشخصي قد يكون له مرود سلبي على العلاقات الاجتماعية، ويُفصح عن مكونات النفس البشرية، ويحرك مجموعة من الدوافع، والحاجات، من قبيل: الأنانية، والكرهية، والعدائية، والشعور بالغيرة، وتمني زوال النعمة، والشعور بعقدة النقص.

## مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الدراسة الحالية في ظل الارتفاع المتزايد لمعدلات البطالة في قطاع غزة، حيث بلغ إجمالي عدد عاطلين عن العمل (٢١٢) ألف عاطلاً عن العمل؛ وذلك حسب معطيات مسوحات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني للقوى العاملة، لدورة الربع الثاني (نيسان - حزيران ٢٠٢١)، ويعاني خريجو الجامعات من قلة توفر فرص التشغيل، وذلك نتيجة للحصار (الإسرائيلي)، فوفقاً لتقرير صادر عن غرفة تجارة وصناعة غزة، فإن معدلات البطالة بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من (٢٠ - ٢٩ عاماً)، والحاصلين على شهادة دبلوم متوسط أو بكالوريوس بلغ (٥٤٪) في الأراضي الفلسطينية، وتوزعت بواقع (٣٥٪) في الضفة الغربية، مقابل (٧٨٪) في قطاع غزة، وتندر هذه المعطيات بالخطر الشديد، وتحمل في طياتها مهددات وعواقب نفسية عديدة، فوفقاً لافتراضات نظرية أدلر Adler فإن عقدة الشعور بالنقص، والدونية تنشأ عندما يجد الفرد نفسه في موقف لا يستطيع اشباع حاجاته الأساسية والثانوية، والشعور بالعجز، وعدم الكفاءة، ويميل الأفراد الذين تتطور لديهم مشاعر عقدة النقص، إلى التعويض المفرط، والمبالغة في ردود الفعل، (Wissing,2018,2)، وقد تؤدي تلك المشاعر إلى إقحام الذات في سلوكيات سلبية، وأزمات عاطفية، ومشكلات اجتماعية، كما قد تولد إحباطاً عدائياً، وتقود إلى الريبة، والشعور بعدم اليقين، وتدفع الفرد إلى الفضول البيئشخصي، والذي يتبدى في السلوكيات والمظاهر الآتية منها: التطفل والتدخل السافر في الشؤون الشخصية ومشكلات الآخرين. والفضول الانفعالي: من قبيل مراقبة تعبيرات الآخرين، المنبثقة من الإيماءات، والحركات. والتحديق والتجسس، ومتابعة معلومات، والملفات الشخصية للآخرين على مواقع التواصل الاجتماعي، ومما لا شك فيه أن تلك المظاهر الفضولية، تُعد من الأمراض الاجتماعية الخطيرة، والمدمومة، وتداعياتها ونتائجها عكسية، تُنذر بعواقب وخيمة، تقود إلى التفكك الأسري، والاجتماعي، ومشاعر الغضب، والكراهية، والحقد، والنفور، وقد انبثقت وتبلورت فكرة مشكلة الدراسة الحالية، من خلال ملاحظاتي، لأنماط وتصرفات سلوكية غريبة، أثناء عملي كمدير بوزارة العمل، من قبيل طرح أسئلة كثيرة ومرهقة، ومزعجة، تصل في بعض الأحيان إلى التدخل السافر، في شؤون عمل الوزارة، والفئات المستهدفة بالإعانات،

وأيضاً من خلال متابعتي للمنشورات، والتعليقات، وعلى صفحات التواصل الاجتماعي، وكذلك الحديث الفضولي عبر الإذاعات المحلية، وفي الطرقات، ووسائل المواصلات العامة، وفي ضوء ما تقدم، كان من الضروري فهم سيكولوجية الفضول البيئشخصي، والشعور بعقدة النقص، باعتبارها من أساسيات الحياة الإنسانية، والعلاقات بين الأشخاص، وتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الفرعية:

- ١- ما مستوى عقدة النقص لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ٢- ما مستوى الفضول البيئشخصي لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين عقدة النقص والفضول البيئشخصي لدى أفراد عينة الدراسة؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس عقدة النقص وفقاً لمتغير الجنس؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفضول البيئشخصي وفقاً لمتغير الجنس؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى ما يلي:

- ١- التعرف إلى مستوى عقدة النقص، والفضول البيئشخصي لدى أفراد عينة الدراسة.
- ٢- التحقق من العلاقة الارتباطية بين عقدة النقص، والفضول البيئشخصي لدى أفراد عينة الدراسة.
- ٣- الكشف عن الفروق في عقدة النقص، والفضول البيئشخصي وفقاً لمتغير الجنس.



## أهمية الدراسة:

١- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية تناولها موضوع لم يتم التطرق إليه مسبقاً سواء في البيئة العربية، والأجنبية، وذلك في نطاق حدود علم الباحث، كما تكمن أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، وتسليطها الضوء على متغيرات ذات تأثير سلبي على الفرد، والمجتمع. فالفضول البيئشخصي، من السمات الأكثر انتشاراً بين الناس، وتكمن خطورته في التدخل بكافة التفاصيل الدقيقة للغير، وتوجيه استفسارات تلغي الخصوصية، وقد ينتج عن ذلك زيادة البغضاء، والقطيعة، بين الناس، كما تُصنف مشاعر عقدة النقص بأنها إحدى الاضطرابات النفسية، والتي يعاني منها العديد من الفئات المحرومة، بما فيهم خريجو الجامعات، إذ تعمل تلك المشاعر على تدني القيمة الذاتية للفرد، وتجنب تأدية المتطلبات الحياتية الضرورية، وفقدان الشعور بالمتعة مع الذات، ومع الآخرين.

٢- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية البحث في التداعيات السلبية الخطيرة، والعواقب الكبيرة الوخيمة، على حياة الأفراد العاطلين عن العمل بصفة عامة، والوظيفة النفسية للفرد بصفة خاصة، فقد تخلق تأثيراً مزمناً على الصحة الجسدية، والنفسية، من قبيل: الاكتئاب، واليأس، والقلق، وتدني احترام الذات، والنكسة العاطفية، وعدم الكفاءة، والشعور بالفشل، والإحباط، والعدوان، والانتحار. (Saleem & Hussain, 2018, 268).

٣- تكمن الأهمية السيكمترية للدراسة الحالية في تطويرها أداة أصيلة على البيئة العربية وهي مقياس الفضول البيئشخصي، وقد تشكل هذه الأداة حافزاً لباحثين آخرين في إجراء دراسات حديثة تتناول هذا المتغير، وتبحث صلته بمتغيرات أخرى.

٤- قد تستثير متغيرات الدراسة الحالية (عقدة النقص، والفضول البيئشخصي)، ذوي الاختصاص في المجال النفسي، والاجتماعي، والعمل الجاد في الوقاية والمعالجة.

### محددات الدراسة:

تحدد محددات الدراسة بالآتي:

- **الحد الموضوعي:** عقدة النقص وعلاقتها بالفضول البيئشخصي لدى عينة من خريجي الجامعات الجدد العاطلين عن العمل.
- **الحد المكاني:** خريجي الجامعات الجدد العاطلين عن العمل المسجلين في مديرية عمل محافظة خان يونس.
- **الحد الزمني:** الربع الثاني من عام ٢٠٢٢.

### تعريف المصطلحات:

#### **Inferiority Complex : عقدة النقص**

يُعرف (Kong& Wang, 2016, 519) عقدة النقص بتدني احترام الذات المزمن، ومشاعر تعزتي الفرد عندما يُقيم نفسه، وتبدئ بإنكار الذات، والشك الذاتي، والفتور والضعف، والاكنتاب، والخجل، والإحباط، والخوف، والحساسية الزائدة تجاه العلاقات الشخصية، والتقييم من قبل الآخرين. ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس عقدة النقص المستخدم في الدراسة الحالية.

#### **Interpersonal Curiosity : الفضول البيئشخصي**

يُعرفه (Litman & Pezzo, 2007, 4) بالرغبة في البحث النشط للحصول على معلومات جديدة، ومثيرة للاهتمام عن الناس، والفضول حول الانفعالات، وتعكس الرغبة في معرفة مشاعر الناس، والانخراط في التجسس والتحديق، باهتمامات الأشخاص وتجاربهم الحياتية المختلفة، والتطفل على الناس من خلال جمع المعلومات حول ممتلكاتهم والتحقيق فيها. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد من قبل الباحث للتطبيق بالدراسة الحالية.

## خريجو الجامعات الجدد العاطلين عن العمل: Unemployed Newly University Graduates

هم الأشخاص الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس)، ومن مضي على تخرجهم سنة، ولديهم المقدرة على العمل، والرغبة فيه، ويبحثون عنه.

### الدراسات السابقة

من خلال استعراض التراث السيكولوجي نجد أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الفضول بصفة عامة، وندرة في الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الفضول البينشخصي بصفة خاصة، وفي هذا السياق يعرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين في محورين هما.

#### أولاً: الدراسات التي تناولت عقدة النقص:

بحث دراسة (فارس، ٢٠١٦). العلاقة الارتباطية بين الشعور بالنقص ومعنى الحياة، والتحقق من الفروق في الشعور بالنقص، ومعنى الحياة وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، وبلغ قوام عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً جامعياً، وبينت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الشعور بالنقص لدى أفراد العينة، ووجود علاقة بين الشعور بالنقص، ومعنى الحياة، وأشارت النتائج وجود فروق في الشعور بالنقص تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الشعور بالنقص تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

سعت دراسة (شمل ومحمود، ٢٠١٨) التحقق من العلاقة الارتباطية بين الشعور بالنقص والحنج الاجتماعي، والكشف عن الفروق في تلك المتغيرات وفقاً للجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالب وطالبة جامعية، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالنقص مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين الشعور بالنقص والحنج الاجتماعي، كما تبين وجود فروق في الشعور بالنقص تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى (خنجر وكرم الله، ٢٠١٩) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الغيرة والشعور بالنقص، والتعرف إلى الفروق في الغيرة والشعور بالنقص تبعًا لمتغيرات التخصص، والترتيب الولادي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة جامعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للغيرة والشعور بالنقص أقل من المتوسط، ووجود علاقة طردية بين الغيرة والشعور بالنقص، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الغيرة والشعور بالنقص تبعًا لمتغيرات التخصص، والترتيب الولادي.

وحاولت دراسة (Sakina, et al, 2021) فحص القدرة التنبؤية للترتيب الأكاديمي بمشاعر النقص، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الشعور بالدونية والترتيب الأكاديمي، وأن معظم المبحوثين لديهم شعور متوسط بالنقص، وبينت النتائج أن الفروق بين الجنسين كانت مرتفعة لدى الذكور في مشاعر النقص مقارنة بالإناث.

وهدفت دراسة (Dhara, et al, 2021) إلى تقييم مستوى الشعور بعقدة النقص لدى الطلاب ذوي القدرات المختلفة في ولاية البنغال الغربية، وتم اختيار (١٤٩) طالبًا من ذوي القدرات المختلفة من مدارس خاصة وعامة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يتسمون بمستوى متوسط من الشعور بعقدة النقص.

وجاءت دراسة (Esmail Nia, et al, 2015) في محاولة للتحقق من العلاقة بين سوء التكيف المبكر، والكفاءة الذاتية، والشعور بالنقص لدى الطلاب، وتم اختيار عينة عشوائية عنقودية مؤلفة من (٢٠٠) طالب، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مكونات مخططات سوء التكيف المبكرة (القطع، والاستبعاد والاستقلالية، وضعف الأداء، والقيود الضعيفة، والتوجيهات الأخرى، واليقظة والتثبيط) والشعور بالنقص، بينما لوحظ وجود علاقة ارتباط معنوية سلبية بين الكفاءة الذاتية، والشعور بالنقص لدى الطلاب.

### ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت الفضول البينشخصي:

أجرى (Hartung & Renner , ٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الفضول الاجتماعي، والقبل والقال (النميمة) لدى عينتين، الأولى بلغ قوامها (٢١٨) شخصًا من الدول الناطقة باللغة الإنجليزية، وتكونت العينة الثانية من (١٥٢) شخصًا من الدول الناطقة باللغة الألمانية، وأظهرت النتائج أن مستوى الفضول الاجتماعي لدى أفراد العينتين مرتفع، في حين جاء مستوى القيل والقال (النميمة) بمستوى أقل من المتوسط، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين أفراد العينة الإنجليزية والألمانية في الفضول الاجتماعي، والقيل والقال (النميمة).

وسعت دراسة (Agneswaran & Javeri , ٢٠١٥) التعرف إلى العلاقة بين الفضول والميل للقبل والقال، والرغبة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلبة الجامعات الهندية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الفضول والقيل والقال جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين الفضول والرغبة الاجتماعية، كما أشارت النتائج وجود فروق في الفضول والميل للقبل والقال، والرغبة الاجتماعية، وفقًا لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

وهدف دراسة (Prihatsanti , ٢٠١٧) التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والفضول والسلوك الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) طالب جامعي من طلبة رواد الأعمال، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية، والفضول، ووجود علاقة ارتباطية بين الفضول والسلوك الابتكاري، ووجود الكفاءة الذاتية والسلوك الابتكاري.

وحاولت دراسة (Banupriya & Rajan , ٢٠١٩) استكشاف العلاقة بين الفضول والسعادة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم اختيار عينة مؤلفة من (٢٠٠) طالب، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية معنوية بين التحصيل الأكاديمي والفضول. ووجود علاقة بين الفضول والسعادة، كما بينت النتائج عدم وجود فرق كبير بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي، والفضول، والسعادة.

وبحثت دراسة (Fitri, et al, ٢٠٢٠) إلى العلاقة الارتباطية بين الفضول الاجتماعي وقلق الموت، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٣٥٢) طالبًا جامعيًا متخصصين في علم النفس من جامعة خاصة في منطقة جاكارتا الكبرى بإندونيسيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفضول الاجتماعي وقلق الموت، كما بينت النتائج أن عدم التسامح مع عدم اليقين والرغبة في تحقيق الذات تتوسط بشكل كبير، في العلاقة بين قلق الموت، والفضول الاجتماعي.

وتحققت دراسة (Baker, et al. ٢٠٢٠) من العلاقة الارتباطية بين فضول المستشار القانوني، وهوية العدالة الاجتماعية عبر ثلاثة مجالات (الكفاءة الذاتية، والاهتمام، والالتزام) وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٤) مستشارًا ومستشارًا متدربًا، وأشارت النتائج إلى أن الفضول يتنبأ بمجالات هوية العدالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة (Lydon-Staley, et al , ٢٠٢٠) التعرف إلى التباين الشخصي في الفضول خلال الحياة اليومية وعلاقته بالرفاهية، واستخدمت بيانات من مذكرات يومية مدتها (٢١) يومًا، بالإضافة إلى مقاييس السمات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٧) مشاركًا متوسط أعمارهم (٢٥,٣٧) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات إيجابية بين فضول الفضول والاكتماب، وكذلك وجود ارتباطات سلبية بين الفضول والرفاهية، وبينت النتائج أن الفضول يكون أعلى في أوقات السعادة والنشاط البدني، وينخفض في أوقات المزاج المكتئب. وجدنا أدلة تتفق مع مزاج اليوم المكتئب والسعادة كونها وسطاء بين النشاط البدني والفضول.

وبحثت دراسة (Daher, et al , ٢٠٢١) دور الكفاءة الذاتية في الإبداع، والفضول كمنبئات بالإبداع الانفعالي، وتكونت العينة من (١٠) طلاب، وأشارت نتائج الانحدار المتعدد إلى أن مجموعة من تركيبات الكفاءة الذاتية في الإبداع تفسر ما نسبته (٢٩,٦٪) من التباين في الإبداع الانفعالي. علاوة على ذلك، فإن مجموعة بنيت الفضول تفسر ما نسبته (١٧,٨٪) من التباين في الإبداع الانفعالي.

وتحققت دراسة (Grau et al, ٢٠٢١) من الدور الوسيط للفضول في العلاقة بين الاندفاعية والتوجه الريادي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨٣) موظفًا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفضول والتوجه الريادي باستثناء الاندفاع الوظيفي، وبينت النتائج أن الفضول يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الاندفاعية والتوجه الريادي.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة يمكن القول إن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة، في إنها بحثت العلاقة الارتباطية بين عقدة النقص والفضول البيئشخصي، وخصت عينة مختلفة عن عينة الدراسات السابقة، وهي عينة خريجي الجامعات الجدد، المتعطلين عن العمل، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج الارتباطي، ومن جانب آخر فإن الدراسة الحالية انفردت بتطوير مقياس للفضول البيئشخصي لم تتناوله الدراسات السابقة، واستفادت الدراسة الحالية من التراث السيكلولوجي، في بيان أهمية الدراسة، وتكوين التأطير النظري، والاستعانة به في تفسير النتائج.

### منهجية وإجراءات الدراسة

#### منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لكونه من أنسب مناهج البحث العلمي لأهداف الدراسة الحالية.

#### مجتمع الدراسة:

وجد الباحث صعوبة كبيرة في الحصول على معطيات، تشمل جميع الخريجين العاطلين عن العمل، ولهذا اضطر الباحث إلى اختيار أفراد العينة الفعلية، والمسجلين ضمن نظام سوق العمل بغية الحصول على معونات البطالة.

### عينة الدراسة الاستطلاعية:

يهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، طبق الباحث مقياس عقدة النقص، والفضول البيئشخصي على عينة مؤلفة من (٣٠) فردًا من خريجي الجامعات العاطلين عن العمل.

### عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) خريجًا جامعيًا جديدًا من العاطلين عن العمل، والمسجلين في قاعدة نظام سوق العمل في مديرية عمل محافظة خان يونس. وقد تراوحت أعمارهم من (٢٢-٢٦) سنة، بمتوسط عمري (٢٣,٦٨)، بانحراف معياري (١,٥٢).

### أداتا الدراسة:

#### مقياس عقدة النقص: (تطوير الباحث)

قام الباحث بتطوير مقياس عقدة النقص، مستعينًا بمقياس كل من (Cekrlija, et al, 2017)، ومقياس (خنجر وكرم الله، ٢٠١٩)، ومقياس (محمود وخواف، ٢٠٢٠)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) فقرة، وقد اعتمد الباحث على التدرج الخماسي على سلم ليكرت (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث مطلقًا)، وتبلغ الدرجة العظمى للمقياس (٩٠) درجة، والدرجة الدنيا (١٨) درجة.

#### صدق المقياس:

صدق المحتوى: للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بعرضه على خمسة من أساتذة الصحة النفسية، وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين، تم إجراء صياغة لبعض الفقرات لتناسب مع أهداف وخصائص أفراد عينة الدراسة، وقد حازت معظم الفقرات على نسبة اتفاق بنسبة (١٠٠٪) باستثناء الفقرات أرقام (٦، ٧، ١١، ١٦) تراوحت نسب الاتفاق نحو (٨٠٪).



## الاتساق الداخلي:

جدول (١): معامل ارتباط فقرات مقياس عقدة النفس.

الرقم	نص الفقرة	م. الارتباط
١.	عندما ينتقدني الناس أعتقد أنني أخطأت.	**٠,٧٥٤
٢.	أشعر أنني شخص غير مقبول.	**٠,٦٥٨
٣.	أشعر بالحاجة إلى وقت طويل لتنفيذ ما يُطلب مني.	**٠,٧٤٨
٤.	أتمنى تحقيق أشياء أعتقد أنها بعيدة المنال.	**٠,٨٨٧
٥.	أتحوف قبل القيام بإجراء تجارب جديدة.	**٠,٥٤٥
٦.	يُشعري وجود الآخرين بالارتباك.	**٠,٧٨٧
٧.	أود تغيير الكثير من خصائصي.	**٠,٦٥٨
٨.	أبغض الموافق التي تتطلب قرارات حاسمة.	**٠,٧٤٨
٩.	يصعب علي مناقشة الآخرين كون حجتني ضعيفة.	**٠,٨٥٨
١٠.	يُصعب علي حل مشكلاتي بنفسني.	**٠,٦٥٨
١١.	أعتقد أن الآخرين لديهم كفاءات أكثر مني.	**٠,٧٤٨
١٢.	أفضل لأنني لا أستطيع إدارة الأشياء.	**٠,٥٨٥
١٣.	أنا أقل ثقة من معظم الناس الذين أعرفهم.	**٠,٧٨٧
١٤.	أشعر أنني لن أستطيع فعل ما هو متوقع مني.	**٠,٦٥٨
١٥.	عادة ما يكون أدائي أقل من المتوسط.	**٠,٧٤٨
١٦.	أبدو أنني أقل قدرة بالمقارنة مع الآخرين.	**٠,٨٥٨
١٧.	يوقفني الخوف من الفشل من تأدية مهامي.	**٠,٧٧٨
١٨.	أستسلم حتى لو دعمني الآخرون.	**٠,٦٥٨

\* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة

$$٠,٠١ \text{ لدرجة حرية } (٢-٥٠) = ٠,٣٥٤$$

## البيانات:

جدول (٢): معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس عقدة النقص

التجزئة النصفية		كروناخ ألفا	مقياس عقدة النقص
بعد التعديل	قبل التعديل		
0.965	٠,٩٣٢	٠,٩٢٥	

يتضح من الجدول (٢) أن معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لمقياس عقدة النقص (٠,٩٢٥)، وهو معامل ثبات مرتفع. كما يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية المعدل للدرجة الكلية لمقياس عقدة النقص (0.965)، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة الأمر الذي يطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

### مقياس الفضول البيئشخصي: (تطوير الباحث)

**وصف المقياس:** لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس الفضول البيئشخصي، مستنداً في ذلك على مقياس كل من (Renner , 2006)، ومقياس (Litman & Pezzo, 2007) ومقياس (Voskuilen, 2010)، ومقياس (Ernst, et al 2015) ويتألف المقياس في صورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: بُعد الفضول الانفعالي بواقع (٦) فقرات، وبُعد التحديق والتجسس، بواقع (٦) فقرات، وبُعد التطفل، بواقع (٥) فقرات، وبُعد التلصص على الفيس بوك بواقع (٨) فقرات، وقد صيغت فقرات المقياس بأسلوب التقرير الذاتي، بحيث يختار المفحوص إجابة واحدة من البدائل الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة وهي: (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً)، وتبلغ الدرجة العظمى للمقياس (١٢٥) درجة، والدرجة الدنيا (٢٥) درجة.

**صدق المحتوى:** للتأكد من انتماء الفقرات للتعريف الإصطلاحي للأبعاد الفرعية لمقياس الفضول البيئشخصي، ومناسبة الفقرات للبيئة العربية وخصائص أفراد العينة، تم عرض المقياس على عدد (٥) من المختصين في الصحة النفسية، وفي ضوء ملاحظات المختصين، تم إجراء صياغة لبعض فقرات المقياس، وقد حازت نسبة اتفاق المحكمين على معظم فقرات المقياس بنسبة (١٠٠٪).

باستثناء فقرتين، الفقرة رقم (٨) بنسبة (٩٢٪)، والفقرة رقم (٢٢) بنسبة اتفاق (٨٩٪)، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي:

جدول (٣) معامل ارتباط فقرات أبعاد الفصول البنشخصي

البُعد	الرقم	نص الفقرة	م. الارتباط
الفضول الانفعالي	١.	أهتم بالرسائل المنبثقة من الحركات والامعاءات.	**٠,٦٨٥
	٢.	أراقب تعبيرات الأشخاص لمعرفة شعورهم.	**٠,٧٤٨
	٣.	أتخيل ما يفكر فيه الناس من خلال التعبيرات الصادرة عنهم.	**٠,٨٥٨
	٤.	أحاول معرفة مشاعر الناس من لحن القول.	**٠,٦٥٨
	٥.	أبذل جهداً لتفسير مشاعر الناس من الصوت.	**٠,٧٨٧
	٦.	أسعى لمعرفة دوافع السلوك الانساني.	**٠,٨٥٨
التحديق والتحسس	٧.	عندما أكون في السيارة، أصغي إلى محادثات الآخرين.	**٠,٦٥٨
	٨.	أشعر بالارتياح عند السؤال عن الحياة الخاصة للناس.	**٠,٨٥٨
	٩.	أفكر في العمل كصحفي استقصائي.	**٠,٧٨٧
	١٠.	لدي القدرة على إقناع الناس بالوح عن أسرارهم.	**٠,٥٨٥
	١١.	أفكر في إجراء مقابلات مع الآخرين.	**٠,٨٧٤
	١٢.	عندما أرى حشداً من الناس، أذهب لأرى ما يحدث.	**٠,٧٨٧
التطفل	١٣.	أحب الذهاب إلى منازل الناس لمعرفة كيف يتدبرون معيشتهم.	**٠,٦٥٨
	١٤.	أتساءل ما هي ميول واهتمامات الآخرين.	**٠,٨٥٨
	١٥.	أحب معرفة ما يفعله الآخرون.	**٠,٧٤٥
	١٦.	أسأل عن المستوى الدراسي للأصدقاء.	**٠,٦٥٨
	١٧.	لا أتردد في طلب معلومات عن شخص من خلال معارفه وأقاربه.	**٠,٧٨٧
	١٨.	أتابع إعجاب الأشخاص الآخرين على الفيس بوك.	**٠,٦٥٨
التلصص على الفيس بوك	١٩.	أنظر إلى مشاركات الآخرين على الفيس بوك.	**٠,٨٥٨
	٢٠.	أنظر إلى المعلومات المشتركة لأشخاص آخرين على فيس بوك.	**٠,٥٧٤
	٢١.	أتابع تعليقات الآخرين على الفيس بوك.	**٠,٧٨٧
	٢٢.	أنظر إلى المعلومات الموجودة في ملفات التعريف على الفيس بوك.	**٠,٨٥٦
	٢٣.	أحرص على مشاهدة مقاطع الفيديو التي قام الآخرون بتحميلها.	**٠,٨٥٨
	٢٤.	أنظر إلى القصص التي أنشأها الآخرون على الفيس بوك.	**٠,٦٥٨
	٢٥.	ألقي نظرة على مشاركة إشارات من الآخرين على الفيس بوك.	**٠,٧٨٧

\* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة

$$٠,٣٥٤ = (٢-٥٠) \text{ لدرجة حرية}$$

### معاملات الارتباط البيئية:

جدول (٤) معاملات الارتباط البيئية لأبعاد مقياس الفضول البيئشخصي

الأبعاد	الفضول الانفعالي	التحديق والتجسس	التطفل	التلصص على الفيس بوك	الدرجة الكلية
الفضول الانفعالي	-				
التحديق والتجسس	**٠,٦٥٨	-			
التطفل	**٠,٧٤٨	**٠,٧٨٤	-		
التلصص على الفيس بوك	**٠,٥٨٥	**٠,٨٥٧	**٠,٦٥٨	-	
الدرجة الكلية	**٠,٦٥٨	**٠,٧٤٨	**٠,٧٨٧	**٠,٨٥٦	-

\*\* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ر) عند مستوى دلالة

$$٠,٠١ \text{ لدرجة حرية } (٢-٥٠) = ٠,٣٥٤$$

التيات:

جدول (٥) معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الفضول البيئشخصي

الأبعاد	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الفضول الانفعالي	٠,٨٧٥	٠,٨٤٤	٠,٩١٥
التحديق والتجسس	٠,٩٢١	٠,٩١٢	٠,٩٥٤
التطفل	٠,٨٥٩	٠,٩١٤	٠,٩٥٥
التلصص على الفيس بوك	٠,٩٤٥	٠,٨٠٧	٠,٨٩٣
الدرجة الكلية	٠,٩٦٣	٠,٩٥٨	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الفضول البيئشخصي بلغ (٠,٩٦٣)، كما يتضح أن معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس بعد التعديل (0.979) وهو معامل ثبات عال. وهو يشير أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة الأمر الذي يطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

## الأساليب الإحصائية:

لحساب صدق وثبات أداة الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار "t"، واختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٦): الخك الإحصائي لتحديد مستوى عقدة النقص، والفضول البيشمخي

الوزن النسبي	أقل من ٣٦%	٣٦%-٥٢%	٥٣%-٦٨%	٦٩%-٨٤%	٨٥% فما فوق
المتوسط الحسابي	١-١,٨٠	٢,٦٠-١,٨١	٣,٤٠-٢,٦١	٤,٢٠-٣,٤١	٥-٤,٢١
التصنيف	منخفض جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

## نتائج الدراسة

### نص السؤال الأول: ما مستوى عقدة النقص لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس عقدة النقص

عقدة النقص			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
			٢,٢٢	٠,٦٠٣	٤٦,٣

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط الشعور بعقدة النقص (2.32) بوزن نسبي (٤٦,٣%) مستوى منخفض. ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الشعور بعقدة النقص لا يُعد بالأمر الأساسي في تركيبة النفس البشرية، فهو قد ينجم عن وجود إعاقة جسدية، أو قصور في الشخصية، ومن جانب آخر يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سيكولوجية الشعور بالنقص، فهي خاصية ملازمة، ومتأصلة في النفس الإنسانية، وتثير الدوافع والرغبة في سد منافذ الخلل، وبلوغ حالة من الكمال النسبي، كذلك يعزو الباحث انخفاض مستوى الشعور بالنقص لدى خريجي الجامعات

العاطلين عن العمل، إلى أن مشكلة التعطل عن العمل، مسألة وقتية، وغير مزمنة، لا تستدعي التفكير السلبي، والشعور بالدونية، كما أن مشكلة البطالة وتحديدًا في قطاع غزة من المشكلات، التي لا بد أن يتعرض لها معظم الخريجين، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصائص الدينية والروحية التي يتصف بها أفراد العينة، فاعتماد الشباب المسلم على الإرادة الإلهية، والتسليم بالقضاء والقدر خيره وشره، سوف يقود الإنسان حتمًا إلى الطمأنينة، والشعور بالرضا، مصداقًا لحديث النَّبِيِّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ «مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرِّهِ مُعَانٍ فِي جَسَدِهِ عِنْدَهُ قُوتٌ يَوْمَهُ فَكَأَنَّما حَيْرَتْ لَهُ الدُّنْيَا بِحَدِّ أَفْرِهَا»، كما يعزو الباحث هذه النتيجة، إلى خصائص أفراد العينة، فالخريجون الجدد، ما زالوا في طور الاعتماد على الأهل. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العباسي، ٢٠١٣) ونتيجة دراسة (فارس، الله، ٢٠١٩)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العباسي، ٢٠١٣) ونتيجة دراسة (فارس، الله، ٢٠١٦)، ونتيجة دراسة (شمل ومحمود، ٢٠١٨)

### نص السؤال الثاني: ما مستوى الفضول البيئشخصي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الفضول البيئشخصي والدرجة الكلية

أبعاد الفضول البيئشخصي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
الفضول الانفعالي	٢,٧	٠,٩١٤	٥٣,٩	١
التحديق والتجسس	٢,٦٤	٠,٧٤١	٥٢,٨	٢
التطفل	٢,٥١	٠,٧٦٧	٥٠,٢	٤
التلصص على الفيس بوك	٢,٥١	٠,٦٦٤	٥٠,٣	٣
الدرجة الكلية	٢,٥٩	٠,٥٤١	٥١,٧	

يتضح من الجدول (٨) أن الوزن النسبي للفضول البيئشخصي (٥١,٣٪) وهو مستوى منخفض، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ظاهرة الفضول البيئشخصي، والمتمثلة في مراقبة، الناس، والتجسس، والتلصص عليهم، من الظواهر المرئية، والسلبية، التي ينبذها المجتمع، والمحرمات التي حذرت منها التعاليم الإسلامية، فالامتثال للقواعد والآداب الإسلامية ساهم بشكل كبير في

انخفاض مستوى الفضول البنشخصي، لدى أفراد العينة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إدراك الفرد للعواقب الوخيمة، وبعيدة المدى للفضول البنشخصي، من قبيل إثارة الأحقاد، والقطيعة، والكراهية والنبذ، الذي قد يلحق بالشخص الفضولي، كما أن القوانين الوضعية تناسب المتطفلين، وتعرضهم للمسألة القانونية. كذلك يعزو الباحث انخفاض مستوى الفضول البنشخصي، إلى أن مظاهر الفضول واضحة وبارزة للعيان، ولهذا يسعى الفرد إلى إخفاء تلك المظاهر غير المقبولة اجتماعيًا. كما يعزو الباحث إلى وعي وإدراك أفراد العينة أن الفضول البنشخصي، لا يحل مشكلة، بل يزيد الأمر تعقيدًا، ولا يساعد على الاستقرار، والاتزان النفسي.

**نص السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين عقدة النقص والفضول البنشخصي لدى أفراد عينة الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) قيم معامل الارتباط بين عقدة النقص والفضول البنشخصي

المتغير التابع المتغير المستقل	الفضول الانفعالي	التحديق والتجسس	التطفل	التلصص على الفيس بوك	الفضول البنشخصي
عقدة النقص	**٠,٥٦٩	**٠,٦٠٣	**٠,٧٧٧	**٠,٧٧٤	**٠,٧١٣

حدود الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط عند مستوى ٠,٥، لدرجة حرية (١٤٥ - ٢) = ١٥٩,٠

حدود الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط عند مستوى ٠,٠١، لدرجة حرية (١٤٥ - ٢) = ٢٠٨,٠

يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين كل من عقدة النقص والفضول البنشخصي، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ازداد مستوى الشعور بالنقص، ازداد مستوى الفضول البنشخصي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن العقد النفسية بما فيها الشعور بعقدة النقص، قد تكون هي المسؤولة عن المكبوتات الداخلية، والتي تحت الفرد إلى الإشباع الفوري، وبأي طريقة كانت سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، كم قد تثير دوافع كثيرة، ورغبات عجيبة، تجعله يفكر ويسلك بصورة غير سوية، فظاهرة الفضول البنشخصي، والقبل والقال، والترثرة، والغيبة، والنميمة،

والحسد، قد تكون ناتجة عن مشاعر الحرمان، والدونية، والشعور بعقدة النقص، وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Foster, 2004) إن الفضول البيئشخصي والميل إلى النسيمة يظهران بوضوح في صميم وسياق الحياة الاجتماعية، والثقافية، والحاجة الماسة إلى تلبية الاحتياجات الخاصة، كما تتسق هذه النتيجة مع رؤية النظرية التوازنية، والتي ترى أن حرمان الكائن الحي يؤدي إلى اضطرابات داخلية، تشكل دافعاً لاستثارة سلوكه. (مجيد وجميل، ٢٠١٩).

**نص السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس عقدة النقص والفضول البيئشخصي وفقاً لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت)، وفيما يلي بيان ذلك.

**الفروق في عقدة النقص وفقاً لمتغير الجنس:**

جدول (١٠): المتوسط والقيمة المحسوبة ودلالتها لعقدة النقص تعزى للجنس

عقدة النقص	الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف	" ت "	مستوى
	ذكر	٨١	٢,٣٢	٠,٦٧	٠,٠٩٦	٠,٩٢٤
	أنثى	٦٤	٢,٣١	٠,٥١		

يتبين من الجدول (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة sig أكبر من  $\alpha=0,05$  حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات عقدة النقص تبعاً لمتغير الجنس. ويعزو الباحث عدم وجود فروق في عقدة النقص تبعاً لمتغير الجنس، إلى أن مشاعر النقص تعترى جميع الأفراد، على اختلاف جنسهم، وترتبط تلك المشاعر بمحددات ذاتية تتصل بجوانب شخصية، وجسدية، ومحددات موضوعية، تتعلق بالجوانب البيئية والمادية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه الظروف والمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الذكور والإناث.



## الفروق في الفضول البنشخصي تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (١١): المتوسط الحسابي والقيمة الحوسبة ودلائنها للفضول البنشخصي تعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	" ت "	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	الجنس	أبعاد الفضول البنشخصي
٠,١٦٢	١,٤٠٧	٠,٩٥	٢,٦٠١	٨١	ذكر	الفضول الانفعالي
		٠,٨٦	٢,٨١٥	٦٤	أنثى	
٠,٨٥٦	٠,١٨٢	٠,٨٥	٢,٦٥	٨١	ذكر	التحديق والتجسس
		٠,٥٧	٢,٦٢٨	٦٤	أنثى	
٠,٢١٨	١,٢٣	٠,٨٢	٢,٥٨	٨١	ذكر	التطفل
		٠,٦٩	٢,٤٢٢	٦٤	أنثى	
٠,٣١٤	١,٠١	٠,٧٥	٢,٥٦٣	٨١	ذكر	التلصص على الفيس بوك
		٠,٥٤	٢,٤٥١	٦٤	أنثى	
٠,٨١٣	٠,٢٣٧	٠,٦٥	٢,٥٩٧	٨١	ذكر	الدرجة الكلية
		٠,٣٧	٢,٥٧٥	٦٤	أنثى	

يتبين من الجدول (١١) أن قيمة مستوى الدلالة sig أكبر من  $\alpha=٠,٠٥$  حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الفضول البنشخصي تبعاً لمتغير الجنس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يتشابهون ويتقاربون بالكثير من المستويات العمرية، والتعليمية، والاقتصادية، ويعيشون في نفس البيئة الاجتماعية، والثقافية، والتي تفرض عليهم تجنب العادات السلبية، والتي من بينها الفضول البنشخصي، علاوة على ذلك فإن دافع الفضول البنشخصي من السمات الشخصية التي يتصف بها جميع الأفراد على اختلاف جنسهم.

## التوصيات

بالإشارة إلى مما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، والتي يتضح انخفاض مستوى عقدة النقص، والفضول البيئشخصي، وعدم وجود فروق في عقدة النقص، والفضول البيئشخصي، تبعاً لمتغير الجنس مما اضطر الباحث إلى تقديم توصيات أقرب ما تكون إلى التوصيات العامة:

- توجيه وسائل الإعلام المختلفة إلى التعريف بمفهوم الفضول البيئشخصي، ومظاهره، وأسبابها، ومخاطره، والوسائل الكفيلة بتجنبه، وذلك لمردوده السليبي على الشخص الفضولي، والمجتمع.
- المساعدة في إشباع الاحتياجات الأساسية، والثانوية للخريجين، واستغلال أوقات الفراغ في أعمال وأنشطة مفيدة، وذلك للحد من ظاهرة الفضول البيئشخصي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج تدريبية لخفض الفضول البيئشخصي، وتنمية القدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات السلبية.
- استثمار مقياس الفضول البيئشخصي، والذي تم تطويره في الدراسة الحالية، لتحفيز الباحثين بإجراء دراسات تتناول الفضول البيئشخصي في علاقته ببعض المتغيرات.

## المقترحات

- دوافع الفضول البيئشخصي لدى كبار السن مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.
- الحسد وعلاقته بالفضول البيئشخصي.
- وقت الفراغ وعلاقته بالفضول البيئشخصي.

## المراجع

### المراجع العربية:

القرآن الكريم.

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (٢٠٢١). النتائج الأساسية لمسح القوى العاملة للربع الثالث دورة (تموز - أيلول، ٢٠٢١). <https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4108>.
- خنجر، هاشم وكرم الله، عيدان (٢٠١٩). الغيرة وعلاقتها بعقدة الشمو بالنقص لدى طالبات الجامعة، مجلة الآداب. (١٢٩)، ٢٣٣ - ٢٦٢.
- شمل، شيماء ومحمود، عنان (٢٠١٨). الشعور بالنقص وعلاقتها بالخلج الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٣)، ٢٩٩ - ٣٣٢.
- العباسي، ياسر (٢٠١٣). الزهاب الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٠ (٨)، ٢٣٥ - ٢٧٥.
- فارس، أمجد (٢٠١٦). الشعور بالنقص وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٢١٨)، ٣٦٥ - ٣٨٨.
- مجيد، أزهار وجميل، سري (٢٠١٩). حب الاستطلاع وعلاقته بالتخيل العقلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة الفراهيدي للآداب، ١١ (٣٩)، ٤٩٢ - ٥١٨.
- محمود، محمد وخواف، قيس (٢٠٢٠). الشعور بالنقص وعلاقته بالتعويض المفرط لدى العيب منتخبات البار أولمبية، مجلة كلية الفقه، ١ (٣٣)، ٣٥٩ - ٣٨٠.



المراجع العربية (مترجمة):

The Holy Quran.

Abbasi, Y. (2013). Social phobia and its relationship to feelings of inferiority among students of the College of Basic Education at the University of Mosul. *Tikrit University Journal of Humanities*, 20 (8) , 235-275.

Faris, A. (2016). The feeling of inferiority and its relationship to the meaning of life among university students. *Al-Ustath Journal for Humanities and Social Sciences*, 2 (218) , 365-388.

Mahmoud, M. & Khawaf, Q. (2020). The feeling of inferiority and its relationship to excessive compensation for the defect Olympic bar teams, *Journal of the College AL Feqah*, 1 (33) , 359-380.

Khanjar, H. & Karamallah, I. (2019). Jealousy and its relationship to the feeling of inferiority complex among university students, *Al-Adab Journal*. (129) , 233-262.

Palestinian Central Bureau of Statistics (2021). The main results of the labor force survey for the third quarter (July-September, 2021). <https://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=4108> Date of visit 32-3-2022.

Majeed, A. & Jameel, S. (2019). Curiosity and its relationship to mental imagination among middle school students, *Al-Farahidi Journal of Arts*, 11 (39) , 492-518.

Shaml, Sh. & Mahmoud, A. (2018). Feeling of inferiority and its relationship to social shyness among students of the College of Education, Ibn Al-Haytham. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (93) , 299-332.

## المراجع الأجنبية:

- Baker, E. Coen, Sh.&Granello, D. (2020) , The Impact of Curiosity on Counselors' Social Justice Identity, *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*,12 (2). 2-17. <https://doi.org/10.33043/JSACP.12>.
- Banupriya, V., & Rajan, R., (2019). Curiosity, Happiness and Academic Achievement among High School Students. *the International Journal of Indian Psychology*,7 (2) , 456- 466. doi: 10.25215/0702.055
- Cankaya, E. Liew, J.&Freitas, C. (2018). Curiosity and Autonomy as Factors That Promote Personal Growth in the Cross-cultural Transition Process of International Students, *Journal of International Students*,8 (4): 1694–1708.
- Ceklija, D., Duric, D. & a Mirkovic, B. (2017). Validation of Adlerian inferiority (COMPIN) and superiority (SUCOMP) complex shortened scales. *CIVITAS*, 7 (2):13-35, doi: 10.5937/Civitas1701013C.
- Daher, W., Gierdien, F., & Anabousy, A. (2021). Self-efficacy in creativity and curiosity as predicting creative emotions. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 6 (2) , 86-99. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i2.12667>.
- Dhara, R. Bauri, U., Das, A. &Banerjee, N., (2021). Assessment of Differently Abled Student's Inferiority Complex at School Level in the State of West Bengal, India: An Item Analysis. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*,12 (6) , 2132-2145.
- Dubey, R. Mehta, H. &Lombroso, T. (2021). Curiosity Is Contagious: A Social Influence Intervention to Induce Curiosity. *Cognitive Science Amult disciplinal Journal*,45, 1-16, <https://doi.org/10.1111/cogs.12937>.
- Ernst, C. Pfeiffer, J. & Rothlauf, F. (2015). The Influence of Social Curiosity on the Observing Behavior of Users on Social Network Sites, Twenty-first Americas Conference on Information Systems, Puerto Rico.
- Esmail Nia, M., Hamedani, S. Sigarchi, R. & Davoudi, M. (2015). The Relationship among Early Maladaptive Schemas, Self-Efficacy and Inferiority Feeling in Students. *IJBPAS*,4 (8) , 233-244.
- Faris, A. (2016). The feeling of inferiority and its relationship to the meaning of life among university students. *Al-Ustath Journal for Humanities and Social Sciences*, 2 (218) , 365-388.
- Fitri, R. Asih, S., &Takwin, B. (2020). Social curiosity as a way to overcome death anxiety: perspective of terror management theory, *Heliyon*,6 (3) , <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03556>.
- Foster, E. (2004). Research on Gossip: Taxonomy, Methods, and Future Directions. *Review of General Psychology*, 8, 78-99.
- Frank, L., (2021). *Nottingham Trent University Document 5A study of students' perceived parenting styles and their influence on the formation of inferiority complex at a community college in Hong Kong*. (Ph. D) , Nottingham Trent University.
- Grau, J., Vélez, M., Fernández, M., García, J., Cuerva, M., Serra, J.& Colet, A., (2021). Curiosity as a moderating variable between Impulsivity and Entrepreneurial Orientation. *anales de psicología / annals of psychology*,37 (2).334-340. <https://doi.org/10.6018/analesps.421621>.
- Hartung, F.& Renner, B. (2011). Social Curiosity and Interpersonal Perception: A Judge × Trait Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*,37 (6) , 796–814. DOI: 10.1177/0146167211400618.
- Hartung, F.& Renner, B. (2013). Social Curiosity and Gossip: Related but Different Drives of Social Functioning. *journal. Pone PLoS ONE* 8 (7): doi:10.1371.0069996

- Kashdan, T., & Roberts, J. (2004). Trait and State Curiosity in the Genesis of Intimacy: Differentiation Romrelated Constructs. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (6) , 792-816.
- Kong, X., & Wang, Sh. (2016). The Relationship between Interparental Conflict Perception and Inferiority Complex of Junior School Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 63, 519-522.
- Lamberson, K., & Wester, K. (2018). Feelings of inferiority: A first attempt to define the construct empirically. *Journal of Individual Psychology*, 74 (2) ,172-187. <http://doi.org/10.1353/jip.2018.0011>.
- Litman, J. A., & Pezzo, M. V., (2007). Dimensionality of interpersonal curiosity, Personality and Individual Differences, www. elsevier. com/locate/paid doi: 10.1016/j. paid.2007.04.021
- Litman, J. A., Robinson, O. C.& Demetre, J. D. (2016). Intrapersonal curiosity: Inquisitiveness about the inner self. *Self and Identity*, 16 (2) , 231-250.
- Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The Measurement of Curiosity as a Feeling of Deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82 (2) , 147-157.
- Liu, Y. Chen, X. Kuai, X. Deng, H. Wang, K.& Luo, Q. (2022). Analysis of the causes of inferiority feelings based on social media data with Word2Vec. *Scientific Reports*, 12:5218, <https://doi.org/10.1038/s41598-022-09075-2>.
- Lydon-Staley, D. Zurn, P.& Bassett, D. (2020). Within-person variability in curiosity during daily life and associations with well-being, *journal jopy*, 88, (4) , 625-641.
- Nancy, A.& Raja, W. (2018). Inferiority Complex - A Threat in Studies high school students, *International Journal of Research in Social Sciences*, 8 (12): 305-311.
- Prihatsanti, U. (2017). The Relationship Between Entrepreneurial Self-Efficacy, Entrepreneurial Curiosity and Innovative Behavior on Entrepreneur Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 133, 131-134.
- Renner, B. (2006). Curiosity About People: The Development of a Social Curiosity Measure in Adults, *Journal of Personality Assessment*, 83 (3): 305-316.
- Sakina, M., Wawire, Ch., & Mugambi, D., (2021). Ranking as a Predictor of Academic Inferiority Feelings Among Form Three Students in Kisii County, Kenya. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8 (2) , 543-568.
- Saleem, A., & Hussain, S. (2018). Socio-Psycho Impacts of Unemployment on Educated Youth: A Case Study of Lahore City. *Pakistan Administrative Review*, 2 (2) , 267-275. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58979-6>
- Shaml, Sh. & Mahmoud, A. (2018). Feeling of inferiority and its relationship to social shyness among students of the College of Education, Ibn Al-Haytham. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (93) , 299-332.
- Tor, N.& Gordon, G. (2020). Digital Interactive Quantitative Curiosity Assessment Tool: Questions Worlds, *International Journal of Information and Education Technology*, 10 (8): 614-621
- Voskuilen, Ch., (2010). Curiosity, Demand Characteristics, and the Tip-of-the-Tongue State Psychology Honors Projects. Paper 24. [http://digitalcommons.macalester.edu/psychology\\_honors/24](http://digitalcommons.macalester.edu/psychology_honors/24).
- Wissing, N. (2018). *Adler's Theory of Personality and Inferiority Complexes*. Saint Ambrose University. <http://doi:10.13140/RG.2.2.33995.23840>.
- Yan, Y. Fangfang, W.& Ting, W. (2019). A Study on the Relationships between Adolescent Inferiority and Grit. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 351, 383-288.



تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم  
العام بمدينة الرياض في المملكة العربية  
السعودية (الواقع والمتطلبات والتحديات)

The application of artificial intelligence in  
public education schools in the city of Riyadh  
in the Kingdom of Saudi Arabia (reality,  
requirements, and challenges)

إعداد

د. عواطف بنت محمد العجلان

دكتورة إدارة وإدارة وتخطيط تربوي

كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**Dr. Awatif Muhammad Al-Ajlan**

PhD in Educational Management and Planning  
College of Education  
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0014

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات وتحديات تطبيقه؛ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتمثلت عينة الدراسة بـ (٣١٠) فردًا من مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. وقد تم بناء الاستبانة كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية؛ أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة) على درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٣,٩٠١)، وبالترتيب التالي: اعتماد الوكيل الذكي في المدرسة كبديل لبعض الأعمال الإدارية - تقليص الوقت والجهد في بعض الأعمال الإدارية، وأفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جدا) على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٤,٨٧)، وأبرز المتطلبات: استقطاب الكفاءات المتخصصة بالذكاء الاصطناعي في المدرسة - توفير دليل إجرائي للعمليات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي، كما أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جدا) على تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٤,٢٦)، وأبرز التحديات: قصور دعم القيادات العليا في الوزارة - الأثر السلبي بالسلوك البشري نتيجة انحصار التعامل مع الآلة.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي، مدارس التعليم العام.

## Abstract

The study aimed to know the degree of application of artificial intelligence in public education schools in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia, and to identify the requirements and challenges of its application; The researcher used the descriptive survey method, and the study sample consisted of (310) individuals from the principals of general education schools in the city of Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia. The questionnaire was built as a tool for the study.

The study reached the following results; The study members agreed to a (greatly) degree on the degree of application of artificial intelligence in public education schools in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia, with a mean of (3.901) , and in the following order: Adopting the smart agent in the school as an alternative to some administrative work - reducing time and effort in some work The administrative and study personnel agree to a (very large) degree with the requirements for applying artificial intelligence in public education schools in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia, with a mean of (4.87) The most prominent requirements: Attracting competencies specialized in artificial intelligence in the school - providing a procedural guide for the processes related to the application of artificial intelligence, and the study members agreed to a (very large) degree on the challenges of applying artificial intelligence in public education schools in Riyadh in the Kingdom of Saudi Arabia with an average of (4.26)., and the most prominent challenges: the lack of support from the senior leadership in the ministry - the negative impact on human behavior as a result of being restricted to dealing with machine.

**Keywords:** artificial intelligence, public education schools.



## مقدمة

تسعى المملكة العربية السعودية أن تكون في مصاف الدولة المتقدمة؛ حيث حققت مكانة دولية كبيرة بترأسها لقادة دول مجموعة العشرين في نوفمبر ٢٠٢٠م، وشهدت تطور كبير ومتسارع في شتى المجالات وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ فاتجهت خطط المملكة العربية السعودية ورؤيتها الطموحة إلى تكوين مجتمع المعرفة والتحول الرقمي والاستفادة الشاملة من التكنولوجيا. فمن التزاماتها تنمية البنية التحتية الرقمية وتطويرها بالاتصالات وتقنية المعلومات وبخاصة تقنيات النطاق العريض عالي السرعة لزيادة نسبة التغطية في المدن وخارجها وتحسين جودة الاتصال وذلك للوصول إلى تغطية تتجاوز ٩٠٪ من المنازل في المدن ذات الكثافة السكانية العالية و (٦٦٪) في المناطق الأخرى، وتعزيز حوكمة التحول الرقمي عبر مجلس وطني يشرف على هذا المسار (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ص ٥٣).

ففي مجال التعليم وخلال جائحة كورونا (كوفيد-١٩)، اتخذت وزارة التعليم عدة خطوات بالاستفادة من التقنية لمساعدة طلبة -التعليم العام- على الاستمرار في عملية التعليم بشكل يسير؛ ومنها تدشين منصة تعليم افتراضية بأحدث المعايير التقنية العالمية للتعليم عن بعد (مدرستي) والتي كان لها نتائج إيجابية في ظل هذه الجائحة.

ومن التقنيات الحديثة التي أولتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا (الذكاء الاصطناعي)؛ فقد تم إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكية في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية والذي يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت مظلة البحث والتطوير مستفيدا من مشاريع نقل وتوطين التقنية، كما تم توظيف أول روبوت تقني بوزارة التعليم لأغراض خدمة العملاء والتواصل مع زائري المعارض والأنشطة التي تقيمها المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأيضا إقامة المؤتمر والمعرض السعودي للروبوتات والذي عقد في الفترة من ٢٥-٢٧ مارس، ٢٠١٩م بمشاركة عدد من الخبراء والباحثون في الذكاء الاصطناعي. (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٠م، ص ٧٦).

ولقد حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي باهتمام واسع، فمع النمو المتسارع في تقنيات الذكاء

الاصطناعي أصبح استثمارها والإفادة منها في العملية التعليمية والإدارية مصاحبا لاستشراف المستقبل، والاستعداد له أمراً ضرورياً في ظل متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠. كما أن هناك عدداً من المكاسب التي يمكن أن يقدمها الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام؛ ومنها تحقيق قدر أكبر وأكثر فاعلية من الإدارة التنفيذية ذات الكفاءة، مثل: حصر معدلات الحضور، ومنع التسرب بإشعار المدرسة عن المتعلمين المعرضين للتسرب حتى يتمكنوا من تلقي الدعم المناسب وحل المشكلة (karsenti,2019,PP108-110).

وأوصت دراسة الفراني والحجيلي (٢٠٢٠م) بتوظيف الذكاء الاصطناعي لإيجاد أنظمة حاسوبية أكثر كفاءة ودقة وسرعة واستخدامها لتحديد نوع الذكاءات المتعددة لدى منسوبي المدرسة وقياس مستوياتها والعمل على تنميتها والإفادة منها وإدارتها بشكل مناسب (ص ٨١).  
ومما سبق تتضح أهمية دراسة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

### مشكلة الدراسة:

يعد الذكاء الاصطناعي خياراً تقنياً مهماً لنجاح التعليم العام والشامل في ظل الرؤية الطموحة للمملكة (رؤية ٢٠٣٠) وملحاً خلال جائحة كورونا؛ لكن هذا الأمر يتطلب مزيد من الجهود والدعم لتطبيقه في مدارس التعليم العام والشامل؛ فقد وضع وزير التعليم في الدورة الخامسة والعشرين للمؤتمر الافتراضي العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) أن جائحة فايروس كورونا تستلزم بناء توجهات جديدة، والانتقال نحو آفاق أوسع في التعليم لاستمرار تدفق العملية التعليمية عن بعد بدون توقف (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

ففي مدارس التعليم الشامل والتي تم فيها دمج طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلاب التعليم العام يحتاج الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة إلى مناهج تستخدم تقنيات حديثة مرنة التعلم (السفياني، ٢٠٢١م، ص ٢٦٦). وزادت أهمية استخدامها خلال جائحة فايروس كورونا والدراسة

عن بعد؛ مما يعني ضرورة تطبيق الذكاء الاصطناعي لإدارة وتدريب المعلمين، واستخدام الرد الآلي، وتكرار المحتوى بالنظر، وتقييم إنجاز أعمال الإدارة المدرسية،... إلخ.

وفي المقابل يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي توفير الإدارة المدرسية لمجموعة من المتطلبات التقنية. ويذكر الدهشان (٢٠١٩م) أن المتطلبات التقنية تستلزم صياغة استراتيجية مشتركة مع تزويد البيئة المدرسية بالتقنيات الحديثة، ودعم وتوعية وتدريب العاملين ونشر الثقافة بالمتطلبات التقنية. ولكن مدارس التعليم العام والشامل بمدينة الرياض في فترة التعليم عن بعد وخلال جائحة فيروس كورونا واجهت بعض التحديات التقنية ومنها ضعف البنية التحتية، وضعف الدعم الفني للأعطال والصيانة، والقصور في عملية التقييم لمستوى أداء الفئات التعليمية في بوابة المستقبل بشكل دوري. (الماجري، ٢٠٢٠م، ص٢٤). وأكدت ذلك دراسة المفيز (٢٠٢٠) بوجود قصور من الناحية التقنية في جاهزية المدارس للتحويل الرقمي (ص١٨٤).

وذكرت دراسة العرفج (٢٠٢٠) بعض التحديات التي تواجه التحويل الرقمي في إدارات التعليم بمدينة الرياض؛ ومنها تحديات تقنية تمثلت بضعف مستوى التقنية، ووجود تحديات تنظيمية تمثلت في ضعف التخطيط وجمود الهياكل التنظيمية، وتحديات بشرية تمثلت بقلة الكوادر المؤهلة ومقاومة التغيير.

وبالرغم من إيجابيات الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن تعود بالنفع على مدارس التعليم العام بالمملكة إلا أن وجود التحديات التي تُعيق من تطبيقه وتفاوتت النظرة لتطبيق هذا النوع من التقنية داخل المدارس ما بين أفكار شديدة التفاؤل وأفكار سلبية، وعدم وجود مقترح أو آلية أو نموذج للجمع بين الذكاء الاصطناعي والإدارة المدرسية سبب معاناة لبعض المستخدمين لهذه النظم (الأتربي، ٢٠١٩م، ص٨).

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ومتطلبات وتحديات تطبيقه.

### أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- ٢- ما متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ من وجهة نظر مديرات المدارس؟
- ٣- ما تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؛ من وجهة نظر مديرات المدارس؟

### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- ٢- تحديد متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
- ٣- توضيح تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

### أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية فيما يلي:

### الأهمية العلمية:

- تتجلى أهميتها في تماشيها مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي من التزاماتها تنمية البنية التحتية الرقمية وتطويرها بالاتصالات وتقنية المعلومات.
- إثراء علمي مناسب حول الذكاء الاصطناعي؛ يمكن للباحثين الاستفادة منه في مختلف الجوانب الإدارية والتعليمية.

● الاستجابة للعديد من التوصيات العلمية، بضرورة تطبيق أحدث التقنيات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

● قد تسهم الدراسة الحالية في فتح المجال أمام مزيدٍ من الدراسات المتعمّقة، والمتعلّقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

#### الأهمية العملية:

● تأملُ الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها صناع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ وخصوصًا المسؤولين بوكالة التعليم للشؤون المدرسية في تبني برامج تدريبية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

● قد تساعد معرفة متطلبات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في سهولة تطبيقه.

● قد تسهم الدراسة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم، حسب رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومنها؛ تحسين أداء مدارس التعليم العام.

#### حدود الدراسة:

تتمثل في المحدّات التالية:

● **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات وتحديات تطبيقه.

● **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

● **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني من هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي (١٤٤٢-١٤٤٣هـ).

## مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف المصطلح على النحو التالي:

### الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الذي يصنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب، الذكاء الذي يصدر عن الإنسان بالأصل ثم يمنحه للآلة أو الحاسوب، وبالتالي فالذكاء الاصطناعي هو علم يعرف على أساس هدفه وهو جعل الآلات (منظومات الحاسوب) تعمل أشياء تحتاج ذكاء. (غالب، ٢٠١٢م، ص ١١٤).

ويعرف إجرائياً بأنه: تطبيقات تقنية تسهل عمل الإدارة المدرسية بطريقة تحاكي تلك التي يقوم بها منسوبو المدرسة؛ كالقدرة على اتخاذ القرار، التفكير، التعلم من التجارب السابقة وغيرها من العمليات الأخرى التي تتطلب قدرة بشرية ذهنية؛ حيث أنها تحاكي طريقة عمل عقل الإنسان في الاستنتاج وردود الفعل الذكية.

## الإطار النظري

### الذكاء الاصطناعي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الذكاء الاصطناعي بحسب اهتمامات الباحثين وتوجهاتهم.

فيذكر بيدزك وهموند (2016 Hammond) Budzik & أنها: "البرامج الأكثر ذكاءً في الحاسوب، حيث تتضمن اتجاهين؛ الأول: زيادة مجال معالجة المعلومات، والثاني: زيادة درجة فهم المعلومات" (p26).

ويرى قطامي (٢٠١٨م) أنه: "العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج والرد والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية، فهو مضاهاة عقل الإنسان والقيام بدوره" (ص ١٤).

ويذكر كحي لودون وحي لودون (2010) k Laudon & J Laudon "أن الذكاء الاصطناعي يعتمد في أنظمتة على خبرات الإنسان ومعرفته واختيار النماذج المنطقية وأن الأنظمة الحالية هي امتداد للخبرات البشرية ولكنها لا تحل محلها لكونها فاقدة الشعور الإنساني" (p332).

ويمكن تعريفه بأنه: "قدرة الآلات والحواسيب الرقمية على القيام بمهام تحاكي وتشابه تلك التي تقوم بها الكائنات الذكية؛ كالقدرة على التفكير أو التعلم من التجارب السابقة أو غيرها من العمليات الأخرى التي تتطلب عمليات ذهنية" (موسى وحيب، ٢٠١٩م، ص١٦).

ومما سبق يمكن أن يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: تطبيق تقني يعمل بطريقة ذكية تشبه عقل الإنسان في التفكير وإدارة الأعمال واتخاذ القرار.

### أهمية الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته دور مهم وواضح في تحسين وتطوير المؤسسات العامة والتعليمية؛ وذلك من خلال تطوير الأنظمة الحاسوبية لتعمل بكفاءة فائقة تشبه كفاءة الإنسان الخبير.

وقد بات الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المتنوعة عصب الحياة اليومية، يفيد الأفراد في الحاضر والمستقبل وضرورة ملحة في ظل التطور التقني الهائل والثورة المعلوماتية التي يشهدها العالم اليوم.

ونظرا لأهمية الذكاء الاصطناعي، ظهرت العديد من الأسباب للاهتمام به ومنها: (ماجد، ٢٠١٨م، ص١٥١) (محمود، ٢٠٢٠م، ص١٨٩):

● إسهام الذكاء الاصطناعي في المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة بنقلها إلى الآلات الذكية.

● يعود الذكاء الاصطناعي بالنفع على الإنسان في العديد من الجوانب والمجالات من خلال قيام الحاسب الآلي بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري؛ بحيث يصبح لدى الحاسوب القدرة على حل المشكلات المعقدة، واتخاذ قرارات سريعة وبأسلوب منطقي.

- عند افتقار المدارس إلى المعلمين الخبراء، يمكن للذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين أن يقطع شوطاً طويلاً نحو زيادة فعالية المعلمين الحاليين.
- إمكانية تعليم وتطوير الذات من خلال برامج الذكاء الاصطناعي كآلات التعليم والمنطق والتصحيح الذاتي والبرمجة الذاتية.
- وترى الباحثة أن من الأمور التي زادت أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في مدارس التعليم العام جائحة كورونا (كوفيد-١٩)، حيث اضطر العالم إلى التعليم عن بعد واستخدام التقنيات الحديثة.

### خصائص الذكاء الاصطناعي:

- يتمتع الذكاء الاصطناعي بالعديد من الخصائص والمميزات نذكر منها: (النجار، ٢٠١٠م، ص ١٧٠) (مطاي، ٢٠١٢م، ص ٣-٤)، (اللوزي، ٢٠١٢، ص ٢١):
- استخدام الذكاء في حل المشاكل المعروضة مع غياب المعلومة كاملة.
  - القدرة على التفكير والإدراك.
  - القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
  - القدرة على استنباط الحلول الممكنة من واقع المعطيات المعروفة والخبرات السابقة.
  - القدرة على التجربة والخطأ لاستكشاف الأمور المختلفة.
  - القدرة على التصور والإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها.
  - القدرة على تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة.
- وترى الباحثة أن من أهم الخصائص التي يتميز بها الذكاء الاصطناعي والتي تزيد من أهمية تطبيقه في مدارس التعليم العام بالملكة؛ قدرته على حل المشكلات بالحكم الموضوعي والتقدير الدقيق للحلول، ورفع المستوى المعرفي لجميع منسوبي المدرسة.



## تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي عدة تطبيقات يمكن عرضها في عدة نقاط: (شعبان، ٢٠٢٠م، ص ١١)  
.(Goksel&Bozkurt,2019,p231-232) (Holmes,Bialik&Fadel,2019,p31)

- ١- تصميم النظم الخبيرة؛ من خلال القدرة على عمل استنتاجات بناءً على أحداث سابقة.
  - ٢- الروبوتات التعليمية والتي تعمل كمعلم مستقل أو مساعد أثناء التواصل والتعامل مع الطلبة.
  - ٣- أتمتة وتسريع وتبسيط المهام الإدارية؛ مثل تسجيل الحضور والانصراف بالبصمة وتقديم قيمة لاستجابات المراجعين.
  - ٤- دعم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مثل الأجهزة القابلة للارتداء لمساعدة المعاقين بصريا للتعرف على الوجوه وقراءة الكتب.
  - ٥- استخدامه لأغراض التقييم؛ كتصحيح الواجبات المنزلية واختبار مستوى الذكاء وتوضيح أوجه القصور لدى الطلبة.
- وترى الباحثة أنه على الرغم من تعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلا أنه من الضروري وضع خطط بديله لاستخدام بعض هذه التطبيقات في مدارس التعليم العام؛ خصوصا وأن بعض هذه التطبيقات تفتقر للمرونة؛ فمثلا عند تسجيل الحضور والانصراف بالبصمة توضع خطه بديله لتسجيل الحضور والانصراف في حال سوء الأحوال الجوية، وأيضا توضع خطه بديله في التطبيق الخاص بتقييم خدمة المدرسة الإلكتروني، لأنه قد يكون التأخر في تقديم الخدمة المطلوبة لظروف خارج عن إدارة المدرسة.

## التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي:

يواجه الذكاء الاصطناعي بعض التحديات؛ من أبرزها: (زروقي وفالته، ٢٠٢٠، ص ٧) (آل سعود، ٢٠١٥م، ص ١٥٧-١٥٨) (البشر، ٢٠٢٠م، ص ٣٥):

- نقص الكوادر المتخصصة في الذكاء الاصطناعي.
- قصور تقني في البنية التحتية.
- ارتفاع التكاليف المالية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي.
- الحاجة إلى برامج كشف الفيروسات وتحديثها بشكل مستمر.

وترى الباحثة أن من التحديات التي تواجه الذكاء الاصطناعي، ثقافة المدرسة التي تقاوم مثل هذا النوع من التقنيات الحديثة.

### الدراسات السابقة

اهتمت العديد من الدراسات بموضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم والعمل الإداري، وتنوعت بين الدراسات العربية والأجنبية.

ومنها دراسة جينا (2018) Jena والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (٤٠) طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية واحدة لديهم (٦٠ - ٨٠ %) مفاهيم خاطئة قبل التدريس لهم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد طبق عليهم الاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة. ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة في العلوم.

Hinojo-Lucena Aznar-Diaz, Caceres-Reche, Romero (2019) واهتمت دراسة هينجولوسينا وآزارديز وكاسرسريش ورومرو بتحليل الإنتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم المفهرس في قواعد بيانات الويب للعلوم وسكوبوس خلال الفترة (٢٠٠٧-٢٠١٧م)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل (١٣٢) دراسة، ومن أبرز نتائج

الدراسة: أن هناك اهتماماً عالمياً بموضوع الذكاء الاصطناعي، إلا أن الإنتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم لم يتم توحيد.

وسعت دراسة المطيري (٢٠١٩م) إلى التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار في وزارة التربية بدولة الكويت. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وشملت عينة الدراسة (٥٦) فرداً من القيادات التعليمية في وزارة التربية بدولة الكويت. ومن أبرز نتائج الدراسة: غياب تدريب القيادات على الذكاء الاصطناعي وندرة التكنولوجيا الذكية المستخدمة في صنع القرار التعليمي.

وهدفت دراسة محمود (٢٠٢٠م) إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة فايروس كورونا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وشملت عينة الدراسة (٣١) فرداً من منسوبي التعليم، ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود عدد من التحديات التي تواجه العملية التعليمية ومنها محدودية جاهزية البنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام في تدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة. كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مواجهة الكثير من المشكلات التعليمية.

وكشفت دراسة العوضي وأبو لطيفة (٢٠٢٠ م) عن تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي على تطوير العمل الإداري في ضوء مبادئ الحوكمة بالوزارات الفلسطينية في محافظات غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وشملت عينة الدراسة (١١٢) موظفاً ممن هم مكلفين بأعمال إدارية في الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن تقدير العاملين في الوزارات الفلسطينية لتوظيف الذكاء الاصطناعي منخفض. وقدمت الدراسة توصيات بضرورة التوسع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير العمل الإداري والنهوض بواقع الوزارة على مستوى أفضل في تقديم الخدمات.

وهدفت دراسة إسحاق (٢٠٢٠م) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وشملت عينة الدراسة (٨٠) فردا من معلمي التربية الفنية بمحافظة المنيا، ومن أبرز نتائج الدراسة: ضعف معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وتناولت دراسة الطوخي (٢٠٢١م) مفهوم الذكاء الاصطناعي وتقنياته والأتمتة الذكية وإيجابيتها وسلبياتها، وتحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحليل العلاقة بينه وبين تداعيات المخاطر التكنولوجية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومن أبرز نتائج الدراسة: أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتطور بمعدلات سريعة وقد يصاحب هذه التطورات تداعيات سلبية قد تصل إلى جرائم إلكترونية. وأن ثورة الذكاء الاصطناعي في المستقبل سوف تجعل تطبيقاته قادرة على القيام بكافة المهام في مختلف مناحي الحياة.

وعند التعليق على الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية يتضح أن الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية بأنها بحثت في مجال تطبيق الذكاء الاصطناعي، واختلفت عن أهداف الدراسة الحالية التي هدفت إلى معرفة دور تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتوضيح تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ وهذا لم تتطرق له الدراسات السابقة.

كما اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بأنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي، ولكن اختلفت كلٌّ من دراسة هينجولوسينا وآخرين Hinojo-Lucena and others (2019) ودراسة الطوخي (٢٠٢١م) مع الدراسة الحالية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة جينا Jenal (2018) باستخدام المنهج شبه التجريبي.

وأنفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية؛ بأنها استخدمت الاستبانة أداة لها، ماعدا دراسة جينا Jena (2018) التي استخدمت الاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة، واستخدمت دراسة هينجولوسينا وآخرين Hinojo-Lucena and others (2019) والطوخي (٢٠٢١م) تحليل الوثائق والدراسات كأداة للدراسة.

واختلف مجتمع الدراسات السابقة مع مجتمع الدراسة الحالية.

وبالنسبة لأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة؛ فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء مشكلة الدراسة والإطار النظري، وبناء أداة الدراسة الحالية.

ومن الجوانب التي انفردت بها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ أنها تناولت معرفة دور تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، خصوصا فيما يتعلق بالجانب الإداري - الإدارة المدرسية- وتحديد متطلبات وتحديات تطبيقه. وهذا لم تتطرق له الدراسات السابقة.

## الإجراءات المنهجية للدراسة

### منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة (المنهج الوصفي المسحي) باعتباره المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها؛ ويُعرفه العساف (٢٠١٢م) بأنه: "المنهج الذي يهتم باستجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلًا". (ص١٧٩).

### مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من (١٦١٨) فردًا؛ من مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع بطريقة عشوائية، وبحسب جداول مورجان؛ كان عدد العينة (٣١٠) أفراد من مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. (Krejcie, R & Morgan, D, 1970, p607)

### أداة الدراسة:

#### الاستبيان:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، أعدت الباحثة الاستبيان للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ومن الدراسات السابقة التي تم الاستفادة منها في بناء الاستبيان؛ دراسة محمود (٢٠٢٠م) لبناء محور درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ودراسة البشر (٢٠٢٠م) لبناء محور متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، ودراسة زروقي وفالته (٢٠٢٠م) لبناء محور تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وشمل الاستبيان (٣٠) عبارة موزعة على ثلاث محاور، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبيان، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (١): محاور المقياس وعباراتها

عدد العبارات	المحور
١٠	المحور الأول: درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
١٠	المحور الثاني: متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
١٠	المحور الثالث: تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
٣٠ عبارة	المجموع

وتم استخدام (مقياس ليكرت الخماسي) للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً).

ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًا؛ بإعطاء كل عبارة درجة، وفقًا للتالي: كبيرة جدًا (٥) درجات، كبيرة (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، ضعيفة (٢) درجتان، ضعيفة جدًا (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات (مقياس ليكرت الخماسي)، تم حساب المدى؛ بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥ - ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة؛ وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	كبيرة جدًا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	ضعيفة	١,٨١	٢,٦٠
٥	ضعيفة جدًا	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

### صدق أداة الدراسة:

يُقصد بصدق الأداة: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه" (العساف، ٢٠١٢م، ص ٣١٣). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

## ١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه؛ تم عرضُ الأداة بالصورة الأولى على مجموعةٍ من المحكّمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية؛ للتأكد من صدقها بالنسبة للهدف الذي صُممت من أجله، ومدى سلامة ووضوح صياغتها. وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتَّفقت عليها غالبية المحكّمين.

## ٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان؛ تم حساب (مُعامل ارتباط بيرسون) (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور، وقد تراوحت معاملات الارتباط لجميع محاور الأداة بين (٠,٨١) و (٠,٩١)، وهذه النتائج تشير إلى أن الأداة صادقة وصالحة للتطبيق.

## ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام مُعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ))، لكل محورٍ من محاور الاستبانة. واتضح أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (٠,٩٨٨)، وهذا يدلُّ على أن المقياس يتمتع بدرجةٍ ثابتٍ مرتفعة؛ يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

## تطبيق أداة الدراسة:

بعد الموافقة على تسهيل مهمة الباحثة، قامت الباحثة بإعداد رابطٍ إلكترونيٍّ للاستبيان، وإرساله لمديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٢-١٤٤٣هـ)، وقد استغرقت عملية جمع استجابات الاستبيان قُرابة ثلاثة أشهر. وبعد ذلك تم إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً بالحاسب الآلي باستخدام برنامج (SPSS)، ومن ثمَّ قامت الباحثة بتحليل البيانات، واستخراج النتائج.



## أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام الكثير من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك؛ تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات، والنسب المئوية؛ لتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢- عامل ارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ ولدراسة العلاقة بين المتغيرات.

٣- معادلة ثبات (ألفا كرونباخ)؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة درجة موافقة استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يُفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسطٍ حسابي.

٥- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. فكلما اقتربت قيمته من الصفر؛ تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ من وجهة نظر مديرات المدارس؟

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة نحو درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول محور درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

م	العبارة	فئات المقياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب		
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً					
		١	٢	٣	٤	٥					
١	استعماله كخبير استشاري لاتخاذ القرار في المدرسة.	ك			١٠	٢٠٠	٧٠	٣٠	١٠	٠,٧٠	٣,٣٩
		%	٠,٠	٣,٢	٦٤,٥	٢٢,٦	٩,٧				
٢	استخدام النظم الخبيرة في عمليات التفكير.	ك		٧	٤٣	٢١٠	٥٠		٤	٠,٦٢	٣,٩٨
		%	٠,٠	٢,٣	١٣,٩	٦٧,٧	١٦,١				
٣	استخدام الخوارزميات لإيجاد حلول سريعة في البيئة المتغيرة.	ك			٧٠	٩٠	١٠٠	٥٠	٩	١,٠١	٣,٤٢
		%	٠,٠	٢٢,٦	٢٩,٠	٣٢,٣	١٦,١				
٤	اعتماد الوكيل الذكي في المدرسة كبديل لبعض الأعمال الإدارية.	ك			٦٠	٥٠	٢٠٠		١	٠,٨٠	٤,٤٥
		%	٠,٠	٠,٠	١٩,٤	١٦,١	٦٤,٥				
٥	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	ك			٢١٠		١٠٠		٨	٠,٩٣	٣,٦٥
		%	٠,٠	٠,٠	٦٧,٧	٠,٠	٣٢,٣				
٦	تقديم التغذية الراجعة لمنسوبي المدرسة بشكل دوري.	ك			١٥	٢٩٠	٥		٥	٠,٢٥	٣,٩٧
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٨	٩٣,٥	١,٦				
٧	تلبية احتياجات الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ك			١٠٠		٢١٠		٣	٠,٩٣	٤,٣٥
		%	٠,٠	٠,٠	٣٢,٣	٠,٠	٦٧,٧				

م	العبارة	فئات المقياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً			
		١	٢	٣	٤	٥			
٨	تساعد الشبكات المدرسة على تحميل كميات كبيرة من المعلومات.	ك			١٠٠	١٩٩	١١	٠,٥٣	٦
		%	٠,٠	٠,٠	٣٢,٣	٦٤,٢	٣,٥		
٩	تقليص الوقت والجهد في بعض الأعمال الإدارية.	ك			٨٠	٣٠	٢٠٠	٠,٨٧	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٢٥,٨	٩,٧	٦٤,٥		
١٠	حل المشكلات المعقدة بالاعتماد على النظم الحاسوبية الخيرة في المدرسة.	ك			٢٠٠		١١٠	٠,٩٦	٧
		%	٠,٠	٠,٠	٦٤,٥	٠,٠	٣٥,٥		
		المتوسط العام					٣,٩٠١	٠,٧٦	

يتضح من الجدول (٣) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة) على درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٣,٩٠١ من ٥,٠٠)، والذي يُشير إلى خيارٍ بدرجةٍ (كبيرة) على أداة الدراسة؛ وانحرافٍ معياريٍّ بلغ (٠,٧٦) والذي يشير إلى تجانس الاستجابات لدى أفراد الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٣) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جداً) على العبارات رقم (٤، ٧، ٩)، وموافقون بدرجةٍ (كبيرة) على باقي العبارات، وتعزو الباحثة موافقة أفراد الدراسة بدرجاتٍ تتراوح بين (كبيرة جداً) و (كبيرة) على عبارات درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام؛ إلى وعي أفراد الدراسة بأهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام، لتسهيل الأعمال الإدارية وتقليص الوقت والجهد لمنسوبي المدرسة.

وموافقون بدرجة (متوسطة) على العبارة رقم (١)، وقد يعزى ذلك إلى حرص مديرة المدرسة قبل اتخاذ القرار على دراسة الوضع الراهن واستشارة منسوبي المدرسة. وتختلف درجة نتيجة المحور مع دراسة العوضي وأبو لطيفة (٢٠٢٠م) والتي وضحت أن تقدير العاملين في الوزارات منخفض بالنسبة لتوظيف الذكاء الاصطناعي.

**إجابة السؤال الثاني: ما متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ من وجهة نظر مديرات المدارس؟**

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٤): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول محور متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

م	العبارة	فئات المقياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً			
		١	٢	٣	٤	٥			
١	نشر الثقافة الداعمة للذكاء الاصطناعي في المدرسة.	ك	٦	٤		٣٠٠	٤,٩٢	٠,٤٧	٧
		%	١,٩	١,٣	٠,٠	٩٦,٨			
٢	دعم القيادة العليا في وزارة التعليم لإجراءات تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس.	ك	١٠		١٠٠	٢٠٠	٤,٥٨	٠,٦٦	١٠
		%	٣,٢	٠,٠	٣٢,٣	٦٤,٥			
٣	تضمين خطة المدرسة أهداف	ك				١٠٠	٤,٦٨	٠,٤٧	٨
		%	٠,٠	٠,٠	٣٢,٣	٦٧,٧			

م	العبارة	فئات المقياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً			
		١	٢	٣	٤	٥			
	تطبيق الذكاء الاصطناعي.								
٤	توفير دليل إجرائي للعمليات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي.	ك					٤,٩٨	٠,١٣	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١,٦	٩٨,٤		
٥	توفير السياسات الداعمة للأمن السيبراني في المدرسة.	ك		١٠			٤,٩٤	٠,٣٥	٦
		%	٠,٠	٠,٠	٣,٢	٠,٠	٩٦,٨		
٦	تجهيز البنية التحتية اللازمة من التجهيزات وشبكات الاتصال.	ك		٥٠			٤,٦٨	٠,٧٤	٩
		%	٠,٠	٠,٠	١٦,١	٠,٠	٨٣,٩		
٧	توفير الميزانية اللازمة لدعم تطبيق الذكاء الاصطناعي.	ك			١١		٤,٩٦	٠,١٨	٥
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٣,٥	٩٦,٥		
٨	استقطاب الكفاءات المتخصصة بالذكاء الاصطناعي في المدرسة.	ك				٢	٤,٩٩	٠,٠٨	١
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٦	٩٩,٤		
٩	تدريب منسوبي المدرسة على	ك			٥		٤,٩٧	٠,٢٥	٤
		%	٠,٠	٠,٠	١,٦	٠,٠	٩٨,٤		

م	العبارة	فئات المقياس					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً			
		١	٢	٣	٤	٥			
	تطبيقات الذكاء الاصطناعي.								
١٠	إقامة شراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي والهيئات المتخصصة لدعم تطبيق الذكاء الاصطناعي.	ك					٣٠٠	٠,١٨	٣
	%	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	٣,٢	٩٦,٨	٤,٩٧		
	%	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠	١٠,٠			
المتوسط العام					٤,٨٧	٠,٣٥		-	

يتضح من الجدول (٤) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة جداً) على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابي بلغ (٤,٨٧ من ٥,٠٠)، والذي يُشير إلى خيارٍ بدرجة (كبيرة جداً) على أداة الدراسة؛ وانحرافٍ معياري بلغ (٠,٣٥) والذي يشير إلى تجانس الاستجابات لدى أفراد الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة جداً) على جميع العبارات وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية لازال حديثاً؛ لذا جاءت درجة الموافقة (كبيرة جداً) على جميع عبارات محور المتطلبات لأهميتها، فمن الضروري على المسؤولين أخذ تلك المتطلبات بالاعتبار؛ ابتداءً من أخذ الموافقة والدعم من القيادة العليا في وزارة التعليم، واستقطاب الكفاءات المتخصصة بالذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني والاستفادة منهم في وضع خطة استراتيجية وتنفيذية لتطبيق الذكاء الاصطناعي بالمدرسة. ويتفق المتطلب رقم (٩) مع دراستي محمود (٢٠٢٠م)، والمطيري (٢٠١٩م) بأن هناك ضعفاً في تدريب منسوبي المدرسة على استخدام التقنيات الحديثة.

## إجابة السؤال الثالث: ماتحدييات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ من وجهة نظر مديريات المدارس؟

للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة نحو تحدييات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول محور تحدييات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية

م	العبارة	فئات المقياس					الانحراف المعياري	الرتب
		ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
		١	٢	٣	٤	٥		
١	قله توافر المختصين والخبراء بتقنية الذكاء الاصطناعي	٠,٠	٠,٠	٣,٢	٤٨,٤	٤٨,٤	٤,٤٥	٣
	ك	١٥٠	١٥٠	١٠				
٢	ارتفاع تكلفة تنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	٠,٠	٠,٠	١٩,٤	١٦,١	٦٤,٥	٤,٤٥	٤
	ك	٢٠٠	٥٠	٦٠				
٣	الأثر السلبي بالسلوك البشري نتيجة احصار التعامل مع الآلة.	٠,٠	٠,٠	١٦,١	٣,٢	٨٠,٦	٤,٦٥	٢
	ك	٢٥٠	١٠	٥٠				
٤	احتمالية الاختراق والنسخ الذاتي للفايروسات	٠,٠	٠,٠	٣٥,٥	٣٢,٣	٣٢,٣	٣,٩٧	٩
	ك	١٠٠	١٠٠	١١٠				

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فئات المقياس					العبارة	م	
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
			٥	٤	٣	٢	١			
								التي قد تغزو الروبوتات.		
٨	٠,٩٨	٤,٠٠	١٥٠	١٠	١٥٠			ك	صعوبة التعامل مع تقنية الذكاء الاصطناعي من قبل بعض منسوبي المدرسة.	٥
			٤٨,٤	٣,٢	٤٨,٤	٠,٠	٠,٠	%		
٥	٠,٩٣	٤,٣٥	٢١٠		١٠٠			ك	احتمالية ارتفاع نسبة البطالة بين صفوف الهيئات التدريسية عند تطبيقه.	٦
			٦٧,٧	٠,٠	٣٢,٣	٠,٠	٠,٠	%		
٧	١,٠٠	٤,٠٣	١٦٠		١٥٠			ك	صعوبة تغير ثقافة المجتمع حول تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.	٧
			٥١,٦	٠,٠	٤٨,٤	٠,٠	٠,٠	%		
١	٠,١٨	٤,٩٧	٣٠٠	١٠				ك	قصور دعم القيادات العليا في الوزارة.	٨
			٩٦,٨	٣,٢	٠,٠	٠,٠	٠,٠	%		
٦	٠,١٨	٤,٠٣	١٠	٣٠٠				ك	ضعف البنية التحتية الداعمة لتطبيق	٩
			٣,٢	٩٦,٨	٠,٠	٠,٠	٠,٠	%		



الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فئات المقياس					العبارة	م	
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
			٥	٤	٣	٢	١			
								الذكاء الاصطناعي.		
١٠	٠,٩٢	٣,٧١	١٠٠	٢٠	١٩٠			ك	افتقاد المرونة في خوارزميات التعلم عند أداء وظائفها.	١٠
			٣٢,٣	٦,٥	٦١,٣	٠,٠	٠,٠	%		
			٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٠,٠	%		
-	٠,٧١	٤,٢٦	المتوسط العام							

يتضح من الجدول (٥) أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جداً) على تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٤,٢٦ من ٥,٠٠)، والذي يُشير إلى خيارٍ بدرجةٍ (كبيرة جداً) على أداة الدراسة؛ وانحرافٍ معياريٍّ بلغ (٠,٧١) والذي يشير إلى تجانس الاستجابات لدى أفراد الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٥) موافقة أفراد الدراسة بدرجاتٍ تتراوح بين (كبيرة جداً) و (كبيرة) على عبارات تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية يواجه تحديات عديدة تحتاج وعي منسوبي المدرسة بها؛ لتلافيها مستقبلاً.

واتفقت نتائج هذا المحور مع عدد من الدراسات ومنها؛ دراسة المطيري (٢٠١٩م) والتي من نتائجها غياب تدريب القيادات على الذكاء الاصطناعي، ودراسة محمود (٢٠٢٠م) والتي ذكرت عدد من التحديات ومنها محدودية جاهزية البنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام في تدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة. ودراسة الطوخي

(٢٠٢١م) التي وضحت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتطور بمعدلات سريعة وقد يصاحب هذه التطورات تداعيات سلبية قد تصل إلى جرائم إلكترونية.

## التوصيات

- توجيه القيادة العليا في وزارة التعليم لدعم إجراءات تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس.
- تضمين خطة المدرسة بأهداف لتطبيق الذكاء الاصطناعي.
- تدريب منسوبي المدرسة للتعامل مع تقنية الذكاء الاصطناعي.
- تأسيس البنية التحتية في مدارس التعليم العام بعدد من التجهيزات وشبكات الاتصال.
- وضع برامج حماية الاختراق والنسخ الذاتي للفايروسات التي قد تغزو الروبوتات.
- وضع حلول بديلة لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند أداء وظائفها.
- استعمال الذكاء الاصطناعي كخبير استشاري لاتخاذ القرار في المدرسة.
- الاستفادة من عمل الخوارزميات لإيجاد حلول سريعة في حال الأزمات المفاجئة.
- تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدرسة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

## المقترحات

- تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية.
- واقع الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم الأهلي والأجنبي بالمملكة العربية السعودية.
- استراتيجية مقترحة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

## المراجع

### المراجع العربية:

- الأترابي، شريف. (٢٠١٩م). التعليم بالتخيل. القاهرة. العربي للنشر والتوزيع.
- اسحق، إيرين. (٢٠٢٠م). امكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا للمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. جامعة المنيا، ٦ (٣١)، ٦٠٣-٦٢٦
- البشر، منى. (٢٠٢٠م). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٢)، ٩٢-٢٧
- الحجيلي، سمر. الفراني، لينا. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية. جامعة الملك عبدالعزيز، ٤ (١١)، ٧١-٨٤
- خوالد، أبو بكر. (٢٠١٩م). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. برلين. ألمانيا. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.
- الدهشان، جمال علي. (٢٠١٩م). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية. جامعة سوهاج، (٦٨) ٣١٥٣-٣١٩٩
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من: <https://www.vision.gov.sa>
- زروقي، رياض وفالته، أميرة. (٢٠٢٠م). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١ (١٢)، ١-١٢
- آل سعود، سارة. (٢٠١٥م). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. مجلة سلوك. جامعة عبدالحميد باديس بالجزائر ٣ (٣)، ١٣٣-١٦
- السفياني، أبرار. (٢٠٢١م). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوئ والعوامل المؤثرة فيه. تربية دولية مقارنة. المجلة العربية للنشر العلمي. جامعة جدة. كلية التربية، ٢ (٣٠)، ٢٥٧-٢٧
- شعبان، أماني. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية، ٨٤ (١) ٢٣-١
- الطوخي، محمد. (٢٠٢١م). تقنيات الذكاء الاصطناعي والمخاطر التكنولوجية. مجلة الأمن والقانون. القيادة العامة لشرطة الشارقة. مركز بحوث الشرطة. الإمارات العربية، ٣٠ (١)، ٥٩-١٠٠
- العرفج، عواطف. (٢٠٢٠م). معوقات التحول الرقمي في مكاتب إدارات التعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة والأشراف التربوي. كليات الشرق العربي للدراسات العليا. الرياض.

العساف، صالح. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.  
العوضي، رأفت. أبو لطيفة، ديمة. (٢٠٢٠م). تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي على تطوير العمل الإداري في ضوء مبادئ الحوكمة (دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة). ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول في تكنولوجيا المعلومات والأعمال (ICITB ٢٠٢٠). كلية علوم الحاسوب. وتكنولوجيا المعلومات. غزة. ١٣-٧-٢٠٢٠م

غالب، ياسين، (٢٠١٢م). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات. عمان. الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع

الفراني، لينا، الحجيلي، سمر. (٢٠٢٠م). سيناريو تعليمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. جامعة الملك عبدالعزيز، ٤ (١١)، ٧٣-٩٢

قطامي، سمير. (٢٠١٨م). الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية. مجلة أفكار. وزارة الثقافة. المملكة الأردنية الهاشمية. ١. (٣٥٧). ١٣-٤٠

اللوزي، موسى. (٢٠١٢م). الذكاء الاصطناعي في الأعمال. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر حول ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة. جامعة الزيتونة الأردنية. عمان. الأردن. نيسان. ابريل ٢٠١٢م  
ماجد، أحمد. (٢٠١٨م). الذكاء الاصطناعي بدولة الإمارات العربية المتحدة. إدارة الدراسات والسياسات الاقتصادية. وزارة الاقتصاد. الإمارات العربية المتحدة.

محمود، عبدالرزاق. (٢٠٢٠م). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فايروس كورونا (COVID-19).

المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. جامعة أسيوط. مصر، ٣ (٤)، ١٧١-٢٢٤  
مطاي، عبدالقادر. (٢٠١٢م). تحديات ومتطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الحديثة لعمليات إدارة المعرفة في منظمات الأعمال. الملتقى الوطني السادس حول دور التقنيات الكمية في اتخاذ القرارات الإدارية. جامعة سكيكدة. كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير. الجزائر.

المطيري، عادل. (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. ٤. (٢٠)، ٥٧٤-

٥٨٨

المفيز، خولة. (٢٠٢٠م). جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحويل الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. الخرج. ٦. (١)، ١٨٣-٢١٦

موسى، عبدالله وحبيب، أحمد (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

النجار، فايز جمعة. (٢٠١٠م). نظم المعلومات الإدارية منظور إداري. الطبعة الثانية عمان. الأردن. دار الحامد للنشر والتوزيع.

المهاجري، خلود. (٢٠٢٠). واقع استخدام منصات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحية والنفسية. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة. مصر. ٢٠ (٣)، ٥٥-٢١  
وزارة التعليم. (١٤٤٢هـ). بيانات القوى العاملة. مسترجع من:

<https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/workforce-ah-1442>

وزارة التعليم. (١٤٤١هـ). وزير التعليم: جائحة كورونا ستعيد ترتيب أولويات العالم وبناء توجهات جديدة وتقديم حلول بديلة في التعليم والعمل عن بعد. مسترجع من:

<https://covid19.my.gov.sa/ar/Sectors/education/News/Pages/test.aspx>

### المراجع العربية (مترجمة):

- Zerrouqi, Riyadh and Falla, Amira. (2020). The Role of Artificial Intelligence in Improving the Quality of Higher Education (in Arabic). The Arab Journal of Specific Education. The Arab Foundation for Education, Science and Arts, 1 (12) , 1-12.
- Al-Toukhi, Muhammad. (2021). Artificial Intelligence Techniques and Technological Risks (in Arabic). Security and Law Journal. Sharjah Police General Command. Police Research Center. UAE, 30 (1) , 59-100
- Al-Sufyani, Abrar. (2021). The reality of comprehensive education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of The forces and factors affecting it. Comparative International Education. (in Arabic). The Arab Journal of Scientific Publishing. University of Jeddah, College of Education, 2 (30) , 257-277
- Shaaban, Amani. (2021). Artificial intelligence and its applications in higher education (in Arabic). Educational Journal. Sohag University. College of Education, 84 (1) , 1-23.
- Saudi Arabia Vision 2030. retrieved from: <https://www.vision2030.gov.sa/>
- Al Saud, Sarah, (2015). Educational applications of artificial intelligence in social Studies (in Arabic). Selk magazine. Abdelhamid Badis University in Algeria. 3 (3) , 133-163
- Qatami, Samir. (2018). Artificial intelligence and its impact on humanity (in Arabic). Afkar Magazine. Ministry of Culture. The Hashemite Kingdom of Jordan. 1 (357) , 13-40.
- Al-Najjar, Fayez Juma. (2010). Management Information Systems An Administrative Perspective (in Arabic). Second Edition, Amman, Jordan. Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.
- Al-Mutairi, Adel. (2019). Artificial intelligence as an approach to developing educational decision-making in the Ministry of Education in the State of Kuwait (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education. Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 4 (20) , 574-588
- Mousa, Abdullah, Bilal, Ahmed Habib (2019). Artificial intelligence is a revolution in modern technologies (in Arabic) , Egypt: The Arab Group for Training and Publishing.
- Ministry of Education (1441). Minister of Education: The Corona pandemic will rearrange the world's priorities, build new directions, and provide alternative solutions in education and remote work (in Arabic). Retrieved from: <https://covid19.my.gov.sa/ar/Sectors/education/News/Pages/test.aspx>
- Mattai, Abdel Qader. (2012). Challenges and requirements for the use of artificial intelligence in modern applications of knowledge management processes in business organizations (in Arabic). The Sixth National Forum on the Role of Quantitative Techniques in Administrative Decision-Making. Skate University. Faculty of Economics and Management Sciences, Algeria.
- Majed, Ahmed. (2018). Artificial Intelligence in the United Arab Emirates (in Arabic). Department of Economic Studies and Policies. Ministry of Economy. United Arab Emirates.
- Khawald, Abu Bakr. (2019). Artificial intelligence applications as a modern trend to enhance the competitiveness of business organizations (in Arabic). Berlin, Germany. The Arab democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies. Laudon,k&Laudon,J.

- (2010). Management Information System: Managing the Digital Firm, 11- d, pearson prentice Hall Inc, London
- Al-Lozy, Musa. (2012). Artificial Intelligence in Business (in Arabic). Paper presented to the eleventh annual scientific conference on business intelligence and the knowledge economy. Al-Zaytoonah University of Jordan, Amman. April 2012
- Mahmoud, Abdul Razzaq. (2020) Artificial Intelligence Applications: An Introduction to Education Development in Light of the Challenges of the Corona Virus Pandemic (covid-19) (in Arabic) International Journal of Research in Educational Sciences. Assiut University. Egypt. 3 (4) ,171-224
- Al-Hujaili, Samar. Al-Farani, Lina (2019). Artificial Intelligence in Education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). The Arab Journal of Specific Education. King Abdulaziz University. 4 (11). January 2020, 71-84
- Al-Hajri, Kholoud (2020). The reality of using distance education platforms in light of the Corona pandemic (in Arabic). The Scientific Journal of Educational, Health and Psychological Sciences. The Scientific Foundation for Educational, Technological and Special Education Sciences, Egypt. 2 (3) ,21-55
- Al-Farani, Lina. Al-Hujaili, Samar. (2020). An educational scenario for the use of artificial intelligence in revealing the multiple intelligences of learners (in Arabic). The Arab Journal of Literature and Human Studies. King Abdulaziz University. 4 (11) , 73-92
- AL-Arfaj, Awatif. (2020). Obstacles of exemplary destiny in the education administrations in the city of Riyadh (in Arabic). Mission and Educational Sciences. Arab East Colleges for Postgraduate Studies. Riyadh.
- Al-Assaf, Saleh. (2012). Introduction to Research in Behavioral Sciences ((in Arabic). Riyadh: Dar Al-Zahra
- Al-Awadi, Raafat. Abu Latifa, Dima. (2020). The effect of employing artificial intelligence on the development of administrative work in light of the principles of governance (a field study on Palestinian ministries in the governorates of Gaza) (in Arabic). A paper presented to the First International Conference on Information Technology and Business (ICITB2020) Faculty of Computer Science and Information Technology. Gaza. 7- 13-2020 PM
- Al-Bishr, Mona. (2020). Requirements for employing artificial intelligence applications in teaching Saudi university students from the point of view of experts (in Arabic). Journal of the College of Education. Kafrelsheikh University, 20 (2) , 27-92
- Al-Etribi, Sherif. (2019). Education by Imagination (in Arabic). Cairo. Al-Arabi for Publishing and Distribution
- Ghaleb, Yassin, (2012). Fundamentals of Management Information Systems and Information Technology (in Arabic). Ammaan Jordan. Curriculum House for Publishing and Distribution.
- Ishaq, Irene. (2020). The possibility of applying art education teachers in the preparatory stage In Minya Governorate to the skills of employing artificial intelligence in education (in Arabic). Journal of Research in the Fields of Specific Education. Minia University, 6 (31) , 603-626

### المراجع الأجنبية:

- Budzik,J. and Hammond,K. (2016) ,User Interation With Everyday Applications as Context For Just- In- Time Information Access, Proceedings of the 2000 International Conference on Intelligent User Interfaces,44-51
- Al-Dahshan, Jamal Ali. (2019). Teacher preparation programs to keep pace with the requirements of the Fourth Industrial Revolution. The Educational Journal. Sohag University, (68) , 3153-3199
- Goksel,N&Bozkurt,A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Current Insights and uture Perspectives. In S Sisman- Ugur, &G. kurubacak (Eds) ,Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism,.,224-236,Hershey PA: IGI Global
- Hinojo-Lucena, Aznar-Diaz, Caceres-Reche,Romero-Rodrguez. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. Education Sciences,9 (1):51. University of Granada. Spain"
- Holmes, W,Bialik,M.& Fadel,C, (2019). Artificial Intelligence In Education,Promises andG Implications for Teaching and Learning,Boston Center for Curriculum Redesign
- Jena,A. K. (2018). Predicting Learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis, transpiration and translocation, Asia-Pacific forum on science learning and teaching,19 (1) ,20-50
- Karsenti,T. (2019). Artificial Intelligence in Eduction: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow,s Schools Formation et profession,27 (1) ,112-116





استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء  
النظام الجديد للجامعات في المملكة  
العربية السعودية

The autonomy of the emergent universities,  
under the new system of universities in the  
Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. منيرة نايف العتيبي

أستاذ الإدارة والتخطيط المشترك

كلية التربية - جامعة شقراء

**Dr. Muneerah Naif Alotaibi**

Associate Professor of Educational Administration  
Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0015

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات السعودية، من خلال تحديد متطلبات نجاح استقلالية الجامعات، والتعرف على معوقات نجاحها. وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة لجمع المعلومات من عينة عشوائية بسيطة، بلغ عددهم (٢٣٥) من العمداء، ووكلاء العمادات والكليات، ورؤساء الأقسام، في جامعات: شقراء، نجران، تبوك، كممثلة لبقية الجامعات الناشئة السعودية، حيث توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقين على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية، حيث بلغ متوسط الموافقة (٣,٩٦ من ٥,٠٠) بدرجة موافق.
- أن أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقين على متطلبات نجاح الاستقلالية، حيث بلغ متوسط الموافقة (٤,٠٩ من ٥,٠٠) بدرجة موافق.
- أن أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقين بشدة على معوقات نجاح الاستقلالية، حيث بلغ متوسط الموافقة (٤,٢٢ من ٥,٠٠) بدرجة موافق بشدة.

وفي ضوء نتائج الدراسة وضعت الباحثة عددا من التوصيات، منها: العمل على توفير ما يلزم للجامعات الناشئة من البنى والتجهيزات بما يساعد في تحقيق المستوى المطلوب من الاستقلالية، من خلال استمرار دعم الدولة للجامعات الناشئة حتى تصل للاستقلالية التامة، الاستفادة من النظام الجديد وفتح الباب أمام الجامعات للاستثمار وإنشاء الشركات أو المساهمة فيها وإقامة برامج وافية من المنح، وترك الفرصة لها لتنمية إيراداتها كفرض رسوم دراسية لبرامج الدراسات العليا والدبلومات والدورات التدريبية والتعليمية ورسوم من الطلبة غير السعوديين ورسوم مقابل القيام ببحوث علمية أو خدمات استشارية.

الكلمات المفتاحية: استقلالية الجامعات، الاستقلال الذاتي، النظام الجديد للجامعات، القيادات الأكاديمية.

## Abstract

The study aimed to identify the expected benefits from the application of independence in emerging public universities in light of the new system of Saudi universities, by identifying the obstacles and success requirements for the autonomous universities, the descriptive approach was adopted throughout the study, whereas a questionnaire was designed and used as a tool to collect information from a simple random sample, the total sample size (235) that consist of deans, and head departments, in the following universities: Shaqra, Najran, Tabuk, as a representative of the rest of the Saudi emerging universities, where the study has revealed the following results :

- That the academic leaders of emerging public universities agree on the expected benefits of the autonomy application. whereas the average approval rating was (3.96 out of 5.00) (agree) .
- That the study members of the academic leaders in emerging public universities agree on the autonomy success requirements, the approval rating was (4.09 out of 5.00) (agree) .
- That the study members of the academic leaders in emerging public universities agree on the autonomy obstacles, the approval rating was (4.22 out of 5.00) (strongly agree) .

As per the study results, the researcher set forth several recommendations, including working to provide the necessary structures and equipment for emerging universities to help achieve the required level of autonomy, By continuing the state's subsidiary for emerging universities to attain full autonomy, benefiting from the new system and opening the door for universities to invest, establish companies or contribute to them, and establish endowment scholarship programs. And providing them the opportunity to increase their revenues, such as charging tuition fees for graduate studies programs, diplomas, training, and educational courses, fees for non-Saudi students, and fees for conducting scientific research or consulting services.

**Keywords:** Autonomy of universities, autonomy, the new system of universities academic leaders.

## مقدمة

أولت المملكة العربية السعودية صناعة المستقبل اهتمامًا كبيرًا؛ من خلال الرؤية التي يمتلكها القادة والساسة والاقتصاديون، والتي بدورها تحدد خارطة الطريق نحو تحقيق الطموحات والإنجازات، وتُجَلَّى ذلك عندما اعتمدت المملكة رؤية ٢٠٣٠. حيث تمثل الرؤية إطارًا للتحوّل والتغيّر إلى مجتمع قائم على المعرفة، وهذا يستدعي مشاركة التعليم العالي في هذه الرؤية الطموحة من خلال الجامعات.

وقد أوضحت الرؤية ٢٠٣٠ أن من أهدافها السعي إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، كما استهدفت الرؤية إمكانية أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية بحلول عام ٢٠٣٠. وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦، [/https://www.vision2030.gov.sa/ar](https://www.vision2030.gov.sa/ar) (٢٠٢١/١٠/٢٠).

ولرفع من مستوى أداء الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية لمواجهة التحديات المستقبلية، وتمكينها من التميز والابتكار والاستجابة الإيجابية للتغيرات المتسارعة؛ جاء ضمن أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥ - ٢٠١٩) منح الجامعات الاستقلالية الإدارية والمالية، والعمل على إقرار نظام الجامعات الجديد.

ولتحقيق أهداف خطة التنمية والأهداف الاستراتيجية للتعليم الجامعي المرتبطة بأهداف الرؤية ٢٠٣٠ أعدت وزارة التعليم نظام الجامعات الجديد الذي يمنح الجامعات الاستقلالية ليكون بديلاً عن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات السابق، ولعلّ ما جاء به الرؤية في هذا الجانب من أهمية استقلال الجامعات، ليس أمرًا جديدًا، وإنما يحاكي ما تعمل به دول العالم المتقدم، التي رأت أهمية أن يكون لديها جامعات مستقلة أو شبه مستقلة، حتى يمكنها أن توظف قدراتها وإمكاناتها بما يدفعها إلى صناعة أجيال متعلمة وقادرة على تعزيز جانب التنمية المستدامة. (نظام الجامعات، ١٤٣٩هـ) ولا يخفى على متخذي القرار ما أصبحت عليه الجامعات في الوقت الراهن؛ حيث تعاني من ضغوطات مشتركة لإحداث تغيّرات جوهرية، مدفوعة بظروف وطنية وإقليمية متعددة تؤثر على الهياكل والإجراءات المؤسسية القائمة. ويمكن تلخيصها في أربع ديناميكيات فعالة، وهي: زيادة

الطلب العالمي على التعليم العالي، والمنافسة التي تواجه الأنظمة الوطنية أو المحلية في سوق عالمية تمنح امتيازات للجامعات المرموقة، بالإضافة إلى الالتزامات الواسعة التي فرضت على الجامعات من خلال ضغوط حكومية لتحقيق أهدافها السياسية، وتحول تمويل الجامعات من الاعتماد على القطاع العام إلى الحاجة للاعتماد على الدعم والتمويل من القطاع الخاص (Shattock,2014).

وقد اعتبرت عسيري (٢٠١٦م) الاستقلال الذاتي سر الريادة والنجاح العالمي لمؤسسات التعليم العالي الأمريكية، فمن خلالها استطاعت الحكومة إيجاد بيئة تنافسية بين جامعاتها المتعددة، تقوم على ركائز رؤية استراتيجية واضحة وفقاً لآليات إدارية، تتصف بالابتكار والمرونة؛ مما مكنها من استقطاب للقيادات المتميزة، وأساتذة الجامعات، وانتقاء أفضل الطلاب، فقد أعطتها الاستقلالية الحرية في الانتخاب والتعيين، وفي وضع نظام قبول الطلاب، وتحديد امتيازات ورواتب الأعضاء، ومكافأة المتميزين منهم، وحرية تصميم البرامج، كما مكنها الاستقلال الذاتي من امتلاك برامج تمويل تنافسية، تفوقت بها على الجامعات العالمية؛ فهي تملك الحرية التامة في إدارة أصولها واستثماراتها، وهذا بدوره انعكس على أدائها لوظائفها بمستويات عالية من الإبداع، والمرونة، والابتكار.

كما أكدت العديد من الدراسات العالمية والمحلية على أهمية الاستقلال الذاتي في تحسين وتجويد الأداء للجامعات، ومن ثمَّ جودة المخرجات، فدراسة أحمد (Ahmed,2015) أكدت على ضرورة منح الجامعات الاستقلال الذاتي منذ الخطوة الأولى نحو تحويل الجامعات إلى جامعات مميزة؛ وذلك لضمان سير العمل بمرونة تنظيمية عالية، ورؤية استراتيجية واضحة، واستنتاج الشرقي (shrq,2015) أن للاستقلال دوراً بالغاً في تحسين أداء الجامعات السعودية، فهي تُسهم في تحسين إجراءات اتخاذ القرارات، وفي تحديد وتوضيح الأدوار والمسؤوليات والنظم المحاسبية، وفي إعطاء الجامعات الحرية في إدارة مواردها المالية والمادية والبشرية، وتُسهم أيضاً في توفير التجهيزات اللوجستية، والنظم المتطورة لتقنيات المعلومات، والاتصالات (ICT) في الجامعات، ومنحها الحرية الكاملة في عقد الشراكات الأكاديمية والاقتصادية التي تحتاجها لمحاكاة متغيرات السوق الدولية.

وبما أنَّ النظام الجديد للجامعات سيطبق بداية على ثلاث جامعات كمرحلة أولية يتم اختيارها وفق مؤشرات ومعايير محددة بالتعميم الوزاري رقم ٨٣٩٠٩/٧/٨/١٤٤١هـ، وهذا الاختيار هو لتحقيق الكفاءة والفاعلية في جودة التعليم والحوكمة الرشيدة والاكتفاء الذاتي، حيث تشير رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى الحاجة للجامعات بحثية، ترمي بثقلها في الأبحاث العلمية في كافة التخصصات، وتنافس عالمياً على براءات الاختراع، وأيضاً الحاجة قائمة للجامعات تركز على التدريس وتطوير أساليبه؛ لتكون مخرجاتها مؤهلة لسوق عمل تبحث عن كفاءات متمكنة علمياً، وأيضاً الحاجة إلى جامعات تطبيقية لدرجتي الدبلوم والبكالوريوس، وهذه الجامعات تحديداً سيكون لها دور كبير في عجلة الصناعة والإنتاج والوظائف الفنية الحرة، كما أن النظام الجديد للجامعات فتح الباب أمام الجامعات للاستثمار، وإنشاء الشركات، أو المساهمة فيها، وبناء برامج وقفية تمنحها الاكتفاء الذاتي والاستقلالية المنضبطة والحرية في وضع لوائحها الإدارية والمالية والأكاديمية؛ مما سيحفزها على التنافس عالمياً (الورثان، ٢٠٢١). وانطلاقاً من حرص مجلس شؤون الجامعات على التأكد من جاهزية الجامعات لتطبيق نظام الجامعات الجديد، قامت الأمانة العامة لمجلس شؤون الجامعات ببناء معايير ومؤشرات تساعد في تحديد قدرة الجامعات على التحول. وقد حرصت أمانة مجلس شؤون الجامعات على التأكيد على المرونة في تقديم الأدلة والشواهد، التي تمكن الجامعات من التعبير عن ذاتها وفكرها وإظهار نقاط التميز التي تؤهلها لتطبيق النظام بنجاح من خلال الخطوط العريضة التي وضعتها الأمانة، ليتم ترشيح أعلى ثلاث جامعات من حيث نسبة الجاهزية لتطبيق النظام (في مرحلته الأولى) ويضم لها باقي الجامعات بحسب جاهزيتها تبعاً في المراحل القادمة. (جاهزية جامعة الملك عبدالعزيز لتطبيق نظام الجامعات، ٢٠٢١)

وبناء على ما سبق واستجابة لسياسات الإصلاح التعليمي، وكون الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة سيمثل نقلة نوعية كبيرة في أسلوب وطريقة إدارتها ومخرجاتها المستقبلية، فإنَّ هذا البحث سيسعى إلى دراسة استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.

## مشكلة الدراسة:

تعتمد الجامعات السعودية الحكومية على الدولة في ميزانيتها المالية، وذلك من خلال ما يخصص لها من ميزانية سنوية، يتم الصرف منها وفق اللائحة المحددة للميزانية العامة للدولة، والصلاحيات الممنوحة لوزارة المالية بخصوصها، كما يخضع منسوبها لنظام الخدمة المدنية بالدولة، وتعمل الجامعة وفق نظام موحد للجامعات السعودية يتمثل في نظام التعليم العالي والجامعات ولوائحه، وترتبط الجامعة بوزارة التعليم وبلجان عليا، ولعل عدم قدرة الجامعة على الاستقلالية بذاتها فيما يخص ميزانيتها وحرية التصرف بها، وحرية تطوير أنظمتها كان له آثار غير إيجابية أبرزها كما ذكر (الحمادي، وسالم، ٢٠١٧) تكرار البرامج المتطابقة؛ فأصبحت الجامعات نماذج مكررة، وذلك يعود إلى مركزية الإدارة التي تحد من التطور النوعي، وتقديم برامج متميزة تحقق التنافس. كما أشار الرشيد (٢٠١١) أنه من غير المرضي أن تحكم جامعاتنا لوائح موحدة وأن تظل الجامعات مرتبطة إدارياً بوزارة واحدة، فلا تعين عميداً ولا تقيم مؤتمراً، ولا تحتفل بنشاط إلا بموافقة الوزير. كما ذكرت دراسة القحطاني (٢٠١٩) أن صعوبة تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية - وخاصة الاستقلالية المالية- تعد من المعوقات التي تحول دون حوكمة هذه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية 2030، ودراسة التويجري (٢٠٢٠) التي شددت على أهمية منح الجامعات السعودية الاستقلالية التامة (مالية وإدارية وأكاديمية) في سبيل تحقيق المنافسة والتميز، وكذلك دراسة المنيع (٢٠٢٠) التي بينت أن الافتقار إلى الاستقلال المادي والإداري والأكاديمي للجامعات يعد من أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق ميزة تنافسية للجامعة من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

ومما يعزز ذلك دراسة أغيون وآخرين (Aghionetal,2010) والتي توصلت إلى أن استقلالية الجامعات البحثية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ترتبط بعلاقة إيجابية مع الناتج الجامعي، وخاصة فيما يتعلق بتسجيل براءات الاختراع ومستوى تصنيف الجامعة وفق مؤشر شنغهاي، وأنه يؤدي بها إلى تحقيق المزيد من المنافسة، ولعلّ في ذلك تفسيراً لتقدم الجامعات الغربية وخاصة الأمريكية منها في التصنيفات العالمية، خاصة إذا علمنا أن نظام التعليم العالي الأمريكي -وفقاً لدراسة

لاباري (Labaree,2010) - قد وفر للمؤسسات الخاصة استقلالية ذاتية وتمويلاً مستقلاً وقاعدة عريضة من الدعم.

وقد فطنت القيادة لهذه التحديات التي تواجه التعليم الجامعي السعودي وبادرت باتخاذ الإجراءات المبكرة للتعامل معها، وبما يكفل المناسفة والتطور الإيجابي لجميع الجامعات (آل عمرو، ٢٠١٧). ومن جملة الإجراءات الطموحة التي طرحتها القيادة السعودية، النظام الجديد للجامعات الذي يمنح الجامعات الحكومية الاستقلالية لتحقيق التنافسية والإبداع والتميز بين الجامعات العربية والعالمية. ولكن التغيير الكبير في نظام الجامعات وطريقة إدارتها بعد منحها الاستقلالية يستدعي إجراء دراسة تهدف إلى: معرفة الفوائد الناجمة عن تطبيق الاستقلالية، ومقوّمات نجاحها، والمعوقات التي قد تحدّ من نجاحها.

وبما أن الجامعات الناشئة في المملكة وصلت إلى (٢١) جامعة من مجموع (٢٩) جامعة؛ أي ما يُمثّل أكثر من الثلثين، ونظرًا إلى حداثة هذه الجامعات التي لا تتعدى (١٤) عامًا، إلا أن من ينظر إلى معظم الجامعات السعودية الناشئة ويقارنها بمتطلبات المرحلة الحالية التي تتطلب الكثير من الكفاءة والفاعلية والإسهام الفاعل في التنمية من خلال جودة المنتج التعليمي أو البحثي يرى أنها ما زالت تراوح مكانها، وما زالت تعيش تفاصيل البدايات في كثير من أمورها، فالجودة التعليمية، كما ذكر الروقي (٢٠٢٢) لا تتجاوز الحصول على اعتماد أكاديمي يستنفر الجهود وتُجند له اللجان وفرق العمل؛ حيث أُنشئت هذه الجامعات لمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، ووجدت نفسها أمام تحديات من أهمها: نقص الخدمات التنموية، وغياب المشاريع التنموية والإنتاجية والصحية في بعض المحافظات.

كما ذكرت العتيبي (٢٠٢٠) أن ضعف الميزانية، وضعف اقبال مؤسسات المجتمع على الاستفادة من نتائج أنشطة البحث العلمي، وضعف دور الإعلام في الجامعات الناشئة، كذلك ضعف التعاون والتنسيق بين الجامعات الناشئة. تحول جميعها بالتأكيد دون تحقيق مزايا تنافسية للجامعات الناشئة؛ مما أدّى إلى تأخر عملية التنمية والتطور مقارنة ببقية الجامعات السعودية العريقة والجامعات العربية



والعالمية، حيث لا تزال الجامعات السعودية الناشئة بعيدة عن كل الآمال في التصنيفات الأكاديمية الدولية، وتفتقد إلى سياسات شاملة لتأهيلها وفق المعايير العالمية للتميز.

وقابلية تكيفها مع المتغيرات الحديثة، والتوجهات العالمية، وتوافقاً مع السعي إلى تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، ورغبة في الوصول بهذه الجامعات الحديثة إلى مستوى عالٍ من الريادة العالمية، التي كان أبرز ركائزها بالجامعات العالمية الرائدة (الاستقلال الذاتي)، وما تحقق للجامعات العالمية المستقلة من ارتقاء وتميز بالخدمات، جاءت هذه الدراسة لتبحث موضوع استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات، كونه مطلباً رئيساً لتحقيق الريادة والمساهمة الفاعلة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

#### أسئلة الدراسة:

سَعَت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- ٢- ما المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- ٣- ما المعوقات التي قد تحد من نجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد الفوائد والمتطلبات والمعوقات لتطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الناشئة، تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المنصب الإداري، سنوات الخبرة)؟

#### أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.

٢- التعرف على المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.

٣- التعرف على المعوقات التي قد تحد من نجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها.

٤- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد الفوائد والمتطلبات والمعوقات لتطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الناشئة، تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المنصب الإداري، سنوات الخبرة)

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تناوله، وهو موضوع استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، الذي سيطبق بعد إقرار نظام الجامعات الجديد، وهو مشروع حيوي لتجويد أداء الجامعات، وزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية، والوصول بها إلى الإبداع والتميز على المستوى المحلي والإقليمي، والتنافسية على المستوى العالمي.

٢- قلة الدراسات -بحسب علم الباحثة- في هذا المجال، حيث يؤمل أن يكون لهذه الدراسة أهمية كبيرة لما ستضيفه إلى الإطار النظري عن الاستقلال الذاتي للجامعات ونظام الجامعات الجديد.

الأهمية التطبيقية:

١- يؤمل أن تقدم الدراسة الحالية لقيادات الجامعات الناشئة صورة واضحة عن متطلبات التحول نحو تطبيق النظام الجديد بما يمكنها من تقييم واقعها وتحديد مواطن القوة والضعف لتطبيقاً فعال لهذا النظام.

٢- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في معرفة المعوقات التي قد تحول دون تطبيق النظام الجديد بما يمكن المسؤولين من اتخاذ الإجراءات التصحيحية.

### حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** اقتضت الدراسة على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة، ومتطلبات نجاح استقلاليتها في ضوء نظام الجامعات الجديد، كذلك على معوقات نجاحها.
- **حدود بشرية:** اقتضت الدراسة على القيادات (عمداء كليات وعمادات مساندة، وكلاء عمادات وكليات، رؤساء أقسام أكاديمية).
- **حدود مكانية:** طبقت الدراسة في ثلاث جامعات ناشئة، تمثل بقية الجامعات الناشئة، وهي: (جامعة تبوك، جامعة جيزان، جامعة شقراء).
- **حدود زمانية:** طبقت هذه الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤٣ / ٢٠٢١)

### مصطلحات الدراسة:

#### استقلالية الجامعات:

حصول الجامعة على الإدارة الذاتية لمكونات أداؤها الوظيفي: العلمي والإداري والمالي؛ وذلك لارتباط هذه المكونات بعضها بالآخر في تفاعلها وتكاملها الوظيفي (هادي، ٢٠١٠م، ١٥).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنه: أن تتمتع الجامعات الحكومية الناشئة في المملكة العربية السعودية بشخصية مستقلة ذات ذمة مالية تعطيها حق التملك، والتصرف، والاستثمار، بما يكفلها لها نظام الجامعات الجديد بعد تطبيقه من الاستقلال التام، علمياً، ومالياً، وإدارياً.

#### الاستقلال الذاتي:

ذكرت دراسة الشريف (٢٠١٥: ٣٩) أن (Schmank.2000,96) عرف الاستقلال الذاتي في الجامعات على أنه: "تحرير الجامعة من جميع القيود الخارجية إدارياً؛ بحيث يؤول الحكم إلى الجامعات، وتحويلها من سلطة الدولة إلى الحكم الذاتي. وتبني نظام بموارد مالية كافية؛ لتبرير وتمكين سيطرة الجامعة".

ويقصد بالاستقلال الذاتي في هذه الدراسة: حق الجامعة في إدارة شؤونها (الأكاديمية، المالية، الإدارية) ذاتياً دون تدخل أي جهة خارجية، وتحديد السياسات الداخلية، والتخلص من المركزية.

### الجامعات الناشئة:

عرفها المطلق بأنها: "مؤسسات علمية وثقافية تعمل على هدي الشريعة الإسلامية، وتقوم بتنفيذ السياسات التعليمية بتوفير التعليم الجامعي، والدراسات العليا، والنهوض بالبحث العلمي، والقيام بالتأليف، والنشر، والترجمة وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها، والتي صدر بها مرسوم ملكي بتأسيسها بدءاً من عام ١٤٢٦هـ" (٢٠١٧م ص ٢٧٥).

كما عرفها العتيبي (٢٠١٧، ٢٦٠) بأنها: "جميع الجامعات الحكومية التي أنشئت حديثاً في المملكة العربية السعودية، وتشمل الجامعات التالية: جامعة الملك خالد (١٤١٩هـ)، جامعة القصيم، وجامعة الطائف، وجامعة طيبة (١٤٢٤هـ)، وجامعة الأميرة نورة (١٤٢٥هـ)، وجامعة حائل، وجامعة جازان، وجامعة الجوف، وجامعة الملك سعود الصحية (١٤٢٦هـ)، وجامعة الباحة، وجامعة تبوك، وجامعة نجران (١٤٢٧هـ)، وجامعة الحدود الشمالية (١٤٢٨هـ)، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وجامعة الأمير سطام، وجامعة الجمعة، وجامعة شقراء (١٤٣٠هـ)، والجامعة السعودية الإلكترونية (١٤٣٢هـ)، وجامعة جدة، وجامعة بيشة (١٤٣٤هـ)، وجامعة حفر الباطن (١٤٣٥هـ).

### نظام الجامعات الجديد:

عرفه الورثان (٢٠٢١، ٤٨): "بأنه النظام الجديد للجامعات السعودي الذي تم إقراره من مجلس الوزراء برقم (١٨٣) وتاريخ ١/ ٣/ ١٤٤١هـ والمتوج بالمرسوم الملكي الكريم رقم (م/ ٢٧) وتاريخ ٢/ ٣/ ١٤٤١هـ".

ويتكون مشروع النظام من (١٤) فصلاً، ويشتمل على (٥٨) مادة، ومن أبرز ملامح المشروع الجديد، تحقيق الاستقلالية المنضبطة للجامعات، بما يمكنها من بناء لوائحها الأكاديمية، والمالية، والإدارية، وفق السياسة العامة التي تقرها الدولة، من خلال مجلس شؤون الجامعات المقترح، كذلك

تحقيق انعكاس حقيقي لمضامين رؤية ٢٠٣٠، في التنظيم الإداري للجامعات، من هياكل تنظيمية، ومؤشرات للأداء. وتمكين الجامعات بإقرار تخصصاتها وبرامجها حسب فرص العمل واحتياجات المنطقة من الموارد البشرية. نظام الجامعات. (٢/٣ / ١٤٤١). هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. [https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/1/801d3a00ee-aafc6ff-b4e9](https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/d-0f7-74282ee8https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/1/801d3a00ee-aafc6ff-b4e9)

### القيادات الأكاديمية:

"هي تلك القيادات التي تصنع النجاح والتأثير في بيئة العمل الأكاديمي، فهم العمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات ممن يمتلكون التأثير في بيئة العمل الأكاديمي" (الرقب، ٢٠١٨، ص. ٢٩٩).

وعرف كل من الحامد والعمرى (٢٠١٨، ص. ٢١٣) القيادات الأكاديمية بأنهم: "هم الأشخاص المكلفين بالأعمال الإدارية في الجامعة مع عملهم كأكاديميين، حيث يمتلكون مجموعة من الخبرات والمهارات والقدرات، والأساليب التي تؤهلهم للأداء الأمثل للمهام الإدارية من أجل تحقيق رؤية وأهداف الجامعة".

## الإطار النظري

### استقلالية الجامعات:

إن مفهوم استقلالية الجامعة لا يعني خصخصة الجامعات، وإدارتها من قبل القطاع الخاص بمعزل عن الدولة، وتمويلها، ورقابتها، ولكن المقصود هو حرية الجامعة في إدارة شؤونها الأكاديمية، والمالية، والإدارية، دون أي تدخل من أي جهة خارجية سواء كانت الدولة، أو مؤسسات المجتمع. كما يرى الغريب (٢٠١٥ م) أن استقلالية الجامعة بتمكينها من وضع البرامج والمقررات والمناهج التعليمية وتطويرها وفق المتغيرات واحتياجات المجتمع، ووضع سياسات قبول الطلاب وتطويرها، كذلك هياكل أعضاء هيئة التدريس فيها، والتخلص ممن لا يرقون إلى المستوى الأكاديمي،

واستقطاب من ترغبهم الجامعة من البارزين، والأفذاذ، وذلك بقرارات من إدارة الجامعة، ودون تدخل أي سلطات خارجها.

وتتحدد الأبعاد الرئيسة للاستقلالية الجامعية في: الاستقلال الإداري، والاستقلال المالي، والاستقلال العلمي، والبحثي. ويرتبط مبدأ "الاستقلالية" بمسألة تمثيل الأساتذة في الهيئات التقريرية للجامعة، مثل: مجالس تسيير الجامعات والكليات، كما تتحقق هذه الاستقلالية بالاعتراف لأعضاء المجتمع الأكاديمي بالحق في المشاركة في تسيير الشؤون الأكاديمية والإدارية عن طريق تمكينهم من اختيار جميع أعضاء الهيئات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بالانتخاب (مصطفى، ٢٠١٥).

#### أهمية استقلالية الجامعات:

لم تشهد الجامعات السعودية، برامج تحديث وتطوير، كالتي تشهدها حالياً، والهدف الأسمى هو تأهلها للدور الريادي المطلوب منها، بتعزيز مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، والوصول بالمملكة إلى أبعاد مرحلة من التقدم والازدهار، خاصة أن دور الجامعات اليوم ليس كما كان بالأمس، فهي لم تعد أماكن لتلقي المعارف، ومنح الشهادات الجامعية، وإنما أصبحت منارات علم قائمة بذاتها، تنطلق منها مبادرات التحديث والتطوير، وتُرسَم فيها خطط المستقبل. وقد أثبتت تجارب الدول المتقدمة أهمية استقلالية الجامعات، وخاصة الاستقلالية المالية، التي تدفع الجامعة لتنمية مواردها المالية، بما تملك من أبحاث وخبرات وأفكار وأوقاف جامعية، تؤهلها لتوظيف إمكاناتها بالطريقة الصحيحة، لتأمين الموارد الكافية لمواصلة رسالتها، وعدم الاعتماد على الدعم الحكومي، وعند تحقق ذلك للجامعات السعودية، علينا أن نتنظر منها الكثير من الأفكار والمبادرات ولكن هذه الاستقلالية ستكون منضبطة، وتتوافق مع سياسة الدولة، ويساعد على ذلك، إنشاء مجلس لشؤون الجامعات عضوية عدد من الجهات الحكومية، وممثلين عن القطاع الخاص. استقلالية الجامعات (٢٠١٤/٣/٢). جريدة الرياض. <https://www.alriyadh.com/> ١٧٨٤٨٩٤.

## أبعاد الاستقلال الذاتي للجامعات:

## أ- الاستقلال الإداري:

وهو شرط ضروري لتحقيق الاستقلالية المالية والأكاديمية؛ فلا يمكن بأي حال من الأحوال فصل هذا البعد عن أبعاد الاستقلال؛ لأن الهدف لأي مؤسسة، كما ذكر عسييري (٢٠١٦م، ٦٩٣). هو: "تحقيق الوظائف، والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وكلها وظائف فنية، ولا يمكن أن تنصور قيام الجامعة بوظائفها بتميز إذا لم يتوفر لها استقلال إداري، ولأعضاء هيئة تدريسيها حرية أكاديمية؛ فهم في الوقت نفسه الذين يتولون إدارتها".

ويعني الاستقلال الإداري: أن تُحوَّل الجامعة قانونياً بحرية إدارة شؤونها، في حدود إطار قانون معين.

والمجالات الرئيسة للاستقلال الإداري هي: حرية اختيار الموظفين، حرية اختيار الطلاب، مراقبة المناهج والمعايير، قبول برامج البحث، تخصيص الموارد الداخلية. ولا يعني الاستقلال الإداري انعزالها عن المجتمع، ولا الخروج عن قوانينه ونظمه؛ ولكنه يعني "حق الجامعة في إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية والمالية، من خلال قانونها الخاص؛ لتتمكن أجهزتها الأكاديمية والمالية والإدارية من إدارة أمورها دون أية قيود أو معوقات؛ وذلك على ضوء الالتزام بالقواعد والقيم المنظمة للعمل داخل الجامعة، بما يكفل للجامعة تحقيق دورها المأمول منها بالفاعلية والكفاءة المرجوة" (شريف، ٢٠١٢م، ١٠٨).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الاستقلال الإداري: حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية إدارة ذاتية، دون التدخل من أي جهة كانت، مع بقاء مسؤوليتها أمام الهيئات الرقابية والمجتمع، وفق مبدأ المساءلة والحوكمة.

## أ- الاستقلال المالي:

عرفه سنبلو (٢٠١٠م، ٩٤٩) بأنه: "امتلاك الجامعة القدرة والكفاية لتوفير مصادر تمويل أنشطتها ودفع رواتب أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها؛ ولذلك فهناك جامعات تُموَّل نفسها من

أوقافها، وما تقدمه من خدمات بحثية، وما تحصل عليه من تبرعات وهبات، وما يدفعه طلابها، ومن الدعم الحكومي أيضاً".

كما لا يمكن للجامعة أن تستقل مادياً إلا إذا كان لها مواردها الخاصة، وهو التحدي الذي تواجهه معظم الجامعات؛ لذلك على الجامعات أن تبحث عن مصادر تمويل إضافية، دون أن يتحمل الطلاب أي زيادة في المصروفات الدراسية (شريف ٢٠١٢م: ١١١).

ولكن من الملاحظ أن الجامعات في وضعها الحالي لا تستطيع أن تضع ميزانيتها وفقاً لتصوراتها؛ بل تلتزم بال نماذج التي تضعها وزارة المالية وفقاً لميزانية البنود، وتطبق أنواع الميزانيات الأخرى؛ مثل: الميزانية التعاقدية، ميزانية البرامج، ميزانية التخطيط، الميزانية الصفرية؛ لما أثبتته هذه الميزانيات من نجاح في تحقيق أهداف الجامعة وميزانياتها، مقارنة بموازنة الأبواب ذات الرقابة المستندية (عسيري، ٢٠١٦).

وترى الباحثة أن قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها يتوقف بدرجة كبيرة على توفر الموارد المالية التي تُمكنها من التوسع في المباني، وتجهيز المعامل، وتحديث المكتبات، ورفع المستوى المادي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.

### ج- الاستقلال الأكاديمي (الحرية الأكاديمية):

تُعرف الحرية الأكاديمية على مستويين:

فتعرف على مستوى أعضاء هيئة التدريس بأنها: حرية أعضاء هيئة التدريس والطلبة في التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم وأفكارهم، وفي اختيار مضامين البحث، وحرية المشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية، وحرية المشاركة في صنع القرار دون تدخل من أي جهة.

وتعرف على مستوى الجامعة بأنها: حرية الجامعة واستقلالها. وتعتبر حرية الجامعة واستقلالها من المجالات الأساسية للحرية الأكاديمية؛ فلا يمكن أن تُمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس حريتهم الأكاديمية ما لم تُمنح هي بالقدر اللازم من الاستقلالية.



ويندرج تحت هذا المفهوم مجموعة من التعريفات: فيعرفها القرني (٢٠١٢، ٥٩) تعريفًا شاملاً؛ إذ يرى أنها: "مفهوم يشتمل على مستويين رئيسين:

● **الحرية الأكاديمية المؤسسية:** وتعني: حماية المؤسسة من التنفيذيين الضاغطين على قراراتها، وتوجهاتها العلمية والإدارية والمالية، وحريتها في اختيار أعضاء هيئة التدريس والطلاب، واختيار مفردات المقررات.

● **حرية الأستاذ الجامعي:** وتعني: حرية الأستاذ في الجامعة أو الكلية من التسلُّط على فكره وأدائه التدريسي، وعلى بحوثه داخل الجامعة وخارجها.

الاستقلال الأكاديمي، ويتضمن جانبين:

● **الجانب الأول:** يعبر عن حرية الجامعة الأكاديمية ويقصد به: حريتها في اختيار برامجها ونظامها ومناهجها وطرق التدريس فيها، وحرية تطوير المقررات وتنظيم الامتحانات، وتحديد نظام التقويم.

● **والجانب الثاني:** يعبر عن حرية عضو هيئة التدريس الأكاديمية. ويقصد به: "حرته في التدريس، المتمثلة في اختيار محتوى المواد الدراسية التي يدرسها، واختيار طرق التدريس، ووضع محتوى هذه المقررات، ووسائل التقويم المناسبة للطلاب؛ في ضوء التطورات التقنية والعلمية". (عسيري، ٢٠١٦، ٦٩٦).

### نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية:

هو النظام الذي ينظم عمل الجامعات السعودية، سواء الجامعات الوطنية أو الأجنبية التي ترغب في إنشاء فروع لها داخل المملكة، وهذا النظام يتميز بمنح الاستقلالية الكاملة للجامعات لتحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب بما يسهم في تطوير التعليم الجامعي، تُمنح بموجبه الجامعة الاستقلال من النواحي المالية والإدارية؛ حيث يتم إنشاء مجلس خاص للجامعة يتولى الإشراف عليها من كافة النواحي، ويتم تحديد ميزانية الجامعة بناء على قسمين الأول يتم تخصيصه من قبل الحكومة،

والقسم الآخر يتم تخصيصه من الموارد الذاتية للجامعة التي تعتمد عليها كل جامعة بشكل مستمر من الرسوم الدراسية التي يقدمها الطلاب والرسوم التي تقرها مقابل الخدمات الجامعية المختلفة. (مرسوم ملكي م/٢٧ بتاريخ ١٤٤١/٠٣/٢٠هـ).

### أهمية نظام الجامعات الجديد:

يُعدُّ نظام الجامعات المقترح من وزارة التعليم نقلة نوعية تاريخية في مسيرة التعليم العالي في المملكة؛ حيث يتوقع أن تتمكن الجامعات السعودية من معالجة كثير من المشكلات البيروقراطية الحالية، ومواجهة التحديات المستقبلية، من تلك المكتسبات التي يركز عليها مشروع النظام وستدعم الجامعات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما ذكرتها الحربي (٢٠٢٢)، والورثان (٢٠٢١) ما يلي:

- تحقيق الاستقلالية المنضبطة للجامعات بما يمكنها من بناء لوائحها الأكاديمية والمالية والإدارية وفق السياسات العامة التي تقرها الدولة من خلال مجلس شؤون الجامعات المقترح.
- تحقيق انعكاس حقيقي لمضامين رؤية ٢٠٣٠ في التنظيم الإداري للجامعات بما في ذلك الهياكل التنظيمية والصلاحيات ومؤشرات الأداء في المجالات التعليمية والبحثية والإدارية.
- سيمكن النظام الجديد للجامعات من إقرار تخصصاتها وبرامجها وفق الاحتياجات التنموية وفرص العمل في المنطقة التي تخدمها.
- من المتوقع أن يمنح النظام الجديد للجامعات السعودية استقلالية حقيقية كمؤسسات تعليم عالٍ وبحث علمي، وسيوفر نظام حوكمة جديدة، بحيث يمكنها من بناء أنظمتها ولوائحها الأكاديمية، والمالية، والإدارية بحسب إمكاناتها وظروفها الجغرافية والاقتصادية وفق السياسات العامة التي تقرها الدولة.
- سيدفع النظام الجديد للجامعات إلى تنافس إيجابي فيما بينها لتجويد العملية التعليمية، وتطوير البرامج والأنظمة، ومواكبة احتياجات سوق العمل.

• سوف يُسَهِّمُ النظام الجديد في إيجاد مصادر تمويل جديدة، وتخفيض اعتماد الجامعات على ميزانية الدولة؛ من خلال عوائد البحث العلمي، وبرامج الأوقاف، وتحصيل رسوم دراسية على برامج الدراسات العليا والمشاريع الاستثمارية.

### أبرز ملامح نظام الجامعات الجديد:

- يتكون مشروع النظام من (١٤) فصلاً، يشتمل على (٥٨) مادة. ومن أبرز ملامحه، ما يلي:
- يقوم مجلس شؤون الجامعات والذي يدخل في عضويته كل من وزارة المالية، والخدمة المدنية والاقتصاد، العمل، بإقرار اللوائح العامة للجامعات المالية والإدارية، وستقوم الجامعات من خلال مجالس أمنائها بوضع قواعدها التنفيذية وفقاً لذلك.
- يلزم مشروع النظام الجامعات بالحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم، والحصول على الاعتماد البرامجي من قبل هيئة تقويم التعليم أو من قبل إحدى هيئات الاعتماد المتميزة.
- سيتم استخدام مؤشرات الأداء عند تقييم أداء الجامعات، وإبراز ذلك في التقارير السنوية.
- يستمر موظفو الجامعات بمن فيهم أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والموظفون الإداريون، على أنظمتهم الوظيفية السابقة التي يخضعون لها، ويشمل نظام العقود السنوية أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والموظفون الإداريون، (الجدد) في الجامعات التي سيطبق فيها النظام.
- يُطبق مشروع النظام على ثلاث جامعات في مرحلته الأولى، ومن ثم يطبق على الجامعات الأخرى تدريجياً وفق ما يراه مجلس شؤون الجامعات.
- بصدر مشروع النظام، ينتهي عمل اللجنة المؤقتة المشكلة بقرار مجلس الوزراء رقم (٤٠٩) وتاريخ ١٤٣٦/٩/١٢ هـ وتنتقل اختصاصاتها التي هي في الأصل اختصاصات مجلس التعليم العالي (الملغي) إلى مجلس شؤون الجامعات وفقاً لهذا النظام، مما يعطي لهذا المجلس صفة التشريع والانتظام.

● يمارس مجلس شؤون الجامعات صلاحيات مجلس التعليم العالي (الملغي) الواردة في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات وذلك فيما يتعلق بالجامعات التي سوف تستمر في تطبيق ذلك النظام مما يعني عدم وجود أي فراغ تشريعي أو تنظيمي للجامعات التي لا يطبق عليها النظام الجديد. (الصالح، ٢٠١٨).

#### مراحل تطبيق نظام الجامعات الجديد:

يضم مشروع النظام الجديد عدد من الأحكام النظامية التي توضح مراحل التطبيق، وهي على النحو التالي:

● يحدد مجلس شؤون الجامعات (ثلاث) جامعات - كمرحلة أولى - على الأكثر لتطبيق مشروع النظام بأمر من رئيس مجلس الوزراء بعد نفاذه، ومن ثم يطبق على الجامعات الأخرى تدريجياً بناء على اقتراح من مجلس شؤون الجامعات.

● يرفع المجلس إلى المقام السامي تقريراً (كل سنتين) عن نتائج تطبيق مشروع النظام، وما يتضمن من إيجابيات أو صعوبات، أو غيرها إن وجدت.

● يستمر تطبيق الأنظمة واللوائح المعمول بها حالياً على الجامعات غير المشمولة بمشروع النظام إلى حين شمولها به.

● تمنح الجامعات التي سيطبق عليها مشروع النظام مدة انتقالية (سنة) من تاريخ نفاذ مشروع النظام.

● -مجلس شؤون الجامعات تمديد انتهاء المدة الانتقالية لبعض من تلك الجامعات على أن لا تتجاوز (٣) سنوات من تاريخ انتهاء المدة الانتقالية المحددة (بسنة) من تاريخ نفاذ مشروع النظام.

● يحدد مجلس شؤون الجامعات أوجه الصرف من الإعانة التي تقدم للجامعات التي سيطبق عليها مشروع النظام الجديد بالاتفاق مع وزارة المالية. (الحربي، ٢٠٢٢).

### نظام الجامعات الجديد واستقلالية الجامعات الناشئة:

• نصت المادة الرابعة بالنظام على أن تتمتع كل جامعة بشخصية معنوية مستقلة ذات ذمة مالية تعطيها حق التملك، وهذا يعني الاتجاه نحو خصخصة التعليم الجامعي والعالي؛ وتولي مجلس الأمناء إقرار ميزانيتها السنوية، وليس وزارة المالية أو الحكومة كما كان سابقاً، وأن لها حرية في العملية التعليمية والبحثية والخدمات المقدمة منها دون اشتراط موافقة مجلس أعلى، وهذا سيساعد الجامعات الناشئة على التغلب على التحديات التي تواجهها، وكانت سبب في تأخر عملية التنمية والتطور مقارنة ببقية الجامعات السعودية العريقة، حيث لا تزال الجامعات السعودية الناشئة بعيدة عن كل الآمال في التصنيفات الأكاديمية الدولية، وتفتقد إلى سياسات شاملة لتأهيلها وفق المعايير العالمية للتميز. (الشقير، ١٤٣٩).

• ذكر البعيز (١٤٣٩) أن الصلاحيات التي مُنِحَتْ لمجالس الأمناء سوف تتيح الفرصة للانعتاق من فلسفة نظام واحد يصلح للجميع والتحول إلى نظام يعزز التباين والمنافسة بين الجامعات.

• من الإيجابيات لتطبيق النظام في الجامعات الناشئة، إمكانية دمج أو إقفال الأقسام العلمية والإنسانية المكررة والضعيفة، والتي يعاني خريجوها من عدم وجود وظائف لهم بالقطاع الخاص إما بسبب ضعف التأهيل أو لكثرة أعداد الخريجين، وبالتالي الاستفادة من إعادة توجيهه الموارد المالية لأقسام علمية أو تقنية يساهم خريجوها (الجامعات التقنية) بسد الحاجة للوظائف وتقليل نسبة العجز المهني الذي يعاني منه سوق العمل منذ عقود. (المزروع، ١٤٣٩).

وترى الباحثة أن إقرار نظام الجامعات الجديد كأحد المبادرات الوطنية التي تلي مستهدفات رؤية ٢٠٣٠، والتي تسعى بشكل رئيس إلى تعزيز المكانة العلمية والمجتمعية والبحثية للجامعات السعودية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي من خلال منحها الاستقلالية المنضبطة، وما ورد في النظام من صلاحيات لمجلس الأمناء يكشف عن تحول جذري في سياسات التعليم العالي وصياغة أهدافه، وتنوع مصادر التمويل المالي للجامعات، خاصة الجامعات الناشئة، مثل تأسيس

الشراكات، وتقديم الاستشارات العلمية للقطاع الخاص، وتأسيس الأوقاف، كذلك ربط التخصصات بسوق العمل وتعيين أعضاء مستقلين من القطاع الخاص في إدارة الجامعات.

وهذا يدعم استقلالية الجامعات الناشئة، حيث يساعد النظام في خلق ميزة تنافسية بين الجامعات بعضها البعض، وبالتالي المساهمة في تحويل الجامعات الناشئة إلى مؤسسات متخصصة ذات شخصية اعتبارية ومستقلة وواضحة، تتمتع بمرونة عالية في استحداث اللوائح والأنظمة التي تعزز تميزها وإبداعها.

## الدراسات السابقة

### ١- دراسات تناولت: استقلالية الجامعات.

دراسة باسعيد (١٤٤٠هـ) وهدفت هذه الدراسة إلى استشراف مستقبل تطبيق استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة باستخدام أسلوب دلفاي Delphi؛ وقد شارك في الجولة الأولى (٤٢ من الجنسين) خبيراً بينما في الجولة الثانية (٣٧) خبيراً، ويستخلص من تحليل آراء الخبراء أن هناك مجموعة من التحديات التي قد تعيق نجاح تطبيق الاستقلالية. كما يتضح أن التوقعات والمقترحات التي قدمها الخبراء لإنجاح تطبيق الاستقلالية والفوائد الناتجة عنها يمكن حصرها في ثلاث مجموعات، هي: (مرحلة التجهيز للاستقلالية، والمرحلة الانتقالية، ومرحلة الاستقلالية الشاملة)، ونبة الخبراء المشاركون في الدراسة إلى مجموعة من التحديات، وهي: غياب الأطر التشريعية والتنظيمية، استمرار التدخل الحكومي، ضعف جاهزية بعض الجامعات، عدم القدرة على إدارة الاستقلالية، نقص الوعي بمفهوم الاستقلالية.

كما هدفت دراسة حمرون (١٤٣٩) لمعرفة متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية، واتبعت المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة الميدانية باستبانة لمتجمع الدراسة الذي تكون من (٧١) عضو هيئة تدريس، وكشفت النتائج عن موافقة مجتمع الدراسة على تطبيق الاستقلال الذاتي بصورة كاملة، (الإداري،

الأكاديمي، المالي)، وأوصت الدراسة بتعديل النظام الحالي للتعليم العالي، ولوائحه إلى نظام الجامعات السعودية ولوائحه، بحيث يتضمن نمط التحول إلى التنظيم الذاتي، وتكوين المجالس الحاكمة، إضافة إلى إتاحة الاستثمار للجامعات في ممتلكاتها ومواردها.

وهدفت دراسة عسيري (٢٠١٦م) إلى تقديم تحليل عن الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية في ضوء بعض الإعلانات والمواثيق الدولية، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات لتحقيق استقلالها الذاتي، واستخدم المنهج الوصفي في إجراء البحث، كما عرض البحث واقع الاستقلالية الذاتية للجامعات السعودية في ضوء التشريعات المنظمة، ثم تناول مفهوم الاستقلال الذاتي للجامعات، وجوانبه التي تناولتها الأدبيات (بما يشتمل على: الاستقلال الإداري، والاستقلال المالي، والاستقلال الأكاديمي أو الحرية الأكاديمية)، وخلصت الدراسة من خلال تحليل التشريعات التنظيمية وميثاق الرابطة العالمية للجامعات، إلى ضعف الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية، وأوصى البحث بإعادة النظر في اللوائح والتشريعات التنظيمية المنظمة للجامعات السعودية لتمكينها من الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي.

وهدفت دراسة الشريف (٢٠١٥) إلى معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي، والتعرف إلى درجة إدراك القيادات الأكاديمية لأهمية الاستقلال الذاتي، والتعرف إلى الصعوبات التي تحول دون تحقيق الاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية، ووضع تصور مقترح لتبني مفهوم الاستقلال الذاتي بوصفه مدخلاً لتطوير الإدارة في الجامعات السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٨) قائدًا من القيادات الأكاديمية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية كانت منخفضة، وأن درجة إدراك أهمية الاستقلال الذاتي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت عالية. وأن مستوى الصعوبات التي تحول دون تحقيق الاستقلال (الإداري، والأكاديمي، والمالي) للجامعات السعودية كان بدرجة عالية.

وأجرى أغيون وآخرون (Aghion and Other, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الاستقلال الذاتي في الجامعات الأوروبية والأمريكية، وأثر الحوكمة على أدائها، واختبار فرضية أن الجامعات تكون أكثر إنتاجية عندما تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية الداخلية والخارجية في بيئة تنافسية؛ ولتحقيق هذا الهدف استطلعت الدراسة قادة (١٩٦) جامعة من الجامعات الأوروبية والأمريكية المصنفة ضمن أفضل (٥٠٠) جامعة عالمياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود تنوع واسع في ترتيبات الاستقلال الذاتي بين الجامعات الأوروبية وبعضها البعض وبينها وبين الجامعات الأمريكية؛ وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات في الولايات المتحدة تتمتع بدرجات عالية جداً من الاستقلالية الخارجية فهي تمتلك الصلاحيات الكاملة في إدارة ميزانيتها ومواردها المالية والاستثمار في مبانيها التي هي ملك لها، وتعيين واستقطاب ومكافأة وتحديد أجور أعضاء هيئة التدريس المتميزين فيها، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة سببية قوية بين استقلالية الجامعة وزيادة إنتاجيتها؛ فوجد أن الاستقلالية الخارجية للجامعات تُسهم في زيادة تنافسية الجامعات على استقطاب أفضل أعضاء هيئة تدريس والطلاب، وفي التنافسية المالية واستقطاب الاستثمارات، وعلى استخدام التقنية والتكنولوجيا وإنتاجها، كما تُسهم الاستقلالية الداخلية في زيادة المنشورات العلمية وبراءات الاختراع.

## ٢- دراسات تناولت: نظام الجامعات الجديد.

دراسة بنجر (٢٠٢٢) وهدفت إلى السعي للكشف عن أبرز المضامين التي احتواها النظام الجديد للجامعات، ومعرفة مدى إسهامه في تعزيز الهوية الأكاديمية للجامعات السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في تحليل الوثائق، بدراسة وثيقة كتاب النظام الجديد للجامعات الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م / ٢٧) وتاريخ ٣/٢ / ١٤٤١هـ. وخلصت الدراسة إلى أن أبرز مؤشرات تميز الهوية الأكاديمية في مكوناتها: (الصورة الرمزية، الهوية التنظيمية، الإنتاجية الثقافية، الموارد البشرية). كما أظهرت النتائج من أبرز المضامين التي يتضمنها النظام الجديد للجامعات: المرونة، والاستقلالية المنضبطة، وضبط الحوكمة، والتنافسية محلياً ودولياً، ودعم الابتكار وريادة الأعمال والموافقة على تأسيس الشركات أو المساهمة أو المشاركة في تأسيسها. حيث يواجه



التعليم العالي الكثير من التحديات في السياق المحلي والدولي، ومن أهمها تحقيق التميز الجامعي وتفعيل إسهام الجامعات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق مكانة متميزة في تصنيفات الجامعات العالمية.

وتهدف دراسة الحربي (٢٠٢٢) إلى تحليل توجهات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وفق نظام الجامعات الجديد في ضوء مؤشرات الريادة العالمية وذلك من خلال استعراض نظام الجامعات الجديد من أجل الاستدلال على مؤشرات الريادة في بنود مواد النظام الجديد. ويأتي هذا العمل ليحلل سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الريادة، وذلك بهدف التعرف على معالم السياسة التعليمية في المملكة وفق مشروع نظام الجامعات الجديد، بهدف الخروج بتوصيات تدعم التحول نحو الريادة، ومشكلة البحث ستكون عن التعليم العالي ومشكلاته التي يعاني منها وضرورة مواجهة تلك المشكلات والعقبات والتحديات بنظام جديد يضبط ويعيد هيكلته ويطوره ويسير به نحو الريادة.

دراسة الورثان (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اتساق وانسجام النظام الجديد للجامعات مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمتلك الأداة في تحليل الوثائق بدراسة وثيقة كتاب النظام الجديد للجامعات بشأن قياس جاهزية الجامعات لتطبيق هذا النظام الجديد للجامعات، وكذلك وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأظهرت النتائج أن الأهداف العامة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي لها علاقة بالنظام الجديد للجامعات وفق الأهداف التفصيلية للرؤية بلغت نسبتها ٦٥% عن بقية قطاعات الدولة، وأن نسبة ٧٠% من نسبة ٦٥% أعلاه قد حققت اتساقاً وانسجاماً بين ما ورد في النظام الجديد للجامعات، وأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما يؤكد أن بناء النظام الجديد للجامعات جاء مراعيًا لأهداف الرؤية. واستنادًا للنتائج قدم الباحث جملة من التوصيات ومنها: أن يتم العمل على استكمال النسبة المتبقية من خلال قيام مجلس شؤون الجامعات بالتركيز على النسب الناقصة في جميع المحاور أو الحرص على تحقيق التوازن فيما يتعلق المحاور الرئيسة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي شملها مواد النظام الجديد.

**دراسة النايف (٢٠٢٠م)** استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات الجديد بما يحقق قيادة مستقبلية مبدعة ومتميزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، وتكون مجتمع الدراسة من عينة بلغت (١١٠) من القيادات الجامعية في الجامعات السعودية (وكلاء جامعات، عمداء كليات، وكيل كلية أو عمادة، رؤساء الأقسام، مديري الإدارات) واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، أسفرت النتائج عن: اتفاق القيادات الجامعية على المبادئ التي يجب أن يستند إليها عمل القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات الجديد بدرجة موافقة بشدة، اتفاق القيادات على مهام ومسؤوليات القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات الجديد بدرجة موافقة بشدة، وأيضاً اتفاق القيادات على قدرة القيادات الجامعية على تفعيل الموارد الذاتية للجامعة، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية - الوظيفة - سنوات الخبرة)، كما تم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات الجديد.

**دراسة السليماني (٢٠٢٠)** هدفت الدراسة إلى التعرف على سبل تطوير كليات التربية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد الصادر عام ١٤٤١هـ ورصد المستجدات التي تحتم هذا التطوير، والجوانب التي ينبغي التركيز عليها في عمليات تطوير هذه الكليات، هذا إلى جانب التحديات المتوقعة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأبرزت نتائج الدراسة أن إعداد المعلم الباحث يُعدُّ من أهم الثمار التي حصدها كلية الدراسات العليا التربوية، كما أظهرت النتائج أن نظام الجامعات الجديد الصادر عام ١٤٤١هـ سوف يكون له انعكاسات مهمة على مستقبل كليات التربية، وأنه متى ما أردنا تطوير الكليات التربوية ينبغي أن ننطلق من نظرة واسعة تكاملية تُزوِّد المؤسسات التعليمية في التعليم العام بالمخرجات التعليمية ذات الكفاءات المتميزة من المعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف العمل البحثي المؤسسي والفردى حول أثر نظام الجامعات الجديد على كليات التربية.

### التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات المتعلقة بموضوع الاستقلالية للجامعات السعودية؛ وقد ركز معظمها على الاستقلال الأكاديمي، بينما تناولت الدراسة الحالية جميع جوانب الاستقلال (الأكاديمية، والإدارية، والمالية).

تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف؛ حيث تبحث الدراسات السابقة في واقع الاستقلال الذاتي ومعرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للاستقلال الذاتي في الجامعات والكليات كدراسة (عسيري، ٢٠١٦)، ودراسة (الشريف، ٢٠١٥)، بينما بحثت الدراسة الحالية عن الاستقلال الذاتي في الجامعات الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وهو ما لم تتطرق إليه إحدى الدراسات السابقة.

اتفقت الدراسة الحالية مع كلٍّ من دراسة (الشريف، ٢٠١٥)، ودراسة (حمرون، ٢٠٢٢)، ودراسة (النايف، ٢٠٢٠)، ودراسة (بنجر، ٢٠٢٠) في استخدام المنهج الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة (باسعيد، ١٤٤٠) باستخدامها أسلوب دلفاي للحصول على نتائج الدراسة، كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة كلٍّ من (عسيري، ٢٠١٦)، ودراسة (السليمان، ٢٠٢٠)؛ حيث استخدمتا المنهج الوصفي الوثائقي المستند على الوثائق والسجلات ذات العلاقة بالدراسة، كما تختلف هذه الدراسة في الحد المكاني (الجامعات السعودية الناشئة) وهذا ما لم تتطرق له بقية الدراسات السابقة.

بينما تختلف هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة في أنها تتناول مجتمع القيادات الأكاديمية داخل الجامعات السعودية الناشئة، ماعدا دراسة (حمرون، ٢٠٢٠).

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، وتتفق بذلك مع دراسة كلٍّ من (الشريف، ٢٠١٥)، و (حمرون، ٢٠٢٢)، و (النايف، ٢٠٢٠)، بينما استخدمت دراسة (باسعيد، ١٤٤٠) أسلوب دلفاي.

## إجراءات ونتائج الدراسة

## منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وهو أحد أنواع المنهج الوصفي؛ لتحقيق أهداف البحث، والأسلوب الوصفي هو الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرها بطريقة رقمية (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤م).

## مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع القيادات الأكاديمية في جامعات: شقراء، نجران، تبوك، كممثلة لبقية الجامعات الناشئة السعودية، والبالغ عددهم (٥٥٨). وهي تمثل شمال وجنوب ووسط المملكة.

جدول (١): عدد القيادات الأكاديمية في مجتمع الدراسة

الجامعة	العمداء	وكلاء العمادات والكليات	رؤساء الأقسام	المجموع
تبوك	٢٩	٩٤	١٤١	٢٦٤
شقراء	٢٩	٥٨	٧٥	١٦٢
نجران	٢٣	٦٢	٤٧	١٣٢
المجموع	٨١	٢١٤	٢٦٣	٥٥٨

المصدر: (عمادات الموارد البشرية بالجامعات الثلاث، ١٤٤٣هـ)

## عينة الدراسة:

تكونت من عينة عشوائية بسيطة، بلغ عددهم (٢٣٥) من العمداء، ووكلاء العمادات والكليات، ورؤساء الأقسام، في الجامعات الثلاث، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الوظيفية.

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٢٣	٣,٥٢
أنثى	١١٢	٧,٤٧
المجموع	٢٣٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن (١٢٣) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٢,٣٪)، من الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، بينما (١١٢) يمثلون ما نسبته (٤٧,٧٪)، من الإناث، وهم الفئة الأقل في العينة.

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المنصب الإداري

النسبة	التكرار	المنصب الإداري
١٦,٦	٣٩	عميد
٣٢,٣	٧٦	وكيل عمادة أو كلية
٥١,١	١٢٠	رئيس قسم أكاديمي
٪١٠٠	٢٣٥	المجموع

يتضح من الجدول أن (١٢٠) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥١,١٪)، من رؤساء الأقسام، وهم الفئة الأكبر في العينة، في حين (٣٩) يمثلون ما نسبته (١٦,٦٪) من العمداء، وهم الفئة الأقل.

جدول (٤): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة العملية

النسبة	التكرار	الخبرة
٢٨,١	٦٦	أقل من ٥ سنوات
٣٤,٩	٨٢	من ٥-١٠ سنوات
٣٧,٠	٨٧	أكثر من ١٠ سنوات
٪١٠٠	٢٣٥	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (٨٧) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٧٪)، من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين (٦٦) يمثلون ما نسبته (٢٨,١٪)، من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النسبة لسياسة الجامعات الناشئة في بدايتها باستقطاب ذوي الخبرة من مشرفين ومعلمين الوزارة ممن يحملون درجة الدكتوراة، وسهولة النقل للجامعات الناشئة.

## أداة الدراسة:

تم الاطلاع على أدبيات الدراسة من دراسات سابقة ومراجع، وعمدت الباحثة إلى تصميم أداة البحث، وهي عبارة عن استبانة تم تصميمها في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، ثم عرضها على عدد من المحكمين ممن يحملون درجة أستاذ وأستاذ مشارك في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وبلغ عددهم (٨) محكمين، وتم تعديل الاستبانة بناء على (مدى وضوح العبارة، انتمائها للمحور، صحتها اللغوية).

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي: الجزء الأول: وهو يقيس البيانات الأولية.

الجزء الثاني: ويتكون من (٤٤) فقرة تقيس متغيرات الدراسة، ومقسمة على ثلاثة محاور:

أولاً: الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية، ويشتمل على (١١) عبارة.

ثانياً: متطلبات نجاح الاستقلالية، ويشتمل على (٢٠) عبارة.

ثالثاً: معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية، ويشتمل على (١٣) عبارة.

## صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

## أ- صدق المحتوى للأداة

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي؛ حيث قامت الباحثة بتعديل محتوى الأداة في ضوء ملاحظاتهم مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور، حتى تصبح الاستبانة ملائمة لقياس ما وضعت من أجله.

## ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات

الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وفق الجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال

معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال			م
المجال الثالث	المجال الثاني	المجال الأول	
**٠,٧٥٣	**٠,٧٧٦	**٠,٨٤٧	١
**٠,٦٥٩	**٠,٨١٥	**٠,٧٨٦	٢
**٠,٨٥٢	**٠,٨٠٥	**٠,٨٧١	٣
**٠,٧٤١	**٠,٨٤٣	**٠,٧٤٠	٤
**٠,٨١٠	**٠,٧٥٣	**٠,٨٥٠	٥
**٠,٨٢٩	**٠,٩٠٦	**٠,٨٤٢	٦
**٠,٨٥٢	**٠,٨٧٧	**٠,٨٩٩	٧
**٠,٨١٩	**٠,٨٦٧	**٠,٨١٣	٨
**٠,٧٣٧	**٠,٨٩٠	**٠,٨٨٣	٩
**٠,٦٨٥	**٠,٩٠٥	**٠,٨٢١	١٠
**٠,٧٦٥	**٠,٩١٤	**٠,٨٧١	١١
**٠,٧٨٢	**٠,٩٠٠		١٢
**٠,٦٥٨	**٠,٨٩٨		١٣
	**٠,٧٠٢		١٤
	**٠,٧٢١		١٥
	**٠,٨٤٩		١٦
	**٠,٧٥٢		١٧
	**٠,٨٦١		١٨
	**٠,٨٢٤		١٩
	**٠,٥٣٨		٢٠

\*عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

#### ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (٦) يوضح قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول (٦): معامل الثبات لمجالات الاستبانة\_ ألفا كرونباخ

الترقيم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء النظام الجديد	١١	٠,٩٥٧
٢	متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة. في ضوء النظام الجديد للجامعات	٢٠	٠,٩٧٤
٣	معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة	١٣	٠,٩٣٧
معامل الثبات الكلي			٠,٩٧٠

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٩٣٧ و ٠,٩٧٤)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (٠,٩٧٠)، وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

ولتسهيل تفسير النتائج؛ استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل وفق الجدول التالي:

جدول (٧): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
مدى المتوسطات	١-١٠	١١-٢٠	٢١-٣٠	٣١-٤٠	٤١-٥٠



## عرض النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

للتعرف على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٣	مرونة إعادة هيكل الجامعة وتنظيمها وإصدار اللوائح وإنشاء الكلية...	ك	٠	١٣	٣٧	٧٤	١١١	٤,٢٠	عالية	١	
		%	٠,٠	٥,٥	١٥,٧	٣١,٥	٤٧,٢				
٤	استحداث نظم إدارية مرنة في اتخاذ القرارات، وسرعة إنجاز المعاملات	ك	٠	١١	٤٨	٩٢	٨٤	٤,٠٦	عالية	٢	
		%	٠,٠	٤,٧	٢٠,٤	٣٩,١	٣٥,٧				
١	بث روح التنافس المحفز للتميز بين الجامعات	ك	٠	١٦	٤٧	٨٨	٨٤	٤,٠٢	عالية	٣	
		%	٠,٠	٦,٨	٢٠,٠	٣٧,٤	٣٥,٧				
٧	تنشيط البحث العلمي	ك	٥	١٣	٤٣	٩٢	٨٢	٣,٩٩	عالية	٤	
		%	٢,١	٥,٥	١٨,٣	٣٩,١	٣٤,٩				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
	سهولة الدخول في شركات محلية وعالمية..										
٢	تحديد هوية الجامعة (بجنية)، تعليمية، تطبيقية)	ك	٥	٧	٤٢	١١٥	٦٦	٣,٩٨	٠,٨٧٩	عالية	٥
		%	٢,١	٣,٠	١٧,٩	٤٨,٩	٢٨,١				
٥	إمكانية الحصول على موارد ذاتية متنوعة وتنميتها..	ك	٥	١٨	٤٤	٨٤	٨٤	٣,٩٥	١,٠٢٢	عالية	٦
		%	٢,١	٧,٧	١٨,٧	٣٥,٧	٣٥,٧				
٦	حرية الجامعة في إدارة ميزانيتها والمرونة في الصرف بحسب المتغيرات	ك	٥	٢١	٤٣	٨٥	٨١	٣,٩٢	١,٠٣٧	عالية	٧
		%	٢,١	٨,٩	١٨,٣	٣٦,٢	٣٤,٥				
١١	سهولة استقطاب الكفاءات الإدارية المميزة برواتب مجزية	ك	٥	١٦	٤٥	١٠٣	٦٦	٣,٨٩	٠,٩٦٣	عالية	٨
		%	٢,١	٦,٨	١٩,١	٤٣,٨	٢٨,١				
٨	المشاركة في التنمية الوطنية، عبر	ك	٥	١٨	٤٧	٩٤	٧١	٣,٨٩	٠,٩٩٥	عالية	م٨
		%	٢,٢	٧,٨	٢٠,٤	٤٠,٩	٣٠,٩				

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	درجة الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا			
	توجيه برامج الجامعة..									
٩	سهولة استقطاب الكفاءات الأكاديمية المميزة..	ك %	٠	١٩	٥٧	٨٩	٦٥	٣,٨٧	٩	
١٠	مرونة استقطاب وقبول الطلاب المتميزين...	ك %	٠	١٣	٦١	١١٤	٤٧	٣,٨٣	١٠	
			المتوسط العام					٣,٩٦	٠,٧٨٣	عالية

\* المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتضح لنا أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد يساوي (٣,٩٦)، وانحراف معياري، بلغ (٠,٧٨٣). أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على الفوائد المتوقع تحقيقها، كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٣,٨٣ و ٤,٢٠) وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة التي تشير إلى (موافق بدرجة عالية)، وهذا يدل على أن هناك اتفاقاً بين أفراد العينة على أن تطبيق الاستقلالية له فوائد ومؤشرات يرونها أفراد العينة ويتفقون عليها للوصول للتميز بين الجامعات، وهو من الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الناشئة. وهذا يتفق مع دراسة (بنجر، ٢٠٢٢)، والتي يرى أن من أهم فوائد تطبيق النظام الجديد، تحقيق التميز الجامعي وتفعيل إسهام الجامعات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتحقيق مكانة متميزة في تصنيفات الجامعات العالمية.

وقد حصلت عبارة (مرونة إعادة هيكلة الجامعة وتنظيمها، وإصدار اللوائح، وإنشاء الكليات والأقسام والبرامج وتغييرها بحسب المستجدات)؛ على أعلى متوسط حسابي، حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٢٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٠٢) مما يدل على أن درجة الموافقة عالية، وهو ما يوضح أهمية استقلالية الجامعات في إيجاد نوع من المرونة التنظيمية في إعادة هيكلة الجامعة بما يُسهم في سهولة تحقيق أهداف الجامعة وإنشاء الكليات والأقسام حسب احتياج سوق العمل إليها، وأيضاً حسب ما يطرأ من تغييرات أو مستجدات تتطلب ذلك. يليه عبارة رقم (٤) التي تنص على (استحداث نظم إدارية مرنة في اتخاذ القرارات، وسرعة إنجاز المعاملات بعيداً عن بيروقراطية الإدارة المركزية) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٦)، وبانحراف معياري (٠,٨٦٥) وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (موافق بدرجة عالية)، وهو ما يوضح أهمية استقلالية الجامعات الناشئة في إيجاد الأنظمة الإدارية المرنة التي تساعد القادة والمسؤولين بالجامعة إلى ترشيد اتخاذ القرارات وعقد اللقاءات؛ بهدف تبادل الآراء والمقترحات مع منسوبي الجامعة دون التقيد بالأنظمة البيروقراطية التي قد تعيق عملية اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي قد تواجه الجامعة.

في حين جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على (بث روح التنافس المحفز للتمييز بين الجامعات الناشئة) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٢)، وبانحراف معياري (٠,٩١٣) وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (موافقة بدرجة عالية)، ويرجع ذلك إلى أن استقلالية الجامعة يؤدي إلى وجود نوع من المنافسة بين الجامعات المختلفة؛ بهدف الوصول إلى الريادية والتميز في الخدمات المقدمة للمجتمع. وحصلت العبارة رقم (١٠) التي تنص على (مرونة استقطاب وقبول الطلاب المتميزين...) في المرتبة الأخيرة من عبارات هذا المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٠٩) وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (موافقة بدرجة عالية) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشريف، ٢٠١٥)، ودراسة (خلف، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن درجة إدراك أهمية الاستقلال الذاتي في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت عالية.

## إجابة السؤال الثاني: ما المتطلبات اللازمة لنجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

للتعرف على متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا			
٢٠	استمرار الدعم الحكومي المادي والتقني والإداري للجامعات..	ك	٠	٣	٣١	٩٧	١٠٤	٠,٧٣٩	عالية جدا	١
		%	٠,٠	١,٣	١٣,٢	٤١,٣	٤٤,٣			
٣	التحقق من جاهزية الجامعات للاستقلالية..	ك	٠	٧	٣٢	١٠٠	٩٦	٠,٧٨٨	عالية جدا	٢
		%	٠,٠	٣,٠	١٣,٩	٤٣,٥	٤١,٧			
١٦	أن يكون أعضاء مجلس أمناء الجامعة مؤمنين برسالتها، وعلى قدر عالٍ من الكفاءة..	ك	٠	٨	٢٧	١١٢	٨٨	٠,٧٦٩	عالية	٣
		%	٠,٠	٣,٤	١١,٥	٤٧,٧	٣٧,٤			
١٩	تبادل الخبرات بين الجامعات المحلية والعالمية للاستفادة من التجارب الناجحة	ك	٠	٣	٣٤	١٢٠	٧٨	٠,٧١٠	عالية	٤
		%	٠,٠	١,٣	١٤,٥	٥١,١	٣٣,٢			
١	إيجاد رؤية وطنية واضحة لاستقلالية الجامعات تستفيد	ك	٠	٣	٤٨	٩٣	٩١	٠,٧٨٨	عالية	م٤
		%	٠,٠	١,٣	٢٠,٤	٣٩,٦	٣٨,٧			

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا			
	من الممارسات الدولية..									
١٨	استثمار جميع موارد الجامعة (العلمية، والبشرية، والمادية)..	ك	٠	٨	٢٤	١٢٨	٧٥	٠,٧٣٣	عالية	٥
		%	٠,٠	٣,٤	١٠,٢	٥٤,٥	٣١,٩			
٢	إيجاد لائحة تنفيذية لنظام الجامعات الجديد بأنظمة وإجراءات تفصيلية..	ك	٠	١٠	٣٧	٩١	٩٢	٠,٨٤٥	عالية	٣٥
		%	٠,٠	٤,٣	١٥,٧	٣٨,٧	٣٩,١			
٧	وجود خطة تحول (لدى كل جامعة) بأهداف واضحة، وجدول زمني محدد...	ك	٠	١٣	٣٣	٩٤	٩٥	٠,٨٦٤	عالية	٣٥
		%	٠,٠	٥,٥	١٤,٠	٤٠,٠	٤٠,٤			
١٢	وجود معايير واضحة ومعلنة يتم وفقها اختيار الموظفين وأعضاء هيئة التدريس..	ك	٥	٧	٢٧	١٠٧	٨٩	٠,٨٨٨	عالية	٦
		%	٢,١	٣,٠	١١,٥	٤٥,٥	٣٧,٩			
١٧	وجود نظام حوكمة (مالي، وإداري، وأكاديمي) يحقق الشفافية، بما فيها السماح بالرقابة والمساءلة والمحاسبة..	ك	٤	٣	٢٠	١٤٢	٦٦	٠,٧٤٧	عالية	٧
		%	١,٧	١,٣	٨,٥	٦٠,٤	٢٨,١			
١٥	اقتناع القطاع الخاص بالمشاركة في دعم الجامعات، والاستفادة من إمكانياتها	ك	٥	٥	٣٤	١٠٧	٨٤	٠,٨٧٨	عالية	٨
		%	٢,١	٢,١	١٤,٥	٤٥,٥	٣٥,٧			



م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المعدل الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			%	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية جدا				
	والإدارية والعلمية للجامعات										
٩	توفر مصادر دخل ذاتية متنوعة وكافية لاستقلالية الجامعات	ك	١٤	١٤	٢٦	٩٦	٨٥	٣,٩٥	١,١١٨	عالية	١٥
		%	٦,٠	٦,٠	١١,١	٤٠,٩	٣٦,٢				
٤	اقتناع منسوبي الجامعات، ومسؤولي الدولة، وأفراد المجتمع ومؤسساته بأهمية استقلالية الجامعات	ك	٥	٦	٥٥	١٠٤	٦٥	٣,٩٣	٠,٨٩٦	عالية	١٦
		%	٢,١	٢,٦	٢٣,٤	٤٤,٣	٢٧,٧				
٥	استقلالية الجامعات بقراراتها الداخلية بعيداً عن تأثير مجلس شؤون الجامعات	ك	٥	١٨	٤٧	١٠١	٦٤	٣,٨٦	٠,٩٧٦	عالية	١٧
		%	٢,١	٧,٧	٢٠,٠	٤٣,٠	٢٧,٢				
			المعدل العام					٤,٠٩	٠,٧٢٥	عالية	

\* المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتضح لنا أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، يساوي (٤,٠٩)، وانحراف معياري، بلغ (٠,٧٢٥). أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على المتطلبات، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد عينة الدراسة تشير إلى (الموافقة بدرجة عالية)، وهذا يدل على أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد العينة على متطلبات نجاح الاستقلالية، مثل: وجود نظام حوكمة "مالي، وإداري، وأكاديمي" يحقق الشفافية، ويسمح بالرقابة والمساءلة والمحاسبة، ويسهل عملية التبليغ عن الفساد عبر قنوات محددة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عسيري، ٢٠١٦)، و (النائف، ٢٠٢١)، التي أوصت بإعادة



النظر في اللوائح والتشريعات التنظيمية المنظمة للجامعات السعودية لتمكينها من الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٣,٨٦ و ٤,٢٩)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والخامسة التي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة عالية جداً)، وهذا يدل على اتفاق كبير بين أفراد العينة على أهم المتطلبات، كما يدل على اقتناع أفراد العينة بضرورة توفر هذه المتطلبات، وأن وجودها من مقومات نجاح الاستقلالية بأي جامعة تسعى لذلك.

وقد حصلت عبارة (استمرار الدعم الحكومي المادي والتقني والإداري للجامعات في المرحلة الانتقالية)؛ على أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,٢٩)، وبانحراف معياري (٠,٧٣٩)، مما يدل على أن درجة الموافقة (عالية جداً)، وتشير تلك النتيجة إلى ضرورة استمرار الدعم الحكومي بأنواعه المختلفة من خلال توفير الإمكانيات المادية والتقنية التي تحتاج إليها الجامعة بما يساعدها في تحقيق أهدافها المنوطة بها. وهذا يتفق مع دراسة الورثان (٢٠٢١). كما جاءت العبارة (التحقق من جاهزية الجامعات للاستقلالية بأدوات قياس معتمدة)، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٧٨٨)، مما يدل على أن درجة الموافقة (عالية جداً)، ويتضح من ذلك ضرورة أن يتوافر لدى الجامعات الناشئة الأدوات التي يمكن من خلالها قياس مستوى أدائها والتعرف على نقاط الضعف والقوة في مستوى الأداء الجامعي.

في حين جاءت العبارة رقم (١٦) التي تنص على (أن يكون أعضاء مجلس أمناء الجامعة مؤمنين برسالتها، وعلى قدر عالٍ من الكفاءة وبذل الجهد، ومن خلفيات متنوعة للتمكن من رسم سياساتها) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٩)، وبانحراف معياري (٠,٧٦٩) وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (الموافقة بدرجة عالية) وتشير تلك النتيجة إلى ضرورة أن هناك وعياً بدرجة كبيرة لدى منسوبي الجامعة بأهمية الدور الجامعي في المجتمع، وأن يكون لديهم الاستعداد لتحقيق رؤية ورسالة الجامعة على أرض الواقع.

واتفقت هذه النتيجة مع المادة (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) من النظام والتي تناولت مجلس أمناء الجامعة بالتفصيل، كما تتفق مع دراسة (عسيري، ٢٠١٦)، ودراسة (النايف، ٢٠٢١)، ودراسة (Aghion and Other, 2010).

إجابة السؤال الثالث: ما المعوقات التي قد تحد من نجاح تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها؟

للتعرف على معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المعوقات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
١٠	عدم قدرة الجامعات الموجودة في مناطق ذات مقومات اقتصادية متواضعة على الاستقلال الذاتي في المدن القصير والمتوسط	ك	٠	٠	٣٤	٦٠	١٤١	٤,٤٦	٠,٧٣٥	عالية جدا	١
		%	٠,٠	٠,٠	١٤,٥	٢٥,٥	٦٠,٠				
٥	ضعف البنى الأساسية لدى بعض الجامعات الناشئة.	ك	٠	٠	٢٢	٩٣	١٢٠	٤,٤٢	٠,٦٥٧	عالية جدا	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٩,٤	٣٩,٦	٥١,١				
٩	صعوبة تحقيق الاستقلال المالي؛ لعدم كفاية الموارد الذاتية بما يُمكن الجامعات من الاستغناء عن التمويل الحكومي	ك	٠	٢	٢٥	٨٤	١٢٤	٤,٤٠	٠,٧١٢	عالية جدا	٣
		%	٠,٠	٠,٩	١٠,٦	٣٥,٧	٥٢,٨				

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا			
٧	عدم وجود آليات واضحة ومعلنة لاختيار أعضاء مجلس الأمناء ومديري الجامعات..	ك	٠	٤	٢٩	٨٩	١١٣	٠,٧٥٥	٤,٣٢	عالية جدا
		%	٠,٠	١,٧	١٢,٣	٣٧,٩	٤٨,١			
٦	ضبابية مفهوم الاستقلالية ومتطلباتها لدى أفراد المجتمع وبعض منسوبي الجامعات الناشئة..	ك	٠	٢	٣٣	٩٤	١٠٦	٠,٧٣٦	٤,٢٩	عالية جدا
		%	٠,٠	٠,٩	١٤,٠	٤٠,٠	٤٥,١			
١	خلو نظام الجامعات الجديد من تعريف تفصيلي للاستقلالية ولوائحها، وأنظمة تطبيقها..	ك	٠	٥	٤٥	٦١	١٢٤	٠,٨٤٩	٤,٢٩	عالية جدا
		%	٠,٠	٢,١	١٩,١	٢٦,٠	٥٢,٨			
١١	ضعف القناعة بقدرة الجامعات الناشئة (بصفتها بيوت خبرة بحثية واستشارية) على منافسة بيوت الخبرة المحلية والأجنبية	ك	٠	٧	٣٦	٨١	١١١	٠,٨٢٥	٤,٢٦	عالية جدا
		%	٠,٠	٣,٠	١٥,٣	٣٤,٥	٤٧,٢			
١٢	اختلال النظام الداخلي لبعض الجامعات الناشئة نتيجة عدم اكتمال هيكلها الإدارية وبنائها التحتية	ك	٠	٢	٣٣	١١١	٨٩	٠,٧١٢	٤,٢٢	عالية جدا
		%	٠,٠	٠,٩	١٤,٠	٤٧,٢	٣٧,٩			
٣	عدم وجود خطة للتدرج في تطبيق الاستقلالية تراعي التباين في خصائص الجامعات	ك	٠	٥	٣٨	١٠٣	٨٩	٠,٧٧٣	٤,١٧	عالية جدا
		%	٠,٠	٢,١	١٦,٢	٤٣,٨	٣٧,٩			
٨	ندرة الخبرات الإدارية المؤهلة لتطبيق استقلالية	ك	٠	١٤	٢٩	١٠٧	٨٥	٠,٨٤٤	٤,١٢	عالية جدا
		%	٠,٠	٦,٠	١٢,٣	٤٥,٥	٣٦,٢			

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا				
	الجامعات وتشغيلها ذاتيًا										
١٣	مقاومة الاستقلالية ومحاربتها من المجتمع ومن بعض منسوبي الجامعة..	ك	٥	٥	٥٣	٩٤	٧٨	٤,٠٠	٠,٩١٥	عالية	
		%	٢,١	٢,١	٢٢,٦	٤٠,٠	٣٣,٢				
٤	خلو نظام الجامعات الجديد من معايير تصنيف الجامعات (البحثية، والتعليمية، والتطبيقية)	ك	٠	٧	٦٨	٨٨	٧٢	٣,٩٦	٠,٨٤٦	عالية	
		%	٠,٠	٣,٠	٢٨,٩	٣٧,٤	٣٠,٦				
٢	استمرار ارتباط مجالس أمناء الجامعات بمجلس شؤون الجامعات وبالوزير	ك	٩	١٥	٤١	٩٩	٧١	٣,٨٩	١,٠٣٣	عالية	
		%	٣,٨	٦,٤	١٧,٤	٤٢,١	٣٠,٢				
			المتوسط العام					٤,٢٢	٠,٦٠٨	عالية جدا	

\* المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول السابق يتضح لنا أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مَعَوِّقات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، يساوي (٤,٢٢)، وانحراف معياري، بلغ (٠,٦٠٨). أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جدًا) على المعوقات، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تبين أن خيار موافقة أفراد عينة الدراسة تشير إلى (الموافقة بدرجة عالية جدًا)، وهذا يدل على أن هناك موافقة كبيرة بين أفراد العينة على معوقات تطبيق الاستقلالية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشريف، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن مستوى الصعوبات التي تحول دون تحقيق الاستقلال (الإداري، الأكاديمي، المالي) في الجامعات السعودية جاء بدرجة عالية.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٣,٨٩ و ٤,٤٦)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والخامسة التي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى

(موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة عالية جداً)، وهذا يدل على تجانس استجابات أفراد العينة حول عبارات محور معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الناشئة.

وقد حصلت عبارة (عدم قدرة الجامعات الموجودة في مناطق ذات مقومات اقتصادية متواضعة على الاستقلال الذاتي في المدى القصير والمتوسط)؛ على أعلى متوسط حسابي (٤,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٧٣٥) وهي مؤشرات تقع في الفئة الخامسة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى الموافقة بدرجة (عالية جداً) وتشير تلك النتيجة إلى أن وجود بعض الجامعات في بيئات اقتصادية متواضعة من شأنه أن يؤدي إلى قلة الدعم المقدم لهذه الجامعات، ومن ثمَّ ضعف قدرة الجامعة على تحقيق الاستقلالية بالشكل المطلوب.

كما جاءت عبارة (ضعف البنى الأساسية لدى بعض الجامعات الناشئة ونقص إمكانيات الاستقلالية لديها) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، وبانحراف معياري (٠,٦٥٧)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الخامسة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (عالية جداً) ويتضح من ذلك أهمية توافر الإمكانيات التقنية والبنى الأساسية لدى الجامعات؛ بهدف زيادة قدرتها على تحقيق أهدافها الجامعية بكفاءة وفاعلية، ومن ثمَّ إمكانية تطبيق الاستقلالية.

في حين جاءت عبارة (صعوبة تحقيق الاستقلال المالي؛ لعدم كفاية الموارد الذاتية لبناء منظومة استثمارية تُمكن الجامعات من الاستغناء عن التمويل الحكومي) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وبانحراف معياري (٠,٧١٢)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الخامسة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة تشير إلى (عالية جداً) وتشير تلك النتيجة إلى أهمية توافر مصادر تمويل بديلة ومتعددة تمكن الجامعات من الاستغناء عن التمويل الحكومي وخاصة في ظل تزايد احتياج الجامعات إلى التمويل اللازم لتحقيق أهدافها، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (باسعيد، ١٤٤٢) التي توصلت إلى أن هناك مجموعة من التحديات التي قد تعيق نجاح تطبيق الاستقلالية، ومن أهمها: غياب الأطر التشريعية والتنظيمية، استمرار التدخل الحكومي، ضعف جاهزية بعض الجامعات، عدم القدرة على إدارة الاستقلالية كما اتفقت مع دراسة (الشريف، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن مستوى

الصعوبات التي تحول دون تحقيق الاستقلال (الإداري، الأكاديمي، والمالي) للجامعات السعودية كان بدرجة عالية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد الفوائد والمتطلبات والمعوقات لتطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد في الجامعات الناشئة، تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المنصب الإداري، سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف النوع الاجتماعي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث نحو محاورها تبعاً لمتغير (الجنس)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت)، للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	محاور الدراسة
0,057 غير دالة	233	1,916-	0,82330	3,8718	123	ذكر	الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد
			0,71353	4,0666	112	أنثى	
0,813 غير دالة	233	0,227-	0,76729	4,0770	123	ذكر	متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد
			0,67933	4,1000	112	أنثى	
0,268 غير دالة	233	1,109	0,53230	4,2077	123	ذكر	معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد
			0,68055	4,1696	112	أنثى	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث نحو جميع محاور الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس)، حيث إن قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (0,05)، ومن ثمَّ غير دالة إحصائياً. وتعوذ الباحثة ذلك إلى أن القيادات النسائية يقمن بنفس

العمل ولهن نفس الصالحيات مثل القيادات الرجالية مما يعني وجود معرفة واحدة بمتطلبات العمل ومعوقاته في حالة تطبيق النظام الجديد وتحديد فوائد التطبيق؛ مما يؤدي إلى عدم وجود الفروق بينهم حول محاور الدراسة تبعًا لجنس.

### ثانيًا: الفروق باختلاف متغير المنصب الإداري:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث نحو محاورها تبعًا لمتغير (المنصب الإداري)، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المنصب الإداري

مصادر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	محاور الدراسة
بين المجموعات	٣,٩٤٠	٢	١,٩٧٠	٥,٥٤٠	*٠,٠٠٤ دالة	الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة
داخل المجموعات	٨٢,٤٩٢	٢٣٢	٠,٣٥٦			الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة
المجموع	٨٦,٤٣٢	٢٣٤				
بين المجموعات	٥,١٤٣	٢	٢,٥٧٢	٥,٠٥٩	*٠,٠٠٧ دالة	متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة
داخل المجموعات	١١٧,٩٣٨	٢٣٢	٠,٥٠٨			متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة
المجموع	١٢٣,٠٨١	٢٣٤				
بين المجموعات	٢,٢٩٩	٢	١,١٥٠	١,٨٩٠	٠,١٥٣ غير دالة	معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة
داخل المجموعات	١٤١,١٦٢	٢٣٢	٠,٦٠٨			معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة
المجموع	١٤٣,٤٦١	٢٣٤				

\* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو مُعَوِّقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، باختلاف متغير المنصب الإداري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,١٥٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا

عند مستوى دلالة (0,05). وربما يُعزى ذلك لتمائل إدراك جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات الثلاث للمعوقات التي تُحَدُّ من تقدم وتطور هذه الجامعات وخاصة فيما يتعلق بالاستقلالية.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0,05) في آراء أفراد الدراسة نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وكذلك متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد) تبعاً لاختلاف متغير المنصب الإداري، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات المنصب الإداري، استخدمت الباحثة اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات المنصب الإداري

مجاور الدراسة	المنصب الإداري	ن	المتوسط	عميد	وكيل عمادة أو كلية	رئيس قسم أكاديمي
الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة	عميد	٣٩	٤,٠٧٢٠	-		*
	وكيل عمادة أو كلية	٧٦	٤,٠١٨٦		-	*
	رئيس قسم أكاديمي	١٢٠	٣,٨٢٤٢			-
متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة	عميد	٣٩	٤,١٦٣٦	-		*
	وكيل عمادة أو كلية	٧٦	٤,١٩٨٨		-	*
	رئيس قسم أكاديمي	١٢٠	٣,٨٧٥٠			-

\* فروق دالة عند مستوى 0,05 فأقل

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين آراء أفراد عينة الدراسة من العمداء ووكلاء العمادة أو الكليات من ناحية، وأفراد عينة الدراسة من رؤساء الأقسام الأكاديميين من ناحية أخرى، نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وكذلك متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد) لصالح أفراد عينة الدراسة من العمداء ووكلاء العمادة أو الكليات. وتُعزى الباحثة ذلك إلى زيادة إدراك العمداء ووكلاء العمادات الناتج



عن طبيعة عملهم، الأكثر إطلاعاً على مدى توفر المتطلبات والبيئة التحتية للجامعة، ومعرفتهم بالإجراءات التنفيذية ومناقشتها مع قيادات الجامعة العليا.

### ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $0,05 \leq \alpha$ ) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث نحو محاورها تبعاً لمتغير (الخبرة العملية)، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة العملية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة	بين المجموعات	١١,٦١٨	٢	٥,٨٠٩	١٠,٢٢١	*٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٣١,٨٤٤	٢٣٢	٠,٥٦٨		
	المجموع	١٤٣,٤٦١	٢٣٤			
متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة	بين المجموعات	٥,٧٣٨	٢	٢,٨٦٩	٥,٦٧٣	*٠,٠٠٤ دالة
	داخل المجموعات	١١٧,٣٤٣	٢٣٢	٠,٥٠٦		
	المجموع	١٢٣,٠٨١	٢٣٤			
معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة	بين المجموعات	٠,٤٣٨	٢	٠,٢١٩	٠,٥٩٠	٠,٥٥٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٨٥,٩٩٤	٢٣٢	٠,٣٧١		
	المجموع	٨٦,٤٣٢	٢٣٤			

\* فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، باختلاف متغير المنصب الإداري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٥٥٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة (0,05) في آراء أفراد الدراسة نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وكذلك متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد) تبعاً لاختلاف متغير الخبرة العملية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الخبرة العملية، استخدمت الباحثة اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الخبرة العملية

محاور الدراسة	الخبرة العملية	ن	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٣,٦٠٨٨	-	*	*
	من ٥-١٠ سنوات	٨٢	٤,١٠٤٥	-	-	-
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٧	٤,١٠٢٦	-	-	-
متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٣,٨٥٣٨	-	*	*
	من ٥-١٠ سنوات	٨٢	٤,١١٣٧	-	-	-
	أكثر من ١٠ سنوات	٨٧	٤,٢٤٢٠	-	-	-

\* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين آراء أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات من ناحية، وأفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات من ناحية أخرى، نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد، وكذلك متطلبات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية الناشئة في ضوء نظام الجامعات الجديد) لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥-١٠ سنوات، وأفراد الدراسة من ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وهذا ما يوضح أهمية الخبرة في العمل الأكاديمي. وأما أحد العوامل المؤثرة في اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة كذلك ترى الباحثة أن هذه العينة من ذوي الخبرة ٥-١٠ سنوات، ومن هم أكثر خبرة من عشر سنوات، قد حظيت بدورات تدريبية

أكثر، وشاركت في اجتماعات، وندوات، وورش عمل أكثر، ولجان بشكل أكبر، مما يجعل تقييمها للفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية، وكذلك متطلبات نجاح التطبيق، يأتي بناءً على معرفه سابقة بواقع الجامعات السعودية الناشئة ووضعها الحالي.

### ملخص النتائج

- إنَّ القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقون بدرجة (عالية) على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة، حيث بلغ متوسط الموافقة (٣,٩٦) وبانحراف معياري، بلغ (٠,٧٨٣).
- أكثر الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية تمثلت في عبارة (مرونة إعادة هيكلة الجامعة وتنظيمها وإصدار اللوائح وإنشاء الكليات...) بأعلى متوسط حسابي، مقداره (٤,٢٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٠٢) مما يشير إلى درجة موافقة عالية.
- إنَّ القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقون بدرجة (عالية جداً) على متطلبات نجاح الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة، حيث بلغ متوسط الموافقة (٤,٠٩)، وبانحراف معياري، بلغ (٠,٧٢٥).
- أكثر متطلبات نجاح الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة تمثلت في عبارة (استمرار الدعم الحكومي المادي والتقني والإداري للجامعات في المرحلة الانتقالية)، متوسط حسابي مقداره (٤,٢٩)، وبانحراف معياري (٠,٧٣٩)، مما يدل على أن درجة الموافقة (عالية جداً).
- إنَّ القيادات الأكاديمية بالجامعات الحكومية الناشئة موافقون بدرجة (عالية جداً) على معوقات نجاح الاستقلالية، حيث بلغ متوسط الموافقة (٤,٢٢)، وبانحراف معياري، بلغ (٠,٦٠٨).
- تبيّن أن أكثر معوقات نجاح الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة تمثلت في عبارة (عدم قدرة الجامعات الموجودة في مناطق ذات مقومات اقتصادية متوازنة على الاستقلال الذاتي في

المدى القصير والمتوسط)، بمتوسط حسابي (٤,٤٦)، وبانحراف معياري (٠,٧٣٥)، مما يدل على أن درجة الموافقة (عالية جداً).

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة البحث نحو جميع محاور الدراسة تبعاً لمتغير (الجنس)؛ حيث إنَّ قيم مستوى الدلالة جميعها أكبر من (٠,٠٥)، ومن ثمَّ غير دالة إحصائياً.

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة، باختلاف متغير (المنصب الإداري)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,١٥٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

● وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) في آراء أفراد الدراسة نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية)، وكذلك (متطلبات نجاح استقلالية الجامعات) تبعاً لاختلاف متغير (المنصب الإداري) لصالح أفراد عينة الدراسة من العمداء ووكلاء العمادة أو الكليات.

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو معوقات نجاح تطبيق الاستقلالية في الجامعات الحكومية الناشئة، باختلاف متغير (المنصب الإداري).

● كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) في آراء أفراد الدراسة نحو (الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية)، وكذلك (متطلبات نجاح استقلالية الجامعات) تبعاً لاختلاف متغير (الخبرة العملية) لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥-١٠ سنوات.

## التوصيات

- العمل على توفير ما يلزم للجامعات الناشئة من البنى والتجهيزات الأساسية بما يساعد على تحقيق المستوى المطلوب من الاستقلالية، وذلك من خلال استمرار دعم الدولة للجامعات الناشئة حتى تصل إلى الاستقلالية التامة.
- العمل على استمرار وزيادة الدعم الحكومي المادي والتقني والإداري المقدم للجامعات في المرحلة الانتقالية، خاصة الجامعات الموجودة في مناطق ذات مقومات اقتصادية متواضعة.
- العمل على إيجاد آليات واضحة ومعلنة لاختيار أعضاء مجلس الأمناء ومديري الجامعات وبقية القيادات الجامعية، بناء على الكفاءة والخبرة والفاعلية في مستوى الأداء الوظيفي. والذي يتحمل مسؤولية الحوكمة والتأكد من فاعلية وكفاءة التعليم الذي تقدمه الجامعة، حيث سيكون ضابطاً لجميع أعمال الجامعة الأكاديمية والإدارية أسوة بما هو معمول به في الجامعات العالمية.
- ضرورة توفير الموارد الذاتية اللازمة لبناء منظومة استثمارية تمكن الجامعات من الاستغناء عن التمويل الحكومي وتحقيق الاستقلالية، وذلك من خلال تنمية موارد الجامعات المالية والبشرية، كبناء برامج وافية تمنحها اكتفاءً ذاتياً في الإنفاق.
- إعادة النظر في اللوائح والتشريعات التنظيمية المنظمة للجامعات السعودية، وخاصة الناشئة منها، لتمكينها من الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي.
- تبني برامج التوعية بمفاهيم الاستقلالية ولوائحها، وأنظمة تطبيقها، وطرق تحقيقها على أرض الواقع بين منسوبي الجامعات الناشئة.
- دعم الجامعات الحكومية الناشئة والموجودة في بيئة اقتصادية ضعيفة على المساهمة في تقديم الخدمات التنموية، والمشاركة بالمشاريع التنموية والإنتاجية والصحية في بعض المحافظات.
- العمل على إيجاد خطة واضحة ومحددة للتدرج في تطبيق الاستقلالية بما يراعي التباين في خصائص الجامعات وإمكاناتها وقدراتها على تحقيق الاستقلالية.

## المراجع

### المراجع العربية:

آل عمرو، فهد. (٢٠١٧، يناير ١١-١٢). دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. [ورقة عمل مقدمة]. لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، جامعة القصيم.

استقلالية الجامعات. (٢٠١٩، أكتوبر ٣٠). جريدة الرياض. <https://www.alriyadh.com/1784894>.  
البعيز، إبراهيم. (١٤٣٩، محرم، ٤). قراءة في مشروع نظام الجامعات الجديد. ملتقى أسبار. <https://multaqaasbar.com/>  
بنجر، أماني عبد العزيز. (٢٠٢٢). نظام الجامعات الجديد وإسهامه في تعزيز تميز الهوية الأكاديمية في الجامعات

السعودية، مجلة كلية بحوث الآداب، جامعة المنوفية، م٣٣٣.  
التويجري، حصة بنت عبد الله. (٢٠٢٠). تطوير إدارة منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة اليابانية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (١٢٤)، ٢١٧-٢٥٢.

الحرني، مها علي. (٢٠٢٢). توجهات السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية وفق نظام الجامعات الجديد في ضوء مؤشرات الريادة العالمية دراسة تحليلية. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨ (٣)، ٢٦٢-٣١٠.

الحمادي، فائزة، وسالم، سماح. (٢٠١٧، يناير ١١-١٢). تنمية الموارد الذاتية للجامعات السعودية بالتطبيق على جامعة الملك فيصل. [بحث مقدم] لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، جامعة القصيم.

حمرون، ضيف الله غضبان. (١٤٣٩). متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية. ٣٠ (٣)، ٤٥٣-٤٧٨.  
خلف، منار. (٢٠١٧). درجة تحقق الاستقلال الذاتي في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة من وجهة نظر القيادات الجامعية وسبل تفعيلها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

الرشيد، محمد. (٢٠١١، ٥ إبريل). وزير سعودي سابق يطالب باستقلالية الجامعات وإجراء التعيينات فيها عن طريق الانتخاب. جريدة الشرق الوسط.

الرقب، توفيق زايد. (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة الأردنية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ١٥، ٤٦٦-٥٠٢.

<http://archive.aawsat.com/details.asp?section=43&article=615753&issueno=11816#.WHeluvMrKM8>

الروقي، مطلق. (٢١، مارس ٢٠٢٢). الجامعات الناشئة؛ إلى أين؟ صحيفة الوطن. <https://www.alwatan.com.sa/article/1103301>

رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٦) الموقع الرسمي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. تم استرجاعه في <http://vision2030.gov.sa/2021/8/10>

السليمانى، خيرية جميل. (٢٠٢٠). تطوير كليات التربية في المملكة العربية السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد لعام ١٤٤١ هـ دراسة حالة: كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٨٨)، ٧٨-١٠٧.

سنبلو، إبراهيم. (٢٠١٠م). الاستقلال المالي للجامعات، [بحث مقدم] للمؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر، اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي.

الشمالي، أحمد. (٢٠١٨، نوفمبر ٤). أمين لجنة أعمال مجلس التعليم العالي يسلط الضوء عبر "الرياض" على النظام الجديد للجامعات. جريدة الرياض. <https://www.alriyadh.com/1715199>

الشريف، شريف. (٢٠١٢). استقلال الجامعات المصرية على ضوء خبرات بعض الدول والمواثيق الدولية. المجلة التربوية، (٣٢)، ٩٢-١٣٩.

الشريف، مها. (٢٠١٥). الاستقلال الذاتي كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الشقيير، عبد الرحمن. (١٤٣٩، محرم، ٤). قراءة في مشروع نظام الجامعات الجديد. ملتقى أسبار. <https://multaqaasbar.com/>

الصلاح، محمد. (٢٠١٨، مارس ١٤-١٥). مشروع نظام الجامعات [ورقة عمل مقدمة] في المؤتمر ١٨ التعليم ما بعد الثانوي: الهوية ومتطلبات التنمية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية "جستن"، جامعة الملك سعود. عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه (ط١٩). دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد الحميد بن سلمي. (٢٠١٧). تصور مقترح للتغلب على تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٣٣، ٢٥٦-٢٨٥.

العتيبي، نوف مناحي (٢٠٢٠م) المتطلبات التربوية لوحدة البحث العلمي في الجامعات الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة شقراء أمودجا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مج ٢١، ٤٤، ٢٨٣-٣١٦.

- عسيري، فاطمة زكري. (٢٠١٦). الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية: دراسة تحليلية في ضوء الاعلانات والمواثيق الدولية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٣ (١٦٨)، ٦٨٥-٧١٩.
- الغريب، شبل بدران. (٢٠١٥، إبريل ٢٠-٢١). الحرية الأكاديمية والقيم الجامعية [بحث مقدم] للمؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
- القحطاني، ريم ثابت. (٢٠١٩). إطار حوكمة الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في اتخاذ القرارات وفق تطلعات رؤية ٢٠٣٠م. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (١٥)، ٥١-٧٩.
- القربي، علي. (٢٠١٢، جمادى الأول، ٢٣-٢٥). الحرية الأكاديمية المنطلقات القانونية والضوابط [بحث مقدم] لمؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي "رؤى وتجارب"، جامعة طيبة.
- مجموعة الأنظمة السعودية. (٢٠١٩، أكتوبر ٣٠). المجلد الثالث، أنظمة التعليم والعلوم، نظام الجامعات، قرار مجلس الوزراء رقم (١٨٣).
- المزروع، حميد. (٤، ١٤٣٩، محرم، ٤). قراءة في مشروع نظام الجامعات الجديد. ملتقى أسبار. <https://multaqaasbar.com/>
- المطلق، تركي علي. (٢٠١٧). الاستثمار المعرفي وعلاقته في بناء الميزة التنافسية للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨ (٣)، ٢٦١-٢٩٩.
- مسودة نظام الجامعات. (١٤٣٩هـ). مشروع نظام الجامعات الجديد. وزارة التعليم. استرجع في ٢٣/١/١٤٤٣هـ. <https://www.moe.gov.sa/ar/newunisys/Pages/notesform.aspx>
- المنيع، الجوهرة بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٠). درجة تحقيق متطلبات الميزة التنافسية لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٢٠ وأهم المعوقات التي تواجهها. مجلة الفتح، (٨٣)، ٢٣٧-٢٥٩.
- النايف، سعود بن عيسى. (٢٠٢٠م). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء نظام الجامعات السعودية الجديد. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات التربوية (٥٨)، ٢٤١-٢٨٠.
- هادي، رياض. (٢٠١٠). الجامعات -النشأة والتطور- الحرية الأكاديمية-الاستقلالية (ط ٢) مركز التطوير والتعليم المستمر. جامعة بغداد.
- الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد. (٢٠٢١). دراسة تحليلية لنظام الجامعات السعودية الجديد الصادر بالرسوم الملكي رقم "٢٧-م" بتاريخ ١٤٤١-٣-٢هـ، ومدى انسجامه مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٢٤)، ٤٥ - ٧٠. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1173204>



## المراجع العربية (مترجمة):

- Aghion, P.& Dewatripont, M.& M-Hoxby, C.& Mas-Colell, A.& Sapir, A. (2010, January). The Governance and Performance of Universities: Evidence from Europe and the US. Cambridge, MA 02138.
- Ahmed, H. (2015/ Strategic. Approach for Developing World- Class Universities in Egypt. Journal of Education and practice, vol 6 No.5, ppl25\_145. (online available) [www.iiste.org/last](http://www.iiste.org/last) seen at 14-4-2015.
- Al-Amro, Fahd. (2017, January 11-12). The role of faculties of education in the professional development of the teacher in the light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. [Working paper presented]. For the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating the Kingdom's Vision 2030, Qassim University.
- Al-ghirib, shibl badran. (2015, April 20-21). Academic Freedom and University Values [Research presented] for the nineteenth annual national conference of the Center for the Development of University Education, Ain Shams University.
- Al-Hammadi, Fayza, and Salem, Samah. (2017, January 11-12). Developing the self-resources of Saudi universities by applying to King Faisal University. [Research presented] for the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating the Kingdom's Vision 2030, Qassim University.
- Al-Mutlaq, Turki Ali. (2017). Knowledge investment and its relationship to building the competitive advantage of emerging universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (3) , 261-299.
- Al-Nayef, Saud bin Issa. (2020 AD). A proposed vision for developing the performance of university leaders in light of the new Saudi university system. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, Emirates College of Education (58) , 241-280.
- Al-orthan, Adnan bin Ahmed bin Rashid. (2021.) Analytical study of the new Saudi university system issued by Royal Decree No. "27-AD" dated 2-3-1441 AH, and its consistency with the Kingdom's Vision 2030. Journal of Educational and Psychological Sciences, Vol. 5, v. 24, 45-70. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1173204>
- Al-Qarni, Ali. (2012, Jumada I, 23-25). Academic Freedom: Legal Premises and Controls [Research Submitted] for the Conference on Academic Accreditation of Faculties of Education in the Arab World "Rows and Experiences", Taibah University.
- Al-ruwqi, mutlaq. (March 21, 2022). emerging universities; to where? Al-Watan Newspaper. <https://www.alwatan.com.sa/article/1103301>.
- Al-Saleh, Muhammad. (2018, March 14-15). The University System Project [working paper presented] at the 18th conference post-secondary education: identity and development requirements, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences "Justin", King Saud University.
- Al-Sharqi, L. (2014). The Evolving Governance of on Expanding 'University; A case study of king Abdul- Aziz University proposed governance assessment. Framework International Journal of modern Business Issues of Global Market vol. 2 jan, pp67-79. (online available) [www.Cri.Infinitylast/seen](http://www.Cri.Infinitylast/seen) at 28-4-2015.
- Al-shamali , Ahmed. (2018, November 4). The Secretary of the Higher Education Council's Business Committee sheds light through "Riyadh" on the new university system. Al-Riyadh newspaper <https://www.alriyadh.com/1715199>
- Al-Sharif, Sharif. (2012). The independence of Egyptian universities in light of the experiences of some countries and international conventions. Educational Journal, (32) , 92-139.

- Al- Sharif, Maha. (2015). Autonomy as an entrance to the development of university administration from the point of view of academic leaders in Saudi universities [unpublished doctoral thesis]. Umm Al Qura University.
- Al -Suleimani, Khayriyah Jamil. (2020). The development of colleges of education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the new university system for the year 1441 AH, a case study: College of Postgraduate Educational Studies at King Abdulaziz University. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, (188) , 78-107.
- Al-Tuwajiri, Hessa bint Abdullah. (2020). Developing the management of the higher education system in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Japanese experience. Arab Studies in Education and Psychology (124) , 217-252.
- Asiri, Fatima Zakri. (2016). The Autonomy of Saudi Universities: An Analytical Study in the Light of International Declarations and Conventions. Al-Azhar University Education Journal, 3 (168) , 685-719.
- Hadi, Riyadh. (2010). Universities - emergence and development - academic freedom - independence (2nd floor) Center for Development and Continuing Education. Baghdad University.
- Hamrun, dayf allah ghadiani. (1439). Requirements for the autonomy of emerging Saudi universities from the viewpoint of professors of administration and educational leadership in Saudi universities. Journal of Educational Sciences. 30 (3) , 453-478.
- Khalaf, Manar. (2017). The degree of achieving autonomy in Palestinian universities in the governorates of Gaza from the point of view of university leaders and ways to activate it [unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza.
- Kingdom Vision 2030 (2016) The official website of Saudi Vision 2030. Retrieved at <http://vision2030.gov.sa/2021/8/10>.
- Labaree , D. F. (2010). Understanding the Rise of American Higher Education: How Complexity Breeds Autonomy. School of Education; Stanford University, Stanford, CA: USA.
- Obeidat, Thouqan, Abdel Haq, Kayed, and Adas, Abdel Rahman. (2020). Scientific research: its concept. his tools. His methods (I 19). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Rashid, Muhammad. (2011, April 5). A former Saudi minister calls for the independence of universities and for appointments to be made through elections. Middle East Newspaper. <http://archive.aawsat.com/details.asp?section=43&article=615753&issueno=11816#.WHeluVMrKM8>.
- Saudi Systems Group. (2019, October 30). Volume Three, Education and Science Systems, Universities System, Cabinet Resolution No. (١٨٣) .
- Senbulo, Ibrahim. (2010 AD). The Financial Independence of Universities, [Research Presented] for the Eighteenth Annual Scientific Conference, Contemporary Trends in the Education development in the Arab world.
- Shattock, Michael. (2014). International Trends in University Governance: Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority. New York: Rout ledge Taylor & Francis Group.
- University autonomy. (2019, October 30). Al-riyadh newspaper. <https://www.alriyadh.com/1784894>.
- University system draft. (1439 AH). New university system project. Ministry of education. Retrieved on 01/23/1443 AH. <https://www.moe.gov.sa/ar/newunisys/Pages/notesform.aspx>.



دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل  
الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة  
نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية

The Role of Distance Learning in Developing  
Total Communication Methods for Pupils with  
Hearing Impairment from their Teachers'  
Perspectives in Primary Schools

إعداد

د. ذيب بن تريحيب الجبرين المطيري

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية، جامعة القصيم

جنى بنت علي المنصور

باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة - كلية التربية، جامعة القصيم

**Dr. Theeb Turayhib Aljbreen Almutairi**

Assistant professor of special education, the Department of Special  
Education, College of Education, Qassim University

**Jana Ali Ahmed Almansour**

Master researcher, the Department of Special Education, College of  
Education, Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0016

## المستخلص

التعليم عن بعد له دور في جوانب عديدة من حياة التلاميذ، ومنهم التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية، ويهدف هذا البحث إلى التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت على معلمي ذوي الإعاقة السمعية استبانة بكونها أداة للبحث، واشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد: آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وآراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وآراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت عينة البحث من (١١١) معلماً ومعلمة في المملكة العربية السعودية، وقد اختبروا بالطريقة العشوائية.

وأظهرت نتائج البحث أن آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية متحقق بدرجة كبيرة بمتوسط وزني (٣,٤٣٨)، وجاء دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بدرجة متوسطة بمتوسط وزني (٣,٢٨٨)، وجاء دوره في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ بدرجة متوسطة بمتوسط وزني (٣,١٤٠)، بينما وصل دوره في تنمية مهارات التواصل الكلي للتلاميذ إلى درجة كبيرة بمتوسط وزني (٣,٨٨٦)، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية، ترجع لاختلاف الجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو المنطقة الإدارية.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التواصل الكلي، الإعاقة السمعية، التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية، معلمو ذوي الإعاقة السمعية.

## Abstract

Distance learning has a role in many aspects in pupils' lives, including those with hearing impairment. This research aimed to identify the role of distance learning in developing total communication for pupils with hearing impairment from their teachers' perspectives in primary schools. The researchers used the descriptive approach. Electronic questionnaire was applied to collect data, it contained three dimensions; teachers' opinions about the role of distance learning in developing the abilities of pupils with hearing impairment, teachers' opinions about the role of distance learning in meeting the educational needs of pupils with hearing impairment, and teachers' opinions about the role of distance learning in developing the skills of total communication for pupils with hearing impairment. The research sample consisted of (111) male and female teachers from different regions of the Kingdom of Saudi Arabia and they were chosen randomly.

The findings showed that the opinions of teachers of pupils with hearing impairment about the role of distance learning in developing total communication was great with average (3,438). The results also demonstrated that the opinions of teachers of pupils with hearing impairment about the role of distance learning in developing the possibilities of pupils with hearing impairment were moderate with average (3,288) , its role in meeting with the educational needs for pupils with hearing impairment were also moderate with average (3,140) , whereas, its role in developing the skills of total communication for pupils with hearing impairment reached great with average (3,886). The data also demonstrated that there was no difference in teachers' responses that refer to gender, qualification, years of experience or administrative role.

**Keywords:** Distance Learning, Total Communication, Hearing Impairment, Pupils with Hearing Impairment, Teachers of Pupils with Hearing Impairment.

## مقدمة

يعتمد إدراك الشخص واستيعابه لمحيطه من حوله على المعلومات والمفاهيم التي يستقبلها عبر حواسه الخمس، ومنها حاسة السمع، وإن حدوث أي خلل في هذه الحواس يعني أنه سيواجه صعوبات وتحديات في حياته وتعليمه وعلاقاته الاجتماعية، فحاسة السمع حين تفقد القدرة على القيام بوظائفها ودورها فهذا يعني أن الفاقد للسمع سيواجه صعوبات عديدة ومتنوعة، لأن حاسة السمع تؤدي دوراً مهماً في حياة الإنسان ونموه، وهي التي تجعله قادراً على اكتساب اللغة وفهم بيئته (الخطيب، ٢٠٠٢).

وأكدت أبحاث التربية الخاصة والأبحاث المتعلقة بالإعاقة والدراسات الميدانية أن الإعاقة السمعية لها تأثيرات مختلفة على جوانب النمو عند الإنسان، حيث أن الفقدان السمعي يكون حائلاً دون التزود بالمعارف والمهارات، وله تأثير سلبي على الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، فهذه الإعاقة السمعية ليست تتمثل فقط في عدم قدرة المعاق سمعياً على سماع الأصوات والكلام، وإنما تُفقد أيضاً التواصل الفعال مع البيئة المحيطة به، وإن تسهيل عملية التواصل بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية ومحيطهم الاجتماعي الذي نشأوا فيه يعد ضرورة اجتماعية وتعليمية واقتصادية، ومثالاً للحضارة والتنمية، وسمّة للمجتمعات الإنسانية (حنفي والسعدون، ٢٠١٥).

ولذا أصبحت التكنولوجيا التعليمية أساس مهم في تطوير استراتيجيات العملية التعليمية، بهدف الوصول إلى أقصى حد ممكن من المرونة والفاعلية في العملية التعليمية التي تساند فكرة التعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتساعدهم في التقدم التعليمي كل تلميذ حسب احتياجه (سالم، ٢٠٢٠). ويُعدّ التعليم عن بعد أبرز ما نتج عن دمج هذه التكنولوجيا في الممارسات التعليمية والتربوية الأمر الذي يضمن التعلم للطالب، ولا يشترط حضوره، فهو يحقق مبدأ التعلم للجميع دون النظر عن كونه من ذوي الإعاقة، أو لم يكن من ذوي الإعاقة، فهو يساهم في تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، ويظل التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية هم إحدى الفئات التي تواجه العديد من

التحديات؛ مما دعا إلى ضرورة توفير بيئة تعليمية ملائمة، وتمثل بيئة التعلم البديلة في التعليم عن بعد (عبد الله، ٢٠٢١).

حيث تعد الثروة التعليمية والتكنولوجية من أهم التغيرات التي حدثت في الوقت الحاضر ونرى آثارها في الكثير من المجالات المختلفة ومن بينها المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية التي أفادت في مجال التعليم والتدريب وأيضاً في مجال التوظيف فهي تسهل تحقيق الأهداف التعليمية ومن أهم نتاجات التكنولوجيا التعليم عن بعد الوصول السريع والسهل للتعلم كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلاب (عبد الفتاح ومنصور، ٢٠١٩).

وللتواصل مع ذوي الإعاقة السمعية طرائق متعددة، وأنماط مختلفة، ومهارات متنوعة، فتوجد الطريقة الشفهية، والطريقة البدوية، وطريقة التواصل الكلي، وكلٌّ من هذه الطرائق لها مؤيدون ونقاد، ولكل طريقة -أيضاً- نظريات، وتطبيقات، واستراتيجيات، وتفسيرات مختلفة. فقد أجرى ريتشاردسون وودلي (Richardson and Woodly, 1999) دراسةً للتعرف على اتجاهات وأنماط التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية الذي خضعوا لنظام التعليم عن بعد، ووجدوا في العموم أن هؤلاء التلاميذ لديهم القدرة على تبني طرق التعليم عن بعد مثل غيرهم من السامعين. وكشفت نتائج بعض الدراسات أن التلاميذ الذي لديهم صمم منذ الولادة يعتمدون اعتماداً كلياً على التفاصيل، لكن السمة الأبرز في هذه النتائج أن هؤلاء التلاميذ لديهم قلق وتخوف من الفشل (Richardson, Long and Foster, 2004).

وأيضاً، برز دور التواصل الكلي لذوي الإعاقة السمعية باستشارة الدافعية، وزيادة مستوى الانتباه لديهم بحيث يكون أمام موقف تواصل شامل يتلاءم مع خبراته، وقدراته السمعية، واستغلال البقايا السمعية، وهذا هو الهدف التربوي الأمثل للتواصل الكلي (بدران، ٢٠١١)، أما من ناحية اللغة، فأكد الزهراني (٢٠٢١) أن تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية باستخدام طريقة التواصل الكلي يؤدي إلى تنمية مهاراتهم اللغوية والتواصلية، بحيث يصبحون قادرين على التعلم والتواصل مع المجتمع المحيط بهم بفاعلية أكثر.

ومن معاني طريقة التواصل الكلي: أنها تجمع بين الطريقة الشفهية والطريقة اليدوية، وهذا بحسب رأي بعض الباحثين أنه أفضل الطرق للتواصل مع ذوي الإعاقة السمعية، وتنمية التفاعل الإيجابي (القرطي، ٢٠١٤)، فالتواصل الكلي الذي قصده بعض الباحثين هو التواصل الكلي الحضوري وجهاً لوجه، داخل القاعات، والفصول الدراسية، والعائلات، والعيادات وغيرها.

أمّا اليوم فنظام التعليم عن بعد فرض نفسه، وخاصة بعد جائحة كورونا، ليس في تعليم المملكة العربية السعودية فحسب، بل -أيضاً- في دول مختلفة، ومن هنا انبثق سؤال البحث الكبير "ما دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم؟"، واختار الباحثان المعلمين في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ لأخذ آرائهم، ومعتقداتهم حول هذا الموضوع المهم، فكانت العينة "معلمهم"، ورأى الباحثان ضرورة استكشاف هذا الموضوع، ومعرفة دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

### مشكلة البحث:

من الأسباب التي حالت دون تطور الخدمات التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية في الوطن العربي المفاهيم والأفكار الخاطئة التي يحملها الناس عن المعاقين سمعياً وعن كيفية التواصل معهم، وهذه الأفكار تشكّلت عبر عقود من الزمن ولم تستند إلى إثباتات علمية ومعارف صحيحة بالإعاقة السمعية وطبيعتها، ومن الاعتقادات التي كانت سائدة أن هذه الفئة متجانسة في طبيعتها وحدتها وطريقة التواصل معهم، وكثير من حاملي هذه الصور المغلوطة تعاملوا مع الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بناء على هذه الصور النمطية، والتي لم تكن صحيحة في أغلبها وحالت دون فهم المعاني الحقيقية للإعاقة السمعية (الخطيب، ٢٠٠٢).

مر تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية بأطوار تاريخية عديدة، وجرب المعلمون أساليب متنوعة تهدف إلى تحقيق واقع تعليمي أفضل للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وكان من هذه الطرق طريقة التدريس والنظم الإشارية، وطريقة أخرى أُدرجت في بعض المدارس الأمريكية تسمى طريقة



النظم الإشارية والكلام لتحقيق الأغراض التعليمية وتطوير التخاطب، بهدف توفير التواصل الشامل لهؤلاء التلاميذ، ثم ارتفع شعار التواصل الكلي (Total Communication) داخل أوساط المهنيين المهتمين (الريس، ٢٠١٥).

يوفر التعليم عن بعد باستخدام طريقة التواصل الكلي من خلال المنصات التعليمية طريقة مشوقة للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تسهم في زيادة دافعية التعلم (يحيى، ملكاوي، والمومني، ٢٠١١)، ويمكّن التعليم عن بعد المعلمين من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتوظيف أنشطة بصرية وسمعية بطريقة للتواصل الكلي التي تضمن فاعلية الطالب أثناء التدريس، ويساعد المعلمين على معرفة التقدم الذي أحرزه كل طالب (القاضي، ٢٠٢١).

ووضحت الرشيدى (٢٠٢١) أن التدريس عن بعد يُعدّ شكلاً جديداً في المؤسسات التعليمية في غالب المجتمعات اليوم، وقد جرت طلبات متزايدة على هذا النمط من التعليم، لكن هذه التجارب كشفت أن مثل هذه الطرائق الجديدة في التعليم -مع قلة التجهيزات والاستعدادات- أنتجت نتائج سلبية؛ مما أثر في جودة التعليم في الدول العربية تحديداً. وترى الباحثة -أيضاً- أنه في دول الخليج ورغم ملاءمتها المالية إلا أنه لا يزال التقصير موجوداً فآثر في نجاح هذه المرحلة؛ بسبب النقص التقني، وعدم استعداد الطلاب نفسياً، وعدم استعداد المدارس تعليمياً.

ويعاني التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية من انخفاض في مستوى التحصيل العلمي والدراسي عند مقارنتهم بزملائهم، وليس هذا بسبب قدراتهم العقلية أو انخفاض الذكاء لديهم، وإنما بسبب بعض الطرق والاستراتيجيات التعليمية غير المناسبة، والبيئات غير المهيأة لهم، ولذا يحتاجون إلى جهد مضاعف وإلى تركيز أكبر وإلى طرق ملائمة حتى يصلوا إلى تحصيل أفضل ويواكبوا أقرانهم السامعين (إبراهيم، ٢٠٠٣). ويظنّ يحيى وملكاوي والمومني (٢٠١١) أن معاناة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الحصول على المعلومات خلقت عائقاً أمام تطور النمو اللغوي، وخاصة القراءة والكتابة؛ لذا فإن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى وسيلة، تتيح استخدام الصوت والصورة بكوئهما نظام التعليم عن بعد، واستخدام طرق التواصل الكلي التي يتوقع أن تسهم في تحسين النمو اللغوي لديهم.

ومن خلال خبرة الباحثين فإن التواصل الكلي له مهارات، وله أساليب، فكان السؤال لديهما هل يغطي التعليم عن بعد هذه المهارات، وهذه الأساليب؟ وهل له دور في ذلك؟ ولذا فإن الفجوة البحثية التي كانت واضحة للباحثين تكمن في أن (هل لهذا النمط من التعليم تأثير في طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية؟)؛ إذ لا يوجد حتى الآن -بحسب اطلاع الباحثين- أي دراسة، حاولت أن تستقصي هذا الموضوع، وربما يوجد سبب مقنع: وهو أن جائحة كورونا حديثة نسبياً، وألقت بظلالها على التعليم، وأن هذا النمط من التعليم (التعليم عن بعد) انتشر في الآونة الأخيرة انتشاراً واضحاً، ويحاول الباحثون والتربويون التأكد من جدواه؛ لكونه السبيل الأوحيد الذي لا بديل عنه؛ للتواصل بين الأساتذة وطلابهم في مثل هذه الأزمات! ولذلك حاول الباحثان اكتشاف دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من خلال وجهات نظر معلمهم الذين لهم صلة مباشرة ويومية مع تلاميذهم.

#### أسئلة البحث:

ومما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في المملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية حول دور التعليم في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة الإدارية)؟

#### أهداف البحث:

يسعى هذا البحث لتحقيق عدد من الأهداف، وهي:

- التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في المملكة العربية السعودية.

● التعرف على الفروقات الإحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية حول دور التعليم في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، المنطقة الإدارية).

#### أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالية نظرياً وتطبيقياً، وهي على النحو التالي:

#### الأهمية النظرية:

● تأتي أهمية البحث من خلال تسليط الضوء على معرفة آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

● يغطي هذا البحث الفجوات البحثية التي نشأت؛ بسبب ندرة الأبحاث في جوانب متعلقة بالتعليم عن بعد، وعلاقتها بطرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

● تسهم نتائج هذا البحث في إثراء الإطار النظري والأبحاث المتعلقة في مجال ذوي الإعاقة السمعية.

#### الأهمية التطبيقية:

● يعطي البحث أهمية عملية وخطوات نحو الأساليب الحديثة التي يجب اتباعها في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتحقيق لهم المزيد من التقدم، ولعل من هذه الأساليب استخدام طرق التواصل الكلي.

● يرشد هذا البحث المهتمين إلى ضرورة إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المهارات التعليمية، والتفاعلية، ومهارات التواصل الكلي.

## حدود البحث:

تحدد نتائج البحث الحالي وفقاً للتالي:

- **الحدود الموضوعية:** التعرّف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣ هـ.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية التي تشتمل على فصول ملحقة لدراسة ذوي الإعاقة السمعية تسمى برامج الدمج (أو فصول الدمج)، وجميع هذه المدارس تابعة نظاماً ورسمياً لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طبق هذا البحث على معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

## مصطلحات البحث:

### التعليم عن بعد (Distance Learning):

عرّف الحازمي (٢٠٢١، ص ١٥٣) التعليم عن بعد بأنه: "نمط تعليمي يعتمد على توظيف المنصات التعليمية في العملية التعليمية، بحيث لا يتقيد عضو هيئة التدريس ولا الطالب بالقاعة الدراسية؛ بل يمكن أن يتم التعليم بالمنزل عبر البث المباشر من خلال المنصات التعليمية بصورة متزامنة أو غير متزامنة".

ويعرّف الباحثان إجرائياً بأنه: نظام تعليمي متطور، وله وسائل، ومنصات إلكترونية، تُنقل من خلاله المعلومات والمعرفة والتدريس والتوجيه والإرشادات وعمل التكليفات الدراسية، ويتيح إمكان التواصل في أي وقت بين المعلمين والتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

### التواصل الكلي (Total Communication):

عرّف الزهراني (٢٠٢١، ص ٢٠٣) التواصل الكلي بأنه: "استخدام جميع الأشكال الممكنة للتواصل سواء عن طريق لغة الإشارة، الكلام، قراءة الشفاه، هجاء الأصابع".

ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه: طريقة تستخدم جميع الأشكال الممكنة؛ للتواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بكونه لغة الإشارة وقراءة الشفاه والهجاء الإصبعي والتدريب السمعي؛ بهدف تعليمهم المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والتعليمية، ونقل المعرفة لهم؛ اعتماداً على حاجاتهم، وإمكاناتهم، وقدراتهم.

### الإعاقة السمعية (Hearing Impairment):

عرّف مصطفى (٢٠١٣، ص ٣٢) الإعاقة السمعية بأنها: "خلل فسيولوجي في أداء حاسة السمع لأسباب مختلفة وعلى درجات متفاوتة، تبدأ من القصور السمعي الخفيف، وقد يحدث في أعمار مختلفة قبل أو بعد اكتساب اللغة".

ويعرّفها الباحثان إجرائياً بأنهم: التلاميذ الذين لديهم فقدان، أو قصور في السمع بدرجات، تتراوح بين البسيط، والمتوسط، والشديد، إلى الشديد جداً، ويطلق عليهم الصم (من لديهم صمم كلي)، أو ضعاف السمع (من لديهم فقدان سمعي جزئي)؛ مما سبب لديهم صعوبة في النطق، وفي الكلام، وفي فهم الكلام، واستيعاب اللغة، واستقبال المعلومات مع استخدام المعينات السمعية أو دونها.

### معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية (Teachers of Pupils with Hearing Impairment):

عرّفت عبد الحميد ومنصور (٢٠١٩، ص، ٨٨٣) معلمي ذوي الإعاقة السمعية بأنهم: "المعلمون العاملون بمعاهد الصم، وضعاف السمع ذوي الخبرات، والذين يقومون بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ويمتلكون الكفايات اللازمة للتعامل معهم ومع ذويهم ومع الزملاء". وعرّفت

حنفي (١٤٢٨، ص، ٥٧) معلمي الصم بأنهم: "المعلمون المؤهلون في التربية الخاصة (تخصص إعاقة سمعية)، ويشتركون بصورة مباشرة في التدريس للتلاميذ الصم".

ويعرّف الباحثان معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية إجرائياً بأنهم: المعلمون الذي درسوا مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية مدة أربع سنوات في تخصص التربية الخاصة، وفي مسار الإعاقة السمعية تحديداً، ثم بعد تخرجهم عُيّنوا على وظائف "معلمين" في مدارس التعليم العام، وهي المدارس الحكومية التي تحتوي على برامج، تضم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتسمى هذه البرامج "برامج الدمج"، أي دمج التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ويدرسون هؤلاء التلاميذ ويؤهلونهم علمياً، وتربوياً، وأكاديمياً.

## الإطار النظري

شمل الإطار النظري عدة محاور رئيسة متصلة بالموضوع، وهي على الترتيب التالي: مفهوم الإعاقة السمعية، وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ومفهوم التواصل الكلي، ومفهوم التعليم عن بعد، وأنواع التعليم عن بعد، ومتطلبات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

### مفهوم الإعاقة السمعية:

يعدّ كرشنان وآخرون (Krishnan et al, 2020) أن حاسة السمع من أهم الحواس التي تسمح للإنسان بالتفاعل مع الآخرين في كثير من المواقف المختلفة، فدونها يعيش الإنسان في قلق ناتج عن عالم خالٍ من الأصوات، فتأثير الفقد السمعي يصل إلى التأثير النفسي.

ويشمل مفهوم الإعاقة السمعية جميع الفئات التي تحتاج إلى الرعاية، والخدمات الخاصة؛ بسبب نقص في القدرات السمعية أو فقدان فيها، ويندرجون إلى مستويات متفاوتة، ما بين الصمم الكلي، أو فقدان السمع الشديد جداً، إلى ضعف السمع البسيط، بحيث تمنعه كلياً، أو جزئياً من أداء وظيفته بصورة طبيعية (السلمي والمكاوي، ٢٠٢٠). وصُنفت الإعاقة السمعية من وجهات نظر متعددة تربوياً وفسولوجياً وكلاهما مكمل لبعضهما، والفسولوجية تقوم على أساس تحديد درجة الفقد السمعي بوحدة صوتية تسمى الديسبل، أما التنصيف التربوي فهو يقوم على أساس وظيفي

بمعرفة درجة الفقد السمعي من حيث تأثيرها على فهم الكلام واستعداد التلميذ لتعلم اللغة والكلام وتتراوح تصنيفاتها من الدرجة البسيطة إلى الدرجة الشديدة جداً (دايخة، بالعشي، ٢٠١٩).

### مسببات الإعاقة السمعية:

هناك عدة أسباب تؤدي لحدوث الإعاقة السمعية ومنها وراثية ومكتسبة:

#### أولاً: العوامل الوراثية:

تعتبر الوراثة من الأسباب الرئيسية لحدوث الإعاقة السمعية، تنتقل الصفات من الوالدين إلى الأبناء من خلال الكروموسومات وتسبب إما إعاقة سمعية جزئية أو كلية وتكون احتمال ظهور هذه الحالة من زواج الأقارب، أو اختلاف عامل RH بين الوالدين مما قد يسبب إضرابات في السمع لدى الطفل (رشوان، ٢٠٠٨).

#### ثانياً: العوامل المكتسبة:

هناك عوامل مكتسبة مختلفة وقد تأتي في أزمنة متفاوتة. ومن العوامل أثناء الحمل وتحدث من خلال إصابة الأم الحامل بالأمراض كفيروس الحصبة الألمانية والزهري بالإضافة إلى أمراض أخرى تؤثر على نمو الجنين بشكل طبيعي، وتناول العقاقير الطبية دون استشارة الطبيب (الخطيب، ٢٠٠٤). وهناك عوامل أخرى تحصل أثناء الولادة وتتمثل في نقص الأكسجين لدى الجنين وإصابة الجنين أثناء الولادة، أو في حالة المواليد الخدج الذين لم يكتمل نموهم مما يؤدي إلى حدوث الإعاقة السمعية (الدقميري، ٢٠٠٧). وعوامل ثالثة تحدث بعد الولادة وهي إصابة الطفل على الرأس أو دخول جسم صلب داخل الأذن أو التهابات الأذن الحادة بالإضافة إلى التعرض للضوضاء وهناك أمراض أخرى قد تسبب الإعاقة السمعية مثل الانيميا أو تيبس عظمة الركاب (بطرس، ٢٠٠٧).

#### النظريات المفصرة للإعاقة السمعية:

حاولت مجموعة من النظريات الوصول إلى تفسيرات للإعاقة السمعية، وورد هذا في الأدبيات والأبحاث خاصة الأبحاث الأجنبية. وكل نظرية نشأت لتفسر الإعاقة وتبرر مسبباتها ودوافعها، واختلفت النظريات باختلاف عوامل متعددة ومنها المدارس الفلسفية التي انطلقت منها، أو البيئات

الاجتماعية التي نشأت فيها هذه النظريات أو أنصار كل نظرية، أو العوامل السياسية والتعليمية في المجتمعات التي ظهرت فيها هذه النظريات. برزت في القرن الماضي عدة نظريات مثل النظرية الطبية (الفردية/الفردانية)، والنظرية الاجتماعية، والنظرية اللغوية. ويرى أوليفر (Oliver, 2004) أن هذه النظريات عبارة عن أدوات يتم من خلالها النظر إلى الإعاقة السمعية وفهمها، ويمتد أثره هذه النظريات ليشمل التطبيقات التربوية والتعليمية والاجتماعية. وشرح كل نظرية على النحو التالي:

### النظرية الطبية للإعاقة السمعية:

نظرت النظرية الطبية (الفردية/الفردانية) (Medical/Individual Theory) إلى الإعاقة السمعية على أنها عامل متكوّن داخل الفرد الأصم أو ضعيف السمع، فأرجعت الإعاقة السمعية إلى كونها عطب في أي جزء من أجزاء الأذن، أو عطب في القناة الموصلة للأصوات أو أنه خلل في المركز المسؤول عن السمع في الدماغ. فهذه النظرية إذن تنظر للإعاقة إلى أنها مشكلة طبية وتحتاج إلى تدخلات جراحية أو بروتوكولات علاجية أو زيارة طبيب أو أخصائي السمع في المستشفيات. فهي مثلاً تحاول جاهدة في الوصول إلى علاج لحالة فقدان السمع إما عن طريق العمليات الجراحية أو الأدوية والعقاقير أو زراعة القوقعة. يعتقد هودكينسون وفيكرمان (Hodkinson & Vickerman, 2009) أن هذه النظرية نشأت جنباً إلى جنب مع الإجراءات الطبية، مثل العلاجات والتشخيص والتدخلات الطبية. ويرى بيديكت وساس ليهير (Benedict & Sass-Lehrer, 2007) أن الذي نظروا إلى الإعاقة السمعية على أنها مرض ركزوا على معنى حاسة السمع، وسلطوا الضوء على المعينات السمعية وزراعة القوقعة، والمعالجات الطبية للسمع والكلام.

من زاوية أخرى نظر مؤيدو هذه النظرية، وعلى رأسهم اليكسندر جراهام بل، مخترع التليفون، للتواصل بين الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية أنفسهم وبين ذوي الإعاقة السمعية وغيرهم بطريقة شفوية فقط، فهم لا يرون غير هذه الطريقة، بل واستخدموا الإكراه والإكراه لمنع أي أصم أو ضعيف سمع يستخدم لغة الإشارة للتواصل، ظناً منهم أن الطريقة الشفهية (قراءة الشفاه والكلام) هي الطريقة الوحيدة والأفضل لنمو الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، ولتطور اللغة لديهم. وأشار



توماس (Thomas, 2002) أن هذه النظرية جاءت ببعدين رئيسيين: الأول: القضاء على الصمم من خلال التطوير الوراثي، والثاني: تطبيع حالات الإعاقة السمعية من خلال التأهيل الطبي.

لكن نقاد النظرية الطبية يرون أنها لم تُبنَ على قاعدة صلبة، وأنها حصرت الإعاقة السمعية في المشكلات الشخصية الفردية وأغفلت الجوانب الأخرى، مثل الجوانب البيئية والجوانب الاجتماعية والمجتمع حول الشخص المعاق سمعياً، وأن تطبيقات النظرية الطبية لمعالجة فقدان السمع واجهت الإخفاق المتكرر (Hodkinson & Vickerman, 2009). وأيضاً وجهها كوريت ونورتش (Corbett & Norwich, 2013) نقداً لهذه النظرية، من زاوية تعليمية، باعتقادهم أنها ركزت بصفة غير منطقية على ما لا يستطيع التلميذ المعاق سمعياً عمله، أكثر من تركيزها على قدراته وإمكاناته للتعلم. وبسبب هذه الانتقادات ظهرت النظرية الاجتماعية، محاولاً تغطي هذه الجوانب.

### النظرية الاجتماعية للإعاقة السمعية:

نشأت النظرية الاجتماعية (Social Theory) في أعقاب تحركات الأشخاص ذوي الإعاقة في بريطانيا (Oliver, 1996). على النقيض من النظرية الطبية، شرحت النظرية الاجتماعية الإعاقة السمعية على أنها عوامل خارج إطار الشخص المعاق سمعياً. ذكر كرو (Crow, 2003) أن هذه النظرية قدمت رؤية جديدة وحررت الأشخاص من قيود الإعاقة السمعية، وأخذت بعين الاعتبار التغييرات الاجتماعية. فهي تركز بمعنى أدق على أن الإعاقة هي حواجز ومعوقات مجتمعية تمنع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من التقدم، سواء على الصعيد التعليمي أو الاجتماعي أو النفسي أو غيره. بمعنى آخر هي استجابات مجتمعية أو تبعات مجتمعية للإعاقة (Light, 2003). فطبقاً لهذه التوصيفات، هناك ربط واضح بين الإعاقة والمجتمع، وهو، بحسب مؤيدي النظرية، مفهوم أشمل من الإطار الفردي أو الشخصي.

ترى هذه النظرية الاجتماعية أن الإعاقة هي ما يحمله الناس من اتجاهات سلبية في المجتمع عن الفرد الأصم أو ضعيف السمع، أو عدم تأهيل المعلمين للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، أو عدم وفرة الدعم المالي، أو ندرة التجهيزات البيئية، أو في عدم تقبل الأقران السامعين للصم

وضعاف السمع، أو عدم تهيئة المدارس والفصول لاستقبال هذه الفئة من التلاميذ. فالعلاج من خلال هذه النظرية هو في تقديم الدعم المالي وتأهيل المعلمين وتغيير اتجاهاتهم للتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، وتوفير التجهيزات التقنية، والدعم المالي. ولذا فإن وجهات نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أو تعاملاتهم أو طرق تدريسهم قد تسهم أو تعرقل التعليم عن بعد لهذه الفئة من التلاميذ. يعتقد كوميساروف وماكلين (Komesaroff & McLean, 2006) أن التأخر التعليمي عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية قد يكون بسبب الخلل في طرق تعليمهم، وليس في قدراتهم على التعلم.

### النظرية اللغوية للإعاقة السمعية:

اللغة ليست ناقل لغوي فقط ينقل الألفاظ والجمل والكلمات. اللغة لها ارتباط وثيق مع جوانب أخرى عند الإنسان مثل النطق والكلام والتفكير والمعرفة والجانب النفسي والجانب الاجتماعي. وإن فقدان حاسة السمع عند الإنسان يعني بالضرورة فقدان جزء مهم من هذه الجوانب، وفقدان مدخل مهم من مداخل المعرفة.

تتفرع من اللغة مكوناتها الرئيسية مثل القراءة والكتابة والنطق والألفاظ والتفكير اللغوي. اللغة عن الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية لغتان (اللغة المنطوقة ولغة الإشارة). لغة الإشارة نشأت في أندية الصم حول العالم (Ladd, 2003)، ومرت بأطوار تاريخية بدءاً من المنع القسري والعقاب حال استخدام لغة الإشارة، ثم السماح الودي والجزئي، ثم في مرحلة لاحقة الاعتراف الرسمي كلغة رسمية للصم في بعض دول العالم مثل أمريكا وبريطانيا وأسبانيا والسويد.

النظرية اللغوية (Linguistic Theory) نشأت من ثقافة الصم، وتحديداً في أكتاف أندية الصم، نظرت إلى الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية، وخاصة الصم منهم، على أنهم مختلفون، وليسوا معاقين. والمعنى الذي تريد أن تُوصِّله هذه النظرية أن الصم مختلفون ثقافياً، لهم عاداتهم وتقاليدهم وطقوسهم الثقافية، ويعدّون أقلية لغوية مثلهم مثل غيرهم من الأقليات الصغيرة داخل المجتمعات

الكبيرة السامعة (Ladd, 2003). ومؤيدو ثقافة الصم يدّعون أن لغة الإشارة تعادل اللغات الأخرى المنطوقة، ولها ارتباطها مع هوية الصم (Jones, 2006).

النظرية اللغوية من أكثر النظريات جدلاً لارتباطها بالنقاشات والطرّوحات العلمية بين اللغات المنطوقة (مثل اللغة الانجليزية، واللغة الأسبانية، واللغة الفرنسية، واللغة العربية) وبين اللغات الإشارية (أو المؤشرة) (مثل لغة الإشارة الأمريكية، ولغة الإشارة البريطانية، ولغة الإشارة الفرنسية). النظرية اللغوية تؤسس للغة الإشارة وتنظر لها على أنها اللغة الأصل والأم للصم (Baxter, 1999). وأنها لغة مستقلة بذاتها وقواعدها ونظامها وتراكيبها (Timmermans, 2005).

تعطي هذه النظرية اهتماماً أكبر للمدارس الخاصة للصم، أكثر من المدارس العادية، لأنها ترى أن هذه البيئات الخاصة تعزز لغة الإشارة وتقويها، وفيها يتواصل الصم مع بعضهم ويحافظون على تراثهم وعلى لغة الإشارة. يعتقد المنظر الأصم لاد (Ladd, 2003) أن المدارس العادية هي بيئات غير ثرية ولا تدعم ثقافة الصم ولا تقايلدها، وأن في هذه الأمكنة تهديدٌ لهوية الصم.

### خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية:

ورد في دراسة السلمي والمكاوي (٢٠٢٠) أن الخصائص اللغوية والأكاديمية هي أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وهي على النحو التالي:

لغويًا، تؤثر الإعاقة السمعية في النمو اللغوي لدى الفرد تأثيراً واضحاً، فكلما زادت حدة الإعاقة السمعية زادت المشكلات اللغوية التي يتعرض لها الفرد، خاصة أن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لا يحصلون على تغذية راجعة، ورغم وجود بعض من المهارات اللغوية إلا أن ذخيرتهم اللغوية تظل محدودة.

أكاديمياً، يعاني ذوو الإعاقة السمعية انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الأكاديمي مقارنة بالتلاميذ السامعين، والسبب يعود إلى عدم ملاءمة المناهج الدراسية لفئة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، أو استخدام أساليب تدريس غير مناسبة لهم، أو وجود أسباب تتعلق بانخفاض دافعتهم للدراسة؛ ولذا يجب أن تؤخذ هذه الخصائص بعين الاعتبار في التعليم عن بعد؛ بهدف تقديم مادة تعليمية، تناسب

قدراتهم، وتمكنهم من الحصول على حقوقهم التعليمية، سواء في التعليم الحضوري، أو التعليم عن بعد.

### مفهوم التواصل الكلي:

يقوم التواصل الكلي على استخدام جميع طرق التواصل الممكنة التي تتعامل مع كل حالة من حالات الإعاقة السمعية بما يناسبها، وإعطاء كل فرد من ذوي الإعاقة السمعية الحق في التعلم بجميع الأساليب والأشكال الممكنة (إبراهيم، سليمان، ومحمد، ٢٠١٤).

يساعد التواصل الكلي على توظيف البقايا السمعية - إن وجدت - لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وتوظيف الشفاه وقرأتها، ولغة الإشارة، والهجاء الإصبعي مع مراعاة مستوى الفرد، وقدراته، وإمكاناته، سواء كانت عقلية، أو لغوية، واكسابه مهارات التفاعل، والتواصل في سن مبكرة (حمانه وشرادقة، ٢٠١٤).

اختلف الباحثون والمختصون حول معنى طريقة التواصل الكلي، فمنهم من يقول: إن التواصل الكلي هو استخدام جميع الطرق: لغة الإشارة وقراءة الشفاه، مع الأصم، أو ضعيف السمع في وقت واحد، وفريق آخر يرى أن التواصل الكلي هو استخدام لغة الإشارة، أو قراءة الشفاه، بحسب حالة الأصم، أو ضعيف السمع، وفريق ثالث يقول: استخدام جميع الطرق لكن يُركِّز بنسبة أكبر على الطريقة الأنسب مع الأصم، أو ضعيف السمع، بلغة إشارة، أو قراءة شفاه، أو تهجئة أصابع.

**لغة الإشارة:** وعرفها حنفي والسعدون (٢٠١٥، ص ٦٤) بأنها: "مجموعة من الرموز المرئية واليدوية تستعمل بشكل منظّم للكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار الخاصة باللغة، ويتم التعبير عنها أو تشكيلها بلغة الإشارة عن طريق الربط بين الإشارة ومدلولها في اللغة المنطوقة".

**قراءة الشفاه:** وتعرف على أنها: فن لمعرفة أفكار المتكلم من خلال ملاحظة حركات الفم، وتعبيرات الوجه، ويطلق عليها قراءة الكلام، أو القراءة البصرية، وتعتمد هذه الطريقة على عاملين أساسين، هما: الأول: الإدراك البصري: إذ يتطلب من الأصم القدرة على قراءة الكلام من خلال رؤية حركة الشفاه، واللسان، والفكين بسرعة وملاحظة تعبيرات الوجه المرتبطة بالموقف، الثاني:

الإدراك للمسي: إذ يتطلب من الأصم قراءة الكلام من خلال وضع يده على فم المتحدث أو حنجرته (حنفي والسعدون، ٢٠١٥).

**الهجاء الإصبعي:** التهجي الإصبعي من أهم طرق التواصل مع الصم بكونه جزءاً، لا يتجزأ من عملية التواصل الكلي، وعزّفه حنفي والسعدون (٢٠١٥، ص ١٠٥) على أنه: "وسيلة لتمثيل وتوضيح الحروف الأبجدية (الهجائية) والأرقام العربية، من خلال أشكال اليد والأصابع وحركتها التي تمثل تلك الحروف والأرقام".

**التدريب السمعي:** يستخدم هذا الأسلوب مع الأفراد الذين لديهم فقدان سمعي بسيط، ومتوسط، إذ يكون التركيز على الأصوات العالية، أو استخدام المعينات السمعية، ويستمر التدريب في المدرسة، والبيت؛ بهدف زيادة رصيد اللغة، والكلام لدى الفرد؛ ليتمكن من التواصل مع المحيطين به (الظاهر، ٢٠٠٨).

### أهداف التواصل الكلي:

ذكر حنفي والسعدون (٢٠١٥) مجموعة من الأهداف التي تحاول طريقة التواصل الكلي تحقيقها، ومنها:

١- أن طريقة التواصل الكلي تسهّل عملية التواصل اللفظي، وتساعد الطفل المعاق سمعياً على تنمية قدرته في جانب الألفاظ، وكذلك استغلال القدرات النطقية لديه بشكلٍ فعّال، مما يجعله مع التجربة يوظف هذه القدرات للتواصل.

٢- تهدف طريقة التواصل الكلي إلى فتح قنوات تواصل سريعة وفعّالة، لأنها لا تنحصر على قناة واحدة، بل تعتمد على قنوات متعددة يدوية وشفهية. وأيضاً تستغل التواصل البصري والبقايا السمعية.

٣- طريقة التواصل الكلي تحفّز الدافعية وتزيد من مستوى الانتباه، لأنها تتبنى موقف أكثر شمولية من الطرق الأخرى، وهذا الموقف يتسق مع الخبرات والقدرات السمعية عند التلاميذ ذوي

الإعاقة السمعية، فمن لا يستطيع في موقف التواصل معرفة إشارة ما مثلاً، يستخدم الطريقة الأخرى لمعرفة هذه الإشارة وما تدل عليه.

٤- تهدف طريقة التواصل الكلي إلى رفع مستوى القدرة الكلامية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ومدى وضوح الكلام، وتهدف أيضاً إلى إمكانية استخدام أجهزة النطق لدى هؤلاء التلاميذ.

٥- تهدف طريقة التواصل الكلي إلى استغلال ما تبقى من حاسة السمع لدى هؤلاء التلاميذ، وتوظف هذه البقايا السمعية في تدريبهم وتعليمهم وتأهيلهم وتواصلهم، وهذا هدف تربوي لهذه الطريقة حيث أنها تنظر نظرة إيجابية لما هو ممكن فعلاً، وتهدف إلى استثمار هذه البقايا السمعية من خلال أجهزة تقوية الصوت أو الأجهزة التي تعين على السمع أو التدريبات السمعية، حتى لا تسوء حالة ضعف السمع وتتحول إلى صمم كلي على سبيل المثال، ويفقد معها التلميذ المعاق سمعياً فرصة القدرة على السماع.

#### مفهوم التعليم عن بعد:

عرّف إدريس (٢٠١٩) التعليم عن بعد أنه: أسلوب، يتلقى به الطلاب المواد التعليمية بتجهيزات بعيدة عنهم، ربما في مدينة، أو دولة أخرى؛ إذ يستفيد منه الطلاب بتلقي الدروس بمختلف وسائل الاتصال، فإما أن ترسل المواد المطبوعة على البريد صورة بسيطة، أو محاضرات، ترسل بالحاسب عن طريق الشبكة العنكبوتية بكونها صورة متقدمة.

وحدد الشهران (٢٠١٤) التعليم عن بعد أنه: يتميز بالاتصال غير المباشر بين المعلم والطالب، حيث يتم تقديم المواد التعليمية من خلال شبكات الإنترنت واستخدام تقنيات الاتصال والتعليم في إطار العملية التعليمية.

#### أنواع التعليم عن بعد:

وتشير دراسات مثل (محمد، ٢٠١٢؛ خميس، ٢٠١٣؛ الشهران، ٢٠١٤) إلى أن أنواع التعليم عن بعد على النحو التالي:

١- التعليم المتزامن: في هذا النوع من التعليم يلتزم الطالب بوقت معين للمحاضرات من خلال غرف المحادثات الإلكترونية، ويستطيع الطالب التواصل مع الطلاب والأساتذة تواصلاً أكبر، ويلتزم بالحضور يومياً، ويُسجّل الحضور؛ للحصول على المقررات الدراسية.

٢- التعليم غير المتزامن: هذا النوع من التعليم يعطي الطالب فرصة للتعلم بالسرعة التي يحددها، فهو مرن جداً، فالطالب غير مُلزم بوقت محدد للمحاضرات، وتسليم التكاليفات، فالمقررات الدراسية توضع على منصة علمية في شكل مواد مسموعة ومرئية، تسمح للطلاب بسماعها ومشاهدتها بالوقت الذي يناسبه، ويستطيع التواصل مع الطلاب من خلال المنصة الإلكترونية.

٣- التعليم المختلط: وهذا النوع من التعليم مزيج من التعليم المتزامن وغير المتزامن؛ إذ يختلف نظام المحاضرات من واحدة إلى أخرى حسب الاتفاق بين الأستاذ والطلاب، فتوجد محاضرات تتطلب الحضور والتسجيل بوقت معين، ومحاضرات أخرى، يمكن أن يطلع عليها الطالب بالوقت الذي يناسبه، أما التكاليفات فقد يلزم الطالب بتسليمها في وقت معين، ويمكن أن تكون بأي وقت.

أما مميزات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السميعة كما ذكرها (عبد الملك، ٢٠١٠):

- يوصل التعليم عن بعد المعلومات بطريقة سريعة ومضمونة تقدم للتلاميذ وذلك باستخدام وسائط متعددة تعتمد على المادة المطبوعة والمسموعة والمرئية للربط بين المعلم والتلميذ والمادة العلمية.
- يقدم التعليم عن بعد نموذجاً مميزاً ومناسباً لتعليم ذوي الإعاقة السميعة حيث أن التلاميذ لا يتعلمون بطريقة واحدة بل من خلال عدة طرق معاً.
- يعمل التعليم عن بعد على تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر مما يعمل على تحسين خبرة التلميذ ذي الإعاقة السميعة.
- يساعد التعليم عن بعد في زيادة تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السميعة نتيجة مشاركتهم الإيجابية أثناء التعلم عن بعد وربط الخبرات التعليمية بالخبرات الحياتية.

- يحسّن التعليم عن بعد مخرجات التعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من خلال توفير المثيرات الحسية والتفاعل بين التلميذ ونظام التعليم عن بعد.
- يوفّر التعليم عن بعد إمكانية استخدام التواصل الكلي التي تجمع بين أساليب التواصل اللفظي واليدوي في الممارسات التعليمية.

### متطلبات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية:

يتطلب التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية عدة أمور، يجب اتباعها، وقد ذكرها المضبان وحامد (٢٠١١)، وهي على النحو التالي:

- لغة الإشارة: هي العنصر الأساسي في بيئات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية، وتطويعها بالكامل لخدمة مواد التعلم الإلكترونية؛ لذا فإن ترجمة لغة الإشارة على شبكات الإنترنت عامة، وعلى التعليم عن بعد بصفة خاصة يسهّل على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية استخدام الإنترنت؛ للحصول على المعلومة، مثل أقرانهم العاديين من خلال النص المكتوب، وتقديم المعلومات الصوتية، مثل الفيديو وبصيغة مرئية، مثل لغة الإشارة.

- تسجيل الدروس المباشرة: إذ يسمح التسجيل الصوتي الرقمي بترجمة الدروس للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بعد انتهاء الحدث.

- تدوين الملاحظات: إذ يصعب على التلاميذ قراءة الشفاه، أو مشاهدة المترجم، وتدوين الملاحظات في وقت واحد؛ لذا من المهم تدوينها يدوياً أو إلكترونياً.

- الاتصال النصي: يمكن الاتصال النصي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تواصل بعضهم مع بعض على مراحل؛ لإتمام الحوار، ونسخ النص في وقت المحاضرة باستخدام تكنولوجيا تمييز الكلام؛ مما يسهّل على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية متابعة المحاضرات.



## الدراسات السابقة

سمح الباحثان الدراسات، والمجالات العلمية المتعلقة بمجال التعليم عن بعد، والتواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، ووجد الباحثان ندرة في دراسة موضوع دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي، واشتملت الدراسات السابقة في هذا البحث على عدة محاور، ارتبطت بصلب الموضوع، وهي على النحو التالي:

### دراسات تناولت التعليم عن بعد:

تاريخياً، يظنّ بعض الباحثين أن فكرة التعليم عن بعد ليست جديدة، ويرونها من أنماط التعليم القديمة التي يرجع زمنها إلى نهايات القرن التاسع عشر؛ وذلك باستخدام أدوات ووسائل، كانت شائعة، مثل: المذياع، ثم بعد ذلك انتقلت إلى أساليب أكثر حداثة، مثل التلفاز، إلى أن وصلت إلى التقنيات الحديثة مثل المنصات التعليمية: كالبلاك بورد وغيرها (الرشيدي، ٢٠٢١).

وذكرت **مذكور (٢٠٢١)** أن التعليم عن بعد ليس ترفاً، أو أمراً هامشياً في حياة التلاميذ، بل هو إستراتيجية مهمة؛ لتكوين التلاميذ، فهم يحتاجون إلى مواكبة تطورات العصر الحديث، ومسارقتها؛ حتى يتمكنوا من المتابعة المعرفية، لكن الباحثة -أيضاً- أشارت إلى أن هذا النمط من التعليم لن يكون بديلاً عن التعليم التقليدي (الكلاسيكي)، وإن كان هذا التقليدي يحتاج إلى التعليم عن بعد وتقنياته، ولا يستغني عنه.

وجاءت **دراسة إبراهيم (٢٠٢١)**؛ للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في نظام التعليم عن بعد في العديد من الجوانب النفسية، والتقنية، والاجتماعية، والتعليمية، والمادية في المرحلة الثانوية في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت عليهم الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يجدون العديد من التحديات والصعوبات أثناء نظام التعليم عن بعد، وجاءت الصعوبات المادية في المقدمة متمثلة في: ارتفاع سعر الإنترنت، وعدم القدرة على شراء أجهزة كمبيوتر حديثة، وجاءت الصعوبات التعليمية في المرتبة الثانية، وتمثلت في

عدم القدرة على ترجمة دروس لغة الإشارة، وضعف استخدام المعلمين لشبكة الإنترنت، وعدم استيعاب المادة عبر الإنترنت.

وهدفت دراسة الطويرب (٢٠٢٢) إلى التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تكييف المناهج للضعاف السمع في مدينة حائل، وشارك في الدراسة (٧٠) معلماً ومعلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة أن التحديات التي تواجه معلمي الضعف السمع في تكييف المنهج جاءت بدرجة متوسطة، حيث احتلت التحديات المتعلقة بأهداف المنهج المرتبة الأولى، وجاءت بالمرتبة الثانية التحديات المرتبطة بمحتوى المنهج، وفي الرتبة الثالثة جاءت التحديات المتعلقة بتقويم المنهج، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروقات إحصائية في استجابات المعلمين تعزى لمتغيري الخبرة في التدريس أو المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة التويم (٢٠٢١) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة السمعية في تدريس التربية الإسلامية إلكترونياً لطلاب مدارس التعليم العام بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً و (٣٠) معلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت عليهم الاستبانة أداة للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة بأن المعوقات الإدارية في المرتبة الأولى يليها المعوقات المتعلقة بالطالب والمعلم والعملية التعليمية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ويرى السلمي والمكاوي (٢٠٢٠) أن فلسفة التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية يمكن أن تقوم على المحاكاة، والتقليد، والاعتماد على حاسة البصر؛ لتنمية القراءة، وتعزيز الجانب الأكاديمي عامة؛ مما يستلزم معها أساليب خاصة، وتدريبات خاصة للمعلمين، ومن هذا النوع من التعليم يمكن أن تُنمّي ثقة هؤلاء التلاميذ في نفوسهم؛ للتواصل مع الآخرين، واستثمار هذه المحفّزات المثيرة البصرية، والتقنية لتنمية الدافعية للتعلم، والاندماج في المجتمع اندماجاً أكبر، ويرى الباحثان -

أيضاً- أنه يمكن تلبية الخدمات التعليمية لهؤلاء التلاميذ من خلال هذا النوع من التعليم مع توفير أساليب تناسب إمكاناتهم وقدراتهم.

وهدفت دراسة سالم (٢٠٢٠) لتصميم بيئة تعلم الكترونية لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية بمحافظة الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً من الصف الثاني الابتدائي، واستُخدم المنهج التجريبي، واستُخدم مقياس الدافعية وأعدت الدروس التعليمية والسيناريو التعليمي كأداة للدراسة، وظهرت نتائج الدراسة بأن البيئة الالكترونية ساعدت في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من خلال رتب درجات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مقياس الإنجاز للتطبيق القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

أما فوائد التعليم عن بعد وإيجابياته فقد تناولها عدد من الباحثين، ومنهم الحمادي (٢٠١٨) وسنتيما (Sintema, 2022) حيث ذكروا أن من إيجابيات التعليم عن بعد الاقتصاد في التكلفة المادية لهذا النوع من التعليم، والمرونة في الوقت والمكان، ووجود أنماط حديثة من التفاعل الإلكتروني، والاحتفاظ بالمواد العلمية المسجلة لأوقات مختلفة.

لكن وعلى الرغم من إيجابيات التعليم عن بعد إلا أنه توجد تحديات ومعوقات، كانت تشكّل عقبات أمام الدور الفعّال لنظام التعليم عن بعد، سواء للمعلمين أو للمتعلمين، فقد ذكر توكويرو (Toquero, 2020) أن التعليم تحول خلال جائحة كورونا في السنتين الأخيرتين إلى نمط التعليم عن بعد، وتوجهت الحكومات إلى هذا الاتجاه، إلا أن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية واجهوا تحديات وصعوبات أكثر من غيرهم؛ لأن طرائق التعليم لديهم أكثر تعقيداً من أقرانهم السامعين، ولهم أساليبهم الخاصة؛ ولذا احتاجوا إلى دعم أكبر.

## دراسات تناولت طريقة التواصل الكلي:

طريقة التواصل الكلي هي طريقة جدلية بين المختصين، ففيهم من يؤيدها، وفيهم من ينقدها، وأياً كان الأمر فقد سعى الباحثان إلى الكشف عن الدراسات التي تناولت طريقة التواصل الكلي، وتأثيراته في التلاميذ الصم، وضعاف السمع.

أما تأثيرات طريقة التواصل الكلي، فقد هدفت دراسة نياتا (Nyaata, 2018) إلى التعرف على تأثير استخدام طريقة التواصل الكلي في تدريس التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة على الانتقال إلى التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً في كينيا بمدينة نيروبي، واستخدم المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن طريقة الكلام من أكثر الطرق استخداماً، تلتها قراءة الشفاه، ولحظ أيضاً- تفعيل لغة الإشارة، وهجاء الأصابع، ولغة الجسد على التوالي من المتعلمين.

هدفت دراسة بدران (٢٠١١) إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام طريقة التواصل الكلي؛ لتنمية القدرة اللغوية لدى الأطفال الصم، وتكونت العينة من (١٦) طفلاً وطفلة بالمرحلة الابتدائية بمصر، واستخدم المنهج التجريبي، واعتمد على استمارة لدراسة الحالة، ومقياس الذكاء، وبيانات بقدرة الطفل اللغوية قبل تطبيق البرنامج وبعده أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب الصم للمهارات اللغوية باستخدام طرق التواصل الكلي من خلال البرنامج المقدم لهم في المجموعة التجريبية أفضل من المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج.

وهدف دراسة إبراهيم (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج إرشادي قائم على فنيات التواصل الكلي؛ لتحسين كفاءة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت العينة من (١٠) تلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية، والثانوية بمدارس الأمل للصم في القاهرة، وتراوحت أعمارهم من (١٤) إلى (١٦) عاماً، واستخدم المنهج التجريبي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدم الباحث برنامجاً للتواصل الكلي؛ لتحسين كفاءة الحياة النفسية ومقياساً

لكفاءة الحياة النفسية لجمع البيانات، وأظهرت النتائج تأكيداً على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطرابات السلوكية، وأهمية استخدام فنيات التواصل الكلي في مجال الإرشاد والعلاج.

أجرى كلٌّ من **يحيى وملكاوي والمومني** (٢٠١١) دراسة، هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة بطريقة التواصل الكلي، والطريقة الشفوية لأطفال الروضة من ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت العينة من (٦٠) طفلاً من مدارس الأمل بالأردن، واستُخدم المنهج شبه التجريبي، واستُخدم مقياس مهارات القراءة إلى جانب البرنامج المحوسب بطريقة التواصل الكلي أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التواصل الكلي المحوسبة أفضل بتعلم القراءة، مقارنة بالمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج أن طريقة التواصل الكلي المحوسبة أفضل لتعلم القراءة، مقارنة بالطريقة الشفهية المحوسبة.

أما فيما يتعلق بامتلاك معلمي ذوي الإعاقة السمعية لمهارات التواصل الكلي، فقد أوضحت **دراسة الزهراني** (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة السمعية لمهارات التواصل الكلي، ودرجة ممارستهم لتلك المهارات، والطريقة التواصلية الأكثر استخداماً لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً في محافظة المخوة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة السمعية لمهارات التواصل الكلي، وأن أكثر الطرق شيوعاً، واستخداماً لمهارات التواصل الكلي الحركات التعبيرية، والحركات الجسدية.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات التي تناولت دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي لذوي الإعاقة السمعية، وخلص الباحثان من خلال مراجعة الدراسات السابقة إلى ما يلي:

**أولاً:** اتضح أنه يوجد العديد من الدراسات التي أتت المنهج التجريبي، وشبه التجريبي، والوصفي التي تناولت طرق التواصل الكلي؛ إذ اهتمت دراسة يحيى وملكاوي والمومني (٢٠١١) بالتعرف على فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة بطريقة التواصل الكلي، والطريقة الشفهية لأطفال الروضة من ذوي الإعاقة السمعية، وذكرت بدران (٢٠١١) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام طريقة التواصل الكلي أن هذه الطريقة (التواصل الكلي) ملائمة لتنمية القدرة اللغوية لدى الأطفال الصم، إضافة إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج إرشادي قائم على فنيات التواصل الكلي لتحسين كفاءة الحياة النفسية لدى ذوي الإعاقة السمعية في دراسة (إبراهيم، ٢٠١٥)، وهدفت دراسة نياتا (Nyaata, 2018) التعرف على تأثير تدريس طريقة التواصل الكلي للتلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة في الانتقال إلى التعليم العالي، وتشير دراسة (الزهراني، ٢٠٢١) إلى تحديد درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة السمعية لمهارات التواصل الكلي، ودرجة ممارستهم لتلك المهارات، والطريقة التواصلية الأكثر استخداماً لدى معلمي ذوي الإعاقة السمعية.

**ثانياً:** تناولت الدراسات السابقة طرق التواصل الكلي (يحيى وملكاوي والمومني، ٢٠١١؛ بدران، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٥، Nyaata, 2018؛ الزهراني، ٢٠٢١)، في حين تناولت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التعليم عن بعد لذوي الإعاقة السمعية؛ لذا هدف هذا البحث إلى التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي لذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم.

**ثالثاً:** تناولت الدراسات السابقة طرق التواصل الكلي لعينات مختلفة: كدراسة يحيى وملكاوي والمومني (٢٠١١)، واستهدفت أطفال الروضة، واستهدفت بدران (٢٠١١) في دراستها تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتناولت دراسة إبراهيم (٢٠١٥) طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، في حين استهدفت دراسة نياتا (Nyaata, 2018) تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي دراسة الزهراني (٢٠٢١) استهدفت فئة المعلمين، إضافة إلى دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي تناولت التعليم عن بعد لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ لذا تناول هذا البحث تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

رابعاً: اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، مثل دراسة (Nyaata, 2018؛ إبراهيم؛ ٢٠٢١؛ الزهراني، ٢٠٢١)؛ لمناسبته لأهداف البحث، وأغراضه، وأدواته.

خامساً: استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث، واختيار منهجية البحث، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، واستفاد البحث منها في إعداد الاستبانة لجمع البيانات.

### منهج البحث وإجراءاته

نستعرض هنا إجراءات البحث من حيث المنهج، ومجتمع البحث وعينته، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، وطريقة بنائها والإجراءات التي مرت بها الأداة؛ للتأكد من صدقها، وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استُخدمت في معالجة البيانات وتحليلها التي حُصل عليها.

#### أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بشقيه: التحليل، والفارق؛ لمناسبته لطبيعة البحث، وأهدافه. وهذا من المناهج الشائعة التي يستخدمها الباحثون في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويهدف بشكل رئيسي إلى دراسة أي ظاهرة اجتماعية كما هي عليه في الواقع وباستخدام أدواته المناسبة (أبو سمرة والطيطي، ٢٠٢٠). وعرف المحمودي (٢٠١٩، ص ٤٦) المنهج الوصفي أنه: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها". ويرى ساعاتي (٢٠١٤) بأن هذا المنهج هو الأكثر ملاءمة لبحث الظواهر الاجتماعية. من المهمات الأساسية لهذا المنهج وصف الظاهرة الاجتماعية وصفاً دقيقاً بطرق كمية وكيفية، ودراسة متغيراتها في حالتها الطبيعية دون أن يجري عليها الباحث أي معالجات أو تدخلات (درويش، ٢٠١٨).

## ثانياً: مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث جميع معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلماته في المرحلة الابتدائية في جميع مناطق المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

## ثالثاً: المشاركون في البحث:

### ١- المشاركون في عينة تقنين الأدوات (العينة الاستطلاعية):

تكونت العينة الاستطلاعية التي تُؤكِّد من صدق الاستبانة وثباتها المستخدمة في هذا البحث بتطبيقها على (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي ذوي الإعاقة السمعية؛ ومعلماته هُنَّ في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وطُبِّق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، وقد اختبروا بطريقة عشوائية.

### ٢- المشاركون في عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة من (١١١) معلماً ومعلمة اختبروا بطريقة عشوائية، وطُبِّق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات المختلفة:

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث الأساسية وفقاً للمتغيرات المختلفة

المؤهل العلمي	العدد	النسبة	المنطقة الإدارية	العدد	النسبة
دبلوم	٥	٤,٥%	القصيم	٤٠	٣٦,٠%
بكالوريوس	٨٩	٨٠,٢%	الرياض	١٥	١٣,٥%
ماجستير فأعلى	١٧	١٥,٣%	مكة المكرمة	١٠	٩,١%
سنوات الخبرة	العدد	النسبة	المنطقة الشرقية	١١	٩,٩%
أقل من ٥ سنوات	١٦	١٤,٤%	المدينة المنورة	٤	٣,٦%
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٢٢	١٩,٨%	عسير	١٣	١١,٧%
من ١٠ سنوات فأكثر	٧٣	٦٥,٨%	تبوك	٥	٤,٥%
الجنس	العدد	النسبة	جازان	٦	٥,٤%



المؤهل العلمي	العدد	النسبة	المنطقة الإدارية	العدد	النسبة
ذكور	٥٨	٥٢,٣٪	الحدود الشمالية	٧	٦,٣٪
إناث	٥٣	٤٧,٧٪			

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الكبرى من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من الذكور بنسبة بلغت ٥٢,٣٪، يليهم الإناث بنسبة بلغت ٤٧,٧٪، أما من حيث المؤهل العلمي فيتضح أن النسبة الكبرى من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس، بنسبة بلغت ٨٠,٢٪، يليهم أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأعلى، بنسبة بلغت ١٥,٣٪، وأخيراً أصحاب المؤهل العلمي دبلوم، بنسبة بلغت ٤,٥٪. وأما سنوات الخبرة فيتضح أن النسبة الكبرى من أفراد عينة البحث كانوا من أصحاب سنوات الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر، بنسبة بلغت ٦٥,٨٪، يليهم أصحاب سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، بنسبة بلغت ١٩,٨٪، وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات، بنسبة بلغت ١٤,٤٪، أما فيما يتعلق بالمنطقة الإدارية فيتضح أن النسبة العليا من أفراد عينة البحث الحالي كانوا من منطقة القصيم، بنسبة بلغت ٣٦,٠٪، يليهم منطقة الرياض، بنسبة بلغت ١٣,٥٪، ثم منطقة عسير، بنسبة بلغت ١١,٧٪، يليهم المنطقة الشرقية، بنسبة بلغت ٩,٩٪، ثم منطقة مكة المكرمة، بنسبة بلغت ٩,١٪، يليهم منطقة الحدود الشمالية، بنسبة بلغت ٦,٣٪، ثم منطقة جازان، بنسبة بلغت ٥,٤٪، ثم منطقة تبوك، بنسبة بلغت ٤,٥٪، وفي الترتيب الأخير تأتي منطقة المدينة المنورة، بنسبة بلغت ٣,٦٪.

#### رابعاً: أدوات البحث:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة هذا البحث استُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة المتعلقة بطرق التواصل الكلي لذوي الإعاقة السمعية، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التعليم عن بعد، وطرق التواصل الكلي: كدراسات (مجنى وملكاوي والمومني، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٥؛ الزهراني، ٢٠٢١؛ إبراهيم، ٢٠٢١).

صمم الباحثان استبانة، تناسب الموضوع، والقضايا المرتبطة به، ووفقاً للأدبيات التي اطلع عليها الباحثان فتوجد جوانب، تعكس دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي

الإعاقة السمعية، وبدأت الاستبانة بالبيانات الأولية للمعلمين التي شملت (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة الإدارية). ووجد الباحثان أن مثل هذه المعلومات الأولية تعطي نتائج مهمة في التفريق، مثلاً بين المعلمين الذين يحملون مؤهلات البكالوريوس، والمعلمين الذين يحملون المؤهلات الأخرى، مثل الدبلوم والماجستير، وسمحت هذه البيانات الديموغرافية—أيضاً—بالتفريق بين من يملكون خبرة عريضة في مجال التدريس، أو من هم في بداية خيراتهم التدريسية، وفُرقت هذه البيانات بين المعلمين من حيث الانتماء إلى المناطق الإدارية المختلفة من المملكة العربية السعودية.

أما أبعاد الاستبانة فكان البعد الأول آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، واحتوى على أربع عبارات، مثل امتلاك التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أجهزة محمولة، وإجادة استخدامها، وإمكان حضور الدروس عن بعد، أما البعد الثاني فكان عن آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، واشتمل على ست عبارات، مثل مساعدة نظام التعليم عن بعد في زيادة التحصيل الدراسي، ومواجهة الأسرة صعوبات في متابعة ابنهم ذي الإعاقة السمعية، والتواصل مع المعلم عن بعد، واستخدام لغة الإشارة في تلبية الاحتياجات التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية المرئية في التعليم عن بعد.

أما البعد الثالث فركّز على آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية عن دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، واحتوى هذا البعد على ست عبارات، شملت كفاءة طريقة التواصل عن بعد، ومساعدتها للتلميذ ذي الإعاقة السمعية، وقدرة هذه الطريقة في مساعدة التلميذ ذي الإعاقة السمعية في استيعاب الدروس، وتنمية التفكير، وزيادة فرص التفاعل بين التلميذ والمعلم، وتنمية الدافعية عند التلميذ ذي الإعاقة السمعية، ومشاركته اليومية، والشعور بالإنجاز لدى المتعلم ذي الإعاقة السمعية، وكذلك مساعدة المعلم في التمييز بين الفروقات الفردية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

## صدق الاستبانة وثباتها:

## ١- الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في هذا البحث اعتمد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) *Face Validity*؛ إذ عُرِضَت الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطلب منهم دراسة الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها، من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمحور المنتمى إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها؛ لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرائق تحسينها: بال حذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملحوظات قيمة، أفادت البحث، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ إذ حظيت عبارات الاستبانة على نسب اتفاق أعلى من ٨٠٪ من المحكمين، وعُمِلت التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

وُحِقَّ من صدق الاستبانة عن طريق التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات كلِّ بعد من أبعادها *Internal Consistency*، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمى إليه، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمى إليه

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي	١	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	١	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	١
**٠,٧٨٦	١	**٠,٦٩٤	١	**٠,٧٤٩	١
**٠,٨٧٨	٢	**٠,٥١٥	٢	**٠,٦٣٩	٢
**٠,٨٨٥	٣	**٠,٤١٩	٣	**٠,٨٧٩	٣
**٠,٩٣٤	٤	**٠,٨٢٧	٤	**٠,٨٦٨	٤
**٠,٨١٢	٥	**٠,٨٢٤	٥		

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
**دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥	٦	**٠,٣٩١	٦	**دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١	**٠,٧١٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتميه إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وهو ما أكد اتساق عبارات كل بعد وتجانسها فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض. وتؤكد من اتساق الأبعاد الفرعية للاستبانة وتجانسها باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية للاستبانة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي
معامل الارتباط	**٠,٦٤٤	**٠,٨٥٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة جميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد الاستبانة وتجانسها فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

## ٢ - الثبات:

تُحَقَّق من ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach*، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة وأبعادها الفرعية

الاستبانة عامة	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلبي	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية	البيعد
٠,٨٣٦	٠,٩١٠	٠,٧٦٥	٠,٧٩١	معامل الثبات

يتضح من الجدول السابق أن للاستبانة الحالية وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في هذا البحث.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في هذا البحث من خلال التدرج الخماسي تتمثل فيه الاستجابات في (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة، أو محور تعبر عن درجة عالية من التحقق، ويجب ملاحظة أنه اعتمد على المحكات التالية في التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلبي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية لأبعاد الاستبانة:

جدول (٥): محكات التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلبي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم

المتوسط الحسابي للعبارة، أو المتوسط الوزني للمحور				
أقل من ١,٨	من ١,٨ لأقل من ٢,٦	من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	من ٤,٢ فأكثر
درجة التحقق				
ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في هذا البحث استخدم العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V22.0 كالتالي:

### أولاً: للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة وثباتها في البحث استخدم

- 1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأبعادها الفرعية.
- 2- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات الاستبانة، وأبعادها الفرعية.

### ثانياً: للإجابة عن أسئلة البحث استخدم

- 1- التكرارات *Frequencies*، والنسب المئوية *Percent*، والمتوسطات *Mean*، والانحرافات المعيارية *Std. Deviation* في التعرف على دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم.
- 2- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في التعرف على دلالة الفروق في دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير (الجنس).
- 3- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على دلالة الفروق في دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).
- 4- اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* في التعرف على دلالة الفروق في دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمهم وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، والمنطقة الإدارية).

## نتائج البحث ومناقشتها:

## نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول لهذا البحث على "ما دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في المملكة العربية السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات الاستبانة المستخدمة في هذا البحث الخاصة بدور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم، ثم حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

م	العبارات	الاستجابة													
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار				
١	التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يمتلكون أجهزة مسموعة، مثل الجوال والحاسب تمكنهم من التعليم عن بعد.	٩	٨,١	١٢	١٠,٨	٢٢	١٩,٨	٤٨	٤٣,٢	٢٠	١٨,٠	٣,٥٢٣	١,١٥١	كبيرة	٢
٢	التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يجيدون استخدام الأجهزة الحديثة التي تليي احتياجاتهم.	٤	٣,٦	٧	٦,٣	١٦	١٤,٤	٥٨	٥٢,٣	٢٦	٢٣,٤	٣,٨٥٦	٠,٩٧١	كبيرة	١
٣	التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يستطيعون إقامة الدروس عن بعد دون غياب.	١١	٩,٩	٢٨	٢٥,٢	١٦	١٤,٤	٤١	٣٦,٩	١٥	١٣,٥	٣,١٨٩	١,٢٤٠	متوسطة	٣
٤	التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يستطيعون تلقي الدروس الملقاة لهم عن بعد دون مساعدة.	١٨	١٦,٢	٤٢	٣٧,٨	٢٧	٢٤,٣	١٦	١٤,٤	٨	٧,٢	٢,٥٨٦	١,١٤٠	ضعيفة	٤
	الدرجة الكلية لآراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية											٣,٢٨٨	١,١٢٥	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم فيما يتعلق بتنمية إمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في التعليم عن بعد متحقق بدرجة **متوسطة**؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا البعد ٣,٢٨٨ بأخلاف معياري ١,١٢٥، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يجيدون استخدام الأجهزة الحديثة التي تلي احتياجاتهم" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٨٥٦ بأخلاف معياري قدره ٠,٩٧١.
  - جاءت العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يمتلكون أجهزه محمولة، مثل الجوال والحاسب تمكنهم من التعليم عن بعد" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٥٢٣ بأخلاف معياري قدره ١,١٥١.
  - جاءت العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يستطيعون إقامة الدروس عن بعد دون غياب" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **متوسطة**، إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,١٨٩ بأخلاف معياري قدره ١,٢٤٠.
  - جاءت العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يستطيعون تلقي الدروس الملقاة لهم عن بعد دون مساعدة" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **ضعيفة**؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٢,٥٨٦ بأخلاف معياري قدره ١,١٤٠.
- من ترتيب العبارات أعلاه يُلاحظ أن العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يجيدون استخدام الأجهزة الحديثة التي تلي احتياجاتهم"، والعبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يمتلكون أجهزه محمولة، مثل الجوال والحاسب تمكنهم من التعليم عن بعد" جاءت في الترتيب الأول والثاني، وربما



سبب هذه النتيجة عند المستجيبين هو مدى اتساع الأجهزة وانتشارها عند التلاميذ، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة وضّحت قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية على استخدام الأجهزة الحديثة التي تساعد على التعليم عن بعد، ووضّحت أن هذه الأجهزة تلي احتياجاتهم التعليمية باستخدام طريقة التواصل الكلي التي تمكنهم من التعليم بجميع الأشكال الممكنة، والمناسبة لقدراتهم؛ مما يساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ومن وجهة نظر الباحثين أن هذه العبارة حققت دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

وفي العبارة الثانية التي عكست حجم اتفاق المعلمين مع فكرة أن هذه الأجهزة الحديثة تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في التعلم عن بعد، فيعتقد الباحثان أن امتلاك هؤلاء التلاميذ لهذه الأجهزة، وإجادة استخدامها هي فرصة مواتية لتعزيز التعلم والتقدم الأكاديمي، وكذلك تواصل هؤلاء التلاميذ مع غيرهم.

وفي المقابل جاءت في الترتيب الأخير، بدرجة موافقة ضعيفة، العبارة "التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية يستطيعون تلقي الدروس الملقاة لهم عن بعد دون مساعدة"، وانفتحت هذه النتيجة مع نتائج دراسة توكويرو (Toquero, 2020) التي أوضحت أن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية يحتاجون إلى دعم أكبر، واتضح جلياً خلال جائحة كورونا الأخيرة، وهذا اتفاق بين النتائج من جهة الدعم، ويفسر الباحثان هذا التوافق في النتائج أن المعلمين على قناعة كبيرة أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى المساعدة في تلقي الدروس واستيعابها، وأن هذا ربما يعود إلى طبيعة عمر التلميذ في هذه المرحلة، وهذا بعداً عمرياً مؤثراً في النتيجة، وليس شرطاً أن تكون هذه القناعة مقتصرة على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، بل شاملة لجميع تلاميذ المرحلة الابتدائية، وسبب قناعة الباحثين أن هذا ثابت من خلال التجربة الميدانية الأخيرة للتعليم عن بعد في جائحة كورونا، وتعامل العائلات مع أطفالهم، والتحديات التي واجهتهم، سواء في الاستيعاب، أو الفهم، أو استقبال الشرح والمعلومات.

لكن يوجد اختلافٌ مع هذه الدراسة تحديداً، وهو اختلاف من الجهة القانونية؛ إذ طبقت الدراسة في الفلبين، وهدفت إلى التحقق من الإجراءات القانونية وسياسة الحكومة الفلبينية، وما

عملته تجاه نظام التعليم عن بعد، وما أثره في جودة التعليم للتلاميذ، ويرى الباحثان أن تفسير هذا الاختلاف يمكن أن يعود إلى اختلاف البعد المكاني بين الدراستين التي كانت مختلفة ثقافياً واجتماعياً عن مكان هذا البحث.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة المحمادي (٢٠١٨) وسنتيما (Sintema, 2022) في أن من الإيجابيات الواردة من استخدام نظام التعليم عن بعد مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية هي المرونة في الاستخدام، والمرونة في الوقت، والقدرة على الاحتفاظ بمواد تسجيلية، تحدم التلاميذ، وربما عاد سبب هذا الاتفاق بين هذه الدراسة وتلك الدراسات إلى البعد التقني في نظام التعليم عن بعد، وإلى طبيعة عمل التعليم عن بعد.

ويفسر الباحثان التباينات في هذه النتائج إجمالاً بأن تأثيرات جائحة كورونا ممتدة، وليست فقط على التعليم عن بعد، أو على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، فالجائحة تركت أثرها البالغ، ليس على التعليم فحسب، بل على كل جوانب الحياة، بما في ذلك الجوانب الثقافية والجوانب القانونية، ولم تقتصر تأثيرات هذه الجائحة على التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية فحسب، بل أيضاً على أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

### آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

م	العبارات	الاستجابة													
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار				
١	يساعد نظام التعليم عن بعد التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في زيادة تحصيلهم الدراسي.	٢٢	١٩,٨	٤٧	٤٢,٣	١٦	١٤,٤	٢٠	١٨,٠	٦	٥,٤	٢,٤٦٨	١,١٥٩	ضعيفة	٦
٢	تواجه الأسرة صعوبات في متابعة ابنهم ذي الإعاقة السمعية، والتواصل مع المعلم عن بعد.	٦	٥,٤	١٨	١٦,٢	٢١	١٨,٩	٣٥	٣١,٥	٣١	٢٧,٩	٣,٦٠٤	١,٢٠٨	كبيرة	٢
٣	الأسرة لا تتواصل مع المعلم أثناء تطبيق نظام التعليم عن بعد لأولادهم.	٣	٢,٧	٣٩	٣٥,١	٣٧	٣٣,٣	٢١	١٨,٩	١١	٩,٩	٢,٩٨٢	١,٠٢٧	متوسطة	٥

م	العبارات	الاستجابة													
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار				
٤	استخدام لغة الإشارة عن بعد يساعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية.	٦	٥,٤	١٤	١٢,٦	٣٦	٣٢,٤	٣٥	٣١,٥	٢٠	١٨,٠	٣,٤٤١	١,٠٩٣	كبيرة	٤
٥	استخدام المهجاء الإصبعي عن بعد يساعد على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية.	٤	٣,٦	١٧	١٥,٣	٢٠	١٨,٠	٥٤	٤٨,٦	١٦	١٤,٤	٣,٥٥٠	١,٠٣٣	كبيرة	٣
٦	استخدام الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة يساعد في تلبية احتياجات التلميذ التعليمية أثناء التعليم عن بعد.	٤	٣,٦	٣	٢,٧	١٩	١٧,١	٥٢	٤٦,٨	٣٣	٢٩,٧	٣,٩٦٤	٠,٩٥٣	كبيرة	١
	الدرجة الكلية لأراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية											٣,١٤٠	١,٠٧٩	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن:

دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم فيما يتعلق بدور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية متحقق بدرجة **متوسطة**؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا البعد ٣,١٤٠ بانحراف معياري ١,٠٧٩ وذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات السلبية (٢، ٣)؛ حتى لا تؤثر في الدرجة الكلية للبعد، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

- جاءت العبارة "استخدام الوسائل التعليمية المرئية والمسموعة يساعد في تلبية احتياجات التلميذ التعليمية أثناء التعليم عن بعد" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٩٦٤ بانحراف معياري قدره ٠,٩٥٣.
- جاءت العبارة "تواجه الأسرة صعوبات في متابعة ابنهم ذي الإعاقة السمعية والتواصل مع المعلم عن بعد" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٦٠٤ معياري قدره ١,٢٠٨.

● جاءت العبارة "استخدام الهجاء الإصبعي عن بعد يساعد على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٥٥٠ بأحرف معياري قدره ١,٠٣٣.

● جاءت العبارة "استخدام لغة الإشارة عن بعد يساعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٤٤١ بأحرف معياري قدره ١,٠٩٣.

● جاءت العبارة "الأسرة لا تتواصل مع المعلم أثناء تطبيق نظام التعليم عن بعد لأولادهم" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٢,٩٨٢ بأحرف معياري قدره ١,٠٢٧.

● جاءت العبارة "يساعد نظام التعليم عن بعد التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في زيادة تحصيلهم الدراسي" في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٢,٤٦٨ بأحرف معياري قدره ١,١٥٩.

جاءت نتائج البحث الحالي، ممثلة في العبارة التي احتلت الترتيب الأول، متوافقة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢١) التي كشفت أن استعمال طريقة التواصل الكلي مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تؤدي إلى تطوير المهارات اللغوية والتواصلية لديهم، وإلى زيادة فرص التواصل بينهم وبين المحيط الاجتماعي، واتفقت -أيضاً- مع دراسة يحيى وملكاوي والمومني (٢٠١١) في أن طريقة التواصل الكلي تزيد من دافعية التعلم لدى التلاميذ، ويفسر الباحثان هذا الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة؛ لأن هذه الطريقة ربما تسمح باستخدام عنصري الصوت والصورة؛ ولذا ترفع من مستوى التعلم والنمو اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ، ودمج الأنشطة البصرية السمعية المحفزة للتعلم.

وكشفت نتيجة العبارة الثانية الصعوبات التي تواجه أسر ذوي الإعاقة السمعية، وهذه النتيجة جاءت متوافقة إلى حد ما مع دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي أجريت في مصر، ويفسر الباحثان هذه

النتيجة بأن الأسر في الدول العربية ربما تواجه أنواعاً من الصعوبات والضغوطات، ومنها النفسية، والاجتماعية، والمالية التي تؤثر في تحقيق الاستفادة الكاملة من نظام التعليم عن بعد.

في الترتيب الثالث والرابع جاءت العبارتان "استخدام الهجاء الإصبعي عن بعد يساعد على تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية"، و"استخدام لغة الإشارة عن بعد يساعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلميذ ذي الإعاقة السمعية"، وتحققنا بدرجة كبيرة، ويرجع الباحثان تفسير هذه النتيجة إلى مفهوم التواصل الكلي في أذهان المعلمين أولاً؛ إذ إنهم من خلال هذه الاستجابات يحملون مفهوماً عاماً شمولياً، تضمن الهجاء الإصبعي، ولغة الإشارة، وهذا المعنى الشامل متوافق مع الزهراني (٢٠٢١) الذي ذكر أن معنى التواصل الكلي هو توظيف جميع الأساليب، والأشكال المتاحة لتفعيل التواصل، سواء بالطريقة الشفهية (الكلام وقراءة الشفاه)، أو بالطريقة اليدوية (لغة الإشارة)، أو بطريقة هجاء الأصابع. ويرى الباحثان أن لغة الإشارة والتهجئة الإصبعية تساعدان في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتلقي الدروس تلقياً جيداً، وهذا يساهم في تحقيق تنمية أفضل لطريقة التواصل الكلي.

واتفقت -أيضاً- نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة السلمي والمكاوي (٢٠٢٠) في أن نظام التعليم عن بعد له دور في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وربما يفسر هذا الاتفاق أن الاحتياجات التعليمية عند التلاميذ يمكن أن تقسم إلى قسمين؛ احتياجات داخلية، واحتياجات خارجية، أما الاحتياجات الداخلية فتتمثل في الدوافع، والمحفزات، والمثيرات الداخلية عند التلميذ، فربما يتشجع أكثر مع رؤية هذا النمط غير التقليدي من التعلم، أما الاحتياجات الخارجية فتتمثل في المثيرات البصرية التقنية التي -غالباً- ترافق التعليم عن بعد، وربما شملت المهارات الأكاديمية، مثل القراءة والكتابة، ولهذا ربما كان منطقياً أن التعليم عن بعد يلبي هذه الاحتياجات بنوعيتها: الداخلي والخارجي عند التلميذ ذي الإعاقة السمعية.

مجملة استجابات المعلمين في هذا المحور جاءت متوافقة مع طرح النظرية الاجتماعية ورواها (مثل Crow, 2003, Light, 2003, Komesaroff & McLean, 2006) الذين ركزوا على أن

الإعاقة هي في العوامل والأسباب الخارجة عن إرادة الفرد المعاق، مثل التجهيزات التقنية، تأهيل المعلمين، وأساليب المعلمين في الشرح والتدريس. ويفسر الباحثان هذا التوافق بين استجابات المعلمين والنظرية الاجتماعية بأن هناك نظرة وقناعة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بأهمية هذه العناصر الخارجية والتي تؤثر في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وتواصلهم. القصور التقني على سبيل المثال ستكون آثاره السلبية بلغة على التواصل بين الأصم وغيره، وكذلك تأثيره على التحصيل الدراسي. يرى الباحثان بأن التلميذ الأصم أو ضعيف السمع ربما لن يحقق معنى التواصل العلمي والاجتماعي إذا لم يكن هناك تجهيزات متوفرة تساعد في بلوغ هدف التواصل بجميع أنواعه.

### آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي.

م	العبارات	الاستجابة													
		غير موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		موافق بشدة					
		%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار				
١	طريقة التواصل الكلي تساعد التلميذ ذا الإعاقة السمعية على التعليم عن بعد بكفاءة.	٤	٣,٦	٨	٧,٢	٢٠	١٨,٠	٤٥	٤٠,٥	٣٤	٣٠,٦	٣,٨٧٤	١,٠٤٥	كبيرة	٤
٢	طريقة التواصل الكلي تساعد التلميذ ذا الإعاقة السمعية على استيعاب الدروس، وتنمية التفكير.	٤	٣,٦	٤	٣,٦	١٩	١٧,١	٥٢	٤٦,٨	٣٢	٢٨,٨	٣,٩٣٧	٠,٩٦٦	كبيرة	٢
٣	يسهم التواصل الكلي في زيادة فرص التفاعل بين التلميذ ذي الإعاقة السمعية، والمعلم أثناء التعليم عن بعد.	٤	٣,٦	٨	٧,٢	١٣	١١,٧	٥٢	٤٦,٨	٣٤	٣٠,٦	٣,٩٣٧	١,٠٢١	كبيرة	٣
٤	التواصل الكلي ينمي شعور التلميذ ذي الإعاقة السمعية بالادفعية للتعلم من خلال سرعة استجابته في المشاركات اليومية عبر نظام التعليم عن بعد.	٤	٣,٦	٩	٨,١	١٨	١٦,٢	٥٠	٤٥,٠	٣٠	٢٧,٠	٣,٨٣٨	١,٠٣٢	كبيرة	٥
٥	التواصل الكلي ينمي شعور التلميذ ذي الإعاقة السمعية بالإعجاز من خلال تحصيله في الدرجات الدراسية في المشاركات	٦	٥,٤	٦	٥,٤	٢١	١٨,٩	٥٣	٤٧,٧	٢٥	٢٢,٥	٣,٧٦٦	١,٠٣٥	كبيرة	٦

م	العبارات	الاستجابة											
		غير موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة			
		%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار		
	اليومية عبر نظام التعليم عن بعد.												
٦	التواصل الكلي يساعد المعلم في تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أثناء الدرس والسعي في تلبيتها.	٢	١,٨	٧	٦,٣	١٨	١٦,٢	٥٠	٤٥,٠	٣٤	٣٠,٦	٣,٩٦٤	٠,٩٤٣
	الدرجة الكلية لأراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي	٣,٨٨٦	١,٠٠٧										كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن:

دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم متحقق بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا البعد ٣,٨٨٦ بانحراف معياري ١,٠٠٧، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق: كالتالي مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل الذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات:

- جاءت العبارة "التواصل الكلي يساعد المعلم في تمييز الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية أثناء الدرس والسعي في تلبيتها" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٩٦٤ بانحراف معياري قدره ٠,٩٤٣.

- جاءت العبارة "طريقة التواصل الكلي تساعد التلميذ ذا الإعاقة السمعية على استيعاب الدروس، وتنمية التفكير" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٩٣٧ معياري قدره ٠,٩٦٦.

- جاءت العبارة "يسهم التواصل الكلي في زيادة فرص التفاعل بين التلميذ ذي الإعاقة السمعية، والمعلم أثناء التعليم عن بعد" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٩٣٧ بانحراف معياري قدره ١,٠٢١.

● جاءت العبارة "طريقة التواصل الكلي تساعد التلميذ ذا الإعاقة السمعية على التعليم عن بعد بكفاءة" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٨٧٤ بانحراف معياري قدره ١,٠٤٥.

● جاءت العبارة "التواصل الكلي ينمي شعور التلميذ ذي الإعاقة السمعية بالدافعية للتعلم من خلال سرعة استجابته في المشاركات اليومية عبر نظام التعليم عن بعد" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٨٣٨ بانحراف معياري قدره ١,٠٣٢.

● جاءت العبارة "التواصل الكلي ينمي شعور التلميذ ذي الإعاقة السمعية بالإنجاز من خلال تحصيله في الدرجات الدراسية في المشاركات اليومية عبر نظام التعليم عن بعد" في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة؛ إذ بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة البحث ٣,٧٦٦ بانحراف معياري قدره ١,٠٣٥.

كشفت نتائج البحث الحالي، وفي هذا المحور تحديداً: أن المعلمين يظنون أن طريقة التواصل الكلي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وهذه النتيجة منسجمة مع دراسة حمانه وشرادقة (٢٠١٤) اللذين يظنّان -أيضاً- أن فلسفة التواصل الكلي يقوم على مراعاة الفروقات الفردية، والقدرات، والاحتياجات والإمكانات على اختلافها، سواء لغوية، أو عقلية، أو مهارية، وسبب هذا الاتفاق بين الدراستين -حسب الباحثين- ربما يُعزى إلى ارتفاع وعي المعلمين حيال الفروق الفردية، والنظر إليها بعين الاعتبار عن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، والسبب الآخر في هذه النتيجة قد يرجع إلى متانة وجودة المخرجات، والمؤهلات التعليمية التي يحملها هؤلاء المعلمون، إذ إن من الأسس الرئيسة في مرحلة البكالوريوس التي يقوم عليها تعليم ذوي الإعاقة السمعية هو مراعاة الفروق الفردية عند شرح الدروس، وعند عمل أي برنامج تعليمي.

أوضحت النتائج -أيضاً- أن المعلمين يؤمنون أن طريقة التواصل الكلي تساعد على استيعاب الدروس، وتنمية التفكير، ويظنّ الباحثان أن هذا سبب منطقي في استجابات المعلمين: وهو أن



هذه الطريقة، (التواصل الكلي)، متنوعة، وليست أحادية، أي بمعنى أنها لا تعتمد توجهاً واحداً شفهياً كان أو يدوياً، بمعنى آخر أنها -ومع مراعاتها للفروقات الفردية- تناسب كل تلميذ على حدة، فالذي يعتمد على لغة الإشارة سيجد أنها مناسبة له في تلقيه للدروس، واكتسابه للمعلومات، وإثارته للتفكير، وكذلك الذي يعتمد على الطريقة الشفهية، أو المهجاء الإصبعي.

أيضاً، بيّنت النتائج أن المعلمين يرون بدرجة تحقق كبيرة أن فرص التفاعل تزيد بين المعلم والتلميذ عند اعتماد طريقة التواصل الكلي، وقد شابحت هذه النتيجة دراسة القريطي (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن طريقة التواصل الكلي تساعد على تعزيز التفاعلات الإيجابية، ويفسر الباحثان أن الاتفاق حول هذه النتيجة بين المعلمين في هذا البحث ونتيجة دراسة القريطي (٢٠١٤) يعود إلى أن هذه الطريقة الكلية مدعومة بالتفاعلات الحسية، والمحتويات البصرية المرئية، وقد يناسب هذا النوع في التفاعلات التلاميذ في المرحلة الابتدائية تحديداً.

ومجمل ما تُؤصّل إليه من نتائج فيما يتعلق بدور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم، يمكن تلخيصه بالجدول التالي:

جدول (٩): دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم
٢	متوسطة	١,١٢٥	٣,٢٨٨	آراء علمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
٣	متوسطة	١,٠٧٩	٣,١٤٠	آراء علمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
١	كبيرة	١,٠٠٧	٣,٨٨٦	آراء علمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي
	كبيرة	١,٠٧٠	٣,٤٣٨	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم متحقق بدرجة كبيرة؛ إذ بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة ٣,٤٣٨ بأخرف معياري ١,٠٧٠، وجاء في الترتيب الأول بعد آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي بمتوسط وزني ٣,٨٨٦ وأخرف معياري ١,٠٠٧، ومتحقق بدرجة كبيرة، وفي الترتيب الثاني جاء بعد آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني ٣,٢٨٨ وأخرف معياري ١,١٢٥، وفي الترتيب الثالث جاء بعد آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية ومتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط وزني ٣,١٤٠ وأخرف معياري ١,٠٧٩.

النتائج أعلاه جاءت متوافقة مع دراسة إبراهيم (٢٠٢١) في أن التعليم عن بعد يعطي الفرصة للتربويين والمعلمين استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتوظيف الأنشطة المعتمدة على الحواس المختلفة، سواء كانت بصرية، أو سمعية، وهذا يزيد من دافعية التلاميذ وتفاعليتهم مع أساتذتهم، ويسمح للمعلم بمعرفة التقدم الذي أحرزه التلميذ أثناء الدرس، وهذا النمط من التعليم يعطي الفرصة للجميع بالمشاركات، والمداخلات التعليمية لجميع التلاميذ، سواء كانوا من ذوي الإعاقة السمعية أو لم يكونوا، فهذا الاتفاق بين نتائج البحث الحالية ونتائج الدراسات السابقة ربما له مسوغ منطقي، وهو أن هذا النوع من التعليم غير تقليدي؛ لأنه مرتبط بمثيرات، ومحفزات بصرية، وسمعية، وهذه المحفزات ربما تناسب هذه الفئة من التلاميذ، وفي هذا العمر تحديداً، وربما يوجد مسوغ آخر وهو أن فئة من التلاميذ ممن لديهم تردد وخوف من المشاركات الصفية أمام أقرانهم الآخرين ربما يجدونها فرصة مناسبة للتفاعل من خلف الشاشات، وإخفاء رهبة مواجهة المعلم والتلاميذ الآخرين؛ ومن ثمّ زيادة في الدافعية والتفاعل.

## نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية حول دور التعليم في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمنطقة الإدارية)؟".

أولاً: متغير الجنس:

استُخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية والراجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٠): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس (درجة الحرية = ١٠٩)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
٠,١٥٨ غير دالة	١,٤٢١	٣,٨٠٢	١٣,٦٠٣	ذكر	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
		٣,١١٩	١٢,٦٦٠	أنثى	
٠,٤٤٣ غير دالة	٠,٧٧٠	٣,٩٥٧	١٨,٥٥٢	ذكر	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
		٤,٢٤٤	١٩,١٥١	أنثى	
٠,٠٦٩ غير دالة	١,٨٣٧	٤,٨٩٩	٢٢,٤٦٦	ذكر	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي
		٥,٣٠٦	٢٤,٢٤٥	أنثى	
٠,٤٥٩ غير دالة	٠,٧٤٣	٩,٨٠٣	٥٤,٦٢١	ذكر	الدرجة الكلية
		١٠,٥٥٣	٥٦,٠٥٧	أنثى	

يتضح من الجدول السابق أنه:

● لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية ترجع لاختلاف الجنس.

وعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يعملون في بيئات عمل متشابهة، وفي مدارس لها نفس الظروف، ولهذا من المحتمل أن تكون آراءهم تشابهت لتشابه الظروف التي يعملون بها. ويرجع الباحثان سبباً آخر لعدم وجود فروقات إحصائية ترجع لاختلاف الجنس وهو تشابه النظم والسياسات التربوية، والتبعية للجهات التعليمية العليا، التي تحكم أعمال معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية. وأيضاً ربما هناك سبب ثالث وهو عنصر التدريب والرحلة الدراسية للمعلمين، فهم يمرون برحلة متشابهة لا يختلفون باختلاف الجنس في تلقّي العلوم والدراسة النظامية، حتى وإن كان هناك عزل في الدراسة النظامية، وخاصة في الأمكنة والمباني، إلا أنها دراسة منهجية موحدة ومقررات متطابقة لكلا الجنسين. وبعد التوظيف يتشابه المعلمون والمعلمات من حيث الدورات التي يتلقونها وهم على رأس العمل. كل هذه الأسباب ربما قللت الفروقات الإحصائية فيما بينهم.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي:

استُخدم اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* كبديل لابارميتري لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية والراجعة لاختلاف المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى) وذلك لصغر عدد أفراد عينة البحث أصحاب المؤهل العلمي دبلوم (العدد = ٥)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١١): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية باختلاف المؤهل العلمي (درجة الحرية = ٢)

مستوى الدلالة	قيمة "H"	متوسط الرتب	عدد الرتب	المؤهل العلمي	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
٠,٣٤٦ غير دالة	٢,١٢٥	٧٥,١٠٠	٥	دبلوم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانيات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
		٥٤,٤٠٤	٨٩	بكالوريوس	
		٥٨,٧٣٥	١٧	ماجستير فأعلى	
٠,٢٢٦ غير دالة	٢,٩٧٤	٧٨,١٠٠	٥	دبلوم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
		٥٤,٠١١	٨٩	بكالوريوس	
		٥٩,٩١٢	١٧	ماجستير فأعلى	
٠,٢٦٩ غير دالة	٢,٦٢٦	٧٧,٩٠٠	٥	دبلوم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي.
		٥٤,٤٤٤	٨٩	بكالوريوس	
		٥٧,٧٠٦	١٧	ماجستير فأعلى	
٠,٣١١ غير دالة	٢,٣٣٩	٧٦,٢٠٠	٥	دبلوم	الدرجة الكلية.
		٥٤,٣٣٧	٨٩	بكالوريوس	
		٥٨,٧٦٥	١٧	ماجستير فأعلى	

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

ويُرجع الباحثان سبب هذه النتيجة إلى قلة المشاركين من أصحاب المؤهلات "دبلوم، وماجستير فأعلى"، بينما النسبة الكبرى هم ممن يحملون مؤهل "البكالوريوس"، وربما هذا أثر في أنه لا يوجد اختلاف إحصائي؛ بسبب المؤهل العلمي. ويرى الباحثان سبباً آخر لهذه النتيجة، وهو أن عينة الدراسة يصنّفون من فئة معلمي ذوي الإعاقة السمعية؛ ونظراً لتصنيفهم بهذه الفئة فهذا جعل من استجاباتهم متشابهة، ولوجود معايير محلية ودولية للتدريس ولوائح تنظيمية، كلّ هذه العوامل ربما أسهمت في ظهور هذه النتيجة، وقللت الفروقات بين المعلمين والمعلمات من ناحية المؤهل العلمي.

### ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:

استُخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية والراجعة لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر) فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة						دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
من ١٠ فأكثر		من ٥ إلى أقل من ١٠		أقل من ٥		
انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
٣,١٤٩	١٣,١٦٤	٤,٤٠٢	١٤,٠٤٥	٣,٥٥٧	١١,٨٧٥	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
٤,١٣٥	١٨,٦٩٩	٣,٧٢٠	١٩,١٣٦	٤,٥٦٨	١٩,٠٦٣	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
٥,١٧٢	٢٣,٣١٥	٦,٠٣٩	٢٣,٩٠٩	٣,٧٤٢	٢٢,٥٠٠	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي.
٩,٦٩٧	٥٥,١٧٨	١٢,٤٥٥	٥٧,٠٩١	٨,٨٣٢	٥٣,٤٣٨	الدرجة الكلية.

جدول (١٣): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية باختلاف سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
٠,١٧٠ غير دالة	١,٧٩٩	٢١,٨٣٢	٢	٤٣,٦٦٤	بين المجموعات	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
		١٢,١٣٦	١٠٨	١٣١٠,٧٣٢	داخل المجموعات	
			١١٠	١٣٥٤,٣٩٦	الكلي	
٠,٨٨٤ غير دالة	٠,١٢٣	٢,٠٩١	٢	٤,١٨٣	بين المجموعات	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
		١٦,٩٩	١٠٨	١٨٣٤,٨٩٨	داخل المجموعات	
			١١٠	١٨٣٩,٠٨١	الكلي	
٠,٧١١ غير دالة	٠,٣٤٢	٩,١٩٦	٢	١٨,٣٩٢	بين المجموعات	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي.
		٢٦,٨٦٦	١٠٨	٢٩٠١,٥٧٢	داخل المجموعات	
			١١٠	٢٩١٩,٩٦٤	الكلي	
٠,٥٤٤ غير دالة	٠,٦١٣	٦٣,٥٧٢	٢	١٢٧,١٤٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية.
		١٠٣,٦٨٩	١٠٨	١١١٩٨,٤٤	داخل المجموعات	
			١١٠	١١٣٢٥,٥٩	الكلي	

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

واتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة الطويرب (٢٠٢٢) والتي كشفت أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين في مدينة حائل تعزى لمتغير الخبرة في سنوات التدريس. ويفسر الباحثان أن هذا ربما يرجع إلى التزام المعلمين بما يردهم من توجيهات وتعليمات حول التعليم عن بعد، والتواصل الكلي، وربما صرامة الإدارات التعليمية في هذه الموضوعات التي لم تسمح لعنصر الخبرة في التدريس، أو الاجتهادات الشخصية عند المعلمين بترك أثر إحصائي على الفروقات بينهم، وربما يوجد سبب آخر، وهو أن موضوع البحث يشمل جزءاً رئيساً، وهو "التعليم عن بعد"، وهذا الجزء هو جديد نسبياً على المعلمين، والمدارس، والمنظومات التعليمية، وقد تكون سنوات الخبرة عند المعلمين عاملاً غير مؤثر، ولم يظهر اختلافات في هذا المتغير.

#### رابعاً: متغير المنطقة الإدارية:

استُخدم اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* بدلاً لابارمترتي؛ لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية، والراجعة لاختلاف المنطقة الإدارية؛ لقلة عدد أفراد عينة البحث في بعض المناطق الإدارية، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٤): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية باختلاف المنطقة الإدارية (درجة الحرية = ٨)

مستوى الدلالة	قيمة "H"	متوسط الرتب	عدد الرتب	المنطقة الإدارية	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
٠,٧٥٢ غير دالة	٥,٠٥١	٥٧,٥٥٠	٤٠	القصيم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية
		٤٤,٤٣٣	١٥	الرياض	
		٦٥,٥٠٠	١٠	مكة المكرمة	
		٥٨,١٨٢	١١	المنطقة الشرقية	



مستوى الدلالة	قيمة "H"	متوسط الرتب	عدد الرتب	المنطقة الإدارية	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
		٦٤,٨٧٥	٤	المدينة المنورة	إمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
		٥٨,٣٨٥	١٣	عسير	
		٣٧,٧٠٠	٥	تبوك	
		٥٩,٠٠٠	٦	جازان	
		٥٥,٩٢٩	٧	الحدود الشمالية	
٠,٢٤٥ غير دالة	١٠,٣٠٠	٦٣,٢١٣	٤٠	القصيم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تلبية الاحتياجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
		٦٤,٩٣٣	١٥	الرياض	
		٣٩,٩٠٠	١٠	مكة المكرمة	
		٥٦,٧٧٣	١١	المنطقة الشرقية	
		٥١,٨٧٥	٤	المدينة المنورة	
		٥٠,٧٣١	١٣	عسير	
		٣٢,١٠٠	٥	تبوك	
		٦٠,٨٣٣	٦	جازان	
٠,٧٩٥ غير دالة	٤,٦٤٥	٥٥,٩٥٠	٤٠	القصيم	آراء معلمي ذوي الإعاقة السمعية حول دور التعليم عن بعد في تنمية مهارات التواصل الكلي.
		٥٣,٨٠٠	١٥	الرياض	
		٤٥,١٥٠	١٠	مكة المكرمة	
		٦١,٧٧٣	١١	المنطقة الشرقية	
		٤٢,٧٥٠	٤	المدينة المنورة	
		٦٨,٢٣١	١٣	عسير	
		٥٢,١٠٠	٥	تبوك	
		٦١,٢٥٠	٦	جازان	
		٥٠,٥٧١	٧	الحدود الشمالية	
٠,٧٣٧ غير دالة	٥,١٨٩	٥٩,٥٧٥	٤٠	القصيم	الدرجة الكلية.
		٥٧,٧٠٠	١٥	الرياض	
		٤٤,٢٥٠	١٠	مكة المكرمة	

مستوى الدلالة	قيمة "H"	متوسط الرتب	عدد الرتب	المنطقة الإدارية	دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية
		٦٠,٩٠٩	١١	المنطقة الشرقية	
		٤٨,٠٠٠	٤	المدينة المنورة	
		٥٩,٥٧٧	١٣	عسير	
		٣٩,٥٠٠	٥	تبوك	
		٦٣,٨٢٣	٦	جازان	
		٤٤,٠٠٠	٧	الحدود الشمالية	

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية ترجع لاختلاف المنطقة الإدارية.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بتوحد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وتوحد عمل إدارات التعليم؛ مما جعل الاختلافات تتلاشى بين عينة البحث من ناحية انتماءاتهم للمناطق الإدارية. وأيضاً ربما يعود هذا إلى أن الظروف الاجتماعية في مناطق المملكة العربية السعودية، والتي نشأ فيها هؤلاء المعلمون متشابهة، وشكّلت مفاهيم المعلمين نحو التعليم عن بعد والتواصل الكلي، ومعلومٌ غالباً أن الظروف الاجتماعية المحيطة تؤثر على ما يحمله الإنسان من مفاهيم وأفكار ومعتقدات. وسبب ثالث يؤخذ بالاعتبار، وهو أن بعض المناطق الإدارية لم يشارك منها إلا عدد قليل، مثل المدينة المنورة وتبوك وجازان، وربما لو شارك عدد أكبر من هذه المناطق وغيرها لبرزت اختلافات أكثر وضوحاً إن كان وُجِدَت اختلافات.

## خلاصة النتائج:

أنها تؤكد إجمالاً اتفاق معلمي ذوي الإعاقة السمعية ومعلماته بالمدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية وعدم اختلاف ذلك بالجنس، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو المنطقة الإدارية. وهذه النتائج في هذا البحث جاءت؛ لتتفق مع دراسات (بجني وملكاوي والمومني، ٢٠١١؛ بدران، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٥؛ Nyaata, 2018؛ الزهراني، ٢٠٢١)، واختلفت نتائج هذا البحث مع دراسة إبراهيم (٢٠٢١) التي أشارت إلى الصعوبات والتحديات التي واجهت التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.

يرى الباحثان أن من التفسيرات لهذا الاتفاق بين أفراد العينة حول دور التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل أنهم جربوا نظام التعليم عن بعد، ورأوا جدواه، وفعالته في التواصل والتعليم، ويرى الباحثان أنه ربما من أسباب اختلاف نتائج هذا البحث عن الدراسات السابقة أن بعض الدراسات السابقة ركزت على الجوانب التقنية، أو الجوانب القانونية، وهذه بالفعل من التحديات التي واجهت التعليم عن بعد، ولا يمكن إغفالها، والسبب الآخر ربما هو نمط بعض التفاعلات التي تستدعي التعليم الحضوري وجهاً لوجه، ولا تتناسب مع التعليم عن بعد.

وأخيراً، فهذا البحث له محددات، تقيده، ومنها أن هذا البحث طُبِّق على معلمي المرحلة الابتدائية، وهذا يجعل النتائج ربما مختلفة لو طبق على معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، والمحدد الثاني أن هذا البحث اقتصر على دور التعليم عن بعد المتزامن (الذي يحدث في الوقت نفسه)، ولم يشتمل على التطبيقات التربوية التعليمية، ومنها منصة البلاك بورد التي لا تستلزم وجود الأستاذ مع التلميذ في الوقت نفسه، والمحدد الثالث هو أن هذا البحث لم يشتمل على عينة كبيرة من المعلمين الحاملين لمؤهلات ما بعد البكالوريوس "الماجستير فأعلى"، وربما لو ضمَّ هذا البحث أعداداً كبيرة من حملة الماجستير والدكتوراة لتغيرت معادلة النتائج، وخاصة في مفاهيم التعليم عن بعد، ومفاهيم التواصل الكلي؛ لأن هذه المفاهيم من متطلبات الدراسة النظرية والنقاش في مرحلة الدراسات العليا،

والحدد الرابع متعلق بمتغيرات أسئلة البحث، وهو أنه لم تضمّن شدة فقدان السمع في استجابات المفحوصين؛ لأن التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية هم دائماً من فئتين (الصم وضعاف السمع)، وتكون غالباً درجاتهم متفاوتة بين (الصم الكلي)، وبين (ضعف السمع الجزئي)، وهذه -أيضاً- عوامل مؤثرة في التعليم عن بعد، وفي تبني طريقة التواصل الكلي، فهذه المحددات أخذت بعين الاعتبار، ومن الأمانة العلمية يذكرها الباحثان.

## التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي هذا البحث بضرورة:

- 1- لفت انتباه معلمي ذوي الإعاقة السمعية والإداريين إلى الدور المؤثر الذي يؤديه نظام التعليم عن بعد في تنمية طرق التواصل الكلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
- 2- التأكيد على معلمي ذوي الإعاقة السمعية والإداريين بوجود خصائص، ومميزات متوفرة في نظام التعليم عن بعد، ولها أثر في زيادة دافعية التعلم عند التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، مثل المحفزات البصرية، والمرئية، والتفاعلية عامة.
- 3- إرشاد معلمي ذوي الإعاقة السمعية، والإداريين إلى العلاقة بين التعليم عن بعد، وطرق التواصل الكلي، واستثمار هذه العلاقة فيما يخدم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية، وينمي مهاراتهم تعليمياً، واجتماعياً.
- 4- العمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية للمعلمين والإداريين نحو التعليم عن بعد، وأثره في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية عامة، وفي تنمية طرق التواصل الكلي خاصة.
- 5- إعداد معلمي ذوي الإعاقة السمعية، وأولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية، وتأهيلهم في مجال التعليم عن بعد، ومهارات التواصل الكلي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية.
- 6- تذليل الصعاب التي تواجه الأسر والتي تحد من الاستفادة الكاملة من نظام التعليم عن بعد.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
- إبراهيم، محمد علي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج ارشادي قائم على فنيات التواصل الكلي لتحسين كفاءه الحياة النفسية لدى عينة من المراهقين المعاقين سمعياً. مجلة علوم الانسان والمجتمع، ١٦٩، ٦١-٢١٢
- إبراهيم، منى فرحات. (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجهه الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في نظام التعليم عن بعد. مجلة كلية التربية، (٣٥)، ٣٥٣-٣٧٦.
- إبراهيم، سمير السيد شحاته، سليمان، محمد سيد، محمد، محفوظ محمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (٣)، ١٤٢-١٦٧.
- أبو سمرة، محمود أحمد، الطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠٢٠). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. دار اليانوري العلمية للنشر والتوزيع عمان.
- ادريس، عبد الفتاح محمود. (٢٠١٩). التعليم عن بعد وتحديات المستقبل. مجلة البحوث الإسلامية، ٤١، ٥٢٥-٥٢٢.
- التويم، نايف عبد الله. (٢٠٢١). المعوقات التي تواجهه معلمي الإعاقة السمعية في تدريس التربية الإسلامية إلكترونياً لطلبة مدارس التعليم العام بمكة المكرمة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤٠، ١٠١.
- الحازمي، حنان محمد قاضي. (٢٠٢١). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لكفايات التعليم عن بعد من وجهه نظر طلبة جامعة ام القرى في ضوء تداعيات فايروس كورونا المستجد كوفيد ١٩. مجلة جامعة ام القرى للعلوم النفسية والتربوية، ١٤ (١)، ١٥٠-١٧١.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية مدخل إلى مدرسة الجميع. دار وائل للنشر والتوزيع عمان.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٢). مقدمة في الإعاقة السمعية. دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع عمان.
- الدقميري، سعد. (٢٠٠٧). الطفولة بين السواء والاعاقة. العلم والإيمان للنشر والتوزيع مصر.

الرشيدي، نوير مسعود عوض. (٢٠٢١). التعلم عن بعد في تدريس مناهج اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. العلوم التربوية مجلة علمية محكمة ربع سنوية، ٢٩ (١)، ٤٧-٩٠.

الريس، طارق. (٢٠١٥). تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين: الموضوعات والاتجاهات. دار جامعة الملك سعود للنشر الرياض.

الزهراني، مازن محمود عوض. (٢٠٢١). درجة امتلاك وممارسة معلمي العوق السمعي لمهارات التواصل الكلي بمنطقة الباحة. جامعة عين شمس، (٢٣٩)، ١٩٧-٢٣٥.

السلمي، عبد العزيز، المكاي، إسماعيل. (٢٠٢٠). تحديات التعليم عن بعد للطالب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فايروس كورونا المستجد COVID-١٩) أمودجًا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٥٥، ١٢٤-٣٠٨.

الشرهان، صالح عايد. (٢٠١٤، مارس). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العرب نحو التطوير والابداع. المؤتمر الرابع عشر - للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

الطويرب، سعد. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه معلمي الصم وضعاف السمع في تكيف المناهج في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمرحلة الابتدائية بمنطقة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

الظاهر، قحطان احمد. (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة. دار وائل للنشر.

الشرهان، صالح عايد. (٢٠١٤، مارس). التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العرب نحو التطوير والابداع. المؤتمر الرابع عشر - للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

القاضي، ناهد شفيق. (٢٠٢١). درجة رضاء أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية عن تجربة التعلم والتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. المجلة الاكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢)، ١٧٠-١٨٦.

القريطي، عبد المطلب امين. (٢٠١٢). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم. (ط٥). دار الفكر العربي.

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. (ط٣). دار الكتب.

الحمادي، غدير علي. (٢٠١٨). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالب. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، (٣٩)، ١٧٦-١٩٦.

- المضيان، أمجد عبد الله، وحامد، محمد عبد المقصود. (٢٠١١). معايير بيئات التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعياً. مجلة التربية جامعة الأزهر، ١٤٦ (٢)، ٧-١١.
- بدران، مرفت. (٢٠١١). فعالية برنامج باستخدام التواصل الكلي لتنمية القدرة اللغوية لدى الأطفال الصم. مجلة كلية التربية بورسعيد، ٩ (٩)، ١٧٨-١٩٨.
- بطرس، حافظ بطرس. (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- حنفي، علي عبد رب النبي محمد. (٢٠٠٧). استقصاء آراء معلمي الصم حول استخدام القاموس الإرشادي العربي الموحد للصم في معاهد الأمل وبرامج دمج الصم بمدينة الرياض. المجلة العربية للتربية الخاصة، ١١، ١٠٢-١٠٥.
- حنفي، علي عبد النبي، السعدون، عبد الوهاب. (٢٠١٥). طرق التواصل للمعاقين سمعياً دليل المعلمين والوالدين والمهتمين. دار الزهراء للنشر.
- حمانه، برهان محمود، شراذقه، ماهر تيسير. (٢٠١٤). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة اردنية من الطلبة المعوقون سمعياً في جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢ (٥)، ٧٨-٨١.
- خميس، عطية محمد. (٢٠١٣). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٣، ٢٧١-٢٥٣.
- دايخة، أسماء، بالعشي، صفاء. (٢٠١٩). الصحة النفسية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً. [رسالة ماجستير، جامعة الوادي].
- درويش، محمود. (٢٠١٨). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- رشوان، محمد أحمد إيمان. (٢٠٠٨). المعاقون سمعياً ومهارات الاقتصاد المنزلي. العلم والإيمان للنشر والتوزيع مصر.
- ساعاتي، فهد. (٢٠١٤). مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية. دار العربي للنشر والتوزيع.
- سالم، مي سالم محمد. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم الكترونية لتنمية الدافعية للإنجاز لدى المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية بنها، ١٢٢ (١)، ٦١٣-٥٩٥.
- عبد الفتاح، لمياء عبد الحميد بيومي، منصور، ميسون عادل. (٢٠١٩). أثر اختلاف أنماط التفاعل في بيئة تدريب إلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل في تنمية كفايات معلمي ذوي الاعاقة السمعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٦ (٢)، ٨٧٣-٩٢٥.

- عبد الله، نعيمة محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل التعلم عن بعد لدى المعاقين سمعياً في ضوء مجتمع المعرفة. مجلة التربية الخاصة، ١٠ (٣٤)، ٩٨-١٣٠.
- عبد الملك، لوريس إيميل. (٢٠١٠). برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على المدخل البصري والمكاني لتنمية التحصيل في العلوم والمهارات لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة البصريات وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية للمعاقين سمعياً. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٠، ١٥٩-٢٠٩.
- محمود، عبير مختار شاكر. (٢٠١٢). التعليم عن بعد والتفاعل الاجتماعي. الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٢٤، ٤٢٤ - ٤٢٢.
- مذكور، مليكة. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد. مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، ٦ (٣)، ١٣١ - ١٤٤.
- مصطفى، أسامة. (٢٠١٣). الإعاقة السمعية. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- يحيى، خولة أحمد، ملكاوي، محمود زايد، المومني، مأمون عاطف. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة بالطريقتين التواصل الكلي والطريقة الشفوية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٩ (٣)، ١٠١-١٣٤.



### المراجع العربية (مترجمة):

- Abdel Fattah, Lamia Abdel Hamid Yomi, Mansour, Maysoon Adel. (2019). The effect of interaction in the environment of interaction with Google applications in developing the skills of people with hearing disabilities. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 106 (2) , 873-925.
- Abdullah, Naima Mohammed. (2021). A proposed perception to activate distance learning for the hearing impaired in the light of the knowledge society. *Journal of Special Education*, 10 (34) , 98-130.
- Alhazmi, Hanan Muhammad Qazi. (2021). The degree of faculty members' practice of distance learning competencies from the perspective of Umm Al-Qura University students in light of the repercussions of the new Corona virus, Covid 19. *Umm Al-Qura University Journal of Psychological and Educational Sciences*, 14 (1) , 150-171.
- Alkhateeb, Jamal. (2004) Educating Students with Special Needs; an Introduction to a School for all. Dar Wael for Publication and Distribution. Oman.
- Alkhateeb, Jamal. (2002) Introduction to Hearing Impairment. Dar Alfiker for Publication and Distribution. Oman.
- Almohamadi, Ghadeer Ali Thalab. (2018). Evaluating the reality of using the e-learning system (EMES) in the distance education program at King Abdulaziz University from the student's point of view. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (39) , 177-196.
- Alqadi, Nahid Shafiq. (2021). The degree of satisfaction of parents of primary school students with the experience of distance learning and education during the Corona pandemic. *The International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences*, 2 (2) , 170-186.
- Alquraiti, Abdul Muttalib Amin. (2012). *Psychology of people with special needs and their upbringing*. (I 5). Arab Thought House.
- Alrashidi, Noir Masoud Awad. (2021). Distance learning in teaching Arabic language curricula from the point of view of middle school teachers in the State of Kuwait in light of the Corona pandemic. *Educational Sciences, a quarterly refereed scientific journal*, 29 (1) , 47-90.
- Alrayyes, Tareq. (2015). *Deaf Education in the Twenty First Century; topics and trends*. King Saud university publication.
- Alsalami, Abdulaziz, Al-Makawi, Ismail (2020). The challenges of distance education for students with hearing disabilities and ways to confront them in light of the pandemic (the emerging corona virus 19-COVID) as a model. *Arab Studies in Education and Psychology*, 255,124-308.

- Alsharhan, Saleh Ayed. (2014, March). *Open and distance education in the Arab world towards development and creativity*. The 14th Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World.
- Alzahr, Qahtan Ahmed. (2008). *Introduction to special education*. Wael Publishing House.
- Alzahrani, Mazen Majhoud Awad. (2021). The degree of possession and practice of total communication skills by teachers of auditory disabilities in Al-Baha region. *Ain Shams University*, (239) , 197-235.
- Almdian, Ahmed Abdullah, and Hamid, Mohamed Abdel-Maqsoud. (2011). Standards for e-learning environments for the hearing impaired. *Journal of Education Al-Azhar University*, 146 (2) , 11-7.
- Badran, Mervat. (2011). The effectiveness of a program using total communication to develop the language ability of deaf children. *Journal of the College of Education Port Said*, 9 (9) , 178-198.
- Hammana, Burhan Mahmoud, Charadeqa, Maher Tayseer. (2014). Differences in the level of self-efficacy among a Jordanian sample of hearing-impaired students at Yarmouk University. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 2 (5) , 81-78.
- Hanafi, Ali Abd Rab al-Nabi Muhammad. (2007). A survey of the views of deaf teachers on the use of the Unified Arabic Guiding Dictionary for the Deaf in Al-Amal Institutes and Deaf Integration Programs in Riyadh. *The Arab Journal for Special Education*, 11, 53-102.
- Hanafi, Ali Abd al-Nabi, al-Saadoun, Abd al-Wahhab. (2015). *Methods of communication for the hearing impaired, a guide for teachers, parents and those interested*. Al Zahraa Publishing House.
- Ibrahim, Mona Farhat. (2021). Difficulties faced by students with hearing disabilities in the distance education system. *Journal of the College of Education*, (35) ,353-376.
- Ibrahim, Muhammad Ali. (2015). The effectiveness of a counseling program based on total communication techniques to improve the psychological life efficiency of a sample of hearing-impaired adolescents. *Journal of Human and Society Sciences*, 169,61-212.
- Ibrahim, Samir El-Sayed Shehata, Suleiman, Mohamed Sayed, Mohamed, Mahfouz Mohamed. (2014). The effectiveness of a proposed training program for developing the teaching competencies of teachers of the deaf in the city of Arar. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1 (3) , 142-167.
- Idris, Abdel Fattah Mahmoud. (2019). Distance education and future challenges. *Journal of Islamic Research*, 41, 525-522.
- Khamis, Attia Mohamed. (2013). Distance and Open Education. *Egyptian Association for Educational Technology*, 23, 271-253.

- Mahmoud, Abeer Mukhtar Shaker. (2012). Distance education and social interaction. *Arab Studies in Education and Psychology*, 24, 424-422.
- Mahmoudi, Muhammad Sarhan Ali. (2019). *Research Methodology*. (i.3). National Library.
- Mathkour, Maleekah. (2021). Artificial Intelligence and the Future of Distance Education. *The Journal of Development and Society Studies*, 6 (3) , 131-144.
- Mustafa, Osama. (2013). *Hearing disability*. Dar Al-Masirah for printing and publishing.
- Richardson, J. T., & Woodley, A. (1999). Approaches to studying in people with hearing loss. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4) , 533-546.
- Richardson, J. T., Long, G. L., & Foster, S. B. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (1) , 68-85.
- Yahya, Khawla Ahmed, Malkawi, Mahmoud Zayed, Momani, Mamoun Atef. (2021). The effectiveness of a computerized training program to teach reading skills by the two methods, total communication and the oral method, for hearing-impaired kindergarten children. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 9 (3) , 101-134.

### المراجع الأجنبية:

- Baxter, S. (1999). "Should deaf people be forced to communicate in 'spoken' language?" The Guardian, November 24, reproduced at <http://www.guardian.co.uk/Archive/Article/0,4273,3933897,00.html>.
- Benedict, B. S., & Sass-Lehrer, M. (2007). Deaf and Hearing Partnerships: Ethical and Communication Considerations. *American annals of the deaf*, 152 (3) , 275-282.
- Corbett, J., & Norwich, B. (2013). Common or Specialized Pedagogy? Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education: Values into Practice. RoutledgeFalmer
- Crow, L. (2003). Including all in our Lives: Renewing the Social Model of Disability. London. David Fulton.
- Hodkinson, A & Vickerman, P. (2009). *Key issues in special educational needs and inclusion*. London. Sage.
- Jones, M. (2002). Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. *Disability Studies Quarterly*, 22 (2).
- Komesaroff, L., & McLean, M. (2006). Being there is not Enough: Inclusion is both Deaf and Hearing. *Deafness & Education International*, 8 (2) , 88-100.
- Krishnan, I, Mello, G, Aderina Kok, S, Sabapathy, K, Munian, S, Ching, H, Kandasamy, P, Baskaran, S & Kanan, V. (2020). Challenges Faced by Hearing Impairment Students During COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)* , 5 (8) , 106-116.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Light, R. (2003). Social Model or Unsocial Muddle? Inclusive Education: Diverse Perspectives. London. David Fulton Publishers Ltd
- Nyaata, M. K. (2018). Total communication teaching approach and its influence on transition of class three learners with hearing impairment in special schools in Kisii County, kenya. *Kenyatta University*.
- Oliver, M. (1996) *Defining Impairment and Disability: Issues at Stake*. Leeds. Disability Press.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (7) , 2-6.
- Thomas, C. (2002). *Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers*. Cambridge. Polity Press.
- Timmermans, N. (2005). *The status of sign languages in Europe*. Council of Europe
- Toquero, C. M. D. (2020). Inclusion of people with disabilities amid COVID-19: Laws, interventions, recommendations. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (2) , 158-177.



الأنماط القيادية لدى مديرات  
المدارس المتوسطة وعلاقتها بالروح  
المعنوية للمعلمات

Leadership styles of middle school  
female leaders and their relationship  
to teachers' morale

إعداد

أ. د. عادل بن عايد الشمري

أستاذ الإدارة التعليمية - كلية التربية - جامعة حفر الباطن

دارين بنت غالي الشمري

ماجستير - باحثة تربوية - إدارة تعليم حفر الباطن

**Prof. Adel Ayed Alshammari**

Professor of Educational administration College of Education  
University of Hafr Al-Batin

**Dareen Ghali Alshammari**

Educational Researcher - Hafr Al-Batin Education Department

DOI: 10.36046/2162-000-012-0017

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس المتوسطة في محافظة حفر الباطن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، من وجهة نظر المعلمات. واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمعها من جميع معلمات المرحلة المتوسطة في المحافظة، وتم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغت (٢٦٧) معلمة. واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، تضمنت محورين، الأول: الأنماط القيادية للمديرات، والثاني: الروح المعنوية للمعلمات. ومن أبرز نتائجها أن النمط القيادي السائد من وجهة نظر المعلمات هو النمط الديمقراطي بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وجاء في المرتبة الثانية نمط القيادة التسلسلي، ثم في المرتبة الأخيرة نمط القيادة التسيبي، وكلامها بمستوى "متوسط". وبينت النتائج أن مستوى الروح المعنوية للمعلمات جاء بمستوى "عالٍ"، بمتوسط الحسابي (٤,٠٠)، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النمط الديمقراطي وبين مستوى الروح المعنوية، في حين وجدت علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة النمطين التسلسلي والتسيبي وبين مستوى الروح المعنوية.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، الروح المعنوية، المدارس المتوسطة.

## Abstract

The study aimed to identify the leadership styles of middle school female leaders and their relationship to teachers' morale, from the female teachers' point of view. It adopted the descriptive correlative approach, and its community consisted of all middle school teachers in Hafr Al-Batin, and its sample was chosen by the simple random method, amounting to (267) teachers. The questionnaire was used to collect data, and it included two axes, the first: the leadership styles of female leaders, and the second: the morale of the teachers. Among its most prominent results is that the dominant leadership style from the female teachers' point of view is the democratic style with an arithmetic average (4.06) , and the authoritarian leadership style came in the second place, then in the last rank was the laissez-faire leadership style, and its speech at an "average" level. The results showed that the level of morale for the teachers came at a "high" level, with an arithmetic average (4.00) , and the results showed a positive and statistically significant relationship between the democratic style and the level of morale, while there was a negative, statistically significant relationship between the authoritarian and licentious styles and the level of morale. Morale.

**Keywords:** leadership styles, morale, middle school.

## مقدمة

تمثل التطورات السريعة التي طرأت على المجتمعات والدول؛ دافعا قويا لها لبناء الخطط، واتباع استراتيجيات جديدة لمواجهة تلك التغيرات ومواكبة التطورات المتسارعة، فعلى الرغم من التطور الكبير الذي بلغه العالم في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، وما صاحبه من تطور تكنولوجي وتقني كبير، إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن القيادة البشرية، ولا يمكن تهميش دورها في مواجهه التحديات وحل المشكلات وتطوير المؤسسات المختلفة. فالقيادة والسلوك القيادي هي جوهر العملية الإدارية، والمفتاح الذي يرسم خط سير عمل الأفراد داخل المنظمات لتحقيق الأهداف.

ويبرز دور القيادة الإدارية في الجانب الإنساني للإدارة أكثر منه في الجوانب الأخرى، حيث تؤثر أساسا على السلوك الإنساني للعاملين، بينما تعمل في الجانب الاجتماعي على توجيه النشاطات واستغلالها بما يكفل تعزيز التعاون بين العاملين في المنظمة، أما الجانب الخاص بالأهداف فإن وظيفة القيادة هي العمل على تحقيق هذه الأهداف. (حلاق، ٢٠٢٠)

من جهة أخرى تعد الروح المعنوية انعكاسا لجو العمل السائد في المؤسسة، وشكل العلاقات ونوعها بين أفراد الجماعة، كونها متغيرا لا يقل أهمية عن سابقه، لما له من انعكاسات على أداء الفرد العامل، وهذا سينعكس بدوره على الأداء العام للمؤسسة بشكل عام، لذا وجب أن تعمل هذه الأخيرة على توفير المناخ المناسب بمختلف متطلباته لتضمن للفرد العامل تلبية احتياجاته ورغباته، مما يرفع من مستوى رضاه واستقراره في العمل حتى يصل إلى مرحلة الولاء للمؤسسة التي يعمل بها. (طويل ومباركي، ٢٠٢١)

وفي ذات الموضوع يؤكد سيدي دريس (٢٠٢٠) بأنه إذا كانت جهود الباحثين في المنظمات قد تركزت في المقام الأول على البحث عن أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحسين فعالية الأداء، فإن الروح المعنوية لها أهمية كبيرة في مجال العمل، انطلاقا من كونها مقياسا لفاعلية العاملين وإفادتهم في المنظمة، لذا أصبح الاهتمام بمستوى الروح المعنوية ومدى تأثيره على الأداء الوظيفي للعمال من الاتجاهات الحديثة داخل منظمات العمل.

وتشكل المنظمات التعليمية واحدة من أهم مؤسسات المجتمع التي تتأثر بالقيادة والأسلوب القيادي، إذ تؤثر الأنماط القيادية لمديري المدارس على نجاح العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها، وتؤثر أيضاً في عملية التغيير وتحسين جودة المخرجات. ومن هنا جاء الاهتمام بأهمية تبصر مديري المدارس بانتقاء النمط القيادي المناسب؛ ليكونوا ملهمين للمعلمين وكافة العاملين، وقادرين على تقديم أجود أشكال الدعم الإداري والمعنوي، لتحقيق أهداف المؤسسات التربوية والنهوض بالعملية التعليمية، واكتشاف مشكلاتها، ووضع حلول مناسبة لها.

والقيادة مسؤولية اجتماعية تهدف إلى تحقيق أهداف المجتمع، دون اقتصارها على فئات معينة، سواء أكانوا رجالاً أم نساء، فهي عمل مجتمعي تشارك فيه المرأة بفاعلية، وقد أضفت القيادة النسائية في الآونة الأخيرة نموذجاً متميزاً للنمط القيادي المطلوب في القرن الواحد والعشرين، بعد ما أصبح للمرأة السعودية دور جوهري في التنمية على الصعيد الوطني، تحقيقاً لرؤية ٢٠٣٠، وعلى الصعيد العالمي، فقد أثبتت جدارتها وتميزها من خلال ظهور بصماتها في الكثير من المجالات العلمية. (غنيم، ٢٠٢٠)

وقد شهدت مسيرة القيادات النسائية بإدارات التعليم نجاحات متتالية، عكست بشكل أو بآخر مدى قدرة القيادة النسائية على تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بهن، وقد تعددت تبعاً لذلك أنماط هذه القيادة، وتنوعت محاورها، تنوعاً يعكس في جوهره عوامل مختلفة، منها ما يتعلق بطبيعة القائدة، وعوامل شخصيتها، ومكتسباتها الثقافية، وأخرى تتعلق ببيئة العمل وخصائص العاملات، وتركيباتهن المختلفة.

ومن منطلق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وارتباط التعليم بالمجتمع، وتطوير الأنظمة والإجراءات، بما يضمن الجودة في مخرجات التعليم، وتطوير البيئة التعليمية لتشجع الأفراد وتحفزهم لمزيد من الإبداع؛ برز ضرورة الاهتمام بالكشف عن الأنماط القيادية للمديرات في مدارس التعليم العام، ودرجة فعاليتها وتأثيرها على العديد من المتغيرات كالروح المعنوية للمعلمات أو الأداء الوظيفي أو الرضا الوظيفي وغيرها.



## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من اهتمام الدولة بتمكين المرأة، ومنحها فرصة المشاركة الفاعلة في التنمية بكل أشكالها، برز أمام الباحثين أهمية الكشف عن الأنماط القيادية لدى قائدات المدارس، انطلاقاً من الدور الكبير والمؤثر في أداء سير المؤسسات التربوية بصفة عامة، وفي رفع الروح المعنوية للمعلمات بصفة خاصة، الأمر الذي ينعكس على تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، التي بدورها تساهم في تحقيق أهداف المجتمع، فالقيادة النسائية الواعية تصل بفكرها وإبداعها وتأهيلها إلى خلق روح من المحبة والألفة والتعاون بين المعلمات، مما يعزز من دافعيتهن للعمل، ويزيد من رفع الروح المعنوية لديهن.

وإذا كانت الأنماط القيادية ذات أهمية بالغة في نجاح المنظمة، فإن الروح المعنوية للعاملين من جهة أخرى تشكل عاملاً لا يقل أهمية في دورها وتأثيرها على أداء العاملين وإنتاجيتهم، وقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بين السلوك القيادي وبين العديد من المتغيرات الهامة في البيئات الإدارية المختلفة. (الختوش، ٢٠١٦؛ Martin, ٢٠٠٠؛ Smith, ٢٠٠٠؛ العتيبي، ٢٠٠٨)

وفي محاولة لإبراز دور القيادات النسائية في التعليم، خصوصاً وأن المملكة تعتمد استقلالية مدارس البنات عن مدارس البنين، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن هذا الدور في أحد أكثر محافظات المملكة بالمنطقة الشرقية كثافة سكانية، حيث بلغ عدد طلاب وطالبات التعلم العام فيها للعام الدراسي ١٤٤٣ ما يزيد عن (١١١٠٠٠) طالب وطالبة. (إدارة تعليم حفر الباطن، ١٤٤٣) كما وتستجيب لأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أولت تمكين المرأة السعودية اهتماماً بالغاً، وأتاحت الفرصة لها للمنافسة على العديد من المناصب القيادية في كثير من القطاعات. كل ذلك يؤكد على أن الكشف عن الأنماط القيادية للمديرات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، خصوصاً في مدارس المرحلة المتوسطة التي تشكل مرحلة عمرية هامة للطالبات، وذات أثر بالغ في إعدادهن؛ سيثري الميدان التربوي بنتائج مفيدة تدعم تعزيز هذه الأنماط وتطويرها بما يتناسب والتوجهات الحديثة للقيادات التربوية. وقد تم التعبير عن مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات درجات استجابة المعلمات حول محاور استبانة الأنماط القيادية تعزى إلى متغيري: (سنوات الخبرة، والدرجة العلمية)؟
- ما مستوى الروح المعنوية لمعلمات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات درجات استجابة المعلمات حول محاور استبانة الروح المعنوية للمعلمات تعزى إلى متغيري: (سنوات الخبرة، والدرجة العلمية)؟
- ما نوع العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديرات مدارس المرحلة المتوسطة ومستوى الروح المعنوية لمعلمات هذه المدارس؟

#### أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الأنماط القيادية الممارسة من قبل مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات درجات استجابة المعلمات حول محاور استبانة الأنماط القيادية والروح المعنوية تعزى إلى متغيري: (سنوات الخبرة، والدرجة العلمية).
- التعرف على مستوى الروح المعنوية لمعلمات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن.

● الكشف عن نوع العلاقة بين الأنماط القيادية لمديرات المدارس ومستوى الروح المعنوية للمعلماتها.

#### أهمية الدراسة:

● تستجيب الدراسة لتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ حول تمكين المرأة، والكشف عن سبل وأدوات هذا التمكين، والعمل على مواجهة المعوقات والصعوبات التي قد تعيق ذلك.

● تناولت الدراسة موضوع مهم يرتبط بالأنماط القيادية للمديرات وعلاقته برفع الروح المعنوية للمعلمات.

● إمداد إدارة التعليم وشعب القيادة المدرسية بالإدارات بنتائج الدراسة، والاستفادة منها في برامجهم التطويرية، وتقييم الأوضاع والتعميم بذلك على قائدات الميدان.

● تزويد الباحثين بنتائج الدراسة وتوصياتها، واستفادتهم من المنهج المتبع في الدراسة وأدواتها.

#### حدود الدراسة:

● الحدود الموضوعية: ركزت على الكشف عن الأنماط القيادية لدى المديرات، واعتمدت ثلاثة أنماط هي (الديمقراطي - التسلسلي - التسيبي) وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات.

● الحدود البشرية: معلمات المرحلة المتوسطة.

● الحدود المكانية: مدارس التعليم العام للبنات، المرحلة المتوسطة، الحكومية والأهلية، بمحافظة حفر الباطن، لسهولة الوصول لمن كون الباحثين من نفس المحافظة.

● الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣ هـ.

## مصطلحات الدراسة:

### أنماط القيادة:

تُعرف أنماط القيادة بأنها مجموعة من المهارات، والتي يقصد بها قدرة القائد على اتخاذ القرار، وتقسيم العمل، وإدارة الاجتماعات، ومهارة الاتصال بالآخرين، والاهتمام بالعاملين، وكذلك المهارات التصويرية، أي أن يكون لدى القائد القدرة على المبادأة والإبداع، والإحساس بالمشكلات، ووضع الاستراتيجيات والحلول. بالإضافة إلى المهارات الإنسانية مثل: التفاعل مع الآخرين والمجتمع المحلي، والتفاعل مع الرؤساء، وكذلك تنسيق الجهود في مكان العمل، وتصميم جو من الديمقراطية، والعمل بروح الفريق. والتعاون وتبادل الأفكار (إيمان الحسين، ٢٠١١، ٤٢٣).

ويعرف الباحثان أنماط القيادة إجرائياً بأنها: الأساليب والسلوكيات التي تستخدمها المرأة عند التعامل مع الأفراد أو المعلمات في المواقف المختلفة. وتتخذ نمطاً معيناً من خلال الخبرة والتعليم والتدريب. وتتمثل هذه الأنماط في (الديموقراطي، التسلسلي، التسيبي).

### الروح المعنوية:

يشير طويل ومباركي (٢٠٢١) إلى أن الروح المعنوية هي حالة الشعور العام لدى الأفراد والذي يعبر عن مدى سعادتهم ورضاهم عن العمل، فكلما كانت درجة الرضا عن العمل مرتفعة كانت الروح المعنوية مرتفعة.

وعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الحالة الوجدانية والإحساس الذي يؤثر في أداء وإنتاجية المعلمات، والمتمثل بمقياس الروح المعنوية الذي تم استخدامه في الدراسة.

## الإطار النظري

أولاً: القيادة الإدارية:

تشكل القيادة الإدارية ذلك النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرار، وإصدار الأوامر والإشراف الإداري على الآخرين، باستخدام السلطة الرسمية والسلطة غير الرسمية، التي تنبع من مدى قدرة الشخص القيادي في التأثير والإقناع بقصد تحقيق هدف معين، فالقيادة الإدارية تجمع في هذا المفهوم بين استخدام السلطة الرسمية وبين التأثير على سلوك الآخرين واستمالتهم بصفة غير رسمية، لتحقيق الهدف. (المكاوي، ٢٠١٣)

ولذلك تتعدد الأنماط القيادية وتتنوع تبعاً لتنوع المؤسسات، واختلاف الشخصيات والأدوار والوظائف والمواقف، فلكل نمط قيادي طابعه الذي يميزه عن غيره، ويمكن تصنيف الأنماط القيادية إلى شكلين، هما:

### أ- الأنماط القيادية بناء على مصادر السلطة:

يعد هذا التصنيف من التصنيفات الأولى المبكرة للقيادة على أساس المصادر الثلاث للسلطة وتنقسم القيادة وفق لهذا المحور إلى ثلاث أنماط، هي: (علي، ٢٠٠٨)

(١) النمط التقليدي. (٢) النمط الجذاب (الملمم). (٣) النمط العقلاني.

### ب- الأنماط القيادية بناء على نوع السلوك القيادي المتبع:

تتعدد الأنماط القيادية وفقاً لنوع السلوك القيادي المتبع من قبل القائد، وتنقسم تبعاً لذلك إلى عدة أقسام، هي:

١- القيادة الديمقراطية: وتعتمد على ثلاث متركبات أساسية تتمثل في العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه (فهيم، ٢٠٠٣)، والمشاركة في صنع القرار، وكذلك تفويض السلطة (كنعان، ٢٠٠٧).

٢- القيادة المتساهلة أو الحرة: ومن أهم الخصائص المميزة لأسلوب القيادة المتساهلة إعطاء القائد أكبر قدر من الحرية لمروسيه لممارسة نشاطهم وإصدار القرارات واتباع الإجراءات التي يروها ملائمة لإنجاز العمل، والاتجاه إلى تفويض السلطة على أوسع نطاق، واتباع سياسة الباب المفتوح في الاتصالات. (عبد الباقي، ٢٠٠٤).

٣- القيادة الأوتوقراطية: يعرف هذا النوع من القيادة بأسماء مختلفة، مثل: الدكتاتورية، التسلطية، الاستبدادية، ويمسك القائد الأوتوقراطي بزمام السلطة كلها في يده، ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة، ولا يسمح بحرية المناقشة، وإبداء الرأي، كما ينعهد في هذا النمط القيادي التفاهم والتشاور، لذا فإن هذا النمط يقوم على أساس الاستبداد بالرأي، ولا يدع فرصة للإبداع أو المبادرة. (الحضرمي، ٢٠١٩)

#### ثانياً: القيادة النسائية:

طرح مصطلح القيادة النسائية لأول مرة عام ١٩٧٥ في المكسيك، في مؤتمر للأمم المتحدة بعنوان: (مساواة، تنمية، تعليق). وقصد به: مجموعة الخصائص والسلوكيات التي ترتبط بالمرأة كالعامل التعاوني والقدرة على الإصغاء، وتشاركية اختيار القرار، والتي تمكنها من أداء المهام الإدارية بشكل أفضل من الرجال. (كلية محمد بن راشد، ٢٠٢١)

والقيادة النسائية في جوهرها مجموعة من الخصائص التي تتميز بها المرأة القائدة، والتي تتطور من خلال ممارستها للعمل القيادي، واكتسابها الخبرة بمرور الوقت، والتي من خلالها تستطيع التأثير على الأفراد المرؤوسين عن طريق توجيههم إلى المسار الصحيح الذي يخدم المنظمة والمرؤوسين، ويحقق الأهداف المرجوة بطريقة مميزة بالشكل الذي تستطيع المرأة من خلاله أن تثبت جدارتها في المجتمع. (الدليمي، ٢٠١٦)

#### ثالثاً: الروح المعنوية:

تمثل الروح المعنوية حالة الشعور العام لدى الأفراد والذي يعبر عن مدى سعادتهم ورضاهم عن العمل، وهي ناتجة عن مستوى الرضا عن العمل، فكلما كانت درجة الرضا عن العمل مرتفعة كانت

الروح المعنوية مرتفعة؛ كما يشار إلى الروح المعنوية على أنها الشعور الذي يجعل العامل راضيا عن عمله، ومقبلا عليه بحماس، وبعلاقة طيبة مع رؤسائه ومنتجعا مع زملائه (طويل ومباركي، ٢٠٢١). وقد تعددت تعريفات الروح المعنوية، ولعل من أبرزها ما يلي:

● "توجه المجموعات أو الفرد نحو مهمة مشتركة، وثقتهم بإمكانية تحقيق النجاح وما يتبعه من إحساس بوجود طاقة مجتمعة". (أرفيس، ٢٠١٧، ص ١٥٠)

● "الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعة ويحدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل للعوامل والمؤثرات المحيطة به." (رحمون، ٢٠١٤، ص ٧٣)

### أهمية الروح المعنوية

مما لا شك فيه أن للروح المعنوية أهمية كبيرة في زيادة إنتاجية أي مؤسسة بوجه عام، فالعاملين الذين يتمتعون بروح معنوية مرتفعة يسهل التفاهم معهم، بعكس الأشخاص الذين يعانون من الروح المعنوية المنخفضة.

فالروح المعنوية والإنتاجية هدفان متكاملان مؤثران في بعضهما، فالإنتاجية مرتبطة بالجوانب الإدارية، والروح المعنوية مرتبطة بالجوانب النفسية والاجتماعية، وتفاعل جميع هذه الجوانب مع بعضها البعض يؤدي إلى ارتفاع الإنتاجية والروح المعنوية، إذا كانا في الاتجاه الصحيح، وإلى خفضهما إذا كانا في الاتجاه غير الصحيح (الرفاعي، ٢٠٠٩ )

وتتكون الروح المعنوية من عدد كبير من المجالات، وبرغم أن الروح المعنوية تتكون من عدد لا نهائي من الميول المنفصلة لكل شخص، فإن هناك نوعا من الاتفاق على المجالات الواسعة التي يكون فيها إرضاء الأفراد ضروريا حتى تكون معنوياتهم مرتفعة. ويطلق على هذه المجالات عوامل الروح المعنوية، وأهم هذه العوامل: الأجر، والاستقرار في العمل، وظروف العمل، والقيادة العادلة الكفوءة، والفرص المتاحة، والانسجام مع الزملاء، والمزايا المتحصل عليها خلاف الأجر، والمركز الاجتماعي، والقيام بعمل له أهمية. (الصباحية وخصاونة، ٢٠١٨)

## دور قائدة المدرسة في رفع الروح المعنوية للمعلمات:

تمتلك قائدة المدرسة فرصة كبيرة في رفع الروح المعنوية للمعلمات، ومن أبرز الممارسات التي تساعدها على ذلك تهيئة الفرصة للمعلمة لتعبير عن نفسها، وتؤدي عملها بدرجة من الإتقان تجعلها تفتخر بإنتاجها وجهدها، كما يشكل تقدير عمل المعلمة مهما كان بسيطاً واحداً من أبرز عوامل رفع الروح المعنوية لها، يضاف إلى ذلك مساعدتها في التحرر من القلق النفسي الذي قد ينتابها عن حاضرها ومستقبلها الوظيفي، وتهيئة محيط عمل يتميز بالهدوء والصداقة والتعاون والإخاء.

## الدراسات السابقة

حظي موضوع القيادة التربوية باهتمام كبير من قبل الباحثين، فتناولوه من جوانب عدة ومتنوعة، نظراً للدور الكبير والمؤثر الذي يقوم به القائد في تحقيق التنظيم والكفاءة العالية في العملية التعليمية. ومن ضمن هذه الجوانب النمط القيادي المتبع من قبل القادة في البيئات التعليمية وتأثيره على مجموعة كبيرة من المتغيرات كالروح المعنوية للمعلمين، والأداء الوظيفي، والإنتاجية وغيرها. وفيما يلي سيتم استعراض بعض الدراسات التي لها ارتباط بالدراسة الحالية على النحو الآتي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

فقد قامت **الزهراي (٢٠٠٨)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت عينة عشوائية بلغت (٦٤٠) مديرة ومعلمة، واعتمدت أداة الاستبانة للحصول على البيانات. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي وبين الروح المعنوية للمعلمات من وجهة نظر القائدات.

أما **العدواني (٢٠١٣)** فقام بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات. واختارت عينة طبقية عشوائية، من المعلمين والمعلمات بلغ عددها (٦٠٠) مفردة. وبينت النتائج: أن النمط



القيادي السائد لمدرء المدارس الثانوية، هو النمط القيادي الديمقراطي، وجاء في المرتبة الثانية نمط القيادة التسلسلي، ثم في المرتبة الأخيرة نمط القيادي التسيبي، وكان مستوى الضغوط التنظيمية للمعلمين متوسطاً. كما بينت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للنمط الديمقراطي وبين الضغوط التنظيمية للمعلمين، بالإضافة أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط التسلسلي والضغوط التنظيمية للمعلمين.

وفي ذات السياق قدم المحتوشي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القريات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، تكونت من (١٠٨) معلماً. واستخدمت استبانة الأنماط القيادية، وأداة لقياس مستوى الروح المعنوية للمعلمين. وقد بينت النتائج أن النمط القيادي السائد لدي قادة المدارس هو النمط الديمقراطي، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، والنمط الثاني من حيث السيادة هو النمط الأوتوقراطي، بدرجة متوسطة، يليه النمط الفوضوي بدرجة أقل. كما أن تقدير الروح المعنوية لدي المعلمين كان بدرجة عالية، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية دالة إحصائياً بين نمط القيادة الديمقراطي والروح المعنوية المرتفعة.

من جانبه قام الرئيس (٢٠١٧) بدراسة بعنوان "أنماط القيادة التربوية الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت". وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واختار عينة طبقية عشوائية تكونت من (٣٥٧) معلماً ومعلمه. وزع عليها أداة الاستبانة. وقد بينت النتائج أن النمط الدبلوماسي يستخدم بدرجة عالية، والنمط الأوتوقراطي والديمقراطي يستخدم بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة العينة لأنماط القيادة التربوية ترجع لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، كما بينت أن الروح المعنوية لمعلمين عالية، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول الروح المعنوية ترجع لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة. بالإضافة إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين أنماط القيادة والروح المعنوية.

وفي الولايات المتحدة قام **Hickman** (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تحديد أنماط القيادة وسماتها وخصائصها، والعوامل التي تساهم أو تعيق في رفع الروح المعنوية للمعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وطبقت الدراسة في منطقة تعليمية صغيرة في جنوب شرق الولايات المتحدة. وتكونت العينة من (٤٠) معلما ومعلمة، وثلاثة عشر مساعداً مهنياً. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة مهمة بين ممارسات القيادة ومعنويات المعلم، بالإضافة إلى جوانب أخرى مؤثرة مثل: راتب المعلم، قضايا المناهج، الدعم المجتمعي للتعليم ومرافقة وخدماته، وكذلك الضغوط الاجتماعية.

وحول الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالسعادة المهنية للمعلمين في محافظة الظاهرة بسلسلة عمان قاما **البلوشية وعلي** (٢٠١٩) بدراسة اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع بياناتها، وزعت على عينة بلغت (٢٩٢) معلما ومعلمة. وقد توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط القيادية كانت كبيرة، وأن مستوى السعادة المهنية لدى المعلمين والمعلمات كانت عالية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة ممارسة الأنماط ومستوى السعادة المهنية للمعلمين.

من جهته قام **المطيري** (٢٠١٩) بدراسة هدفت للكشف عن الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم. استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وصمم استبانة وزعت على عينة بلغت (١٨٨) عضواً. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية المتبعة من قبل القيادات الأكاديمية، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط القيادة الديمقراطية والتراسلية وبين الرضا الوظيفي.

وفي ذات السياق قام **الناشري** (٢٠٢٠) بدراسة بعنوان "الأنماط القيادية لمديري مدارس المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين بمحافظة القنفذة". استخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي، ومثل مجتمعها معلمي المدارس الثانوية للبنين، اختار منهم عينة عشوائية بلغت (١٥٠) معلما، وزع عليهم استبانة من إعداده. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الأنماط القيادية المعتمدة في الدراسة

"كبيرة"، كما أن درجة الدافعية للإنجاز "كبيرة" أيضا، كما بينت الدراسة وجود ارتباط طردي قوي بين أنماط القيادة ودافعية المعلمين للإنجاز.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يتضح اهتمام الباحثين بالأنماط القيادية، ومحاولتهم الكشف عن واقع ممارسة هذه الأنماط، وتأثيراتها على عدد من المتغيرات، كالروح المعنوية والدافعية، والرضا الوظيفي، والسعادة المهنية، والضغط التنظيمية. وإن كانت الدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في اختيارها للأنماط القيادية كمتغير أساسي في الدراسة، إلا أنها تختلف عنها في كونها ركزت على الأنماط الممارسة من قبل المديرين فقط، وفي المرحلة المتوسطة، حيث حاولت الكشف عن النمط القيادي النسائي تحديدا وعلاقته بالروح المعنوية للمعلمات.

كما يظهر من الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط القيادية وعلاقتها بالروح المعنوية أن بعضها اقتصر على المرحلة الابتدائية، كما في دراسة الزهراني (٢٠٠٨)، ومنها من اقتصر على مجتمع المعلمين دون المعلمات كدراسة الحنتوشي (٢٠١٦)، والبعض الآخر جمع بين المعلمين والمعلمات وأجرى الدراسة في بيئة غير البيئة السعودية، كدراسة الرئيس (٢٠١٧)، ودراسة Hickman (٢٠١٧). وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تحديد الفجوة البحثية، واختيار المنهجية المناسبة، وبناء الأداة، ومراجعة الأدب النظري لهذه الدراسات.

## إجراءات الدراسة

### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في معالجتها لموضوعها المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن من وصف الظاهرة وتحليلها وبيان عناصرها، فهو من أنسب المناهج لطبيعة هذه الدراسة، لأنه يساعد في وصف الظاهرة موضع الدراسة وتفسير العلاقات الارتباطية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن للعام الدراسي (٢٠٢٢) وبالبالغ عددهن (٨٥٨) معلمة، موزعات على (٦٧) مدرسة متوسطة. (إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن، ١٤٤٣)

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع، وباستخدام معادلة كيرجسي ومورجان Kergcie & Morgan التالية:

$$N = x_2np(1-p) / d^2(n-1) + x_2p(1-P)$$

بلغت العينة (267) معلمة، وتمثل ما نسبته (30%) من المجتمع الأصلي.

### أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، إذ أنها الأداة المناسبة والملائمة للحصول على المعلومات. وقد تم بناؤها بعد مراجعة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة ومشكلتها، والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بها، كذلك الاستفادة من آراء المختصين الذين عرضت عليهم الاستبانة في صورتها المبدئية. وقد تكونت من جزأين كالتالي:

• **البيانات الأولية للمبحوث:** يتضمن المتغيرات المستقلة المتمثلة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وهي: سنوات الخبرة، والدرجة العلمية.

• **مخاور الدراسة:** ويتعلق المحور الأول بالأنماط القيادية، واشتمل على (٢٧) عبارة. بينما يتعلق المحور الثاني بالروح المعنوية، واشتمل على (١٥) عبارة. وقد بنيت العبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي، ووزعت درجات المقياس بين (١-٥) بحيث يظهر المبحوث ما إذا كان معارض بشدة، أو معارض، أو محايد، أو موافق، أو موافق تماماً. ويضم المحوران ما يلي:

## صدق وثبات الأداة:

## أ- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحثان بعرضها على عشرة من المحكمين، وطلب منهم الاطلاع على الاستبانة، وإبداء آراءهم حول مدى شمولها لجوانب المشكلة، ووضوح عباراتها ومناسبتها، وانتفاءها للمحور. وقد تم تعديل الاستبانة وفق آراء المحكمين من حذف بعض الفقرات وتعديل أخرى وصياغة البعض الآخر، وتم اعتماد المحاور والفقرات والعبارات التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين.

## ب- الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) معلمة، كما يوضح ذلك ما جاء في الجدولين التاليين:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول لأداة الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧٤**	٨	١٤٤٠*	١٥	٦٤٠**	٢٢	٧٢١**
٢	٢٢٣**	٩	٢٥١**	١٦	٧٣٧**	٢٣	٧١٦**
٣	١٩٥**	١٠	٥٤٤**	١٧	٧٠٥**	٢٤	٢٨٣**
٤	٢٠٥**	١١	٥٧٧**	١٨	٦٨٢**	٢٥	٦٤٦**
٥	١٧١**	١٢	٧٠٣**	١٩	٧٧٠**	٢٦	٧٤٦**
٦	٢٣٣**	١٣	٥٨٩**	٢٠	٨٠٢**	٢٧	٧٣٢**
٧	٢١٤**	١٤	٦٥٨**	٢١	٧٥١**	** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل	

يتضح من جدول (١) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لعبارة محور الثاني لأداة الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الثاني: الروح المعنوية			
١	٠,٨٣٥**	٩	٠,٥٣٥**
٢	٠,٧٥٣**	١٠	٠,٩٠٢**
٣	٠,٦٦٠**	١١	٠,٨٧٤**
٤	٠,٥٠١**	١٢	٠,٤٥٦**
٥	٠,٥٣٥**	١٣	٠,٦٢٤**
٦	٠,٥٩٧**	١٤	٠,٥٩٤**
٧	٠,٥١٥**	١٥	٠,٦٣٠**
٨	٠,٥٧٤**	** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل	

يتضح من جدول (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

#### ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٣) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

مجاور وأبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: الأنماط القيادية	٢٧	٠,٩٠٤
المحور الثاني: الروح المعنوية	١٥	٠,٩٤٨
الثبات العام	٤٢	٠,٩١٤

يوضح جدول (٣) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث جاء الثبات العام للدراسة (٠,٩١٤) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠,٩٠٤، ٠,٩٤٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

## محك تحليل نتائج الأداة:

تم حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية الصحيح، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 إلى أقل من 1,80 يمثل ممارسة أو مستوى (منخفض جدا).
- من 1,80 إلى أقل من 2,60 يمثل ممارسة أو مستوى (منخفض).
- من 2,60 إلى أقل من 3,40 يمثل ممارسة أو مستوى (متوسط).
- من 3,40 إلى أقل من 4,20 يمثل ممارسة أو مستوى (عالي).
- من 4,20 حتى 5 يمثل ممارسة أو مستوى (عالي جدا).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة الأنماط القيادية

م	الأنماط القيادية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	نمط القيادة الديمقراطي	1	4,06	7540	عالي
2	نمط القيادة التسلسلي	2	2,96	1048	متوسط
3	نمط القيادة التسيبي	3	2,63	9170	متوسط

يتضح من جدول (4) أن أكثر الأنماط القيادية ممارسة من قبل المديرات هو النمط القيادي الديمقراطي، حيث جاءت ممارسته بدرجة عالية، وحصل على أعلى متوسط بلغ (4,06). أما النمطين الآخرين فقد حصلوا على متوسط (2,96-2,63) على التوالي، مما يعني ممارستهما بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حرص قائدات المدارس على تبني التوجهات الديمقراطية

في الإدارة، نتيجة خبراتهن الشخصية، وصفاتهن المميزة لتصرفاتهن القيادية، وهو توجه إداري يترسخ لدى القيادات الإدارية من خلال التدريب والاطلاع والممارسة الإدارية.

وفيما يلي النتائج مفصلة لكل نمط من أنماط القيادة:

**أولاً: مجال نمط القيادة الديمقراطي:** لمعرفة درجة ممارسة المديرات لنمط القيادة الديمقراطي، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة (النمط الديمقراطي)

م	نمط القيادة الديمقراطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	تُحسن مديرة المدرسة معاملة المعلمات.	٤,٢٨	٧٨٢.	١	عالي جدا
٢	تُحتم مديرة المدرسة بالظروف الشخصية.	٤,٠٨	٨٧٥.	٤	عالي
٣	توزع مديرة المدرسة العمل على الكل بالتساوي.	٤,٠٦	٩٠٦.	٥	عالي
٤	تسمح مديرة المدرسة للمعلمات بأبداء آرائهن.	٤,١٧	٨٥٣.	٢	عالي
٥	تشعر المعلمة بالارتياح عند التحدث مع مديرة المدرسة.	٤,٠٥	٩٦٧.	٦	عالي
٦	تشترك مديرة المدرسة والمعلمات في تفعيل النشاطات.	٤,٠٣	٩٤٤.	٧	عالي
٧	تتناقش مديرة المدرسة مع المعلمات، قبل ان تعطي القرارات.	٣,٩٠	١,٠٢٨	٨	عالي
٨	تقدر مديرة المدرسة ما تقوم به المعلمة من نشاطات ومجهود بالمدرسة.	٤,١٠	٩٨٧.	٣	عالي
٩	لا تتدخل مديرة المدرسة في العمل الخاص بالمعلمة وتقوم بالتوجيه الغير مباشر.	٣,٨٤	١,٠٥٣	٩	عالي
متوسط نمط القيادة الديمقراطي بشكل عام		٤,٠٦	٧٥٤.	عالي	

يتضح من جدول (٥) أن درجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لنمط القيادة الديمقراطي قد جاء بدرجة "عالي"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري بلغ (٠,٧٥٤). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الخبرات الإدارية لدى مديرات المدارس وقناعتهم بأهمية هذا النمط وأدواره الإيجابية على بيئة التعليم والتعلم، حتى أصبح أكثر الأنماط ممارسة



في أرض الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العدواني (٢٠١٣)، ودراسة المشهداني (٢٠١٧)، ودراسة Hickman (٢٠١٧). بينما تختلف عن نتائج دراسة الرئيس (٢٠١٧) التي بينت أن النمط الديمقراطي يمارس بدرجة متوسطة. أما درجة (النمط الديمقراطي) على مستوى الفقرات، فإنه يتضح من جدول (٥) السابق على النحو الآتي:

● حصلت الفقرة (١) والتي تنص على "تُحسن مديرة المدرسة معاملة المعلمات" على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٨٢)، وتشير هذه النتيجة إلى إدراك مديرات المدرسة لأهمية الجانب الإنساني في العمل القيادي والإداري أكثر من التركيز على الأداء.

● حصلت الفقرة (٩) والتي تنص على "لا تتدخل مديرة المدرسة في العمل الخاص بالمعلمة وتقوم بالتوجيه الغير مباشر" على أدنى درجة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤)، وقد يعود حصول هذه الفقرة على أدنى متوسط إلى أن ذلك يعد أحد وظائف ومهام المشرفات التربويات، لذلك ينخفض تدخل مديرة المدرسة في العمل الخاص بالمعلمة وإن حصل فيأتي من باب أنها مشرفة مقيمة داخل المدرسة، وليس من باب كونها المديرة.

### ثانياً: مجال نمط القيادة التسلطي: تم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة (النمط التسلطي)

م	نمط القيادة التسلطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١٠	مديرة المدرسة صارمة وحازمة بالتعامل مع المعلمات.	٣,٣٦	١,١٧٨	١	متوسط
١١	تطلب مديرة المدرسة من المعلمات إنجاز العمل بطريقتها وحسب تعليماتها.	٣,٣٥	١,١٩٦	٢	متوسط
١٢	تعطي مديرة المدرسة تعليماتها وإوامرها دون الاهتمام بالآراء الأخرى.	٢,٨٠	١,٣٢٣	٨	متوسط
١٣	تمسك مديرة المدرسة بأرائها.	٣,١٣	١,٢٣٠	٣	متوسط
١٤	تحرص مديرة المدرسة على إنجاز العمل مع إهمال ظروف المعلمات.	٢,٨٤	١,٣٣٩	٥	متوسط
١٥	تسيطر مديرة المدرسة على كل شيء.	٢,٩٤	١,٣٠٩	٤	متوسط

م	نمط القيادة التسلطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١٦	تستخدم مديرة المدرسة السلطة والتهديد عند إعطاء الأوامر والتعليمات.	٢,٥٨	١,٣٤٩	٩	منخفض
١٧	تحتفظ مديرة المدرسة بجميع الصلاحيات لنفسها.	٢,٨١	١,٣٠٩	٧	متوسط
١٨	تلقي مديرة المدرسة باللوم على المعلمات في حال وجود أي خطأ.	٢,٨٤	١,٢٨٠	٦	متوسط
متوسط نمط القيادة التسلطي بشكل عام		٢,٩٦	١,٠٤٨	متوسط	

يتضح من جدول (٥) أن درجة ممارسة المديرات لنمط القيادة التسلطي قد جاء بدرجة "متوسط"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦). ويعزو الباحثان هذه الممارسة المتوسطة لهذا النمط إلى أن بعضا من المديرات يلتزم التزام حرفيا في تنفيذ الخطط، والإجراءات، لذا تظهر منهن الصرامة في التعامل مع المنسوبات في بعض الأحيان، وربما يعود ذلك إلى نقص المهارات والمعارف لدى بعضهن ممن يمارسن هذا النمط في القيادة، أو أنهن لم يتلقين القدر الكافي من الدورات في كيفية التعامل مع المنسوبات، وقد يعود أيضا إلى أن بعض المواقف تحتاج إلى صرامة وحزم في بعض الأحيان، أو بعض المعلمات اللاتي لهن ميول عدوانية تجاه قرارات التغيير. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (٢٠١٧) Hickman، ودراسة العدواني (٢٠١٣). أما درجة (النمط التسلطي) بالمدارس على مستوى الفقرات فإنه يتضح من جدول (٦) الآتي:

- حصلت الفقرة (١٠) والتي تنص على "مديرة المدرسة صارمة وحازمة بالتعامل مع المعلمات" على أعلى درجة بمتوسط حسابي (٣,٦٣). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العمل المدرسي، أو ربما طبيعة المرأة بشكل عام والتي ترغب دائما أن يكون العمل على درجة عالية من الاتقان والانضباط، فيظهر منها الحزم خصوصا عندما تكن في موقع قيادي.
- حصلت الفقرة (١٦) والتي تنص على "تستخدم مديرة المدرسة السلطة والتهديد عند إعطاء الأوامر والتعليمات" على أدنى درجة بمتوسط حسابي (٢,٥٨). وهو متوسط يقع في مستوى

"منخفض" وهذه نتيجة طبيعية تظهر واقعية استجابات العينة التي أعطت النمط الديمقراطي درجة عالية، فمن الطبيعي ألا تستخدم المديرات السلطة والتهديد في التعامل مع المعلمات.

### ثالثاً: مجال نمط القيادة التسيبي: وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة (النمط التسيبي)

م	نمط القيادة التسيبي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدلالة اللفظية
١٩	تساهل مديرة المدرسة مع المعلمات المهملات.	٢,٤٢	١,١٨٧	٧	منخفض
٢٠	لا تحرص مديرة المدرسة على مواظبة المعلمات على الدوام.	٢,٢٢	١,٢٧٦	٩	منخفض
٢١	تغادر مديرة المدرسة العمل لتلبية أمورها الخاصة.	٢,٤٣	١,٢٤٠	٦	منخفض
٢٢	تحميل مديرة المدرسة الاجتماعات مع المعلمات.	٢,٣٥	١,١٦٥	٨	منخفض
٢٣	تعطي مديرة المدرسة حرية اتخاذ القرارات للمعلمات دون توجيه أو متابعه.	٢,٦٥	١,١٨٩	٣	متوسط
٢٤	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على حرية اتخاذ القرار المناسب.	٣,٧٢	١,٠١٩	١	متوسط
٢٥	لا تتدخل مديرة المدرسة في قرارات المعلمات حتى في حال الحاجة.	٢,٨٢	١,١٦٦	٢	متوسط
٢٦	تتردد مديرة المدرسة في قراراتها الإدارية.	٢,٤٨	١,١٩٦	٥	منخفض
٢٧	تعمل مديرة المدرسة على تفويض مهامها بطريقة عشوائية.	٢,٦١	١,٢٣٤	٤	متوسط
	متوسط نمط القيادة التسيبي بشكل عام	٢,٦٣	٩١٧.		متوسط

يتضح من جدول (٧) أن درجة ممارسة المديرات لنمط القيادة التسيبي قد جاء بالمرتبة الأخيرة بدرجة "متوسط"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٣)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩١٧)، وقد يعزى ظهور هذا النمط بدرجة متوسطة إلى بعض الأسباب التي قد تعزز من ممارسات هذا النمط التسيبي لعل أهمها رغبة في ترك حرية التصرف للمعلمات بناء على تجربتهن في العمل، وربما تعود هذه النتيجة أيضاً إلى الخصائص الشخصية لبعض مديرات المدارس، حيث يأخذن بالجانب الإنساني

فقط دون الاهتمام بالعمل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العدواني (٢٠١٣)، ودراسة Hickman (٢٠١٧). أما درجة (النمط التسيبي) بالمدارس على مستوى الفترات فإنه يتضح من جدول (٧) الآتي:

• حصلت الفقرة (٢٤) والتي تنص على "تشجع مديرة المدرسة المعلمات على حرية اتخاذ القرار المناسب" على أعلى درجة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ثقة مديرات المدارس في القرارات التي ستتخذها المعلمات وأنها ستصب في مصلحة المدرسة، وقد تصل هذه الحرية إلى درجة تفقد القيادة السيطرة والمتابعة لتصل بها إلى النمط التسيبي المرفوض.

• حصلت الفقرة (٢٠) والتي تنص على "لا تحرص مديرة المدرسة على مواظبة المعلمات على الدوام" على أدنى درجة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٢)، وهذه نتيجة طبيعية تتفق مع ما يراه المعلمات من أن النمط الديمقراطي هو السائد لدى المديرات، وبالتالي هناك اهتمام وحرص على المواظبة والمتابعة.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيري: سنوات الخبرة، والدرجة العلمية؟  
أولاً: بحسب متغير سنوات الخبرة:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة الأنماط القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال وويلز (Kruskal - Wallis)؛ وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨): نتائج اختبار (Kruskal - Wallis) لدلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات لأنماط القيادة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة اللفظية	الدلالة
النمط الديمقراطي	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٢٩,٤١	١,٣٤٧	٢	٥١٠٠	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٦٦	١٣٩,٣٩				
	١١ سنة فأكثر	٧٢	١٤١,١٥				
النمط التسلطي	٥-١٠ سنوات	٦٦	١٢٠,٤٧	١٤,١١٣	٢	٠٠١٠	دالة
	١١ سنة فأكثر	٧٢	١١٥,٢٦				
	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٤٨,٠٥				
النمط التسبي	١١ سنة فأكثر	٧٢	١١٩,٠٦	٧,٥٢٠	٢	٠٢٣٠	دالة
	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٤٦,٣٤				
	٥-١٠ سنوات	٦٦	١٢٦,٦٣				

يتبين من جدول (٨) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول النمط الديمقراطي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد يعزى ذلك إلى سيادة هذا النمط عند المديرات وأنه النمط الغالب على أرض الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرئيس (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة أنماط القيادة (النمط التسلطي، النمط التسبي) بالمدارس المتوسطة تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة من تؤول إليه الفروق في استجابات أفراد العينة استخدم الباحثان اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (Mann-Whitney) لنتائج الفروق في استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط التسلسلي، النمط التسيبي) لدى المديرات

المجالات	سنوات الخبرة	العدد د	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند $\alpha$	الدلالة اللفظية
النمط التسلسلي	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٠٧,١٦	١٤٠٣٨,٥٠	٢,٨٣٥-	٠٠٥.	دالة
	٥-١٠ سنوات	٦٦	٨٢,٨٠	٥٤٦٤,٥٠			
	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١١٢,٠١	١٤٦٧٣,٠٠	٣,٢٧٨-	٠٠١.	دالة
	١١ سنة فأكثر	٧٢	٨٣,٧٩	٦٠٣٣,٠٠			
النمط التسيبي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٧١,١٧	٤٦٩٧,٥٠	٤٧٢.-	٦٣٧.	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	٧٢	٦٧,٩٧	٤٨٩٣,٥٠			
النمط التسيبي	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٠٤,٣٧	١٣٦٧٢,٥٠	١,٨٦٥-	٠٦٢.	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٦٦	٨٨,٣٤	٥٨٣٠,٥٠			
	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٠٩,٦٨	١٤٣٦٨,٠٠	٢,٥١٦-	٠١٢.	دالة
	١١ سنة فأكثر	٧٢	٨٨,٠٣	٦٣٣٨,٠٠			
النمط التسيبي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٧١,٦٤	٤٧٢٨,٥٠	٦٠٤.-	٥٤٦.	غير دالة
	١١ سنة فأكثر	٧٢	٦٧,٥٣	٤٨٦٢,٥٠			

يتبين من جدول (٩) الآتي:

• جاءت الفروق في استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط التسلسلي) لصالح المعلمات ذوات الخبرة أقل من ٥ سنوات على المعلمات ذوات الخبرة ٥-١٠ سنوات، والمعلمات ١١ سنة فأكثر، ويعزو الباحثان ذلك إلى نقص خبرة هؤلاء المعلمات في التعامل مع مديرات المدارس جعل تقييمهن بأن المديرات يمارسن النمط التسلسلي، بعكس المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة والطويلة اللاتي اعتدن على معاملة مديرة المدرسة معهن. أو قد يعود إلى تشديد بعض المديرات على المعلمات الجدد كنوع من التدريب والتأهيل.

• جاءت الفروق في استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط التسيبي) لصالح المعلمات ذوات الخبرة أقل من ٥ سنوات على المعلمات ذوات الخبرة ١١ سنة فأكثر، وقد يعزى ذلك إلى رغبة المعلمات من ذوات الخبرة الأدنى لمتابعتهن أولاً بأول، وهو ما لا يمكن، خاصة في ظل وجود مهام

ومسؤوليات تقع على عاتق المديرات، الأمر الذي جعلهن يشعرن بأن مديرات المدارس غير مباليات بمتابعتهن، أو ربما أن الخبرة الطويلة عند المعلمات جعلتهن ينظرن إلى الحرية الممنوحة لهن كنوع من الثقة من قبل المديرية بكن وليس تسيبا منها.

### ثانيا: بحسب متغير الدرجة العلمية:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للأنماط القيادية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان ويتي (Mann-Whitney)؛ وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار (Mann-Whitney) لدلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لدرجة الأنماط القيادية لدى المديرات

الدلالة اللفظية	دالة عند $\alpha$	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الدرجة العلمية	الأنماط
غير دالة	٥٩٩.	٥٢٥.-	٣١٤١٧,٥٠	١٣٦,٠١	٢٣١	بكالوريوس	النمط الديمقراطي
			٤٨٩٧,٥٠	١٢٨,٨٨	٣٨	أعلى من بكالوريوس	
غير دالة	١٤٠.	١,٤٧٤-	٣٠٥٣٠,٥٠	١٣٢,١٧	٢٣١	بكالوريوس	النمط التسلسلي
			٥٧٨٤,٥٠	١٥٢,٢٢	٣٨	أعلى من بكالوريوس	
دالة	٠,٣٥.	٢,١٠٦-	٣٠٢٥٠,٥٠	١٣٠,٩٥	٢٣١	بكالوريوس	النمط التسيبي
			٦٠٦٤,٥٠	١٥٩,٥٩	٣٨	أعلى من بكالوريوس	

يتبين من جدول (١٠) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)  $(a \leq)$  بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط الديمقراطي، والنمط التسلسلي) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك إلى أن جميع المعلمات يعملن في نفس البيئة المدرسية، وفي نفس المناخ التنظيمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)  $(a \leq)$  بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط التسيبي) تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وذلك لصالح المعلمات من حملة الدرجة العلمية أعلى من بكالوريوس، وربما يعود ذلك إلى المهارات والمعارف التي تم اكتسابها في

المراحل التعليمية المتقدمة مثل الدراسات العليا، الأمر الذي يجعلهن يحملن أفكاراً من شأنها تحسن العملية القيادية والإدارية في حال تم استثمار مهارتهن من قبل مديرات المدارس.

**الإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى الروح المعنوية لمعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن من وجهة نظرهن؟**

للإجابة عن ذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي تقيس مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، وتم عرض النتائج على النحو الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية للمعلمات

م	الروح المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الدلالة اللفظية
١	تعطي مديرة المدرسة عبارات الشكر على ما تقوم به المعلمة من عمل وجهد.	٤,١٥	٩٥٤.	٢ عالي
٢	تستخدم مديرة المدرسة أسلوب التحفيز في التعامل مع المعلمات لتحسين المخرجات.	٤,٠٥	١,٠٤١	٨ عالي
٣	تتم مديرة المدرسة بنتائج الاعمال أكثر من اهتمامها بتفاصيل وظروف المعلمات.	٣,٥٢	١,١٤١	١٥ عالي
٤	يوجد اتصال دائم بين مديرة المدرسة وبين المعلمات.	٤,٠٥	٨٤٩.	٧ عالي
٥	تتعاطف مديرة المدرسة مع المعلمة التي تعاني من بعض المشكلات.	٣,٨٨	١,٠٠٥	١٣ عالي
٦	أشعر بالراحة كوني أعمل داخل مدرستي.	٤,٠٤	١,٠٧٥	١٠ عالي
٧	أشعر بالحماس أثناء عملي.	٤,٠٩	١,٠١٣	٤ عالي
٨	أشعر بالانتماء لمدرستي.	٤,١٢	١,٠٣٩	٣ عالي
٩	يقوم العمل داخل المدرسة على التعاون.	٤,٠٨	١,٠٦٧	٦ عالي
١٠	تقوم العلاقة بين المعلمات ومديرة المدرسة على الاحترام المتبادل.	٤,٢٠	٩٦٣.	١ عالي
١١	يسود بين المعلمات ومديرة المدرسة جو من الصداقة والألفة.	٤,٠٤	١,٠٦٣	٩ عالي
١٢	تتعاون المعلمة ومديرة المدرسة على حل المشكلات المهنية.	٤,٠٨	٩٧٢.	٥ عالي
١٣	أشعر بالسعادة لاختياري مهنة التعليم.	٣,٩٦	١,٠٨٩	١١ عالي
١٤	أستمتع بالعمل ولا أشعر أن اليوم الدراسي طويل وممل.	٣,٨٥	١,٠٧٠	١٤ عالي



م	الروح المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرات	الدلالة اللفظية
١٥	أشعر أن مدرستي مكان ملائم للتميز والأبداع.	٣,٩٦	١,١٦٦	١٢	عالي
	متوسط الروح المعنوية بشكل عام	٤,٠٠	٧٨٨٠		عالي

يتضح من جدول (١١) أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات قد جاء بمستوى "عالي"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٧٨٨)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود بيئة تعليمية محفزة، إضافة إلى تمتع المعلمات بجودة الحياة المدرسية، التي من شأنها تساعد المعلمات على توفير جو يسوده الوثام، وتقديم العطاء الذي يقود إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية. أما مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات على مستوى الفقرات فإنه يتضح من جدول (١١) الآتي:

- حصلت الفقرة (١٠) والتي تنص على "تقوم العلاقة بين المعلمات ومديرة المدرسة على الاحترام المتبادل" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٢٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٦٣)، وهذه نتيجة طبيعية في ظل جو قيادي ديمقراطي كما بينت نتائج الدراسة.

- حصلت الفقرة (٣) والتي تنص على "تتم مديرة المدرسة بنتائج الأعمال أكثر من اهتمامها بتفاصيل وظروف المعلمات" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢)، وعلى الرغم من كونه أدنى متوسط إلا أنه يقع في مستوى "عالي"، وهناك تباين واضح في استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرة من خلال درجة الانحراف المعياري البالغة (١,١٤١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك مديرات المدارس لأهمية التعامل الإنساني، لكن ليس على حساب العمل والأداء التدريسي للمعلمات، خاصة وأن هناك من المعلمات من شخصت ذلك بأن بعض المديرات تركز على العمل أكثر من الجانب الإنساني، والبعض الآخر رأى العكس بأن المديرة تركز على الجانب الإنساني وتغفل العمل ظهر ذلك من خلال الانحراف المعياري، ما يعني أن الإدارة المدرسية قد تتخذ نمط قياديا وإداريا جديدا هو نمط القيادة المتأرجحة.

الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الروح المعنوية لدى معلمات المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن من وجهة نظرهن تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية)؟  
أولاً: بحسب متغير سنوات الخبرة:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية للمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال وويلز (Kruskal - Wallis)؛ وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢): نتائج اختبار (Kruskal - Wallis) لدلالات الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية للمعلمات

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة $\chi^2$	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
الروح المعنوية	أقل من ٥ سنوات	١٣١	١٣٠,٧٢	١,٠٩٨	٢	٥٧٧,٠	غير دالة
	٥ - ١٠ سنوات	٦٦	١٣٥,١٣				
	١١ سنة فأكثر	٧٢	١٤٢,٦٧				

يتبين من جدول (١٢) الآتي:

● عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمات يعملن في بيئة مدرسية لها نفس الظروف، وتعمل بنفس الروتين، وتخضع لنفس الإجراءات الإدارية.

ثانياً: بحسب متغير الدرجة العلمية:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية لدى معلمات المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن من وجهة نظرهن تعزى لمتغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣): نتائج اختبار (Mann-Whitney) لدلالات الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية للمعلمات

المجال	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	دالة عند $\alpha$	الدلالة اللفظية
الروح المعنوية	بكالوريوس	٢٣١	١٣٦,٣٢	٣١٤٨٩,٥٠	٦٨٦.-	٤٩٣.	غير دالة
	أعلى من بكالوريوس	٣٨	١٢٦,٩٩	٤٨٢٥,٥٠			

يتبين من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية لدى المعلمات تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويعزو الباحثان ذلك إلى رتابة البيئة المدرسية، إضافة إلى تشابه الأعمال الروتينية التي تواجه المعلمات في غالب اليوم الدراسي.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما نوع العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديرات مدارس المرحلة المتوسطة ومستوى الروح المعنوية لمعلمات هذه المدارس؟

لفحص العلاقة بين درجة أنماط القيادة وبين مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان Spearman، كما في جدول (١٤):

جدول (١٤): نتائج اختبار (Spearman) لفحص العلاقة بين درجة أنماط القيادة وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمات

المحاور	الديموقراطي	التسلطي	التسيبي	الروح المعنوية
النمط الديموقراطي	معامل الارتباط	١,٠٠٠	**٣٠٢.-	**٨١٠.
	مستوى الدلالة	.	٠٠٠.	٠٠٠.
	العينة	٢٦٩	٢٦٩	٢٦٩
النمط التسلطي	معامل الارتباط	**٣٠٢.-	١,٠٠٠	**٦٣١.
	مستوى الدلالة	٠٠٠.	.	٠٠٠.
	العينة	٢٦٩	٢٦٩	٢٦٩
النمط التسيبي	معامل الارتباط	**١٩٩.-	**٦٣١.	١,٠٠٠
	مستوى الدلالة	٠٠١.	٠٠٠.	.
	العينة	٢٦٩	٢٦٩	٢٦٩
الروح المعنوية	معامل الارتباط	**٨١٠.	**٢٦٩.-	**٢٢٩.-
	مستوى الدلالة	٠٠٠.	٠٠٠.	٠٠٠.
	العينة	٢٦٩	٢٦٩	٢٦٩

يتضح من جدول (١٤) الآتي:

• توجد علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,01$ ) بين درجة ممارسة المديرات للنمط الديمقراطي وبين مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، بلغت ( $0,81$ )، والتي تعني كلما كان درجة ممارسة النمط الديمقراطي عاليا انعكس ذلك على الروح المعنوية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني ( $2008$ )، ودراسة الحنتوشي ( $2016$ )، ودراسة الرئيس ( $2017$ )، ودراسة Hickman ( $2017$ )، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي والروح المعنوية للمعلمين.

• توجد علاقة عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,01$ ) بين درجة (النمط التسلطي، والنمط التسيبي) بالمدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمات وبين مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات، بلغت ( $-0,27 - 0,23$ ) على التوالي، والتي تعني كلما كان درجة نمط القيادة التسلطي والتسيبي عاليا أدى ذلك إلى تدني مستوى الروح المعنوية لدى المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزهراني ( $2008$ ) في أن الروح المعنوية لها علاقة مباشرة بالنمط القيادي المتبع.

### ملخص النتائج

أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- حصل مجال نمط القيادة الديمقراطي على المرتبة الأولى، وبدلالة لفظية "عالي"، حيث بلغ المتوسط الحسابي ( $4,06$ )، وبانحراف معياري ( $0,754$ ).
- حصل مجال نمط القيادة التسلطي على المرتبة الثانية، وبدلالة لفظية "متوسط"، حيث بلغ المتوسط الحسابي ( $2,96$ )، وبانحراف معياري ( $1,048$ ).
- حصل مجال نمط القيادة التسيبي على المرتبة الثالثة، وبدلالة لفظية "متوسط"، حيث بلغ المتوسط الحسابي ( $2,63$ )، وبانحراف معياري بلغ ( $0,917$ ).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط الديمقراطي) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة (النمط التسلسلي والنمط التسيبي) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة أنماط القيادة (النمط الديمقراطي، والنمط التسلسلي) إضافة إلى أنماط القيادة بشكل عام تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة أنماط القيادة (النمط التسيبي) تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر المعلمات قد جاء بمستوى "عالي"، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4,00)، وبانحراف معياري (0,788).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى الروح المعنوية للمعلمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة والدرجة العلمية.
- توجد علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,01$ ) بين درجة (النمط الديمقراطي) لدى المديرات وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمات، بلغت (0,81).
- توجد علاقة عكسية (سالبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0,01$ ) بين درجة (النمط التسلسلي، والنمط التسيبي) لدى المديرات وبين مستوى الروح المعنوية للمعلمات المرحلة المتوسطة، بلغت على التوالي (-0,27 - 0,23).

## التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بالآتي:

- تعزيز ثقافة المديرات في الانعكاسات السلبية لممارسة نمطي القيادة التسلطي والتسيبي في المدارس المتوسطة وآثارهما العكسية على الروح المعنوية للمعلمات.
- تقديم كافة أشكال الدعم للمحافظة على الروح المعنوية لدى معلمات المرحلة المتوسطة.
- تنفيذ برامج تدريبية لمديرات المدارس المتوسطة لتعزيز مهارتهن القيادية، وممارساتهن الإدارية.
- متابعة المعلمات المستجدات أولاً بأول، أو إحالتهن لبعض المعلمات من ذوات الخبرة الطويلة لإكسابهن المهارات اللازمة، حتى يصلن إلى امتلاك روح معنوية عالية.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إدارة تعليم حفر الباطن (١٤٤٣). إحصاءات إدارة التعليم. من الموقع: <https://edu.moe.gov.sa/HafrAlbaten/MediaCenter/News/Pages/76.aspx>
- أرفيس، مريم (٢٠١٧). الروح المعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى عمال المنظمة [رسالة دكتوراه منشورة]. الجزائر: جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية، والإنسانية. <http://thesis.univ-biskra.dz/3281>
- البلوشية، شبيخة بطي وعلي علي خميس (٢٠١٩). الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم الأساسي وعلاقتها بالسعادة المهنية للمعلمين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٥)، ٣٠٧-٣٣٩.
- الحسين، إيمان بشير محمد. (2011). السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الأردنية والمعوقات التي تواجهها. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٣-٤)، ٤١٣-٤٧٣.
- الحضرمي، نوف بنت خلف (٢٠١٩). النمط القيادي السائد لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وعلاقته بالالتزام التنظيمي للمعلمات. مجلة التربية، ١ (١٨٣)، ٣١٤-٣٧٤. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1077174>
- حلاق، بطرس (٢٠٢٠). القيادة الإدارية. الجامعة الافتراضية السورية.
- الختنوشي، عباس غازي (٢٠١٦). الأنماط القيادية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القريات وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (١٢)، ٣٢-٤٧.
- الدليمي، مريم (٢٠١٦). خصائص القيادة النسوية وأثرها في تطوير رأس المال النفسي اختبار الدور المعدل لقوة الخبرة، دراسة تحليلية من وجهة نظر المرؤوسين في مدارس التعليم الخاصة في عمان [رسالة ماجستير]، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط.
- رحمون، سهام (٢٠١٤). بيئة العمل الداخلية وأثرها على الاداء الوظيفي، دراسة على عينة من بين الاداء بكليات ومعاهد جامعة باتنة [رسالة دكتوراه منشورة]، الجزائر: جامعة محمد خيضر، بسكرة. <http://thesis.univ-biskra.dz/123>
- الريس، عبد الله محمد حسين (2017). أنماط القيادة التربوية الفعالة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت [رسالة ماجستير منشورة]. كلية العلوم التربوية جامعة الكويت، الكويت. <http://thesis.mandumah.com/Record/308843>

- الزهراني، نورة (2008). علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جده [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى، السعودية. <http://thesis.mandumah.com/Record/134699>
- الصباحجة، خيرى وخصاونة، أمان (٢٠١٨). دراسة مقارنة في تقييم مستوى الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية جامعة الملك فيصل والجامعة الهاشمية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٢ (٢)، ٣٦٥-٣٩٠. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-910525>
- طويل، حسونة ومباركي، صفاء (٢٠٢١). أثر الاستقرار الوظيفي على الروح المعنوية للموظفين: دراسة استكشافية لعينة من الموظفين الإداريين. مجلة العلوم الانسانية، ٢١ (٢)، ٩٧٦-١٠٠٢.
- العتيبي، نواف (٢٠٠٨). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف [رسالة ماجستير منشورة] كلية التربية، جامعة أم القرى. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=34516>
- العدواني، حنان ناصر (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=111794>
- علي، مروان (٢٠٠٨). علم اجتماع تنظيم وعمل. دار الكتب، الإسكندرية.
- غنيم، فايز عادل (٢٠٢٠). التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية. المجلة العربية للإدارة، ٤٠ (1)، 215-226.
- فهيمى، مصطفى (٢٠٠٣). الإدارة العامة. الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة.
- كلية محمد بن راشد (٢٠٢١). القيادات النسائية في عصر التحديات الإمارات. منشورات كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية.
- كنعان، نواف (٢٠٠٧). القيادة الإدارية. عمان: دار النشر للثقافة والتوزيع.
- المشهداني، عباس نوري جاسم (2017). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالروح المعنوية لمدرسي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير منشورة]. كلية العلوم التربوية بجامعة الشرق الأوسط-العراق. <https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/workforce1442-ah>
- المطيري، ندى زويد (٢٠١٩). الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٨٤) الجزء الثالث، ١٥٣٦-١٥٠٠.
- المكاوي، عاطف عبدالله (٢٠١٣). القيادة الإدارية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- الناشري، حسين موسى (٢٠٢٠). الأنماط القيادية لمديري مدارس المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين بمحافظة القنفذة. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٢٣)، ٣٠٩-٣٣٨.



## المراجع العربية (مترجمة):

- Al Adwani, H. N. (2013). *The prevailing leadership styles of secondary school principals in the State of Kuwait and their relationship to the organizational pressures of teachers from their point of view* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=111794>
- Ali, Marwan. (2008). *Sociology of organization and work*. Book House, Alexandria.
- Arvis, Maryem. (2017). *Morale and its relationship to job performance among the workers of the organization* [PhD thesis]. Algeria: University of Mohamed Khider, Biskra, Faculty of Social Sciences and Humanit <http://thesis.univ-biskra.dz/3281>
- Al Balushia, Sheikha B. & Ali Ali Khamees (2019). Leadership styles of principals of basic education schools and their relationship to the professional happiness of teachers in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman. *Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association*, (115) , 307-339.
- Al-Dulaimi, Maryam. (2016). *Characteristics of women's leadership and its impact on developing psychological capital, a modified role test for the strength of experience, an analytical study from the point of view of subordinates in private education schools in Amman* [Master's thesis] , College of Business, Middle East University.
- Fahmy, Mustafa. (2003). *Public Administration - Alexandria: the new university house*.
- Ghoneim, F. A. (2020). Women's leadership excellence and its reality in the academic field in Saudi universities. *The Arab Journal of Management*, 40 (1) , 215-226.
- Al-Hadrami, Nouf K. (2019). The dominant leadership style among female secondary school leaders in the city of Makkah Al-Mukarramah, and its relationship to the teachers' organizational commitment. *Journal of Education*, 1 (183) , 314-374. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1077174>
- Hafr Al-Batin Education Department (1443). *Education Department Statistics*. From: <https://edu.moe.gov.sa/HafrAlbaten/MediaCenter/News/Pages/76.aspx>
- Hallak, Boutros (2020). *Administrative leadership*. Syrian Virtual University.
- Al Hantoshi, A. G. (2016). Leadership styles of secondary school leaders in Al-Qurayyat Governorate and its relationship to the morale of teachers from their point of view. *Specialized International Educational Journal*, 5 (12) , 32-47.
- Al-Hussein, I. B. (2011). *The traits and skills that characterize the Jordanian women leadership and the obstacles they face* [PhD thesis] Al-Balqa Applied University. Damascus University Journal.
- Kanaan, Nawaf. (2007). *Administrative leadership*. Amman: Publishing House for Culture and Distribution.
- Al-Makkawi, Atef Abdullah (2013). *Administrative leadership*. Cairo: Tiba Foundation for Publishing and Distribution.
- Al-Mashhadani, A. N. (2017). *The degree of human relations practice by public middle school principals in Baghdad governorate and their relationship to the morale of Islamic education teachers from their point of view* [unpublished master's thesis]. College of Educational Sciences, Middle East University, Iraq. <https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/workforce1442-ah>

- Mohammed bin Rashid College. (2021). *Women leaders in the age of challenges Emirates*. Publications of the Mohammed bin Rashid School of Government.
- Al-Mutairi, Nada Zuwaed (2019). Leadership styles and their relationship to job satisfaction for faculty members at the Faculty of Education at the University of Hail from their point of view. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, (184) Part Three, 1500-1536.
- Al-Nashiri, Hussein M. (2020). Leadership styles of secondary school principals and their relationship Motivated by teachers in Al-Qunfudhah Governorate. *Reading and Knowledge Journal*, (223) , 309-338.
- Al-Otaibi, Nawaf. (2008). *Leadership styles and personal characteristics of school principals and their relationship to the morale of teachers in Taif Governorate*. [Unpublished Master's Thesis] College of Education, Umm Al-Qura University. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=34516>
- Rahmon, Siham. (2014). *The internal work environment and its impact on job performance, a study on a sample of performance in the faculties and institutes of the University of Batna* [PhD thesis] , Algeria: University of Mohamed Khider, Biskra. <http://thesis.univ-biskra.dz/123/>
- Al-Rais, A. M. (2017). *Patterns of effective educational leadership and its relationship to morale from the point of view of middle school teachers in the State of Kuwait* [unpublished master's thesis]. College of Educational Sciences, Kuwait University, Kuwait <http://thesis.mandumah.com/Record/308843>
- Al-Sababiha, Khairy & Khasawneh, Aman (2018). A comparative study in evaluating the level of morale among faculty members in the faculties of humanities, King Faisal University and the Hashemite University. *An-Najah University Journal of Research (Humanities)* , 32 (2) , 365-390. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-910525>
- Tawil, H. & Mubarak, S. (2021). The impact of job stability on employee morale: an exploratory study of a sample of administrative employees. *Journal of Human Sciences*, 21 (2) , 976-1002.
- Al-Zahrani, Nora. (2008). *The relationship of the leadership style of school principals to the morale of primary school teachers in Jeddah Governorate* [Master's Thesis]. Umm Al-Qura University, Saudi Arabia. <http://thesis.mandumah.com/Record/134699>

#### المراجع الأجنبية:

- Hickman, K, L, (2017). *A qualitative study on educational leadership styles and teacher morale*. [Unpublished PhD thesis] Carson-Newman University.
- Martin, D. w. (2000). *A study of Relationship Between Elementary Principal Leadership Behavior And Teacher Moral*, [PhD thesis] The College of Willian And Mary, Dissertation Abstract International , 61 (6) , 2128A
- Smith, T. M. (2000). *A study of Relationship Between the Principal Leadership Style And Teacher Motivation: The teacher perspective*, Dissertation Abstract International. AQ6/08.2808.



درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في  
محتوى كتاب الفقه (١) بالمرحلة الثانوية في  
المملكة العربية السعودية

The degree of availability of moral thinking skills  
in the content of the Fiqh Book (1) at the  
secondary level in the kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. عبد الله بن عبد العزيز الحميد

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد  
جامعة المجمعة

**Dr. Abdullah Abdulaziz alhomaidah**

Assistant professor of curricula and methods of  
teaching Islamic education  
Majmaah University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0018

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1)، وقد أستخدم المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة ببطاقة تحليل المحتوى الخاص بكتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد ظهر في النتائج أن محور الاختيار الأخلاقي قد حاز على 27,5% من المجموع، يليه محور الحساسية الأخلاقية بنسبة 26%، ثم محور الاستدلال الأخلاقي بنسبة بلغت 25,2%، وأخيراً محور الحكم الخُلقي بنسبة 21,3%؛ كما تبين أن أكثر الوحدات الدراسية توافراً لمهارات التفكير الأخلاقي هي وحدة الفرقة الزوجية بنسبة 16,7%، فوحدة أحكام النكاح ونسبتها 16,3%، ثم البيع بنسبة 15,3%؛ كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وحدات كتاب الفقه (1) من حيث عدد مهارات التفكير الأخلاقي الواردة فيها بعد استخراج قيمة مربع كاي (ك<sup>2</sup>) عند مستوى الدلالة 0,991. قُدمت مجموعة من التوصيات العملية والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: مهارات - التفكير الأخلاقي - المحتوى - الفقه (1).

## Abstract

The study aimed to find out the degree of availability of moral thinking skills in the content of the book of fiqh1. the descriptive approach was used. the tool was represented by the content analysis card of the book of fiqh1 for the secondary school in the kingdom of Saudi Arabia. the results showed that the axis of moral choice won 27.5% of the total, followed by the axis of moral sensitivity by 26%, then the axis of moral reasoning by 25.2%, and finally the axis of moral judgment by 21.3%; it also turned out that the most available study units for moral thinking skills are the marital band unit by 16.7%, the unit of marriage rulings by 16.3%, then selling by 15.3%; it also turned out that there are no significant differences Statistical data among the units of the book of fiqh1 in terms of the number of moral thinking skills contained in it after extracting the value of the square Kai (K2) at the semantic level of 0.991. She presented a set of practical recommendations and research proposals.

**Keywords:** skills - moral thinking-content-fiqh1.

## مقدمة

إن الأخلاق مظهر حضاري، وعنوان لكل أمة، وأحد أوجه التفوق الإنساني بين الشعوب، وقد أخبر الله سبحانه وتعالى عن نبينا عليه الصلاة والسلام بقوله: ﴿وَرَأَيْتَكَ لَعَلَّيْ خُلِقَ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤] وهذا يعني أن أخلاقه على ما جاء في القرآن على أكمل وجه، فهو قدوة للمسلمين جميعاً، وقد جاء في الحديث «بعثت لأتمم صالح الأخلاق». (أحمد رقم ٨٩٣٩) فالعرب عندهم من الأخلاق الحسنة كالكرم والشجاعة والوفاء والمروءة والحياء والعفة مما أكدها الإسلام وحث عليها، كما نحى عن الأخلاق السيئة التي تتعارض مع الدين الإسلامي الذي يدعو لكل فضيلة وينهى عن كل رذيلة. فالخلق هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة وسيئة، وهي قابلة لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها، فإذا ما ربيت هذه الهيئة على إثارة الفضيلة والحق، وكراهية القبيح أصبح ذلك طبعاً لها تصدر عنه الأفعال الجميلة بسهولة؛ يقول الحسن: حسن الخلق بسط الوجه وبذل الندى وكف الأذى (الجزائري، د ت، ١٥٢).

فالأخلاق كما أنها من الفطرة التي غرسها الله سبحانه في النفس البشرية، فهي أيضاً مكتسبة من التنشئة والتربية التي يتلقاها الفرد، وينعكس ذلك على سلوكياته التي تصدر عنه. وقد حاول العلماء تأطير الجانب الأخلاقي عند الإنسان، وإدراك طبيعة نموه، حيث يرى بياجيه أن النمو الأخلاقي يسير بشكل متناسق مع النمو المعرفي، ففي المرحلة الأولى التي سماها التبعية حيث إن الطفل يحكم على الخلق حسب الضرر الناتج عنه؛ وفي المرحلة الثانية يميل أكثر إلى الحكم النسبي على الأخلاق لأنه بدأ يدرك الدوافع وراءها (أبو نجيلة، ٢٠١٦).

فالإنسان كلما تقدم في العمر زادت مداركه العقلية فيزداد نضجه وتمكن من معرفة الصواب والخطأ، ولذلك تأتي التكاليف الشرعية في هذه المراحل العمرية، ففي مرحلة المراهقة بين ١٢ و ١٨ سنة حيث تغطي المرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية والتي لها سمات متنوعة بدنية ونفسية واجتماعية وعقلية، ويحدث فيها متغيرات عديدة، فيرى سعادة وإبراهيم (١٩٩٧) أن المراهق يبدأ باكتساب القيم الدينية والرغبة بالاستقلال واتخاذ القرار ونمو المفاهيم والمهارات العقلية (ص ١٨٩)؛

فالمراهق زادت مهاراته وقدراته العقلية وتواكب ذلك مع رغبة منه في فهم وتعلم المبادئ الشرعية والقيم الدينية وإدراكها بوعي؛ ولهذا يبرز مصطلح التفكير الأخلاقي بوصفه عملية ضبط معياري يقوم به الفرد تجاه الأفكار والسلوكيات، وقد عرفته نجلاء أحمد (٢٠١٣) بأنه: "الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية وقيمية وهو يختلف عن السلوك الأخلاقي الذي تتحكم به عوامل متعددة" ص: ٨٦.

وهذا التعريف يعطي وصفاً عاماً محايداً بغض النظر عن الخلفية الفكرية والثقافية للفرد، ولذلك ورد عند بعض الباحثين تعريفه من خلال الخلفية الإسلامية وذلك بالقول إنه: "التفكير الذي يشمل جملة من المبادئ والأفكار والقواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الطيب، ويلقى ترحيباً وقبولاً من الآخرين، بحيث لا يتعارض مع المبادئ الأخلاقية التي وردت في القرآن الكريم والسنة المطهرة" (أبو قاعد، ٢٠٠٩، ٩).

ولذلك فالتفكير يضبط بميزان الأخلاق النبيلة والشرع الإسلامي الحنيف، فالذي يحكم كثير من سلوكيات البشر ليس الغرائز فحسب، وإنما فلسفة أخلاقية ومرجعية فكرية تشكل منطلق للقناعات التي تحكم السلوكيات والتصرفات؛ وهذا يعطي أهمية خاصة للمرجعية الأخلاقية لأنها تقدم معايير للضبط والحكم على الأفكار والمواقف بناء على ميزان أخلاقي، مما يعني جدوى العناية بالتفكير الأخلاقي، والكشف عن مضامينه في المناهج الدراسية، وتنميته؛ كما دلت على ذلك دراسات كل من: (نجلاء أحمد، ٢٠١٣) ودراسة (فروح، ٢٠١٧) وكذلك دراسة (كتيلة وخلادي، ٢٠١٧) حيث أشارت إلى أهمية التفكير الأخلاقي والعناية به لدى الأطفال والناشئة في مختلف المراحل الدراسية، سواء المرحلة الابتدائية وما قبلها وكذلك المرحلة الثانوية، وإمكانية الاستفادة من المناهج الدراسية وطرق التدريس المختلفة في تنمية وتعزيز مهارات التفكير الأخلاقي.

#### مشكلة البحث:

تعد مهارات التفكير بصفة عامة من المهارات ذات الأهمية في الجانب المعرفي والتي تسعى النظم التعليمية والمناهج الدراسية إلى العناية بها كما أشارت إلى ذلك دراسة (صالحة الوعلاني وريم العلمي،

(٢٠١٩) ويتأكد ذلك في مرحلة المراهقة وبالذات المرحلة الدراسية الثانوية؛ حيث يلعب المنهج دور مهم في مسايرة مطالب النمو في هذه المرحلة وأن يستغل رغبة المراهق في فهم الأمور الدينية والتوافق مع ما يأمر به الشرع، والتركيز على الفهم الصحيح لأصول الدين والإدراك الواعي للمعاني السامية التي يتضمنها (سعادة وإبراهيم ١٩٩٧م، ص ١٩٠).

كما دعت دراسة (العباسي والشويقي، ٢٠٢١) إلى العناية والاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأخلاقي من خلال عدد من المؤسسات وبالذات المؤسسة التعليمية لدورها الفاعل في إكساب النشء المهارات المختلفة، أما دراسة (العثمان، ٢٠١٩) التي أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الأخلاقي وتضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، وهذا بطبيعة الحال ينطبق على التخصصات الأخرى، لا سيما إذا كانت هذه المناهج والمقررات في التربية الإسلامية، حيث ألححت دراسات أخرى مثل دراسة (سميرة العنبي، ٢٠١٩) على العناية بالتفكير الأخلاقي ودور البرامج الدينية فيه بصفة عامة، أما دراسة (منال فروح، ٢٠١٧) عن أثر النصوص الشرعية في تنمية التفكير الأخلاقي، فقد بينت من الناحية العملية أهمية تنمية مهارات التفكير الأخلاقي ودور مقررات التربية الإسلامية وما تحتويه من مضامين تسهم في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي. فالمنهج بمحتواه يلعب دور حيوي ومهم في تنمية مهارات التفكير، وإذا كان المنهج خاص بالتربية الإسلامية فيتجلى الدور الأخلاقي بصورة أكبر، لأن التربية الإسلامية تعني بتدريس الأخلاق والقيم، فيكون حينها التفكير الأخلاقي حاضراً، ومن مقررات التربية الإسلامية ذات الأهمية الخاصة، مقرر الفقه الذي يعتمد من حيث المعنى العام للفقه على الفهم والاستدلال والتفكير، مما يعني ضرورة العناية به ودوره الفاعل في تنمية مهارات التفكير وبالذات مهارات التفكير الأخلاقي؛ ويتأتى هذا من خلال دراسة واقع مقررات التربية الإسلامية، ومقرر الفقه خاصة، وفحص وتحليل محتواها من حيث حجم تضمينها لمهارات التفكير الأخلاقي؛ مع أهمية خاصة للمرحلة الثانوية حيث تشير دراسة (كتيلة وجلادي، ٢٠١٧) إلى الاعتناء بالتفكير الأخلاقي عند المراهقين بالمرحلة الثانوية من خلال مؤسسات المجتمع ومنها المدرسة وموادها الدراسية، حيث تشهد هذه المرحلة نمو وانفتاح

اجتماعي واكتشاف للمعايير الأخلاقية بواسطة المؤسسة التعليمية؛ وبناءً على ذلك فقد جاء البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

● ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الحساسية الأخلاقية في محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية؟

● ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الاستدلال الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية؟

● ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الاختيار الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية؟

● ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الحكم الخُلقي في محتوى كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية؟

● ما مدى ملاءمة تضمين مهارات التفكير الأخلاقي في وحدات كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية؟

● هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وحدات كتاب الفقه (1) من حيث عدد مهارات التفكير الأخلاقي الواردة فيها؟



## أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الحساسية الأخلاقية في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.
- التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الاستدلال الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.
- التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الاختيار الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.
- التعرف على درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي بالنسبة لمحور الحكم الخُلقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.
- ملاءمة تضمين مهارات التفكير الأخلاقي في وحدات كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.
- معرفة تناسب تضمين مهارات التفكير الأخلاقي بين وحدات كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية.

## أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث بالنقاط التالية:

- يشكل موضوع التفكير الأخلاقي عنصرًا مهمًا في الجانب الذي تسعى المؤسسات التعليمية والمناهج التعليمية، إلى تنميته واستثماره بشكل أمثل.
- أهمية مقرر الفقه الذي هو أحد مقررات التربية الإسلامية، التي تمس حياة الفرد والمجتمع المسلم اليومية، ومن الضروري أن هذا المقرر يكون على درجة عالية من قوة المحتوى بحيث يتضمن مهارات التفكير الأخلاقي.

- أهمية المرحلة الثانوية ففيها يزداد النضج العقلي والاستقلالية الفكرية، فمن المهم والمفيد أن يكسب الطالب مهارات التفكير الأخلاقي بحيث تكون له معيارًا يحكم به على الأفكار والمواقف.
- إمكانية الاستنارة بنتائج البحث، بالنسبة لمخططي ومصممي الكتاب المقرر بتضمين المحتوى بمهارات التفكير الأخلاقي بالشكل الملائم.

#### حدود البحث:

تتمثل حدود البحث بالحدود التالية:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٣هـ الموافق لعام ٢٠٢١م.
- الحدود الموضوعية: مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) بالمرحلة الثانوية، في البرنامج المشترك بنظام المقررات، طبعة عام ١٤٤٣هـ ويقع في مئتان وواحد وأربعون (٢٤١) صفحة.

#### مصطلحات البحث:

#### مهارات التفكير:

يعرفها شواهين (٢٠٠٢) بأنها تشمل المهارات الأساسية المتمثلة في المعرفة، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، وتنظيم المعلومات، والتطبيق. ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الأنشطة العقلية الأساسية التي يستعملها الفرد لمعالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات.

#### تحليل المحتوى:

يعرفه العمر (١٤٢٨) بأنه: "عملية تستهدف تحديد وحصر المفاهيم والمبادئ والمهارات المطلوب تدريسها في مقرر دراسي، كما تستهدف تقرير ملائمة المحتوى لمستوى نضج المتعلم وقدراته، إضافة إلى تقرير مناسبة تسلسل وترابط موضوعات وأنشطة المحتوى المراد تقديمه للطلاب" ص ٧٧.

يعرفه العساف (٢٠١٢) بأنه: "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" ص٢١٧.

### التفكير الأخلاقي:

يعرفه الغامدي (٢٠٠١، ص٣) بأنه: "القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ، وبما هو مقبول أو مرفوض، وتتصل بالضمير الذي يتدخل فيه تفكير الفرد وإحساسه".

يعرفه الباحث إجرائياً: مبادئ وقواعد تمثل مهارات التفكير الأخلاقي، والمطلوب توافرها في محتوى مقرر الفقه (١)، والتي يستطيع طالب المرحلة الثانوية الحكم من خلالها على الأفكار والمواقف بالصواب والخطأ.

## الإطار النظري

### الأخلاق عند علماء المسلمين:

تشكل الأخلاق جانب مهم وحيوي عند المسلمين، وجزء أساسي في منظومة القيم لديهم، ولهذا يمكن ملاحظة ذلك على طبيعة الحياة في المجتمع المسلم التي تحكمها عدد من المبادئ والقواعد الأخلاقية التي تضبط سلوك أفراد هذا المجتمع. فالأخلاق الحسنة حث عليها القرآن ﴿وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ والإحسان يكون في التعامل مع الخالق ومع المخلوقين؛ ومما يؤكد فضيلة الأخلاق ومصدريتها الثابتة الحديث الذي رواه أبو الدرداء رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق (أبو داود، رقم ٤٧٩٩). وتبعاً لذلك يشير عقل (١٤٢٧) إلى أن المجتمع الإسلامي يقوم على العديد من القيم التي تنطلق من مصادر ثابتة تتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة، وهي شاملة لجوانب الحياة المختلفة، للفرد مع ربه، ومع نفسه، ومع الآخرين. ومما يعكس الاهتمام بالجانب الأخلاقي عند المسلمين أن العديد من علماء المسلمين الأوائل والذين كان لهم عناية خاصة في الجانب التربوي والتعليمي وتنشئة الأجيال، كان لهم تركيز على الجانب الأخلاقي في التربية؛ وكان من هؤلاء ابن سحنون، حيث اعتنى بجانب الأخلاق والسلوك حسب مقتضيات القرآن الكريم (العقيل، ١٤٣٢هـ).

كما أن من علماء المسلمين الرواد في هذا الجانب ابن مسكوية، وله في الأخلاق مع الناشئة كتاب مستقل تحدث عن عدد من المفاهيم الأخلاقية، وعرضها بأسلوب تربوي ونفسي، مستخدماً المقاييس العقلية والأمثلة الحسية، وكيفية تربية الطفل على الأخلاق الفاضلة (أبو لاوي، ١٤١٩). كما أن من العلماء الذين كان لهم عناية بالعلوم الشرعية إلى جانب التربية، وكان له آراء تربوية تتعلق بالجانب الأخلاقي، الإمام الغزالي والذي كان يرى أهمية مراعاة التوسط والاعتدال في تهذيب أخلاق الناشئة (العقيل، ١٤٣٢هـ).

ما سبق يعكس النقل الكبير الذي تشكله الأخلاق في التربية الإسلامية وشموها، وأهميتها التي تنبع من منطلقاتها الدينية الثابتة.

## مفهوم التفكير الأخلاقي:

تداول المختصون تعريفات كثيرة لمفهوم التفكير الأخلاقي، فبرى الكحلوت (٢٠٠٤، ١٢) أن التفكير الأخلاقي "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقى، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة"؛ فهو يرى أن التفكير الأخلاقي عبارة عن مجموعة من الضوابط المستمدة من سلطة خارجة عن الفرد تتمثل بالمجتمع المحيط أو النظام، وربما تكون مبادئ وقيم مغروسة في النفس؛ ولهذا يمكن تعريف التفكير الأخلاقي بصفة عامة بأنه: اتخاذ موقف بالقبول أو الرفض من سلوك أو فكرة، بناء على ما استقر في النفس من قيم مستمدة من الدين والمجتمع ونظام الدولة، وقد يترتب على هذا تغير سلوكي إذا تداخل معها عوامل مختلفة.

## الأسس النظرية للتفكير الأخلاقي:

قام الباحثون بالتنظير والتعميد لأسس التفكير الأخلاقي ونموه حيث وضعوا للتفكير الأخلاقي مستويات وأنواع وأقسام حسب مراحل النمو، فمن أوائل الباحثين في هذا المجال بياجيه Piaget 1956 والذي أشار إلى أن الأخلاق تنمو بشكل متناسق مع النمو المعرفي حسب كل ثقافة من الثقافات، حيث هناك مرحلتين؛ الأولى: أخلاق التبعية، بحيث يتم الحكم الخلقى لدى الطفل على الأشياء من خلال النتائج الظاهرة للعقل والسلوك، فحكم الأطفال على السلوك هو بناءً على حجم الضرر الناتج عنه. الثانية: النسبية الأخلاقية، حيث يصل الأفراد إلى مستوى من التفكير الأخلاقي يتمكنون فيه من إدراك دوافع كل سلوك أو تصرف سواء كان جيداً أو سيئاً، ولكن بشكل نسبي وليس مطلق (أبو نجيلة، ٢٠١٦). فالطفل في مرحلته الأولى يحكم على الأخلاق من خلال الأثر المحسوس، أما في المرحلة الثانية فمن خلال الإدراك العقلي للدوافع والمسببات للتصرفات، وهذا بطبيعة الحال يختلف من فرد لآخر. ويشير محمد (١٩٩١، ١٣١) إلى أن بياجيه صاغ نظريته حول التفكير الأخلاقي من خلال أبحاثه، وأوضح أنه يمر بمرحلتين أساسيتين وهما:

● **الأخلاق خارجية المنشأ:** وهي مرحلة تبدأ من سن السابعة تقريباً، حيث تفرض عليه الأخلاق فرضاً من البيئة المحيطة، فيرى الطفل أن الأخلاق عبارة عن قواعد غير قابلة للتغيير، لأن من وضعها هم الكبار والراشدون، وأن أي خرق لهذه القواعد يترتب عليه عقاب مباشر.

● **أخلاق داخلية المنشأ:** وهذه المرحلة من سن الثانية عشر تقريباً، حيث يضع الطفل النية أو المقصد للفرد عند صدور الحكم على الفعل أو الخطأ الواقع من الفرد، ويضع احتمال الخطأ الإنساني، فتتمو عند الطفل فكرة المساواة والعدل، فالأخلاق في هذه المرحلة تنبع من قناعة داخلية. وهذا ينسجم مع ما ذكره سابقاً بأن المرحلة الأولى التي سماها التبعية الأخلاقية، حيث تفرض الأخلاق من الخارج، أما المرحلة الثانية وهي النسبية الأخلاقية، فيكون لدى الفرد معايير خاصة يحكم بها على التصرفات، مما يعني أنها نابعة من الذات.

أما كولبرج Kohlberg فيرى أن نمو التفكير الأخلاقي يسير في ست مراحل، وصنفت هذه المراحل الست، في ثلاث مستويات، وهي:

**المستوى الأول:** ما قبل التفكير الأخلاقي التقليدي؛ وفيه:

● مرحلة العقاب والطاعة.

● مرحلة الأخلاق الفردية وتبادل المصالح.

**المستوى الثاني:** مستوى التفكير الأخلاقي التقليدي؛ ويتضمن:

● مرحلة الأخلاق للطفل الطيب الإيجابي.

● مرحلة الالتزام بالقانون والعرف الاجتماعي.

**المستوى الثالث:** ما بعد التفكير الأخلاقي التقليدي، وفيه:

● مرحلة العقد الاجتماعي.

● مرحلة الالتزام بالمبادئ الأخلاقية العامة.

وفيما عرضه كولبرج تفاصيل أكثر وأشمل، واستمرارية مبدأ الأخلاق خارجية المنشأ مع المراحل اللاحقة، إلا أنها تتسم بالافتناع وليس مجرد التبعية والتقليد، وقد يتبع ذلك تنقيح لها، ومسايرة للمجتمع ربما مرحلياً، مما قد يعني تغييرها فيما بعد. ولذلك فالطفل في التفكير المعرفي بالعمليات المحسوسة يتوقف عند التفكير الأخلاقي قبل التقليدي، وحينما يصل إلى مستوى العمليات الصورية الشكلية، يصل إلى التفكير إلى الأخلاقي التقليدي (الغامدي، ٢٠٠٠، Kohlberg 1981) وبذلك يتبين أن الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد، والبيئة المحيطة والوسط الاجتماعي الذي يعيشه الإنسان، وكذلك مستوى النمو المعرفي، وتطور القدرات العقلية، بالإضافة للعامل الديني والثقافي التي تشكل هوية الفرد في المجتمع؛ هذه كلها تسهم في حجم نمو التفكير الأخلاقي، وفي المرحلة الدراسية الثانوية التي تواكب مرحلة المراهقة، التي تبين أن الفرد فيها يصل إلى مرحلة متقدمة من التفكير الأخلاقي، كما أنه يصل إلى مستوى من الاستقلالية والاعتداد بالذات، وهذا يتواءم مع نموه البدني والانفعالي والمعرفي، وتطور قدراته العقلية، مما يجعلها مرحلة ذات أهمية خاصة بدراستها من حيث مهارات التفكير الأخلاقي فيها.

### أهمية التفكير الأخلاقي:

أهمية التفكير الأخلاقي تبرز عبر عدد من الجوانب، ولعل من أهمها الجانب الأخلاقي الذي هو جانب أساس في هوية الإنسان، وجانب التفكير الذي يمثل الجانب المعرفي لدى الفرد ومدى تقدم نموه فيه. وقد نبه كتيبة وخلادي (٢٠١٧) بأن الأخلاق مهمة في بناء شخصية الفرد، إذ تختص بالقيم والتقاليد والمعايير الاجتماعية التي ينبغي المحافظة عليها، حيث ترتقي المجتمعات، فالجانب الأخلاقي مهم في بناء الشخصية التي ينبغي أن يتحلى بها المسلم، والإسلام هو دين الأخلاق، ونمو التفكير الأخلاقي من أهم جوانب النمو الإنساني المؤثرة على طبيعة السلوك الاجتماعي، ويرتبط بالمتغيرات العقلية، فهو معيار للحكم على السلوك؛ وفي مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات كثيرة بيولوجية ووجدانية واجتماعية ينبغي الاهتمام بجانب التفكير الأخلاقي فيها بصورة أكبر. ومرد هذا الاهتمام كما عند الدسوقي (٢٠٠٣) أن المراهق يبدي اهتماماً لما هو صواب أو خطأ، وحريص على المعرفة الأخلاقية، والحكم على السلوك وتقييمه.

وفي المحصلة يمكن تحديد النقاط التالية التي توضح أهمية التفكير الأخلاقي:

- أن الأخلاق جزء أساسي من الدين الإسلامي؛ الذي يتمثل في العقائد والأخلاق والعبادات والأحكام، مما يعني أن الأخلاق جزء صميم من الدين الحنيف.
- الأخلاق تشكل جانباً مهماً في شخصية الفرد، وتمثل عنصراً من عناصر هويته، فهي ترتبط بمكونات أخرى لنمو الفرد، ومنها التفكير حيث تكون الأخلاق مُرشِد له ومعيار للحكم.
- تعدّ الأخلاق انعكاس للرفي الحضاري للمجتمعات، ومدى تقدمها في مراقي التقدم الإنساني وازدهاره، وترفعها عن مهاوي الردى التي لا يليق بالأمم المتحضرة الوقوع فيها.
- تزد أهمية التفكير الأخلاقي مع أهمية المرحلة التي يمر بها، لأنه يرتبط أكثر بالنضج العقلي للفرد، وينمو ويتطور النضج العقلي مع مرحلة المراهقة، وتحتل مرحلة المراهقة مراحل التعليم الثانوية، وهذا يعني اهتماماً أكبر في التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة التي تشكل مستوى متقدم من النضج العقلي وللاستقلال النسبي في التفكير.

### خصائص التفكير الأخلاقي:

- من خلال ما أورده عدد من الباحثين في المجالات المتصلة بعلم نفس النمو؛ فإن التفكير الأخلاقي يتميز بخصائص متعلقة بمراحل النمو لدى الإنسان، وفي دور الثقافات المختلفة في تكوينه، وحجم الاختلاف بين الأفراد في درجة النمو، والطبيعة البنائية للتفكير الأخلاقي؛ حيث يشير مصطفى ومقالدة (٢٠١٤) وكتيلة وخلادي (٢٠١٧) أن خصائص التفكير الأخلاقي هي:
- نمو التفكير الأخلاقي بشكل متتابعي، بمعنى أن كل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة، وما يميز الأفراد عن بعضهم البعض إنما هو السرعة أو البطء في هذا النمو.
  - التفكير الأخلاقي علمي؛ فهو ثابت وموجود لدى جميع الثقافات البشرية المختلفة.
  - يتجسد التفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد في مراحل معينة، مما يعني أنهم وضعوا حاجزاً قوياً أمامهم لفهم مقدمات العالم الاجتماعي الذي لا يتفق مع مستوى تفكيرهم الأخلاقي.



● يؤكد علماء النفس أن السلوك الأخلاقي مكتسب من خلال التفاعل اليومي مع مواقف الحياة المختلفة، كما أنه لا يكتسب دفعة واحدة وإنما بشكل تراكمي وموازٍ لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد.

يفهم مما سبق أن التفكير الأخلاقي مسير لطبيعة النمو لدى الفرد بصفة عامة التي تعني التدرج والتتابع، كما أن التفكير الأخلاقي وإن اختلف من حيث المبادئ من ثقافة إلى أخرى، لكنها تتفق جميعها على وجوده وتختلف في نوع الضوابط الخاصة والمعايير المحددة المتحكمة في التفكير الأخلاقي لكل ثقافة، كما يوجد التفاوت بين الأفراد الذي يؤثر في التفكير الأخلاقي نتيجة لتفاوت قدراتهم والفروق الفردية بينهم، فحسب التقدم في التفكير الأخلاقي يوجد التفاوت، كما أنه كحال بعض السلوكيات الراسخة يؤثر فيها الخبرة والتجربة المتراكمة، فهو ليس معلومة عابرة ومحددة يتعلمها الفرد في موقف أو موقفين وينتهي الأمر، وإنما آلية تفكير ومهارة تحتاج إلى إمكانيات ودربة وتدعيم مستمر.

### العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي:

يؤثر في التفكير الأخلاقي عدد من العوامل، منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يرتبط بمؤثرات محيطه بالفرد؛ وقد سرد الجلال (٢٠١٣)، وميسون مشرف (٢٠٠٩) مجموعة من العوامل تتمثل في:

- **الذكاء:** فحسب مستوى النمو العقلي للفرد، فكلما ارتفع الذكاء كان الفرد أقدر في الوصول إلى مستوى متقدم من النمو الأخلاقي.
- **السن:** فالفرد حينما يتقدم بالعمر تزداد خبراته نتيجة احتكاكه بالآخرين وإدراكه للقواعد الأخلاقية التي تحكم السلوك.
- **الخلفية الأسرية الدينية:** لأن ترسيخ القيم والعادات الحسنة لدى الأطفال يعدّ من أهم العوامل المؤثرة في التفكير الأخلاقي لديهم.

● **المدرسة:** لأن الطفل يقضي وقتاً طويلاً فيها، ويتعرض لمواقف وصراعات أخلاقية، ويمارس الأنشطة التربوية فيكون عنده بصيرة بالقواعد الأخلاقية.

ويمكن القول إن هناك عوامل مؤثرة في التفكير الأخلاقي ترجع للفرد نفسه وما يمتلكه من إمكانيات كالذكاء والسن، وهناك عوامل خارجية تتعلق بالأسرة والنشأة الدينية، ويمكن التنويه على الدور الفاعل لوسائل الإعلام المختلفة سواءً التقليدية، أو وسائل التواصل الاجتماعي وما فيها من قيم سلبية أو إيجابية، بالإضافة للخبرات الحياتية بصفة عامة التي يتعرض لها الفرد في الأماكن العامة وأماكن العمل وغيرها؛ فكل ذلك يسهم في حجم وطبيعة التفكير الأخلاقي مما يعني أنها عوامل مؤثرة فيه.

### مهارات التفكير الأخلاقي:

للتفكير الأخلاقي مجموعة من المهارات، فالطالب الذي يمتلك التفكير الأخلاقي عنده مستوى عالٍ من الذكاء، والتفكير المنطقي، والتمييز بين الأشياء، والقدرة على اتخاذ القرار؛ وقد عدّدت (رحاب نصر، ٢٠١٢ و Narvez 2001) مجموعة من هذه المهارات وهي:

● **الحساسية الأخلاقية:** فالطالب هو قادر على إدراك المشكلات الأخلاقية حسب المواقف التي أمامه، وقادر على التعامل معها بميزان أخلاقي.

● **الاستدلال الخلقى:** فيكون الطالب قادراً على الربط بين قضية أخلاقية وأخرى ناتجة عنها أو مرتبطة بها بشكل آخر.

● **الاختيار الخلقى:** فالطالب قادر على المفاضلة بين مجموعة من الخيارات التي تشكل قيم متصارعة في المواقف الأخلاقية المختلفة.

● **الحكم الأخلاقي:** مما يعني قدرة الطالب على التوصل إلى قرار يتعلق بالتصرف الصائب الذي ينبغي تنفيذه في الموقف المعاش.

يلاحظ على ما سبق أنها مهارات تفكير عقلية، ولكنها مرتبطة بالجانب الأخلاقي، وهي أشبه بالمرحلة المتدرجة، فالطالب يتعرف على الحالة وطبيعتها، ثم يستدل للقضية، ومن ثم يختار الموقف الأنسب والرأي الذي يعتقد صوابه، كما يصدر الحكم على الموقف.

### طرق تدريس التفكير الأخلاقي:

يمكن القول إن التفكير الأخلاقي ليس له طريقة واحدة محددة، فهو عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير ترتبط بجانب المبادئ والقيم والأخلاق، وبالتالي فأي طريقة أو أسلوب ينمي هذه المهارات فهو مناسب؛ وقد أشارت منال فروح (٢٠١٧) إلى جملة من هذه الأساليب والطرق مثل:

• **الأسلوب القصصي:** وهو من أهم الأساليب حيث تسرد القصة الملائمة للموضوع، ويتم تحليل مضمونها وبيان ما فيها من معان وأفكار وقيم، واستنباط الأحكام من ذلك.

• **طريقة الحوار والمناقشة:** وهو من أكثر الطرق ملائمة لتعليم التفكير والقيم الأخلاقية، حيث يعبر الطالب عن أفكاره وتصورات حول القضايا القيمة المعروضة للنقاش، وهو بذلك يكتشف صحتها وخطأها، ويقوم بنقدها بشكل علمي صحيح، وهو يكشف عن منهج التفكير لدى الطلاب.

• **طريقة حل المشكلات:** وتتميز هذه الطريقة بعنايتها بتنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار بعد المقارنة بين البدائل المطروحة، وتصحيح المفاهيم والقيم المغلوطة واستبدالها بالصحيحة، وتجعل القضايا القيمة جزء من حياة الطلاب وواقعهم.

• **الأسلوب الاستقصائي:** وهو يعتمد على النشاط البحثي للطلاب حول موضوع معين، وتوظيف مجموعة من المهارات مثل الملاحظة والتنبؤ والاستنتاج، والوصول إلى نتيجة محددة واتخاذ القرار، فالطالب ينظر بهذه الطريقة إلى القضايا نظرة قيمة ناقدة، وتنمي عنده روح البحث والموضوعية.

والخلاصة أن التفكير الأخلاقي ينمى من بواسطة عدة وسائل وطرق، سواء عرض القيم والأفكار من خلال قصة أو موضوع مطروح للنقاش، وإقامة حلقة حوارية، وتفعيل أساليب البحث العلمي والتفكير الناقد، وغرس المبادئ والقيم الأصيلة بواسطة مواجهة المشكلات التي تعترضها، وحلها مع القدرة على التمسك بهذه القيم والمبادئ.

### الدراسات السابقة

تناول عدد من الدراسات السابقة موضوع التفكير الأخلاقي من زوايا مختلفة، وفي أكثر من تخصص، ويمكن تقسيم الدراسات السابقة على ثلاثة محاور: منها ما يتعلق بالتفكير الأخلاقي في المراحل الأولى من التعليم وهي الروضة والابتدائي، التفكير الأخلاقي في مراحل التعليم الوسطى وهي ما يعادل المتوسطة والثانوية، التفكير الأخلاقي في مراحل التعليم الجامعي وما بعدها؛ وسيتم تناول دراسات كل محور على حدة كما يلي:

#### المحور الأول: دراسات تتعلق بتنمية التفكير الأخلاقي في المراحل الأولى من التعليم؛ منها:

دراسة نجلاء أحمد (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر وصايا لقمان الحكيم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى طفل الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت الأداة مقياس للتفكير الأخلاقي، حيث توصلت البحث إلى فاعلية وصايا لقمان في تنمية التفكير الأخلاقي لدى طفل الروضة، وأن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية والتطبيق البعدي.

دراسة ريم سعدون (٢٠١٦) هدفت للكشف عن فنية القصة المصورة في تنمية التفكير الأخلاقي لطلاب الصف الأول الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدواتها بمقياس للتفكير الأخلاقي وبرنامج تعليمي مبني وفق فنية القصة المصورة، حيث تبين في النتائج فاعلية القصة المصورة في تنمية التفكير الأخلاقي لدى طلاب الصف الأول الأساسي.

دراسة منال فروح (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس بعض النصوص الشرعية باستخدام القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال اختبار للتفكير الأخلاقي كأداة، وتوصل

البحث إلى فاعلية تدريس النصوص الشرعية باستخدام القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي.

**دراسة العباسي والشويقي (٢٠٢١)** والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكان المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، والأدوات هي مقياس للتفكير الأخلاقي من إعداد الباحثين، ومقياس جاهز للمسؤولية الاجتماعية، وتوصل البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية.

**المحور الثاني: دراسات تتعلق بتنمية التفكير الأخلاقي في مراحل التعليم المتوسطة والثانوية؛ منها:**

**دراسة رحاب خليفة (٢٠١٦)** التي هدفت إلى التعرف على ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودورها في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وكانت الأداة هي مقياس للمسؤولية الاجتماعية ومقرر تجريبي لتخطيط الدروس، وقد توصلت الدراسة إلى حدوث تحسن في المسؤولية الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، وهذا يعزى إلى ممارسة التفكير الأخلاقي في التدريس.

**دراسة كتيبة وخالادي (٢٠١٧)** بمهدف الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتدربين في المرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستطلاعي المقارن، والأداة هي مقياس مسبق الإعداد للتفكير الأخلاقي، وتم التوصل إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى المراهقين يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي وهي التمسك بالقانون والنظام العام، وتشير إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي متوسط.

**أما دراسة العثمان (٢٠١٩)** فقد سعت إلى تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، واستخدم

الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى من خلال قائمة من إعداد الباحث لمهارات التفكير الأخلاقي، واستنتج أن مهارات التفكير الأخلاقي جاءت على التوالي: الحساسية الأخلاقية، فالاستدلال الخلقى ثم الاختبار الخلقى وأخيراً الحكم الخلقى.

### المحور الثالث: الدراسات المتعلقة بالتفكير الأخلاقي للمرحلة الجامعية وما بعدها؛ ومن ذلك:

ما أجرته هدى جنيدل (٢٠١٤) من دراسة هدفت إلى تناول التفرد وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى المرشدات التربويات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، مستخدمة مقياس للتفكير الأخلاقي ومقياس من إعداد الباحثة للمسؤولية الاجتماعية ومقياس للتفرد؛ وتوصلت إلى أن التفكير الأخلاقي لا يسهم في التفرد والتنبؤ به، وليس هناك أثر للتخصص الأكاديمي ومدة الخدمة في التفرد والتفكير الأخلاقي عند المرشدات التربويات.

وقدم الرقاد والحوالدة (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مستويات التفكير الأخلاقي، ومستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، والعلاقة بين التفكير الأخلاقي واتخاذ القرار، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مقياس كولبرج للتفكير الأخلاقي وتطوير مقياس لاتخاذ القرار كأدوات للبحث، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين مستوى التفكير الأخلاقي والقدرة على اتخاذ القرار.

أما سميرة العتيبي (٢٠١٩) فقد قدمت دراسة بغرض التعرف على مستوى التفكير الأخلاقي والمواطنة لدى طالبات جامعة أم القرى، ودلالة العلاقة الارتباطية بين الدرجة على مقياس التفكير الأخلاقي والدرجة على مقياس المواطنة وأبعاده، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الأدوات مقياساً للتفكير الأخلاقي ومقياساً للمواطنة، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب أفراد العينة كانوا في المرحلة ٤/٣ من مراحل التفكير الأخلاقي، وجميع الطالبات لديهن درجة مرتفعة من المواطنة، ووجود علاقة موجبة بين مقياس التفكير الأخلاقي ودرجات المواطنة وأبعاده.

### التعليق على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، وتفردت دراسة العثمان (٢٠١٩) باستخدام تحليل المحتوى مع المنهج الوصفي وهو ما يتفق معه البحث الحالي، كما أن معظم الدراسات السابقة اختصت بمراحل مختلفة من التعليم كالروضة والابتدائي والمتوسط والجامعة وما بعدها، باستثناء دراسة كتيبة وخلادي (٢٠١٧) التي تتفق معها البحث الحالي بتناوله للمرحلة الثانوية، معظم الدراسات السابقة جاءت في تخصصات أخرى غير التربية الإسلامية، باستثناء دراسة نجلاء أحمد (٢٠١٣) ودراسة منال فروح (٢٠١٧) إلا أنها في مراحل ومقررات أخرى وليس كالبحث الحالي الذي تناول مقرر الفقه (١) بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة من حيث صياغة الفكرة البحثية وتقديمها، كما استمد منها جزء من الأدب النظري للبحث، بالإضافة لتصميم أداة البحث وبنائها. وتميز البحث الحالي بأننا قام بتحليل محتوى كتاب الفقه (١) وهو من مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ويحتوي المقرر على مضامين متوقعة لمهارات التفكير المختلفة، مما قد يشكل إضافة للموضوع لقللة الدراسات التي تحلل محتوى المقررات في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، وندرة الدراسات في مقررات التربية الإسلامية حول ذلك حسب ما توصل إليه الباحث.

### منهج البحث وإجراءاته

#### منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى وهو الأنسب لغرض الدراسة.

#### عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية بنظام المقررات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ؛ والعينة هي ذات المجتمع.

## أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى تتضمن قائمة بمهارات التفكير الأخلاقي التي ينبغي أن تُضمن في كتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية، حسب الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من قائمة بطاقة التحليل، وهو حصر مهارات التفكير الأخلاقي الواردة في محتوى كتاب الفقه (١).

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية ذات العلاقة بالتفكير الأخلاقي.

٣- إعداد قائمة بالصورة الأولية وعرضها على عدد من أهل الخبرة والاختصاص في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وأصول التربية وعلم النفس، لأخذ آرائهم حول سلامة بناء القائمة والمفاهيم الواردة فيها ودقة صياغتها وملائمتها للمرحلة، مع إمكانية إضافة ما يقترحون، والتعديل يتم في ضوء ما يتفق عليه ثلاثة (٣) محكمين فأكثر.

٤- تم تعديل القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وبلغ عدد فقراتها (١٧) فقرة.

## إجراءات التحليل:

● **الهدف من التحليل:** هو معرفة مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية بنظام المقررات بالمملكة العربية السعودية.

● **وحدة التحليل:** اختار الباحث الفكرة وحدةً للتحليل، لكونها الأنسب لشموليتها وتحقيقها لهدف البحث، وشكل المحتوى في الموضوعات والعناوين الرئيسة والفرعية ومحتوى الفقرات.

● **فئات التحليل:** وتمثل "العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل وكل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها" (طعيمة، ١٩٨٧، ص ١٥) وهي هنا تتحدد في مهارات التفكير الأخلاقي الواردة في بطاقة التحليل.

● **قواعد التحليل:** يشمل تحليل محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية المادة العلمية في الكتاب سواء كانت عناصر مكتوبة، أو الرسوم والصور المتضمنة بالكتاب.



وحلّل محتوى الكتاب وفقاً للخطوات التالية:

- القراءة الفاحصة للمحتوى المحدد.
  - استخراج الفكرة التي تتناول موضوع التفكير الأخلاقي.
  - تفرغ نتائج التحليل في الجداول المخصصة لذلك، بنظام التكرارات المشاهدة لكل فقرة من فقرات محاور مهارات التفكير الأخلاقي، بحيث يتبين في أي موضوع وردت الفقرة وتحت أي مجال من مجالات التفكير الأخلاقي تنتمي.
  - وُضِعَ معيار للحكم على مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية، وبعد استشارة عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، وفي مناهج التربية الإسلامية، كان الرأي بأن يتم تصنيف درجة التوافر كما يلي:
- أ- النسبة المئوية ما بين (١-١٥٪) تعدّ المهارة متوافرة بدرجة قليلة.
- ب- النسبة المئوية ما بين (١٥-٣٠٪) تعدّ المهارة متوافرة بدرجة متوسطة.
- ج- النسبة المئوية التي تزيد على (٣٠٪) تعدّ فيها المهارة متوافرة بدرجة كبيرة؛ حسب ما أشارت له دراسة (العثمان، ٢٠١٩، ٨٢).

#### ثبات التحليل:

قام الباحث بتحليل محتوى كتاب الفقه (١)، وكرر التحليل بعد الانتهاء من التحليل الأول بثلاثة أسابيع، ثم قام الباحث بعد ذلك باستخراج معامل الاتفاق بين التحليلين عن طريق تطبيق معادلة هولستي (Holisti) (عبد الحميد، ١٤٠٤، ٢٠٩)، وقد بلغ معامل الثبات (٩٢٪) وهي قيمة مرتفعة، ومقبولة في حساب معامل الثبات؛ كما أن الصدق الذاتي للتحليل يكون  $92\% = \sqrt{92} = 9.5$ .

جدول (١): معامل الاتفاق بين التحليلين

المقرر	التكرارات في التحليل الأول	التكرارات في التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	معامل الاتفاق بين التحليلين
كتاب الفقه (١)	١١٩	١٣١	١١٥	٩٢٪

### المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية في تحليل محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي.

## نتائج البحث

للإجابة على السؤال الرئيس: ما درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية؟

فقد جاءت التكرارات والنسب المئوية حسب الجدول التالي:

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية

م	المحور الأول: الحساسية الأخلاقية	التكرارات	النسب المئوية
١	يوضح المحتوى المفاهيم الأخلاقية	٤	١١,٨٪
٢	يحدد المحتوى المشكلات الأخلاقية بدقة	٥	١٤,٧٪
٣	القدرة على فهم المشكلة الأخلاقية من خلال الشرح	٨	٢٣,٥٪
٤	الموضوعية في المواقف والمشكلات الأخلاقية	٦	١٧,٦٪
٥	التنبؤ بالنتائج المترتبة على المشكلات الأخلاقية	١١	٣٢,٤٪
	المجموع	٣٤	٢٦٪   ١٠٠٪
م	المحور الثاني: الاستدلال الأخلاقي	التكرارات	النسب المئوية
١	استخدام طرائق متعددة لتوضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة الأخلاقية وإدراكها	٤	١٢,١٢٪
٢	صياغة قواعد شرعية عامة تنظم المشكلة الأخلاقية	٥	١٥,١٥٪
٣	قياس المشكلات الأخلاقية على ما يناسبها في الخصائص	١٣	٣٩,٤٪
٤	الاستدلال من خلال جزئيات المشكلة الأخلاقية على النتائج العامة لها	١١	٣٢,٣٣٪
	المجموع	٣٣	٢٥,٢٪   ١٠٠٪
م	المحور الثالث: الاختبار الأخلاقي	التكرارات	النسب المئوية

م	المحور الأول: الحساسية الأخلاقية	التكرارات	النسب المئوية
١	يساعد المحتوى على إدراك وجود مشكلة أخلاقية	٤	١١,١٢٪
٢	القدرة على تقمص دور صاحب الموقف الأخلاقي	٨	٢٢,٢٢٪
٣	عرض الخيارات المتاحة لحل المشكلة الأخلاقية	١٢	٣٣,٣٣٪
٤	انتقاء الحل الأمثل في المواقف الأخلاقية	١٢	٣٣,٣٣٪
	المجموع	٣٦	٢٧,٥٪ / ١٠٠٪
م	المحور الرابع: الحكم الخُلقي	التكرارات	النسب المئوية
١	تحديد الحقائق ذات الصلة بالمواقف الأخلاقية	٧	٢٥٪
٢	تحليل السلوك الصحيح في ضوء القيم الأخلاقية مثل العدل والرحمة	٩	٢٢,٢٪
٣	مراعاة القيم المجتمعية والأنظمة العامة وعدم مخالفتها	٤	١٤,٢٪
٤	تعزيز الرقابة الذاتية في اتخاذ القرار	٨	٢٨,٦٪
	المجموع	٢٨	٢١,٣٪ / ١٠٠٪
	المجموع الكلي	١٣١	١٠٠٪

يتبين من خلال الجدول رقم (٢) أن مهارات التفكير الأخلاقي في محور الاختيار الخُلقي بلغت ستة وثلاثين (٣٦) تكراراً وهي تشكل ما نسبته ٢٧,٥٪ من مجموع التكرارات الإجمالي وهي الأعلى من بين المحاور، يليها مهارات التفكير الأخلاقي المتعلقة بمحور الحساسية الأخلاقية، حيث بلغت أربعة وثلاثين (٣٤) تكراراً وتشكل نسبة ٢٦٪ من المجموع الإجمالي للتكرارات، وأما المهارات المتعلقة بمحور الاستدلال الأخلاقي فبلغ عددها ثلاثة وثلاثين (٣٣) تكراراً بنسبة مئوية تشكل ٢٥,٥٪؛ وفي المرتبة الأخيرة جاءت المهارات المتعلقة بمحور الحكم الخُلقي بواقع ثمانية وعشرين (٢٨) تكراراً وما نسبته ٢١,٣٪ من إجمالي التكرارات، ويمكن القول أن التوزيع النسبي فيما بين المحاور الأربعة يميل إلى الاعتدال، إذا ليس هناك تباين كبير بين أعلى المحاور وأقلها توافراً لمهارات التفكير الأخلاقي، وهذا يتوافق مع دراسة العثمان (٢٠١٩) من حيث تقارب النسبة المئوية بين محوري الاستدلال الأخلاقي والاختيار الأخلاقي. ويعزو الباحث حصول محور الاختيار الأخلاقي على أعلى نسبة من مجموع التكرارات كون مقرر الفقه يعنى بالمقام الأول بتوجيه الطالب لاتخاذ الموقف الشرعي الصحيح من مسائل دينية في معاملاته ومواقفه مع الآخرين، وهي تتضمن بطبيعة الحال جوانب أخلاقية سلوكية حث عليها الدين الإسلامي الحنيف، أما محور الحساسية الأخلاقية، ومحور

الاستدلال الأخلاقي؛ فقد جاءت بنسب متقاربة فيما بينهما، وهذا يتماشى مع كون مقرر الفقه يستهدف توضيح الحكم الشرعي من المشكلات والمواقف ذات البعد الأخلاقي، وبيان المقاصد الشرعية للأحكام، والحكمة من تحريم بعض التعاملات، لجوانب متعددة، منها ما يتعلق بالأخلاق، أما محور الحكم الخلفي فقد كان أقل من بقية المحاور، وربما يعود ذلك كون هذا المحور يركز على الجانب الوعظي والقيمي بدرجة أكبر، حيث تركز عليه مقررات أخرى في التربية الإسلامية كالتفسير والحديث. ففي المحور الأول المتعلق بالحساسية الأخلاقية كانت مهارة التنبؤ بالنتائج المترتبة على المشكلات الأخلاقية قد جاءت بواقع أحد عشر (١١) تكراراً وتشكل نسبة ٣٢,٤٪. وهي نسبة توافر بدرجة كبيرة، وتعدّ نقطة إيجابية لصالح الكتاب المقرر حيث ينبغي على المتعلم معرفة مآلات الأمور، وعواقب المشكلات الأخلاقية، أما مهارة الموضوعية في المواقف والمشكلات الأخلاقية فقد وردت بثمانية (٨) تكرارات وبنسبة ١٧,٦٪. وهي درجة توافر متوسطة، وتُعدّ هذه المهارة بوزن المواقف بالميزان الصحيح فلا غلو ولا شطط. أما أقل المهارات في هذا المحور فهي بوضوح المحتوى المفاهيم الأخلاقية، بواقع أربعة (٤) تكرارات ونسبة ١١,٨٪ وهي درجة توافر قليلة، وربما مرد ذلك هو أن الكتاب المقرر يركز في المقام الأول على بيان الأحكام الشرعية، ولكن الأفضل مزج الحكم الشرعي بالتفكير الأخلاقي. وفي محور الاستدلال الأخلاقي، كانت مهارة قياس المشكلات الأخلاقية على ما يشابهها في الخصائص بواقع ثلاثة عشر (١٣) تكراراً وبنسبة ٣٩,٤٪. وهي درجة توافر عالية، وهذا يتوافق مع لب تخصص الفقه الذي يقوم جزء منه على قياس الحالات المستجدة على مثيلاتها التي ورد فيها النص الشرعي؛ أما أقل المهارات فقد كانت توضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة الأخلاقية وإدراكها، فقد وردت بأربعة (٤) تكرارات وبنسبة ١٢,١٢٪. بدرجة قليلة من التوافر، والمفترض أن يتم إعطاء هذه المهارة تركيز أكبر لكي تكون نظرة المتعلم أكثر شمولية للمشكلات الأخلاقية، مما ينعكس على مستوى متقدم من التفكير الأخلاقي. وفي محور الاختيار الأخلاقي جاءت مهارات عرض الخيارات المتاحة لحل المشكلات الأخلاقية، وانتقاء الخيار الأمثل في المواقف الأخلاقية باثني عشر (١٢) تكراراً لكل منهما وبنسبة ٣٣,٣٣٪. وهي تمثل درجة توافر كبيرة، وهذا مؤشر إيجابي فتحليل المواقف وتقييم الحالة الأخلاقية تعطي انطباع عن مستوى متقدم

من المهارة، وفي مهارة القدرة على تقمص دور صاحب الموقف الأخلاقي وردت ثمانية (٨) تكرارات بنسبة ٢٢,٢٢٪. بدرجة توافر متوسطة، ويمكن استثمار مثل هذه المهارة وتحليلتها بواسطة بعض طرائق التدريس كتأدية الأدوار ونحوها، أو الأنشطة التي تستثمر طاقات الطلاب؛ أما أقل مهارات هذا المحور فهي مهارة إدراك وجود المشكلة الأخلاقية بأربعة (٤) تكرارات وبنسبة ١١,١٢٪ وهي درجة توافر قليلة. وفي المحور الرابع المتعلق بالحكم الخلفي جاءت مهارة تحليل السلوك الصحيح في ضوء القيم الأخلاقية مثل العدل والرحمة بتسعة (٩) تكرارات وهي تشكل نسبة ٣٢,٢٪ وتعني أن التوافر بدرجة كبيرة، وتمثل هذه المهارة أهمية خاصة لارتباطها المباشر بالسلوك الإنساني، وتعزيز التحليل الأخلاقي له بطريقة تبني إحكام العقل على التصرفات وأن الميزان في ذلك قيم أخلاقية دينية كالعدل والرحمة؛ يليها مهارة تعزيز الرقابة الذاتية في اتخاذ القرار بواقع ثمانية (٨) تكرارات بنسبة ٢١,٣٪ وهي درجة متوسطة، ولهذه المهارة أهمية خاصة، كونها تثبت في النفس مبدأ ديني وهو أن يكون للفرد رقيب ذاتي نابع من إيمانه، ويتفق هذا مع دراسة الرقاد والخوالدة (٢٠١٥) في علاقة التفكير الأخلاقي باتخاذ القرار، وجاءت مهارة تحديد الحقائق ذات الصلة بالمواقف الأخلاقية بواقع سبعة (٧) تكرارات وبنسبة ٢٥٪ وهي درجة متوسطة، أما أقل المهارات في هذا المحور فهي مراعاة القيم المجتمعية والأنظمة العامة وعدم مخالفتها؛ فقد جاءت بأربعة (٤) تكرارات وبنسبة ١٤,٢٪ وهي درجة قليلة من التوافر.

وللإجابة على السؤال ما مدى ملائمة تضمين مهارات التفكير الأخلاقي في وحدات كتاب الفقه (١) للمرحلة الثانوية؟

تم حصر التكرارات المشاهدة على الوحدات الدراسية لكتاب الفقه (١)، ويشكل مفصل لكل وحدة وما تحويه من التكرارات، وما تشكله من نسبة مئوية للعدد الإجمالي للتكرارات، وذلك حسب الجدول التالي:

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية على الوحدات الدراسية لكتاب الفقه (١)

النسبة	التكرارات	الوحدة	النسبة	التكرارات	الوحدة
٣,٨٪	٥	بيع التقسيط والمعاملات المصرفية	٨,٣٪	١١	مقدمة في الفقه
٦,١٪	٨	الوكالة والعارية والإجارة	١٦,٣٪	٢١	أحكام النكاح
٣,٨٪	٥	الشركات	١٦,٧٪	٢٢	الفرقة الزوجية
٨,٣٪	١١	المسابقات واللقطة	١٥,٣٪	٢٠	البيع
٩,١٪	١٢	الجنایات	١٢,٣٪	١٦	البيوع المحرمة

يتبين من الجدول رقم (٣) أن أعلى الوحدات الدراسية لمحتوى كتاب الفقه (١) بالمرحلة الثانوية من حيث عدد تكرارات مهارات التفكير الأخلاقي هي وحدة الفرقة الزوجية باثنين وعشرين (٢٢) تكرار ونسبة بلغت ١٦,٧٪ من إجمالي التكرارات، يليها وحدة أحكام النكاح بواحد وعشرين (٢١) تكرار ونسبة ١٦,٣٪ ثم وحدة البيع بعشرين (٢٠) تكرار ونسبة بلغت ١٥,٣٪؛ حيث تضمنت هذه الوحدات ذكر الحقوق الزوجية، ومقاصد الزواج، وأحكام البيوع؛ وهذه يناسبها استخدام أسلوب الإقناع وذكر العلل، والتأمل والتفكير في المقاصد الأخلاقية والنبيلة للأحكام الشرعية، والتأسيس الأخلاقي للتعاملات ومراعاة الذمم، وربط الجانب الأخلاقي بالجانب العقلي المتعلق بإدراك الحكم الشرعية والمقاصدية لأحكام الدين. أما أقل الوحدات الدراسية من حيث عدد تكرارات مهارات التفكير الأخلاقي فهي وحدة بيع التقسيط ووحدة الشركات بواقع خمسة (٥) تكرارات لكل منهما، ونسبة ٣,٨٪ لكل منهما من إجمالي التكرارات؛ يليهما وحدة الوكالة والعارية والإجارة بواقع ثمانية (٨) تكرارات ونسبة ٦,١٪؛ ويجدر التنويه على أن معظم المعاملات الواردة في هذه الوحدات هي من المباحات، وأن المحرم هو الاستثناء، مما يعني أن التعليل الأخلاقي للتحريم قليل تبعاً لقلة المعاملات المحرمة، ويتبقى جوانب أخرى من التفكير الأخلاقي ترد في موضعها المناسب. وفي وحدة البيوع المحرمة بلغ عدد التكرارات ستة عشر (١٦) تكراراً وتشكل ما نسبته ١٢,٣٪ من إجمالي عدد التكرارات، أما وحدة الجنایات بلغت التكرارات فيها اثني عشر (١٢) تكراراً بنسبة ٩,١٪؛ في حين وحدة مقدمة في الفقه، ووحدة المسابقات واللقطة بلغت التكرارات أحد عشر (١١) تكراراً بنسبة ٨,٣٪ لكل منهما؛ حيث انطوت هذه الوحدات على جوانب

أخلاقية تتعلق بحماية الأبدان والأعراض والأموال، وتحقيق المصالح العامة؛ مما يُعطي من الجانب الأخلاقي والمنطقي لدى المتعلم بأن واحد.

ولإجابة سؤال هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وحدات كتاب الفقه (١) من حيث عدد مهارات التفكير الأخلاقي الواردة فيها؟

تم حصر التكرارات المشاهدة لمهارات التفكير الأخلاقي في وحدات الكتاب، ومقارنتها بالتكرارات المتوقعة، واستخراج قيمة مربع كاي (كا<sup>2</sup>) ودرجة الحرية، وتحديد مستوى الدلالة، وذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٤): التكرارات المشاهدة والمتوقعة لمهارات التفكير الأخلاقي لوحدات كتاب الفقه (١):

م	الوحدة	التكرار المشاهد	التكرار المتوقع	قيمة كا <sup>2</sup>	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	مقدمة في الفقه	١١	١٣,١	١,٢٠٠	٧	٠,٩٩١
٢	أحكام النكاح	٢١	١٣,١			
٣	الفرقة الزوجية	٢٢	١٣,١			
٤	البيع	٢٠	١٣,١			
٥	البيوع المحرمة	١٦	١٣,١			
٦	بيع التسيط والمعاملات المصرفية	٥	١٣,١			
٧	الوكالة والعارية والإجارة	٨	١٣,١			
٨	الشركات	٥	١٣,١			
٩	المسابقات واللقطة	١١	١٣,١			
١٠	الجنائيات	١٢	١٣,١			
	المجموع	١٣١	١٣١			

يتبين من الجدول رقم (٤) أن قيمة مربع كاي (كا<sup>2</sup>) قد بلغت (١,٢٠٠)، وذلك عند درجة الحرية (٧) وعند مستوى الدلالة (٠,٩٩١)، وهذا يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وحدات كتاب الفقه (١) من حيث عدد التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة لمهارات التفكير الأخلاقي فيها؛ وأن التباين في عدد التكرارات يعود ربما إلى عاملين رئيسيين وهما حجم الوحدة الدراسية، وطبيعة الموضوعات وقدرتها على استيعاب مهارات التفكير الأخلاقي والتصاقها

بهذا المجال أكثر من الموضوعات الأخرى؛ وعلى سبيل المثال فوحدة أحكام النكاح حجمها ثمان وعشرون (٢٨) صفحة بواقع واحد وعشرون (٢١) تكراراً، وهي أدعى لأن تتضمن مهارات التفكير الأخلاقي من وحدة الشركات التي لم يتجاوز عدد صفحاتها خمس (٥) صفحات وفيها خمسة (٥) تكرارات؛ كما أن وحدة البيوع المحرمة أقرب إلى أن تتضمن مهارات للتفكير الأخلاقي حيث احتوت على ستة عشر (١٦) تكراراً، بينما وحدة الوكالة والعارية والإجارة تضمنت ثمانية (٨) تكرارات؛ وذلك لأن وحدة البيوع المحرمة احتوت على قواعد تأسيسية أخلاقية في البيوع بصفة عامة مثل أسباب الكسب المحرم والتحذير من الظلم والخيارات المتاحة عند ظهور عيوب في السلعة وغيرها.

### التوصيات

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، فقد جاءت التوصيات من الناحية العملية التي قد تفيد المسؤولين عن تخطيط وتصميم مناهج التربية الإسلامية على النحو التالي:

● زيادة العناية ببعض مهارات التفكير الأخلاقي التي وردت بصورة أقل في محتوى كتاب الفقه (١) مثل: تحديد المشكلة الأخلاقية بدقة، واستخدام طرائق متعددة لتوضيح العلاقة بين أجزاء المشكلة الأخلاقية، ومراعاة القيم المجتمعية والأنظمة العامة؛ وذلك بتعزيزها وتضمينها في محتوى الكتاب المقرر.

● العناية بالتوزيع المعتدل لمهارات التفكير الأخلاقي فيما بين الوحدات الدراسية لكتاب الفقه (١) بالمرحلة الثانوية.

### المقترحات:

كما خرج الباحث بمجموعة من المقترحات البحثية التي قد تثري الميدان التربوي وفي مناهج التربية الإسلامية تحديداً، ومن ذلك:

● القيام بدراسات حول درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في مقررات التربية الإسلامية الأخرى، في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.



- قياس فاعلية أنشطة تعليمية مدعمة بما يكسب الطلاب مهارات التفكير الأخلاقي في مقررات التربية الإسلامية.
- قياس فاعلية بعض استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طلاب التربية الإسلامية.

## المراجع

### المراجع العربية:

#### القرآن الكريم

- أبو داود، سليمان بن الأشعث. (٤٣٦ هـ) سنن أب داود. دار التأصيل.
- الشيبياني، أحمد بن حنبل. (١٤١٩). مسند الإمام الحافظ أبي عبدالله أحمد بن حنبل. بيت الأفكار الدولية.
- أبو قاعود، عبدالناصر. (٢٠٠٩). تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو نجيلة، سفيان محمد. (٢٠١٦). المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالتفكير الأخلاقي في ضوء نظرية كولبرج لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، مجلة دراسات نفسية، ٢٥ (١)، ٩٣-١٥١.
- أبو لاوي، أمين. (١٤١٩ هـ). أصول التربية الإسلامية. دار ابن الجوزي.
- أحمد، نجلاء محمد. (٢٠١٣). وصايا لقمان الحكيم كمدخل قصصي في التفكير الأخلاقي لطفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، ١٥ (٥)، ٦١-١٣٦.
- الجزائري، أبو بكر جابر. (د ت). منهاج المسلم. ط ٨، دار الفكر العربي.
- الجلاد، ماجد. (٢٠١٣). تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. دار المسيرة.
- جنيدل، هدى عبدالرازق. (٢٠١٤). التفرد وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى المرشحات التربويات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية ببغداد.
- خليفة، رحاب نبيل. (٢٠١٦). ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات الأخلاقية في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث تربوية في مجالات التربية النوعية، ٨، ١٣-٤٤.
- السدوقي، مجدي. (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو من الميلاد للمراهقة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الرقاد والخوالدة، هناء خالد وعز الدين. (٢٠١٥). مستويات التفكير الأخلاقي وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل بالعراق، ٢٥، ١٨-٤١.
- سعادة وإبراهيم، جودت أحمد وعبدالله محمد. (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح.
- سعدون، ريم. (٢٠١٦). تأثير القصة المصورة في تنمية التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي دراسة شبه تجريبية في مدينة حصص، مجلة كلية الآداب بالعراق، ١١٩، ٣٨٧-٤٠٨.

- شواهين، خير. (٢٠٠٢). تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم. دار الأمل للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.
- العباسي والشويقي، هدير وأبو زيد. (٢٠٢١). مهارات التفكير الأخلاقي وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بجامعة سوهاج، ٧، ٨٨٢-٩١٨.
- عبدالحמיד، محمد. (١٤٠٤). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. دار الشروق.
- العتيبي، سميرة بنت محارب. (٢٠١٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمواطنة وأبعادها لدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (١٠)، ٢٣٤-٢١٠.
- العثمان، ناصر بن عثمان. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الأخلاقي، المجلة السعودية للعلوم التربوية (جستن)، جامعة الملك سعود، ٦٣، ٧٣-٩١.
- عقل، محمود عطا. (١٤٢٧هـ). القيم السلوكية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العقيل، عبدالله بن عقيل. (١٤٣٢هـ). التربية الإسلامية. مكتبة الرشد.
- العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٥، مكتبة العبيكان.
- العمر، عبدالعزيز بن سعود. (١٤٢٨). لغة التربويين. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الغامدي، حسين عبدالفتاح. (٢٠٠٠). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، حولية كلية التربية بجامعة قطر، ١٦، ٦٤٥-٦٨٩.
- الغامدي، حسين عبدالفتاح. (٢٠٠١). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من طالبات التربية بجامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم. ٥ (٢)، ١٥٥-٢٥٠.
- فروح، منال فوزي. (٢٠١٧). أثر تدريس بعض النصوص الشرعية باستخدام القصة الرقمية في تنمية التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ٥ (١٧)، ٩٤١-٩٩٨.
- كتيلة وخلادي، فتيحة وبمينة. (٢٠١٧). التفكير الأخلاقي لدى المراهقين المتدربين بالمرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرياح، ٢٩، ٢٢٥-٢٣٨.
- الكحلوت، عماد. (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلفي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية بغزة.
- محمد، عادل عبدالله. (١٩٩١). اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق. مكتبة الأنجلو المصرية.

- مشرف، ميسون محمد. (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مصطفى ومقالدة، منار وتامر. (٢٠١٤). الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاوض والتشاور لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤ (١٠)، ٤٢٠-٣٥٠.
- نصر، رحاب أحمد. (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية العلمية، ٤ (١٥)، ١٢٣-١٦٩.
- الوعلائي والعلبي، صالحة بنت حسن وريم بنت عبدالعزيز. (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي، المجلة التربوية والنفسية، ٣٣، ٦٠-١٠٠.

## المراجع العربية (مترجمة):

- The Holy Quran.
- Abu Dawod. Suliman Ibn alashath. (1436) Sunan Abu dawod. Dartasel.
- Al-Shaibani, Ahmed bin Hanbal. (1419). The predicate of Imam Al-Hafiz Abi Abdullah Ahmed bin Hanbal. International Ideas House.
- Abu Qaoud, Abdel Nasser. (2009). The experience of torture among Palestinian prisoners and its relationship to moral thinking, an unpublished master's thesis, the Islamic University of Gaza.
- Abu Lawi. Amin. (1419). The origins of Islamic education. Dar Ibn jawsi.
- Abu Najila, Sufyan Muhammad. (2016). The family climate as perceived by the children and its relationship to moral thinking in the light of Kohlberg's theory among students of Al-Azhar University in Gaza, Psychological Studies Journal, 25 (1) , 93-151.
- Ahmed, Naglaa Mohamed. (2013). The Commandments of Luqman Al-Hakim as a Narrative Introduction to the Moral Thinking of the Kindergarten Child, Journal of Childhood and Education, 15 (5) , 61-136.
- Aljazairi. AbuBaker Jaber. (N D). the Muslim platform. 8, Dar Alfeker Alarabi.
- Al-Jallad, Majid. (2013). Learning and Teaching Values A theoretical and applied conception of the methods and strategies for teaching values. The march house.
- Junadel, Hoda Abdel Razek. (2014). Uniqueness and its Relationship to Moral Thinking and Social Responsibility for Female Educational Guides, an unpublished Ph.D. thesis, Al-Mustansiriya University, Baghdad.
- Khalifa, Rehab Nabil. (2016). Practicing moral thinking through teaching some ethical problems in home economics and the role of that in shaping social responsibility for middle school students, Journal of Educational Research in the Fields of Specific Education, 8, 13-44.
- El-Desouky, Magdy. (2003). The psychology of growth from birth to adolescence. Anglo-Egyptian Library.
- Al-Raqad and Al-Khawaldeh, Hana Khaled and Izz Al-Din. (2015). Levels of moral reasoning and its relationship to decision-making among students of the University of Jordan, Journal of the College of Basic Education, University of Babylon, Iraq, 25, 18-41.
- HE and Ibrahim, Jawdat Ahmed and Abdullah Mohammed. (1997). School curriculum in the twenty-first century. Farmer's Library.
- Saadoun, Reem. (2016). The effect of the storyboard on developing moral thinking among first-grade students, a quasi-experimental study in the city of Homs, Journal of the College of Arts in Iraq, 119, 387-408.
- Shwahin, KHer. (2002). Developing thinking skills in science learning. Dar Alamal.
- Taima, Rushdie. (1987). Content analysis in the humanities. Bitalfker Alarbi.
- Al-Abbasi and Al-Shawaqi, Hadeer and Abu Zaid. (2021). Moral thinking skills and their relationship to social responsibility among students of the first cycle of basic education, Journal of Young Researchers in Educational Sciences at Sohag University, 7, 882-918.
- Abdul Hamid Mohamed. (1404). Content analysis in media research. Sunrise House.
- Al-Otaibi, Samira bint Muharib. (2019). Ethical thinking and its relationship to citizenship and its dimensions for Umm Al-Qura University students, Umm Al-Qura Journal for Educational and Psychological Sciences, 2 (10) , 210-234.

- Al-Othman, Nasser bin Othman. (2019). Content Analysis of the Social and National Studies Book for the Third Intermediate Class in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Moral Thinking Skills, The Saudi Journal of Educational Sciences (Justin) , King Saud University, 63, 73-91.
- Al-asaf. Saleh Hamad. (2012). Introduction to research in behavioral sciences. °E, Obican.
- Aqel. Mahmud Ata. (1427). Behavioral values. Arab Bureau of education for the Gulf states.
- Al-Aqel. Abdullah Aqel. (1432). Islamic Education. Alreshed.
- Al-Omar, Abdulaziz bin Saud. (1428). The language of educators. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Al-Ghamdi, Hussein Abdel-Fattah. (2000). The growth of moral thinking among a sample of Saudi males in adolescence and adulthood, Yearbook of the College of Education at Qatar University, 16, 645-689.
- Al-Ghamdi, Hussein Abdel-Fattah. (2001). Relationship between the formation of ego identity and the growth of moral thinking among a sample of female education students at Qassim University. Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University. 5 (2) , 155-250.
- Farrouh, Manal Fawzy. (2017). The effect of teaching some Sharia texts using the digital story on developing moral thinking among Al-Azhar primary school students, Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 5 (17) , 941-998.
- Katila and Khiladi, Fatiha and Yamina. (2017). Moral Thinking of Adolescents Schooled in Secondary School, Journal of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, 29, 225-238.
- Kahlout, Imad. (2004). A study of some emotional and social variables and their relationship to the level of moral maturity among adolescents in the governorates of Gaza, an unpublished master's thesis at the College of Education in Gaza.
- Mohammed, Adel Abdullah. (1991). Theoretical trends in the psychology of child and adolescent development. Anglo-Egyptian Library.
- Musharraf, Maysoun Muhammad. (2009). Ethical thinking and its relationship to social responsibility and some variables among students of the Islamic University of Gaza, an unpublished master's thesis, the Islamic University, Gaza.
- Mustafa and Maklada, Manar and Tamer. (2014). Moral judgment and its relationship to the level of optimism and pessimism among Yarmouk University students, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 4 (10) , 420-350.
- Nasr, Rehab Ahmed. (2012). A proposed program based on fair inquiry to develop scientific inquiry, moral thinking skills and critical thinking tendencies among students of the College of Education, Journal of Scientific Education, 4 (15) , 123-169.
- Al-Walani and Al-Ali, Salha bint Hassan and Reem bint Abdulaziz. (2019). Analysis of the content of the jurisprudence course at the secondary stage in the light of the skills of deductive thinking, Educational and Psychological Journal, 33, 60-100.

#### المراجع الأجنبية:

- Kohlberg, I. (1981). Essays on moral development, V (11) , Sanfrancisco: Harper 8grow.
- Narvez, D. (2001). The community voices and character educational research association Arousal meeting. Seattle College of arts and letters university of Notre dame miswrote retrieved 12 April 2011, from <http://www.Nd.Ed/-dnervsez/AERA>.



استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية  
الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى  
متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The effectiveness of using Semantic Field  
Theory in developing awareness of kinship  
words and the tendency towards learning  
them among learners of Arabic speaking  
other languages

إعداد

أ.د. أبو الذهب البدرى علي أبو الذهب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رابع عبد الله عباس العوفي

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المساعد - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**Prof. Dr. Aboueldahab El-Badry Ali Aboueldahab**

Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language  
The Islamic University of Madinah

**Dr. Rabeh Abdullah Abbas Aloufi**

Assistant Professor of Teaching Arabic to Non-Native Speakers  
The Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-012-0019

## المستخلص

هدف البحث إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وتكونت عينة البحث من (٢٩) طالبًا من طلاب المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثان اختبارًا لقياس الوعي بألفاظ القرابة، ومقياسًا في الاتجاه نحو تعلمها، وبرنامجًا قائمًا على توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة، وأستخدم المنهج شبه التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة؛ للتحقق من فعالية البرنامج القائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة (المتغير مستقل) في تنمية الوعي بهذه الألفاظ والاتجاه نحو تعلمها (المتغيران التابعان)، من خلال مقارنة نتائج مجموعتي البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي تُعزى إلى استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم هذه الألفاظ، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحثان مجموعة التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الحقول الدلالية، ألفاظ القرابة العربية، الاتجاه، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.



## Abstract

The research aimed to verify the effectiveness of a program based on the use of semantic field theory in developing awareness of kinship words and the tendency towards learning them among learners of Arabic speaking other languages. The research sample consisted of (29) fourth-level students in the language preparation program at the Institute of Arabic Language Teaching at the Islamic University of Madinah.

To achieve this goal, the researchers prepared a test to measure awareness of kinship words, and prepared a scale towards teaching them, and a program based on the use of semantic field theory in teaching kinship words. Semantic fields theory in teaching kinship words (the independent variable) in developing awareness of these words and the tendency towards learning them (the two dependent variables) by comparing the results of the two research groups in the two applications: the pre and post to test awareness of kinship words, and the measure of the tendency toward learning them on the research sample.

The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the two applied research group: the pre and post for the awareness test of Arabic kinship words in favor of the post measurement, and there were statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the mean scores of the two applied research group: the tribal And the dimension in the trend towards teaching Arabic kinship words in favor of the two-dimensional measurement is attributed to the use of semantic field theory, and in light of these results, the researchers presented a set of recommendations and proposed research.

**Keywords:** Semantic field theory, Arabic kinship words, the trend, foreign learners of Arabic.

## مقدمة

إن حصيلة اللغة العربية الواسعة من المفردات لهي أبرز ما يميزها عن بقية اللغات الأخرى؛ فالمستعرض لمعجمات اللغات الحية وقواميسها لن يجد معجمًا أكثر سعة بالمفردات من المعجمات العربية؛ لكثرة ما تحويه من الذخائر اللغوية التي تستعصي على الإحصاء العددي الدقيق.

وتتنوع مفردات العربية الدالة على معنى واحد من جهة، أو تتعدد معاني الكلمة الواحدة من جهة أخرى إلى حد قد يبلغ درجة التضاد بينها في بعض الأحيان؛ لذا فلم تغن لغة من اللغات بمثل ما غنيت به اللغة العربية من هذا التنوع (عبد التواب، ١٩٩٩).

واكتسبت اللغة العربية ثراء مفرداتها وتراكيبها من عدة مظاهر أبرزها كثرة المترادفات؛ وهو وجود العديد من الكلمات التي تؤدي إلى دلالة واحدة دون إعطاء تمام في المعنى وإنما عمومية في المعنى مما يكسب المفردة الواحدة تميزًا في الاستخدام (القوصي، ٢٠١٦).

وعدّ ابن جني ظاهرة الترادف دليلًا على ثراء العربية وعلو منزلتها بين اللغات، فقال: "هذا فصل من العربية كثير المنفعة، قوي الدلالة على شرف هذه اللغة؛ ذلك أن للمعنى الواحد أسماء كثيرة، فتبحث عن أصل كل اسم منها فتجده مفضي المعنى إلى معنى صاحبه" (الكلي، ٢٠١٧، ٧٥).

وتشكّل ألفاظ القرابة واحدة من الحقول التي تتضمن تقاربا دلاليا بين الكثير من كلماتها نحو: أب ووالد، وزوج وامرأة، وأهل وآل، وولد وابن... على الرغم من الفروق اللغوية الدقيقة بين هذه المفردات، والتي لا يمكن تمييزها لمعرفة المعنى الدقيق لأي كلمة من هذه الكلمات دون معرفة السياق اللغوي من ناحية والسياق الثقافي الاجتماعي من ناحية أخرى.

فألفاظ القرابة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته؛ لكونها كلمات شاهدة توضّح تصورات ذهنيّة لظواهر اجتماعيّة، وليست مجرد تسميات لغويّة كغيرها من الألفاظ؛ وهذا ما جعل من نظام القرابة ظاهرة لغويّة واجتماعيّة معا؛ لذا فإن ألفاظ القرابة تتفاوت في المجتمعات الإنسانية نتيجة ذلك التباين الثقافي الهائل بين هذه المجتمعات (حسام الدين، ٢٠٠٠).

وكما هو معلوم فإن للثقافة مكان القلب في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتأثيرها الكبير في تشكيل الخبرات اللغوية للمتعلمين؛ فمن خلال العناصر اللغوية التي يدرسونها يحصلون المعرفة اللغوية، ويفهمون خصوصيات الثقافة العربية، ومن ثم فإن إتقانهم الكفايات اللغوية مرهون بإتقان السياقات الثقافية التي تجري فيها (أبو الدهب، ٢٠٢١).

بل إن النجاح في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها أصبح مرهوناً باكتساب متعلميها المعرفة الثقافية من أجل التواصل، وزيادة فهمهم للغة الهدف؛ مما يُحتم أن يتجاوز تعلم أي لغة أجنبية مستوى اكتساب النظام اللغوي من كلمات وجمل وقواعد وتراكيب وأساليب إلى الموقف التواصلي والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعَلَّم فيه هذه اللغة. (Tseng, ٢٠٠٢; Neuner, ١٩٩٧)

من هنا تبرز أهمية البحث عن نظريات جديدة تُركز على تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألغاز القرابة، وتساعدهم على التمييز الدقيق للفروق اللغوية الدقيقة بينها؛ فوعي هؤلاء المتعلمين بألغاز القرابة العربية يمكن أن يمثل وعياً بسمات المجتمع العربي وثقافته، ويسهم في تشكيل كفاياتهم اللغوية والتواصلية على حد سواء.

وتمثل نظرية الحقول الدلالية *Semantic field theory* واحدة من أهم النظريات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لدورها الواضح في تحديد دلالة الكلمات التي تجمع تحت لفظ عام، كألغاز الألوان، والطيور، والطعام، والشراب، والسفر، والقرابة... فتجمع الكلمات، ويكشف عن صلاتها ببعضها، ثم صلتها بالمصطلح العام دون إغفال السياق.

فالرابط الدلالي لمجموعة من الألفاظ المصنفة تحت موضوع واحد مبدأ تنظيمي مهم في بناء الحقول الدلالية؛ ذلك أن الحقل الدلالي يقوم على ديناميكية داخلية بين مجموع الكلمات التي تنتمي إلى رحم لغوي واحد، تتميز بالتشكل والامتداد (نهر، ٢٠١١).

وأسهمت نظرية الحقول الدلالية في الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات المدرجة ضمن حقل واحد، كما تساعد المتعلمين على الوصول إلى طبيعة العلاقات القائمة بين المفردات داخل هذا الحقل، هل هي علاقة ترادف، أم علاقة تضمن أم علاقة تضاد، أم علاقة تنافر، أم

علاقة الجزء بالكل؟ فالعلاقات الدلالية تؤكد أن اللغة نظام من العلاقات المنطقية بين الألفاظ (عيسى، ٢٠٠٩).

واستنادا إلى ما سبق تتضح أهمية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مساعدة المتعلمين على الكشف عن العلاقات وأوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات في الحقل الواحد، وبينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها، فيتضح بذلك مجال استعمال كل كلمة بدقة؛ بهدف تنمية قدرات هؤلاء المتعلمين على الربط فكرياً بين المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد.

وقد أكدت دراسات علمية عديدة فاعلية توظيف نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية، وتنمية المهارات الدلالية لدى أطفال الروضة، وتنمية المفردات اللغوية، ومهارات التفكير التحليلي، وإثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالات السياقية في المرحلة الابتدائية، مثل دراسة كل من: نصر (٢٠١٧)، ومحمود (٢٠١٨)، وعمر (٢٠٢٠)، وإسماعيل (٢٠٢١).

وفي ميدان تعليم اللغات الأجنبية أكدت دراسات علمية عديدة فاعلية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعلم مفردات جديدة، وتعلم المفردات اللغوية، وتيسير تعلمها لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، مثل دراسة كل من: (Mollaei & Khosavizadeh, ٢٠١١) التي كشفت عن الدور الواضح لنظرية الحقول الدلالية في تعلم مفردات جديدة في مواقف تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ودراسة (Hamed, ٢٠١٣)، ودراسة (Boran, ٢٠١٨).

وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أكدت دراسات عديدة فاعلية استخدام نظرية الحقول الدلالية، وكذلك فاعلية نماذج تدريسية تقوم عليها في تنمية مهارات الكلام، وتدريب المفردات، وتنمية مهارات الفهم الاستماعي، ومهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل دراسة كل من: ناثر (٢٠١١)، واللحياني (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وسيف (٢٠٢٠).

وعلى الرغم من أن اللغات لها نفس المجالات أو الحقول الدلالية إلا أنها قد تختلف من حيث العناصر التي تغطيها هذه الحقول؛ مما يؤدي إلى صعوبات في فهم ألفاظ متعلمي اللغات الأجنبية لهذه الألفاظ أو العناصر، وكذلك في تدريسها لهم . (Boran, ٢٠١٨)

وعطفاً على ما سبق فإن ألفاظ القرابة في اللغة العربية تختلف عن ألفاظ القرابة في اللغات الأم لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى الذين يدرسون في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة الذين ينتمون لأكثر من (١٥٠) جنسية وإقليم.

ومتعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى لن يتمكنوا من التقاط دلالة الكلمة والإشارات الثقافية والشروط المجتمعية التي تكتنف الموقف اللغوي بحدهم ولا يجدهم ومثابرتهم في الدرس، خاصة وأن كثيراً من الدروس تُعْطَل ثقافة اللغة؛ إذ تعني بالنظام اللغوي للغة دون مراعاة الأبعاد الاجتماعية التي ليس للنظام اللغوي علاقة بها (العمرى، ٢٠١٢).

ويتطابق هذا إلى حد كبير مع الواقع الحالي لبرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث تقدم ألفاظ القرابة في المحتوى اللغوي من منظور لغوي بحت يقف عند مجرد معرفة مفرداتها وتراكيبها، دون الاهتمام بالفروق اللغوية والدلالية الدقيقة بين هذه الألفاظ وفق منظور اجتماعي يشمل الموقف التواصلي والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تُعَلَّم فيه العربية.

لذا يجد متعلمو العربية في هذا البرنامج صعوبة بالغة في التفريق بين ألفاظ القرابة في العربية وبيان دلالاتها المتنوعة، وبين ألفاظ القرابة في مجتمعاتهم. ومن هذا المنطلق تأتي أهمية بيان الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة، التي يظن كثير من الدارسين أنها من قبيل الترادف؛ نظراً لتقارب معانيها ونتيجة لعدم الوعي بالمعنى الدلالية لهذه الألفاظ.

كما نتج عن إهمال تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على الفروق اللغوية الدقيقة بين ألفاظ القرابة قلة وعيهم بها، وضعف قدرتهم على التمييز بين مدلولاتها، واستعمالها

بشكل خاطئ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة العمري (٢٠١٢)،  
ودراسة عبد القادر (٢٠٢١).

ليس هذا فحسب، بل إن القصور في المعالجة الدلالية عند تعليم ألفاظ القرابة وتوضيح دلالاتها  
المتنوعة وفقا للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي لهذه الألفاظ في محتوى برنامج الإعداد اللغوي  
قد ينجم عنه قلة وعي الطلاب بدلالات الثقافة العربية لهذه الألفاظ، وعدم تبلور أي اتجاه نحوها؛  
فكما هو معلوم أن الفرد لا يكون أي اتجاه نحو موضوع يجهله، أو نتيجة لقلة المعلومات المتوافرة  
لديه عنه.

وهذا ما أكدته مقابلات غير مقننة للباحثين في الفصل الدراسي الأول من العالم الجامعي  
(١٤٤٣هـ) مع أكثر من مائة دارس في المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة  
العربية لغير الناطقين بها؛ فقد أسفرت أبرز نتائج هذه المقابلات عن تدن واضح في معرفة هؤلاء  
الطلاب بالفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة بصفة عامة، وعدم تمييز الفروق اللغوية بين: الآل والذرية،  
والأهل والآل، والولد والابن، والأبناء والذرية، والعقب والولد، والنسب والصحبر، والحمو والصحبر،  
والسبط والحفيد، والبعل والزوج، والصاحب والقرين، والمرأة والزوجة والصاحبة، والأب والوالد، والأم  
والوالدة على وجه الخصوص، وكذلك ضعف قدرتهم على تحديد دلالة بعض الألفاظ بدقة كالقبيلة،  
والأسرة، والعائلة، والعشيرة.

ولذلك أوصت دراسة العمري (٢٠١٢) بضرورة معرفة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات  
أخرى الفروق اللغوية المهمة بين لغاتهم واللغة العربية من الناحية الاجتماعية، ومعرفة ظروف استعمال  
هذه المفردات والتراكيب. واقترحت دراسة عبد القادر (٢٠٢١) آلية لتعليم الترادف في مناهج تعليم  
اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من خلال الإشارة باستمرار إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ  
المتقاربة دلاليًا، كما أوصت دراسة العوفي (٢٠٢٠) بضرورة الاستفادة من ثمار المعجم السياقي  
لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة؛ لتمثيلها الواقع اللغوي والثقافي للغة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن افتقار مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى دراسات علمية تسعى من خلال برامج تعليمية تعتمد على نظرية الحقول الدلالية إلى تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة وتنمية اتجاههم نحو تعلمها؛ دعا الباحثين إلى إجراء هذا البحث.

### مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نتيجة قلة توضيح معظم المعلمين لمعاني هذه الألفاظ وفقاً للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي التي تُستخدم فيه، وهذا ما أكدته ملاحظة الباحثين الميدانية للأداء التدريسي لمعلمي برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣ هـ.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ وتفرعت عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ١- ما ألفاظ القرابة العربية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٢- ما مكونات البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٣- ما فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ٤- ما فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي والاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

## فرضا البحث:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة.

## أهداف البحث:

- ١- تحديد ألفاظ القرابة العربية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٢- إعداد برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٣- الكشف عن فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٤- الكشف عن فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على ألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والتي حازت على نسبة اتفاق (٩٠ %) وأكثر بين آراء المحكمين.
- **الحدود البشرية:** طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمنورة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي



## مصطلحات البحث:

### نظرية الحقول الدلالية:

يُمكن أن تُعرّف نظرية الحقول الدلالية إجرائياً بأنها: مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تقوم على توزيع مفردات ألفاظ القرابة في حقل دلالي واحد وفق علاقات تشابكية، تعين طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على تعيين دلالاتها، وعدم الخلط بين المعاني المتقاربة لهذه المفردات.

### البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية:

يُعرّف البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية إجرائياً بأنه: مجموعة من الأسس والمنطلقات، ونواتج التعلم، والمحتوى اللغوي، وإجراءات التدريس، والأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية، وأساليب التقويم، التي بُنيت على نظرية الحقول الدلالية لتعليم ألفاظ القرابة في العربية بهدف تنمية الوعي بها والاتجاه نحو تعلمها لدى طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

### الوعي بالفاظ القرابة:

يُعرّف الوعي بالفاظ القرابة إجرائياً بأنه: مجموعة من القدرات التي تُمكن طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من بيان الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف وفقاً للسياق الدلالي والاجتماعي والنفسي التي تُستخدم فيه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الوعي بالفاظ القرابة المستخدم في هذا البحث.

### الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة:

يُعرّف الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القرابة بأنه: محصلة استجابات طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بالقبول أو الرفض إزاء

ألفاظ القرابة العربية نتيجة استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم هذه الألفاظ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

### أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن يقدمه من إسهامات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، قد تفيد:

- 1- مخططي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بما تقدمه من أسس نظرية وإجراءات تطبيقية لكيفية استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة في العربية يمكن في ضوءها تطوير تعليم المفردات اللغوية.
- 2- القائمين على برامج إعداد المعلمين في برامج ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بتوعية المعلمين قبل الخدمة بمنطلقات نظرية الحقول الدلالية ومبادئها وإجراءاتها.
- 3- معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بتقديم دليل إجرائي لاستخدام البرنامج المعد في هذا البحث في تعليم حقول دلالية أخرى للمفردات.
- 4- متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بتنمية وعيهم بألفاظ القرابة في العربية واتجاههم نحوها من خلال محتوى البرنامج المعد وأنشطته.
- 5- الباحثين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ بفتح آفاق جديدة لدراسات مستقبلية تُعنى باستخدام نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ حقول الحضارة الأخرى: الطعام، والشراب، وجسد الإنسان، واللباس، والسفر ... وغير ذلك.

### الدراسات السابقة

أولاً: استعراض الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبد القادر (٢٠٢١) إلى اقتراح منهجية في إعداد درس الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد اعتمدت الدراسة على المنهجية الاستقرائية التحليلية،

فقامت بدراسة الترادف وأسباب حدوثه وأنواعه وموقف اللغويين منه، وقد اقترحت الدراسة نموذجاً لآلية تعليم الترادف في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث لا تُعقل أهمية هذا الموضوع دون الوقوع في محاذيره. وتمثل الخطوط العريضة لهذا النموذج بأن يتم تدريس الترادف من خلال النصوص والتعابير المتنوعة وكذلك من خلال بعض التمارين المصممة لتحقيق هذا الغرض وليس من خلال ألفاظ مفردة مجردة عن سياقها. وأن تتم الإشارة باستمرار إلى الفروق الدقيقة بين الألفاظ المتقاربة دلاليًا، مع التنبيه على أن التقارب الدلالي بين لفظين لا يعني أنهما قابلان للتبادل في جميع السياقات اللغوية دلاليًا أو تركيبياً، وأكدت الدراسة على ضرورة خلق هاجس لدى الطلبة يدفعهم باستمرار إلى التماس الفوارق الدقيقة بين المتقاربات الدلالية.

هدفت **دراسة العزام (٢٠٢١)** إلى الوقوف على ألفاظ حقل القرابة التي وردت في الأحاديث النبوية، وبيان ما يربط هذه الألفاظ من علاقات دلالية، وإبراز المعاني التي تحملها مرتكزةً على كتب الحديث النبوي وشروحها وكتب اللغة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبيّنت الدراسة العلاقة بين المفردات المتقاربة في الدلالة مثل: أهل وآل، أب ووالد، وأم ووالدة... وكذلك بيّنت ما تشتمل عليه المفردة القرابية من معاني تدخل في باب الترادف أو الاشتراك اللفظي أو الأضداد، وتوصلت البحث إلى عدة نتائج أهمها: خروج بعض ألفاظ القرابة عن دلالتها الأصلية واكتسابها من باب التوسع دلالات أخرى مجازية كأهل وابن وأم وأخ، بعض أزواج الألفاظ المتشابهة دلاليًا نحو: أب ووالد، أم ووالدة، ابن وولد، وأهل وآل في ظاهرهما يعدان من باب الترادف لكن البحث رأى اختلافًا بينهما يخرجهما من باب الترادف التام، وعُدّت بعض ألفاظ القرابة من باب المشترك اللفظي نحو: أهل، زوج، وآل.

هدفت **دراسة العوفي (٢٠٢٠)** إلى بناء معجم سياقي لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة غير الناطقين بالعربية، تتألف مداخله من ألفاظ القرابة في العربية المعاصرة مع استعمالها السياقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأفاد من معطيات نظريتي الحقل الدلالية والسياق؛ مما ساهم في الكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات، وصياغة التعريفات، وكان للسياق دورًا بارزًا في تحديد معاني الكلمات، والإرشاد إلى استعمالها الصحيح. وجمع ألفاظ

القرابة من كتاب اللغة والثقافة، كما استعان ببعض المعجمات الحديثة كالمعجم الوسيط ومعجم اللغة العربية المعاصرة في التعريف بالألفاظ، وجمع السياقات اللغوية من مدونة حديثة (arabicorpus)، كما بيّن المعجم دوره في التنمية اللغوية والثقافية للناطقين بغير العربية، وكشف العديد من الجوانب الثقافية والاجتماعية المرتبطة بمحل القرابة.

هدفت دراسة النواصرة (٢٠١٤) إلى الكشف عن طريقة التعبير القرآني في استعمال ألفاظ القرابة ذات المعاني المتقاربة في عُرف بعض اللغويين، والكشف عن السر البلاغي في استعمال هذا اللفظ دون غيره في السياق الذي ورد فيه، وبيان وظيفة السياق القرآني في تحديد المعنى. وقد تم اختيار ألفاظ القرابة أنموذجاً لذلك؛ باعتبارها إحدى الوحدات القرآنية التي تفاوتت دلالتها حسب السياق، وهو أحد أوجه إعجاز القرآن اللغوي بانتقائه للألفاظ انتقاءً محكماً في اختيار لفظ دون نظيره ليؤدي معنى لا يؤديه المعنى الآخر ولا يمكن أن يسد مسده في السياق نفسه. وقد اقتصر البحث على ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف والأكثر شيوعاً في القرآن الكريم، وأتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت دراسته إلى أنّ القرآن الكريم يختار اللفظ دون نظيره مراعيًا الفروق الدقيقة بينهما، فقد ورد لفظ من ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف في سياقه الذي يؤدي معناه بدقة، ولا يمكن أن تكون هناك كلمات تتفق في دلالتها اتفاقاً تاماً وإن اشتركت في بعض المعاني.

هدفت دراسة الحيجي (٢٠١١) إلى دراسة ألفاظ الإنسان الكليات والجزئيات في القرآن الكريم دراسة دلالية، وتناولت الباحثة الألفاظ الجامعة للإنسان فقسمتها إلى حقلين دلاليين هما: حقل الألفاظ الضامنة للجنس البشري ويضم أربع مجموعات دلالية أولاً: آل، أهل، عشيرة، قبيلة، ذرية. ثانياً: شَعْب، أمة. ثالثاً: بَشَر، ناس. رابعاً: فريق، عصابة، ثلة، نفر، رهط، قوم، طائفة، حزب. وحقل الألفاظ الدالة على الإنسان وأفراده وعلاقاته (ألفاظ القرابة) أولاً: جماعات قرابية مباشرة: أب، أم، أخ، أخت، ابن، ابنة. ثانياً: جماعات قرابية غير مباشرة: عم، عمّة، خال، خالة، بنت أخ، بنت أخت، بنت عم، بنت عمّة، جد، حفيد، بنت خال، بنت خالة، بنت عم، بنت عمّة. ثالثاً: القرابة بالعرف: زوج، زوجة، بعل، عشير. واقتصرت الباحثة على الألفاظ الواردة في القرآن الكريم، وتناولت كل تلك الألفاظ معتمدةً على المنهج التكاملي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي

القائم على الإحصاء لألفاظ القرابة، ثم تناولتها بالدراسة والتحليل معتمدةً على نظرية الحقول الدلالية، ولم تحمل الدراسة العلاقات الدلالية بين الألفاظ، وكذلك التطور الدلالي لها؛ ومن أهم النتائج أنّ القرآن الكريم ارتقى بدلالة بعض الألفاظ، واهتمّ بالعقد الاجتماعي في حديثه عن الجماعات الإنسانية مع عدم إهماله للفرد.

هدفت **دراسة العبيدي (١٩٩٩)** إلى دراسة ألفاظ القرابة في القرآن الكريم دراسة دلالية، فقسّم الباحث ألفاظ القرابة الواردة في القرآن الكريم إلى خمسة محاور هي: ألفاظ الأبوة، وألفاظ الأمومة، وألفاظ الأخوة، وألفاظ الزوجية، وألفاظ قرابة أخرى. وقام الباحث بعرض هذه الألفاظ مبيّناً الفروق الدلالية بين كل لفظ ونظيره مستعيناً بقرينه السابق في الكشف عن هذه الفروق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الإحصاء لألفاظ القرابة، ثم تناولها بالدراسة والتحليل معتمداً على نظريتي الحقول الدلالية في توزيع الألفاظ على مجموعات دلالية صغيرة، ونظرية السياق للكشف عن دلالات الألفاظ من خلال استقراء السياقات المختلفة التي ورد فيها اللفظ، للوصول إلى المعنى الحقيقي له، وللكشف عن جوانب انتخاب القرآن الكريم للفظ دون نظيره كالأب والوالد، والأبوين والوالدين... ومن نتائج البحث أنه على الرغم من تقارب هذه الألفاظ في دلالتها فإن لكل لفظ أداءه المعنوي وإيحائه الذي يؤديه في سياقه الذي لا يؤديه اللفظ الآخر.

هدفت **دراسة موسى (١٩٩٠)** إلى دراسة ألفاظ القرابة في العربية دراسة لغوية، وقامت الدراسة على ثلاث ركائز، أولاً: محاولة الإلمام بأهم الأسس العلمية التي تأسست عليها أشهر الدراسات الأنثروولوجوية والدلالية المتنوعة، ثانياً: محاولة الاستفادة من هذه الجهود عن طريق تطبيقها على ألفاظ القرابة في العربية، وثالثاً: رصد وبيان كافة استعمالات ألفاظ القرابة التي ورد ذكرها في القرآن الكريم، واستعمالات الألفاظ غير القرابية التي وظّفت في سياقه الكريم توظيفاً قريباً. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي اعتمد على المادة الموجودة في التراث لجمع الألفاظ المتعلقة بالقرابة وتوزيعها في مجالاتها الدلالية، وتناول الباحث ألفاظ القرابة بالدراسة والتحليل معتمداً على نظرية الحقول الدلالية فقسّمها إلى خمسة فصول دلالية هي: ألفاظ الجماعات القرابية، ألفاظ القرابة بالدم درجة أولى، ألفاظ قرابة زواج ومصاهرة، ألفاظ قرابة بالدم درجة ثانية، ألفاظ القرابة الوصفة لعلاقة الزوجين

بالأولاد، ألفاظ غير قرابية وظّفت في السياق القرآني توظيفاً قرابياً. وكذلك اعتمد الباحث على نظرية السياق اللغوي؛ لأهميتها في هذا الشأن مع الأخذ بالاعتبار الأبعاد الثقافية والدينية لألفاظ القرابة. وأفرد الباحث فصلاً لألفاظ القرابة والعلاقات الدلالية والسباقية.

### ثانياً: الموازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لألفاظ القرابة بالدراسة والتحليل، وكذلك اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، إضافة إلى اعتمادها على نظرية الحقول الدلالية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد القادر (٢٠٢١)، دراسة العوفي (٢٠٢٠)، دراسة النواصرة (٢٠١٤)، دراسة العبيدي (١٩٩٩)، ودراسة موسى (١٩٩٠) في اعتمادها على نظرية السياق اللغوي للكشف عن دلالات الألفاظ.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العوفي (٢٠٢٠)، دراسة الحياحي (٢٠١١)، ودراسة موسى (١٩٩٠) باعتمادها في جمع ألفاظ القرابة على كتاب اللغة والثقافة لكريم زكي حسام الدين.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العزام (٢٠٢١)، دراسة النواصرة (٢٠١٤)، ودراسة العبيدي (١٩٩٩) في كشفها عن دلالات الألفاظ المتشابهة (الموهمة بالترادف) نحو: أب ووالد، أم ووالدة، ابن وولد، وأهل وآل...

واتفقت الدراسة الحالية مع دراستي عبد القادر (٢٠٢١)، والعوفي (٢٠٢٠) في الفئة المستهدفة من خلال توجيهها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتضح من الدراسات السابقة أنها استهدفت دراسة وتحليل ألفاظ القرابة بشكل عام، ولم تستهدف تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في العربية المعاصرة؛ وهذا ما تميزت به هذه الدراسة حيث قامت بتقييم اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو تعليم ألفاظ القرابة في اللغة العربية، وقياس مدى تمكنهم من تمييز الفروق اللغوية بينها.

## الخلفية النظرية للبحث:

تناول الباحثان الخلفية النظرية لهذا البحث من خلال إلقاء الضوء على مبحثين: يتناول أولهما ظاهرة الفروق اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ويركز الآخر على نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة في العربية للناطقين بلغات أخرى على النحو التالي:

### أولاً: تعليم ألفاظ القرابة في العربية للناطقين بلغات أخرى:

تميّزت اللغة العربية عن سائر اللغات الأخرى بوفرة كلماتها، وجودة مفرداتها، وتنوع أساليبها، ودقة معاني ألفاظها وتعابيرها وتراكيبها، وعدوبتها وبلاغتها بما ضمن استمراريتها عبر القرون من جهة، وجعلها من اللغات الفريدة على مستوى العالم من جهة أخرى.

وفي ذلك يقول العالم الفرنسي أرنست رينان (Renan Ernest): إن هذه اللغة قد بلغت حد الكمال، ففاقت اللغات بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها. ويؤكد الألماني فريتاغ (Freytag) أن اللغة العربية أغنى لغات العالم (حسن، ٢٠١٤).

والترادف هو وجود العديد من الكلمات التي تعطي دلالة واحدة دون إعطاء تمام المعنى وإنما عمومية في المعنى؛ مما يكسب المفردة تميزاً في الاستخدام عن مجموعتها التي تتقارب معها، بمعنى أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد، ويمكن أن يتحقق الترادف بالنسبة للكلمات التي تبدو متقاربة جداً والمتحدة المعنى، والقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق (أولمان، ١٩٩٧؛ القوصي، ٢٠١٦).

غير أن ترادف الكلمات لا يعني التطابق التام في المعنى؛ نظراً لاستحالة تمثيل مرادفات الكلمة لنفس العلاقات، فالترادف يعني تطابق أغلب السمات الدلالية، وإن تطابق اللفظان في الاستخدام، فهناك فروق دلالية بينهما، حيث يكون أحد اللفظين أكثر شمولاً من الآخر (سليمان، ٢٠١٩).

هذا وقد أثارت ظاهرة الترادف قديماً وحديثاً جدلاً واسعاً بين علماء اللغة؛ فمنهم من أثبتها، ومنهم من أنكرها، ومنهم من توسّط فقبلها بشروط. ويفرق اللغويون المُحدَثون بين نوعين من الترادف؛ هما: الترادف المطلق (التام)، والترادف الناقص (شبه الترادف).

ويتحقق الترادف المطلق بالتطابق التام بين كلمتين أو أكثر، ويعني هذا التطابق الاتحاد التام في الدلالات المركزية، والدلالات الثانوية، والقابلية التامة للتبادل بين الكلمات المترادفة في كل سياق، أما الترادف الناقص فيتحقق حين يُفقد التطابق المطلق، مع وجود تشابه في الدلالات المركزية والثانوية، ويُؤدّي هذا التشابه إلى عدم قابلية التبادل في كل السياقات الممكنة (خليل، ٢٠١١؛ عمر، ٢٠٠٨).

وفي الجانب الآخر فإن بعض اللغويين أنكروا ظاهرة الترادف وعكفوا على التماس الفروق الدقيقة بين معاني الألفاظ الموهمة بالترادف، فصنّفوا كتبًا في ذلك، وجمعوا الألفاظ المتقاربة في الدلالة وشرحوا ما بينها من فروق لغوية دقيقة تميز كل لفظ عن الآخر (القنيعير، ٢٠١٢).

وخلاصة القول فإنه بالرغم من تباين آراء اللغويين حول ظاهرة الترادف فإنها ستظل من أبرز المظاهر التي ساهمت في إكساب العربية ثراء كبيراً في عدد مفرداتها وتركيبها، مما جعلها تتوسّع في الإيضاح عن المعاني المختلفة بألفاظ كثيرة تجمع بينها روابط دلالية، بالرغم من الفروق الدقيقة بين معاني هذه الألفاظ؛ فلكل كلمة دلالة أو معنى يختلف عن غيرها من الكلمات المترادفة معها.

ويُسهم الوعي بالألفاظ المتقاربة دلاليًا في تمكين متعلم اللغة من تحقيق تواصل لغوي ناجح؛ فمن خلال درس الترادف يتعلم الدارس عدداً كبيراً من الألفاظ المتقاربة في الدلالة؛ فيمكنه أن يختار منها ما يحقق التواصل اللغوي الناجح دون وقوع في الحرج (عبد القادر، ٢٠٢١).

من هنا تأتي أهمية معالجة الألفاظ المترادفة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على مستويي التعرف والمعنى، والأول يقود إلى الثاني من خلال توجيه الانتباه إليه. ويُعد التعرف وعياً لغوياً يرتبط بالذاكرة البصرية، وهو يمثل الطريق الموثوق لتمييز الكلمات الغريبة أو المجهولة بالنسبة للدارس (سليمان، ٢٠١٩).

لذا يجب أن تولي مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى الاهتمام بمعالجة ظاهرة الترادف في المحتوى اللغوي الذي يُقدّم للدارسين؛ لتمكينهم من إدراك الفروق الدقيقة بين هذه الألفاظ من



ناحية، واستخدامها بطريقة صحيحة في مواقف الاتصال اليومي التي يندمجون فيها من ناحية أخرى؛ مما يسهم في تنمية كفاياتهم اللغوية والتواصلية على حد سواء.

وفي المعجم العربي ثراءً منقطع النظير في ألفاظ ذات مفاهيم مختلفة تشير إلى القرابة تنشأ عن علاقة الزواج، وتؤدي إلى تكوين عدد من علاقات القرابة والمصاهرة بين الزوجين، أو بينهما وبين أولادهما، أو بينهما وبين أصهارهما، أو أقارب وأصهار كل منهما.

وتتدخل اللغة على ألسنة أصحابها لوصف الظواهر الاجتماعية في مجتمعهم وفقاً لتصوراتهم وأعرافهم المختلفة، ويظهر هذا بصورة واضحة في الألفاظ التي تعبر عن علاقة القرابة والمصاهرة التي تعدّ من أهم الظواهر الثقافية في المجتمع (حسام الدين، ٢٠٠٠).

ففي الثقافة العربية لا تشير مصطلحات القرابة على النسب أو المصاهرة فحسب، بل تشير إلى المنزلة الاجتماعية أيضاً؛ فلأكبر سناً حق التوقير، ولأصغر سناً حق الرحمة؛ لذلك ينادى الكبير بكلمة (عم)، والكبيرة بكلمة (خالّة) أو (عمّة)، كما ينادى الصغير بكلمة (ابن) وهكذا... (عبد الرحيم، ١٩٩٣).

من هنا تبرز أهمية تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة؛ لأنها لا تمثل تنمية لغوية فقط، بل تعزز من وعيهم بثقافة المجتمع العربي وخصائصه؛ كونها تظهر في المعالجة اللغوية في صورة علامات أو كلمات مكونة من أصوات تحمل دلالات معينة، وتظهر في المعالجة الثقافية على هيئة صور مادية لها قيمة دلالية مختلفة في المجتمع العربي.

وتعرف القرابة بأنها مؤسسة اجتماعية تقوم على روابط دموية أو روابط المصاهرة حيث يُعد الأب والابن أقارب تجمعهم صلة الدم، والزوج والزوجة أصهار. (C. Levi Strauss, 1994)، وهي مجموعة من العلاقات المترابطة التي تخضع لقواعد محددة من قبل التقاليد والأعراف والتشريعات الدينية بين مجموعة معينة من الأشخاص (القريشي، ٢٠١٧).

والقرابة من العلاقات الاجتماعية التي تقوم على ارتباط أسري تحدده ثقافة كل مجتمع على حدة؛ فلكل مجتمع سماته، وخصوصياته، وعاداته، وتقاليده، وأعرافه، ومن ثم فهي تختلف من مجتمع إلى آخر تبعاً لاختلاف ثقافة المجتمعات ولغاتها.

فلو نظر المتأمل إلى العلاقة بين لفظي (آل وأهل) لوجد أنها علاقة مترادفة، لكنه ليس تماماً؛ فاختصَّ لفظُ (آل) بالإضافة إلى أعلام الناطقين دون التكرات ودون الأزمنة ودون الأمكنة؛ تقول آل الرجل لأهله وأصحابه، ولا تقول آل المدينة وآل العلم. أما لفظ (أهل) فيكون من جهة النسب والاختصاص؛ فمن جهة النسب قولك: أهل الرجل لقرابته الأذنين، ومن جهة الاختصاص قولك: أهل المدينة وأهل العلم (العسكري، ١٩٨٣).

معنى ذلك أن ألفاظ العربية مهما تقاربت في المعنى وُجدت فروق دلالية بينها، وهي مما يميّز اللغة العربية عن غيرها، ومن مظاهر القدرة الذاتية فيها، وتقع الفروق اللغوية بين كثير من كلمات العربية المتقاربة في المعنى لدرجة تُوهّم البعض أنها مترادفة تماماً (قميحة، ٢٠١٤).

وتُمثل الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة واحدة من أهم الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية الناطقون بلغات أخرى، كآل والذرية، والأهل والآل، والولد والابن، والأبناء والذرية، والعقب والولد، والنسب والصهر، والسبط والحفيد، والبعل والزوج، والمرأة والزوجة والصاحبة، والأب والوالد، والأم والوالدة.

ويقصد بالفروق اللغوية: السمات الدلالية الفارقة بين المفردات المتقاربة المعاني، وتعرف من خلال البحث في الفصل والتمييز من حيث الدلالة بين الألفاظ المتقاربة تقارباً شديداً في لغة واحدة وفق ضوابط ومعايير معينة (حنفي، ٢٠٢١).

ومن هنا يجب على مستعملي ألفاظ القرابة العربية من الطلاب الناطقين بلغات أخرى أن يضعوا تلك الألفاظ في مواضعها التي حُصّصت لها؛ مراعاةً لدقتها واتجاهها نحو التمييز والتخصيص؛ ولذا فحري بمعلمي هؤلاء الطلاب أن يدرّبوهم على إدراك الفروق اللغوية الدقيقة بين ألفاظ القرابة؛ لينموا وعيهم بها اكتساباً واستخداماً.

وكما سبقت الإشارة مرارا فإن ترادف الكلمات لا يعني التطابق التام في المعنى؛ وذلك لاستحالة تمثيل مرادفات الكلمة لنفس العلاقات، فالترادف يعني تطابق أغلب السمات الدلالية، وإن تطابق اللفظان في الاستخدام، فهناك فروق دلالية بينهما، حيث يكون أحد اللفظين أكثر شمولاً من الآخر (سليمان، ٢٠١٩).

وإجمالاً لما سبق فإن وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرباة المعاصرة يُشكل وعياً بسمات المجتمع العربي وثقافته من خلال دراسة هذه الألفاظ، كما يمكنهم من تحديد دلالة بعضها بدقة، مثل: القبيلة، والأسرة، والعائلة، والعشيرة؛ فعلى الرغم من تقارب هذه الألفاظ في دلالتها إلا أنّ لكل لفظ منها أداءه المعنوي وإيحائه الذي يؤديه في سياقه فلا يؤديه الآخر.

كما يجب أن يركز تعليم ألفاظ القرباة وغيرها من المفردات في برامج تعليم اللغة العربية على فكرة الحقول الدلالية التي تُسهّم في استبطان معاني المفردات وتحديد دلالاتها المختلفة بدقة؛ فالمفردات في إطار الحقول الدلالية تعبر عن سلسلة من المعاني المتصلة، تيسر استعمالها في جمل وعبارات، وتأخذ قيمتها ووظائفها الدلالية العامة والخاصة (سليمان، ٢٠١٩).

ومن هنا عُني هذا البحث بتعليم ألفاظ القرباة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختار من بينها الألفاظ الموهمة بالترادف اعتماداً على نظرية الحقول الدلالية؛ لكشف الفروق اللغوية بينها، وبيان دلالاتها المتنوعة، كما سيأتي الحديث عن ذلك في المبحث التالي.

**ثانياً: نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرباة في العربية للناطقين بلغات أخرى:**

تُمثل نظرية الحقول الدلالية واحدة من أهم نظريات تحليل المعنى وأحدثها تقوم على فكرة الروابط التشاركية الموجودة بين الكلمات؛ فاللغة بناء لنظام متجانس توجد فيه المفردات على شكل مجموعات، تقوم كل مجموعة بتغطية مجال مفاهيمي محدد يعرف بالحقول الدلالي.

ويعتمد أصحاب هذه النظرية على فكرة منطقية مفادها أن معاني المفردات لا توجد منعزلة الواحدة تلو الأخرى؛ فالكلمات تثبت في الذهن دائماً بعائلة لغوية؛ فهي لا تخزن بترتيب أبجدي

كما يفعل القاموس، ولكنها تُخزن في مجموعات من الكلمات المترابطة التي تكتسب معناها من خلال علاقاتها بالكلمات الأخرى التي تقع معها في نفس العائلة (Tanner and Green, 1998). فعندما تُدرج الكلمات على هيئة مجموعات، تعبر كل مجموعة منها عن مجال مفاهيمي يسمى بالحقول الدلالي الذي يُعرف بأنه: مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها، وفهم معنى كلمة ما يتطلب معرفة مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليًا؛ فمعاني الكلمات لا توجد منعزلة في ذهن الإنسان بل مرتبطة بمجموعتها الدلالية (Nordquist, 2017؛ نهر، ٢٠١١).

معنى هذا أن اللغة من منظور نظرية الحقول الدلالية ليست نظاما من الكلمات المبعثرة والمنعزلة، ولكنها نظام مترابط مبني على مجموعة من الكلمات متقاربة المعنى، وذات سمات دلالية مشتركة تتصل مع بعضها بمعنى عام يمثل القاسم المشترك بينها، فالكلمات: أب، أم، عم، جد، خال، ابن، ابنة، سبط، حفيد، صهر... توضع تحت لفظ عام يجمعها، وهو حقل القرابة.

ويمثل المبدأ التصنيفي أهمية خاصة في المجال الدلالي، لأنه يقوم على خلق رابط دلالي بين الكلمة وأخواتها في الحقل الدلالي الواحد، وعليه فإن معرفة الحقل الذي تنتمي إليه الكلمة، يساعد حتما على الوصول إلى معناها الدقيق؛ فكل وحدة معجمية هي تشترك في مكوناتها مع أخواتها من الحقل الدلالي نفسه (حيدر، ٢٠٠٥).

وبناء على ما سبق فإنه يمكن القول بأن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة قد ساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير من خلال زيادة تفاعل الطلاب مع هذه الألفاظ وتحليلها واستنتاج معانيها في أثناء عملية التعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة وعيهم بألفاظ القرابة بشكل أفضل، وزاد من اتجاههم نحو تعلمها.

وترتكز نظرية الحقول الدلالية على مجموعة من المبادئ أهمها: أن الوحدة المعجمية الواحدة لا تكون عضوًا في أكثر من حقل، وأنه لا يوجد وحدة معجمية لا تصنف في حقل دلالي معين، ولا

يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة، واستحالة دراسة المفردات بمعزل عن تركيبها النحوي (عمر، ٢٠٠٦).

ويتفق أنصار نظرية الحقول الدلالية على أن تحديد دلالة كل كلمة بدقة في هذه المجالات أو الحقول التي تنتمي إليها يتطلب البدء بتحديد العلاقات الدلالية بين هذه الكلمات؛ لأن الكلمة طبقاً لهذه النظرية لا تتحدد قيمتها في ذاتها، بل وفقاً لموقعها الدلالي داخل مجال معين (Crystal, 1992).

واستناداً إلى ما سبق فإن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يجب أن يبدأ بجمع الكلمات ذات المعاني المتقاربة والسمات الدلالية المشتركة، ثم تصنيفها في حقل دلالي واحد، ثم دراسة العلاقات الدلالية الرابطة بينها داخل هذا الحقل.

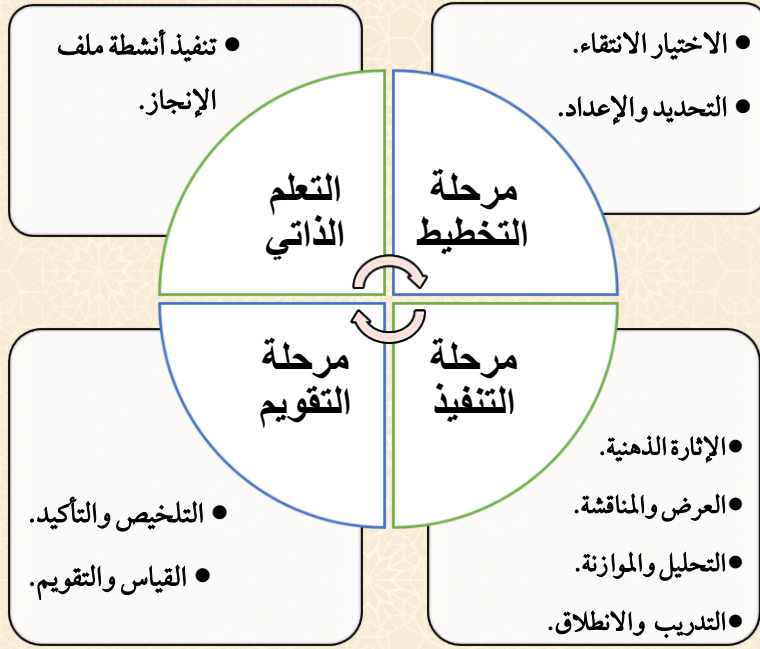
ومهما تعددت العلاقات داخل الحقل الدلالي الواحد فإنها لا تخرج عن كونها علاقات ترادف، أو تضاد، أو اشتغال، أو تنافر، أو تدرج، أو علاقات الجزء بالكل؛ ففي حقل القرابة تتضح علاقة الترادف بين كلمتي: (آل) و (أهل)، وعلاقة التضاد بين كلمتي: (ابن) و (ابنة)، وعلاقة الاشتغال بين كلمتي: (فخذ) و (قبيلة)، وعلاقة التنافر بين كلمتي: (جد) و (عم)، وعلاقة الجزء بالكل بين كلمتي: (أم) و (أسرة).

ولأن مفردات اللغة نظام من الشبكات المعجمية المترابطة فإن نظرية الحقول الدلالية تُستثمر في الترجمة وبناء المعجمات الثنائية؛ فتساعد الدارس على البحث عما يقابل اللفظ من بين مجموع الكلمات والمعاني الواردة في لغة الهدف، وكذلك تُسهم في تصنيف المعاني والمدلولات والموضوعات في العملية التربوية؛ لتقريب الدلالات إلى ذهن المتعلم (Boran, 2018؛ عزوز، ٢٠١٢).

كما أن استخدام الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يُنشِط الخلفية اللغوية للدارسين عن طريق استرجاع كلمات الحقل الدلالي، ويساعدهم على توظيفها في سياق تعبير حقيقي أو مجازي، ويُمكنهم من إدراك العلاقات الدلالية، وأوجه الشبه والاختلاف بينها، ويُنتمي قدراتهم على تحليل المعاني، وفهم النصوص اللغوية (سليمان، ٢٠١٩؛ عمر، ٢٠٠٦).

وبناء على كل ما سبق يمكن القول بأن توظيف نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القراءة قد يسهم في توفير بيئة تعليمية ثرية تُثير التفكير من خلال زيادة تفاعل الطلاب مع هذه الألفاظ وتحليلها واستنتاج معانيها، واستخدامها بجدارة، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة وعيهم بهذه الألفاظ بشكل أفضل؛ مما قد ينمي مهاراتهم الدلالية اللازمة لفهم المحتوى اللغوي الذي يدرسونه، ويزيد من اتجاههم نحو تعلمها.

وتتلخّص مراحل استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مجموعة من المراحل يوضحها الشكل الآتي:



أولاً: مرحلة التخطيط:

١- الاختيار والانتقاء: اختيار الثنائيات المترابطة من ألفاظ القراءة الموهمة بالترادف موضوع الدرس مثل: (أب ووالد)، و (أهل وآل)، و (حفيد وسبط)... والتي تتضمن سمات الثقافة العربية

وخصائصها، وتتناسب مع المستوى اللغوي للطلاب، ويشجع استخدامها في مواقف التواصل اليومي، واختيار شواهدا من النصوص الإسلامية والتراث العربي.

٢- **التحديد والإعداد:** تحديد إجراءات التدريس المعتادة، مثل صياغة نواتج التعلم المستهدفة من الدرس، واختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، وإعداد الأنشطة التعليمية وأوراق العمل، واختيار أساليب التقييم المناسبة لكل مرحلة من مراحل الدرس، شريطة أن تتسم جميع هذه الإجراءات بالشمول للمعرفة والمهارات والقيم، والتوازن بين مهارات الدلالات السياقية المختلفة من ملاحظة وتصنيف ومقارنة وتحليل واستنتاج لألفاظ القرابة موضوع الدرس.

**ثانيا: مرحلة التنفيذ:**

• **الإثارة الذهنية:** وفيها يُهيئ الدارسون لموضوع الدرس بطريقة شيقة من خلال طرح أسئلة قصيرة تثير أذهانهم عن أوجه الشبه والاختلاف بين لفظي القرابة موضوع الدرس.

• **العرض والمناقشة:** عرض المحتوى اللغوي المتضمن ألفاظ القرابة المستهدفة في الدرس في صورة ثنائيات لغوية، ومناقشة الدارسين في الشواهد التي يتضمنها النص اللغوي من ألفاظ القرابة للطلاب، وربطها بعضها ببعض؛ لتنشيط الخلفية اللغوية لديهم.

• **التحليل والموازنة:** تكليف الطلاب بتحديد العلاقات الدلالية واستنتاجها، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين ألفاظ القرابة، وكشف الفوارق الدقيقة بينها.

**التدريب والانطلاق:** تكليف الطلاب بمجموعة متنوعة من أوراق العمل يؤدونها في صورة مجموعات صغيرة تتضمن تمثيل الدور لكل لفظ من اللفظين المتقاربتين في الدلالة، واكتشاف أخطاء استعمالها في بعض الجمل والعبارات والنصوص المقروءة؛ لتنمية قدرتهم على تحليل المعاني.

**ثالثا: الغلق والتقويم:**

• **التلخيص والتأكيد:** تلخيص الفروق الدقيقة بين ألفاظ القرابة المتقاربة دلاليا من خلال ورقة عمل تتطلب تقديم موجز على شكل نشرة أخبار يلخص الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة

المتقاربة في الدلالة من خلال بعض الأمثلة والشواهد، والتأكيد بصورة مستمرة على أن التقارب بين الألفاظ لا يعني التبادل في جميع السياقات اللغوية دلالياً أو تركيبياً.

● **القياس والتقويم:** توجيه الطلاب بالإجابة عن أسئلة التقويم نهاية الدرس مثل: أسئلة إكمال الفراغات الناقصة للعبارات بلفظ من ألفاظ القرابة التي تلائم دلالاتها اللغوية، أو أسئلة الاختيار من متعدد باختبار الإجابة الصحيحة التي تمثل الاستعمال الأمثل للفظ القرابة، وتقديم تغذية راجعة لهم.

#### رابعاً: التعلم الذاتي:

يُوجَّه الطلاب بتنفيذ أنشطة ملف الإنجاز عن طريق جمع النصوص المتنوعة لألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة -موضوع الدرس- من التراث الإسلامي (القرآن الكريم والحديث الشريف)، والتراث العربي من الشبكة العنكبوتية، وتحليل الدلالات المختلفة لها في كل سياق.

### منهج البحث وإجراءاته

#### منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ للتحقق من فاعلية برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية (المتغير مستقل) في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها (المتغيران التابعان) لدى طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال مقارنة نتائج مجموعتي البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة ومقياس الاتجاه نحو تعلمها.

#### مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ البالغ عددهم (٢٥٥) طالباً، أما عينة البحث فبلغت (٢٩) طالباً من طلاب شعبة (٢١٥) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.



## إجراءات البحث

أُجري البحث وفق الخطوات الآتية:

**أولاً: إعداد قائمة بألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

للإجابة عن السؤال الأول: ما ألفاظ القرابة المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعدّ الباحثان قائمة بألفاظ القرابة المناسبة لطلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقاً للخطوات التالية:

### • الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد ألفاظ القرابة الموهمة بالترادف المناسبة لطلاب المستوى المتقدم؛ لإعداد اختبار الوعي بهذه الألفاظ، وبناء برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بدلالات هذه الألفاظ لدى عينة البحث.

### • مصادر بناء القائمة:

شكّلت مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة المصادر الأساسية لإعداد هذه القائمة، أهمها: كتاب (اللغة والثقافة) لكریم زكي حسام الدين، وكتاب (الفروق اللغوية) لأبي هلال العسكري، ودراسة (خصوصية استعمال المفردة القرآنية ألفاظ القرابة أنموذجاً) لناصر محمود النواصرة، ودراسة (ألفاظ القرابة في الحديث النبوي دراسة في ضوء الحقول الدلالية) لأحمد حسن العزام.

### • صياغة مفردات القائمة:

صيغت مفردات القائمة في سبع عشرة ثنائية لغوية تمثل ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة والموهمة بالترادف، يتفرّع منها أربعة وثلاثون لفظاً للقرابة، في جدول ذي خانتين: الأولى تضم سبع عشرة ثنائية لغوية لألفاظ القرابة، والثانية تتضمن بياناً للفروق اللغوية الدقيقة بين دلالاتها بعبارات إجرائية واضحة يمكن في ضوئها بناء اختبار الوعي بهذه الألفاظ.

### • صدق القائمة:

أعدت استبانة للقائمة في صورتها الأولية، وعُرضت على مجموعة من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ للحكم على مناسبة هذه الألفاظ، وإبداء الرأي في مدى تقاربها وإيهامها بالترادف، وصعوبة معرفة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للفروق الدلالية الدقيقة بينها، ومناسبتها لطلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والصحة العلمية لشرح هذه الألفاظ.

ولضبط القائمة إحصائياً حسب التكرارات والنسب المئوية للاتفاق بين الآراء على قائمة ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة لكل ثنائية لغوية متكونة من لفظين، فتراوحت قيم الوزن النسبي لقائمة الألفاظ ما بين (٨٠٪ - ١٠٠٪)، وقد حُدِّدَت نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر لقبول أي ثنائية من الألفاظ المتقاربة في الدلالة، وبناءً على ذلك لم تُحذف من القائمة إلا الثنائيتان اللغويتان (عم وخال، وعممة وخالة).

أعدت استبانة بالصورة الأولية للقائمة، فعرضت على عشرة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وفي مجال علم اللغة التطبيقي. وذلك من خلال استطلاع للرأي شمل مقدمة تُعرِّف المحكمين بهدف البحث، ومصادر اشتقاق القائمة؛ للحكم على مدى مناسبة هذه المفاهيم لطلاب المستوى المتقدم، والصحة العلمية لتعريفات تلك المفاهيم.

### • الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تم الوصول إلى القائمة في صورتها النهائية؛ حيث اشتملت على ثلاثين لفظاً من ألفاظ القرابة - كما يتضح في جدول (١) - تضمُّها خمس عشرة ثنائية لغوية تمثل ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة.

جدول (١): الصورة النهائية لقائمة ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة المناسبة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

م	التسمية اللغوية لألفاظ القرابة	الدلالة اللفظية
١.	آل وأهل	الآل: آل الرَّجُلِ: أَهْلُهُ وَعِيَالُهُ، وَأَتْبَاعُهُ وَأَنْصَارُهُ. الأهل: زوجة الرجل، وأسرته وأقاربه. والآل والأهل سواهما؛ ولكن إحتص لفظ (آل) بالإضافة إلى أعلام الناطقين دون التكريرات ودون الأئمة ودون الأمكنة.
٢.	أبناء وذرية	الأبناء: وَوَدَّ الرَّجُلِ مِنَ الذُّكُورِ. الذرية: النَّسْلُ، الأَوْلَادُ، والنِّسَاءُ والصِّغَارُ، والآباءُ والأجدادُ.
٣.	آل وذرية	الآل: آل الرَّجُلِ: أَهْلُهُ وَعِيَالُهُ، وَأَتْبَاعُهُ وَأَنْصَارُهُ. الذرية: النَّسْلُ، الأَوْلَادُ، والنِّسَاءُ والصِّغَارُ، والآباءُ والأجدادُ.
٤.	ابن وولد	الابن: وَوَدَّ الرَّجُلِ مِنَ الذُّكُورِ. الولد: كُلُّ مَا وُلِدَ. وَيُطْلَقُ عَلَى الذَّكَرِ والأُنثَى والمثَنَّى والجمع.
٥.	زوج وبعل	الزوج: رَجُلُ الْمَرْأَةِ، وامرأة الرجل. البعل: زَوْجُ الْمَرْأَةِ.
٦.	امرأة وزوجة	المرأة: مفرد نساء، أنثى الرجل. الزوجة: امرأة الرجل.
٧.	أب ووالد	الأب: الوَالِدُ، والجَدُّ. الوالد: الأب، وَهُوَ الرَّجُلُ الَّذِي يُوَلِّدُ لَهُ مِنْ نُطْفَتِهِ وَوَدَّ يُنْسَبُ إِلَيْهِ وَلَا يُسَمَّى وَالِدًا بِدُونِ ابْنٍ أَوْ بِنْتٍ مِنْ صُلْبِهِ.
٨.	أم ووالدة	الأم: الوَالِدَةُ، وَتُطْلَقُ عَلَى الْجَدَّةِ. الوالدة: الأم؛ وَهِيَ الْمَرْأَةُ الَّتِي حَمَلَتْ نُطْفَةَ الْوَالِدِ وَوَضَعَتْ الْمُؤَلَّودَ.
٩.	حماة وكنة	الحماة: أُمُّ زَوْجِ الْمَرْأَةِ، وَأُمُّ زَوْجَةِ الرَّجُلِ. الكنة: امْرَأَةُ الْإِبْنِ، وامرأة الأخ.
١٠.	حفيد وسبط	الحفيد: وَوَدَّ الْوَلَدِ. السبط: الحفيد، وَوَدَّ الْإِبْنَ وَالِابْنَةَ.
١١.	حمو وصهر	الحمو: أَبُو زَوْجِ الْمَرْأَةِ وَأَقَارِبُهُ مِنَ الرِّجَالِ كَالْأَخِ وَالْعَمِّ، وَأَبُو الزَّوْجَةِ وَأَقَارِبُهَا مِنَ الرِّجَالِ كَالْأَخِ وَالْعَمِّ. الصهر: الْقَرِيبُ بِالزَّوْجِ، فَالْمُصَاهَرَةُ هِيَ الْقَرَابَةُ الَّتِي يُجَدِّثُهَا الزَّوْجُ، كَزَوْجِ الْإِبْنَةِ، وَزَوْجِ الْأُخْتِ، وَأَهْلِ الزَّوْجَةِ.

م	الثنائية اللغوية لألفاظ القرابة	الدلالة اللفظية
١٢.	ولد وعقب	الولد: كُلُّ مَا وُلِدَ. وَيُطْلَقُ عَلَى الذَّكَرِ وَالْأُنثَى وَالْمَتَّيِّ وَالْمَجْمَعِ. <b>العقب</b> : وَلَدُ الرَّجُلِ وَوَلَدٌ وَلَدِهِ الْبَاقُونَ بَعْدَهُ.
١٣.	نسب وصهر	النسب: تَنَائِجُ النَّسْلِ فِي أُسْرَةٍ، وَهُوَ قَرَابَةٌ بِالِاشْتِرَاكِ فِي الْأَبْوَانِ أَوْ أَحَدِهِمَا. <b>الصهر</b> : الْقَرِيبُ بِالزَّوْجِ؛ فَالْمُصَاهَرَةُ هِيَ الْقَرَابَةُ الَّتِي يُحْدِثُهَا الزَّوْجُ، كَزَوْجِ الْإِبْنَةِ، وَزَوْجِ الْأُخْتِ، وَأَهْلِ الزَّوْجَةِ.
١٤.	أسرة وعائلة	الأسرة: الْعَائِلَةُ، وَأَهْلُ الرَّجُلِ وَعَشِيرَتُهُ، وَالْمَجْمَاعَةُ الَّتِي يَرْبِطُهَا أَمْرٌ مُشْتَرِكٌ. <b>العائلة</b> : مَنْ يَضُمُّهُمْ بَيْتٌ وَاحِدٌ مِنَ الْآبَاءِ وَالْأَبْنَاءِ وَالْأَقْرَابِ الْأَدْنَى، وَمَنْ يَنْتَسِبُونَ إِلَى جَدِّ أَعْلَى وَاحِدٍ وَيَتَكُونُونَ بِكُنْيَةٍ وَاحِدَةٍ.
١٥.	عشيرة وقبيلة	العشيرة: جَمَاعَةٌ قَرَابِيَّةٌ أَضْيَقُ مِنَ الْقَبِيلَةِ، وَمُنْقَسِمَةٌ مِنْهَا. وَهُمْ الْأَقْرَابُ الْأَدْنَى، وَأَهْلُ الرَّجُلِ الَّذِينَ يَتَكَثَّرُ بِهِمْ وَيَضَامُنُ مَعَهُمْ. <b>القبيلة</b> : جَمَاعَةٌ كَبِيرَةٌ مِنَ النَّاسِ يَنْتَسِبُونَ إِلَى أَصْلِ مُشْتَرِكٍ (أَبٍ أَوْ جَدِّ وَاحِدٍ).

وبهذا يُيَمِّم الباحثان إعداد قائمة بألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة المناسبة لطلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويجيبان عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً - البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعدّ الباحثان برنامجاً تعليمياً يتألف من كتاب الطالب، وفقاً للخطوات التالية:

## ١- مرحلة الإعداد لبناء البرنامج:

وتمثلت هذه المرحلة في الاطلاع على الكتب والبحوث والدراسات العلمية الخاصة بإعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ومناهج تعليم المفردات على وجه الخصوص؛ للوقوف على خصائص البرامج القائمة على استخدام نظرية الحقول الدلالية الموجهة لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها والتعرف على خطوات بنائها.

كما وقف الباحثان على مجموعة البحوث العلمية والدراسات العربية والأجنبية الخاصة بنظرية الحقول الدلالية ودورها في بناء المناهج الدراسية، وكيفية تطبيقها في بناء منهج لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

## ٢- مرحلة بناء البرنامج:

مرت خطوات بناء البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالخطوات التالية:

### ١- تحديد أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

### ٢- اختيار المحتوى وتنظيمه:

استند الباحثان في اختيارهما للمحتوى على مجموعة من الأسس أهمها: تقديم ألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة والموهمة بالترادف، والتركيز على أكثرها شيوعاً وانتشاراً في مواقف التواصل اليومي، والأكثر ارتباطاً بالثقافة العربية، مع مراعاة مناسبتها لطلاب الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وبناء على ذلك؛ روعي في اختيار النصوص التي تقدّم من خلالها ألفاظ القرابة اتساقها مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بالمتعلمين، وعكسها للقيم والاتجاهات العربية والإسلامية السائدة في المجتمع.

واشتملت اللقاءات المعدّة لتنمية الوعي بألفاظ القرابة على مجموعة نصوص حوارية متنوعة تتضمن نصوصاً أصيلة مختارة من القرآن الكريم، وكتب الحديث الشريف. وفي ضوء ما سبق؛ تم تنظيم هذا المحتوى في خمسة عشر لقاءً، زمن كل لقاء ساعة ونصف، على أن يتم تدريسه لمدة خمسة أسابيع؛ بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعياً.

### ٣- الإستراتيجيات الموظّفة في تنفيذ البرنامج:

قام هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التدريس التي يمكن أن تنمي وعي الطلاب بألفاظ القرابة، وتنمي اتجاهاتهم نحو تعلمها؛ لأنها تركز حول المتعلمين فلا تفرض المعرفة عليهم، ولكنها تحملهم مسؤولية إنجاز التعلم عن طريق تبادل الآراء والأفكار والتفكير والاستنتاج الجماعي للوصول إلى الدلالات المتنوعة لألفاظ القرابة، والتمييز بين الفروق اللغوية الدقيقة بينها من خلال العمل في مجموعات صغيرة أثناء تنفيذ أنشطة وأوراق كل لقاء مثل: المناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، وخرائط المفاهيم.

### ٤- الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:

احتوى البرنامج أنشطة تعليمية متعددة في صورة أوراق عمل، يمارسها الطلاب بشكل فردي أو جماعي؛ لتنمي وعيهم بألفاظ القرابة في العربية واتجاههم نحو تعلمها، ومن أمثلة هذه الأنشطة:

- **نشاط تمهيدي:** ويعتمد على قيام الطالب مع زملائه بذكر آيات قرآنية أو أحاديث نبوي تحتوي على لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء)، ثم توضيح الفروق اللغوية بينهما في تلك الآيات أو الأحاديث.

● **نشاط تمثيل الأدوار:** ويعتمد على قيام المعلم باختيار طالبين؛ ليمثلا دور لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء)، فيعرّف كل لفظٍ بنفسه للجمهور.

● **نشاط أين الخطأ؟** ويعتمد على التعاون بين أفراد المجموعة لاكتشاف وتصحيح الأخطاء الواردة في استعمال اللفظين المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) من خلال الأمثلة المقدمة لهم في ورقة العمل.

● **نشاط الاستماع والتصويب:** وفيه يستمع الطلاب إلى مجموعة من الجمل التي تحوي بعض الاستعمالات الخاطئة للفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) فينطقون الحرف الأول لفظ القرابة عند استعماله في الجملة استعمالاً صحيحاً.

● **نشاط موجز الأخبار:** يطلب من الطالب أن يقدم موجزًا لأخبار الساعة التاسعة مساءً في قناة العربية يلخص فيه الفروق الدلالية بين لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة (موضوع اللقاء) مستعيناً ببعض الأمثلة والشواهد.

## ٥- أساليب تقويم البرنامج:

شكّل التقويم عنصراً أساسياً مهماً من عناصر برنامج تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها، واستمرت عملية التقويم من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها؛ لمعرفة مدى ما حققه المتعلمون من تعلم، واشتملت على:

(١) **التقويم القبلي:** واستخدم لتحديد مستوى وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها؛ وذلك من خلال تطبيق الاختبار المُعدّ في البحث.

(٢) **التقويم التكويني:** وتم عن طريق متابعة أداء الطلاب للأنشطة اللغوية التي كلفوا بها أثناء دروس ولقاءات تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها، وتقديم التغذية الراجعة التي تُمكنهم من تحقيق الأهداف الموضوعية، كما تم التقويم التكويني من خلال أسئلة التقويم المُقدّمة بعد نهاية كل لقاء.

(٣) **التقويم البعدي:** وتم من خلال تطبيق الاختبار المعد بعد انتهاء اللقاءات؛ لتحديد فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها.

### ٣- ضبط البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرامج تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي؛ بهدف التأكد من مدى استيفاء البرنامج لمعايير جودة المناهج التعليمية وأسس بنائها في كافة عناصر المنهج المعد من نواتج تعلم، ومحتوى لغوي، وإستراتيجيات تدريس، وأنشطة تعليمية، ومصادر تعليم وتعلم، وأساليب تقويم، ومدى مناسبة البرنامج لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

وتكونت الصورة النهائية للبرنامج من كتاب للطالب ودليل للمعلم في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وفيما يلي توضيح ذلك:

### (١) كتاب الطالب:

وهو كتاب معد بهدف تنمية الوعي بألفاظ القرابة المتقاربة في الدلالة -التي تم التوصل إليها- والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يفيد منه الطلاب تحت إشراف المعلم وتوجيهه عند التفاعل بشكل جماعي مع الأنشطة وأوراق العمل، أو عند الإجابة بشكل فردي على أسئلة التقويم وملف الإنجاز.

ويتضمن هذا الكتاب المحتوى الخاص بلقاءات البرنامج مبتدئاً بالأهداف العامة للبرنامج، فالأهداف الإجرائية له، وبلغ عدد لقاءات البرنامج خمسة عشر لقاءً، يتكوّن كل لقاء منها من:



نواتج التعلم التي يرجح أن يكون الطالب قادرًا على أدائها نهاية اللقاء، ونصًا حواريًا يفتتح به اللقاء وتتضح من خلاله الاستعمالات الصحيحة لكل لفظ من ألفاظ القرابة المتضمنة، وخلاصة للفروق اللغوية بين لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة، وأنشطة متنوعة على شكل أوراق عمل تهدف إلى تنمية الوعي بالفروق اللغوية بين لفظي القرابة موضوع اللقاء.

وكذلك يتضمن التقويم الذي يتكوّن من مجموعة أسئلة تتنوع بين الاختيار من متعدد، وإكمال الفراغ بلفظ يتلاءم مع الدلالة اللغوية للعبارة، وتكوين أكبر عدد من الكلمات من حروف أحد لفظي القرابة المتقاربين في الدلالة، وكتابة أكبر عدد من الكلمات التي يستدعيها اللفظ الآخر، وجمع بعض الشواهد القرآنية والحديثية التي تتضمن لفظي القرابة -موضوع اللقاء- مع توضيح دلالتها؛ وكل ذلك للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة من كل لقاء.

## (٢) دليل المعلم:

أعدّ دليل المعلم لتدريس محتوى البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتضمن ما يلي:

- مقدمة توضح للمعلم فكرة البرنامج وأهمية دور المعلم في تطبيقه، والأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وأهم الطرق المقترحة لتدريس البرنامج بشكل فاعل، وتوضيح مبسط لألفاظ القرابة التي يستهدف البرنامج تنمية الوعي بها، وخطوات استخدام نظرية الحقول الدلالية في تدريس ألفاظ القرابة.

- الخطوات التي يسير عليها كتاب الطالب، وتتضمن رقم اللقاء، ونواتج التعلم المتوقع أن يكون الطالب قادرًا على أدائها نهاية اللقاء، والنص الحوارى الخاص به، ثم طريقة السير في أنشطة اللقاء بدءًا من الأنشطة التمهيديّة، مرورًا بأوراق العمل، ثم التقويم الختامي لموضوع اللقاء، وأنشطة ملف الإنجاز، وفي الختام كيفية غلق موضوع اللقاء بصورة منظّمة.

● وبهذا يتم الباحثان إعداد البرنامج القائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ويجيبان عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

**ثالثًا: اختبار الوعي بألفاظ القرابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.**

● **الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلى قياس مهارات طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تمييز الفروق اللغوية بين ألفاظ القرابة العربية التي تم التوصل إليها.

● **مكونات الاختبار:**

تكوّن هذا الاختبار من (٣٢) مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد، وتُحسب درجة واحدة على كل استجابة صحيحة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٢) درجة. واشتمل الاختبار على مجموعة من التعليمات الموجهة للطلاب، ووضّح من خلالها هدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة ومكانها، وطريقة تسجيل البيانات.

● **التحقق من صدق الاختبار:**

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ولمعرفة آرائهم في وضوح تعليمات الاختبار وصحتها، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبه لطلاب المستوى المتقدم، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه. ورأى المحكمون سلامة جميع مفردات الاختبار، ومناسبه وصلابته للتطبيق على عينة البحث.

● **حساب ثبات الاختبار:**

حُسب معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) حيث طُبّق الاختبار استطلاعيًا على ٢٥ طالبًا من طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

بها من غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس الطلاب، وبلغ معامل الارتباط بين مرتبي تطبيق الاختبار فكان (٠.٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً؛ مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيمة (ر) للارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠.٤٥) و (٠.٦٨) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١)؛ ممَّا يدل على أن المفردات تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية، ووجود اتساق داخلي يُعدُّ مؤشراً جيداً لصدق الاختبار (Robinson Shaver & Wrightsman, 1991)

وتراوحت معاملات السهولة بين (٠,٤٧-٠,٥٨) ومعاملات الصعوبة بين (٠,٤٢-٠,٥٣) وهي معاملات مقبولة إحصائياً؛ فقيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تقع بين (٠.٢٤) و (٠.٧٩) وكلها مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (٠.٤٥) و (٠.٤٨) وهي أيضاً تقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار (عثمان وعبد، ١٩٩٥).

#### ● تحديد زمن الاختبار:

حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار ٣٠ دقيقة تقريباً، وبعد إضافة خمس دقائق للاطلاع على التعليمات وتسجيل البيانات؛ أصبح الزمن الكلي للاختبار ٣٥ دقيقة، وبهذا يكون الاختبار صالحاً للتطبيق في صورته النهائية.

رابعا: إعداد مقياس الاتجاه نحو تعلّم ألفاظ القرابة:

#### ● الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تقييم اتجاهات طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية.

### • مكونات المقياس:

اطلع الباحثان على بعض الدراسات والبحوث في مجال بناء مقاييس الاتجاهات في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية؛ ثم قاما ببناء الصورة المبدئية للمقياس في عشرين عبارة وفق التدرج الحماسي لليكرت: موافق بشدة، وموافق، وغير متأكد، وأرفض، وأرفض بشدة، وصنفها تحت ثلاثة محاور رئيسة هي:

**المحور الأول: خصائص اللغة العربية:** وتكوّن من أربع عبارات، عبارتان موجبة هي: ١، ٤ وعبارتان سالبة هي: ٢، ٣.

**المحور الثاني: ظاهرة الفروق اللغوية:** وتكوّن من سبع عبارات، أربع منها موجبة هي: ٦، ٨، ١٠، ١١ وثلاثة عبارات سالبة هي: ٥، ٧، ٩.

**المحور الثالث: تعليم الفروق اللغوية:** وتكوّن من تسع عبارات، خمس منها موجبة هي: ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٠ وأربع عبارات سالبة هي: ١٣، ١٦، ١٧، ١٩.

### • تعليمات المقياس:

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات التي كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان، وشملت هدف المقياس، وعدد العبارات التي يتكوّن منها، وبعض التوجيهات التي ينبغي مراعاتها عند الإجابة عن عبارات المقياس، وشرحًا توضيحيًا لطريقة الإجابة، وحثمت التعليمات بشكر الطالب على تعاونه الصادق مع الباحثين.

### • التحقق من صدق المقياس:

#### أ. صدق المحكمين:

عُرِضَ المقياس على مجموعة متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم اللغة التطبيقي وعلم النفس التعليمي؛ لإبداء آرائهم في مدى انتماء العبارات لمحاور المقياس، والدقة العلمية

عبارات المقياس، ثم اقتراحاتهم بإضافة أو تعديل أو حذف أي عبارة من عبارات المقياس؛ وبناءً على توجيهاتهم وملاحظاتهم تم تعديل المقياس وأُخرج بالصورة النهائية.

### ب. الصدق الداخلي للمقياس:

حُسِبَ الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين مجموع كل محور من المقياس والدرجة النهائية له، ويوضح جدول (٢) نسب معامل الارتباط ودرجة الدلالة:

جدول (٢): معاملات الارتباط لمقياس الاتجاه نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية

المحور	معاملات الارتباط	درجة الدلالة
المحور الأول	٠,٩٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثاني	٠,٩٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المحور الثالث	٠,٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس تشير إلى وجود معامل ارتباط قوي، وهذا يدل على قوة المقياس في الكشف عن الاتجاهات القبلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو تعلّم ألفاظ القرابة في اللغة العربية.

### • حساب ثبات المقياس:

لحساب معامل الثبات؛ تم تطبيق المقياس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣ هـ على عينة استطلاعية بلغت خمسة وعشرين طالبًا من طلاب المستوى المتقدم ببرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها غير العينة الأساسية للدراسة باستخدام "معامل ألفا" (Alpha Coefficient): وقد كانت قيمة ألفا (٠,٩٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يدل على ثبات المقياس.

### • تصحيح المقياس:

بلغ عدد العبارات الموجبة (١١) عبارة، وبلغ عدد العبارات السالبة (٩) عبارات، وحُسبت الدرجات للفقرات الإيجابية بالترتيب (١,٢,٣,٤,٥) والعكس بالنسبة للفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها على هذا المقياس هي (١٠٠) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٠) درجة. ونظرًا لأن الاستجابة المحايدة تقابل (٣) فقد اعتبر الاتجاه إيجابيًا إذا كان الأداء على المقياس (٤٦) فما فوق، واعتبر الاتجاه سلبيًا إذا كان أداء الطالب على المقياس (٧٥) وأقل.

### • تحديد زمن المقياس:

رصد الباحثان الزمن الذي أجاب فيه ٧٥٪ من طلاب العينة الاستطلاعية عن جميع فقرات المقياس، فوجدوا أنه استغرق ثلاثين دقيقة، وبعد التأكد من صدق المقياس وحساب ثباته وزمن تطبيقه؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

### خامسًا: إجراءات التطبيق الميداني لتجربة البحث:

نُفذت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

١- اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تحديدًا فصل (٢١٥) الذي كان يقوم أحد الباحثين بتدريسه؛ ليمثل مجموعة البحث الحالية، وبلغ عدد الطلاب المنتظمين في هذا الفصل (٢٩) طالبًا.  
٢- تطبيق اختبار الوعي بألفاظ القراءة العربية، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها قبلًا على مجموعة البحث.

٣- تنفيذ تجربة البحث؛ حيث قام أحد الباحثين بتدريس موضوعات البرنامج البالغة خمسة عشر لقاءً لعينة البحث، وبلغت مدة الدراسة خمسة أسابيع، في الفترة من ٢٣-٥-٢٠٢٢ م حتى

٢٢-٦-٢٠٢٢م، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٣هـ)، بمعدل ثلاثة لقاءات أسبوعياً، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريباً.

٤- تطبيق اختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، ومقياس الاتجاه نحو تعلمها بعدئياً على مجموعة البحث.

٥- تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

### نتائج البحث

عُرِضَت النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني عند الحديث عن إجراءات البحث، وتُعرض هنا نتائج السؤالين الثالث والرابع من خلال اختبار صحة فرضي البحث.

أولاً: عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ تم التحقق من صحة الفرض الصفري الأول ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية" ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) ودلالاتها لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية، ويبين جدول (٣) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية لأداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بألفاظ القرابة

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	مؤشر د لكوهين	حجم الأثر
الوعي بألفاظ القرابة	القبلي	٢٩	٢٠,١٧	٥,٢٦	٧,٦٩	٢٨	١١,٠٤	دالة عند	٢,٠٥	كبير
	البعدي	٢٩	٢٧,٨٦	٤,٣٨				مستوى (٠,٠١)		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين: القبلي والبعدي في الوعي بألفاظ القرابة؛ وبناء على النتيجة السابقة يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي، ويُستعاض عنه بقبول الفرض البديل حيث دلّت التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القرابة العربية لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حُسبت قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت في الوعي بألفاظ القرابة (٢,٠٥) وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي مرتفع للتدريس باستخدام البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لأن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤) حسب تصنيف كوهين (Cohen, ١٩٨٨) (حسن، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠٠٦).

#### ثانياً: عرض نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ تم التحقق من صحة الفرض الصفري الثاني ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة" واختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) ودلالته لدلالة الفروق بين متوسطات



درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القراءة العربية،  
ويبين جدول (٤) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية لأداء مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القراءة

البيان	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة د كوهين	حجم الأثر
المقياس بشكل عام	القبلي	٢٩	٧٧,٢٨	٩,٥٥	٦,٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٢٦	كبير
	البعدي	٢٩	٨٨,٠٣	٧,٧٣				
خصائص اللغة العربية	القبلي	٢٩	١٦,١٠	٢,٨٣	٣,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٦١	كبير
	البعدي	٢٩	١٨,١٠	٢,٨٠				
ظاهرة الفروق اللغوية	القبلي	٢٩	٢٤,٠٠	٤,٩٧	٥,٥١	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,٠٢	كبير
	البعدي	٢٩	٢٩,٠٣	٤,٣١				
تعليم الفروق اللغوية في ألفاظ القراءة	القبلي	٢٩	٣٦,٣١	٤,١٩	٦,٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,١١	كبير
	البعدي	٢٩	٤٠,٥٢	٣,٦٧				
	البعدي	٢٩	٨٨,٠٣	٧,٧٣				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القراءة في اللغة العربية بشكل عام وفي كل محور على حدة لصالح القياس البعدي. وبناء على النتيجة السابقة؛ تم رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار الوعي بألفاظ القراءة العربية، وقبول الفرض البديل حيث دلّت التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث التطبيقين: القبلي والبعدي في الاتجاه نحو تعلم ألفاظ القراءة العربية لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حُسبت قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت في الاتجاه نحو خصائص اللغة العربية (١,٢٦)، وفي الاتجاه نحو ظاهرة الفروق اللغوية (٠,٧٨)، وفي الاتجاه نحو تعليم الفروق اللغوية في ألفاظ القرابة (٢,١٨)، أما بالنسبة للاتجاه نحو تعليم القرابة في اللغة العربية بشكل عام؛ فقد بلغت قيمة مؤشر "د لكوهين" (١,٢٦)، وهي قيم كبيرة ومناسبة، وتدلل على أن استخدام البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية كان له أثر إيجابي مرتفع في تنمية في الاتجاه نحو تعليم ألفاظ القرابة لدى طلاب المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

#### تفسير النتائج:

دلت نتائج البحث على فعالية البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة النظرية الحقول الدلالية التي تقوم على تدريس ألفاظ القرابة على أنها مجموعة كلمات ترتبط دلالاتها عادة تحت لفظ عام يجمعها، وأن فهم معنى كلمة يفترض فهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليًا؛ فكلمة (جد) لها علاقة بكلمة (حفيد) وهما من الحقل نفسه، فلا يتضح معنى أحدهما إلا بمعرفة الأخرى مع العناية بثقافة المجتمع العربي في هذا الشأن.

ولمزيد من الإيضاح والتحليل، فهناك عدد من الأسباب التي تفسر النمو الملحوظ في الوعي بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها لدى عينة البحث يمكن إيجازها فيما يأتي:

● إسهام البرنامج من خلال مراحلها الإجرائية في الوقوف على ألفاظ حقل القرابة التي وردت في المحتوى اللغوي لدروس البرنامج، وبيان ما يربط هذه الألفاظ من علاقات دلالية، وإبراز المعاني

التي تحملها مرتكزةً على نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأدب العربي الأصيل والمعاصر وشروحها وكتب اللغة.

● إسهام نظرية الحقول الدلالية في تتبع المتعلمين لاستعمالات ألفاظ القرابة واستخداماتها في التعبيرات المختلفة؛ ليحصلوا على المعنى بحكم العلاقة بين الألفاظ وما يجاوزها من خلال التحليل الواعي للسياقات والمواقف التي ترد فيها الألفاظ.

● ساعد استخدام نظرية الحقول الدلالية في تعليم ألفاظ القرابة المتعلمين على اكتشاف الدلالات المعجمية والسياقية الدقيقة بين هذه الألفاظ؛ مما زاد من وعيهم بها وإدراكهم للفروق اللغوية والثقافية الدقيقة بينها.

● أسهمت نظرية الحقول الدلالية في تشجيع الدارسين على الاستقصاء، وإثارة التساؤلات والتفكير النقدي وإنتاج صور رمزية تنبه ذاكرتهم لألفاظ القرابة؛ مما زاد من فاعليتهم ومشاركتهم وخلق اتجاه إيجابي لديهم نحو عملية تعلمها بجانبها اللغوي والثقافي.

● إتاحة البرنامج الفرصة لتدريب المتعلمين على إدراك العلاقات الدلالية لألفاظ القرابة، وأوجه الشبه والاختلاف بينها؛ مما يسّر لهم استعمالها بشكل دقيق ومناسب للسياقين اللغوي والثقافي في مواقف التواصل اليومي داخل قاعات الدراسة وخارجها.

● اعتماد البرنامج على العديد من الأنشطة، والتدريبات التحليلية، التي استهدفت تنمية قدرة المتعلمين على التمييز بين الفروق اللغوية والاجتماعية الدقيقة بين ألفاظ القرابة؛ مما أزال من أذهانهم كل لبس وغموض جعلها تبدو مترادفة.

● شعور الطلاب بأن محتوى البرنامج الذي يتفاعلون معه يلي حاجتهم، ويستثير دوافعهم، ويرضي اهتماماتهم، ويتسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي المحيط بهم؛ أدى إلى زيادة إقبالهم عليه، وزاد من مشاركتهم في أنشطته؛ مما أسهم في تنمية وعيهم بألفاظ القرابة وزاد من اتجاههم نحو تعلمها.

● اعتماد تدريس هذا البرنامج على مجموعة من إستراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة؛ من خلال العمل في مجموعات صغيرة عند تنفيذ أنشطة وأوراق عمل تحليل النصوص اللغوية المتضمنة لألفاظ القرابة في كل لقاء، مثل: المناقشة، والتعلم التعاوني (التعلم معاً)، والعصف الذهني، والتعلم الذاتي في جو من الحرية وقبول الآخر؛ مما زاد من تحمل الطلاب مسؤولية إنجاز التعلم، وأسهم بشكل واضح في تنمية وعيهم بألفاظ القرابة، وأدى إلى زيادة الثقة والود بين الدارسين، وزيادة إقبالهم على دروس البرنامج واتجاههم نحوه.

● تضمن البرنامج عدداً متنوعاً من الأنشطة التعليمية (اقرأ وحدد، اقرأ وحلل، اقرأ واستنتج، تأمل واستنتج، اقرأ ولاحظ، اقرأ وفسر) طبقاً لخطة تدريسه، ومُنح الطلاب الفرصة للتفاعل معاً في تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، وتوبعوا في أثناء عمل المجموعات، وقُدّمت التغذية الراجعة لهم في صورة أوراق عمل تنمّي الوعي بألفاظ القرابة من خلال تحليل النصوص اللغوية المدروسة، ومارس الطلاب هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة؛ مما أدى إلى زيادة وعيهم بألفاظ القرابة، وتطوير مهاراتهم في تمييز الفروق اللغوية بينها والاتجاه نحو عملية تعلمها.

● اعتماد البرنامج في تقويم وعي المتعلمين بألفاظ القرابة والاتجاه نحو تعلمها على نظام التقويم المستمر من بداية العملية التعليمية إلى نهايتها، وتقديم تغذية راجعة وافية لهم بصورة مستمرة؛ أدى إلى زيادة دافعيتهم في العملية التعليمية، وزاد من مستوى إتقانهم لألفاظ القرابة.

● توجيه الطلاب إلى أنشطة التعلم الذاتي من خلال تكليفهم بصورة فردية بتحليل بعض آيات القرآن الكريم أو الأحاديث النبوية الشريفة أو نماذج من الأدب العربي، واستنتاج الدلالات السياقية لها، وحفظها في ملفات إنجازاتهم؛ أسهم في زيادة فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

وبشكل عام جاءت نتائج البحث متسقة مع ما تم عرضه في خلفيته النظرية؛ بأن نظرية الحقول الدلالية تحدد السمات التمييزية للمفردات اللغوية بعد جمعها، مما يزيل كل لبس وغموض قد يعيق المتعلم عن استعمال الكلمات المتقاربة في الدلالة، ويتيح له استعمال اللغة بصورة متميزة، فضلاً عن كون النظرية تكشف عن العلاقات بين الكلمات، وتساهم في حصر مفردات الحقل الدلالي - كما

أشار سليمان (٢٠١٩) - ويؤدي تحديد نوع الحقل الدلالي إلى الطلاقة في استدعاء المفردات المرتبطة به، ويعمل على إثراء المفردات تعرفاً واستيعاباً، ويحدث آثاراً في بنية القارئ المعرفية تعديلاً أو توسيعاً أو صقلاً.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت مجموعة متنوعة من البرامج، والإستراتيجيات، والنماذج التدريسية القائمة على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات الكلام، وتدريب المفردات، ومهارات الفهم الاستماعي، ومهارات التواصل الشفهي والحصيلة اللغوية لدى الدارسين مثل دراسة ناثر (٢٠١١)، واللحياني (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وسيف (٢٠٢٠).

وجاءت هذه النتائج متفقة أيضاً مع نتائج العديد من الدراسات فيما يتعلق بتنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية مع نتائج دراسة Bada (2005) & Bilal التي أجريت بمشاركة طلاب قسم تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة جوكوروفا في تركيا، ودراسة (Boran, 2018) التي أكدت على دور نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في تنمية الاتجاه نحو ثقافة اللغة الإنجليزية وثقافة اللغة الهدف، ودراسة (Cao, 2016) التي بينت دور نظرية الحقول الدلالية في تعزيز اتجاه المتعلمين نحو تعلم الاختلاف بين اللغة الإنجليزية والصينية، ودراسة أبو الذهب (٢٠٢١) التي كشفت عن فعالية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## التوصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج أوصى الباحثان بما يأتي:

- ١- العناية بإعداد برامج تعليمية تعتمد على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كافة المستويات التعليمية.
- ٢- تضمين مهارات استعمال نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ القرابة وغيرها في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٣- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بألفاظ الحضارة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٤- الاستفادة من البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في تنمية الوعي بألفاظ الحضارة الأخرى.
- ٥- الاستفادة من اختبار الوعي بألفاظ القرابة في هذا البحث في تقييم أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الوعي بألفاظ القرابة في اللغة العربية.
- ٦- العناية بتوظيف نظرية الحقول الدلالية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لمساعدة الدارسين على فهم الألفاظ المتقاربة في الدلالة في الثقافة العربية وتوظيفها في حديثهم وكتاباتهم في مواقف التواصل اليومي.
- ٧- الاستفادة من البرنامج المعد في هذا البحث في تنمية الحصيلة اللغوية لمهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٨- تشجيع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام ألفاظ القرابة العربية في أنشطة التواصل اليومي، والتوعية بها في منصات التواصل الاجتماعي.

## المقترحات

استكمالاً لنتائج هذا البحث فإن الباحثين يقترحان الدراسات الآتية:

- ١- برنامج قائم على توظيف ألفاظ القرابة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٢- برنامج قائم على التحليل الدلالي لألفاظ القرابة في تنمية الحصيلة اللغوية والتفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٣- برنامج قائم على استخدام نظرية الحقول الدلالية في تنمية الوعي بالفروق اللغوية لألفاظ القرابة في الحديث النبوي الشريف لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ٤- فعالية توظيف ألفاظ القرابة في تنمية الوعي بالثقافة العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والاتجاه نحو تعلمها.
- ٥- أثر برنامج قائم على التحليل الدلالي لألفاظ القرابة في القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، سيد رجب محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام نموذج تدريسي قائم على نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى دارسي اللغة بالعربية للناطقين لغيرها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٥-٦١.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢). الخصائص تحقيق محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، ج ٢، ١٣٥.
- أبو الذهب، أبو الذهب البدري علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على توظيف الأمثال العربية في تنمية الطلاقة التعبيرية والاتجاه نحو الثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٨ع، الجزء ١، ديسمبر ٢٠٢١، ١٩٤-٢٣٥.
- أبو العينين، عمر عبد المعطي (٢٠٠٣). الفروق الدلالية بين النظرية والتطبيق، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على تدريس المفردات اللغوية المعاصرة ونظرية الحقول الدلالية في إثراء الحصيلة اللغوية وتنمية مهارات الدلالية السياقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، كلية التربية، مج ٣٦، ع ٢٤، الجزء ١، ١-٦٤.
- أولمان، ستيفن (١٩٩٧). دور الكلمة في اللغة، ترجمة: كمال بشر، دار غريب.
- حسام الدين، كريم زكي (٢٠٠٠). اللغة والثقافة "دراسة أنثولوجية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط ٢، ٨.
- حسن، عبد الله أحمد جاد الكريم (٢٠١٤). سمات اللغة العربية: السعة والمرونة، مقال على شبكة الألوكة الأدبية واللغوية، تم الاطلاع عليه في ٢٩/٧/٢٠٢٢ م. رابط الموقع: [سمات اللغة العربية: السعة والمرونة \(alukah.net\)](http://alukah.net).
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS، القاهرة، دار الفكر العربي.
- حمدان، نذير (١٩٩٠). اللغة العربية، دار القبلية للثقافة الإسلامية.
- حنفي، ربيع محمد (٢٠٢١). معايير أبي هلال العسكري ودورها في إثبات الفروق اللغوية (دراسة وصفية)، مجلة المقرري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، مج ٤، ع ٢٤، ١-١٩.
- حيدر، فريد عوض (٢٠٠٥). علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة.
- خليل، حلمي خليل (٢٠١١). الكلمة دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية.
- داود، محمد محمد (٢٠٠٨). معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم، دار غريب.
- الدوري، محمد ياس خضر (٢٠٠٥). دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد.
- السعدي، عبد الرزاق بن عبد الرحمن (٢٠١٢). مقومات اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي للغة العربية وهوية الأمة، عمان، الأردن، ١٥-١٧/١٠/٢٠١٢، الجامعة الإسلامية العالمية، قسم اللغة العربية وآدابها.



سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٩). معايير تعليم المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء نظرية الحقول الدلالية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ٢، ع ٢٤، ٨٥-١١٨. سمات اللغة العربية: السعة

والمرونة (alukah.net)

سيف، أحمد محمد حسين (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مج ٧٤، ع ٧٤٤، يونيو ٢٠٢٠، ١٠٩٢-١١٢١.

عبد التواب، رمضان (١٩٩٩). فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي.

عبد الرحيم، محمد (١٩٩٣). القرابة والميراث في المجتمع بين القواعد الشرعية والتصرفات الواقعية، مكتبة الثقافة الدينية، ١٠٠-١٠٣.

عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠٠٧). التصور اللغوي عند علماء أصول الفقه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

عبد القادر، حسان محمود (٢٠٢١). الترادف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ورقة بحثية منشورة، مجلة RumelIDE لدراسات اللغة والأدب، ٩٤٢-٩٥٥.

عثمان، فاروق السيد وعبد، عبد الهادي السيد (١٩٩٥). الإحصاء التربوي والقياس النفسي، القاهرة، دار المعارف.

عزوز، أحمد (٢٠١٢) أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، دمشق، دار رسلان.

العسكري، أبو هلال (١٩٨٣). الفروق اللغوية، الدار العربية للكتاب.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٦). علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

عمر، رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠٢٠). برنامج أنشطة قائم على نظرية الحقول الدلالية باستخدام محفزات الألعاب Gamification وفاعليته في تنمية المفردات اللغوية، ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف

الرابع الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ٢١٤، ٣٥٨-٤٤٧.

العمرى، فاطمة محمد (٢٠١٢). ثقافة اللغة طريق أم هدف: مقارنة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٣٩، ع ٢٤، ٢٣٧-٢٤٩.

العوي، رابع عبد الله (٢٠٢٠). معجم سياقي لألفاظ القرابة في العربية المعاصرة للناطقين بغير العربية، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية.

عيسى، فوزي سعد، وعيسى، رانيا فوزي (٢٠٠٩). علم الدلالة النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الفجر، محمد خالد (٢٠١٢). نظرية معاجم الحقول الدلالية وإرهاصاتها في فقه اللغة وسر العربية للثعالبي، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج ٨٧، الجزء ١، ١٥٢-١٥٧.

القريشي، غني ناصر (٢٠١٢). النظام العائلي (المؤسسة الأسرية) القرابة، جامعة بابل.

قميحة، جابر (٢٠١٤). مظاهر القدرة الذاتية في اللغة العربية: دقة التفريق، مقال على شبكة الألوكة الأدبية واللغوية، بتاريخ ١٢/٢٧، تم الاطلاع عليه في ٦/٨/٢٠٢٢ م. رابط الموقع: مظاهر القدرة الذاتية في اللغة

العربية: دقة التفريق (alukah.net)

- القنيعير، حسناء عبد العزيز (٢٠٢٢). الفروق اللغوية بين بعض الألفاظ المتشابهة من خلال القرآن الكريم، تم الاطلاع عليه في ١٤/٨/٢٠٢٢م. رابط الموقع: <https://www.alriyadh.com/733337>
- القوصي، محمد عبد الشافي (٢٠١٦). عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- الكلي، بدر عائد (٢٠١٧). محاولات بناء المعيار الدلالي في الدلالة المعجمية دراسة وصفية تحليلية، دار الجنان.
- اللحياني، محمد (٢٠١٤). تدريس المفردات للناطقين بغير العربية من خلال نظرية الحقول الدلالية الدرس "٥" و"١١" من كتاب "في تعلم اللغة العربية" الجزء الأول لكريسن بروسداد، محمود البطل، عباس التونسي أموذجا، مجلة أبحاث معرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، ع ٤٤، ١٤٥-١٦٢.
- لوهمل، باديس (٢٠٠٨). نظرية الحقول الدلالية بين التراث العربي والفكر اللساني المعاصر، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو - مخبر الممارسات اللغوية، ع ٢٢٤.
- محمود، سعاد جابر (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، ع ٩٤، ٢٨٥-٣٣١.
- موسى، أحمد طاهر حافظ محمد (١٩٩٢). ألفاظ القرابة في العربية دراسة لغوية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، قسم علم اللغة والدراسات السامية والشرقية.
- ناثر، محمد (٢٠١١). فعالية نظرية الحقول الدلالية في التعبير الوصفي لتنمية مهارة الكلام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.
- نصر، آية معاطي (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية الحقول الدلالية لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ع ٧١، ٢٠٣-٢٣٢.
- نحر، هادي نحر (٢٠١١). علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط ٢، ٤٦٦.
- النواصرة، ناصر محمود صالح (٢٠١٤). خصوصية استعمال المفردة القرآنية ألفاظ القرابة أموذجا، جامعة الأزهر، حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا، ع ١٨، ٣٤٧-٣٨٣.
- هلال، عبد الغفار حامد (٢٠٠٤). العربية خصائصها وسماتها، مكتبة وهبة.
- وافي، علي عبد الواحد (٢٠٠٤). علم اللغة، نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- يحيى، حياتي نصار (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسة الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج ٧، ع ٢٤، ٤٥-٥٠.
- يونس، شهرزاد (٢٠١٦). محاضرات في نظرية الحقول الدلالية والتطور الدلالي، جامعة الإخوة منتوري، كلية الآداب واللغات، الجزائر.

## المراجع العربية (مترجمة):

- Ibrahim, Sayed Rajab Muhammad (2019). The effectiveness of using a teaching model based on semantic field theory in developing listening comprehension skills for non-native speakers of Arabic language learners. Reading and Knowledge Magazine, Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Association for Reading and Knowledge, 15-61.
- Hamdan, Nazir (1990). The Arabic Language, Dar Al-Qibla for Islamic Culture.
- Hanafi, Rabie Muhammad (2021). Abu Hilal Al-Askari Criteria and its Role in Proving Linguistic Differences (Descriptive Study) , Al-Maqri Journal for Theoretical and Applied Linguistic Studies, Vol. 4, Issue: 2, 1-19.
- Haider, Farid Awad (2005). Semantics: a theoretical and applied study, Maktabat Al-Adab, Cairo.
- Khalil, Halmi Khalil (2011). The word is a lexical linguistic study,, Dar al-Marefa al-Jami`iyya.
- Dawood, Muhammad Muhammad (2008). A Dictionary of Semantic Differences in the Holy Qura'an, Dar Ghareeb.
- Al-Douri, Muhammad Yas Khider (2005). Deepness of linguistic differences in the Qura'anic statement, Ph.D. thesis, University of Baghdad.
- Al-Saadi, Abdul Razzaq bin Abdul Rahman (2012). Elements of the Arabic language and its challenges in the era of globalization, thesis presented to the International Conference for the Arabic Language and the Identity of the Nation, Oman, Jordan, 15-17/10/2012, International Islamic University, Department of Arabic Language and Literature.
- Suleiman, Mahmood Jalaluddin (2019). Standards of Teaching Vocabulary in Arabic Teaching to Non-Native Speakers in the light of Semantic Fields Theory, International Journal of Research in Educational Sciences, Vol. 2, Issue: 2, 85-118.
- Saif, Ahmad Muhammad Husain (2020). A proposed teaching model based on the deliberative theory for the development of oral communication skills among non-native speakers of Arabic, The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, Vol. 74, Issue: 74, June 2020, 1092-1121.
- Abdul Tawab, Ramadan (1999). Chapters in Arabic Jurisprudence, Al-Khanji Library.
- Ibn Jinni, Abu al-Fath Usman (1952). Characteristics, investigated by Muhammad Ali Al-Najjar, Cairo, The Egyptian National Library, Volume 2, 135.
- Abdul Rahim, Muhammad (1993). Kinship and inheritance in society between legal rules and realistic behavior, Religious Culture Library, 100-103.
- Abdul Gaffar, Mr. Ahmad (2007). Linguistic perception among scholars of the principles of jurisprudence, Dar al-Marefa al-Jami`iyya, Alexandria.
- Abdul Qadir, Hassan Mahmood (2021). Tandem in Teaching Arabic to Non-native Speakers, Published Research Paper, RumeliDE Journal for Language and Literature Studies, 942-955.
- Usman, Farouk al-Sayyed and Abdah, Abdul-Hadi El-Sayyed (1995). Educational Statistics and Psychometrics, Cairo, Dar Al Maaref.
- Azoz, Ahmad (2012) Traditional Origins in Semantic Fields Theory, Damascus, Raslan House.
- Al-Askari, Abu Hilal (1983). Linguistic differences, Arab Book House.
- Umar, Ahmad Mukhtar (2006). Semantics, Cairo, the world of books.
- Umar, Ahmad Mukhtar (2008). Contemporary Arabic Dictionary, Cairo, The World of Books.

- Umar, Rania Muhammad Mustafa Kamil (2020). A program of activities based on the theory of semantic fields using gamification stimuli and its effectiveness in developing vocabulary and analytical thinking skills for fourth-grade students, Journal of Scientific Research in Education, issue: 21, 358-447.
- Al-Omari, Fatima Muhammad (2012). Language culture, a path or a goal: An approach to teaching Arabic to non-native speakers, human and social science studies, Vol. 39, issue: 2, 249-447.
- Abu -Al- Dahab, Abu -al- Dahab al-Badri Ali (2021). The effectiveness of an electronic program based on employing Arabic proverbs in developing expressive fluency and the trend towards Arabic culture among the learners of non-native speakers of Arabic Language, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, Volume 8, Part 1, December 2021, 194-235.
- Al-Oufi, Rabeh Abdullah (2020). A contextual dictionary of kinship terms in contemporary Arabic for non-Arabic speakers, Ph.D. thesis, Islamic University.
- Al-Fajr, Muhammad Khaled (2012). The theory of dictionaries of semantic fields and their implications in the jurisprudence of language and the secret of Arabic by al-Thaalibi, Journal of the Arabic Language Academy in Damascus, Vol. 87, Part 1, 152-157.
- Isa Fawzi Saad and Isa Rania Fawzi (2009). Semantics Theory and Application, Dar al-Marefa al-Jami`iyya, Alexandria.
- Al-Quraishi, Ghani Nasir (2012). Family System (Family Institution) Kinship, University of Babylon.
- Qameha, Jabir (2014). Manifestation of Self-Ability in the Arabic Language: Accuracy of Differentiation, an article on the Alukah Literary and Linguistic Network, dated 12/27, accessed on 6/8/2022AD. Website link [مظاهر القدرة الذاتية في اللغة العربية: دقة التفريق \(alukah.net\)](http://www.alukah.net)
- Al-Qunayir, Hasna Abdul-Aziz (2022). Linguistic differences between some similar words through the Holy Qur'an, accessed on August 14, 2022 AD. Website link: <https://www.alriyadh.com/733337>
- Al-Qusi, Muhammad Abdul-Shafi (2016). The Genius of the Arabic Language, Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Al-Kalbi, Badr Ayed (2017). Attempts to build a semantic criterion in lexical significance, an analytical descriptive study, Dar Al-Jinan.
- Lahoemel, Badis (2008). Semantic Fields Theory between Arabic Heritage and Contemporary Linguistic Thought, Journal of Linguistic Practices, Mouloud Mammeri University, Tizi Ouzou - Linguistic Practices Laboratory, issue: 22.
- Al-Lihani, Muhammad (2014). Teaching vocabulary to non-Arabic speakers through semantic field theory lesson "5" and "11" from the book "On Learning the Arabic Language" Part One by Krissen Brostad, Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tunisi as a model, Journal of Cognitive Research, Faculty of Arts and Humanities, Sidi Mohamed ben Abdellah University, issue:4, 145-162.
- Abu -al- Ainain, Omar Abdul-Moati (2003). Semantic differences between theory and practice, Monchaat Al Maaref, Alexandria.

- Mahmoud, Suad Jabir (2018). A program based on semantic field theory to develop the semantic skills of the kindergarten child, Arab Research Journal in the Fields of Specific Education, Arab Educators Association, issue: 9, 285-331.
- Musa, Ahmed Tahir Hafiz Mohammad (1992). Words of Kinship in Arabic, Linguistic Study, PhD Thesis, Cairo University, Faculty of Dar Al Uloom, Department of Linguistics and Semitic and Oriental Studies.
- Nather, Muhammad (2011). The effectiveness of semantic field theory in descriptive expression for developing speaking skill, unpublished master's thesis, College of higher Studies, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang.
- Nasr, Aya Muati (2016). A proposed strategy in the light of semantic fields theory for developing linguistic creativity skills for secondary school students, Journal of the College of Education, Damietta University, Issue: 71, 203-232.
- Nahr, Hadi Nahr (2011). Applied Semantics in the Arab Heritage, Modern Book World, Jordan, 2nd Edition, 466.
- Nawasra, Nasir Mahmood Salih (2014). The specificity of the use of the Qur'anic vocabulary, kinship terms as a model, Al-Azhar University, Yearbook of the Faculty of Arabic Language for Boys in Gerga (BFAG) , Issue: 18, Part 1, 347-383.
- Hilal, Abdul Ghaffar Hamid (2004). Arabic Characteristics and Traits, a gift library.
- Wafi, Ali Abdul Wahid (2004). Linguistics, Nahdet Misr for printing, publishing and distribution.
- Yahya, Hayati Nassar (2006). Using the effect size to examine the scientific significance of the results in the quantitative study, Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, Vol. 7, Issue: 2, 45-50.
- Yunus, Sheherazad (2016). Lectures in Semantic Field Theory and Semantic Development, Mentouri Brothers University, Faculty of Arts and Languages, Algeria.
- Ismail, Baligh Hamdi (2021). The effectiveness of a program based on teaching contemporary linguistic vocabulary and semantic field theory in enriching the linguistic output and developing contextual semantic skills among primary school students, Journal of Research in Education and Psychology, Minia University, College of Education, Vol. 36, Issue: 2, Part 1, 1-64.
- Ullmann, Stephen (1997). The role of the word in the language, translated by: Kamal Bishr, Dar Ghareeb.
- Husamuddin , Karim Zaki (2000). Language and Culture, "An Anthropological Study of Words and Kinship Relations in Arab Culture", The Egyptian General Book Organization, Cairo, Issue: 2, 8.
- Hasan, Abdullah Ahmad Jad Al-Karim (2014). Features of the Arabic Language: Capacity and Flexibility, an article on the Alukah Literary and Linguistic Network, accessed on 29/7/2022AD. Website link:
- Hasan, Ezzat Abdul Hamid (2011). Psychological and educational statistics applications using the SPSS1 program, Cairo, Dar Al- Fikr Al- Arabi.

### المراجع الأجنبية:

- Bilal, Genc and Bada Erdogan (2005): Culture in Language learning and teaching, The Reading Matrix Vol. 5, No. 1, April 2005.
- Boran, G. (2018). Semantic fields and EFL/ESL teaching. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET) , 5 (2) , 391-399. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/359/242>.
- Braun. J (2004) Technology in the Classroom: Tools for Building Stronger Communities and Better Citizen, Kappa Delta record, 40 (2) , 55-69.
- C .Levi- Strauss. (1994). Structures élémentaires de la paranté, PUF, Paris, p42.
- Cao Wangru, (2016). Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field. Journal of Education and Learning; Vol. 5, No. 3, 1927-5269.
- Crystal, D. (1992). An encyclopedic dictionary of language and languages. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hamed,J. (2013). Evaluation of Semantic Field Theory And Componential Analysis As Theoretical Approaches Of Potential Value To Vocabulary Acquisition: With Special Reperenceto The learners Collocational Competence ,Journal of the college of arts, university of Basra,no (64) , 1-27.
- Khosavizadeh,p & Mollaei ,M (2011).Incidental Vocabulary Learning : A Semantic Field Approach, <http://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/184>.
- Neuner, G. (1997): The role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning Language Teaching, 29, 234-239.
- Nordquist, R. (2017). "Semantic Field Definition." ThoughtCo, Apr. 25, 2017, Retrieved from <https://www.thoughtco.com/semantic-field-1692079>
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. & Wrightsman, L, S. (1991). Measures of personality and social psychological attitudes. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Tanner, R. & Green, R. (1989). Tasks for teacher education: A reflective approach. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Tseng, Y.-H. (2002): A Lesson in Culture, ELT Journal, v56, n1, p.11-21 Jan 2002.



العوامل المؤثرة في السلوك الادخاري لدى  
الأسرة السعودية دراسة مطبقة على عينة  
من الأسر في مدينة المبرز

factors affecting saving behavior of the Saudi  
family A study applied to sample of Saudi  
families in the city of Mubarraz

إعداد

د. بلور بنت صويلح العتري

أستاذ مساعد بقسم الدراسات الاجتماعية  
جامعة الملك فيصل

**Dr. Bdur Swelh Alonazi**

Assistant Professor at Department of Social Studies  
King Faisal University

DOI: 10.36046/2162-000-012-0020

## المستخلص

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على العوامل الذاتية والمعرفية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، كما سعت للكشف عما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المعرفية، الذاتية والاجتماعية للسلوك الادخاري تعزى لمتغير (مستوى الدخل، مكان الإقامة، المستوى التعليمي).

واتبعت هذه الدراسة منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة العمدية، باستخدام أداة الاستبانة. مطبقة على عينة بلغت (٣٤٤) من الأسر السعودية بمدينة المبرز، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج فيما يخص العوامل حيث جاءت موافقة الأسر على تأثير العوامل الذاتية تليها الاجتماعية ثم المعرفية.

وأخيراً توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأسر حول العوامل المعرفية، الذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري ترجع لاختلاف متغير مستوى الدخل، الموطن الأصلي والمستوى التعليمي.

**الكلمات المفتاحية:** العوامل المعرفية، السلوك الادخاري، الوعي المالي، التنمية الاقتصادية، التنمية الاجتماعية، الوعي الأسري.

## Abstract

The exploratory study aimed to identify the subjective, cognitive, and social factors affecting the saving behavior of Saudi families and sought to reveal whether there was a statistically significant relationship between the cognitive, subjective, and social factors of saving behavior due to the variable (income level, place of residence, educational level).

This study followed the social survey method by means of an intentional sample, using the questionnaire tool. Applied to a sample of (344) of Saudi families in the city of Mubarraz. The study reached many results about factors, where the approval of the of families on the influence of subjective factors, followed by social and then cognitive factors.

Finally, the results revealed that there were statistically significant differences among of Saudi families about the cognitive, subjective, and social factors affecting saving behavior due to the difference in the variable, income level, original place of residence and educational level.

**Keywords:** cognitive factors, saving behavior, financial awareness, economic development, social development, family awareness.



## مقدمة

يعد الادخار أحد العمليات ذات الأهمية والتي لها دور هام في الدفع بعجلة التنمية الاقتصادية، حيث تسعى الدول عبر أنظمتها وقوانينها إلى جذب المدخرات وتوفير الأوعية المناسبة لعملية الادخار. ويقتضى دور الأسرة أساسياً في تشجيع الأفراد على العمل بمبدأ الادخار، فهي المؤسسة الاجتماعية التي تساهم بشكل كبير في ترسيخ ثقافة الادخار من خلال وظائفها كالتنشئة والتعليم والتربية. (عبد اللاوي، ٢٠١٩: ٥٧)

والمملكة بدورها تسعى لاتخاذ جهود ملموسة لدعم ثقافة الادخار وتحسين معدلاته، من خلال المبادرات والبرامج المساهمة في رفع الوعي الثقافي للادخار لدى الأسر ومحاولة خلق قنوات متنوعة للادخار وتطوير آليات التخطيط المالي. الأمر الذي يساهم في دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ونظراً لتدني معدلات الادخار على مستوى الأسرة في المملكة حيث لا تتعدى (٢٪) من دخل الأسر - حسب ما أشارت إليه الإحصاءات الرسمية في السنوات الأخيرة. (الحميدي، ٢٠٢١، العدد ١٥٤١٢)؛ فإن البحث في العوامل المساهمة في تشكيل السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية يعد مطلباً ضرورياً للوصول إلى سياسية واضحة تجاه الادخار الأسري، وخلق بيئة مشجعة وداعمة للادخار؛ لرفع مستوى الوعي المالي لدى الأسر وترشيد الاستهلاك. حيث يرى الاقتصاديون وجود علاقة عكسية بين السلوك الاستهلاكي والادخار، فكلما زاد الاستهلاك انخفض معدل الادخار، والعكس صحيح.

يرى أصحاب المدرسة الكلاسيكية أن الادخار والاستثمار عمليتين تثلان الأساس في تكوين رأس المال، وهما مصدر التقدم الاقتصادي (إلياس، ٢٠٢٠، ٨١).

### أولاً: مشكلة الدراسة:

يعد انخفاض معدل الادخار أحد أهم التحديات التي تواجه المجتمعات غير المتقدمة. وعلى الرغم من أهميته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلا أنه - في الفترة الأخيرة - يشهد انخفاضاً ملحوظاً على مستوى الأسرة. وتعد الأسرة السعودية - كأى مؤسسة اقتصادية - بحاجة إلى الوعي

المالي الذي يوفر لأفرادها درجة من الأمان المادي والنفسي، كما يوفر لأعضائها القوة لمواجهة جميع الأزمات التي قد يمر بها الفرد أو المجتمع بشكل عام. وقد يتحقق الوعي المالي من خلال إدراك الأفراد لثقافة الادخار، وتغيير بعض مفاهيم وأنماط الاستهلاك.

أظهرت الدراسات حول النمو والادخار في ١٣ دولة ارتباط الادخار بالنمو الاقتصادي ارتباطاً وثيقاً، فالنمو الاقتصادي يحفز على زيادة المدخرات، كما تزيد المدخرات معدلات النمو الاقتصادي (Misztal,2011,17-18).

كذلك يجب أن تكون مدخرات الأفراد من أهم الموارد الاستثمارية لتطوير القطاع غير النفطي، حيث تكمن أهميتها في رفع النمو الاقتصادي وتعزيز التنمية، وذلك بتوجيهها إلى الاستثمارات الإنتاجية. مما ينتج عنه حل مشاكل البطالة وزيادة النمو الاقتصادي (Bairamli1 and (Kostoglou,2010, 99).

على جانب آخر تشير نتائج عدة دراسات في الفترة (٢٠١٤م - ٢٠١٧م) إلى انخفاض مستويات الثقافة المالية لدى الأفراد في المملكة العربية السعودية؛ نتيجة انخفاض مستويات التخطيط المالي (وثيقة برنامج تطوير القطاع المالي، خطة التنفيذ، ٢٠٢١).

وإيماناً بأهمية نشر ثقافة الادخار والاستهلاك الرشيد للمساهمة في رفع نسبة ادخار الأسرة من إجمالي دخلها من ٦٪ إلى ١١٪ تماشياً مع الرؤية (٢٠٣٠)؛ فقد وقع مجلس شؤون الأسرة مذكرة تفاهم مع بعض الشركات بهدف نشر وترسيخ ثقافة الوعي المالي لدى الأسرة السعودية، وإقامة برامج هادفة تعزز وتنمي الوعي المالي لدى الأسرة، وتمكنها من الإدارة المالية بصورة تساعد على رفع نسبة الادخار؛ لتحقيق نتائج إيجابية تهدف لإحداث تأثير اجتماعي مستدام في المملكة (مجلس شؤون الأسرة، ٢٠٢١).

تشهد معدلات إنفاق الأسر السعودية مؤخراً ارتفاعاً بمعدل ٣٨.٦٪، ما يعني أن معدل التوفير المالي للأسر منخفض، ونظراً للدور الرئيس الذي يمارسه ادخار الأسر في التنمية الاقتصادية للدولة؛ أطلقت المملكة - كجزء من برامج (رؤية ٢٠٣٠) - برنامج تطوير القطاع المالي؛ لدعم تنمية

الاقتصاد الوطني، وتحفيز الادّخار الهادف لزيادة معدل ادّخار الأسرة في البلاد من ٢,٤٪ عام ٢٠١٣ إلى ٧,٥٪ في عام ٢٠٢٠ (وثيقة برنامج تطوير القطاع المالي، خطة التنفيذ ٢٠٢١).

ويرى (الفوزان) أن عدم توفر عدد كافٍ من منتجات الادّخار في السوق وانخفاض مستوى الوعي المالي مقارنةً ببعض الدول الأخرى، أدّى إلى إفراز بعض العوامل المسببة لانخفاض معدل ادّخار الأسرة. (الحميدي، ٢٠٢١، العدد ١٥٤١٢)

ولكون الادخار الأسري حجر أساس للنمو الاقتصادي للمجتمع، وأحد عناصر الادخار الوطني؛ فإن هذه الدراسة الميدانية تهدف إلى التعرف على بعض العوامل المساهمة في تشكيل السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، وتحديدًا العوامل المتعلقة بالجوانب الذاتية، المعرفية والاجتماعية؛ نظراً لأهميته وتأثيره الفعال على مؤشرات اقتصادية أخرى كالاستهلاك والادخار، حيث يشكل الادخار لدى الأسرة عنصراً من عناصر إجمالي الادخار المحلي، في الوقت الذي تتجه فيه المملكة إلى الانتقال من الاقتصاد النفطي إلى التنوع في مصادر التمويل، فالادخار يمثل نسبة معتبرة من الناتج المحلي، ويسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ثانياً: أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- ارتباط الادخار الأسري بجانب التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع يوجب دراسة العوامل المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تشكل السلوك الادخاري للأسرة السعودية؛ لرفع نسبة الادخار، وإزالة المعوقات.

٢- أهمية دراسة الادخار على الفرد والأسرة والمجتمع من حيث العلاقة الطردية الناجمة عن زيادة مستوى الادخار، وتزايد في نسب الاستثمار والقدرة الإنتاجية والانتعاش الاقتصادي وتحسين مستوى المعيشة بشكل عام.

٣- قد توفر الدراسة قاعدة بيانات تفيد الدراسات مستقبلية المتعلقة بالادخار والوعي المالي.

### الأهمية العملية:

- 1- النتائج المتوقعة للدراسة تمكن من وضع بعض التوصيات ورفعها إلى الجهات المختصة.
- 2- المساهمة في ضبط وتوجيه الوظائف والعمليات المعرفية؛ لتعزيز السلوك الادخاري لدى الأسر السعودية.

### أهداف الدراسة:

- الهدف الرئيس للدراسة: التعرف على العوامل الذاتية والمعرفية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؛ ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:
- 1- التعرف على العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية.
  - 2- التعرف على العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية.
  - 3- التعرف على العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية.
  - 4- التعرف على ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية للسلوك الادخاري تعزى لمتغير (مستوى الدخل، الموطن الأصلي، المستوى التعليمي).

### ثالثاً: تساؤلات الدراسة:

استندت هذه الدراسة إلى السؤال الرئيس: ما العوامل المعرفية، الذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟، ويمكن الإجابة عنه من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- 1- ما العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟
- 2- ما العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟
- 3- ما العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟
- 4- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المعرفية، الذاتية والاجتماعية للسلوك الادخاري تعزى لمتغير (مستوى الدخل، الموطن الأصلي، المستوى التعليمي).

رابعاً: مفاهيم الدراسة:

مفهوم العوامل:

اصطلاحاً: هي الوسائل التي تحقق نتائج إيجابية أو سلبية، أو تمهد لنشوء ظاهرة اجتماعية أو دينية أو اقتصادية وغيرها (علي وآخرون، ٢٠٠٨، ٦٧).

وإجرائياً هي: "الأسباب المؤثرة في طبيعة السلوك الادخاري للأسرة السعودية سواء بشكل سلمي أو إيجابي".

العوامل المعرفية:

العوامل المعرفية في علم النفس هي العمليات المعرفية المرتبطة بكلٍ من: الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، حل المشكلات، التعليم والمنطق (العتوم، ٢٠١٩، ٢٤-٢٥). وإجرائياً هي: "العمليات المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، والمتمثلة في الانتباه والإدراك وطريقة التفكير فيما يتعلق بالوعي المالي".

العوامل الاجتماعية:

هي العوامل غير الشخصية التي ليس للفرد نفسه دخل فيها، وإنما وجدها أمامه عند قدومه للمجتمع (طالب، ٢٠٠٧، ٥٥).

وإجرائياً هي: مجموعة العوامل أو الظروف الاجتماعية المؤثرة في قرارات الأسرة السعودية على السلوك الادخاري، ومنها العامل الأسري، التعليمي، الإعلامي والاقتصادي.

العوامل الذاتية:

إجرائياً هي: "العوامل الشخصية المتمثلة في طريقة التفكير، الوعي، الإدراك، الدوافع، الإرادة، والخبرة لدى الأسرة السعودية".

## السلوك الادخاري:

هو الممارسات التي تقوم بها الأسرة لتوفير جزء من الدخل للانتفاع به مستقبلاً (الحازمي، ٢٠٢٠، ٣٣١).

وإجرائياً هو: "دراسة تصرفات الأسرة السعودية تجاه فائض الدخل".

## الأسرة:

هي عبارة عن مجموعة من الأشخاص الذين يرتبطون برابط الدم أو الزواج أو التبني، ويعيشون في منزل واحد، ويتفاعلون وفقاً لأدوار اجتماعية محددة، ويحافظون على نمط ثقافي عام (القبصر، ١٩٩٩، ٣٦). وإجرائياً: هي "الأسرة السعودية في مدينة المبرز".

## الإطار النظري للدراسة

### ١- النظريات المفسرة للدراسة:

#### أ- النظرية التفاعلية الرمزية: (Symbolic Interactionism Theory)

ظهرت التفاعلية الرمزية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم "جورج هيربرت ميد" وتطورت على يد مجموعة من الرواد الذين أسهموا فيها (الحسن، ٢٠٠٥، ٨٠-٨١).

أما أهم "مصطلحات النظرية فهي:

- التفاعل Interaction: سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعة مع جماعة.
- المرونة Flexibility: تعني قدرة الإنسان على التصرف في مجموعة ظروف بطريقة واحدة في وقت واحد وبطريقة مختلفة في وقت آخر وبطريقة متباينة في فرصة تالفة.

● الرموز Symbols: مجموعة من الإشارات المصطنعة يستخدمها الناس فيما بينهم؛ لتسهيل عملية التواصل، وهي سمة خاصة بالإنسان، وتشمل عند جورج ميد اللغة، وعند "بلومر" المعاني، وعند "جوفمان" الانطباعات والصور الذهنية.

● الوعي الذاتي Self-Cnsciousness: هو مقدرة الإنسان على تمثل الدور، فتوقعات الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة هي بمثابة نصوص يجب أن نعيها حتى نتمثلها على حد تعبير جوفمان (الغريب، ٢٠٠٩، ٢٧٥-٢٧٦).

يشير مصطلح التفاعل الرمزي إلى عملية التفاعل الاجتماعي التي يكون فيها الفرد على علاقة واتصال بعقول الآخرين وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة ووسائلهم في تحقيق أهدافهم (غنيم وآخرون، ٢٠٠٨، ١٤٥).

تؤكد افتراضات النظرية أن الإنسان يقوم بصياغة وتشكيل الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي. كما ترى التفاعلية أن المجتمع نسق متفاعل، والتفاعل بين الفرد والمجتمع هو الذي يحدد هوية كل من الفرد والمجتمع في نفس الوقت، بحيث يصبح الفرد والمجتمع كياناً واحداً له شخصيته المميزة (لطفى والزيات، ١٩٩٩، ١١٩-١٢٣).

لقد اهتم "زيمل" بعمليات التفاعل والعمليات الاجتماعية، وعلاقة الفرد بالجماعة. فالفرد يكتسب ثقافة الجماعة، فتصبح الأسس الجماعية جزءاً من تكوينه الشخصي، بالرغم من ذلك لا يعني أن يكون اندماجه كلياً، إذ يبقى جانب فردي خارج عن الجماعة، ما يؤدي إلى حرية فردية مبدعة، وبهذا تصبح العلاقة تبادلية بين الفرد وما بين هو اجتماعي ثقافي (عثمان، ٢٠٠٨، ١١٧).

ويعد "ميد" الفعل وحدة تحليل لها وجهان داخلي وخارجي، أي إنه ميول داخلية تترجم إلى أفعال ظاهرة، وتشكل الاتجاهات الرابط بين ما يحمل الإنسان في داخله والخارج، كما ترتبط اختيارات الفعل وعقلانيته بما نتوقعه مستقبلاً من نتائج لهذا الفعل (الغريب، ٢٠٠٩، ٢٨٠).

و"أضاف "ارفينج جوفمان" في فهمه للتفاعل الاجتماعي وخاصة النمط المعياري بعد المعلومات والانطباعات المتداولة في المواجهات الاجتماعية، المرتبطة بالمواقف والأدوار الاجتماعية التي يشغلها أفراد فريق معين". (شتا، ١٩٩٣، ٣٣١)

كما يرى "ميد" أن هنالك علاقة تبادلية بين الذات والمجتمع. فالمجتمع هو حصيلة تفاعل مستمر بين العقل البشري والنفس البشرية كما أنهما يتشكلان أصلاً عن طريق التفاعل (الغريب، ٢٠٠٩، ٢٨٠٠).

فقدرات العقل يستطيع الفاعلون أن يشكلوا ويصنفوا أنفسهم إلى تشكيلات من الأشكال بما فيهم أنفسهم كأشياء وذلك في جميع المواقف. فبهذه الطريقة يستطيعون أن يقرروا ويزنوا خطوط السلوك المناسبة (أبو طاحون، د.ت، ٤٩٦).

ويقسم ميد مكونات النفس إلى جزأين:

● الأنا (I): جزء عفوي مندفع.

● الذات الاجتماعية (Me): جزء اجتماعي ضميري ناشئ عن القيم والمعايير والتوقعات الاجتماعية (الغريب، ٢٠٠٩، ٢٨١-٢٨٢)

ويذهب "ميد" في توضيحه لمراحل نمو الذات. حيث تمر هذه العملية بمراحل ثلاثة: المرحلة الأولى وهي مرحلة "التقليد". وفي المرحلة الثانية يمتد السلوك من التقليد إلى عملية اكتساب دور الآخرين. وفي المرحلة الأخيرة فيعكس الفرد سلوكه للأعضاء الآخرين في الجماعة ويكون مطابقاً لتوقعاتهم وتعميماتهم (غنيم وآخرون، ٢٠٠٨: ١٦٢).

ويرى "بلومر" المراكز المعرفية الأساسية للتفاعلية الرمزية تتمثل في أن البشر يتصرفون في حيال الأشياء على أساس ما تعنيه بالنسبة لهم، أي من خلال المعاني المتصلة بها، وهذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، وهي تحور وتعديل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها الفرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها (الحوارني، ٢٠٠٨، ٢٨)



## توظيف النظرية في تفسير موضوع الدراسة:

إن منظور التفاعلية الرمزية وُلد اهتماماً بمفاهيم لها دور في فهم الاتصال والتفاعل مثل: الرموز والنفس واللغة والأنا والذات والعقل. والتي يمكن أن تفسر العلاقة القائمة بين السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية وبين العوامل الذاتية، والمعرفية والاجتماعية؛ لفهم آلية التفاعل الحاصل بينهم. ومن هذا المنظور يمكننا فهم العلاقة بين السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والعوامل المرتبطة به كالعوامل الذاتية والمعرفية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية من خلال فهم عمليات الاتصال والتفاعل القائم بينهم. وتفسير السلوك في ضوء المعاني والرموز التي تتخذ صوراً وأشكالاً مختلفة.

ومن واقع النظرية وافترضاها فإن الواقع الاجتماعي الذي يعيشه أفراد المجتمع السعودي بما فيهم أرباب الأسر، هم من يقومون بصياغته من خلال الرموز المتمثلة في القيم والأفكار التي يتفاعلون معها في المجتمع سواء عبر وسائل الاتصال أو بطريقة مباشرة مع المحيطين بهم. وعليها يتم تشكيل السلوك الادخاري أو الاستهلاكي حسب الرموز والمضامين التي توجد من حولهم. فالتفاعل بين أرباب الأسر مع العوامل الاجتماعية والذاتية المرتبطة بالسلوك هو الذي يحدد السلوك الادخاري للمجتمع.

ومن خلال المنظور التفاعلي فإن كلا من العوامل الذاتية والمعرفية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، متغيرات تتصف بالدينامية وليست جامدة. كما أن السلوك الادخاري يعد نسيجاً متشابكاً من تلك العوامل التي تتفاعل مع بعضها؛ لتشكيل لنا سلوكاً إنسانياً إما رشيداً أو استهلاكياً. كما أن تفاعل الأسر في المجتمع السعودي مع مجموعة من العوامل الاجتماعية كالمجازاة والتقليد لسلوكيات بقية الأسر والتأثر بالإعلانات من شأنه أن يعوق السلوك الادخاري.

ومن منظور "ميد" فإن السلوك الادخاري لدى أرباب الأسر يعتمد على الميول الداخلية، فهم يقومون باختيار الفعل من خلال ما يتلقونه من رموز ومعاني وفي ضوء اتجاهاتهم وميولهم الداخلية.

فالذات الاجتماعية بما تحويه من قيم ومعايير وتوقعات اجتماعية هي التي تضبط سلوك الأفراد، فتخفف من حدة التغيير الحاصل في السلوك الادخاري بسبب تفاعل العوامل الأخرى.

### ب- نظرية الفعل الاجتماعي:

يعرف فيبر الفعل الاجتماعي بأنه: الفعل الذي يحمل معنى، فيمكننا فهم الحقائق من خلال فهم المعاني، وقد صنف فيبر الفعل الاجتماعي إلى عدة أنماط مثالية: الفعل العقلاني المرتبط بغاية، الفعل الاجتماعي العقلاني المرتبط بقيمة اجتماعية موجهة، الفعل الاجتماعي التقليدي الموجه لاختيارات الفاعل، الفعل الاجتماعي الوجداني. وأضاف بارسونز إليها: الفعل الاجتماعي الواسيلي الموجه لتحقيق غاية، الفعل الاجتماعي التعبيري المعبر عن الحالة الوجدانية للفاعل، الفعل الاجتماعي القيمي المرتبط بالمعايير والقيم والجانب الخلقى لدى الجماعة.

وينطلق بارسونز من أن تناول الفعل الاجتماعي يعني وجود فاعل، وبهذا يتضمن تحليل الفعل خصائص الفاعل وحالته التي تشمل الحوافز التي تتضمن المستوى الإدراكي والوجداني والقيمي. ويعني المستوى الإدراكي معرفة الفاعل بغايته والبدائل الممكنة لتحقيقها. أما الجانب الوجداني فيشير إلى مدى حماسه واهتمامه، في حين يعبر الجانب القيمي عن القيمة والوزن المرتبط بالفعل ونتائجه. وبهذا تدخل المتغيرات الفردية في تحليل الفعل ومسارته. أمّا مسألة الاختيار ومستوى حرية الفاعل فهي مقيدة بالموقف الاجتماعي وما يتضمن من ظروف موضوعية إلى جانب ذاتي يعتمد على تعريف الفاعل للموقف. ومن الأمور الأخرى التي تدخل في توجيه الفعل قيم الجماعة كمؤشر على دور ثقافة الجماعة في توجيه الفعل وتحديد الاختيارات (عثمان، ٢٠٠٨، ٥٠-٥٢).

ومن منطلق النظرية السابقة فإن اختيارات الأسرة السعودية في السلوك الادخاري تتحدد وفقاً للموقف الاجتماعي، كما قد يأخذ وفقاً لتصنيفات فيبر وبارسونز مجموعة من الأنماط المرتبطة بالجوانب الذاتية، والمعرفية والاجتماعية. كما قد يؤثر فيه مستوى إدراك الأسرة ودرجة وعيها ومعتقداتها تجاه الادخار في السلوك الادخاري، وكذلك قيم وأفكار الجماعة التي تعيش فيها والمؤسسات التي تتفاعل معها.

## الدراسات السابقة

نستعرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

**دراسة: الخنيني (٢٠١٩) عن "التسوق الإلكتروني وعلاقته بالسلوك الاستهلاكي والادخاري لعينة من ربات الأسر السعوديات"**، حيث تناولت التسوق الإلكتروني بمحاورة الثلاثة: البحث للشراء، الشراء، ما بعد الشراء الفعلي، كما تناولت السلوك الشرائي والادخاري بجوانبه الثلاثة: السلعي، الخدمي، الادخاري، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسوق الإلكتروني بشكل عام بمحاورة الثلاثة، والسلوك الشرائي والادخاري بشكل عام بجوانبه الثلاثة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ربات الأسر في التسوق الإلكتروني بشكل عام وفي السلوك الشرائي والادخاري للأسرة بشكل عام، وكذلك عدم وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في التسوق الإلكتروني بشكل عام، بينما يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في التسوق الإلكتروني بشكل عام تبعاً لعدد أفراد الأسرة، لصالح الأسر كبيرة الحجم المتمثلة في أحد عشر فرداً، وكذلك عدم وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر في السلوك الشرائي والادخاري للأسرة بشكل عام.

**دراسة الحازمي (٢٠٢٠) التي ناقشت "السلوك الادخاري ومعوقاته للأسرة السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وفق متغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر، عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي، الوظيفة، الدخل الشهري للأسرة). وطبقت على عينة في مكة بلغت (٦٠٠) من الذكور والإناث. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في السلوك الادخاري للأسرة تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في معوقات الادخار تبعاً لمتغيرات الدراسة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين استبانة السلوك الادخاري للأسرة استبانة معوقات الادخار، كما يوجد اختلاف في نسبة مشاركة العوامل المؤثرة على السلوك الادخاري للأسرة.**

دراسة البازعي والخضر (٢٠٢٠)، بعنوان: "واقع الدور التربوي للأسرة السعودية في تعزيز ثقافة الادخار لدى الطفل في ضوء المتغيرات المعاصرة"، وطبقت على (١٠٠٧) من الآباء والأمهات من جميع مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى أن الأسرة السعودية غالباً ما تهتم بتعزيز الثقافة الادخارية لدى الطفل، ولكنها تميل للاهتمام بتعزيز القيم والمفاهيم الادخارية أكثر من الطرق والأساليب العملية للادخار، خاصة الحديثة منها كالتخطيط للادخار وإدارة المال والتوجهات المستقبلية، وأكدت العينة وجود معوقات لدورهم التربوي في تعزيز ثقافة الادخار من أهمها: ارتفاع تكاليف المعيشة وغلاء الأسعار، ضعف ثقافة التخطيط الادخاري لدى الأسرة، كما أشارت النتائج إلى أن الأمهات أكثر اهتماماً بتعزيز ثقافة الادخار لدى أطفالهن من الآباء، ولم توجد فروق تذكر فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للوالدين أو المستوى المعيشي للأسرة أو عدد أفرادها.

دراسة مليباري (٢٠٢١)، بعنوان: تحديد العوامل المؤثرة على سلوك الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية. خلال الفترة (١٩٨٠-٢٠١٨م)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية وبين المتغيرات التالية: الدخل الإجمالي الحقيقي المتاح، الثروة، تطور النظام المالي، سعر الفائدة على الريال. وبالمقابل جاءت العلاقة عكسية مع التضخم. وتشير مرونة الناتج المحلي الإجمالي المتاح المرتفعة إلى أن للدخل أهمية قصوى فضلاً عن تأثيره على سلوك الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية.

دراسة ناشور (٢٠٢١) حول "تحليل سلوكي الادخار والاستهلاك العائلي من وجهة نظر الاقتصاد السلوكي في دول مجلس التعاون الخليجي" التي حاولت تفسير الانحرافات الظاهرة في سلوك الادخار والاستهلاك العائلي التي عجزت النظرية الاقتصادية التقليدية القائمة على عقلانية الفرد عن تفسيرها، ومعرفة مدى قدرة الاقتصاد السلوكي على تفسير ما يحدث لقرارات الفرد الاستهلاكية والادخارية معتمداً على النظرية غير العقلانية للفرد، حيث قدم الاقتصاد السلوكي منهجاً يدمج الجانب النفسي بسلوكيات الأفراد، لدعم فرضيات الاقتصاد الكلاسيكي والتركيز على الجانب العاطفي عند اتخاذ القرارات سواء الادخارية أو الاستهلاكية. وتوصلت الدراسة إلى أن

الاقتصاد السلوكي قدم تفسيرات منطقية عن سلوك الادخار والاستهلاك لدى الأفراد، وأن العوامل السلوكية لها تأثير فعال على الادخار والاستهلاك مثلها مثل العوامل الاقتصادية.

**دراسة سريع وآخرين (٢٠٢٢) "العوامل المؤثرة على سلوك الادخار للأسر في المملكة العربية السعودية: دراسة دوافع الادخار والوعي".** دراسة استقصائية. أظهرت نتائجها أن حالات الطوارئ والضروريات والتقاعد والاستثمار تعد أقوى الدوافع المؤثرة على سلوكيات الادخار. وأن الوعي بأهمية الادخار لدى الأسر السعودية يؤثر إيجابياً على سلوكيات الادخار الخاصة بها.

### التعليق على الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسات السابقة بمختلف أهدافها في جوانب الادخار من حيث العوامل السلوكية والاقتصادية والدوافع والوعي وكذلك دراسة بعض المتغيرات ذات العلاقة في السلوك الادخاري. كما بحث البعض منها في دور الاسرة في تعزيز سلوك الادخاري ودراسة أهم المعوقات التي تواجهها. وقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل العوامل المرتبطة بالظاهرة، واعتمدت في جمع البيانات على أداة الاستبانة. وبالرغم من اهتمامها في تحليل معظم المتغيرات المرتبطة في السلوك الادخاري العائلي إلا أنها لم تكن محددة وواضحة فيما يخص تصنيف العوامل والبحث في درجة تأثيرها على الأسرة السعودية فيما يخص السلوك الادخاري، لذا قد جاءت هذه الدراسة استكشافية للبحث والتعرف على بعض العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والمعرفية والاجتماعية التي لم تقف عليها الدراسات السابقة ودراسة وعلاقتها في بعض المتغيرات الخاصة في الأسرة السعودية.

### الإجراءات المنهجية للدراسة

هذه الدراسة استطلاعية، وقد اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة التي تم اختيارها من مجتمع الدراسة المكون من الأسرة السعودية بمدينة الميرز، طبقت العينة العمدية، بحيث تم اختيار عدد من الأسر بلغ (٤٣٣) من الأسر السعودية بمدينة الميرز. حيث تمت الإجابة على الاستبانة من قبل الفرد المسؤول عن الأسرة سواء الأب أو الأم. أما بالنسبة للأداة فقد اعتمدت

الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت في صورتها النهائية من (٢٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية. وفيما يتعلق بصدق أداة الدراسة وثباتها فقد تم استخدام الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكمين) للتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من أرباب الأسر السعودية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للقسم التابع له، باستخدام برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له

المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية		المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية		المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٠٤	١	**٠,٨٨٠	١	**٠,٨٨٧
٢	*٠,٤٥٢	٢	**٠,٦١٨	٢	**٠,٨٤٩
٣	**٠,٧١٠	٣	*٠,٤٢١	٣	**٠,٦٧٥
٤	**٠,٦٢٨	٤	**٠,٦٤٩	٤	**٠,٧٧٠
٥	**٠,٧٠٢	٥	**٠,٦٢٨	٥	**٠,٨٥٥
٦	**٠,٦٥٧	٦	**٠,٧٢١	٦	**٠,٨٠٣
٧	**٠,٧٢٦	٧	**٠,٧٨٣	٧	**٠,٥٤٢
٨	*٠,٤٠٦	٨	**٠,٦٢٢	٨	**٠,٥٨٤
				٩	**٠,٦١٤

(\* دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (\*\* دالة عند مستوى (٠,٠١)).

يتضح من الجدول (١) ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستويي الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبانة.

جدول (٢): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	المحور
٠,٨٧٦**	المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
٠,٩٣٨**	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
٠,٨٩٣**	المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية

(\*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (\*\*\*) دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الجدول (٢) ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى محاور الاستبانة، ومما سبق يتضح تحقق صدق الاتساق الداخلي على مستوى الاستبانة، ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وذلك على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفردة كما يلي:

جدول (٣): يبين قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد العبارات	المحور
٠,٧٥	٨	المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
٠,٨٢	٨	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
٠,٨٩	٩	المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
٠,٩٣	٢٥	إجمالي الاستبانة

ويتضح من الجدول (٣) ارتفاع معظم معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٧٥ ، ٠,٨٩)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

## نتائج الدراسة الميدانية

### ١- النتائج المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٣٣) من الأسر السعودية، ونعرض فيما يلي خصائص العينة الديموغرافية كما جاءت بها استجابات أفراد العينة.

جدول (٤): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النسبة المئوية	العدد	المتغير
٩,٠١	٣٩	أقل من ٢٥ سنة
٢٦,١٠	١١٣	من ٢٥ إلى ٣٥ سنة
٢٩,٥٦	١٢٨	من ٣٦ إلى ٤٥ سنة
٢٤,٤٨	١٠٦	من ٤٦ سنة إلى ٥٥ سنة
١٠,٨٥	٤٧	٥٦ سنة فأكثر
٥,٧٧	٢٥	أقل من ٥٠٠٠ ريال
٢٤,٩٤	١٠٨	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ ريال
٢٩,٣٣	١٢٧	من ١١٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠ ريال
٢١,٤٨	٩٣	من ١٦٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ ريال
١٠,٨٦	٤٧	من ٢١٠٠٠ إلى ٢٥٠٠٠ ريال
٧,٦٢	٣٣	٢٦٠٠٠ ريال فأكثر
٥٦,٣٥	٢٤٤	المنطقة الوسطى
٦,٠٠	٢٦	المنطقة الشمالية
٣٣,٤٩	١٤٥	المنطقة الشرقية
٢,٥٤	١١	المنطقة الجنوبية
١,٦٢	٧	المنطقة الغربية
٨٥,٤٥	٣٧٠	مدينة
٩,٧٠	٤٢	قرية
٤,٨٥	٢١	أخرى
٠,٤٦	٢	ابتدائي
٠,٦٩	٣	متوسط
١٣,٨٦	٦٠	ثانوي
١٢,٠١	٥٢	دبلوم



النسبة المئوية	العدد	المتغير	
٦٤,٦٧	٢٨٠	جامعي	
٥,٧٧	٢٥	ماجستير	
٢,٥٤	١١	دكتوراه	
٢٨,٨٧	١٢٥	نعم	اعتماد سياسة الادخار بشكل دوري
٤٩,١٩	٢١٣	أحياناً	
٢١,٩٤	٩٥	لا	

يتضح من الجدول (٤) تقارب حجمي أفراد العينة من الذكور (٥٠,٥٨٪) والإناث (٤٩,٤٢٪)، كما نلاحظ أن هناك تنوعاً وتقارباً بين نسب الفئات وفق متغير العمر، فجاء أولاً من أعمارهم (من ٣٦ إلى ٤٥ سنة) بنسبة (٢٩,٥٦٪)، يليهم من أعمارهم (من ٢٥ إلى ٣٥ سنة) بنسبة (٢٦,١٠٪)، ثم من أعمارهم (من ٤٦ سنة إلى ٥٥ سنة) بنسبة (٢٤,٤٨٪)، ثم من أعمارهم (٥٦ سنة فأكثر) بنسبة (١٠,٨٥٪)، وأخيراً من أعمارهم (أقل من ٢٥ سنة) بنسبة (٩,٠١٪). وعن متغير الدخل الشهري للأسرة فنلاحظ أن ما يقارب (٧٠٪) من عينة البحث دخلهم الشهري أكثر من (١٠,٠٠٠ ريال) ومن دخلهم (٥٠٠٠ ريال فأقل) أقل من (٦٪). أما عن الانتماء المناطقي فنلاحظ أن أكثر من نصف العينة (٥٦,٣٥٪) كان للمنطقة الوسطى، يليها المنطقة الشرقية بنسبة (٣٣,٤٩٪)، وهما يمثلان أكثر من (٩٠٪) من عينة الدراسة. كما نلاحظ أن الغالبية العظمى (٨٥,٤٥٪) يقيمون في المدينة، بينما (٩,٧٠٪) يقيمون في قرية، و (٤,٨٥٪) اختاروا (أخرى). كما أوضحت نتائج المستوى التعليمي ارتفاع نسبة التعليم الجامعي عن باقي المستويات بنسبة (٦٤,٦٧٪)، يليها مستوى (ثانوي) بنسبة (١٣,٨٦٪).

وأخيراً أشارت استجابة أفراد العينة على متغير اعتماد سياسة الادخار بشكل دوري إلى اعتماد ما يقارب (٧٠٪) لتلك السياسة، إما (أحياناً) بنسبة (٤٩,١٩٪)، وإما (نعم) بنسبة (٢٨,٨٧٪)، في حين أجاب (٢١,٩٤٪) ب (لا) عن هذا المتغير.

## ٢- النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات كل محور كما هو موضح فيما يأتي:

### نتائج التساؤل الأول: ما العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟

جدول (٥): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة من أرباب الأسر السعودية حول عبارات المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية

م	العبرة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرار
٦	الوعي المالي لدي ساعدني في إدارة أموالي.	ك	١٧٦	١٧٥	٨٢	٠,٧٤	٢,٢٢
		%	٤٠,٦٥	٤٠,٤١	١٨,٩٤		
٢	فقداني للثقافة الاستهلاكية يقودني إلى الإسراف.	ك	١٦٩	١٦٨	٩٦	٠,٧٦	٢,١٧
		%	٣٩,٠٣	٣٨,٨	٢٢,١٧		
٨	ضعف خبرتي في إنشاء ميزانية شهرية لنفقاتي الأساسية أعاق قدرتي على الادخار.	ك	١٧٦	١٤٧	١١٠	٠,٨	٢,١٥
		%	٤٠,٦٥	٣٣,٩٥	٢٥,٤		
٧	اطلاعي على طرق إدارة الشؤون المالية أسهم في تخطيطي المالي للمستقبل.	ك	١٣٦	١٨٦	١١١	٠,٧٥	٢,٠٦
		%	٣١,٤١	٤٢,٩٦	٢٥,٦٣		
٤	الوعي بقنوات الادخار في مختلف المجالات مكنتني من الادخار.	ك	١١٢	١٨١	١٤٠	٠,٧٦	١,٩٤
		%	٢٥,٨٧	٤١,٨	٣٢,٣٣		
٣	خبرتي في المشاريع الادخارية شجعتني على الادخار.	ك	٨٥	١٧٧	١٧١	٠,٧٤	١,٨
		%	١٩,٦٣	٤٠,٨٨	٣٩,٤٩		
١	لدي معرفة ببرامج الادخار التي توفرها المؤسسات المالية.	ك	٨٢	١٧٣	١٧٨	٠,٧٤	١,٧٨
		%	١٨,٩٤	٣٩,٩٥	٤١,١١		
٥	استفدت من حسابات الادخار والاستثمار التي توفرها المؤسسات المالية.	ك	٧٩	١١٥	٢٣٩	٠,٧٧	١,٦٣
		%	١٨,٢٤	٢٦,٥٦	٥٥,٢		
المتوسط العام للمحور							٠,٤٥

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الأول كانت (١,٩٧ من ٣,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما)، وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (١,٦٣ - ٢,٢٢) درجة من أصل (٣) درجات، وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق إلى حد ما، غير موافق). وجاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على سبع عبارات من عبارات محور: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بدرجة (موافق إلى حد ما) حيث انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (١,٧٨، ٢,٢٢)، بينما جاءت عدم موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (غير موافق) على العبارة (استفدت من حسابات الادخار والاستثمار التي توفرها المؤسسات المالية) التي جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٧٧).

من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري - وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري زاد تشتت آراء أفراد عينة الدراسة حول الثلاث اختيارات (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) - يتضح من الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور تنحصر بين (٠,٧٤، ٠,٧٧)؛ مما يدل على تقارب تشتت عبارات هذا المحور، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (استفدت من حسابات الادخار والاستثمار التي توفرها المؤسسات المالية)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من أرباب الأسر السعودية.

## نتائج التساؤل الثاني: ما العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟

جدول (٦): بين استجابات أفراد عينة الدراسة من أرباب الأسر السعودية حول عبارات المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية

م	العبرة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	رغبتي في الادخار أسهمت في تنظيم نفقاتي.	١٩٩	١٧٧	٥٧	٢,٣٣	٠,٧٠	١
		% ٤٥,٩٦	٤٠,٨٨	١٣,١٦			
٤	نظام معيشتي ونمط استهلاكي الترتي يجد من قدرتي الادخارية.	١٧١	١٧٨	٨٤	٢,٢٠	٠,٧٤	٢
		% ٣٩,٤٩	٤١,١١	١٩,٤			
٢	رغبتي في الاستثمار دفعتي للادخار.	١٦٧	١٧٦	٩٠	٢,١٨	٠,٧٥	٣
		% ٣٨,٥٧	٤٠,٦٥	٢٠,٧٩			
٨	حجم دخلي أسهم في توازن مصروفاتي بين الضروريات والكماليات.	١٤٠	١٩٩	٩٤	٢,١١	٠,٧٣	٤
		% ٣٢,٣٣	٤٥,٩٦	٢١,٧١			
٣	لدي صبر وحصانة داخلية ضد المغريات، مكنتني من الادخار وشراء - فقط- الأشياء التي احتاجها بالفعل.	١٣٤	١٩٤	١٠٥	٢,٠٧	٠,٧٤	٥
		% ٣٠,٩٥	٤٤,٨	٢٤,٢٥			
٦	أضع نفسي سياسة للإنفاق الشهري للترشيد والادخار وألتزم بها.	١٣٤	١٩٣	١٠٦	٢,٠٦	٠,٧٤	٦
		% ٣٠,٩٥	٤٤,٥٧	٢٤,٤٨			
٥	ديوني واقتراضاتي أفقدتني القدرة على السيطرة على إدارة دخلي.	١٥٦	١٣٨	١٣٩	٢,٠٤	٠,٨٣	٧
		% ٣٦,٠٣	٣١,٨٧	٣٢,١			
٧	ضع قدرتي على تحديد الأولويات أعاق قدرتي على الادخار.	١٢٨	١٧٧	١٢٨	٢,٠	٠,٧٧	٨
		% ٢٩,٥٦	٤٠,٨٨	٢٩,٥٦			
المتوسط العام للمحور							
					٢,١٢	٠,٤٣	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثاني كانت (٢,١٢ من ٣,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما)، وذلك بشكل عام.

وعلى مستوى العبارات تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (٢,٠ - ٢,٢٣) درجة من أصل (٣) درجات، وهي متوسطات تقابل درجة الموافقة (موافق إلى حد ما) أي أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حد ما على جميع عبارات محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية. ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية تنحصر بين (٠,٧٠، ٠,٨٣)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة (رغبتي في الادخار أسهمت في تنظيم نفقاتي)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (ديوني واقتراضي أفقدتني القدرة على السيطرة على إدارة دخلي)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من أرباب الأسر السعودية.

**نتائج التساؤل الثالث: ما العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية؟**

جدول (٧): بين استجابات أفراد عينة الدراسة من أرباب الأسر السعودية حول عبارات المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية

م	العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير
٨	كثرة المغريات الاستهلاكية زادت من مستوى عدم الاكتراث بالتوفير والادخار لدي.	ك	٢٢٤	١٥٦	٥٣	٢,٣٩	٠,٧٠
		%	٥١,٧٣	٣٦,٠٣	١٢,٢٤		
٧	صعوبة الحصول على الاستشارات المالية يحد من التخطيط المالي السليم لدي.	ك	٢١٠	١٤١	٨٢	٢,٣	٠,٧٧
		%	٤٨,٥	٣٢,٥٦	١٨,٩٤		
٩	ضعف مبادرات غرس الوعي الادخاري حد من تنظيم الانفاق الاستهلاكي لدي.	ك	١٨٤	١٦٨	٨١	٢,٢٤	٠,٧٥
		%	٤٢,٤٩	٣٨,٨	١٨,٧١		
٣	تساعدني أسرتي على تخطيط نفقاتي حسب الأولويات.	ك	١٣٤	١٨٢	١١٧	٢,٠٤	٠,٧٦
		%	٣٠,٩٥	٤٢,٠٣	٢٧,٠٢		
١	المؤسسات الاجتماعية تقوم بدور كافي للتوعية بأهمية الادخار.	ك	١٠٨	١٤٦	١٧٩	١,٨٤	٠,٨٠
		%	٢٤,٩٤	٣٣,٧٢	٤١,٣٤		

م	العبرة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	قطاعات المجتمع تقوم بدورها في تحويل ثقافة الأفراد الاستهلاكية إلى ثقافة ادخارية.	ك	٩٥	١٥٦	١٨٢	٠,٧٨	٦
		%	٢١,٩٤	٣٦,٠٣	٤٢,٠٣		
٤	تسهم المؤسسات التعليمية في رفع مستوى الوعي المالي للطلاب.	ك	١٠٤	١٣٧	١٩٢	٠,٨٠	٧
		%	٢٤,٠٢	٣١,٦٤	٤٤,٣٤		
٥	يقوم الإعلام بدور كافي في تثقيف شرائح المجتمع حول إدارة الشؤون المالية.	ك	٩٢	١٥٥	١٨٦	٠,٧٧	٨
		%	٢١,٢٥	٣٥,٨	٤٢,٩٥		
٦	توفر المؤسسات المالية الأدوات والبرامج الادخارية الجاذبة.	ك	٨٧	١٥٢	١٩٤	٠,٧٧	٩
		%	٢٠,٠٩	٣٥,١	٤٤,٨١		
المتوسط العام للمحور					١,٩٩	٠,٥٠	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة أفراد العينة على عبارات المحور الثالث كانت (١,٩٩ من ٣,٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي؛ مما يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوح المتوسط الحسابي لها ما بين (١,٧٥ - ٢,٣٩) درجة من أصل (٣) درجات، وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق، موافق إلى حد ما)، وجاءت عدم موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (موافق) على العبارة (كثرة المغريات الاستهلاكية زادت من مستوى عدم الاكتراث بالتوفير والادخار لدي) حيث جاءت في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٧٠). بينما جاءت الموافقة على ثماني عبارات بدرجة (موافق إلى حد ما)، فانحصرت متوسطاتها الحسابية بين (١,٧٥، ٢,٣٠).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور تنحصر بين (٠,٧٠، ٠,٨٠)، وكان أقل انحراف معياري للعبارة (كثرة المغريات الاستهلاكية زادت من مستوى عدم الاكتراث بالتوفير والادخار لدي)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين

المؤسسات الاجتماعية تقوم بدورٍ كافٍ للتوعية بأهمية الادخار، تسهم المؤسسات التعليمية في رفع مستوى الوعي المالي للطلاب؛ مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من أرباب الأسر السعودية.

ويتضح من الجداول أعلاه أن موافقة أفراد العينة جاءت على المحاور الثلاثة بدرجة (موافق إلى حد ما)، فجاء محور العوامل الذاتية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٢)، ثم جاءت الموافقة على محور العوامل الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٩)، وأخيراً جاءت الموافقة على محور العوامل المعرفية في المرتبة الثالثة وبتوسط حسابي (١,٩٧).

نتائج التساؤل الرابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين العوامل المعرفية، الذاتية والاجتماعية للسلوك الادخاري تعزى لمتغير (مستوى الدخل، مكان الإقامة، المستوى التعليمي)؟

للإجابة عن هذا التساؤل والوقوف على هذه الفروق؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) مع متغيري (مستوى الدخل، مكان الإقامة)؛ لتكافؤ فئات كل منهما، وتم استخدام اختبار (Kruskall-Wallis) مع متغير المستوى التعليمي؛ لعدم تكافؤ فئاته (ابتدائي ٢، متوسط ٣، ثانوي ٦٠، دبلوم ٥٢، جامعي ٢٨٠، ماجستير ٢٥، دكتوراه ١١)، كما هو موضح فيما يأتي:

#### أ- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير مستوى الدخل:

جدول (٨): دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأسرة السعودية حول محاور الاستبانة والمتوسط العام لها والتي ترجع إلى اختلاف متغير مستوى الدخل باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
**٠,٠٠	١٠	١,٨٢	٥	٩,١٢	بين المجموعات	المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,١٨	٤٢٧	٧٧,٨٦	داخل المجموعات	
*٠,٠٤٥	٢,٢٩	٠,٤٢	٥	٢,١	بين المجموعات	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,١٨	٤٢٧	٧٨,٤٤	داخل المجموعات	

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	الخور
**٠,٠٠٠	١٠,٣٧	٢,٢٩	٥	١١,٤٧	بين المجموعات	الخور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,٢٢	٤٢٧	٩٤,٥	داخل المجموعات	
**٠,٠٠٠	٨,٤٩	١,٢١	٥	٦,٠٦	بين المجموعات	المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,١٤	٤٢٧	٦٠,٩٧	داخل المجموعات	

\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، \*\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة من أرباب الأسر السعودية حول محاور الاستبانة والتي تمثل العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والمتوسط العام لهذه المحاور ترجع لاختلاف متغير مستوى الدخل، ولدراسة ومعرفة مصدر الفروق والتي ترجع للاختلاف بين فئات متغير مستوى الدخل (أقل من ٥٠٠٠ ريال، من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠ ريال، من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال، من ١٦٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠ ريال، من ٢١٠٠٠ ريال إلى ٢٥٠٠٠ ريال، ٢٦٠٠٠ ريال فأكثر)، وقد تم استخدام اختبار (شيفيه) لإظهار هذه الفروق، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (٩): نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع إلى اختلاف متغير مستوى الدخل باستخدام اختبار (شيفيه)

الخور	مستوى الدخل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل من ٥٠٠٠ ريال	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ ريال	من ١١٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠ ريال	من ١٦٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ ريال	من ٢١٠٠٠ إلى ٢٥٠٠٠ ريال
الخور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك	أقل من ٥٠٠٠ ريال	٢٥	١,٩٦	٠,٥٢	-	-	-	-	-
	من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠ ريال	١٠٨	١,٨٩	٠,٤٧	٠,٠٧	-	-	-	-
	من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال	١٢٧	٢,١٠	٠,٤١	٠,١٤	*٠,٢١	-	-	-



من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال	من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال	أقل من ٥.٠٠٠ ريال	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مستوى الدخل	المحور
-	-	*٠,٣٥	٠,١٤	٠,٢٠	٠,٣٤	١,٧٦	٩٣	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	الادخاري لدى الأسرة السعودية
-	*٠,٠٢٧	٠,٠٨	٠,١٣	٠,٠٧	٠,٤١	٢,٠٣	٤٧	من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	
٠,١٨	*٠,٤٥	٠,١٠	*٠,٠٣١	٠,٠٢٤	٠,٥٠	٢,٢٠	٣٣	٢٦.٠٠٠ فأكثر	
-	-	-	-	-	٠,٥٠	٢,١٢	٢٥	أقل من ٥.٠٠٠ ريال	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
-	-	-	-	٠,٠٣	٠,٥٠	٢,٠٩	١٠٨	من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال	
-	-	-	٠,١٠	٠,٠٧	٠,٣٧	٢,١٨	١٢٧	من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال	
-	-	٠,١٤	٠,٠٥	٠,٠٧	٠,٤٢	٢,٠٤	٩٣	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	
-	٠,٠٦	٠,٠٨	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٣٤	٢,١٠	٤٧	من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	
٠,١٨	*٠,٢٤	٠,١٠	*٠,١٩	٠,١٧	٠,٤٦	٢,٢٨	٣٣	٢٦.٠٠٠ ريال فأكثر	
-	-	-	-	-	٠,٣٨	٢,٢٨	٢٥	أقل من ٥.٠٠٠ ريال	
-	-	-	-	٠,٢٨	٠,٥٣	٢,٠١	١٠٨	من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال	
-	-	-	٠,٠٠	٠,٢٨	٠,٤٤	٢,٠١	١٢٧	من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال	
-	-	*٠,٢٧	*٠,٢٦	*٠,٥٤	٠,٤٤	١,٧٤	٩٣	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
-	*٠,٣١	٠,٠٤	٠,٠٤	٠,٢٣	٠,٤٦	٢,٠٥	٤٧	من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	
٠,٢٦	*٠,٥٧	٠,٣٠	٠,٣٠	٠,٠٢	٠,٥٥	٢,٣١	٣٣	٢٦.٠٠٠ فأكثر	
-	-	-	-	-	٠,٣٨	٢,١٣	٢٥	أقل من ٥.٠٠٠ ريال	المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة
-	-	-	-	٠,١٣	٠,٤٤	٢,٠٠	١٠٨	من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال	
-	-	-	٠,١٠	٠,٠٣	٠,٣٤	٢,٠٩	١٢٧	من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال	

من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال	من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال	أقل من ٥.٠٠٠ ريال	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	مستوى الدخل	الخو
-	-	*٠,٢٥	٠,١٥	*٠,٢٩	٠,٣٣	١,٨٤	٩٣	من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال	في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
-	٠,٢٢	٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٠٧	٠,٣٣	٢,٠٦	٤٧	من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال	
٠,٢١	*٠,٤٢	٠,١٧	*٠,٢٧	٠,١٤	٠,٤٦	٢,٢٧	٣٣	٢٦.٠٠٠ ريال فأكثر	

\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، \*\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة التي ترجع لاختلاف متغير مستوى الدخل كانت كما يأتي:

● الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين من دخلهم (من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال)، ومن دخلهم (من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال)، من ٢١.٠٠٠ ريال إلى ٢٥.٠٠٠ ريال، ٢٦.٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الثانية، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية من المجموعة الأولى. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من دخلهم (من ١١.٠٠٠ ريال إلى ١٥.٠٠٠ ريال) ومن دخلهم (من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال)، من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال) لصالح المجموعة الأولى، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية من المجموعة الثانية.

● الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين من دخلهم (٢٦.٠٠٠ ريال فأكثر) ومن دخلهم (من ٥.٠٠٠ ريال إلى ١٠.٠٠٠ ريال)، من ١٦.٠٠٠ ريال إلى ٢٠.٠٠٠ ريال) لصالح المجموعة الأولى، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية من المجموعة الثانية.

• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين من دخلهم (من ١٦٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) وجميع مستويات الدخل الأخرى لصالح مجموعة الدخل الأخرى، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية المجموعة الأولى.

• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين من دخلهم (من ١٦٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) ومن دخلهم (أقل من ٥٠٠٠ ريال، من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال، ٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الثانية، أي إنهم أكثر موافقة على إجمالي العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام. كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من دخلهم (من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠٠ ريال) ومن دخلهم (٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الثانية، أي إنهم أكثر موافقة على إجمالي العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام المجموعة الأولى.

### ب- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير الموطن الأصلي:

جدول (١٠): دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأسر السعودية حول محاور الاستبانة والمتوسط العام لها والتي ترجع إلى اختلاف متغير الموطن الأصلي باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
٠,١٩٣	١,٦٥	٠,٣٣	٢	٠,٦٦	بين المجموعات	المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,٢	٤٣٠	٨٦,٣٢	داخل المجموعات	
٠,٤٥٤	٠,٧٩	٠,١٥	٢	٠,٣	بين المجموعات	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,١٩	٤٣٠	٨٠,٢٥	داخل المجموعات	
*٠,٠١٢	٤,٤٩	١,٠٨	٢	٢,١٧	بين المجموعات	المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,٢٤	٤٣٠	١٠٣,٨١	داخل المجموعات	

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	المحور
٠,١٠٢	٢,٣	٠,٣٥	٢	٠,٧١	بين المجموعات	المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
		٠,١٥	٤٣٠	٦٦,٣٢	داخل المجموعات	

\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، \*\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة حول محور: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية فقط ترجع لاختلاف متغير الموطن الأصلي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محوري (المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية) ترجع لاختلاف متغير الموطن الأصلي، ولدراسة ومعرفة مصدر الفروق والتي ترجع للاختلاف بين فئات متغير الموطن الأصلي (مدينة، قرية، أخرى) سنقوم باستخدام اختبار (شيفيه) لإظهار هذه الفروق، كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (١١): نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع إلى اختلاف متغير الموطن الأصلي باستخدام اختبار (شيفيه)

الموطن الأصلي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	مدينة	قرية	أخرى	المحور
مدينة	٣٧٠	١,٩٧	٠,٥٠	-	-	-	المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
قرية	٤٢	٢,٢٠	٠,٤٣	*٠,٢٤	-	-	
أخرى	٢١	٢,٠٤	٠,٤٣	٠,٠٧	٠,١٧	-	

\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، \*\* يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة حول محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والتي ترجع

لاختلاف متغير الموطن الأصلي كانت بين من إقامتهم (مدينة) ومن إقامتهم (قرية) لصالح من إقامتهم (قرية)، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية من إقامتهم (مدينة).

### ج- الفروق التي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي:

جدول (١٢): دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من أرباب الأسر السعودية حول محاور الاستبانة والمتوسط العام لها والتي ترجع

إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي باستخدام اختبار كروسكال واليز (Kruskall-Wallis)

المحور	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	ابتدائي	٢	١٧٥,٠٠	٢٨,٤٣	**,٠,٠٠
	متوسط	٣	١٩٨,٥٠		
	ثانوي	٦٠	٢٥٨,٦٣		
	دبلوم	٥٢	١٨٦,٧٨		
	جامعي	٢٨٠	٢١٩,٠٦		
	ماجستير	٢٥	١٢٥,٨٠		
	دكتوراه	١١	٣٠٠,٣٦		
المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	ابتدائي	٢	١٧٧,٢٥	١٧,٦١	**,٠,٠٠٧
	متوسط	٣	١٩٠,٥٠		
	ثانوي	٦٠	٢٥٢,٣٣		
	دبلوم	٥٢	٢٠١,٦٠		
	جامعي	٢٨٠	٢٠٩,١٦		
	ماجستير	٢٥	٢٠٥,٤٦		
	دكتوراه	١١	٣٣٧,٤٥		
المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	ابتدائي	٢	١٨٥,٢٥	٣٦,٨٧	**,٠,٠٠
	متوسط	٣	١٧٧,٨٣		
	ثانوي	٦٠	٢٨٧,٦٨		
	دبلوم	٥٢	٢٠٩,٢٤		
	جامعي	٢٨٠	٢١٠,٥٦		
	ماجستير	٢٥	١٢١,٦٦		
	دكتوراه	١١	٢٦٥,١٤		
	ابتدائي	٢	١٨٤,٥٠	٣٠,٧٧	**٠,٠٠

مستوى الدلالة	قيمة مربع كاي	متوسط الرتب	العدد	المستوى التعليمي	المحور
		١٨٣,٨٣	٣	متوسط	المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الاذخاري لدى الأسرة السعودية
		٢٧٥,٧٤	٦٠	ثانوي	
		٢٠٢,٨٥	٥٢	دبلوم	
		٢١١,٤٩	٢٨٠	جامعي	
		١٣٥,٤٦	٢٥	ماجستير	
		٣٠٤,١٤	١١	دكتوراه	

(\*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (\*\*\*) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة حول محاور الاستبانة والتي تمثل العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الاذخاري لدى الأسرة السعودية والمتوسط العام لهذه المحاور ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي حيث كانت مستويات دلالة قيم مربع كاي أقل من (٠,٠٥)، وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مجموعات متغير المستوى التعليمي (ابتدائي، متوسط، ثانوي، دبلوم، جامعي، ماجستير، دكتوراه) تم استخدام اختبار مان ويتني.

جدول (١٣): نتائج المقارنات العديدة لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي باستخدام اختبار

مان ويتني (Mann-Whitney U Test)

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المستوى التعليمي	المحور
**٠,٠٠٢	٣,٠٩	١٠٣٢,٠	٣٩١٨,٠	٦٥,٣٠	٦٠	ثانوي	المحور الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الاذخاري لدى الأسرة السعودية
			٢٤١٠,٠	٤٦,٣٥	٥٢	دبلوم	
*٠,٠٢٢	٢,٢٩	٦٨٢٥,٠	١١٨٠٥,٠	١٩٦,٧٥	٦٠	ثانوي	
			٤٦١٦٥,٠	١٦٤,٨٨	٢٨٠	جامعي	
**٠,٠٠	٤,٠٢	٣٣٦,٠	٢٩٩٤,٠	٤٩,٩٠	٦٠	ثانوي	
			٦٦١,٠	٢٦,٤٤	٢٥	ماجستير	
*٠,٠١٣	٢,٥٠	١٤٩,٠	١٥٢٧,٠	٢٩,٣٧	٥٢	دبلوم	
			٤٨٩,٠	٤٤,٤٥	١١	دكتوراه	
**٠,٠٠	٣,٨٢	١٨٩٤,٠	٤٤٤٤٦,٠	١٥٨,٧٤	٢٨٠	جامعي	
			٢٢١٩,٠	٨٨,٧٦	٢٥	ماجستير	

مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	المستوى التعليمي	المحور	
*,.٠٢٨	٢,١٩	٩٤٢,٠	٤٠٢٨٢,٠	١٤٣,٨٦	٢٨٠	جامعي		
			٢٢٠٤,٠	٢٠,٣٦	١١	دكتوراه		
**,.,٠٠	٣,٥٥	٣٦,٠	٣٦١,٠	١٤,٤٤	٢٥	ماجستير		
			٣٠٥,٠	٢٧,٧٣	١١	دكتوراه		
*,.٠١٤	٢,٤٥	٦٧١٩,٠	١١٩١١,٠	١٩٨,٥٢	٦٠	ثانوي	المحور الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	
			٤٦٠٥٩,٠	١٦٤,٥٠	٢٨٠	جامعي		
**,.,٠٠٣	٣,٠	١٢١,٥٠	١٤٩٩,٥٠	٢٨,٨٤	٥٢	دبلوم		
			٥١٦,٥٠	٤٦,٩٥	١١	دكتوراه		
**,.,٠٠١	٣,٤٤	٦٠٤,٥٠	٣٩٩٤٤,٥٠	١٤٢,٦٦	٢٨٠	جامعي		
			٢٥٤١,٥٠	٢٣١,٠٥	١١	دكتوراه		
**,.,٠٠١	٣,٣٥	٤١,٠	٣٦٦,٠	١٤,٦٤	٢٥	ماجستير		
			٣٠٠,٠	٢٧,٢٧	١١	دكتوراه		
**,.,٠٠١	٣,٢٠	١٠١٣,٠	٣٩٣٧,٠	٦٥,٦٢	٦٠	ثانوي		المحور الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية
			٢٣٩١,٠	٤٥,٩٨	٥٢	دبلوم		
**,.,٠٠	٤,٤٠	٥٣٦٦,٠	١٣٢٦٤,٠	٢٢١,٠٧	٦٠	ثانوي		
			٤٤٧٠٦,٠	١٥٩,٦٦	٢٨٠	جامعي		
**,.,٠٠	٥,٤٦	١٨٦,٠	٣١٤٤,٠	٥٢,٤٠	٦٠	ثانوي		
			٥١١,٠	٢٠,٤٤	٢٥	ماجستير		
**,.,٠٠٣	٢,٩٨	٣٧٧,٥٠	٢٣٠٠,٥٠	٤٤,٢٤	٥٢	دبلوم		
			٧٠٢,٥٠	٢٨,١٠	٢٥	ماجستير		
**,.,٠٠١	٣,٤٠	٢٠٦٨,٥٠	٤٤٢٧١,٥٠	١٥٨,١١	٢٨٠	جامعي		
			٢٣٩٣,٥٠	٩٥,٧٤	٢٥	ماجستير		
**,.,٠	٤,٣٠	١٥,٠	٣٤٠,٠	١٣,٦٠	٢٥	ماجستير		
			٣٢٦,٠	٢٩,٦٤	١١	دكتوراه		
**,.,٠٠٣	٢,٩٥	١٠٥٤,٥٠	٢٨٩٥,٥٠	٦٤,٩٣	٦٠	ثانوي	المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية	
			٢٤٣٢,٥٠	٤٦,٧٨	٥٢	دبلوم		
**,.,٠٠	٣,٦٦	٥٨٧٦,٠	١٢٧٥٤,٠	٢١٢,٥٧	٦٠	ثانوي		
			٤٥٢١٦,٠	١٦١,٤٩	٢٨٠	جامعي		
**.,٠٠	٤,٦٧	٢٦٧,٠	٣٠٦٣,٠	٥١,٠٥	٦٠	ثانوي		

المحور	المستوى التعليمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	ماجستير	٢٥	٢٣,٦٨	٥٩٢,٠	١٧٧,٥٠	١,٩٧	*,٠٤٩
	دبلوم	٥٢	٢٩,٩١	١٥٥٥,٥٠			
	دكتوراه	١١	٤١,٨٦	٤٦٠,٥٠	٢٢٢٨,٠	٣,٠١	**,٠,٠٣
	جامعي	٢٨٠	١٥٧,٥٤	٤٤١١٢,٠			
	ماجستير	٢٥	١٠٢,١٢	٢٥٥٣,٠			
	جامعي	٢٨٠	١٤٣,٥٥	٤٠١٩٥,٠			
	دكتوراه	١١	٢٠٨,٢٧	٢٢٩١,٠	٨٥٥,٠	٢,٥٠	*,٠١٢
	ماجستير	٢٥	١٤,٢٨	٣٥٧,٠			
	دكتوراه	١١	٢٨,٠٩	٣٠٩,٠	٣٢,٠	٣,٦٥	**,٠,٠٠
	ماجستير	٢٥	١٤,٢٨	٣٥٧,٠			

(\*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (\*\*\*) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية حول محاور الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي وحسب قيم (Z) ذات الدلالة الإحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) كانت كما يأتي:

• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول كل من المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام ومحور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي، دكتوراه) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح من مستواهم (ثانوي، دكتوراه)، أي إنهم أكثر موافقة على العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام، وبشكل خاص على محور العوامل المعرفية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (جامعي) ومن مستواهم (ماجستير) لصالح مستوى (جامعي)، أي إنهم أكثر موافقة على العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام، وبشكل خاص على محور العوامل المعرفية.



• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح مستوى (دكتوراه)، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي) ومن مستواهم التعليمي (جامعي) لصالح مستوى (ثانوي)، أي إنهم أكثر موافقة على محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية.

• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح مستوى (ثانوي)، أي إنهم أكثر موافقة على هذا المحور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ماجستير) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، دكتوراه) لصالح من مستواهم (دبلوم، جامعي، دكتوراه)، أي إنهم أكثر موافقة على هذا محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية.

## خلاصة النتائج

### المتغيرات الأولية:

• جاءت فئات الأعمار مرتبة (من ٣٦ إلى ٤٥ سنة) بنسبة (٢٩,٥٦٪)، ثم (من ٢٥ إلى ٣٥ سنة) بنسبة (٢٦,١٠٪)، ثم (من ٤٦ سنة إلى ٥٥ سنة) بنسبة (٢٤,٤٨٪)، يليهم من أعمارهم (٥٦ سنة فأكثر) بنسبة (١٠,٨٥٪)، وأخيراً من أعمارهم (أقل من ٢٥ سنة) بنسبة (٩,٠١٪).

• أما بالنسبة للدخل الشهري للأسرة فجاءت أولاً فئة من دخلهم (من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال) بنسبة (٢٩,٣٣٪)، يليهم (من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠ ريال) بنسبة

(٢٤,٩٤٪)، ثم من دخلهم (من ١٦٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) بنسبة (٢١,٤٨٪)، ثم من دخلهم (من ٢١٠٠٠٠ ريال إلى ٢٥٠٠٠٠ ريال) بنسبة (١٠,٨٦٪)، يتبعهم من دخلهم (٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) بنسبة (٧,٦٢٪)، وأخيراً من دخلهم (أقل من ٥٠٠٠ ريال) بنسبة (٥,٧٧٪).

• أظهرت النتائج أن أكثر من نصف حجم أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى المنطقة الوسطى بنسبة (٥٦,٣٥٪)، يليهم المنتمون للمنطقة الشرقية بنسبة (٣٣,٤٩٪)، ثم المنتمون للمنطقة الشمالية بنسبة (٦,١٠٪)، ومن ثم المنتمون للمنطقة الجنوبية بنسبة (٢,٥٤٪)، وأخيراً المنتمون للمنطقة الغربية بنسبة (١,٦٢٪).

• أما عن الموطن الأصلي فمعظم أفراد عينة الدراسة مواطنهم الأصلي (مدينة) ونسبتهم (٨٥,٤٥٪)، ثم يأتي من مواطنهم الأصلي (قرية) بنسبة (٩,٧٠٪)، وأخيراً من اختاروا (أخرى) بنسبة (٤,٨٥٪).

• كان المستوى التعليمي لأكثر من نصف أفراد العينة (جامعي) بنسبة (٦٤,٦٧٪)، يليهم من مستواهم التعليمي (ثانوي) بنسبة (١٣,٨٦٪)، يليهم من مستواهم التعليمي (دبلوم) بنسبة (١٢,٠١٪)، ثم من مستواهم التعليمي (ماجستير) بنسبة (٥,٧٧٪)، ومن ثم من مستواهم التعليمي (دكتوراه) بنسبة (٢,٥٤٪)، وأخيراً جاء من مستواهم التعليمي (متوسط، ابتدائي) بنسبة (٠,٦٩٪)، وعلى التوالي (٠,٤٦٪).

## نتائج تساؤلات الدراسة

١- جاءت موافقة أفراد العينة على الحوار الثلاثة بدرجة (موافق إلى حد ما)، حيث جاء محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,١٢)، ثم محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (١,٩٩)، وأخيراً محور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية في المرتبة الثالثة و بمتوسط حسابي (١,٩٧).

## ٢- التساؤل الأول: العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية:

- أفراد عينة الدراسة يوافقون بشكل عام على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما).
- جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على سبع عبارات من عبارات هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- الوعي المالي لدي ساعدني في إدارة أموالي.
- فقداي للثقافة الاستهلاكية يقودني إلى الإسراف.
- ضعف خبرتي في إنشاء ميزانية شهرية لنفقاتي الأساسية أعاق قدرتي على الادخار.
- اطلاعي على طرق إدارة الشؤون المالية أسهم في تخطيبي المالي للمستقبل.
- الوعي بقنوات الادخار في مختلف المجالات مكنتني من الادخار.
- خبرتي في المشاريع الادخارية شجعتني على الادخار.
- لدي معرفة في برامج الادخار التي توفرها المؤسسات المالية.
- جاءت عدم موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (غير موافق) على العبارة (استفدت من حسابات الادخار والاستثمار التي توفرها المؤسسات المالية) حيث جاءت في المرتبة الثامنة والأخيرة. وتشير النتائج السابقة إلى أن الوعي وضعف الخبرة والاطلاع ترتبط ارتباطاً مباشراً بالسلوك الادخاري، وتتفق هذه النتائج مع دراسة سريع وآخرين (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الوعي بأهمية الادخار لدى الأسر السعودية يؤثر إيجابياً على سلوكيات الادخار الخاصة بها. ووفقاً لنظرية "الفعل الاجتماعي" فإن السلوك الادخاري هو سلوك عقلائي يرتبط بغاية وقيمة توجه الغاية أو الهدف، وبذلك فهو يرتبط بجوانب معرفية متعلقة باختيارات الأسرة والموقف الاجتماعي لها بما يتضمن من ظروف موضوعية.

## ٣- التساؤل الثاني: العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية:

- أفراد عينة الدراسة يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما) وذلك بشكل عام.

● أفراد عينة الدراسة يوافقون (إلى حد ما) على جميع عبارات محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- رغبتني في الادخار أسهمت في تنظيم نفقاتي.
- نظام معيشتي ونمط استهلاكي التربي يجد من قدرتي الادخارية.
- رغبتني في الاستثمار دفعتهني للادخار.
- حجم دخلي أسهم في توازن مصروفاتي بين الضروريات والكماليات.
- لدي صبر وحصانة داخلية ضد المغريات مكنتني من الادخار وشراء فقط الأشياء التي أحتاجها بالفعل.
- أضع لنفسي سياسية للإنفاق الشهري للترشيد والادخار والتزم بها.
- ديوني واقتراضاتي أفقدتني القدرة على السيطرة على إدارة دخلي.
- ضعف قدرتي في تحديد الأولويات أعاق قدرتي على الادخار.

فيما يخص النتائج السابقة المتعلقة بالجوانب الذاتية نجد أنها تتفق مع دراسة ناشور (٢٠٢١) في أن الانحرافات في السلوك الادخاري ناتجة عن عوامل سلوكية مرتبطة بالجانب النفسي والعاطفي. وبذلك فهو يرتبط بجوانب ذاتية كالرغبة والالتزام والصبر والقدرة على الادخار. كما تتفق معها في أن الاقتصاد السلوكي قدم تفسيرات منطقية عن سلوك الادخار والاستهلاك لدى الأفراد، وهي أن العوامل السلوكية لها تأثير فعال على الادخار والاستهلاك مثلها مثل العوامل الاقتصادية. وتتفق النتائج السابقة كذلك مع منظور "ميد" في "التفاعلية الرمزية" (ربط الفعل بالجانب الذاتي والنفسي)، ما يعني أن السلوك الادخاري لدى أرباب الأسر يعتمد على الميول الداخلية، فاجتاهتم قائمة على مبدأ الاختيار الذي يرى "ميد" أنها تمهد للسلوك القصدي. أي إنهم يقومون باختيار الادخار كسلوك من خلال ما يتلقونه وما يصلهم من رموز ومعاني وفي ضوء اجتاهاتهم وميولهم الداخلية.

٤- التساؤل الثالث: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة

السعودية:

- أفراد عينة الدراسة يوافقون على هذا المحور بدرجة (موافق إلى حد ما) وذلك بشكل عام.
- جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (موافق) على العبارة (كثرة المغريات الاستهلاكية زادت من مستوى عدم الاكتراث بالتوفير والادخار لدي) حيث جاءت في المرتبة الأولى.
- جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على ثماني عبارات من عبارات محور: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بدرجة (موافق إلى حد ما)، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

- صعوبة الحصول على الاستشارات المالية يحد من التخطيط المالي السليم لدي.
  - ضعف مبادرات غرس الوعي الادخاري حد من تنظيم الإنفاق الاستهلاكي لدي.
  - تساعدني أسرتي على تخطيط نفقاتي حسب الأوليات.
  - المؤسسات الاجتماعية تقوم بدور كافٍ للتوعية بأهمية الادخار.
  - قطاعات المجتمع تقوم بدورها في تحويل ثقافة الأفراد الاستهلاكية إلى ثقافة ادخارية.
  - تسهم المؤسسات التعليمية في رفع مستوى الوعي المالي للطلاب.
  - يقوم الإعلام بدور كافٍ في تثقيف شرائح المجتمع حول إدارة الشؤون المالية.
  - توفر المؤسسات المالية الأدوات والبرامج الادخارية الجاذبة.
- يتضح من النتائج السابقة تفاوت تأثير العوامل الاجتماعية على السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية. وفيما يخص جانب الأسرة فقد جاءت متفقة مع دراسة البازعي والحضمر (٢٠٢٠) التي ركزت بدورها على العامل الأسري في كون الأسرة السعودية غالباً ما تهتم بتعزيز الثقافة الادخارية لدى الطفل، ولكنها تميل للاهتمام بتعزيز القيم والمفاهيم الادخارية أكثر من الطرق والأساليب العملية للادخار وبصفة خاصة الحديثة منها كالتخطيط للادخار، وإدارة المال. بينما تختلف معها في نتائجها المتعلقة بوجود معوقات لدورهم التربوي في تعزيز ثقافة الادخار من أهمها وضعف ثقافة التخطيط الادخاري لدى الأسرة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠٥ ، ٠,٠١) بين متوسط درجات أفراد العينة حول محاور الاستبانة والتي تمثل العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والمتوسط العام لهذه المحاور؛ ترجع لاختلاف متغير مستوى الدخل، وكانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية كما يأتي:

• كانت الفروق حول محور العوامل المعرفية بين مجموعة الدخل (من ١٦٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠ ريال) ومجموعة الدخل (من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال، من ٢١٠٠٠٠ ريال إلى ٢٥٠٠٠٠ ريال، ٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الثانية، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدخل (من ١١٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠ ريال) ومجموعة الدخل (من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠٠ ريال، من ١٦٠٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) لصالح المجموعة الأولى.

• أما محور العوامل الذاتية فكانت الفروق بين مجموعة الدخل (٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) ومجموعة الدخل (من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠٠ ريال، من ١٦٠٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) لصالح المجموعة الأولى.

• الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الاجتماعية كانت بين مجموعة الدخل (من ١٦٠٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) وجميع مستويات الدخل الأخرى لصالح مجموعة المستويات الأخرى.

• أما الفروق حول المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية فكانت بين مجموعة الدخل (من ١٦٠٠٠٠ ريال إلى ٢٠٠٠٠٠ ريال) ومجموعة الدخل (أقل من ٥٠٠٠ ريال، من ١١٠٠٠٠ ريال إلى ١٥٠٠٠٠ ريال، ٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الأولى، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الدخل (من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠٠ ريال) ومجموعة الدخل (٢٦٠٠٠٠ ريال فأكثر) لصالح المجموعة الثانية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة حول محور: العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية

فقط؛ ترجع لاختلاف متغير الموطن الأصلي بين من موطنهم الأصلي في (مدينة) ومن موطنهم الأصلي في (قرية) لصالح من موطنهم الأصلي في (قرية)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول (محوري العوامل المعرفية، والعوامل الذاتية، وكذلك المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية) ترجع لاختلاف متغير الموطن الأصلي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة حول محاور الاستبانة، التي تمثل العوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية والمتوسط العام لهذه المحاور؛ ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي، وكانت هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية كما يأتي:

- الفروق حول كل من المتوسط العام للعوامل المعرفية والذاتية والاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية بشكل عام ومحور العوامل المعرفية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي، دكتوراه)، ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح من مستواهم التعليمي (ثانوي، دكتوراه)، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (جامعي) ومن مستواهم التعليمي (ماجستير) لصالح من مستواهم التعليمي (جامعي).

- الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الذاتية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (دكتوراه) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح من مستواهم التعليمي (دكتوراه)، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي) ومن مستواهم التعليمي (جامعي) لصالح من مستواهم التعليمي (ثانوي).

- الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول محور العوامل الاجتماعية المؤثرة في السلوك الادخاري لدى الأسرة السعودية كانت بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ثانوي) ومن مستواهم التعليمي كل من (دبلوم، جامعي، ماجستير) لصالح من مستواهم التعليمي (ثانوي)، كما كانت

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة ممن مستواهم التعليمي (ماجستير) ومن مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، دكتوراه) لصالح من مستواهم التعليمي (دبلوم، جامعي، دكتوراه).

وفيما يخص متغير (الدخل، المستوى التعليمي والموطن الأصلي) نجد أن النتائج السابقة تتفق مع دراسة الخنيني (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود الاختلافات بين ربات الأسر عينة الدراسة في السلوك الشرائي والادخاري للأسرة تبعاً لـ (منطقة السكن، المستوى التعليمي لكل من الزوج والزوجة). كما تتفق مع دراسة الحازمي (٢٠٢٠) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في السلوك الادخاري للأسرة وفق متغير (المستوى التعليمي، الدخل الشهري)، بينما تختلف مع دراسة البازعي والخضر (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تذكر فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للوالدين أو المستوى المعيشي للأسرة.

أما فيما يخص متغير الدخل فقد اتفقت مع دراسة حديد وآخرين (٢٠١٩) التي تبين فيها أن فرص ترجيح ادخار الأسرة غير الفقيرة عن عدم ادخارها تتأثر طردياً مع دخل الأسرة، وعكسياً مع حجم ونمط سكن الأسر. كما اتفقت مع دراسة مليباري (٢٠٢١) من حيث وجود علاقة طردية بين الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية وبين متغير الدخل، حيث تشير إلى الأهمية القصوى للدخل، بالإضافة إلى تأثيره على سلوك الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية.



## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إنشاء هيئة مختصة في دراسة جوانب الادخار، ورصد التقدم في تنفيذ السلوك الادخاري للأفراد إلى جانب استقطاب التجارب والمشروعات الناجحة في الدول الأخرى لزيادة معدلات الادخار، وتنفيذها، ومتابعتها، وعرضها.
- إجراء تجارب متعلقة بالادخار، ومن ثمّ تطوير وتعميم التجارب الناجحة.
- طرح مبادرات وبرامج تسهم في رفع مستوى الادخار لدى الأفراد والأسر بالتعاون مع المؤسسات المالية كالبنوك.
- وضع استراتيجيات وبرامج مشجعة من قبل الجهات الحكومية والشركات لزيادة المدخرات من خلال تأسيس صناديق أو محافظ ادخارية تستقطع من رواتب الموظفين بدعم من الشركة على شكل حوافز ومكافآت.
- وضع برامج مناسبة للأفراد والأسر لزيادة مدخراتهم وتقديم حوافز للمشاركين.
- تبني سياسات الادخار بصورة تناسب الأوضاع الحالية من خلال تشجيع الأفراد على التوجه نحو الادخار في ظل وجود المؤسسات المصرفية والمالية والتأمينية التي تقدم مزايا للمدخرين.
- العمل على تغيير عادات الأفراد الاستهلاكية ومساعدتهم على تحديد أولوياتهم من خلال إنشاء جهة مسؤولة عن تقديم الاستشارات المالية.
- رفع مستوى الوعي المالي والترشيد الاستهلاكي لجميع فئات المجتمع بالتعاون مع مختلف المؤسسات المالية والتعليمية والإعلامية.
- إجراء دراسات دورية منتظمة لرصد مستويات الادخار لدى الأفراد والأسر، من شأنها مساعدة صانعي السياسات في وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة لتحفيز معدلات الادخار.

## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو طاحون، عدلي علي. (د.ت). النظريات الاجتماعية المعاصرة. المكتب الجامعي الحديث. إلیاس، میدون. (٢٠٢٠). الادخار بين أدبيات الفكر الاقتصادي الإسلامي والنظريات الوضعية، مجلة دراسات اقتصادية، ٢٠ (٢)، ٢٧-٩٠.
- البازعي، حصة حمود، والخضر، خلود فهد. (٢٠٢٠). واقع الدور التربوي للأسرة السعودية في تعزيز ثقافة الادخار لدى الطفل في ضوء المتغيرات المعاصرة. دراسة منشورة في مجلة العلوم والتربية النفسية (سبتمبر ٢٠٢٠)، ١٤ (١)، ٤٧٢-٥٠٨.
- البسام، خالد عبد الرحمن. (٢٠٠٥) نموذج للادخار العائلي في المملكة العربية السعودية، دراسة قياسية للفترة (١٩٧٠-٢٠٠٢م). مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة، ١٩ (١)، ٣-٣٧.
- الحازمي، خلود حسن هجرس. (٢٠٢٠). دراسة السلوك الادخاري وموقفاته للأسرة السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (١١)، ٣٢٧-٣٤٦.
- حديد، مها لطفي وآخرون. (٢٠١٩). تحليل السلوك الادخاري للأسر الفقيرة وغير الفقيرة في محافظة الأحساء، المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الزراعية العراقية، ٥ (٥٠)، ١٣٦٩-١٣٧٦.
- الحسن، إحسان محمد. (٢٠٠٥). النظريات الاجتماعية المتقدمة. دار وائل للنشر والتوزيع.
- الحميدي، محمد. (٢٠٢١م). دعوة لرفع معدل الادخار لدعم النمو الاقتصادي السعودي، جريدة الشرق الأوسط، ٢٥ جمادى الآخرة ١٤٤٢ هـ - ٠٧ فبراير ٢٠٢١ م، (١٥٤١٢).
- الخنيني، منى عبد العزيز. (٢٠١٩). التسوق الالكتروني وعلاقته بالسلوك الاستهلاكي والادخاري لعينة من ربوات الأسر السعوديات. مجلة بحوث التربية النوعية، (٥٥)، ٩٧-١٥٩.
- سريع، سعاد يحيى، بادكوك، رؤى أسامة. (٢٠٢٢) العوامل المؤثرة على سلوك الادخار للأسر في المملكة العربية السعودية: دراسة دوافع الادخار والوعي. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، (٧) ٣٠ مارس من ص ١٣٤-١٤٢.
- شتا، السيد علي. (١٩٩٣م). نظرية علم الاجتماع. د.ط، مؤسسة شباب الجامعة.
- طالب، أحسن مبارك. (٢٠٠٧) جرائم الاحتيال والعوامل الاجتماعية والنفسية الهيئة لها، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد اللاوي، لينده. (٢٠١٩). ثقافة الادخار داخل الأسرة الجزائرية بين التقليد والحداثة -مقاربة سوسيو أنثروبولوجية- مجلة دراسات في العلوم الانسانية والاجتماعية (٠٢) العدد (٢١) ٢٥ نوفمبر ٢٠١٩ م من ص٥٧-٧٣.

العنوم، عدنان يوسف. (٢٠١٩). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. جامعة اليرموك: قسم الارشاد وعلم النفس التربوي.

عثمان، إبراهيم عيسى. (٢٠٠٨). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. عثان: دار الشروق.  
الغريب، عبد العزيز علي. (٢٠٠٩). نظريات علم الاجتماع "تصنيفاتها، اتجاهاتها، وبعض نماذجها التطبيقية". الرياض: عبد العزيز الغريب.

غنيم، رشاد وآخرون. (٢٠٠٨). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.  
القيصر، عبد القادر. (١٩٩٩م). الأسرة المتغيرة في المجتمع المدينة العربية، دراسة ميدانية في علم الاجتماع الحضري. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

لطفي، طلعت إبراهيم، والزيات، كمال عبد الحميد. (١٩٩٩م). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. د.ط، القاهرة: دار غرب.

مليباري، لؤي عبدالصمد. (٢٠٢١م). تحديد العوامل المؤثرة على سلوك الادخار العائلي في المملكة العربية السعودية. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (٣٨) شهر يوليو ٢٠٢١.

ناشور، الهام خزعل. (٢٠٢١). تحليل سلوكي الادخار والاستهلاك العائلي من وجهة نظر الاقتصاد السلوكي في دول مجلس التعاون الخليجي. مجلة الباحث الاقتصادي، ٩ (١)، ٣٧٥-٣٩٨.

مجلس شؤون الأسرة، تم استرداده في ٢١ ديسمبر ٢٠٢١. [https://fac.gov.sa/web/secondary\\_dept/575](https://fac.gov.sa/web/secondary_dept/575)

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٨). مسح دخل وإنفاق الأسرة. <https://www.stats.gov.sa/ar/37>

وثيقة برنامج تطوير القطاع المالي، خطة التنفيذ (٢٠٢١).

<https://www.vision2030.gov.sa/media/o1sc15zm/fspd-ar.pdf>

### المراجع العربية (مترجمة):

- Abu Tahoun, Adly Ali. (D.T). Contemporary social theories. Modern university office.
- Elias, Midoun. (2020). Saving between the literature of Islamic economic thought and positivist theories, Journal of Economic Studies, 20 (2) , 27-90.
- Al-Bazai, Hessa Hammoud, and Al-Khidr, Kholoud Fahd. (2020). The reality of the educational role of the Saudi family in promoting the culture of savings for the child in the light of contemporary changes. A study published in the Journal of Psychological Sciences and Education (September 2020) , 14 (1) , 472-508.
- Al-Bassam, Khaled Abdel-Rahman. (2005) A model of family savings in the Kingdom of Saudi Arabia, a standard study for the period (1970-2002). King Abdulaziz University Journal: Economics and Administration, 19 (1) , 3-37.
- Al-Hazmi, Kholoud Hassan Hejres. (2020). A study of the saving behavior and its obstacles to the Saudi family in the light of the 2030 vision. International Journal of the Humanities and Social Sciences, (11) , 327-346.
- Hadid, Maha Lotfi et al. (2019). An analysis of the saving behavior of poor and non-poor families in Al-Ahsa Governorate, Saudi Arabia. Iraqi Journal of Agricultural Sciences, 5 (50) , 1369-1376.
- Al-Hassan, Ihsan Muhammad. (2005). advanced social theories. Dar Wael for publishing and distribution.
- Hamidi, Mohammed. (2021 AD). A call to raise the saving rate to support Saudi economic growth, Al-Sharq al-Awsat newspaper, 25 Jumada al-Thani 1442 AH - 07 February 2021 AD, (15412).
- Al-Khanini, Mona Abdel Aziz. (2019). E-shopping and its relationship to consumer and saving behavior for a sample of Saudi female heads of household. Journal of Specific Education Research, (55) , 97-159.
- Saree, Souad Yahya, Badcock, Osama Roaa. (2022) Factors Affecting the Saving Behavior of Families in the Kingdom of Saudi Arabia: A Study of Saving Motives and Awareness. Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, (7) March 30, pp. 134-142.
- Sheta, Sayed Ali. (1993 AD). Sociological theory. Dr. T, University Youth Foundation.

- Talib, Ahsan Mubarak. (2007) Fraud crimes and the social and psychological factors that predispose them, Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Atoum, Adnan Youssef. (2019). Cognitive psychology theory and application. Yarmouk University: Department of Counseling and Educational Psychology.
- Othman, Ibrahim Issa. (2008). Contemporary theory in sociology. Amman: Dar Al-Shorouk.
- The Ghareep, Abdelaziz Ali. (2009). Sociological theories, their classifications, trends, and some applied models. Riyadh: Abdul Aziz Al-Gharib.
- Ghoneim, Rashad et al. (2008 AD). Contemporary theory in sociology. Alexandria: University Knowledge House.
- Ghaith, Atef. (1967 AD) , Sociology of Systems. Beirut: House of Knowledge.
- Kaiser, Abdelkader. (1999 AD). The changing family in the Arab city society, a field study in urban sociology. Beirut: Arab Renaissance House for Printing and Publishing.
- Lutfi, Talaat Ibrahim, and Al-Zayyat, Kamal Abdel Hamid. (1999 AD). Contemporary theory in sociology. Dr. T, Cairo: Dar Gharib.
- Malibari, Louay Abdel-Samad. (2021 AD). Determining the factors affecting family saving behavior in the Kingdom of Saudi Arabia. The Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal, (38) July 2021.
- Nashour, Elham Khazal. (2021). Behavioral analysis of household saving and consumption from the point of view of behavioral economics in the Gulf Cooperation Council countries. The Economic Researcher Journal, 9 (1) , 375-39.

### المراجع الأجنبية:

- Bairamli, Nagi and Kostoglou, Vassilis.) 2010). The Role of Savings in the Economic Development of the Republic of Azerbaijan. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research* 3 (2): 99-110.
- Misztal, Piotr, (2011). *The relationship between Savings and Economic Growth in countries with different level of Economic Development*. Financial internet quarterly „e-Finanse” 2011, vol. 7, nr 2 University of Information Technology and Management Sucharskiego 2 35-225.





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

