مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الرابع عشر - الجزء الأول

ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

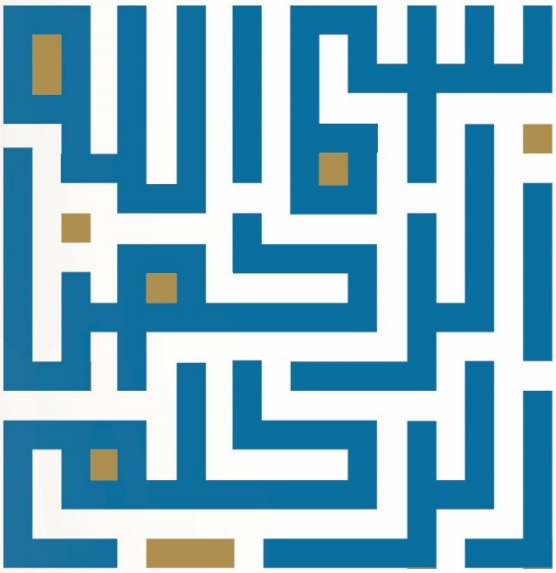
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	توظيف المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية: قيمته والتحديات التي تواجهه د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم	11
2	استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي د. صباح بنت عيد رجاء الصبحي	49
3	استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية د. الهام بنت نايف محمد الراجحي	113
4	درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية د. حنان بنت ونيس الربيع	169
5	إستراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية د. هيلة بنت عبد الله سليمان الفايز	207
6	واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. صلاح بن ملهي السحيمي	257
7	دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي: تصور مقترح أ. د. جمال بن أحمد السيسي / د. هشام بن عبد العزيز أبو عاصي	297
8	التفكير الإيجابي كمتغير معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة د. حنان بنت حمادي سليم الحربي	355
9	إدارة التنوع وأثرها في تشكيل الهوية التنظيمية بالجامعات السعودية: جامعة تبوك أنموذجاً د. فهد بن حمدان العبيري	403
10	التعايش الاجتماعي بين المسلمين وأهل الكتاب وأثره في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس (422-479هـ/1031-1086م) أ. د. منى بنت حسين آل سهلان القحطاني	441

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

توظيف المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية: قيمته والتحديات التي تواجهه

Qualitative Research in Educational Leadership Research: Values and Challenges

إعداد

د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم

أستاذ القيادة التربوية المشارك

بجامعة جدة

Dr. Faiza Adil Gonaim

Associate Professor of Educational Leadership

At University of Jeddah

DOI: 10.36046/2162-000-014-001

المستخلص

بدأ الإهتمام والرغبة في توظيف الأبحاث النوعية في مجالات العلوم الإنسانية بما في ذلك مجال القيادة التربوية تطلعاً للوصول الى نتائج تنتقل من المستوى السطحي في المعرفة الى مستوى أعمق يغذي المجال ويلبي إحتياجات تطويره والنهوض به وبممارساته. وبالرغم من تلك القيمة التي تحملها الأبحاث النوعية إلا أن توظيفها في المجال مازال محدوداً، ولم يتم الاستفادة الكافية من المنهجية وتنوعاتها في دعم أبحاث القيادة. بالإضافة إلى التحديات التي يواجهها الباحثين عند الشروع في استخدام المنهجية. وعليه هدفت الدراسة الحالية الى إستكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية، والكشف عن تحديات توظيف المنهجية في المجال. وقد تم استخدام المنهج النوعي لجمع البيانات وتحليلها القائمة على المقابلات شبه المقننة والتي أجريت مع ١٩ مشارك، منهم ٨ من أعضاء هيئة التدريس، و١١ طلبة دراسات عليا من ذوي اهتمام واختصاص بمجال القيادة التربوية. ومن خلال تحليل المقابلات تبينت القيمة التي تضيفها الأبحاث النوعية في المجال، والتي تجلت في ثلاثة محاور: سعة وأصالة لمنظور المشكلات التربوية، اتساع وتنوع الوسيلة البحثية، عمق وسعة النتائج البحثية، بينما تمثلت التحديات في ستة محاور تمثلت في التحديات: النفسية، الإدارية، المهارية، الثقافية، المادية، والعلمية. ونتائج الدراسة تدعم المهتمين وصانعي القرارات بدعم توظيف المنهجية بنشر الوعي، والتدريب، وتسهيل إجراءات تنفيذها، وإزالة مايعتريها من تحديات.

الكلمات المفتاحية:

المنهج النوعي، القيادة التربوية، منهجية بحث، أعضاء هيئة تدريس، باحثين، طلبة دراسات عليا.

Abstract

The interest to employ qualitative research in the field of leadership began in the hope of reaching results that provide deeper understanding that meets the needs of its development and practices. Despite the value of qualitative research, its employment in the field is limited. Besides, researchers encounter challenges in utilizing the methodology. Accordingly, the current study aimed to explore the perceptions of faculty members and graduate students regrading the use of qualitative research in educational leadership research, and its challenges. The qualitative approach was used to collect and analyze data based on semi-structured interviews with 19 participants: 8 faculty members and 11 graduate students. The investigation revealed that the value of qualitative research in the field manifests in three themes: the breadth and originality of understanding educational issues, the breadth and diversity of research method, the depth and breadth of research results. While the challenges manifested in six themes: psychological, administrative, skill, cultural, financial, and scientific challenges. The results of the study urge policy makers and educational leaders and practitioners to support the use of the methodology by spreading awareness, training, and facilitating the procedures for its implementation.

Keywords: Qualitative research, Educational leadership, Research method, faculty members, researchers, graduate students.

المقدمة

منذ ظهور الكتابات والدراسات في القيادة سيطر الفكر السائد في أبحاث العلوم الاجتماعية والقائم على فلسفة المنطقية الموضوعية ووجود المعرفة خارج العقل البشري ولابد أن تكتشف فكانت الهيمنة للأبحاث الكمية لتتوافق مع هذه المنطلق. ومما دعم هيمنة الأبحاث الكمية خرافة اعتقاد مثاليتها في اختبار النظريات، اجراء الاختبارات والمقاييس على أعداد كبيرة من العينات وإمكانية التعميم، مما جعل التخصصات الإنسانية رهينة هذا التصميم من الأبحاث كما أشار الى ذلك كوفي وأتكنسون (Coffey & Atkinson, 1996). إضافة الى التحيز الكبير للأبحاث الكمية على حساب الحاجة للأبحاث النوعية بحجة صرامة وعلمية البحث مقارنة بالنوعي (العمار، ٢٠٢١). وبناء على تلك المعتقدات عانت ميادين العلوم الإنسانية والإجتماعية من قصور مخرجات البحث النوعي وندرة النتائج البحثية التي تولدها أساليب وتطبيقات البحث النوعي. وقد أطلق الدهشان (٢٠١٦) مصطلح الأزمة على الدراسات العربية في العلوم الاجتماعية والتي غيب التركيز فيها على المتغيرات وثباتها وحجم العينة وحساب صدقها الفهم العميق للظاهرة المراد دراستها. وقد أشار الحنو (٢٠١٦) بأن هناك ندرة في الأبحاث النوعية في المجال التربوي. وأيد ذلك السيد (2021) حيث أوضح معاناة المجال التربوي من قصور الأبحاث النوعية وأكد على ضرورة نشر ثقافة تلك الأبحاث. وبرهنة لذلك قدمت العديد من الدراسات تتبعاً لنسبة الأبحاث النوعية الى الكمية في مجالات متنوعة مما أوضح قصوراً وتبايناً بارزاً في نسبة ضئالة أو ندرة الأبحاث النوعية مقارنة بالكمية. فعلى سبيل المثال في دراسة الموسى (٢٠١٦) والتي حللت فيها أسماء ٢٧٨ رسالة ماجستير ودكتوراه في عدد من الجامعات السعودية بين عامي ١٤٣٣-١٤٣٧ في تخصص أصول التربية وجدت أن سيادة البحث الكمي كان بنسبة ٩٥٪. وأما فيما يتعلق في مجال القيادة، ففي استقصاء قدمه لو وقاردنر(2000) Lowe and Gardner متتبعين فيه نسبة الأبحاث النوعية والكمية في مجال القيادة في الفترة مابين ١٩٩٠-١٩٩٩، حيث وجدوا ٤٠ دراسة نوعية منشورة مقابل ٧٨ دراسة كمية. وفي دراسة أخرى حديثة للزايدي (٢٠١٩) ركزت على طبيعة استخدام المناهج النوعية في أبحاث القيادة والإدارة التربوية وجد أن استخدام المنهجية في المجال جاء بدرجة متوسطة. وأكد ذلك كلينكي Klenke (2008) بأن الطرق المهيمنة في جمع

بيانات أبحاث القيادة هي الاستبانات والإحصاءات، فكان هناك تجاهل للسياق القيادي ومعالجة للمشكلات المتعلقة بالقيادة من منظور علمي بحت متغافلاً للسياق سعياً وراء التعميم.

وقد استشعر المهتمين بمجال القيادة قصور المنهجيات الكمية في تلبية احتياجات التخصص من التعرف على شؤون القادة والتابعين في البيئات والمواقف المختلفة ودراسة التجارب التي تتفاوت وفقاً لذلك، والتي تقف الأرقام عائقاً أمام فهمها وتفسيرها كما وضّحه بروك ونورمور Brooks and Normore (2015). إضافة الى أن المؤثرات المحيطة والمؤثرة على السلوك الإنساني معقدة ومتشابكة، مما يضعف من فرصة التعرف وتلبية احتياجاتها عند اخضاعها للأرقام دون منح فرصة التعمق في تفردها وتباين مؤثراتها. ولذلك بالرغم من هذه الهيمنة التي تغلغلت جذورها لعقود من الزمن الا أن توظيف المناهج النوعية في مجال القيادة في تنامي وازدياد مع عدم خلوه من التحديات. كما أن هناك كتابات متعددة ومتنوعة أكدت على قيمة استخدام المنهجية في مجال أبحاث القيادة لما تتميز به القيادة من تداخل تخصصي والذي يفرض الانفتاح على تخصصات متنوعة في الدراسة الواحدة وهذا مايلبيه البحث النوعي. (Steiner, 2002).

مما يميز الأبحاث النوعية قدرتها على فهم الظاهرة المدروسة والتعمق فيها وإبراز أبعادها وتفاصيلها ممن عايشوها وفي السياق الطبيعي لها وهذا مما عجزت عنه الأبحاث الكمية. فقد أثبتت مؤخرا عدم إيفاءها للوصول لفهم مكتمل لجميع الظواهر وأبعادها، وقد أثبتت قصورها في كثير من المواطن مع أهميتها في مواطن أخرى، وهذا مما جعل هنالك مطالبة ونماء للمناهج النوعية كوسيلة تلبي حاجة التطور المتسارع الذي قد طال جميع المجالات بما في ذلك مجال القيادة وغيرها من المجالات المرتبطة بالسلوك الإنساني الا أن هذا النماء والمطالبة تعاني من تأخر وبطؤ في النمو والانطلاق. بالإضافة الى عدم خلو التوظيف من التحديات التي تواجه التطبيق كالتحديات التي أشار لها القحطاني (٢٠٢٠) في دراسته بجامعة الملك سعود والتي هدفت الى التعرف على معوقات تطبيق المنهجية في الأبحاث التربوية ووجد أن التحديات تتمثل في التحديات النفسية، والمهارية والتدريبية والميدانية. وقد وضح العبد الكريم (٢٠١٢) بأن البيانات والمعلومات الخفية والتي تسهم المناهج النوعية في التوصل لها لاتقل أهمية عن المعلومات الظاهرة.

مشكلة الدراسة:

هيمنت فكرة ارتباط البحث العلمي بالأبحاث الكمية لعقود من الزمن وشملت بذلك الفكر التخصصات الإنسانية والعلوم الاجتماعية، الا أنه لا يمكنها تلبيه جميع احتياج تلك التخصصات المرتبطة بالسلوك الإنساني، ومن ذلك مجال القيادة التربوية. فعلى سبيل المثال التعقيد في السلوك الإنساني وتداخل المؤثرات التي تشكل السلوك لا يمكن اختزال فهمها في الأرقام، بل تحتاج الى تعمق المناهج النوعية التي تساهم في الوصول الى فهم النفس البشرية وسلوكياتها. وقد وضح ذلك كلينكي Klenke (2008) بأن نتائج أبحاث القيادة التي تعتمد على المناهج الكمية تفشل في إيصال فهم عميق للظاهرة تحت الدراسة. وأضاف بأن السعي ورا التعميم يفقد فهم ثراء ديناميكية العلاقة بين القائد والمرؤوسين.

بدأ الإهتمام يزداد نحو توظيف مناهج البحث النوعي في مجال القيادة تطلعاً الى وصول لنتائج تنتقل الى مستوى أعمق يغذي المجال ويلبي احتياجات تطويره والنهوض به وبممارساته. وبالرغم من تلك القيمة التي تحملها الأبحاث النوعية من ناحية تمكين الوصول الى فهم عميق للظواهر المدروسة في ظل سياقها الطبيعي الا أن توظيفها في المجال مازال محدوداً، ولم يتم الاستفادة الكافية من المنهجية وتنوعاتها في دعم أبحاث القيادة ومخرجاتها (Brooks, & Normore, 2015)، بالإضافة الى اصطدام الباحثين بعقبات وتحديات عند محاولة استخدام المنهجية أو عند محاولة نشرها في أوعية النشر العربية، حيث أن هنالك قصور ومحدودية في توظيف المناهج النوعية في مجال القيادة في أوساط النشر العربي مقارنة بالنشر الأجنبي، حيث يمتد هيمنة البحث الكمي ليطغى على قوالب تقييم الأبحاث المرسلة للنشر في المجلات العربية. إضافة الى التحديات التي قد يكون مصدرها الطالب الدارس أو من مشرفه الدراسي الذي يصور صعوبة استخدام هذه المنهجية مما يدعم عزوف الطلبة عن استخدامها. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الحاجة الى إبراز ما أغفلته الأدبيات السابقة من استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس والباحثين من المهتمين بمجال القيادة التربوية عن توظيف منهجية البحث النوعي في المجال، والكشف عن تحديات توظيفها في المجال إن وجدت. وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة بأن الباحثين في مجال القيادة ليسوا بحاجة الى التركيز على إمكانية الوصول الى تصميمات البحث النوعي أو استراتيجيات جمع البيانات المختلفة، وإنما هم بحاجة الى استكشاف أصالته وإبراز

فوائده ضمن الغرض الأصلي وفي السياق الذي يكون فيه ضمن الجمهور المستهدف (Brooks and Normore, 2015).

أسئلة الدراسة:

١) ما تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية؟

٢) ما تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول تحديات توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية إن وجدت؟

أهداف الدراسة:

١) استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية.

٢) استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول تحديات توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على توظيف مناهج البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية. حيث تكمن أهميته النظرية في حداثة موضوع الدراسة مما سيثري المجال بجانب أغفلته الدراسات السابقة. بالإضافة الى إثراء الباحثين والمهتمين بتصور علمي حول توظيف المناهج النوعية في المجال أو إبراز التحديات التي تواجه الباحثين عند توظيف المنهجية. كما أن أهميته التطبيقية تتمثل في الوصول الى بيانات تغذي التطبيق العملي للمنهجية من خلال استكشاف تصورات المشاركين، مع تفادي عقبات تطبيق المنهجية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجيات البحث النوعي في مجال أبحاث القيادة وإبراز التحديات التي تواجه التوظيف إن وجدت.

الحد المكاني: طبقت الدراسة على مشاركين من مناطق المملكة العربية السعودية (الغربية، الشرقية، والوسطى).

الحد البشري: تمثلت في فئتين، الفئة الأولى: أعضاء هيئة تدريس ممن تخصصهم قيادة تربوية وعلى مرتبة استاذ مشارك فما فوق، ممارسين لمهنة التدريس والبحث والإشراف العلمي بالمجال؛ الفئة الثانية: طلبة دراسات عليا وباحثين في المجال ممن سجلت لهم موضوعات بحثية وفي مرحلة إعداد البحث.

الحد الزماني: طبقت في العام الدراسي ٢٠٢١/ ١٤٤٣.

مصطلحات الدراسة:

البحث النوعي:

عرفه دينزن ولينكون Denzin and Licoln (2003) بأن البحث النوعي هو دراسة للظواهر في سياقها الطبيعي، محاولة لفهمها وتفسيرها في ظل المعاني التي يجلبها أفرادها لها وقد وصفوها بالممارسات التفسيرية التي تجعل العالم مرئياً. وقد عرفه كرسويل Creswell (1998) بأنها عملية تحقيق فهم، مستندة على تقاليد تتماشى مع البحث العلمي، والتي تقوم على دراسة وفهم المشكلات في السياق الطبيعي لها، وتفسيرها في ضوء معانيها المعطاة لها.

وتعريفه الإجرائي: بأنه الدراسات التي تتم في السياق الطبيعي للظاهرة في ظل المعاني التي يحملها السياق والمعاني التي ينتجها الآخرون وذلك باتباع أساليب علمية.

القيادة التربوية:

عرفها بوعزة (٢٠١٦): "العملية التي يقوم بها فرد من أفراد العملية التعليمية بتوجيه سلوك المتعلمين برغبة صادقة نحو تحقيق الأهداف المشتركة" (ص٧).

التعريف الإجرائي: العملية التي يمارس فيها القائد دور التأثير ا لتحقيق هدف تربوي مشترك.

الخلفية النظرية:

مع التغير والتطور السريع ضمن التنافسية العالمية، نمت الحاجة الى قادة يتسمون بقدرات قيادية ذات فاعلية وتنمية القدرات القيادية واستكشافها لتتناسب مع متطلبات المواقف المختلفة،

وتتكيف مع احتياجاتها بما يحقق الوصول للهدف المنشود. حديثاً الأبحاث القائمة على المناهج النوعية أصبحت تحظى بإهتمام الباحثين لكونها وسيلة قدمت لهم فرصة الوصول لحلول لمشكلات بحثية لم تتمكن تصميمات الأبحاث الكمية من توفيرها. كما وجدوا أن الأبحاث النوعية تقدم طرقاً فريدة ومعمقة للبحث في السلوك الأنساني، وفهم الخبرة البشرية وطبيعتها وتعقيداتها في ظل سياقاتها الطبيعية. وبالتركيز في مجال القيادة، فإن مناهج البحث النوعي تلبي نتائجها احتياج القادة في ظل التطور السريع والذي هو سمة العصر الحديث وذلك من فهم معمق للظواهر والممارسات في ظل السياق الطبيعي وبالتالي استكشاف ممارسات تتناسب مع المواقف المتغايرة.

ومع الإهتمام الحديث للأبحاث النوعية لايمكن القول بأنها وليد العصر، حيث أن الأساليب النوعية قد استخدمت لعدة قرون، كمحاولات استخدام فرويد وبياجيه للأساليب النوعية من دراسة الحالة والمقابلة والملاحظة لتطوير وبناء نظرياتهم في النمو الإنساني. ولذلك أشار عالم الاجتماع ايرل بابي Earl Babbie بأن البحث النوعي، "قديم جداً وجديد جداً في وقت واحد" (أرنوط، ٢٠٢١).

البحث النوعي:

عند استعراض لمحة تاريخية عن البحث النوعي نجد أن مصطلح البحث النوعي Qualitative Research كمصطلح يعد يافعاً وحديثاً، الا أن وصف النوعية استخدمت منذ القرون الوسطى. فمنذ القرن السابع عشر تحدث John Locke عن اختلاف وتعدد النوعيات، وقد جادل بأن هناك تفسيرات ثانوية ومتعددة للموضوع الواحد تتعلق بالملاحظ وما يتأثر به الملاحظ. وقد ناهض العالم جاليلو وكذلك نيوتن مفهوم الميتافيزيقا الكمية، فكانت النوعية ومفهوم quality يدرس باستخدام الأساليب التي تعامل بها العلوم الطبيعية الا أنه لم تستمر تلك المناهضات لإقحام الكم والمنطق وسيلة لجميع المعارف. ففي القرن الثامن عشر جادل قوث Goethe في نظريته Theory of Colors نظرية الألوان بأن دراسة الألوان من المنظور الكمي والرياضي يعد مرهقاً ومعرقلاً للمعرفة، وعليه تعد دراسته النوعية الظاهراتية للألوان من أوائل الدراسات النوعية. وقد ربط مصطلح النوعية qualitative بالبحث qualitative research في القرن العشرين كمنهجية بحثية، مع العلم بأن المنهجية استخدمت قبل ذلك ولكن دون التصريح بمسمى لها. وقد

أكد ذلك وولكت Wolcott (1992) بأنه لم يسمع مصطلح qualitative research البحث النوعي قبل عام ١٩٦٠ (Brinkmann, Jacobsen, and Kristiansen, 2014).

عند تعريف المنهج النوعي، يعتقد الكثير أنه يختص بما يناقض استخدام الأرقام أو الإحصاء في البحث الا أنه في حقيقته مفهوما جدلياً وليس بسهولة التوقع. يعرف البحث النوعي كما أشار رواد من تحدثوا عنه دينزن ولينكون Denzin and Licoln (2003) بأنه دراسة للظواهر في سياقها الطبيعي، محاولة لفهمها وتفسيرها في ظل المعاني التي يجلبها أفرادها لهاوقد وصفوها بالممارسات التفسيرية التي تجعل العالم مرئياً. وقد عرفه كرسويل Creswell (1998) بأنها عملية تحقيق فهم، مستندة على تقاليد تتماشى مع البحث العلمي، والتي تقوم على دراسة وفهم المشكلات في السياق الطبيعي لها، وتفسيرها في ضوء معانيها المعطاة لها. وعرفته مريام Merriam (2015) بأنه ذلك النوع من الأبحاث الذي يهتم بالمعاني التي ينتجها الآخرين، وكيفية فهمهم لعالمهم وتجاربهم المتنوعة فيه. ووضح الزهراني (٢٠٢٠) بأن البحث النوعي يعد شكل من أشكال العلوم الاجتماعية التي تتيح مساحة التنبني المرن للتصميمات التي تستند على بيانات قد لاتتصف بالتنظيم نسبياً، وتركز على دور الباحث في العملية البحثية لدراسة الحالات في سياقها الطبيعي تفصيلاً واستناداً على الألفاظ دون الإستراتيجيات الحسابية والإحصائية. كما عرفته أرنوط (٢٠٢١) بأنه، "ذلك النوع من البحث الذي يعتمد على بيانات غير منظمة وغير رقمية، وقد تأخذ البيانات شكل ملاحظات ميدانية في سياق الملاحظة أو المقابلات أو التسجيلات الصوتية أو تسجيلات الفيديو التي يقوم بها الباحث في الأماكن الطبيعية أو المقابلات بمختلف أنواعها وحتى المصنوعات المادية الملموسة" (ص. ٢١٩-٢٢٠). يطلق كذلك على البحث النوعي البحث الكيفي، ومع تنوع مسماها الا أنها تعطي ذات المعنى والذي يجعلها تتفرد عن غيرها في إيصالها لفهما متعمقاً وتتفسيراً شاملاً لمجال البحث دون اللجوء الى التفسيرات الرقمية أو الإحصائية بل باللغة الإيضاحية والمفردات. ومن خلال ما ذكر سابقاً تتجلى صفات البحث النوعي: دراسة في السياق الطبعي، تهتم بالمعاني التي ينتجها الآخرون، تسهم في جعل العالم مرئياً.

الأبحاث النوعية ليست حصراً أو قصراً على الأبحاث الإنسانية وإنما قد ثبت استخدامها في مجال العلوم الطبيعية كذلك فقد أكد Alex and Bowers (2016) بأن المنهجية قد استخدمت منذ عام ١٩٠٠ في العلوم الطبيعية كمجال علم الكيمياء تحديداً والى الوقت الحاضر تعد منهجية

مهمة بجانب المنهجية الكمية في المجال. وكذلك كان للمنهجية ظهور في مجال أبحاث علم النفس فعلى سبيل دراسة A Qualitative Analysis of Tickling-its Relation to Cutaneous and Organic Sensation والتي نشرت في عام ١٩٠٨واستخدم فيه المنهج النوعي. ثم منذ عام ١٩٧٠ بدأ ظهور المنهجية يتنامى في مجال دراسات العلوم الاجتماعية ويعود ذلك الى ازدياد تعقد الحياة وتشعب جوانبها ومؤثراتها مما يجعل استكشافها وفهم أعماقها قاصراً عن طريق استخدام الأبحاث الكمية. وكنتيجة لقصور الإستراتيجيات الإحصائية ونواتجها في فهم الظواهر، اقترح العالم السياسي تشارلز ريجن Charles Ragin في عام ١٩٨٧ استراتيجية التحليل النوعي المقارن Qualitative Comparative Analysis (QCA) كخيار يقدم فهماً أعمق للظواهر المدروسة (Alex & Bowers, 2016). بالإضافة الى أن هذه الاستراتيجية كما أكدا عليها تعد حلاً لتحديين في أبحاث القياد التربوية: قصور تلبية الاحتياج التطبيقي للمارس، طبيعة المسببات في أبحاث القيادة. وأضاف لتوضيح ذلك بأن الأبحاث تسعى لجعل القائد في المؤسسة التعليمة أكثر كفاءة وأكثر قدرة على تشجيع والتأثير في بيئة العمل.

أشار جوفانوفيك Jovanovic (2011) بأن البحث النوعي ليس مجرد منهجية بحث وإنما هو رؤية كونية وعليه يستلزم فهم الإنسانية ضمن عالم يختلف عن عالم الأبحاث الكمية. وخلاصة القول أن ظهورها كمنهجية وبمصطلح يميزها هو نتاج جدل فلسفي وحاجة معرفية تحتم ظهورها وتطبيقها كمنهجية لا تقل أهمية عن البحث الكمي بل قد تفوقه في المجالات التي تستلزمها. وقد تظافرت الكتابات التي تبرهن التاريخ الفعلي للأبحاث تحت مظلة الأبحاث النوعية لتبرهن أهميتها وقيمتها في المجال ومن ذلك دراسات جوفانوفيك Jovanovic (2011). بالإضافة الى كتابات فان مانن Van Maanen (1979) والتي أكد فيها بأن البحث العلمي بمفاهيميه الكمية في أبحاث القيادة يعد حجر عثرة في طريق إثراء المجال بالأبحاث الأصيلة وإفادة المنظمات بنتائجها.

وقد ازدهرت وتنوعت الكتابات في البحث النوعي للتعريف بأنواعها واستراتيجيات تطبيقها عامة، وكتابات موجهة لخدمة ميادين علمية ومختصين في مجالات متنوعة، كالكتابات الموجهة للعاملين في الخدمة المجتمعية، ككتابات قولد وشو Shaw وGould عام ٢٠٠١، وكتابات هولوي ودايمونت Daymont وHolloway عام ٢٠٠٢ والتي تركز في العلاقات العامة والتواصل التسويقي، وكتابات هتش Hatch عام ٢٠٠٢ والموجهة للمربين (Klenke, 2008).

المنطلق الفلسفي في البحث النوعي:

المنطلق الفلسفي للباحث يعد أمراً شديد الأهمية لما له من أثر في تشكيل الدراسة وطبيعتها وتحقيق الشفافية فيها. ويعد النموذج الفلسفي Research Paradigm–نموذج البحث–اطاراً مزوداً للعلوم التربوية بالطرق والاستراتيجيات التي تبحث الظواهر المختلفة. ويعود هذه المصطلح الى العالم توماس كون Thomas Kuhn عام ١٩٧٢، ويعد منظوراً نظرياً يدعم كيفية تعامل الباحث مع البحث بدءً من تصميمه ومتضمناً كيفية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها (Creswell, 2013). ويعكس النموذج الفسفي ونظرة الباحث للمعرفة ontology هل هي واحدة مطلقة أو متعددة مركبة، ونظرته لكيفية الحصول على المعرفة epistemology كيفية التصميم البحثي للحصول على البيانات وتفسيرها. وقد عبر عن ذلك كروتي Crotty (1998) حينما ذكر بأن الطرق المختلفة لرؤية العالم تشكل الطرق المختلفة لبحثة (p. 66)، فرؤية الباحث للمعرفة تحدد الطريقة التي يحصل بها عليها.

وعند النظر في المنطلق الذي تقوم عليه الأبحاث النوعية نجد أنها تقوم على المنطلق الفلسفي البنائي، وهو الذي يرفض منظور أن المعرفة والحقيقة واحدة ولابد أن تكتشف. فالفلسفة البنائية تنظر للمعرفة بأنها ليست بمعزل أو خارج العقل البشري، وإنما تبنى من خلال تفاعل الشخص مع العالم حوله. وقد عبر عنها كروتي Crotty (1998) بتفصيله، "المعاني يشيدها البشر عن طريق تفاعلهم مع العالم الذي يترجمونه ويفسرونه من منظورهم" (ص. ٤٣). وبالتالي بما أن طريقة البناء تختلف، فبالتالي المعرفة ستختلف تبعاً لذلك. فالأفراد يبنون المعرفة وفقاً لتفاعلهم مع العالم المحيط، وتفسيرهم له وتجاربهم فيه، لذلك أسماها لينكون وقوبا Lincoln & Guba (1985) بالبحث الطبيعي رداً على طرق البحث التي تقوم على المنطق فقط، وهو الذي يتيح للباحث دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي. ويؤمن هذا المنظور بأن الثقافة، الدين، والسياق البيئي يؤثر على تصور الإنسان والمعرفة التي يبنيها، وعليه فالمعرفة تختلف وتتنوع وفقاً لتنوع ذلك السياق وما يؤثر فيه (English, 2008). وبما أن القيادة تترجم سلوك إنساني وبناء اجتماعي عليه يناسبه المنظور الفلسفي القائم على البناء، والذي يساهم في فهمه كبناء طرق البحث النوعية التي تتيح فهم تنوع ذلك البناء. وقد وضحت ميريام وتيزدل Merriam and Tisdell (2015) بأن البحث النوعي ظهر

كوسيلة لمعرفة كيفية تكوين المعاني، وكيف يكوّن الإنسان معنى لحياته من خلال تجاربه وتفاعله مع البيئة المحيطة.

انتقادات البحث النوعي:

بالرغم من الإلتفاته التي بدأ يحظى بها البحث النوعي الا أنه مازال يواجه العديد من الانتقادات. ضعف تحقيق المصداقية وضعف الصرامة والعلمية أحد الانتقادات التي توجه بشدة للبحث النوعي. وقد أكد العمار (٢٠٢١) بأن هذه الانتقادات مبنية على تصورات عبر عنها بـ"الخاطئة". وللرد على هذا الإنتقاد، أكد الكثير من المختصين في المجال البحثي القيادي بأن آداء هذه النوعية من الأبحاث بجدية وشفافية ومصداقية يجعل لها سبق وتميز يفوق الأبحاث الكمية لما تحققه من اكتشاف الظاهرة القيادية. ومتطلب البحث النوعي هو تحقيق الموثوقية trustworthiness والمصداقية credibility وهناك تكنيكات يستخدمها الباحث النوعي للوصول لتحقيقها. ومن هذه الاستراتيجيات مايعرف بـ member check والمقصود به عرض البيانات على المبحوثين للتأكد من صحتها وصحة فهمها وتفسيرها. وكذلك استراتيجية العرض المفصل والصريح لخطوات البحث، والتفريغ الحرفي للبيانات (Wolcott, 1992).

قصور تعميم نتائجها أيضاً ضمن أبرز انتقاداتها حيث أن التعميم يمثل أولوية في صحة البحوث الكمية، بينما للبحث النوعي فالسعي وراءها يعيق من صلاحية البحث النوعي لما يتطلبه من زيادة في حجم العينة، وبالتالي تقليل مستوى تركيز الباحث على العينة الصغيرة ودراستها (Winter, 2000). كما أن قصور التعميم لايعد خللاً في الأبحاث النوعية ولايعد ذلك مقصداً وهدفاً لها. وقد أشار العمار (٢٠٢١) بأن للبحث النوعي القدرة على التعميم الداخلي على العينة نفسها بتمثيلها تمثيلاً دقيقاً وصحيحاً .وقلة العينة المشاركة سمة في سبيل اكتشاف الظاهرة المدروسة والوصول لفهم عميق لها، بالإضافة الى أن اقتراب الباحث من المشاركين محدودي العدد يدعم الحصول على فهم أعمق للظاهرة المدروسة (Creswell, 2013).

ومن الانتقادات الشائعة صعوبة الأبحاث النوعية كما أشار الى ذلك الحنو (٢٠١٦)، بالإضافة الى تعقيدها وحاجة الباحث الى التعريف بعلاقته بالبحث، والتفصيل عن المشاركين بالإضافة الى صعوبة تحليل البيانات والتشتت في تحليلها. ولا خلاف بأن بيانات البحث النوعي

كثيرة وقد تتشعب الا أن هذا العمق من البيانات يدعم الفهم الأعمق للظاهرة المدروسة، ويدعم مصداقية البحث نظير البيانات التفصيلية وهذا ما أعتبر في عام ١٩٩٥ بأنه أرقى ماقد يصل إليه الباحث وهو التفسير النوعي للبيانات بدلاً من وصفها (العمار، ٢٠٢١). بالإضافة الى أن اليانات تتسم بالمرونة والإنفتاح الفكري والتفصيل في جميع مراحلها أثناء الجمع والتحليل، بالإضافة الى إعطاء كل معلومة حقها وعدم إغفالها. بالإضافة الى كونها تتيح للباحث مراجعة أدواره ومراقبة ما قد يؤثر على النتائج، مع توضيح ميوله وأفكاره مما يرفع من مستوى النزاهة البحثية.

ومع ماذكر من أهمية البحث النوعي والقيمة المضافة لها في المجال العلمي فهذا لايعني أفضلية المنهجية أو علوها على المناهج الكمية، وإنما اختيار المنهج يحدده نوعية البيانات التي تؤدي الى الوصول لحل للمشكلة البحثية، فهي كوسيلة مواصلات، وعليه يتحتم اختيار الوسلة الأنسب للوصول. وقد وضح العمار (٢٠٢١) بأن العلاقة بين البحث النوعي والكمي لابد أن تكون علاقة تكاملية وليست انقسامية.

البحث النوعي في القيادة:

دراسات القيادة التي استخدمت المنهج النوعي ليست وليدة العصر وإنما هناك دراسات قديمة وظفت المنهج النوعي. وتنامت الدراسات النوعية في المجال وازدهرت بعد الأعداد الخاصة التي نشرت عام ١٩٧٩ في مجلة Administrative Science Quarterly (ASQ) والتي جادل فيها فان مانن Van Maanen موضحاً ضعف إدراك قيمة الأبحاث النوعية داعياً مختصي المنظمات كما أطلق عليهم Organizational Scientist الى التوسع في الاستفادة من منهجية الأبحاث النوعية. فكان لعمله أثر في إيقاظ الباحثين لتوظيف منهجيات البحث النوعي. ومنذ ١٩٨٠ تزايدت الكتابات والمؤتمرات لإبراز قيمة البحث النوعي وتوضيحاً لأهميته واستراتيجياته (Day & others, 2014) وفي مراجعة للأبحاث النوعية في مجال القيادة لما قبل عام ٢٠٠٤ وجد بريمان Bryman (2004) بأن الأبحاث النوعية بحاجة إلى أن تكون أكثر وضوحاً حتى تقدم ممارسات وتطبيقات عملية للقادة. وفي عام (١٩٩٦) قدم بريمان وستيفن وكامبو Bryman, Stephen & Campo دراسة بمسمى أهمية السياق: الدراسات النوعية ودراسات القيادة والتي هدفت دراستهم الى التعرف على مميزات توظيف البحث النوعي في أبحاث القيادة العسكرية ببريطانيا، وقد خلصت

الدراسة بأن البحث النوعي وسيلة للتعرف على الممارسات الفعالة وفقاً للسياق الزماني والمكاني مما يساهم في إعداد البرامج التي تتناسب مع طبيعة احتياجات السياق. وأما من ناحية المجالات التي قدمت فيها دراسات نوعية في المجال القيادي فتنوعت فمنها ما كان في المجال الصحي كدراسة جونسون وسهر وبيقي وكيللي Johnson, Sahr, Begg, Sevdalis and Kelly, (2021) للتعرف على القيادة الفعالة للأطباء من وجهة نظر أرباب المصلحة في مدينة سيررا ليون بأفريقيا.

ومع ما ذكر من أهميتها في المجال الا أن النقد الموجه للأبحاث النوعية شمل مجال الأبحاث النوعية في المجال القيادي في كونها أقل مصداقية وجودة مقارنة بالأبحاث الكمية الا أنها اذا تم تناولها مراعياً فيه الجدية والوضوح والجودة باستخدام جميع الاستراتيجيات التي تضمنها، فنتائجها تفوق البحث الكمي في القيادة لما تقدمه من بيانات ذات عمق يعجز الكمي عن توفيرها.

البحث النوعي في القيادة التربوية:

أكدت الكثير من الدراسات بأن البحث النوعي في مجال القيادة التربوية يفي باحتياجات التوجه الحديث للقيادة، بالإضافة الى أصالته وفرادته في الأخذ بالاعتبار السياق والفئة المعنية في ظل سياقها الطبيعي كما أكدته نتائج دراسة بروك ونورمور Brooks and Normore (2015) والتي استهدفت استكشاف القضايا المتعلقة بتصميم وتطبيق البحث النوعي في مجال القيادة التربوية. وفي دراسة أخرى قدمها روبرت ووودز Robert & Woods (2018) وجدوا بأن هناك صعوبة للوصول للمعاني العميقة والخفية من خلال إجراءات البحث التقليدية، واقترحوا بأن الربط بين سياق البحث والمبحوث يعد نهج بحثي يساهم في الوصول لتلك المعاني العميقة في القيادة وذلك من خلال دراسة الجانب المادي كلغة الجسد والمعنوي للمبحوث. بالإضافة الى ما أكدته الكس وبورز Alex and Bowers (2016) في كتابها: تحديات وفرص البحث والتطبيق في القيادة التربوية: الحاضر ومستقبله المتعدد، بأن التنوع في منهجيات البحث في المجال لاسيما بتوسع استخدام المنهجيات النوعية، والأبحاث متعددة التخصصات أثرى نماءً ملحوظاً في المجال القيادي علماً وممارسة وهذا مما يجعل له مستقبلاً. كما أكدت بأنه في المجال القيادي التربوي وفي محيط المؤسسات التعليمية كالمدارس، استقاء المعلومات المباشر من المعلمين، القادة، وأولياء الأمور وغيرهم من المعنين بالمشكلة البحثية يوفر فهماً عميقاً وبالتالي حلولاً سليمة وعملية وقابلة لتطبيق.

كما أضافت أن طبيعة المؤسسات التعليمية تتسم بالتجديد والاستمرارية وعليه فمنهجيات البحث النوعي تسهل فهمها ومواكبة تجددها وتشعبها.

تتنوع وتتمايز المشكلات البحثية القيادية وبالتالي تستلزم استراتيجيات تتوافق وتنسجم لتلبي احتياج ذلك التباين. استراتيجية التحليل النوعي المقارن Qualitative Comparative Analysis (QCA) تعد حلاً لتحديين في أبحاث القياد التربوية كما أشار الى ذلك الكس وبورز Bowers & Alex (2016) قصور تلبية الاحتياج التطبيقي للممارس، طبيعة المسببات والمؤثرات في أبحاث القيادة. وأضاف لتوضيح ذلك بأن الأبحاث تسعى لجعل القائد في المؤسسة التعليمة أكثر كفاءة وأكثر قدرة على التشجيع والتأثير في بيئة العمل، وتحقيق ذلك يستلزم فهماً وتفسيراً شاملاً للبيئة القائد ومؤثراتها.

وبالرغم من أهمية المنهجية في مجال أبحاث القيادة التربوية، إلا أنه مازال يعاني من محدودية توظيفها في إثراء المجال. وهذا ماأكدته دراسة الزايدي (٢٠١٩) عند بحثه لمعوقات استخدام المنهجية في بحوث الإدارة والقيادة التربوية والتي استخدم فيها المنهج المختلط ووجد بأن استخدام المنهجية جاء بدرجة متوسطة، وقد استخلصت دراسته بأن ذلك القصور يعود الى عدم القناعة التامة بأهمية البحث النوعي ومقاومة التغير لدى بعض أعضاء هيئة التدريس. وكذلك في دراسة القحطاني (٢٠٢٠) حول توظيف الأبحاث النوعية في مجال التوجهات الريادية لرؤية ٢٠٣٠ بجامعتي الأميرة نورة، وجامعة أم القرى جاءت درجة التوظيف بدرجة متوسطة.

وأما فيما يتعلق بتحديات الأبحاث في القيادة التربوية، فمما أشير اليه هو كيفية تحويل الأبحاث لممارسات القائد التربوي الفعالة الى قيادة تربوية فعالة، وكيفية اعتماد الأبحاث على ممارسات قيادية في سياق تربوي محدد لتطوير استراتيجيات القيادة. ولمواجهة التحدي الأول ظهر التحول من التركيز على القائد تحديداً الى الأخذ بالاعتبار السياق وطبيعة البيئة التربوية التعليمية. وفيما يتعلق بالتحدي الثاني فإن التوصيات لمواجهة ذلك أشارت الى أهمية توسيع نطاق الأبحاث التربوية لتشمل منهجيات تساعد على فهم الطبيعة الحقيقية للمهام وسياقاتها المعقدة، وفهم هذه السياقات تحصره وتعيقه الأبحاث المعتمدة على الاستبانات (Robinson, Lioyd & Rowe, 2008). ومع ذلك فإن هنالك ازدهاراً في أبحاث القيادة التربوية في العقود الأربع الأخيرة مع ازدياد تنوع المنهجيات التي تدعم فهم تعقد الموقف القيادي التربوي (Bowers, 20016).

الثقافة والقيادة:

أكد انجليش (2008) English –وهو ممن أثرى أدبيات القيادة– بأن: "القيادة تفهم من السياق"، كما أكد (2010) Grint بأن القيادة لا يمكن أن تفهم بمعزل عن السياق. وبما أن المجال البحثي في القيادة لايمكن فصله عن السياق وثقافة المكان لاسيما أن المؤسسات التعليمية تعد نظاماً مفتوحاً يتأثر بالثقافة والمعتقدات وجوانب المجتمع الأخرى، عليه لابد من الأخذ في الاعتبار السياق عند اجراء أبحاث القيادة (Knight & Trowler, 2001). وقد برزت عدة دراسات كدراسات هوفستد وهوس Hofstede وHouse تناولت الربط بين السلوك القيادي والثقافة التي يجرى بها الموقف القيادي وكان من أبرزها دراسات هوفستد Hofstede والتي تناولت السلوك القيادي عبر الثقافات. بدأ هوفستد Hofstede عمله عام ١٩٦٧ بدراسة ٤ أبعاد ثم إضافة أبعاد أخرى لتصبح وفقاً للآتي:

١) مسافة السلطة، ويعرف بأنه المدى الذي يقبل فيه كيفية توزيع السلطة بين أفرادها بشكل غير متكافئ.

٢) الفردية مقابل الجماعية ويقصد بها النظرة التي ينظر بها للفرد في المجتمعات إما بصورة فردية أو جماعية.

٣) تجنب الغموض ويوضح المدى الذي يتجلى فيه تسامح المجتمع مع الغموض.

٤) الذكورة مقابل الأنوثة ويمثل الدرجة التي تميل بها القيم المهيمنة في المجتمع نحو سمات الذكورة أو الأنوثة.

٥) التوجه طويل الأجل مقابل قصير الأجل ويمثل درجة العناية للحصول على العوائد المستقبلية.

ونظراً لكون القيادة جزء من السلوك الإنساني، فهذه النوعية من الدراسات تضئ الطريق لما يليها من دراسات لفهم رابطة الثقافة والقيادة والتأثير الحاصل بينهما. وقدم هوفستد Hofstede مقارنات تفصيلية لدول مختلفة ويمكن استعراضها بالنظر المقارنة الى الثقافة الغربية وثقافة الشرق الأوسط (انظر جدول ١).

جدول رقم (١) السلوك القيادي بين الثقافة الغربية وثقافة الشرق الأوسط وفقاً لأبعاد هوفستد Hofstede

البعد	الثقافة الغربية	ثقافة الشرق الأوسط
مسافة السلطة	مسافة منخفضة، أي الميل للمساواة في السلطة	مسافة طويلة أي يتقبل الأفراد المركزية وعدم المساواة في السلطة
الفردية مقابل الجماعية	ثقافة فردية	ثقافة جماعية
تجنب الغموض	الارتياح مع الغموض والمخاطرة	تجنب عالي للغموض وتفضيل المعايير والتعليمات والأنظمة
الذكورة مقابل الأنوثة	الحزم متوقع من الرجل، والتعاون والعناية متوقعة من المرأة	يسود النمط الذكوري
التوجه طويل الأجل مقابل قصير الأجل	طويل الأجل	قصير الأجل

منهجية الدراسة

منهجية البحث تعبر عن الطريقة التي توجه الباحث لإستكشاف والوصول لحلول للمشكلة البحثية، وعلى الباحث اختيار المنهج الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة المدروسة وأهدافها (أرنوط، ٢٠٢١). وعليه للحصول على بيانات تخدم غرض الدراسة تم توظيف منهجية البحث النوعي العام للحصول على بيانات معمقة تجيب عن أسئلة الدراسة. أشار كرسويل Creswell (2013) أن الفحص المقصود لعينة يوجه الباحث للوصول الى البيانات المراد الوصول لها عن طريق التواجد في البيئة الطبيعية للدراسة والاستفسار المعمق للعينة المقصودة. وقد تم توظيفه لما يتميز به من الإيصال الى تصور المشاركين وفهمهم للمعنى من خلال بيئتهم وخبرتهم، وهذا مما يقود الى الوصول لفهم عميق وحي ممن لامسوا المشكلة تحت الدراسة. وكذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة لما يقدمه من وصف للظاهرة تحت الدراسة.

المشاركون:

تمثل مجتمع الدراسة في فئتين: فئة أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم قيادة تربوية، وطلبة الدراسات العليا في المجال من جامعات المنطقة الغربية، والوسطى والشرقية. وعند اختيار المشاركين

بطريقة قصدية تم اختيار كل فئة وفق اشتراطات تضمن الحصول على بيانات معمقة وذات صلة مباشرة بموضوع البحث، فكانت للفئة الأولى: أعضاء هيئة تدريس ممن تخصصهم قيادة تربوية وعلى مرتبة استاذ مشارك فما فوق، ممارسين لمهنة التدريس والبحث والإشراف العلمي بالمجال؛ بينما للفئة الثانية: طلبة دراسات عليا وباحثين في المجال ممن سجلت لهم موضوعات بحثية وفي مرحلة إعداد البحث. هدف اشتراطات الفئة الأولى والثانية للتأكد من الحصول على بيانات ممن هم قريبي العهد ومازالوا في تعايش مع البحث العلمي في مجال القيادة التربوية. وهذا مما أكد عليه كل من ماكسوي وكريسول(2013) Creswell و(2013) Maxwell وهو اختيار العينات القصدية الأكثر قرباً ومعايشة للمشكلة البحثية مما يضمن إثراء الدراسة بالمعلومات القيمة ذات الصلة.

جمع البيانات:

تم استخدام المقابلة كأداة رئيسة لجمع اليانات مع التنويع في نوعية المقابلات–منفردة/ مجموعات مركزة. أجريت المقابلات شبه مقننة مع ١٩ مشارك، منهم ٨ من أعضاء هيئة التدريس، و١١ طلبة دراسات عليا وكلا الفئتين ذوي اهتمام واختصاص بمجال القيادة التربوية. تم مراعاة معيار التشبع في الحد من زيادة عدد العينة، حيث أن العينة القصدية الصغيرة هي الأفضل في الأبحاث النوعية للوصول للتوجه العامودي والتعمق في البيانات وليس بالاتجاه الأفقي (Meriam, 2002). تنوعت المقابلات مابين مقابلات منفردة، ومقابلات المجموعات المركزة، وقد تم مراعاة توظيف استراتيجيتي المقابلات المنفردة والمجموعات المركزة لضمان الوصول لفهم أعمق للمشكلة البحثية، وإتاحة الفرصة لإبداء التصورات بصورة فردية في المقابلات المنفردة دون تأثر بأقوال الآخرين أو الوقوع في حرج التحيز تارة، ومقابلات المجموعات للوصول لفهم أعمق من خلال النقاش المشترك. تضمنت إجراءات المقابلة التنسيق المسبق الذي يساهم في خلق أجواء تساعد المشارك على الإدلاء بتصوراته دون أي ضغط أو عدم ارتياح وذلك من خلال إيضاح غرض الدراسة واختيار الوقت المناسب للمقابلة، وإعطاء حرية الإنسحاب من الدراسة في أي وقت. تم إعداد أسئلة المقابلة الشبه مقننة في ضوء الأدبيات والأبحاث السابقة في المجال. وخلال إجراء المقابلات تم طرح أسئلة سابرة عند الحاجة وإعادة صياغة الأسئلة للوصول لفهم أعمق للظاهرة تحت الدراسة.

تحليل البيانات:

بعد إجراء كل مقابلة تم التحليل المباشر لها وهذا ما هو موصى به في الأبحاث النوعية لضمان التحليل الصادق للبيانات لقرب استشعار حال المشارك ولغته الغير منطوقة وإمكانية الرجوع المباشر له عند الحاجة وهو ما يسمى بالتحليل المترابط المتوازي (Flick, 2013). كما تم تفريغ كل مقابلة كتابياً مع الإشارة للغة الجسد لضمان أصالة النقل، ثم تم عرض ملخص كل مقابلة مع المشارك للتأكد من صحة نقل البيانات وتفريغها. وبعد ذلك تم تحليل البيانات بشكل استقرائي مع الترميز المفصل للبيانات واستخدام برنامج MAXQDA كوسيلة مساندة لتنظيم البيانات، لتسهيل تحليلها وتنظيمها ومقارنتها وتصنيفها.

لضمان مصداقية البيانات تم مراعاة الصدق الوصفي وذلك من خلال وصف العينة والتأكد من توفر اشتراطاتها، ووصف لغة الجسد ونبرات الصوت ذات الصلة. كم تم مراعاة الصدق التفسيري وذلك من خلال عرض ملخص المقابلات ومضمونها مع كل مشارك. بالإضافة الى تفريغ المقابلات حرفياً، واستخدام البرنامج الحاسوبي MAXQDA لتقليص الخطأ أو القصور البشري. كما تم مراعاة ما أضافة العبد الكريم (٢٠١٢) من التعرف المبكر على المشاركين وثقافتهم مما يمهد الطريق للمقابلات وتجاوز حاجز التخوف أو التحفظ لعدم الثقة.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية الى استكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس والباحثين من طلبة الدراسات العليا من المهتمين بمجال القيادة التربوية والمتخصصين عن توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية من ناحية أهميتها التي تضيفها، والكشف عن تحديات توظيفها في المجال إن وجدت. وقد تم عقد المقابلات مع ١٩ مشاركاً من أعضاء هيئة تدريس وباحثين في المجال. وبعد استخدام الإجراءات العلمية لتحليل البيانات والاستعانة ببرنامج MAXQUDA لتنظيم البيانات تم التوصل الى ثلاثة محاور رئيسية فيما يتعلق بتصورات أعضاء هيئة التدريس والباحثين من طلبة الدراسات العليا حول توظيف المنهجية في المجال، بينما تم استخلاص ستة محاور فيما يتعلق بتحديات توظيف المنهجية في المجال.

تصورات أعضاء هيئة التدريس والباحثين من طلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في مجال القيادة التربوية:

تقاربت تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة التدراسات العليا حول توظيف المنهجية في أبحاث القيادة التربوية، وعليه تم عرض النتائج لتصور الفئتين. ومن خلال تحليل المقابلات تبينت القيمة التي تضيفها الأبحاث النوعية في المجال، وظهرت في ثلاثة محاور، وتحديات تمثلت في ستة محاور. محاور الأولى تمثلت في: سعة وأصالة لمنظور المشكلات التربوية، اتساع وتنوع الوسيلة البحثية، عمق وسعة النتائج البحثية (جدول رقم ٢). بينما تمثلت التحديات في: النفسية، الإدارية، المهارية، الثقافية، المادية، والعلمية (جدول رقم ٣).

القيمة المضافة للمنهج النوعي في مجال أبحاث القيادة التربوية:

المحور الأول: سعة وأصالة لمنظور المشكلات التربوية:

من خلال مقابلة المشاركين أشاروا الى عدة أمور يحققها المنهج النوعي تنصب في توسيع نطاق فهم المشكلات القيادية التربوية. فقد برز مفهوم الحداثة والجدة في فهم المشكلات التربوية، والأصالة والمصداقية في استقراء ثناياها بالإضافة الى عمق فهمها ومعايشتها.

فيما يتعلق بحداثة وجدة الفهم والاستكشاف للمشكلات القيادية التربوية، أشار المشاركون بأن طبيعة المنهج النوعي يتيح النزول للميدان وتتبع المشكلات، ومعايشتها بواقعية وبالتالي يمكن الوصول بدقة للمشكلة ومن ثم محاولة إيجاد الحلول المناسبة لها. فقد أشار المشارك ت. ع حول دراسة قدمها مستخدماً فيها المنهج النوعي، "كنت أستشعر بأن هناك خللاً قيادياً في احدى المنظمات، ولم يتجلى استكشافه وتحديده الا بعد معايشة الميدان، واجراء المقابلات، والوصول لتوصيات تساهم في حل المشكلة وتطوير الإنسجام القيادي". وأشارت ت. ج، –بنبرة عالية مؤكدة– "استطعنا أن نستبصر المشكلات في المجال القيادي من منظور الممارسين والمعايشين للمواقف القيادية المختلفة، والوقوف على الممارسات الداعمة للموقف القيادي، والمخلة بكفاءته".

وأما فيما يتعلق بالأصالة والمصداقية فقد أشار المشاركون بأن مما تضيفه المنهجية للمجال مصداقية المعلومة والتأكد من الحصول عليها من مصدرها الصحيح. فقد أشار المشارك و. ي،

"عند توزيع الاستبانات لانستطيع التأكد من هوية المشارك ومدى انطباق معايير العينة المطلوبة عليه، بينما البحث النوعي يتيح الوصول للمعلومة من مصدرها المعايش للمشكلة والوقوف عليها في الميدان وفي ظل سياقها الطبيعي". كما أن أصالة القيمة المضافة للبحث النوعي في المجال القيادي التربوي هو ما تتيحه من التواصل المباشر مع ممارسي القيادة وصناع القرار، وإمكانية طرح الأسئلة السابرة التي تدعم عمق الإستكشاف والفهم للظاهرة المدروسة. فعلى سبيل المثال أشار ن. ر.–مع استخدامه ليده اليمنى مشيرا بالتأكيد– "حظو الباحث بالمقابلة المباشرة للقيادات وصناع القرار، يوسع مدارك الباحث ويلفته لجوانب لم تكن تخطر على البال".

ومما أكده المشاركون مما يميز البحث النوعي في المجال القيادي التربوي هو العمق الذي تتيحه في استكشاف الظاهرة والتي تقود له المعايشة التي تتاح للباحث النوعي من خلال النزول المباشر للميدان. وضحت المشاركة ت. ل، "البحث النوعي وسيلة تمكن الباحث من التشخيص الجيد للمشكلة، ومتابعة تطوراتها، وذلك من خلال معايشتها ممن لامسوها وعايشوها". وأضافت ض. أ، "يمكن للباحث أن يطبق بحثه في مؤسسة تعليمية، يقابل القائد تارة، والمرؤوسين تارة، ويلاحظ ديناميكية التواصل والعمل، والمواقف القيادية، وكل ذلك ينصب في رصيد فهم الظاهرة المدروسة". بالإضافة الى ما تتيحه المنهجية من المعايشة والتتبع لجميع مراحل الظاهرة المدروسة ومراحل التطور وذلك لإستكشافها وفهمها تفصيلياً، وبالتالي الوصول إمكانية الوصول لحلول للمشكلة البحثية كما أكد على ذلك المشاركون ت. ج.؛ ت. ل.؛ ض. أ. بتعبيرهم، "المعايشة من البداية الى النهاية".

المحور الثاني: اتساع وتنوع الوسيلة البحثية:

مما يميز البحث النوعي ويجعل لمخرجاته قيمة هو كون الباحث أداة للبحث. فقد أشار المشاركون بأنه عندما يكون الباحث هو أداة البحث فإن ذلك يمكنه من ملاحظة المعلومة شخصياً وبدقة من خلال الوقوف عليها مباشرة ويمنحه القدرة على التنبؤ بالنتائج. عبر عن ذلك أ. ل، "بما أن الباحث جزء من الدراسة، فالوصول للمعلومة لايمكن أن يحصل بمعزل عن استقراءه واستيعابه وتحليله لها، فهو جزء لا يتجزأ من الدراسة". إضافة الى تميز المنهجية بكون الباحث أداة لها، أشار المشاركون بأن مرونة الوسيلة المستخدمة تضيف فهماً أعمق للمواقف القيادية المتسمة بتنوع المعطيات وبالتالي تنوع السلوك الأنسب. أشارت الى ذلك المشاركة هـ. هـ، حينما ذكرت

"قد أنزل للميدان بقرار استخدام الملاحظة فقط لمراقبة ديناميكية القيادة في مدرسة، وأثناء اجراء الملاحظة، أجد أن المقابلة ستثري وتغذي الملاحظة، فلا يوجد في هذه الحالة مايمنع من تضمينها لكونها تقود للمقصود وهو الفهم الأعمق للحدث". بينما أشار ر. أ. إلى قيمة تعدد الوسيلة البحثية بقوله: "أستطيع النزول للميدان ودراسة ثقافة المنظمة وتأثير السلوك القيادي من خلال تعدد وسائل الحصول على البيانات، من ملاحظة ومقابلة وتحليل وثائق، وهذا التعدد ميزة تميز البحث النوعي وتثري ميدان الممارسة القيادية وفهمها وكيفية تكييفها".

المحور الثالث: عمق وسعة النتائج البحثية:

أكد المشاركون بأن المنهج النوعي يعد منهج إثراء لمجال القيادة التربوية وذلك بسعة وعمق النتائج التي يقدمها والتي تعجز الأرقام عن الوصول لها أو لفت الإنتباه لها. في هذا الصدد ضرب ي. و. مثالاً، "عند اطلاعي على الدراسات السابقة لإحدى موضوعات القيادة التربوية، وجدت رتابة في النتائج واختلاف في مستويات الإجابات ومحاور متكررة، وكان لدراسة نوعية واحدة لذات الموضوع صناعة الفرق بنتائجها الغير نمطية". وأضاف المشاركون بأن ملامسة الميدان ومعايشته، بلا منازع سيصطحبه تقديم نتائج تعكس ذلك الميدان وتسبر الواقع. حيث ذكرت س. ت، "ملامسة الميدان واستشعاره، ستعكسه نتائج الدراسة تبعاً". ليس فقط الملامسة والمعايشة للميدان هي الفارق، وإنما ملاحظة اللغة الغير منطوقة، من لغة الجسد والسلوك تثري وتغذي البيانات التي يجمعها الباحث. وبالتالي يستطيع الباحث أن يتعمق في المعنى الذي يدلي به المشارك ويبني له معنى من خلال اللغة المنطوقة والغير منطوقة. ذكرت أ. ض، "مما يميز الباحث النوعي في أبحاث القيادة هو قدرته على ملاحظة سلوك القائد ومرؤوسيه مباشرة، وقراءة لغة أجسادهم، واستشعار تغير نبرات أصواتهم، وكل ماذكر هي منابع تغذي البيانات التي يجمعها الباحث حول الظاهرة". وأشار مشاركون آخرون، بأن المنهج النوعي في مجال أبحاث القيادة يدفع عجلة التطوير في المجال. فقد فسر ذلك ب. س.–مع استخدامه لسبابة يده اليمنى الى الأرض إشارة الى الموقف– بقوله، "مما يميز القيادة مراعاتها للموقف، والدراسات النوعية تتيح المجال لفهم الموقف، وتفسيره في ظل سياقه الطبيعي، دون تدخل أو ضبط لمتغيرات، وهذا كله مما يفسح المجال للتطوير بما تم من ملاحظة وجمع مباشر للبيانات المصاحب للتفسير المباشر لها".

جدول رقم (٢) أهمية المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية

المحور	الرمز
سعة وأصالة لمنظور المشكلات التربوية	الحداثة الأصالة/ المصداقية العمق/ المعايشة
اتساع وتنوع الوسيلة البحثية	الباحث أداة بحث المرونة التعدد
عمق وسعة النتائج البحثية	نتائج لاتلبيها الأرقام جدة النتائج وبعدها عن النمطية ملامسة النتائج التطوير

تحديات المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية:

من خلال مقابلات المشاركين وتحليلها تبين بأنه وبالرغم مما أشاروا اليه من الأهمية والقيمة التي تنبع نتيجة توظيف منهجية البحث النوعي في مجال القيادة التربوية، اتضح أن توظيفها لايخلو من التحديات. وقد تمثلت هذه التحديات في التحديات: النفسية، الإدارية، المهارية، الثقافية، المادية، والعلمية.

التحديات النفسية:

أشار المشاركين الى عدة أمور داخلية نفسية تثني الباحث من الإقدام على توظيف المنهجية في أبحاث القيادة التربوية. فنظراً لقلة الأبحاث العربية الموظفة للمنهجية، وقلة المبادرين لإستخدام المنهجية فذلك مما يثير تخوف الباحثين من الإقدام على توظيفها. فقد عبر ر. أ. بقوله، "لماذا أجعل بحثي تحت منظار التساؤل والنقد، وأنا أستطيع تقديم بحث مألوف الطريقة للجميع!". بينما ذكرت م. ط، "الباحث يشعر بالأمان بوجود أبحاث قريبة من بحثه ليستنير بها، والإقدام على البحث النوعي سيحرم الباحث من الإستنارة بأبحاث سابقة لقلتها واختلافها". وهذه القلة تثير التخوف لدى الباحثين، وتضعف ثقتهم في أعمالهم البحثية، بالإضافة الى مخاوف أخرى

كتنقل العينة وصعوبة إعادة التواصل معهم للإستزادة والاستيضاح، ضيق الوقت، عدم إلمام المناقشين وبالتالي نقدهم، أو عدم التمكن من الردود المناسبة وقت المناقشة. فكما ذكرت ك. ع. "لا أضمن تواجد عينة البحث، أو تجاوبهم عند حاجتي لمقابلات تالية معهم"، بينما ضربت د. س. مثالاً-بنبرة منخفضة تشير إلى أسى- "حضرت مناقشة لبحث نوعي، ولاحظت انطلاقة أسئلة المناقشين من المنظور الكمي مما أوقع الباحث في حرج!".

ومما أكده المشاركون بأن مشقة البحث النوعي، والجهد المضاعف الذي يستلزمه في ظل غياب المحفزات تعد عائقاً عن الإقدام على توظيفها في المجال. فقد أشار ي. ر، "الوصول للقيادات العليا لغرض إجراءات مقابلات معها، ومايسبق ذلك من ترتيبات يستنزف جهداً ووقتاً من الباحث هو في غنى عنه". بينما عبرت أ. م. بقولها "جميعنا في المحصلة سنحصل على شهادة ماجستير/ دكتوراة ولن يتميز جهد ومشقة الباحث النوعي!".

التحديات الإدارية:

أشار المشاركون الى تحديات أخرى تعترض الباحث النوعي في مجال القيادة التربوية ترتبط بجوانب إدارية. طبيعة أبحاث القيادة تسليطها للضوء على القائد، المرؤوسين والسياق الطبيعي للموقف والسلوك القيادي، والوقوف على هذه الجوانب للغرض البحثي لايتسنى دون الحصول على الموافقات الرسمية والمرور بإجراءات إدارية مختلفة، وهذا مما يشكل تحدياً للباحث. فعلى سبيل المثال ذكر ر. أ، "لن أستطيع طرق باب المدير، أوملاحظة ديناميكية قيادته في المؤسسة التعليمية دون المرور بإجراءات إدارية قد تعتمد الطلب أو ترفضه!". إضافة الى ذلك اجراءات وموافقات الدخول للمؤسسات التعليمية من الباحث الخارجي، تعد عائقاً للباحث النوعي كما أشار الى ذلك أ. م. بقولها، "اجراء المقابلات مع معلمات أو ملاحظتهم في السياق الطبيعي للبيئة المدرسية لايمكن أن يتم لي كباحثة دون موافقات رسمية تمر بسلسلة من الإعتمادات!".

كذلك تمثل مركزية إجراءات إقرار الخطط البحثية عائقاً أمام الباحث النوعي. فنظراً لضعف إلمام أو تدريب أعضاء الهيئة التعليمية بالمنهجية واعتيادهم المنهج الكمي، فيغلب قالب المنهج الكمي في نقد الخطط البحثية وبالتالي إقرارها. فقد أشارت ت. ج. الى الصعوبة التي واجهتها لإقرار خطتها البحثية والمقترح تنفيذها باستخدام المنهج النوعي، "أصبت بإحباط وقلق شديد

حتى اتأكد من اعتماد مقترحي البحثي لعدم قناعة جميع أعضاء اللجنة بالمنهجية بالرغم من وجود مشرف خبير في البحث النوعي ومؤيد لمناسبة المنهجية للمقترح البحثي".

التحديات المهارية:

من أبرز التحديات الأخرى للمتقدم على توظيف منهجية البحث النوعي هو قصور الإلمام بمهارات البحث النوعي. تشمل المهارات جوانب مختلفة كمهارات جمع البيانات، مهارات إجراء المقابلات وماتستلزمه من ملاحظة لغة جسد، وطرح أسئلة سابرة، مهارات التعامل مع البيانات الكبيرة والواسعة، بالإضافة الى المهارات التقنية لاستخدام برامج تنظيم البيانات للتحليل. فعلى سبيل المثال ذكرت أ. ض. تجربتها في استخدام المقابلة لتكليف لإحدى المقررات–ملامح تعجب على الوجه–، "توقعت سهولة جمع البيانات عن طريق المقابلة، إلا أني اصطدمت بالواقع وآمنت بأهمية الإعداد المهاري لها، من مهارات طرح أسئلة، وملاحظة لغة الجسد ونبرات الصوت، وتدوين ذلك وتضمينه في التحليل". وأضاف ر. أ، "تنمية مهارات الباحث النوعي تضمن له سلامة العبور، وسلامة المخرج البحثي". ولا تقل مهارات التحليل أهمية عن مهارات جمع البيانات، فقد أشار كل من و. ي، ض. أ، ن. ر. الى أن قصور الإعداد المسبق للتعامل مع البيانات الكبيرة والتحليل المباشر لها وتدعيمها عند الحاجة بنزول الميدان، يصيب الباحث بالإحباط أو العزوف عن إتمام العمل البحثي. إضافة الى قصور الإعداد، من قصور المدربين والدورات التي تقدم لتلبية تلك الإحتياجات من التدريب، وفي حال وجودها تكون باللغة الإنجليزية، كما أشار الى ذلك أ. ل، "حاولت الإجتهاد والبحث عن دورات لتهيئة الباحث للمقابلة والملاحظة، إلا أني وجدت صعوبة للحصول على التدريب المرغوب باللغة العربية". كما أشارت ك. ع. إلى أن من مخاطر البحث النوعي التحيز وتجنبه يعد مهارة للباحث يحتاج التدريب عليها في جميع خطوات اجرءات البحث منذ طرح الفكرة إلى توصية الدراسة.

التحديات الثقافية:

الثقافة السائدة تشكل اتجاهات وسلوكيات الأفراد واختياراتهم، وعليه فقد أكد المشاركون بأن الثقافة السائدة في الأبحاث العلمية هي الأبحاث الكمية، وبالتالي الدخيل على ماهو سائد يشكل عائقاً على المدخل. فقد ذكرت د. س. تعليقاً من أحد أعضاء هيئة التدريس على

الأبحاث النوعية قولها، "الأبحاث النوعية دخيلة على المجال العلمي، والمجال العلمي لايحتمل الصيحات والتقليعات المستجدة!". بالإضافة الى أن قلة الثقافة والوعي بالبحث النوعي يقف أمام توظيفها في المجال. وهذا القصور يشمل الباحث، أعضاء هيئة التدريس والمشرفين الدراسيين، بالإضافة إلى قلة المدربين وتركيز المؤسسات التعليمية على الأبحاث الكمية. فقد أشار كل من ي. و، ك. ع، ز. ك. بأن ضعف ثقافة البحث النوعي في الأقسام العلمية يجعل من الصعوبة قبول مقترح الطالب القائم على منهجية البحث النوعي. وذكرت المشاركة أ. م. "مقترحي البحثي لم يكن الأنسب له سوى منهج البحث النوعي، واضطررت للعزوف عنه لعدم وجود مشرفين قبلوا الإشراف على المقترح لقصور إلمامهم بالمنهجية".

كذلك الثقافة السائدة في المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية وتقديرهم للأبحاث الكمية تؤثر في إعداد الدراسين وكذلك مخرجاتهم البحثية. فقد أشارت م. ط، "عندما درسنا مقرر منهجية البحث، وأتينا على الجزئية التي تتحدث عن البحث النوعي تم تجاوز شرح الجزئية من أستاذة المقرر بحجة أنها غير مألوفة وليست مستخدمة بتوسع!". ونظراً لهذا المنظور يميل الأساتذة والمشرفين للأبحاث الكمية لكونها مألوفة ومتعارف عليها كما أشار الى ذلك المشاركين.

كذلك ضعف ثقافة المنهجية تؤثر على مدى تقبل عينات الدراسة والمشاركين وتفهمهم لطبيعة البحث النوعي وبالتالي تحفظهم أو رفضهم للمشاركة. فقد ذكر أ. ل. تجربته في بحثه النوعي في مجال القيادة عندما أراد أن يجري مقابلة مع أحد المشاركين بشأن الجانب القيادي في منظمته بأن المشارك رفض المشاركة بعد علمه بأن المقابلة مسجلة بالرغم من ترحيبه بالمشاركة، قائلاً، "لست على استعداد لخسارة وظيفتي من أجل مقابلة!".

وهذا الضعف الثقافي لم يؤثر فقط على الباحثين أو المشرفين أو المشاركين فقط، بل حتى أوعية النشر العربية تأثرت بالثقافة السائدة وأصبحت تقف عائقاً أمام نشر الأبحاث القائمة على المنهج النوعي. ذكر كل من د. س، ن. ر، ب. س، –بملامح استياء وتقطيب للحاجبين– "تفتقر مجلاتنا العربية لأبحاث القيادة التربوية القائمة على المناهج النوعية، لتمسكها بقالب البحث الكمي في تقييم الأبحاث المقدمة للنشر!".

التحديات المادية:

أشار المشاركون الى عدة عوامل أخرى ترتبط بالنواحي المادية والتي تشكل تحدياً أمام الباحث النوعي. فطبيعة الأبحاث النوعية تستلزم نزول الميدان ومقابلة عينات مقصودة وبالتالي يستلزم هذا التنقل تكلفة مادية. فقد أشار ت. ع، "أبحاث القيادة لاتخلو من مقابلة أو ملاحظة سلوكيات القادة، وهذا يستلزم الانتقال لمقرات تواجدهم، وليس من اللائق دعوتهم أو طلب حضورهم للباحث، وتحقيق ذلك لايخلو من الكلفة المادية". كما أشار المشاركون بأنه بحسب طبيعة البحث النوعي ومايتطلبه من تفريغ للمقابلات، والتي قد تجرى بلغات أخرى بحسب لغة المشاركين فهذا يستلزم الترجمة للمقابلات مما يتطلب تكلفة مادية لذلك. فقد أشارت أ. م، "احدى زميلاتي المبتعثات بعدما أجرت مقابلاتها مع قادة موسسات تعليمية بالمملكة العربية السعودية قامت بتفريغ المقابلات حرفياً باللغة العربية، ومن ثم ترجمتها الى اللغة الإنجليزية لتتمكن من عرضها على مشرفها الدراسي، وهذا كلفها من المال والجهد الكثير".

التحديات العلمية:

تنوعت التحديات التي أشار إليها المشاركون والتي ترتبط بالجانب العلمي، ومن ذلك ما تتطلبه الأبحاث النوعية من معايشة الميدان، وبناء الثقة مع المشاركين بالتمهيد قبل إجراءات البحث، وكذلك قصور البيانات لتحفظ المشاركين مما يؤثر على شموليتها ومصداقيتها، وقصور المراجع العربية في المنهجية وفي أبحاث القيادة تحديداً، بالإضافة الى سيطرة منظور أهمية تعميم البيانات.

المتطلب العلمي للبحث النوعي من معايشة للميدان يشكل عائقاً أمام الباحث المقيد بوقت لإتمام مشروعه البحثي، كطلبة الدرسات العليا مما يجعل الباحثين في تردد أمام توظيف المنهجية. فقد عبرت عن ذلك س. ت. بقولها، "لن أجازف بخوض منهجية لاأستطيع التنبؤ بكفايتها أو حدها، وأنا محاصرة بوقت محدد لإتمام برنامجي الدراسي!". وأضاف ي. و، "بناء الثقة مع المشاركين لبث طمأنينة مشاركتهم للبيانات يعد منطقياً، ولكن لايمكن أن يتحقق لكل باحث لما يتطلبه من وقت لبناء تلك الثقة".

ويعد قصور المراجع العلمية في مجال البحث النوعي عموماً وفي مجال أبحاث القيادة التربوية تحديداً عائقاً علمياً أمام الباحثين. فقد وضحت ت. ج. ذلك بقولها-استخدام علامة التأكيد بيدها اليمنى- "انطلاقة البحث على قاعدة علمية أصيلة مبنية على أدب سابق تعد أولى خطوات تجويده، وقصور المراجع أو وقوف اللغة عائق أمام البحث تهدد تحقيقه لتلك الجودة". بالإضافة الى أن سيطرة فكرة التعميم كمعيار لعلمية البحث تؤثر في توظيف المنهجية في الميدان. فقد أكد المشاركون بأن النقد المتكرر حول البحث النوعي هو قصور تعميمه وهذا مما يشكل نقطة ضعف في الأبحاث النوعية في نظرهم.

جدول رقم (٣) تحديات المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية

المحور	الرمز
التحديات النفسية	الإقدام في خضم الندرة ضعف الثقة/ التخوف الجهد المضاعف غياب المحفزات
التحديات الإدارية	الإجراءات الإدارية الإقرار بقالب الكمي الوصول للمشاركين
التحديات المهارية	قصور الإلمام بالمنهجية ومتطلباتها مهارات الجمع والطرح قصور التدريب
التحيات الثقافية	ضعف الوعي المؤسسي بالمنهجية قيمتها اهميتها قصور المام الطاقم الإشرافي والتدريبي طغيان ثقافة البحث الكمي أوعية النشر تحفظ عينة الدراسة

المحور	الرمز
التحديات المادية	التنقل الترجمة
التحديات العلمية	المعايشة في ظل محدودية الوقت قصور البيانات/ تحفظ المشاركين –تغيير سلوك الملاحظ المراجع ثقافة معيار التعميم

المناقشة:

من خلال نتائج تصورات المشاركين من أعضاء هيئة تدريس وطلبة الدراسات عليا من المختصين والمهتمين بمجال القيادة التربوية حول توظيف منهجية البحث النوعي اتضح التأييد والتقدير الذي تضيفه المنهجية من اتساع وعمق وحداثة وأصالة للمجال القيادي التربوي. وبالرغم من تلك القيمة والأهمية إلا أنهم أشاروا الى العديد من التحديات والتي تنبع من نواحي مختلفة تقف عائقاً أو حجر عثرة أمام انطلاقة اثراء المجال القيادي التربوي بالأبحاث القائمة على المنهج النوعي.

النظرة المؤيدة لقيمة البحث النوعي في مجال القيادة لا تعد وليدة العصر بالرغم من قصور الأبحاث الموظفة للمنهجية، ويؤيد ذلك كتابات فان مانن Van Maanen في عام ١٩٧٩ والتي دعى فيها مختصي وعلماء المنظمات الى التوسع في توظيف منهجيات البحث النوعي لما لها من منافع على الممارسات والسلوكيات الفردية والمنظمات. وقصور التوظيف للمنهجية بالرغم من الدعوة الى توظيفها منذ عقود قديمة يؤكد وجود عقبات تعرقل انطلاقة التوظيف للمنهجية وإثراء مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية بنتائج أبحاث قائمة على المناهج النوعية.

قيمة وأهمية المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية:

أكد المشاركون أن البحث النوعي يثري مجال القيادة التربوية من ناحية السعة والعمق والأصالة لفهم المشكلات التربوية المتعلقة بالمجال القيادي التربوي، والتي لا يمكن التوصل لها وفهمها أو حتى اكتشافها سوى عن طريق المنهج النوعي، وهذا ما أكده الأدب السابق من

دراسات وكتابات علمية حول قيمة وأهمية البحث النوعي ككتابات مريام، وتيزدل ودينزن ولينكون وكرسويل Denzin & Lincon (2011; Creswell (2013) Merriam and Tisdell (2015); .). وقد أوضح الزهراني (٢٠٢٠) بأن البحث النوعي يعد إضافة لمجال العلوم الاجتماعية تتيح التنبي المرن لتصميمات تسمح بدراسة الظواهر في سياقها الطبيعي وتفسيرها والتعبير عنها بعيداً عن الأرقام. وبالرغم من حداثة الكتابات والمنادة حول توظيف المنهجية الا أن الحاجة إليها وتوظيفها عملياً فقد ظهر منذ القديم في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية وإن لم تكن بمسمى منهج البحث النوعي. فعلى سبيل المثال استراتيجية التحليل النوعي المقارن التي اقترحها تشارلز ريجن Charles Ragin العالم السياسي، كانت بالنسبة لبورز Bowers (2016) حلاً وإضافة لأبحاث القيادة التربوية لما تقدمه من فهم لممارسات قيادية في المؤسسات التعليمية في ظل السياق الطبيعي، وهذا مما أشار إليه المشاركون من أصالة وحداثة المنهج النوعي. إضافة الى أن هذا ما أثبته برايمان، ستيفن وكامبو Bryman, Stephen & Campo (1996) في دراستهم النوعية على القيادة العسكرية ببريطانيا بأن المنهجية ساهمت في الكشف عن الممارسات الفعالة وفقاً للسياق الزمني والمكاني. وأيدت ذلك دراسة بروكز ونورمور Brooks and Noremore (2015) والتي أبرزت أن للبحث لنوعي أصالة وفرادة تثري المجال القيادي التربوي لأخذها بالاعتبار السياق الطبيعي وممن هم معايشون للظاهرة.

إضافة الى ماذكر أشاد المشاركون بقيمة المعايشة في فهم الظواهر والمشكلات فقد وصف جوفانوفيك Jovanovic (2011) تلك المعايشة والملامسة للميدان بأنها رؤية كونية وعلمية لفهم الإنسانية ضمن عوالمها المختلفة. وأيد ذلك روبرت ووودز Robert & Woods (2018) في دراستهما بأن الربط بين سياق البحث والمبحوثين والباحث يعد نهجاً يدعم الوصول المتعمق لفهم الظواهر والممارسات القيادية. وهذا الربط بين السياق البحثي والباحث أشار له المشاركون وأعدوه بأنه قيمة تميز المنهج النوعي وتتيح المجال للباحث للتنويع والمرونة في استخدام أدوات البحث بما يدعم الفهم العميق للظاهرة تحت الدراسة. وهذا مما أشاد وتنبأ به الكس وبورز Alex and Bowers (2016) بأن توظيف المنهجية النوعية وما تتميز به من المعايشة الحية ستضفي مستقبل مشرق لأبحاث القيادة التربوية، وهذا مما ذكره المشاركون بأنها طريق تطوير للمجال القيادي علماً وممارسات.

التحديات:

بالرغم مما تتميز به المنهجية النوعية من اثراء معرفي عميق بمجالات العلوم الإنسانة والاجتماعية وهذا مما أيدته الدراسات والأدب السابق وأيده المشاركون إلا أنه مازال هناك قصوراً في توظيف المنهجية وبالتالي اثراء المجال المعرفي في المجالات المذكورة وذلك بتوافق ماتوصل له الأدب السابق وفصله المشاركون في الدراسة المطروحة. فقد أكد الحنو (٢٠١٦) ندرةالأبحاث النوعية في المجال التربوي، وأطلق عليه الدهشان (٢٠١٦) بأزمة الدراسات العربية في العلوم الاجتماعية. وفي مجال القيادة التربوية فقد أشار المشاركون الى ذلك القصور ووضحته الدراسات السابقة كدراسة بروكز ونورمور Brooks & Normore (2015) من قصور توظيف المنهجية في المجال القيادي، وما وجده الزايدي (٢٠١٩) من استخدام المنهجية في مجال القيادة التربوية بدرجة متوسطة.

تتنوع وتتباين التحديات النفسية التي تعترض الإقدام على توظيف المنهجية. ومن تلك التحديات التخوف من الإقدام في خضم ندرة الأبحاث النوعية في المجال. وقد أشارت العديد من الدراسات الى قصور الأبحاث النوعية في مجال القيادة التربوية تحديداً وفي مجال العلوم الاجتماعية عامة. بالإضافة الى معتقد المشاركون بأن الأبحاث النوعية معقدة وتستلزم جهداً مضاعفاً. وقد أيد ذلك الحنو (٢٠١٦) بأنها تستلزم جهداً من جمع وتحليل للبيانات، ودقة في توضيح علاقة الباحث بالبحث تجنباً للتحيز! الا أن في ذلك إضافة وقوة للبحث وهو ماعبر عنه بأنه أرقى مايصل له الإنسان من التفسير النوعي للبيانات. ومما أشار اليه المشاركون كذلك تشتت الباحث وغياب المحفزات فقد وضح أرنوط (٢٠٢١) في تعريفه للبحث النوعي بأن البحث النوعي يعتمد على بيانات غير منظمة! وعليه إدراك الباحث طبيعة عدم انتظام البيانات يشعره بالاطمئنان للتعامل معها لوعيه بطبيعتها.

التحديات الإدارية من تعقيد إجراءات إقرار المقترحات البحثية القائمة على البحث النوعي، أو تقييم الأبحاث بقوالب البحث الكمي، أو تعقيد إجراءات الوصول للمشاركين جميعها تعرقل عجلة الإقدام على توظيف المناهج النوعية. وهذا مما أشار له فان مانن Van Maanen (1979) بأن البحث العلمي الكمي وجعله معياراً يعد حجر عثرة أمام اثراء المجال بالأبحاث الأصيلة وإفادة المنظمات بنتائجها. بالإضافة الى ما أيده العمار (٢٠٢١) بأن هناك تحيزاً ملموساً للمنهج

الكمي لاعتقاد صرامته وعلميته، وكل ذلك له تأثير على نماء الدراسات القائمة على المناهج النوعية. وهذا التحيز ينتج عن ضعف الإلمام بمهارات البحث النوعي، وقصور التدريب على استراتيجياته وفنون جمع وتحليل البيانات كما أشار الى ذلك المشاركون.

من التحديات التي أشار لها المشاركون كذلك قصور جانب الثقافة والوعي بالبحث النوعي، وهذا القصور يشمل الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من المشرفين، والمؤسسات التعليمية، وكذلك ضعف وعي العينة بطبيعة البحث النوعي وبالتالي التحفظ عند الإدلاء بالبيانات أو الإمتناع عن المشاركة، بالإضافة الى ضعف الوعي لدى أوعية النشر. وعليه نشر الوعي وإبراز قيمة المنهج النوعي واستخداماته يعد ذا أهمية قصوى في المجال القيادي لما تثريه من فهم معمق وبالتالي تطوير مجالات العلوم الإنسانية المختلفة. وقد أكد بروكز ونورمور Brooks & Normore (2015) بأن الحاجة لا تتمحور حول إمكانية الوصول لتصميمات البحث النوعي واستراتيجياته وإنما إبراز أصالته وتميزه ضمن السياق.

التحدي الثقافي لايقتصر على قصور الوعي وإنما تأثير الثقافة العامة على السلوك، فقد أشار المشاركون بأن طغيان ثقافة الأبحاث الكمية وعلميتها على البحث النوعي يقف عائقاً أمام المناهج النوعية. ويفسر ذلك ما أكده كل من انجلش وقرينت Grint (2010) ; English (2008) وغيرهم من دراسات هاوس وهوفستيد House; Hofstede والتي تؤكد على أن السلوك الإنساني بما في ذلك القيادة والتي هي جزء من السلوك تشكلها الثقافة العامة والسياق لذلك لا يمكن أن تفهم بمعزل عنه. فالثقافة السائدة تعد إطاراً للسوكيات والمعتقدات. وبالنظر في الأبعاد التي وضعها هوفستيد Hofstede لدراسة الاختلاف الثقافي وعلاقته بالسلوك القيادي نجد أن هناك علاقة بين تصور المشاركين عن المنهج النوعي والتحديات التي تواجهه. فالبعد الأول والذي يتمثل في مسافة السلطة، نجد أن ثقافة الشرق الأوسط تتمثل في طول خط السلطة وبالتالي قبول المركزية وعدم المساواة في توزيع السلطة مما يشكل طبقية الإدارة، وبالتالي صعوبة الوصول للطبقات العليا من القيادة. وهذا مما أشار إليه المشاركون وهو عقبة الوصول للقيادات العليا لإتمام إجراءات البحث من مقابلات أو ملاحظات ونحوه. ويتمثل البعد الثاني لهوفستيد Hofstede في الثقافة الفردية وما يقابلها من الثقافة الجماعية، فقد أشار المشاركون الى أن المعايشة قيمة تميز المنهج النوعي وتضفي ثراء وعمق لفهم الظاهرة تحت الدراسة وهذا يبلور ما انطلقت من ثقافة المشاركين من تقدير

لتماسك الجماعة ومعايشتها وفهمها لبعضها البعض. وشملت أبعاد هوفستيد Hofstede بعد الغموض والذي يمثل درجة ارتياح الفرد مع الغموض. وقد أشار المشاركون بأن من سلبيات أو تحديات المنهج النوعي هو تشتت الباحث لما يواجهه من غموض، وهذا يترجم الثقافة التي انطلق منها المشاركون والتي لا تفضل العمل في خضم الغموض.

وقد كان للنواحي المادية ذكر في تأثيرها على نماء الدراسات القائمة على مناهج البحث النوعي، فكما أشار المشاركون الى كلفة التنقل لجمع البيانات لاسيما حينما يكون الباحث هو أداة البحث. بالإضافة الى كلفة الترجمة والتي تستلزمها بعض الجامعات ومراكز الأبحاث للمقابلات حرفياً وباللغة المنطوقة لمقيمي الدراسة وهذا مما يشكل عبئاً على الباحث يجعله يعيد النظر في توظيف المنهج النوعي.

ومن التحديات كذلك التحديات التي تفرضها الجوانب العلمية للبحث النوعي. فعلى سبيل المثال لتحقيق جودة ومصداقية البحث النوعي المعايشة تعد شرطاً لذلك كما أشار اليه كرسويل Creswell (2013)، إلا أن الباحث المقيد بفترة زمنية محددة لإتمام الدراسة قد يجد حرجاً أمام الإيفاء بشرط المعايشة لمحدودية الوقت. بالإضافة الى أن الفكر السائد في البحث العلمي وهو السعي وراء التعميم يشكك في جودة البحث النوعي. وقد أشارت الدراسات السابقة بأن التعميم والسعي وراءه يعد معضلة أمام تقدم الدراسات سعياً وراء تحقيق شرط التعميم كما وضح ذلك كلينكي Klenke (2008)، مع العلم بأن التعميم لايعد مطلباً للبحث النوعي، وإنما كما أشار وولكت Wolcott (1992)مطلب الأبحاث النوعية هو تحقيق المصداقية والموثوقية. أيضا من العقبات العلمية هو معتقد ضعف جودة البحث أمام صغر حجم العينة والتي عادة مايطعن بها المنهج النوعي. الا أنه أشير في الكثير من الكتابات والدراسات بأن صغر حجم العينة يدعم تركيز الباحث والفهم الأعمق للمشكلة (Winter, 2000).

التوصيات:

١. تطوير مهارات أعضاء الهيئة التعليمية في البحث النوعي، وإعداد البرامج التدريبية لذلك.

٢. توفير المراجع اللازمة لمناهج البحث النوعي وإتاحتها.

٣. ترجمة المراجع الأصيلة في مجال البحث النوعي الى اللغة العربية.

٤. تقديم مقرر اختياري يتناول المنهج النوعي لطلبة الدراسات العليا.

٥. كسر حاجز الرهبة والتخوف والدعم النفسي لرفع حافزية ممارسة تطبيق البحث النوعي.

٦. دعم ثقافة المشاركة البحثية مع المختصين في المجال لتنمية المهارات الأساسية للبحث النوعي.

٧. ضرورة تقبل المؤسسات التعليمية للأبحاث النوعية والتشجيع عليها وتدارك قصور تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتدريب المكثف.

٨. ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمناهج البحث النوعي في الأبحاث المقدمة للترقيات العلمية.

مقترحات بحثية:

١. دراسات مقارنة حول توظيف منهجيات البحث النوعي في مجال القيادة التربوية بين الجامعات العربية والجامعات الأجنبية، والإستفادة من الإستراتيجيات البحثية وتوظيفها في الجامعات العربية.

٢. دراسة حول استكشاف أفضل الممارسات التدريبية لإكساب مهارات المنهج النوعي.

٣. دراسة إمكانية إحلال اشتراط التفريغ الحرفي للمقابلات والترجمة الحرفية لها وتأثير ذلك على جودة المخرج البحثي منعاً لعائق التكلفة المادية لذلك.

٤. دراسة استكشافية للقائمين على مجلات النشر العربية والتعرف على وجهات النظر والعقبات التي تؤخر أو تمنع نشر الدراسات المبنية على مناهج نوعية.

الخاتمة

هيمنت الأبحاث الكمية على تخصصات العلوم الإنسانية والإجتماعية لعقود من الزمن. إلا أنه تبين قصورها في الوصول الى نتائج تلبي إحتياج التخصصات المختلفة المرتبطة بالسلوك الإنساني ومن ذلك مجال القيادة. حيث أصبحت هنالك حاجة للوصول إلى نتائج تنتقل من المستوى السطحي في المعرفة إلى مستوى أعمق يغذي المجال ويلبي إحتياجات تطويره والنهوض به وبمماراساته. وبالرغم من تلك القيمة التي تحملها الأبحاث النوعية إلا أن توظيفها في المجال مازال محدوداً، ولم يتم الاستفادة الكافية المنهجية وتنوعاتها في دعم أبحاث القيادة. وعليه هدفت الدراسة الحالية الى إستكشاف تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية، والكشف عن تحديات توظيف المنهجية في المجال. وقد تم إستخدام المنهج النوعي العام لجمع البيانات وتحليلها القائمة على المقابلات شبه المقننة. ومن خلال تحليل المقابلات تبينت القيمة التي تضيفها الأبحاث النوعية في المجال، والتي تجلت في ثلاثة محاور، وتحديات تمثلت في ستة محاور. محاور الأولى تمثلت في: سعة وأصالة لمنظور المشكلات التربوية، إتساع وتنوع الوسيلة البحثية، عمق وسعة النتائج البحثية، بينما تمثلت محاور التحديات في التحديات: النفسية، الإدارية، المهارية، الثقافية، المادية، والعلمية. وبالرغم من التحديات والعقبات التي تقف أمام توظيف منهجيات الأبحاث النوعية، إلا أن استخدامها مع مراعاة جوانب تحقيق المصداقية والموثوقية يحقق نتائج تدعم المجال القيادي التربوي بإثراءه بنتائج حديثة وأصيلة نابعة من معايشة وفهم عميق للميدان والمعايشين للظواهر تحت الدراسة. كما أن نتائج الدراسة تدعم المهتمين وصانعي القرارات بدعم توظيف المنهجية بنشر الوعي، والتدريب، وتسهيل إجراءات تنفيذها.

المراجع

المراجع العربية:

أرنوط، بشرى (٢٠٢١). البحث العلمي رؤية حديثة (الكمي، النوعي، المختلط) بين الممارسة والاحتراف. شركة مدبولي.

الزهراني, محمد (٢٠٢٠). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية. ٨ (٣) , ٦٠٥–٦٢٢. *https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.31559/EPS2020.8.3.4*

الحنو، إبراهيم عبدالله (٢٠١٦). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من ٢٠٠٥م إلى ٢٠١٤م. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١٠،) ١٧٩–٢

الدهشان، جمال. (٢٠١٦). البحوث النوعية مدخلاً لمعالجة بعض جوانب أزمة البحث في العلوم الإنسانية والتربوية. المؤتمر الدولي الأول لكلية الآداب، المنوفية، مصر.٠٨/١١/٢٠١٦-٠٦

الزايدي، ضيف الله عواض (٢٠١٩). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨ (٤،) ٨٧–٩

السيد, عبد القادر محمد. (٢٠٢١). البحث النوعي: التوجه الغائب في البحوث العربية لتعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات, ٢٤ (٤) , ٤١-٥٦.

العبدالكريم، راشد حسين (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.

العمار، فهد محمد (٢٠٢١). الانقسامات والاختلافات في الأبحاث النوعية والكمية: وجهة نظر نقدية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية٢٢ (٢) , ٣٩–٤٦. *https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.37575/h/mng/0035*

القحطاني، ريم بن ثابت. (٢٠٢٠). توظيف الأبحاث النوعية التربوية في التوجهات الريادية لرؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بجامعتي أم القرى والأميرة نورة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, ٧٥ (٧٥) , ٢٢١-٢٦١.

القحطاني، سعد بن سلطان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق البحث النوعي في المجال التربوي بجامعة الملك سعود. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, ٧٩ (٧٩) , ٢٦٣٧-٢٦٧٦.

الموسى، أسماء إبراهيم عبدالله (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

بوعزة, الصالح. (٢٠١٦). القيادة التربوية. مجلة العلوم الإنسانية والتربوية لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد، سطيف.

ترجمة المراجع العربية:

Al Hanno, Ibrahim Abdullah (2016). The extent to which the qualitative research methodology is used in special education: an analytical study of ten refereed Arab journals from 2005 to 2014. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3 (10) , 179–2

Al-Abdulkarim, Rashid Hussain (2012). Qualitative research in education. Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University.

Al-Ammar, Fahd Muhammad (2021). The divisions and differences in qualitative and quantitative research: a critical view. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences, 22 (2) , 39–46. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.37575/h/mng/0035

Al-Mousa, Asma Ibrahim Abdullah (2016). A proposed conception for activating qualitative research in the field of pedagogy in Saudi universities in the light of contemporary global experiences. PhD Thesis, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Qahtani, Reem bin Thabet. (2020). Employing qualitative educational research in Vision 2030 from the point of view of postgraduate students at Umm Al-Qura and Princess Noura Universities. The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 75 (75) , 221-261.

Al-Qahtani, Saad bin Sultan. (2020). Obstacles to applying qualitative research in the educational field at King Saud University. The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 79(79), 2637-2676.

Al-sayyid. Abdul qadir Mohamed. (2021). Qualitative Research: The Absent Approach in Arabic Research on Teaching and Learning Mathematics. Journal of Mathematics Education, 24(4), 41-56.

Al-Zahrani, Muhammad (2020). Criteria for assessing the quality of qualitative research in the humanities. International Journal of Educational Psychological Studies (EPS) , 8 (3) , 605–622. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.31559/EPS2020.8.3.4

Al-Zaydi, Dhaifallah Awad (2019). Obstacles of using qualitative approach in educational management and leadership research from the viewpoint of faculty members in Saudi universities. Specialized International Educational Journal, 8 (4) , 87–9

Bouazza, al saleh. (2016). Educational Leadership. Journal of Humanities and Educational Sciences of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Setif.

Dahshan, Jamal. (2016). Qualitative research as an entrance to address some aspects of the research crisis in the humanities and educational sciences. The First International Conference of the Faculty of Arts, Menoufia, Egypt 08/11/2016.

المراجع الأجنبية:

Alex J. Bowers. (2016). Challenges and Opportunities of Educational Leadership Research and Practice: The State of the Field and Its Multiple Futures. Information Age Publishing.

Arnaut, Bushra (2021). Scientific research is a modern vision (quantitative, qualitative, mixed) between practice and professionalism. Madbouly Company.

Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical overview of qualitative research in the social sciences. The Oxford handbook of qualitative research, 17-42.

Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2015). Qualitative Research and Educational Leadership: Essential Dynamics to Consider When Designing and Conducting Studies. International Journal of Educational Management, 29 (7) , 798–806.

Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. The leadership quarterly, 15 (6) , 729-769.

Bryman, A., Stephens, M., & a Campo, C. (1996). The importance of context: Qualitative research and the study of leadership. The Leadership Quarterly, 7 (3) , 353-370.

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry Research Design: Choosing among five approaches. 3rd Edition. SAGE Publications.

Crotty, M. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process (1st ed.). Routledge. https://doi. org/10.4324/9781003115700
Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). Making sense of qualitative data: complementary research strategies / Amanda Coffey, Paul Atkinson. Thousand Oaks: Sage Publications
Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. The leadership quarterly, 25 (1) , 63-82.
Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K.
English, F. (2008). The art of leadership: Balancing performance and accountability. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
Flick, U. (2013). Qualitative Data Analysis. SAGE Publications.
Grint, K. (2010). Leadership: A very short introduction. New York, NY: Oxford University Press.
Johnson, O., Sahr, F., Begg, K., Sevdalis, N., & Kelly, A. H. (2021). To bend without breaking: a qualitative study on leadership by doctors in Sierra Leone. Health Policy & Planning, 36 (10) , 1644–1658.
Jovanović, G. (2011). Toward a social history of qualitative research. History of the human sciences, 24 (2) , 1-27.
Klenke, K. (Ed.). (2008). Qualitative research in the study of leadership. Emerald group publishing.
Knight, P., & Trowler, P. (Eds.). (2001). Departmental leadership in higher education: New directions for communities of practice. Buckingham, United Kingdom: Open University Press/SRHE.
Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications
Lowe, K. B., & Gardner, W. L. (2000). Ten years of the leadership quarterly: Contributions and challenges for the future. The leadership quarterly, 11 (4) , 459-514.
Maxwell, J. (2013). Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
Merriam, S. B. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam & Associates (Eds.) , Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis (pp. 18-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons.
Roberts, A., & Woods, P. A. (2018). Theorizing the value of collage in exploring educational leadership. British Educational Research Journal, 44 (4) , 626–642. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1002/berj.3451
Robinson, V., Lioyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcome: An analysis of the differential effect of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44 (5) , 635-674.
Steiner, C. J. (2002). The technicity paradigm and scientism in qualitative research. The Qualitative Report, 7 (2) , 1-28.
Van Maanen, J. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. Administrative science quarterly, 24 (4) , 520-526.
Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of “validity” in qualitative and quantitative research. The Qualitative Report, 4 (3) , 1–14.
Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy, and J. Preissle (eds.) , The Handbook of Qualitative Research in Education. New York, NY: Academic Press.

استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي

Using Learning Analytics to Enhance Educational Practices at Higher Education Institutions with The Blackboard E-Learning Management System

إعداد

د. صباح بنت عيد رجاء الصبحي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

بجامعة نجران

Dr. Sabah Eid Raja Al Sabhi

Associate Professor of Teaching Techniques

At Najran University

DOI: 10.36046/2162-000-014-002

المستخلص

هدفَت الدراسة إلى استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي، عن طريق توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية، ومتابعة نشاطهم داخل المقرر الدراسي، وتحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر، ومتابعة التحصيل الدراسي للطلاب، ووظَّفت الدراسة لهذا الغرض المنهجَ النوعيَّ، واستُخدمت أسئلة المقابلة شبه المقننة لجمع البيانات تضمّنت أربعة أسئلة، أجاب عنها ثلاثة عشر مشاركاً من الجامعات الحكومية السعودية ممَّن يستخدمون تلك التحليلات، وتوصلَت الدراسة إلى كيفية توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)، وكيفية متابعة نشاطهم داخل المقرر الدراسي، وآلية تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر، وكيفية متابعة التحصيل الدراسي للطلاب وقياسه، وفي ضوء تلك النتائج أوصَت الدراسة بضرورة استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)؛ وذلك لِما لها من أهمية في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالبيانات اللازمة لتحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: تحليلات التعلم، نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard)، ممارسات العملية التعليمية، مؤسسات التعليم الجامعي.

Abstract

The study aimed to use learning analytics through the Blackboard e-learning management system to improve the educational process practices of higher education institutions by documenting students' attendance at virtual sessions and tracking their activity within the curriculum, identifying students at risk, following up on and measuring students' educational achievement, and using the qualitative curriculum for this purpose. Using such analyses, quantitative interview questions with four questions were employed to obtain data from 13 participants from Saudi public universities. The study aimed to use learning analytics through the Blackboard e-learning management system to improve the educational process practices of higher education institutions by documenting students' attendance at virtual sessions and tracking their activity within the curriculum, identifying students at risk, following up on and measuring students' educational achievement, and using the qualitative curriculum for this purpose. Using such analyses, quantitative interview questions with four questions were employed to obtain data from 13 participants from Saudi public universities. The research discovered methods to track students' attendance at virtual sessions using the Blackboard e-learning management system.

Keywords: Learning Analytics, Blackboard E-Learning Management System, Educational Process Practices, University Education Institutions.

المقدمة

في السنوات القليلة الماضية تزايَد استخدام نُظم إدارة التعلم في التعليم الإلكتروني في كثيرٍ من المؤسسات التعليمية؛ مما أتاح العديدَ من الأنشطة التعليمية التي يمكن ممارستها عن طريق كافة الأجهزة، وقد بدأ المتعلمون باستخدامها للوصول إلى المحتوى عبر الإنترنت والتفاعل مع العملية التعليمية.

ويتفق دا سيلفا وآخرين (Da Silva, et al., 2022)، والكشكي (٢٠٢١) والملاح (Almalah, 2021) على أنَّ التفاعل المتزايد مع أنظمة التعلم الإلكتروني في صورِه المتعددة نتج عنه تراكُم كَمٍّ ضخم من البيانات تحتاج لمَن يفحصها ويحللها ويستفيد منها في تحسين فرص التعلم، ويستخرج القيمة الكامنة داخلها، ويُحوّلها إلى معلومات مفيدة ذات معنى؛ تعمل على تحسين التحصيل العلمي للطلاب، وزيادة معدلات النجاح، وحُسن استغلال الموارد، وتكوين الشراكات المفيدة، وإدارة المؤسساتِ الأكاديمية بكفاءة، واختيار الكوادر التدريسية المناسبة ممّا يفيد في بناء مؤسساتٍ قوية.

نتيجة لذلك؛ برز نمطٌ جديدٌ من الذكاء التعليمي المستبصر بتحليلات البيانات الضخمة، يُعرف بـ "التحليلات التعليمية"، يركز على جمع البيانات وتحليلها، وإعداد التقارير المرتبطة بأداء المتعلمين، وسياقات التعلم الخاصة بهم لفهم وتحسين التعلم والبيئات التي يتمُّ فيها، وكذلك تحليل سلوكيات المتعلمين ومعدلات الحضور الاجتماعي لهم، والتنبؤ بأدائهم، واقتراح موارد التعلم الملائمة، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضَّعف في الأداء، واقتراح التدخلات التعليمية المناسبة.

ويرى شاتي وآخرين (Chatti, et al., 2012) أنَّ تحليلات التعلم تهدف إلى تفسير مجموعة واسعة من البيانات، يتمُّ تجميعها عن المتعلمين من أجل تقييم التقدم الأكاديمي، والتنبؤ بالأداء المستقبلي، وتحديد احتمالات أداء المتعلمين وقدراتهم، والتركيز على تحويل البيانات التعليمية الناتجة عن المتعلمين لإجراءاتٍ مفيدة لتعزيز التعلم، وتؤكد خليفة (٢٠١٨) على أنَّ أبرز مميزات نُظم وبرامج وأدوات تحليلات التعلم هي: سرعة تحديد أسماء الطلاب المُهدَّدين بالفشل في البرامج الدراسية أو الطلاب الذين سجَّلوا أداءً ضعيفاً، كما تُنبه الطلاب بوضعهم، وما إذا كانوا مُهدَّدين بالفشل أو كان أداؤهم ضعيفاً أو جيداً، والتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب

لتوفير دعمٍ أفضل، كما أنها تُزود أعضاء هيئة التدريس بالأدوات الضرورية لتصحيح مسار الطلاب.

وتشير خليل (٢٠١٩) إلى أنَّ أهمّ وظائف تحليلات التعلم تعزيز إنجازات المتعلمين، وتحفيزهم وزيادة ثقتهم من خلال تزويدهم بالتغذية الراجعة المتضمنة لمعلوماتٍ في الوقت المناسب عن أدائهم وأقرانهم، بالإضافة إلى تقديم اقتراحات حول الأنشطة والمحتوى الذي يعالج الفجوات المعرفية المحددة، وتخصيص وتطويع عملية التعلم والمحتوى، وضمان حصول كلّ متعلم على الموارد وطريقة التدريس التي تعكس حالته المعرفية وتتماشى وخصائصه، والاستفادة بشكل أفضل من وقت المعلم وجهده من خلال توفير معلومات حول الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية، أو توجيه مختلف، والتي تزيد من مستويات كفاءة العملية التعليمية، وتُقلّل التسرب من خلال الكشف المبكر عن الطلاب المُعرَّضين لتحديات العملية التعليمية وتُولّد تنبيهات للمتعلمين والمعلمين بذلك، كذلك الحصول على تصميم تعليم عالي الجودة، وتحسين عمليات تطوير المناهج الدراسية من خلال استخدام البيانات التي يتمُّ توليدها في أثناء التعليم المباشر وأنشطة التعلم، فضلاً عن تحقيق أهداف التعلم على نحوٍ أسرع، من خلال منح المتعلمين إمكانية الوصول إلى الأدوات التي تساعدهم على تقييم تقدُّمهم، وتحديد الأنشطة التي تحقق أفضل النتائج.

وفي ذات السياق أشارت نتائج دراسة: كازدار وآخرين (Qazdar, et al., 2022)، وكاسباري-ساديغي (Caspari-Sadeghi, 2022)، وكوهنك وآخرين (Kohnke, et al., 2022)، وماي وآخرين (Mai, et al., 2022)، والأعصر (٢٠٢١)، وحسن (٢٠٢١)، وإيبانيز وآخرين (Ibañez, et al., 2020)، وزانغ وآخرين (Zhang, et al., 2020) إلى أنَّ استخدام التحليلات التعليمية في نُظم إدارة التعلم الإلكترونية أثبتَت فاعليتها في التنبؤ بالسلوك التعليمي المستقبلي للمتعلم؛ ومن ثَم التدخل في الوقت الملائم؛ لتعديل مسارات التعلم، وتقديم المساعدة لمَن يحتاج إليها في الوقت المناسب، وتحسين جودة تصميم التعلم، وتطوير المقررات التعليمية، وتكييف بيئات التعلم، وتخطيط التعلم المناسب للمتعلمين، وذلك من خلال استخدام البيانات الناتجة خلال العملية التعليمية بالشكل الفعلي، كذلك أثبتَت فاعليتها في تنمية العديد من المهارات، وتنظيم وقت المعلمين، عن طريق تقديم معلومات تساعدهم في التعرف على المتعلمين المحتاجين إلى

المساعدة، إضافةً لمساعدة المسئولين عن إدارة المؤسسات التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالتسويق وجذب الطلاب ومقاييس الكفاءة والفعالية.

كما أوصى المؤتمر الدولي الثاني عشر لتحليلات التعلم والمعرفة (International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK) , 2022) بضرورة استخدام التحليلات التعليمية في نُظم إدارة التعلم الإلكتروني بما يسهم في تحسين جودة التعليم، وتحديد المشكلات التعليمية المتوقَّعة، والتنبؤ بالأداء المستقبلي للمتعلمين، وتحليل سلوكهم واكتشافه، والعوامل المؤثِّرة فيه.

ونظراً لما تحتله تحليلاتُ التعلم من أهمية تستوجب استخدامها في تحسين ممارسات العملية التعليمية، فقد أوصَت العديد من الدراسات، مثل دراسة: كاسباري–ساديغي Caspari-Sadeghi, (2022)، والأعصر (٢٠٢١)، وحسن (٢٠٢١)، وإيبانيز وآخرين (Ibañez, et al., 2020)، وزانغ وآخرين (Zhang, et al., 2020)، وفوستر وسيدل (Foster, & Siddle, 2020)، وموريتو–ماركوس وآخرين (Moreno-Marcos, et al., 2020)، وهيليغر وآخرين (Hilliger, et al., 2020)، وأولفا وآخرين (Ulfa, et al., 2019) بضرورة الاستفادة منها وتوظيفها في العملية التعليمية كأحد أهمِّ المؤشرات على التنبؤ بالسلوك التعليمي المستقبلي للمتعلمين، وصُنع القرار الفعال؛ ومن هنا انبثقَت فكرة الدراسة الحالية لاستخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير العديد من الدراسات مثل دراسة: شيفيل وآخرين (Scheffel, et al., 2022)، ومالك (٢٠١٨)، وماركر (Marker, 2016) إلى أنَّ الوصول للبيانات الضخمة الناتج عن استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني لا يضمن الاستخدامَ الفعال لها، بل يجب دراسة هذه البيانات وإيجاد العلاقات بينها ليمكن استخدامها، وفي ذات السياق أكدَت نتائج دراسة ماي وآخرين (Mai, et al., 2022) على حاجة المؤسسات الجامعية إلى تطوير معرفة الأكاديميين، وتطوير كفاءاتهم الرقمية حول أنظمة وخوارزميات تحليلات التعلم؛ لأنَّ الفهم المحدود لهذه التقنيات الجديدة سيؤدي إلى تأثيراتٍ غير مرغوب فيها، مثل إعادة إنتاج الصور النمطية والتحيزات والتمييز.

وفي ضوء مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولَت تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، تبيَّن عدم وجود دراسات – في حدود اطّلاع الباحثة- تناولَت استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية، ولدعم هذا الإحساس بالمشكلة وتحديدها بشكل دقيق أُجريَت دراسة استطلاعية على (١١٣) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية السعودية التي تستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard؛ بهدف الوقوف على كيفية استخدام تلك التحليلات في أثناء العملية التعليمية، وقد أسفرَت نتائجها عن جهل أفراد العينة بتحليلات التعلم بنسبة (٩٨٪) حيث لا تتوافر لديهم المعلومات الكافية حولها، كما اتفق وبنسبة (٢٪) على أنهم على معرفة بسيطة بتلك التحليلات، ولكنهم يجهلون كيفية استخدامها مما أدى إلى عدم الاستفادة منها، وجاءت نسبة (٥٪) ليؤكدوا أنَّ تحليلات التعلم بيئة خصبة لتحسين ممارسات العملية التعليمية.

وفي ضوء ما توصلَت إليه الباحثة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن منطلق توصيات العديد من الدراسات؛ والتي من أبرزها دراسة: كاسباري-ساديغي (Caspari-Sadeghi, 2022)، والأعصر (٢٠٢١)، وحسن (٢٠٢١)، وإيبانيز وآخرين (Ibañez, et al., 2020)، وزانغ وآخرين (Zhang, et al., 2020)، وفوستر وسيدل (Foster, & Siddle, 2020)، وموريرنو-ماركوس وآخرين (Moreno-Marcos, et al., 2020)، وهيليغر وآخرين (Hilliger, et al., 2020)، وأولفا وآخرين (Ulfa, et al., 2019)، وتوصيات المؤتمر الدولي الثاني عشر لتحليلات التعلم والمعرفة (International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK) , 2022)) والتي أوصَت جميعها بضرورة الاستفادة من تحليلات التعلم وتوظيفها في تحسين ممارسات العملية التعليمية؛ تأطَّرَت الفكرة التي تقوم عليها مشكلة الدراسة الحالية في استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي، وبناءً على ما سبق انبثقَت مشكلة الدراسة الحالية، وتحددَت في السؤال الرئيس التالي: ما استخدامات تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، سيتمُّ الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية؟

٢. كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة نشاط الطلاب داخل المقرر الدراسي؟

٣. كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر في المقرر الدراسي؟

٤. كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة التحصيل الدراسي للطلاب؟

أهداف الدراسة:

هدفَت الدراسة إلى استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي، ويتمُّ تحقيق ذلك من خلال ما يلي:

١. التعرف على استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية.

٢. التعرف على استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة أداء الطلاب داخل المقرر الدراسي.

٣. التعرف على استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر في المقرر الدراسي.

٤. التعرف على استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة وقياس التحصيل الدراسي للطلاب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها قد تسهم بالآتي:

١- تسليط الضوء على مجال تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، بشكل يسهم في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

٢- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس، ومُصمّمي التعليم، والتربويين، والباحثين، نحو مجال بالغ الأهمية، وهو تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، واستخدامها في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٣- فتح مجالات عديدة لدراسات مستقبلية، تتناول أبعاداً أخرى لتحليلات التعلم تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بموضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرَت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في الجامعات الحكومية السعودية التي تستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard والبالغ عددها (٢٧) جامعة.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (معيد- محاضر - دكتور) ممن يستخدمون تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

الحدود الموضوعية: حُصرت الدراسة في موضوع استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي عن طريق: توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، ومتابعة نشاطهم داخل المقرر الدراسي، وآلية تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر، ومتابعة التحصيل الدراسي للطلاب وقياسه.

مصطلحات الدراسة:

تحليلات التعلم Learning Analytics:

عرَّفت الفريح (٢٠٢٢) تحليلات التعلم بأنها: "عمليات جمع وتحليل بيانات عن أداء المتعلمين بهدف إنشاء استجابات بشرية للمتعلمين الفرديين، مثل تكييف المحتوى التعليمي أو تسلسله، والتدخل عندما يكون المتعلمون في خطر، وبصفة عامة توفير التغذية الراجعة في الوقت المناسب، ومن الممكن أن تسهم البيانات التحليلية التي تنتج في التحقيق من مدى مخرجات التعلم، وجمع التغذية الراجعة التكوينية حول تقدم الطلاب واستخدامها لمتابعة عملية التدريس وتكييفها وتزويد المعلم بتقييم تكويني لأداء المتعلم أو تقديم دروس إضافية لمعالجة المجالات التي قد يجد المتعلمون فيها صعوبة" (ص. ٢٦٥)، وتُعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنَّها: آليات جمع وقياس وتحليل وإعداد التقارير عن البيانات حول المتعلمين وسياقاتهم في نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard؛ بهدف تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard E-Learning Management System:

عرَّف عبدالفتاح (2018) نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard بأنه: "منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني وتشمل: القبول والتسجيل، ورفع المقررات الإلكترونية، والفصول الافتراضية، والاختبارات الإلكترونية، ومنتديات النقاش الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، والمتابعة والتحكم الإلكتروني" (ص. ٩٧)، وتُعرِّفه الباحثة إجرائياً بأنَّه: نظام تعليمي إلكتروني، يُستخدم في إدارة العملية التعليمية من خلال منظومة متكاملة عبر شبكة الإنترنت، وهذه المنظومة تشمل: تسجيل بيانات المتعلمين وإدارتها، وتقديم المحتوى العلمي، والتدريبات والواجبات والأنشطة والاختبارات إلكترونياً، ومتابعة أداء الطلاب وتواصُلهم وتفاعلاتهم المستمرة خلال عملية التعلم عبر النظام.

ممارسات العملية التعليمية The Educational Process Practices:

عرَّف باهي والزهري ممارسات العملية التعليمية بأنَّها: "التطبيق العملي للنظريات والافتراضات النظرية في الميدان الفعلي للتعليم، وهي تمثل طريقة امتحان صحة أو أخطاء تلك الافتراضات، وهي المقياس السليم لما هو ممكن وما هو مستحيل في العملية التعليمية" (ص.

٦٤١)، وتُعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنَّها: مجموعة النشاطات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard أثناء عملية التعلم، والمتمثلة في: توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية، ومتابعة نشاطهم داخل المقرر الدراسي، وآلية تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر، ومتابعة التحصيل الدراسي للطلاب وقياسه.

الإطار النظري

تحليلات التعلم: مفهوم تحليلات التعلم:

تُعرف خليفة (٢٠١٨) تحليلات التعلم بأنها: "عملية جمع وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بالطلاب من أجل تحسين العملية التعليمية" (ص. ٦٦٤).

وترى عبدالفتاح (٢٠١٩) أنَّ تحليلات التعلم عبارة عن: "قياس وجمع وتحليل البيانات الناتجة من تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم التكيفي باستخدام المعادلات والخوارزميات والبرامج؛ بهدف تحديد أسلوب التعلم لكل متعلم، ثم تقديم المحتوى والأنشطة والاستراتيجيات المناسبة لأسلوب تعلُّمه، بالإضافة إلى تحديد الحالة المعرفية للمتعلم، ثم تقديم تغذية راجعة تكيفية له، وتقديم توصيات بالجوانب التي يتوجب عليه العمل عليها لتحسين أدائه خلالها، وتقديم تقارير مُفصَّلة عن أدائه، بالإضافة إلى تقارير مقارنية؛ من أجل تحقيق أهداف التعلم التكيفي" (ص. ٥١).

ويُعرّفها فرانسيس وآخرين (Francis, et al,. 2020) بأنَّها: "جمع وتحليل بيانات التتبع الديموغرافية، والسلوكية، والرقمية للطلاب لتحسين تجاربهم ونتائجهم من خلال تمكين التدخلات المستهدَفة في الوقت الحقيقي مع مجموعات وأفراد معينين بناءً على ملفهم الشخصي المشتق من خلال التعلم الآلي والمعالجة الحسابية" (p. 2).

ويرى خميس (٢٠٢٠) أنَّ تحليلات التعلم عبارة عن: "عملية قياس بيانات عن الطلاب، وسياقاتهم، وتفاعلاتهم، في بيئات التعلم الإلكتروني وأنشطة التعلم على الخط، وجمعها، وتحليلها، وتقريرها، واكتشاف الأنماط والنماذج، بهدف فهم التعلم والبيئات التي يحدث فيها، وتحسينها" (ص. ٥٠٧).

في حين عرَّفها الأعصر (٢٠٢١) بأنها: "جمع وتحليل البيانات وإعداد التقارير بشأن تفاعلات المتعلمين ضمن سياق التعلم، بما يسهم في تحديد المشكلات المتوقعة والتنبؤ بالأداء المستقبلي للمتعلمين والعوامل المؤثرة فيه" (ص. ١١٨).

وتشير المالكي (٢٠٢٢) إلى أنَّها: "عمليات متزامنة تتضمن جمع وقياس وتحليل وإعداد تقارير عن بيانات المتعلمين في سياقات التعلم الإلكترونية المختلفة، بهدف فهم وتحسين ممارسات التعليم والتعلم والتقييم والبيئات التي يحدث فيها".

وباستقراء التعريفات السابقة لمصطلح تحليلات التعلم يُلاحظ أنَّ جميعها اتفقت فيما هدفت إليه من إيضاح ما يشمله المصطلح من جوانب تتمثل في أنَّها: قياس وجمع وتحليل مجموعة واسعة من البيانات عن المتعلمين، وإعداد التقارير حولهم، من أجل تقييم التقدم الأكاديمي، والتنبؤ بالأداء المستقبلي، وتحديد احتمالات أداء المتعلمين وقدراتهم، والتركيز على تحويل البيانات التعليمية لإجراءات مفيدة لتعزيز التعلم، وفهم وتحسين ممارسات العملية التعليمية.

مميزات تحليلات التعلم في العملية التعليمية:

يمكن إجمال أبرز مميزات تحليلات التعلم في العملية التعليمية تبعاً لما أوردتْه العديد من الأدبيات والدراسات؛ مثل دراسة: عبدالقوي والعشيري (٢٠٢٠)، وخليل (٢٠١٩) كما يلي:

١. التنبؤ بالسلوك التعليمي المستقبلي للمتعلمين؛ ومن ثَم التدخل في الوقت الملائم؛ لتعديل مسارات تعلمهم، وتقديم المساعدة لمَن يحتاج إليها في الوقت المناسب.

٢. زيادة دافعية التعلم للمتعلمين، وذلك بتوفير معلومات حول أدائهم في العملية التعليمية.

٣. تخطيط التعلم المناسب للمتعلمين، وتحسين جودة تصميم التعلم، باستخدام البيانات الناتجة خلال العملية التعليمية بالشكل الفعلي.

٤. تنظيم وقت المعلمين، وتقديم معلومات تساعدهم في التعرف على المتعلمين المحتاجين إلى المساعدة.

٥. توفير تمثيل شامل عن مستوى تحصيل المتعلمين في العملية التعلمية؛ حيث إنَّ عملية التقييم المتكاملة تتطلب النظر على نطاق واسع؛ لفهم المتعلمين وتفاعلاتهم بالبرامج التعليمية.

٦. تحفيز المتعلمين وزيادة ثقتهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة المتضمنة لمعلومات في الوقت المناسب عن أدائهم وأقرانهم، بالإضافة إلى تقديم اقتراحات حول الأنشطة والمحتوى الذي يعالج الفجوات المعرفية المحددة.

٧. تخصيص وتطويع عملية التعلم والمحتوى، وضمان حصول كلِّ متعلم على الموارد وطريقة التدريس التي تعكس حالته المعرفية وتتماشى وخصائصه.

٨. تصميم تعليم عالي الجودة، وتحسين عمليات تطوير المناهج الدراسية من خلال استخدام البيانات التي يتم توليدها في أثناء التعليم المباشر وأنشطة التعلم.

٩. تقليل تسرُّب الطلاب المُعرَّضين لتحديات العملية التعليمية من خلال الكشف المبكر عنهم، وتوليد تنبيهات لهم وللمعلمين بذلك.

١٠. تتبُّع المتعلمين، وتحليل إبحارهم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني؛ مما يعطي مجموعة من المؤشرات المتعلقة بأداء الأنشطة، وأنماط سلوكهم.

١١. تقديم تقارير إلى الجهات الإدارية بالبرامج التي يُتوقع الالتحاق بها في المستقبل وفقاً لمصلحة المتعلمين.

أبرز أدوات تحليلات التعلم:

لخَّص الأعصر (٢٠٢١) أبرز أدوات تحليلات التعلم كما يلي:

١. **SNAPP (Social Network Adapting Pedagogical Practice)**: إحدى الأدوات المهمة التي تُستخدم في تحليلات التعلم وخاصة تحليلات التعلم الاجتماعي، إذ تتيح للمستخدم الحصول على مخططات شبكية للتفاعلات التعليمية التي تتمُّ في سياقات التعلم الاجتماعي، وهذه الأداة من الأدوات المجانية التي تُستخدم مع أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المفتوحة والتجارية، كما يمكن من خلال المخططات البصرية التي تُقدِّمها أنْ تعطي للمستخدم تصوُّراً عن طبيعة تفاعلات المستخدمين وأنشطتهم وأنماط سلوكياتهم خلال التعلم الاجتماعي، والتنبؤ بالمستخدمين المُعرَّضين للخطر بناءً على مستوى المشاركة والأداء.

٢. **ELLI (Effective Lifelong Learning Inventory)**: تقدم هذه الأداة رسومات وتخطيطات بصرية لاستجابات المتعلمين بشأن تعلُّمهم، وذلك في ضوء السمات والخصائص التي يتشاركون فيها، حيث تعتمد على استطلاع رأي المتعلمين؛ ومن ثَم تصنيفهم تبعاً لاستجابتهم.

٣. **Nvivo & Atlas. Ti**: يُستخدم لتقديم معلومات عن تدفق التعلم وأدوار المشاركين وتفاعلهم مع مصادر التعلم، وتوصيات بشأن احتياجات المتعلمين من أشكال المحتوى الرقمي.

٤. **SAS (Student Activity Monitoring)**: تُستخدم أداةَ تحليلٍ لمراقبة نشاط المتعلم، وخاصة في بيئات التعلم الشخصية.

٥. **LOCO**: تُستخدم لتحديد مستوى تفاعلات المتعلم مع المحتوى الرقمي المتاح في بيئة التعلم، وينتج عنها رسومات وتخطيطات مرئية لتفاعلات المتعلم الفرد والمجموعات مع محتوى التعلم الرقمي، ومدى الاستخدام والشمولية للمحتوى المتاح.

٦. **WEKA**: تطبيق مفتوح المصدر، يُستخدم لتحليل البيانات النصية والبيانات متعددة الوسائط، يتميز بواجهة التفاعل الرسومية وينتج عنها تقارير ورسومات بيانية وتمثيلات مرئية للبيانات.

٧. **VeLA (Visual eLearning Analytic)**: تُقدم تحليلات مرئية للتعلم الإلكتروني، وتتعامل مع البيانات والمعلومات التي يتمُّ الحصول عليها من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وذلك بواسطة خريطة تتبعية للنشاط المستخدَم خلال فترة زمنية محددة، ورسومات بيانية توضح تفاعلات المتعلمين وإنشاء العلاقات بين البيانات والمقارنة بينها.

٨. **Gismo**: تعمل مع نظام الـ **Moodle** حيث ينتج عنها تمثيلات مرئية للبيانات المرتبطة بمعدلات الوصول للنظام والمقرر والمواد التعليمية والمحتوى الرقمي والمصادر، وكذلك المهام والأنشطة والاختبارات.

٩. **C4S (Connect for Success)**: تُستخدم في التحليلات الأكاديمية، حيث تعتمد في مدخلاتها على البيانات المستمدة من منصات التسجيل، وتُقدم خدمات الإنذار المبكر بشأن الطلاب المُعرَّضين للخطر أو المحتاجين لدعم.

وتضيف الدراسة الحالية لأدوات تحليلات التعلم السابقة مجموعة الأدوات التي تُستخدم في تحليل التعلم ضمن أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وهي: التقارير، والشبكات الاجتماعية، ولوحة الأداء، والتمثيل البصري للبيانات سواء الفردية أَم الجماعية، وتحليل الحوار، حيث يقوم نظام مختص بتحليل البيانات التعليمية بتتبع نقرات المتعلمين، وأنماط التنقل الخاصة بهم، ووقت المهمة، ومعدلات التفاعل، والاستخدام، والتقديمات التي يُنفذونها باستخدام أدوات النظام.

التحديات التي تواجه استخدام تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية:

على الرغم من المزايا المتعددة التي تقدمها تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية، توجد مجموعة من العوائق التي تحدُّ من الاستفادة المثلى من تلك المزايا، لعلَّ من أبرزها ما ذكره براون وآخرين (Brown, et al., 2022)، وكاليسا وآخرين (Kaliisa, et al., 2022)، وهيليغر وآخرين (Hilliger, et al., 2020)، والألفي وآخرين (El Alfy, et al., 2019)، فيما يلي:

الخصوصية والأمان: إذ إنَّ القوانين الخاصة بأمن البيانات والمسائل الأخلاقية المتعلقة باستخدام بيانات الطلاب لا تزال بحاجة إلى مزيد من المراجعة والتطوير.

التدريب: إذ يحتاج جمع البيانات والإلمام بالطرق الإحصائية والتحليلية والتفسيرية إلى التدريب على كيفية استخدامها.

الوقت والجهد: الاعتقاد بأنَّ استخدام التحليلات التعليمية في تحسين ممارسات العملية التعليمية، يحتاج إلى وقت ومجهود أكبر من التحليل بالطريقة التقليدية.

الوعي: قلة الوعي بأهمية استخدام التحليلات التعليمية في تحسين ممارسات العملية التعليمية؛ مما يُؤدِّي إلى الإعراض عن استخدامها.

الحوافز: ضَعف الحوافز المقدَّمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنيات التعليمية الحديثة.

المقاومة: مقاومة أعضاء هيئة التدريس للأنماط التعليمية المستحدَثة.

وترى الدراسة الحالية أنه يمكن التغلب على بعض تلك التحديات عن طريق الآتي:

١. عقد الدورات التدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التحليلات التعليمية، وتوظيفها في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٢. تهيئة اتجاه إيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التحليلات التعليمية في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٣. تحفيز أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على استخدام التحليلات التعليمية، ورصد الجوائز لذلك.

توظيف تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في تحسين ممارسات العملية التعليمية:

إنَّ تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تُقدم تصورات لنشاط تعلُّم الطلاب، وتوقعات لتحصيلهم العلمي، وتساعد في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات الأكاديمية كزيادة الاحتفاظ والتقدم العلمي للطلاب، وتحسُّن التحصيل، وكذلك تدعم العناصر الأساسية للتعلم والتي منها: استراتيجيات التعليم والتعلم، والاستراتيجيات الأخرى ذات الصلة (خليل، ٢٠١٩)، وهناك حوافز أخرى بالإمكان اعتبارها مبررات لتوظيف تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني لتحسين ممارسات العملية التعليمية لدى مؤسسات التعليم الجامعي، منها ما ذكره الأعصر (٢٠٢١)، وإبراهيم (٢٠١٧) في إمكانية نمذجة البيانات وتحديد اتجاهاتها، واقتراح نُظم التغذية الراجعة والتوصيات الذكية، وتطوير خرائط المفاهيم التي تساعد على اتخاذ القرار المناسب وتحليل العلاقات بين العوامل التعليمية المختلفة، إضافةً إلى امتلاكها لأدوات استكمال المهام من خلال التقييمات المختلفة، وإصدار معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات الإلكترونية التي تتمُّ بها، وتحليل جميع البيانات، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة وفقاً لمستوى كل متعلم سواء بالاختبارات أو الأنشطة اللازمة لاستكمال تحقق نواتج التعلم بصورة فعالة.

من أجل ذلك، شهدَت العديد من مؤسسات التعليم الجامعي تطوراً ملحوظاً في السنوات القليلة الماضية في تحليلات البيانات الضخمة، فعلى الصعيد العالمي جاءت جامعة بايلور Baylor University، وجامعة ألاباما University of Alabam، وجامعة كولورادو–بولدر University of Colorado Boulder، وجامعة بوردو إنديانا Purdue University، وجامعة بول ستيت Ball

State University، في طليعة الجامعات التي اهتمَّت بتحليل تلك البيانات من أجل متابعة العملية التعليمية وتطويرها، وعلى الصعيد المحلي أنشأت جامعة الملك خالد وحدة "تحليل بيانات التعلم" والتي ترتبط بعمادة التعلم الإلكتروني؛ وذلك للإسهام في تحليل بيانات التعلم، وفهم سلوك المتعلمين ومتابعة أدائهم، والتنبؤ بتحصيلهم الدراسي في وقت مبكر بناءً على بيانات نظام التعلم، والمساعدة في تحسين الأداء الأكاديمي، إضافة إلى تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي في وقت مبكر لتجنب التعثر في المقررات.

كما أظهرَت العديد من الدراسات توجُّهها إلى توظيف تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم الجامعي، كدراسة عبدالرحمن والمحمدي (٢٠١٩) التي أكدَت أنَّ استخدام التحليلات التعليمية في بيئات التعلم الذكية يؤدي إلى تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي، ويخلق الرضا عن التعلم لدى طلاب الدراسات العليا؛ لذا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بزيادة الاتجاه نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية في العملية التعليمية؛ لما لها من تأثير جيد في التحصيل والأداء المهاري والرضا لدى طلاب الدراسات العليا، واستخدام الطرق المختلفة لتحليلات التعلم في البيئات التعليمية والمقررات المتنوعة، إلى جانب دراسة الأعصر (٢٠٢١) التي أظهرَت الرضا عن التعلم وتنمية المهارات فوق المعرفية في أثناء توظيف تحليلات التعلم عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، وزادت من فاعليتهم في أثناء المناقشات الإلكترونية، وحفَّزتهم على التعلم، وزادت من دافعيتهم نحو الدراسة، وحسَّنت من أدائهم العام نحوها، وأوصت الدراسة باستخدام تحليلات التعلم في تتبُّع أنشطة المتعلمين خلال التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني، وهذا ما يدعم أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

الدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء من الدراسة الدراساتِ السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حسب التسلسل التاريخي لها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

دراسة **كازدار وآخرين** (Qazdar, et al., 2022) هدفَت الدراسة إلى استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني في متابعة تقدُّم طلاب جامعة القاضي عياض في مراكش بالمملكة المغربية، وتحديد مستوى أدائهم، ووظفَت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدمَت الدراسة مؤشراتِ الأداء الرئيسة الصادرة عن نظام إدارة التعلم الالكتروني للطالب من أجل جمع البيانات، وتمثلَت عينة الدراسة في (١٥٤) طالباً من طلاب جامعة القاضي عياض، وتوصلَت النتائج إلى أنَّ تحليلات التعلم المستخدمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني تمكَّنت من متابعة تقدُّم الطلاب، إلا أنها لم تتمكن من تحديد مستوى أدائهم، وفي ضوء النتائج قدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها: تطوير تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني لاكتشاف الطلاب المُعرَّضين للخطر.

دراسة **كوهنك وآخرين** (Kohnke, et al., 2022) هدفَت الدراسة إلى توظيف مدخل تحليلات التعلم لاستكشاف مشاركة طلاب جامعات هونغ كونغ بجمهورية الصين الشعبية، مع التقييمات التكوينية في أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في مناهج التعليم الجامعي، ومدى قوة هذه التقييمات في التنبؤ بنتائج الطلاب في دورات اللغة الإنجليزية للأغراض الأكاديمية، واستخدمَت المنهج الوصفي (التحليلي) في تحقيق الهدف، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٧٨١٥) من إحدى جامعات هونغ كونغ، واعتمدَت الدراسة على سجلات البيانات لتحليل تفاعل الطلاب مع التقييمات التكوينية، وتوصلَت النتائج إلى أنَّ الطلاب يبذلون جهوداً جبارة لاستكمال التقييمات، كما أنَّ الدرجة التي تتنبَّأ بها التقييمات بنتائج التعلم تعتمد على مستوى معرفة الطلاب بالموضوع وفهمهم لأهميته، كما قدَّمت تحليلات التعلم أدلة موثوقة لفهم مشاركة الطلاب.

وسعت دراسة **ماي وآخرين** (Mai, et al., 2022) إلى الكشف عن كيفية تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التوصيات التلقائية للمنصات التعليمية القائمة على تحليلات التعلم، وإلى أيّ

مدى يمكن أخذها بعين الاعتبار عند الحكم على المتعلمين في الجامعات الألمانية، واستخدمَت المنهج الوصفي (المسحي) في تحقيق الهدف، وقام الباحثون بإجراء مقابلة مع (٩٥) عضو هيئة تدريس من مختلف الجامعات الألمانية، وتوصلَت النتائج إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يعتمدون بشكل مباشر على التوصيات الصادرة عن تحليلات التعلم بشأن ترقية المتعلم إلى الصف التالي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تحليلات التعلم، لما لها من أهمية في تحسين جودة العملية التعليمية.

دراسة **الأعصر** (٢٠٢١) هدفَت إلى استخدام تكنولوجيا تحليلات التعلم في التنبؤ بفاعلية المناقشات الإلكترونية عبر الويب وتأثيرها في أداء طلاب الدراسات العليا في مقرر تقنيات الوسائط المتعددة التفاعلية وتنمية المهارات فوق المعرفية والرضا عن التعلم، وتكونَت عينة الدراسة من طلاب الدراسات العليا (مرحلة الماجستير)، حيث نُفِّذَت التجربة في كلية التربية جامعة نجران عن طريق Blackboard، وصُمّمت مجموعة من الأدوات شمَلت: قائمة معايير لتصميم المناقشات الإلكترونية عبر الويب في ضوء عناصر تحليلات التعلم المنبئة بفاعليتها في تحسين الأداء العام والمهارات فوق المعرفية والرضا عن التعلم، ومقياس المهارات فوق المعرفية، ومقياس للرضا عن التعلم في بيئة المناقشات الإلكترونية عبر الويب، ومقياس متدرج لتقييم جودة المناقشات، كما تمَّ وضع تصوُّر لاستراتيجية المناقشات في ضوء عناصر تحليلات التعلم التي تمَّ استخلاصها، وتوصلَت النتائج لوجود تأثير دالّ إحصائياً للإستراتيجية التي تمَّ تصميمها، وكذلك وجود ارتباط قوي دالّ إحصائياً بين عناصر تحليلات التعلم المنبئة وفاعلية المناقشات الإلكترونية عبر الويب في تحسين المتغيرات التابعة، كما تمَّ التوصل إلى نماذج ومعادلات التنبؤ بأداء الطلاب في جوانب التعلم هذه، استناداً إلى عناصر تحليلات التعلم التي تمَّ اختبارها، حيث أشارت النتائج لوجود قدرة تنبؤية مرتفعة لبعض متغيرات تصميم المناقشات الإلكترونية عبر الويب مثل: عمق محتوى المناقشة، وعدد المشاركات المصحوبة بتوثيق، وإجمالي عدد المشاركات، المبادأة في النقاش (القيام بدور مُحفز أو مُولد للنقاش)، وسرعة الاستجابة، وعدد ردود المتعلم على زملائه، حيث تمَّ التوصل إلى أنَّ تلك العوامل يمكنها التنبؤ بمستوى الأداء العام والمهارات فوق المعرفية والرضا عن التعلم، وأوصت الدراسة باستخدام تحليلات التعلم في تتبُّع أنشطة المتعلمين خلال التعلم عبر بيئات التعلم الإلكتروني.

دراسة **حسن** (٢٠٢١) هدفَت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنماط دعامات التعلم (المباشرة/ غير المباشرة) ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة أُم القرى، ولتحقيق ذلك استخدمَت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلَت العينة في جميع طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أُم القرى الدارسين لمقرر تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، والبالغ عددهم (٦٠) طالباً، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين؛ قوام كل منهما (٣٠) طالباً، بحيث تعلمَت الأولى باستخدام دعامات التعلم المباشرة ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية، وتعلمَت الثانية باستخدام دعامات التعلم غير المباشرة ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية، وتكونَت أدوات البحث من: اختبار تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية، وبطاقة ملاحظة أداء طلاب الدراسات العليا لعناصر التعلم الرقمية، وبطاقة تقييم جودة إنتاج عناصر التعلم الرقمية، وتوصلَت النتائج إلى عدم وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين "التجريبية والضابطة" الذين استخدموا (دعامات التعلم المباشرة القائمة على التحليلات التعليمية)، والذين استخدموا (دعامات التعلم غير المباشرة القائمة على التحليلات التعليمية) في التطبيق البعدي (لاختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة التقييم)، وفي الختام أوصت الدراسة بزيادة الاتجاه نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية بدلاً من بيئات التعلم الإلكترونية العادية في العملية التعليمية؛ لِما لها من تأثير جيد على التحصيل والأداء المهاري.

في حين سعت دراسة **مورينو– ماركوس وآخرين** (Moreno-Marcos, et al., 2020) إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في التنبؤ بأداء الطلاب من خلال ما تُقدمه تحليلات التعلم من نماذج تنبؤية لتوقُّع سلوك المتعلمين ونتائجهم، كتأثير (الدرجات السابقة، ومنتدى النقاش، والأنشطة، وبيانات النقر، ومدة المقرر، ونوع المهام، وإجراءات جمع البيانات، وتنسيق الأسئلة في الاختبار، ونتائج الاختبار النهائي)، ووظفَت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي (التحليلي)، وتمثَّل مجتمع الدراسة في طلاب جامعتَي: كارلوس الثالث بمدريد، وهونج كونج للعلوم والتكنولوجيا بجمهورية الصين الشعبية، وطُبقت الدراسة على عينة غير محددة من طلاب الجامعتين، وتمَّ جمع البيانات من

التكليفات المنزلية والاختبارات الفصلية والنهائية، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ المتغيرات المتعلقة بالأنشطة تُقدم أفضل التنبؤات، بعكس المتغيرات المتعلقة بمنتدى النقاش، كما أظهرَت النتائج أنَّ أسئلة الاختيار من متعدد أسهل في التنبؤ من أسئلة الترميز، وأنَّ درجة الاختبار النهائي يصعب توقُّعها من الدرجات الفصلية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطوير أنظمة تحليلات التعلم من أجل التنبؤ بتحسين أداء المقررات الدراسية الإلكترونية.

أما دراسة **زانغ وآخرين** (Zhang, et al., 2020) فقد هدفَت إلى توظيف تحليلات التعلم في الكشف عن إمكانية تحسين عمليات التعليم والتعلم، وتقليل عدد الطلاب المُعرَّضين للخطر، من خلال تحليل سجلات دخول الطلاب في نظام إدارة التعلم الإلكتروني، واستخدمَت المنهج الوصفي (التحليلي)، وتمثَّل مجتمع الدراسة في بعض جامعات (روسيا، والصين، والإمارات العربية المتحدة)، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها (١٢٤) طالباً جامعياً من الجامعات التالية: جامعة تومسك بروسيا، وجامعة شينيانغ بالصين، وجامعة العين بالإمارات العربية المتحدة، واستخدمَت الدراسة لجمع البيانات استمارةَ تحليل سجلات دخول الطلاب في نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle)، وكشفَت النتائج أنَّ الطلاب الذين اجتازوا المقررات الدراسية بأعلى الدرجات أجروا (٢١٠) تسجيلات للدخول على الأقل، كما أنَّ غالبية الطلاب يُفضلون إكمال المهام قبل الموعد النهائي، علاوةً على أنه يمكن استخدام نُظم إدارة التعلم الإلكتروني في التنبؤ بنجاح الطلاب مسبقاً، وتحقيق نتائج أفضل في أثناء الدراسة، وفي ضوء النتائج قدَّم الباحثون عدة توصيات من أهمها: العمل على استخدام تحليلات التعلم في مؤسسات التعليم الجامعي للكشف المبكر عن الطلاب المُعرَّضين للخطر في المقررات الدراسية.

دراسة **إيبانيز وآخرين** (Ibañez, et al., 2020) هدفَت الدراسة إلى استكشاف نشاط الطلاب من خلال تحليلات التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية لجامعة نيبريجا بمدريد في أسبانيا، ووظفَت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكونَت عينة الدراسة من (٤٧٨١) طالباً من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة نيبريجا، واستخدمَت الدراسة لجمع البيانات استمارةَ تحليل محتوى تناولَت: سلوك المستخدِم، ونشاط المستخدِم، والنشاط في مجالات المحتوى، والنشاط في منتديات النقاش، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ سلوك المستخدمين يَنشط بشكل أكبر يومَي الاثنين والخميس تزامناً مع توقيت المحاضرات، كما أنَّ تفاعل الإعلانات أكبر من

غيرها من أدوات نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وفي الختام قدمَت الدراسة مجموعة من التوصيات لعلَّ من أبرزها الاستفادة من المعلومات المستخلَصة من تحليلات التعلم في تطوير التدريس الجامعي، وتطوير التصميم التعليمي للمقررات الدراسية.

وهدفت دراسة **فوستر وسيدل** (Foster, & Siddle, 2020) إلى التعرف على فاعلية تحليلات التعلم في تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر في مؤسسات التعليم الجامعي البريطاني من خلال استخدام مُخرَجات البيانات من منصة تحليلات التعلم في نظام إدارة التعلم الإلكتروني، واستخدمَت المنهج الوصفي (التحليلي)، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٧٫٩٧٦) من طلاب جامعة نوتنجهام ترنت، وطبقت الدراسة لجمع البيانات مقياسَ تنبيهات عدم مشاركة الطلاب، حيث يُنشئ النظام الأساسي تنبيهاتٍ بعدم المشاركة إذا لم يتفاعل الطلاب مع منصة التعلم لمدة ١٤ يوماً متتالياً، وتمَّ الحصول على بيانات تحليلات التعلم من لوحة معلومات تحليلات التعلم، وتوصلَت الدراسة إلى فاعلية تحليلات التعلم في تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر في مؤسسات التعليم الجامعي، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف لوحة معلومات تحليلات التعلم لدعم التواصل التربوي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

دراسة **نجوكايتينيه وآخرين** (Naujokaitienė, et al., 2020) هدفَت هذه الدراسة النوعية إلى تحديد الممارسات التدريسية، ومعرفة درجة استخدام أساتذة الجامعات للبيانات التي توفرها تحليلات التعلم لمراقبة المتعلمين وإشراكهم في التعلم الإلكتروني في إحدى جامعات ليتوانيا، وتمَّ تطبيق المقابلات شبه المقننة على عينة قوامها (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ممن درَّسوا المقررات الأكاديمية باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل، وتوصلَت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنَّ تحليلات التعلم توفر لأعضاء هيئة التدريس بيانات تساعدهم على تحسين تصميم التعليم؛ إذ يلاحظ أعضاء هيئة التدريس ويحللون البيانات التي يسهل الوصول إليها، مثل: تكرار تسجيلات دخول الطلاب والمواعيد النهائية لتقديم المهام، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على استخدام بيانات تحليلات التعلم لتطوير المقررات الدراسية ودعم مشاركة المتعلمين.

أما دراسة **أولفا وآخرين** (Ulfa, et al., 2019) فقد هدفَت إلى استخدام لوحة تحليلات التعلم من خلال جمع وتتبُّع مسارات التعلم الخاصة بطلاب جامعة ولاية مالانج في إندونيسيا

لتحسين التفاعل مع محتوى التعلم الإلكتروني، ووظفَت لهذا الغرض المنهج الوصفي (المسحي)، وتمثلَت أداة الدراسة في استبانة طُبِّقت على عينة قوامها (٦٧) طالباً في قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة ولاية مالانج، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ لوحة تحليلات التعلم تُزوّد المتعلمين بمعلومات حول تفاعلاتهم مع محتوى التعلم، وتُحدد المشكلات التي تواجههم في أثناء التعلم وتعالجها، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المعلومات التي توفرها لوحة تحليلات التعلم في تحديد الجوانب التي يمكن تحسينها في أثناء عمليتَي التعليم والتعلم.

في حين سعت دراسة **مونتجومري وآخرين** (Montgomery, et al., 2019) إلى استخدام تحليلات التعلم في التنبؤ بنجاح طلاب الجامعات الكندية، واتبعَت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكونَت عينة الدراسة من (١٥٧) طالباً من طلاب السنة الرابعة في جامعة ألبرتا بكندا، واستُخدمت سجلات دخول الطلاب للمقرر على نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل (Moodle) لجمع البيانات، المتضمِّن وقت الدخول، والإجراء الذي اتخذه الطالب والمعلومات المقابلة لهذا الإجراء، وتوصلَت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بنجاح الطلاب في المقررات الدراسية من خلال الدخول المتكرر والمنتظم خلال أيام الأسبوع.

التعليق على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، يتبيّن اتفاقها في جوانب، واختلافها في جوانب أخرى على النحو التالي:

أهداف الدراسة: يتضح عدم وجود دراسات مماثلة للدراسة الحالية في الهدف؛ مما يزيد من أهميتها، إذ لم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة كيفية استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية، وبسبب هذا الاختلاف فإنَّ الدراسة الحالية لن تتمكن من ربط نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية لعدم توافقها.

المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة نجوكايتينيه وآخرين (Naujokaitienė, et al., 2020) في استخدامها المنهج النوعي، إلا أنها اختلفت مع بقية الدراسات.

عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تمَّ تطبيقها على المراحل الجامعية، مثل دراسة: كازدار وآخرين (Qazdar, et al., 2022)، وكوهنك وآخرين (Kohnke, et al.,

2022)، وماي وآخرين (Mai, et al., 2022)، والأعصر (٢٠٢١)، وحسن (٢٠٢١)، وموريتو-ماركوس وآخرين (Moreno-Marcos, et al., 2020)، وزانغ وآخرين (Zhang, et al., 2020)، وإيبانيز وآخرين (Ibañez, et al., 2020)، وفوستر وسيدل (Foster, & Siddle, 2020)، ونجوكايتينيه وآخرين (Naujokaitienė, et al., 2020)، وأولفا وآخرين (Ulfa, et al., 2019)، ومونتجومري وآخرين (Montgomery, et al., 2019)، واختلفت عن بقية الدراسات.

أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدامها لأداة المقابلة شبه المقننة، مثل دراسة: ماي وآخرين (Mai, et al., 2022)، ونجوكايتينيه وآخرين (Naujokaitienė, et al., 2020).

نتائج الدراسة: أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية استخدام تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وأثرها الإيجابي في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إجمال أوجه الاستفادة من تلك الدراسات فيما يلي:

- دعم الشعور بالمشكلة، والحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في ردم الفجوة البحثية من خلال الدراسة الحالية.
- الاستفادة من الأطر النظرية للدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- الأخذ بتوصيات الدراسات المستقبلية المنبثقة منها، وتضمينها في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام المنهج النوعي والذي يُعرف بأنَّه: "البحث الذي يعتمد فيه الباحث على أراء أفراد عينة الدراسة من خلال ما يوجهه لهم من أسئلة، ثم يقوم بجمع بيانات تتكون في معظمها من الكلمات، أو النصوص، ثم يقوم بتحليلها بناءً على معايير معينة يستمد منها الإجابات عن أسئلته" (أبو علام، ٢٠١٤، ص.٨٢)، وقد تم

توظيف المنهج النوعي بتصميم المقابلة الفردية، والتي يتم إجراؤها مع مشارك واحد في كل مرة عبر برنامج زووم Zoom، ومن خلالها يتم جمع البيانات واستخلاص النتائج.

سياق الدراسة: تكوَّن سياق الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (معيد – محاضر – دكتور) في الجامعات الحكومية السعودية التي تستخدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، ممَّن هم على رأس العمل للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

المشاركون في الدراسة: تمَّ اختيار المشاركين في الدراسة بالطريقة القصدية (عينة غرضية)، تكونَت من ثلاثة عشر مشاركاً يحملون الرُّتب العلمية التالية: (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ دكتور) ممَّن يستخدمون تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية، ويسهمون في تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

أداة الدراسة: تطلَّب جمع البيانات من المشاركين في الدراسة إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة، وقد تمَّ بناؤها بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المرتبطة والمتعلقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة: هيليغر وآخرين (Hilliger, et al., 2020)، ونجوكايتينيه وآخرين (Naujokaitienė, et al, 2020)، وليو وآخرين (Liu,et al., 2015)، ومونتجومري وآخرين (Montgomery, et al., 2019)، وهيرودوتو وآخرين (Herodotou, et al., 2019)، إلى جانب الرجوع إلى آراء نخبة من المختصين من أساتذة، وتربويين في هذا الصدد، تمَّ استطلاعها عبر استفتاءات ومقابلات مفتوحة، ومن خلال المصادر السابقة تمَّ التوصل إلى الصورة الأولية لأسئلة الدراسة التي تُمثل استخدام تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية؛ ومن ثَم جرى التحقق من صدقها الظاهري وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المجالات التالية: (التصميم التعليمي، تكنولوجيا التعليم، المناهج وطرق التدريس)، في الجوانب التالية: وضوح الأسئلة، ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة، والصياغة اللغوية، واقتراحات أخرى، وبناءً على ملاحظات المحكمين أُجريَت التعديلات على الأداة لتخرج بصورتها النهائية متضمنة أربعة أسئلة، كذلك تمَّ التأكد من ثبات الأداة عن طريق إعادة التطبيق من قِبَل الباحثة نفسها حيث نُفذت المقابلة الأولى، ثم أُعيدت بعد شهرين تقريباً؛ ومن ثَم حساب معاملات الارتباط بين المقابلتين إذ بلغ قيمته يساوي (٠,٩٧)، ويُعد معامل الثبات عالياً بالقدْر الذي يعطي ثقة في استخدامه لأغراض الدراسة،

استناداً إلى المعيار الإحصائي الذي يعتبر معامل الثبات منخفضا إذا كان أقل من (٠,٧٠)، ويعتبره عالياً إذا تجاوز (٠,٨٠) (الوكيل والمفتي، ١٩٩٩).

إجراءات تنفيذ أداة الدراسة:

تمت عملية المقابلة وفق التالي:

١. بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية لتحديد أعضاء هيئة التدريس ممَّن يستخدمون تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية، كشفَت نتائج الدراسة عن ثلاثة عشر مشاركاً.

٢. تمَّ التواصل مع المشاركين للاتفاق على الوقت المناسب للمقابلة.

٣. تمَّ اختيار برنامج زووم Zoom لإجراء المقابلة.

٤. أُجريت المقابلة الأولى مع المشارك الأول بعد تزويده برابط البرنامج، مع الحرص على توثيق المقابلة تسجيلاً بالفيديو.

٥. سألت الباحثة المشاركَ الأول سؤالَ المقابلة الأول، مع منحه وقتاً كافياً للتفكير، مع تسجيل الاستجابة كتابةً، إضافة لتوثيق الفيديو، وهكذا حتى تمَّ الانتهاء من جميع أسئلة المقابلة.

٦. في نهاية المقابلة شكرَت الباحثة المشارك على تعاوُنه.

٧. أُعيدَت الإجراءات نفسها مع بقية المشاركين في المقابلة.

٨. تمَّ تنفيذ جلسات المقابلة بواقع جلسة واحدة يومياً، ولمدة ثلاثة عشر يوماً.

٩. تراوحَت كلُّ مقابلة بين ٣٥ إلى ٥٥ دقيقة.

١٠. تمَّ تفريغ بيانات المقابلة بشكل يوميّ.

تحليل البيانات:

اعتمدت الدراسة الحالية على التحليل المبني على اللغة، إذ يتم تحويل جميع البيانات النوعية إلى نصوص، مثل نسخ المقابلات، فكون البحث النوعي يعتمد على الكلمات يجعله تحليلاً مبنياً على اللغة (البلوي، ٢٠٢١)، وعلى ذلك مرَّ تحليل البيانات بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: تفريغ البيانات: تمَّ تفريغ البيانات (الاستجابات الكتابية، وتسجيلات المقابلات) لكل مشارك على حدة يدوياً.

المرحلة الثانية: تسجيل الملاحظات: تمت إعادة القراءة، وتسجيل الملاحظات.

المرحلة الثالثة: استخراج الملاحظات: تمَّ تسجيل العديد من الإجابات النوعية للمشاركين.

المرحلة الرابعة: صياغة النتائج: وهنا صيغَت المعلومات التي تمَّ الحصول عليها من الخطوات السابقة على شكل نتائج للدراسة، حيث تناولَت الباحثة السؤال الأول وأجابت عنه، ثم السؤال الثاني، وهكذا مع بقية الأسئلة.

المرحلة الخامسة: التحقق من النتائج: حيث عادت الباحثة لقراءة البيانات، والاطِّلاع على الدراسات السابقة، والإطار النظري والتوسع في ذلك للتحقق من النتائج التي تمَّ التوصل إليها، ومناقشتها، وتفسيرها، وبيان رأي الباحثة فيها.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة مع مناقشتها دون الربط بنتائج الدراسات السابقة، للأسباب المذكورة سابقاً، والتي يمكن تلخيصها في عدم وجود دراسات مماثلة للدراسة الحالية في الهدف إذ لم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة كيفية استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

الإجابة عن السؤال الأول: كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية؟

كشفَت نتائج تحليل البيانات أنَّ ثلاثة عشر مشاركاً – وهو ما يشكل (١٠٠٪) من العينة – أكدوا على أنه يمكن إصدار تقرير عن الجلسة الافتراضية، وتوثيق حضور الطلاب والطالبات، ورفع التقارير للجهات ذات العلاقة من خلال أيقونة "الفصول الافتراضية" عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في قائمة "المقرر الدراسي"، وتصفيتها بحسب رغبة عضو هيئة التدريس سواء "كل الجلسات القادمة"، أو "كل الجلسات السابقة"، ومن خيارات الجلسة يمكن اختيار "عرض التقارير"، لإحدى الجلسات ليُظهِر تقريراً مفصلاً بهذه الجلسة كاليوم، والتاريخ وعدد الحاضرين، ومتوسط الوقت داخل الجلسة، وتصدير التقرير من خلال أحد الخيارين، الخيار الأول "قابل للطبع"، ويستعرض صفحة بها التقرير حيث يمكن طباعته، والخيار الثاني التصدير إلى CSV لتنزيل ملف التقرير بصيغة مايكروسوفت إكسل.

ويتفق المشارك الرابع مع ما تقدَّم بقوله: "يوفر تقرير حضور "الجلسة" نظرة عامة على وقت انضمام الطلاب ومغادرتهم للجلسات، كما أنه يعطي فكرة عن المدة التي قضاها الطلاب في الجلسة في المتوسط، بحيث يمكن تحديد آلية تسجيل الدخول للجلسة، هل قام الطالب بتسجيل الدخول باستخدام حساب المستخدم الخاص به أو انضم كضيف، وتحديد التاريخ والوقت الذي انضم فيه الطالب إلى الجلسة لأول مرة، وتحديد التاريخ والوقت الذي غادر فيه الطالب الجلسة آخر مرة، وإجمالي الوقت الذي استغرقه الطالب في الجلسة، وعدد مرات انضمام الطالب و/أو إعادة اتصاله بالجلسة.

ويضيف المشارك الثامن التنبيهات التالية لتوثيق حضور الطلاب للفصول الافتراضية عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard:

١. إنشاء الجلسات حسب مواعيد المحاضرات.

٢. عنونة الجلسة بالرقم المرجعي لها ثم (–) شرطة أفقية وكتابة رقم المحاضرة، مثال: 15176- Lecture 1.

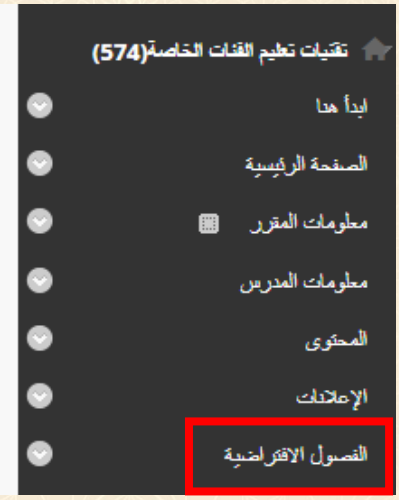
٣. إنشاء فصل افتراضي لكل شُعبة بشكل منفصل حسب مواعيد الجدول الدراسي.

٤. عدم استخدام رابط Guest Link، وحثّ الطلاب على الدخول من واجهة الجلسات المجدولة لهم في صفحة الفصول الافتراضية.

تشير إجاباتُ المشاركين إلى أنه يمكن توثيق حضور الطلاب للجلسات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، والاطِّلاع على وقت انضمام الطلاب وتاريخه ومغادرتهم للجلسة، والمدة التي قضوها، وآلية تسجيل دخولهم، وعدد مرات الانضمام وذلك عن طريق الخطوات التالية:

من قائمة المقرر الدراسي نختار:

١. الفصول الافتراضية.



٢. تصفية حسب نختار كل الجلسات السابقة.

٣. من خيارات الجلسة نختار عرض التقارير.

٤. من عمود حضور ننقر على عرض التقرير.

يمكن الآن تصدير التقرير من خلال أحد الخيارين: الخيار الأول قابل للطبع ويستعرض صفحة بها التقرير حيث يمكن طباعته.

محاضرة التعريفية

سبتمبر، 2022 5:32 م — 9:54 م

	الدور	نوع الحضور	وقت الانضمام	وقت المغادرة	إجمالي الوقت	عدد مرات الانضمام
اليامي	مشارك	تكامل	5:32 م	7:09 م	01:37:04	1
اء الصبحي -	منسق	تكامل	5:32 م	5:54 م	00:21:37	1
ال عبيدة	مشارك	تكامل	5:33 م	6:09 م	00:24:39	2
			6:00 م	*6:09 م*	*00:09:31*	
			5:33 م	*5:48 م*	*00:15:08*	
ثر	مشارك	تكامل	5:33 م	5:54 م	00:21:36	1
مي	مشارك	تكامل	5:33 م	9:48 م	04:15:10	4
			8:53 م	*9:48 م*	*00:55:26*	
			8:52 م	*8:53 م*	*00:00:54*	

الخيار الثاني التصدير إلى CSV لتنزيل ملف التقرير بصيغة مايكروسوفت إكسل Microsoft Excel.

الإجابة عن السؤال الثاني: كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة نشاط الطلاب داخل المقرر الدراسي؟

كشفَت نتائج تحليل بيانات الدراسة التي تمَّ الحصول عليها من المقابلة عن وجود اتفاق ملحوظ بين المشاركين على إمكانية متابعة أداء الطلاب عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard، إذ يمكن تقديم عرض شامل لجميع أنواع أنشطة المستخدم في المقرر الدراسي، بالإضافة إلى معلومات حول تقدُّم كل مستخدم ونشاطه من خلال "لوحة معلومات الأداء"؛ وذلك من أجل متابعة أداء الطلاب وتقييم تفاعلهم ومشاركتهم في المقرر بدقة ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في محتوى المقرر، وتوفير التقارير المفصلة التي تساعد في معرفة المعدل العام لأداء الطلاب بسهولة وبأقل جهد، علاوة على توفير الوقت في تقييم الطلاب؛ فالنظام يسجل كل تفاعلاتهم ويُظهرها في جداول سهلة القراءة.

ويتفق المشارك الثاني والسابع والعاشر على أنه يمكن عن طريق لوحة التحكم في الصفحة الرئيسة للمقرر الدراسي استعراض لوحة معلومات الأداء، ليظهر الاسم الأول والأخير والإيميل الجامعي الخاصّ بالطالب، وتاريخ ووقت الوصول الأخير للمقرر الدراسي، كما يعرض عدد الأيام المنصرمة منذ آخر مرة وصل فيها الطالب للمقرر الدراسي، وعدد العناصر أو المحتوى التعليمي الذي تمَّت مراجعته من قِبَل الطالب، ويشترط المشارك الثالث لعرض عدد العناصر أو المحتوى التعليمي الذي تمَّت مراجعته من قِبَل الطالب تفعيل أستاذ المقرر مسبقاً حالة المراجعة للعنصر التعليمي، ويمكن ذلك عن طريق السهم الظاهر بجانب اسم العنصر التعليمي، واختيار حالة المراجعة ثُم تمكين فإرسال.

ويضيف المشارك الرابع على ما تَقدَّم، إمكانية عرض دليل شجري للمقرر الدراسي بالكامل يشير إلى وصول الطالب ومراجعة حالة كل عنصر، كذلك متابعة أداء الطلاب في لوحة المناقشات من خلال عرض المناقشات التي قام الطالب بالمشاركة بها، ليظهر تفاصيل المشاركات (اسم المنتدى، إجمالي عدد الرسائل، أو المشاركات المرسَلة من قِبَل الطالب، تاريخ آخر مشاركة، متوسط عدد حروف المشاركة، والحد الأدنى والأقصى)، مع إمكانية الانتقال إلى مركز التقديرات الكامل لتقييم المشاركات من خلال عمود "التقدير".

ويؤكد المشارك العاشر على أنه يمكن عرض عدد القواعد التحذيرية المنطبقة على الطالب من إجمالي عدد القواعد الافتراضية التي تمَّ تخصيصها بمركز المتابعة مسبقاً لمراقبة أداء الطلاب؛ ففي حالة الرقم ٥/١ يعني أنَّ الطالب انطبقَت عليه قاعدة واحدة من إجمالي خمس قواعد تراقب أداءه داخل المقرر الدراسي، وفي حال النقر على العدد سيظهر بالتفصيل القاعدة التي خالفها كتجاوز الموعد النهائي لتسليم الواجب أو اختبار داخل المقرر الدراسي.

ويشير المشارك الثالث عشر إلى أنه من خلال "عرض التقدير" يتوافر رابط مباشر لمركز التقديرات الكامل، الذي يُمكِّن من مشاهدة تقييمات الطلاب وإجمالي درجاتهم مع إمكانية استعراض إجاباتهم وتقييمها، ويمكن كذلك طباعة لوحة معلومات الأداء من نوع PDF وتذييل تاريخ الطباعة على الملف المحفوظ، أو النسخة المطبوعة لتسهيل متابعة نشاط الطلاب طوال فترة الفصل الدراسي.

وبناء على ما سبق تشير إجابات المشاركين إلى أنه يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة نشاط الطلاب عبر الخطوات التالية:

من الصفحة الرئيسة للمقرر الدراسي نختار:

١. لوحة التحكم.

٢. التقييم.

٣. لوحة معلومات الأداء.

تظهر الآن الصفحة الرئيسة للوحة معلومات الأداء وهي تحتوي على الاسم الأول والاسم الأخير للمستخدم وكذلك الإيميل الجامعي الخاص به، بالإضافة إلى دور المستخدم ويقصد به هل المستخدم طالب أم مدرس للمقرر الدراسي كما ستظهر أمام هذه المعلومات سبعة أعمدة نفصلها فيما يلي:

أنشطة المستخدمين في مقررك الدراسي أو مؤسستك. تعليمات إضافية

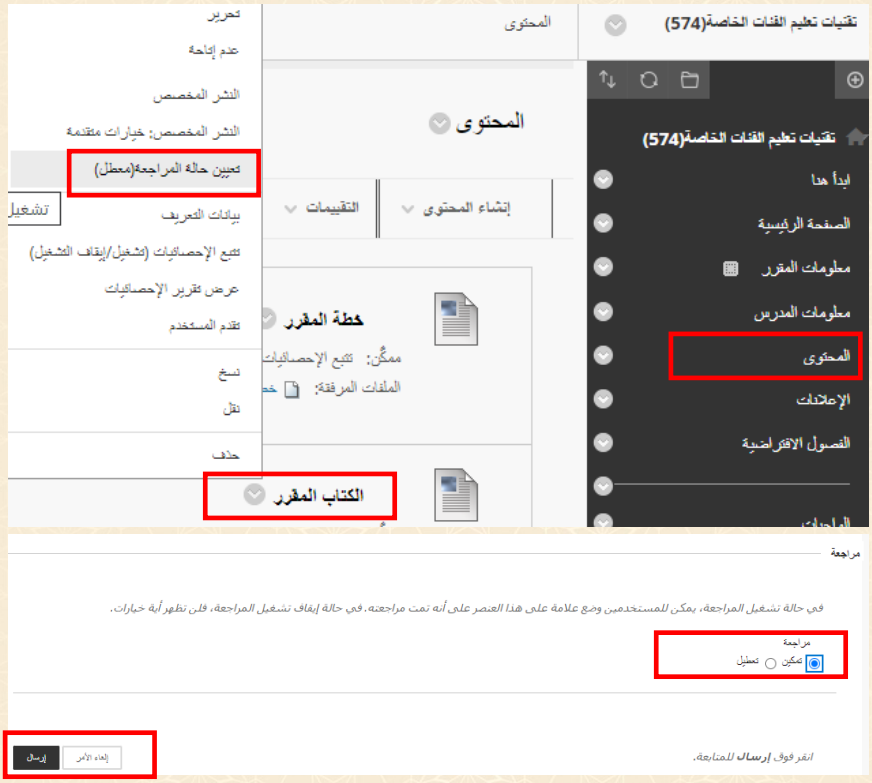
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
USER	دور	الوصول الأخير إلى المقرر الدراسي	الأيام المنصرمة منذ آخر مرة تم فيها الوصول إلى المقرر الدراسي	حالة المراجعة	النشر المخصص	لوحة المناقشات	تخصيص مركز المتابعة	عرض التقديرات
	مدرس	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ٤:٠٩:٢٠ م	0	0		0	-	
4433	طالب	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ٤:٥٦:٤٧ م	0	0		0	0/4	
4433	طالب	سبتمبر ٦, ٢٠٢٢ ١٠:١٤:٤٧ م	1	0		0	0/4	
4433	طالب	أبدًا	أبدًا	0		0	0/4	
4433	طالب	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ٢:٥٠:٠٠ م	0	0		0	0/4	
4433	طالب	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ١١:٤٦:٠٠ ص	0	0		0	0/4	
4433	طالب	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ١٢:٥٣:٥٧ ص	1	0		0	0/4	

١. **الوصول الأخير للمقرر الدراسي:** يعرض تاريخ ووقت الوصول الأخير للمستخدم إلى المقرر الدراسي.

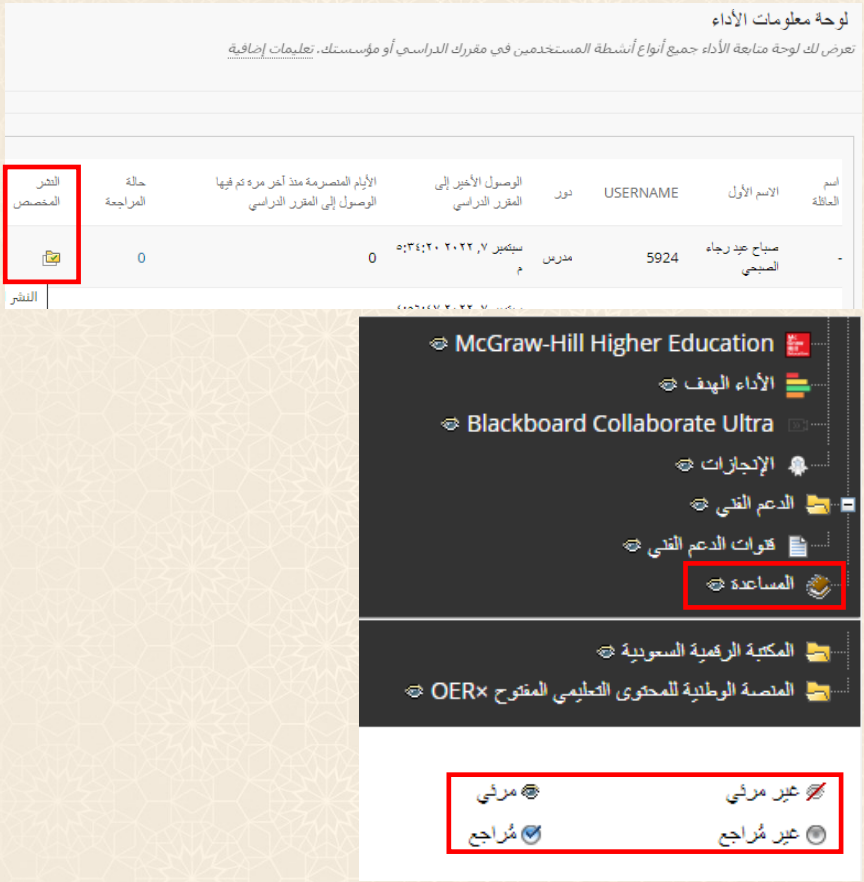
٢. **الأيام المنصرمة منذ آخر مرة تم الوصول فيها إلى المقرر الدراسي:** يعرض عدد الأيام المنصرمة منذ آخر مرة وصل فيها المستخدم للمقرر الدراسي.

٣. **حالة المراجعة:** تعرض عدد العناصر أو المحتوى التعليمي الذي تم مراجعته من قبل الطالب، بشرط قيام أستاذ المقرر مسبقاً بتفعيل حالة المراجعة للعنصر التعليمي، وللحصول على عرض مفصل ننقر على العدد المعروض.

ملاحظة: (لتفعيل حالة المراجعة يمكن ذلك من خلال السهم الظاهر بجانب اسم العنصر التعليمي واختيار حالة المراجعة ثم تمكين والضغط على إرسال) كما هو موضح بالصورة التالية:



٤. **النشر المخصص**: يؤدي النقر فوق الرمز √ إلى فتح نافذة جديدة تعرض دليل للمقرر الدراسي وتشير إلى وصول الطالب ومراجعة حالة كل عنصر، ولرؤية أسماء العناصر الموجودة بالنافذة بوضوح يمكن التحديد على الاسم بالفأرة وستجد أمام كل عنصر رمز يوضح إمكانية وصول الطالب لهذا العنصر من عدمها بالإضافة إلى حالة المراجعة وتستعرض الصورة التالية دلالة كل رمز.



٥. **لوحة المناقشات**: يؤدي النقر على العدد إلى فتح صفحة لوحات المناقشة التي قام الطالب بالمشاركة بها، وسيظهر تفاصيل المشاركات (اسم المنتدى أو حلقة النقاش)، (إجمالي عدد الرسائل أو المشاركات المرسلة من قبل الطالب)، (تاريخ آخر مشاركة)، بالإضافة إلى (متوسط عدد حروف المشاركة والحد الأدنى والأقصى) مع إمكانية الانتقال إلى مركز التقديرات الكامل لتقييم المشاركات من خلال عمود (التقدير).

دور	الوصول الأخير إلى المقرر الدراسي	الأيام المنصرمة منذ آخر مره تم فيها الوصول إلى المقرر الدراسي	حالة المراجعة	النشر المخصص	لوحة المناقشات
مدرس	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ٥:٤٣:٢٠ م	0	0		0

المنتدى	إجمالي الرسائل	تاريخ الرسالة الأخيرة	متوسط طول الرسالة	الحد الأدنى لطول الرسالة	الحد الأقصى لطول الرسالة	متوسط موضع الرسالة	التقدير
منتدى نقاش لكل ما يتعلق بالمقرر	1	Wed Sep 07 17:48:49 AST 2022	160	160	160	1	-

٦. **تخصيص مركز المتابعة:** يعرض هذا العمود عدد القواعد التحذيرية المنطبقة على الطالب من إجمالي عدد القواعد الافتراضية والتي تم تخصيصها بمركز المتابعة مسبقاً لمراقبة أداء الطلبة، على سبيل المثال في حالة مشاهدة الرقم ٤/١ فيعني ذلك أن الطالب انطبقت عليه قاعدة واحدة فقط من إجمالي أربعة قواعد تراقب أداءه داخل المقرر الدراسي، ولمعرفة المزيد من التفاصيل نقوم بالنقر على العدد وسيظهر بالتفصيل القاعدة التي خالفها الطالب.

عوامل المخاطر

المواعيد النهائية التي تم الإخلال بها	عنبه التقديرات	عنبه النشاط	عنبه الوصول
بلا	التقدير الإجمالي: 1% لا يوجد نشاط ليتم تقديره بعد.	99% تحت المتوسط	54 دقيقة (دقائق) مضى/مضت

٧. **عرض التقديرات:** يوفر هذا العمود رابط مباشر لمركز التقديرات الكامل، وعند النقر على الأيقونة يمكن من خلالها مشاهدة تقييمات الطلاب، وإجمالي درجاتهم مع إمكانية استعراض إجاباتهم وتقييمها.

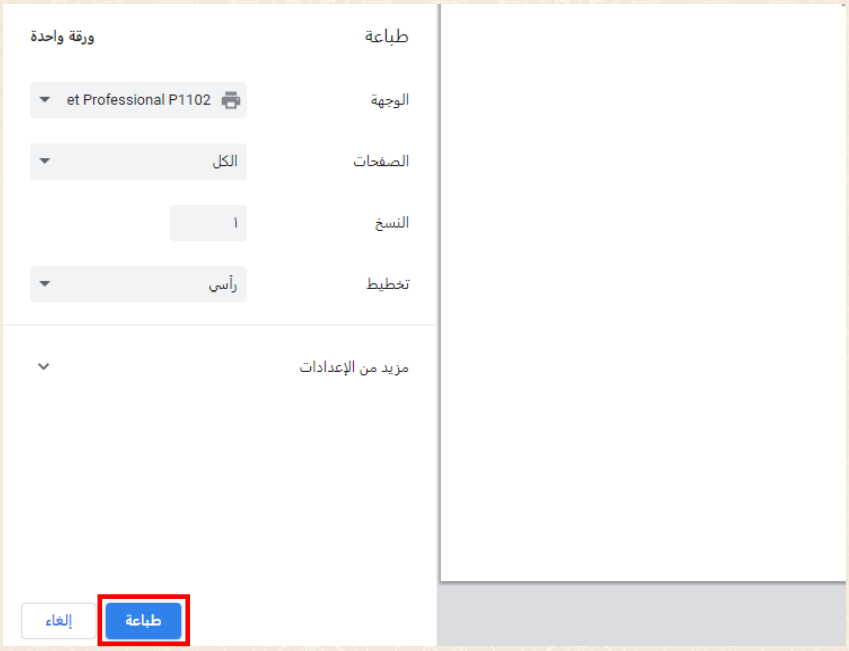
كما يمكن طباعة لوحة معلومات الأداء أو حفظها كملف من نوع PDF من خلال الضغط على أيقونة الطباعة الظاهرة بالجزء الأيسر من أعلى الشاشة وسيتم تلقائياً تذييل تاريخ الطباعة على الملف المحفوظ أو النسخة المطبوعة لتسهيل متابعة نشاط الطلبة لديك طوال فترة الفصل الدراسي.

USERI	دور	الوصول الأخير إلى المقرر الدراسي	الأيام المنصرمة منذ آخر مره تم فيها الوصول إلى المقرر الدراسي	حالة المراجعة	النشر المخصص	لوحة المناقشات	تخصيص مركز المتابعة	عرض التقديرات
4433(	طالب	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢ ٤:٥٦:٤٧ م	0	0		0	0/4	

STUDE	آخر وصول	الإتاحة	الإجمالي الهام
44330	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٦, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢	متاح	--
44230	سبتمبر ٦, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٦, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢	متاح	--
44330	سبتمبر ٧, ٢٠٢٢	متاح	--

لوحة معلومات الأداء

تعرض لك لوحة متابعة الأداء جميع أنواع أنشطة المستخدمين في مقررك الدراسي أو مؤسستك. تعليمات إضافية



إجابة السؤال الثالث: كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحديد الطلاب المُعرَّضين للخطر في المقرر الدراسي؟

كشفَت نتائج تحليل بيانات الدراسة التي تمَّ الحصول عليها من المقابلة عن إمكانية تحديد أسماء الطلاب المُعرَّضين للخطر في المقرر الدراسي أو الطلاب الذين سجلوا أداءً ضعيفاً، ومساعدتهم وتوجيههم ودعم احتياجاتهم للعودة إلى المسار الصحيح من خلال "مركز المتابعة"، وبناءً على القواعد الافتراضية التي أنشأها أستاذ المقرر، فإنه يتمُّ عرض مشاركة الطلاب بشكل مرئيٍّ، ويتمُّ التنبيه سريعاً بالمخاطر المحتمَلة، ويؤكد المشارك الأول أنَّ الصفحة الرئيسة لمركز المتابعة تتضمن ثلاثة أجزاء رئيسة، هي: الطلاب المتعثرون حالياً، ونشاط المقرر الدراسي الخاص بأستاذ المقرر، والطلاب أو المعلومات الخاضعة لمراقبة أستاذ المقرر.

ويضيف المشارك السابع على ما تَقدَّم، أنه من "مركز الاحتجاز" يمكن التواصل مع الطلاب الذين يعانون من تعثُّر في المقرر الدراسي؛ ومن ثَم مساعدتهم على اتخاذ إجراء فوري لتحسين أدائهم، ويؤكد المشارك الثالث على إمكانية اطِّلاع الطلاب على هذه البيانات من خلال إضافة Course Analytics لقائمة تصفُّح المقرر؛ ومن ثَمَّ تشجيعهم على متابعة أدائهم ومقارنته بأداء زملائهم.

ويشير المشارك الثاني إلى أنَّ هناك أربعة أنواع من التنبيهات كالتالي: مواعيد الأنشطة التي تمَّ الإخلال بها من قِبَل الطالب، والتنبيه بالتقديرات أو الدرجات المنخفضة للطالب، والتنبيه بنشاط الطالب داخل المقرر الدراسي، والتنبيه بعدم الوصول أو الدخول للمقرر الدراسي من قِبَل الطالب، إضافة لذلك يمكن وضع الطالب ضمن قائمة الطلاب الخاضعين لمراقبة أستاذ المقرر، وإشعاره برسالة إلكترونية عبر أيقونة "إعلام"، وفي ذات السياق يؤكد المشارك التاسع على أنه يمكن إخضاع طلاب مُعرَّضين للخطر لمراقبة أستاذ المقرر، كما يمكن حذف الطالب من القائمة عند ملاحظة تحسُّن تحصيله العلمي، إذ يظهر بجانب اسمه علامة النجمة.

ويرى المشارك العاشر أنَّ نشاط المقرر الدراسي الخاص بأستاذ المقرر يوفر معلومات متكاملة عن جميع التقييمات التي قام بإنشائها داخل المقرر الدراسي، وعدد التسليمات أو التقديمات لكل نشاط بالإضافة إلى الإعلانات التي قام بنشرها، وعددها، وآخر محتوى تمَّ نشرُه، وفي ضوئها يمكن

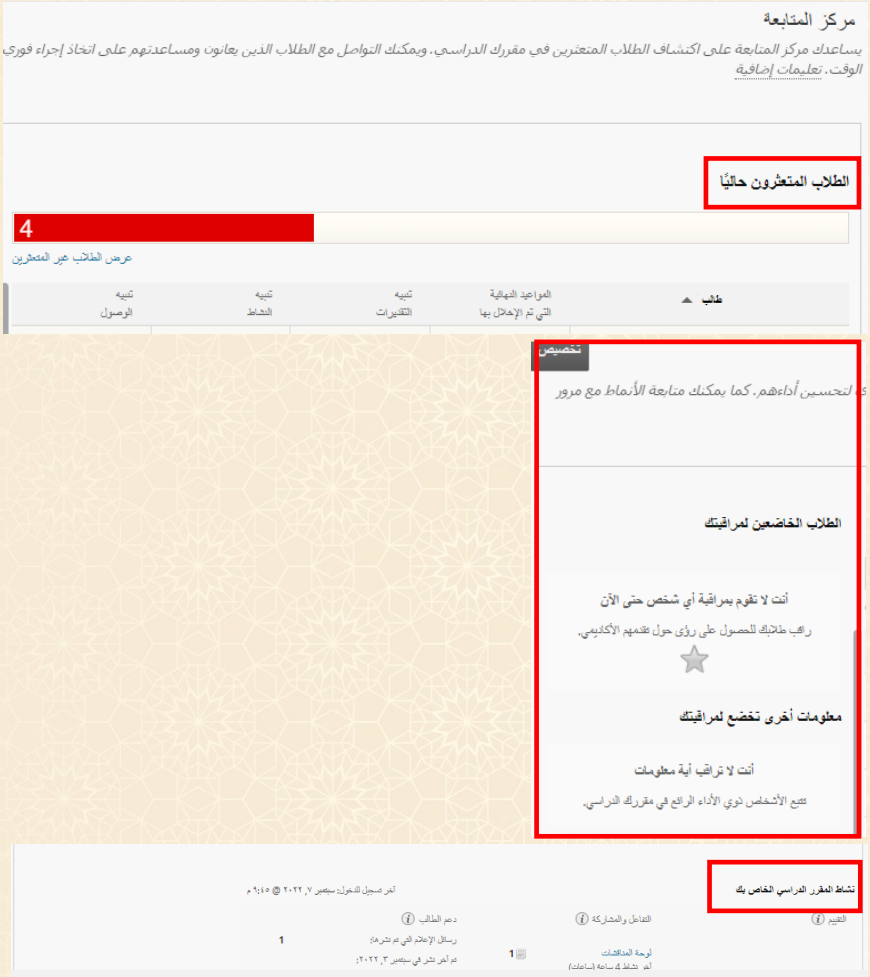
اتخاذ الإجراء المناسب لتعزيز مشاركة الطلاب، ووضع التقدير، وتوفير التغذية الراجعة، وإعلامهم بآخر مستجدات المقرر.

وبناء على ما سبق تشير إجابات المشاركين إلى أنه يمكن تحديد الطلاب المعرضين للخطر في المقرر الدراسي عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard عبر الخطوات التالية:

١. إدارة المقررات الدراسية.
٢. لوحة التحكم.
٣. التقييم.
٤. مركز المتابعة.

تظهر الصفحة الرئيسية لمركز المتابعة وهي مقسمة على ثلاثة أجزاء رئيسية:

- الطلاب المتعثرون حالياً.
- نشاط المقرر الدراسي الخاص بك.
- الطلاب أو المعلومات الخاضعة لمراقبتك.

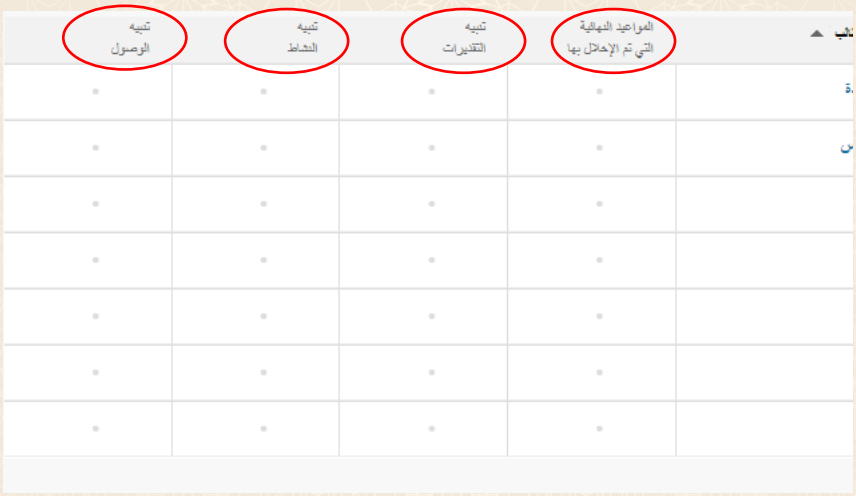


الطلاب المتعثرون حالياً

يظهر في هذا الجزء جدول يحتوي على أسماء الطلاب المتعثرون بناء على القواعد الافتراضية والمحددة مسبقاً من قبل النظام بالإضافة إلى أربعة أنواع من التنبيهات وهي كالتالي:

- مواعيد الأنشطة التي تم الإخلال بها من قبل الطالب.
- التنبيه بالتقديرات أو الدرجات المنخفضة للطالب.

- التنبيه بنشاط الطالب داخل المقرر الدراسي.
- التنبيه بعدم الوصول أو الدخول للمقرر الدراسي من قبل الطالب.



لعرض تفاصيل التنبيه يمكن النقر على الدائرة ذات اللون الأحمر وستفتح النافذة الموضحة في الصورة التالية والتي يمكن من خلالها عرض تفاصيل أكثر عن الأنشطة المتأخرة لدى الطالب من خلال خيار شاهد التقديمات المتأخرة، كما يمكن وضع الطالب ضمن قائمة الطلاب الخاضعين للمراقبة من خلال الضغط على خيار مراقبة كما يمكن أيضاً إشعار الطالب برسالة إلكترونية عبر خيار إعلام.

الطلاب والمعلومات التي تخضع لمراقبة أستاذ المقرر

يظهر في قائمة الطلاب الخاضعين لمراقبة أستاذ المقرر جميع الطلاب واللذين تمت إضافتهم من خلال خيار مراقبة ويمكن حذف الطالب من هذه القائمة عند ملاحظة تحسن تحصيله العلمي وذلك باختيار علامة النجمة الظاهرة بالصورة التالية كما يمكن استعراض تفاصيل نشاط الطالب داخل المقرر بالضغط على اسمه مباشرة.

الإجابة عن السؤال الرابع: كيف يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة التحصيل الدراسي للطلاب؟

كشفَت نتائج تحليل بيانات الدراسة التي تمَّ الحصول عليها من المقابلة، عن أنه بعد تمكُّن أستاذ المقرر من إعداد الواجبات والأنشطة والاختبارات الفصلية يقوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard بجمعها في مركز التقديرات ليسهل عليه تصفُّح ردود الطلاب ومشاركاتهم لتلك الأنشطة والواجبات والاختبارات، ويتفقون جميعهم على أنَّ "مركز التقديرات" يضم التبويبات التالية: (يحتاج تقدير، مركز التقديرات الكامل، الاختبارات، الواجبات)، فمن خلال تبويب "يحتاج تقدير" يمكن البدء في تقدير الواجبات وواجبات المجموعة والأنشطة والاختبارات حسب نتائج التصفية التي يختارها أستاذ المقرر، ويعرض تبويب "مركز التقديرات الكامل" جميع الأعمدة والصفوف في "مركز التقديرات" وهو طريقة العرض الافتراضية لمركز التقديرات، إذ تمثل الثلاثة الأولى بيانات الطلاب (اسم المستخدم، الاسم الأول، اسم العائلة)، وكل عمود يمثل اختباراً أو واجباً أو غيرها من أدوات التقييم، ويضاف عمود تلقائياً إلى مركز التقديرات عند إضافة اختبار أو

واجب أو نشاط، ومن تبويب "الاختبارات" يتمُّ عرض الأعمدة الخاصة بتقدير الاختبارات التي تمت إضافتها في المقرر الدراسي، أما تبويب "الواجبات" فمن خلاله يتمُّ عرض الأعمدة الخاصة بتقدير الواجبات التي أُضيفَت إلى المقرر الدراسي.

ويرى المشارك الثالث أنَّ "مركز التقديرات الكامل" يوفر جدولة لكافة طلاب الشعبة مدونة أسماؤهم بشكل أفقي، وكافة الأنشطة بشكل عامودي، وأمام كل طالب حالته فيما يتعلَّق بالنشاط على اختلافه، كما أنَّ هناك مجموعة من الرموز تظهر للمستخدم في مركز التقديرات ولا بُدَّ من إيضاحها مثل: (المستخدم غير متوفر، والعمود غير ظاهر للمستخدمين، ومكتمل، ويحتاج تقدير، وتجاوز، والمحاولة قيد التقدم، والتقدير الخارجي، والإعفاء من التقدير لهذا المستخدم، ولا تؤثر في تقديرات المستخدم، خطأ، غير مشارك، يتمُّ تمكين التقدير المجهول لهذا العنصر).

ويضيف المشارك الثامن أنه يمكن إضافة أعمدة تقدير لتمثل أيّ عنصر (اختبار أو نشاط أو واجب)، مثل إضافة عمود درجات لاختبار قصير تمَّ اختباره يدوياً، ويمكن تحديد الاختيارات في العرض الرئيسي والثانوي الذي سيظهر للطلاب في مركز التقديرات مثل (الدرجة، النص، النسبة المئوية، الحرف، مكتمل/ غير مكتمل)، وفي الخيارات يمكن لأستاذ المقرر تضمين العمود في حسابات مركز التقديرات، أو عرض درجة العمود للطلاب في درجاتي، أو عرض إحصائيات العمود للطلاب.

ويشير المشارك العاشر إلى أنه يتمُّ استخدام عرض تفاصيل التقدير لتظهر جميع معلومات درجة الطالب، وعرض محاولاته فيحلّ الواجبات والاختبارات، ووضع الدرجات وعرض سجل تاريخ الدرجة، كما يمكن تغيير الدرجة وتحرير التقدير ووضع ملاحظات حوله، كما يتاح عرض التفاصيل الشاملة للواجب أو الاختبار، وتُستخدم هذه الأداة لقياس مستوى أداء الطالب مقارنةً بأداء بقية الطلاب.

ويؤكد المشارك الحادي عشر أنه يمكن تنزيل بيانات كاملة أو جزئية من مركز التقديرات وحفظها على جهاز الكمبيوتر الخاص بأستاذ المقرر، وتغيير التقديرات وإضافتها دون اتصال وتحميلها فيما بعد إلى "مركز التقديرات"، وخلال العمل بدون اتصال بالإنترنت يمكن فتح الملف

في برنامج Excel وكتابة الدرجة في الأعمدة المراد إضافة تقدير لها، مع التأكيد على حفظ الملف دون تغيير اسمه حتى يستطيع مركز التقديرات مطابقة العمود عند تحميل الملف بعد الانتهاء منه.

ويرى المشارك الثاني عشر أنه باستطاعة أستاذ المقرر تخصيص ما يُعرض في مركز التقديرات الكاملة بواسطة إخفاء بعض الأعمدة، والتركيز على ما يريد عرضه، وينبه إلى أنَّ إخفاء الأعمدة لن يلغيها من مركز التقديرات، ويستطيع إظهارها في أيّ وقت، وعادةً تظهر الأعمدة المخفية بلون رمادي باهت، كما يمكن ترميز بيانات مركز التقدير بحسب اللون أو الحالة، إذ توفر الألوان الموجودة في مركز التقديرات مؤشرات مرئية لمساعدة عضو هيئة التدريس على فهم المعلومات بسرعة، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام اللون الأحمر للإشارة إلى الدرجات المنخفضة.

ويشير المشارك الثالث عشر إلى أنه عندما يتضمن مركز التقديرات عدداً كبيراً من الطلاب والأعمدة فإنه يمكن استخدام طرق العرض الذكية للبحث السريع عن البيانات، إذ يظهر فقط الأعمدة التي تُطابق مجموعة من المعايير المختارة مثل: مجموعة المقرر الدراسي وهي عبارة عن أقسام فرعية للطلاب ويجب إنشاء مجموعات المقرر الدراسي قبل استخدامها كمعايير تحديد، كذلك معيار "الأداء" الذي يشير إلى أداء الطالب في عنصر فرديٍّ قابل للتقدير مثل اختبار منتصف الفصل الدراسي، ومعيار "المستخدم" كعرض المستخدمين الفرديين، ومعيار الفئة والحالة والتي تعتمد على الفئة مثل الواجب أو الاختبار، ومستخدم أو مستخدمون، وحالة التقدير مثل: مكتمل أو لم يتمّ إجراء محاولة.

تشير إجابات المشاركين إلى أنه يمكن استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في متابعة التحصيل الدراسي للطلاب وذلك عن طريق الخطوات التالية:

من قائمة المقرر الدراسي نختار:

١. لوحة التحكم.

٢. مركز التقديرات.

٣. ننقر على مركز التقديرات لعرض الارتباطات (يحتاج تقدير، مركز التقديرات الكامل، الاختبارات، الواجبات).

- **يحتاج تقدير**: يمكن البدء في تقدير الواجبات، وواجبات المجموعة، والأنشطة، والاختبارات حسب نتائج التصفية التي يختارها أستاذ المقرر.
- **مركز التقديرات الكامل**: يعرض جميع الأعمدة والصفوف في "مركز التقديرات" وهو طريقة العرض الافتراضية "لمركز التقديرات"، تمثل الأعمدة الثلاث الأولى بيانات الطلاب (اسم المستخدم، الاسم الأول، اسم العائلة)، وكل عمود يمثل اختبار أو واجب أو غيرها من أدوات التقييم، ويضاف عمود تلقائياً إلى مركز التقديرات عند إضافة اختبار أو واجب أو نشاط مُقيَّم.
- **الاختبارات**: ويتم عرض الأعمدة الخاصة بتقدير الاختبارات التي تمت إضافتها في المقرر الدراسي.
- **الواجبات**: ويتم عرض الأعمدة الخاصة بتقدير الواجبات التي تمت إضافتها في المقرر الدراسي.

مركز التقديرات الكامل:

يمكن القيام بالعديد من الإجراءات في "مركز التقديرات الكامل" باستخدام الوظائف التي تظهر في أعلى الصفحة في شريط الإجراءات.

إنشاء عمود:

يمكن إضافة أعمدة تقدير يدوياً إلى مركز التقديرات لتمثل أي عنصر (اختبار أو نشاط أو واجب)، مثل: إضافة عمود درجات لاختبار قصير تم اختباره ورقياً، وذلك عن طريق الخطوات التالية:

١. لوحة التحكم.

٢. مركز التقديرات.

٣. مركز التقديرات الكامل.

٤. ننقر على إنشاء عمود من شريط الإجراءات في أعلى الصفحة.

٥. في صفحة إنشاء عمود التقديرات نكتب اسم العمود الذي نرغب بإضافته إلى مركز التقديرات.

٦. يحدد الاختيار في العرض الرئيسي إلى التنسيق الذي سيظهر للطلاب في مركز التقديرات "الدرجة" و"النص" و"النسبة المئوية" و" الحرف" و" مكتمل/ غير مكتمل".

٧. يحدد الاختيار في العرض الثانوي إلى التنسيق الذي سيظهر في مركز التقديرات فقط "حرف" و"نسبة" و"مكتمل/ غير مكتمل".

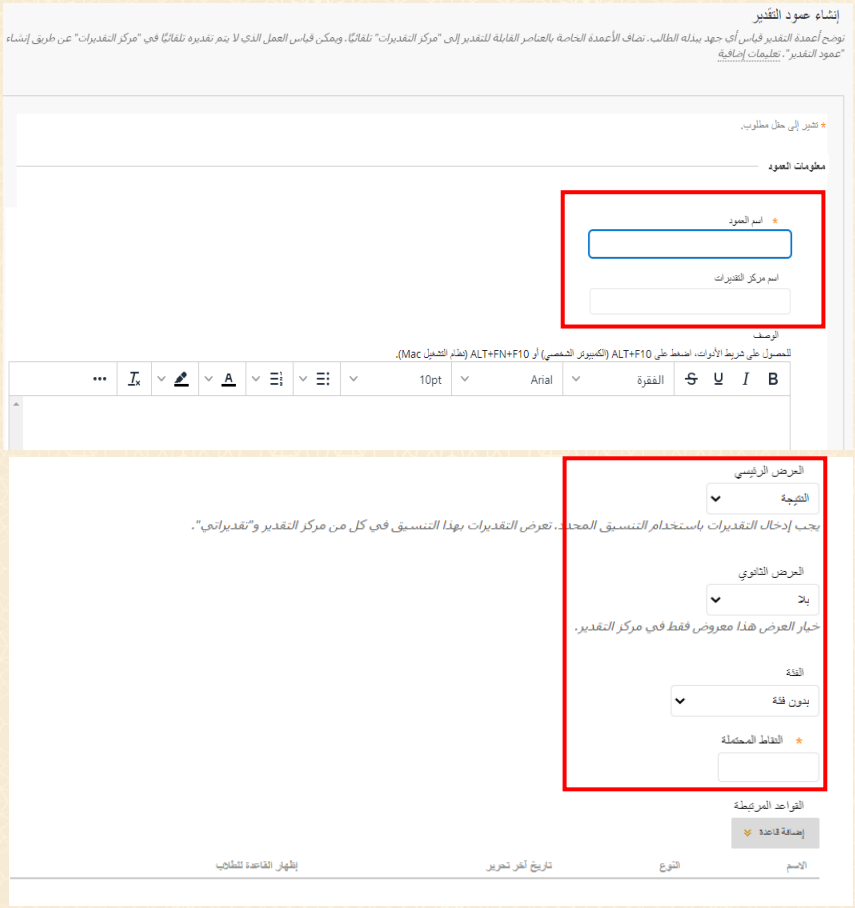
٨. نختار فئة العمود المراد إنشاؤه.

٩. نكتب درجة العنصر الذي نريد إنشاء عمود له في خانة النقاط المحتملة.

١٠. في الخيارات نحدد:

- نعم أو لا لتضمين العمود في حسابات مركز التقديرات.
- نعم أو لا لعرض درجة العمود للطلاب في درجاتي.
- نعم أو لا لعرض إحصائيات العمود للطلاب.

١١. ننقر على إرسال.


إنشاء عمود التقدير
توضح أعمدة التقدير قياس أي جهد يبذله الطالب. تضاف الأعمدة الخاصة بالعناصر القابلة للتقدير إلى "مركز التقديرات" تلقائيًا. ويمكن قياس العمل الذي لا يتم تقديره تلقائيًا في "مركز التقديرات" عن طريق إنشاء "عمود التقدير". تعليمات إضافية
* تشير إلى حقل مطلوب.
معلومات العمود
* اسم العمود
اسم مركز التقديرات
الوصف
للحصول على شريط الأدوات، اضغط على ALT+F10 (الكمبيوتر الشخصي) أو ALT+FN+F10 (نظام التشغيل Mac).
الفقرة
Arial
10pt
العرض الرئيسي
النقطة
يجب إدخال التقديرات باستخدام التنسيق المحدد. تعرض التقديرات بهذا التنسيق في كل من مركز التقدير و"تقديراتي".
العرض الثانوي
بلا
خيار العرض هذا معروض فقط في مركز التقدير.
الفئة
بدون فئة
* النقاط المحتملة
القواعد المرتبطة
إضافة قاعدة
الاسم
النوع
تاريخ آخر تحرير
إظهار القاعدة للطلاب

عرض تفاصيل التقدير:

يتم استخدام عرض تفاصيل التقدير لاستعراض محاولات الطالب في حل الواجبات، والاختبارات، ووضع الدرجات، وعرض سجل تاريخ الدرجة، ويتم ذلك عن طريق:

١. لوحة التحكم.

٢. مركز التقديرات.

٣. مركز التقديرات الكامل.

٤. في خلية الدرجة المراد عرض تفاصيل تقديرها، ننقر على السهم الصغير الظاهر في الخلية.

٥. من القائمة الظاهرة نختار عرض تفاصيل التقدير: تظهر جميع معلومات درجة الطالب في صفحة تفاصيل التقدير.

٦. ننقر على عرض المحاولات لاستعراض جميع المحاولات التي قدمها الطالب.

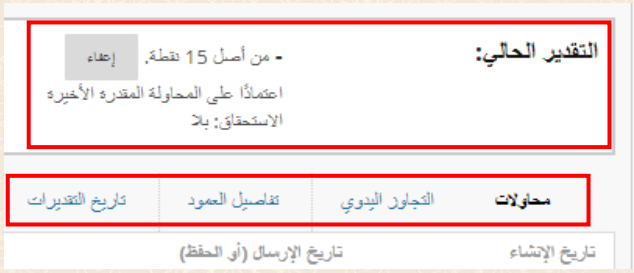
٧. لتغيير درجة الطالب الحالية ننقر على المحاولات.

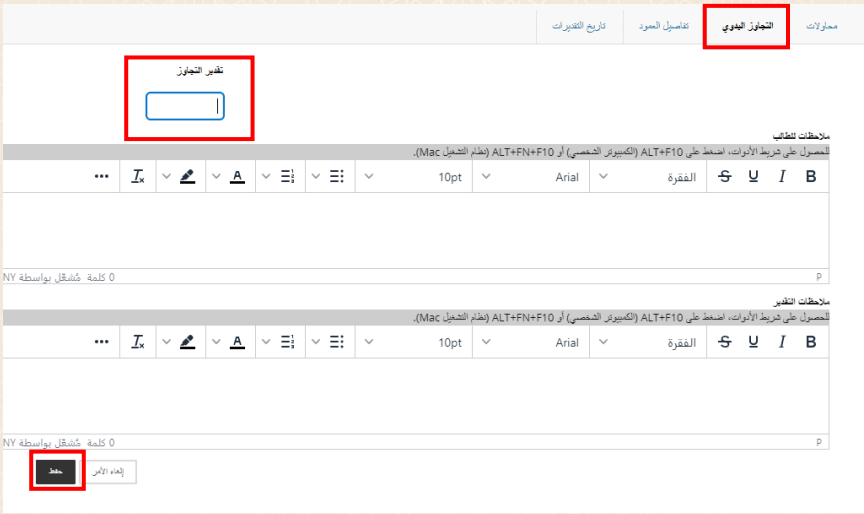
٨. ننقر على تحرير التقدير لتغيير الدرجة الحالية.

- كما يمكن تجاوز الدرجة يدوياً وإضافة ملاحظات للتقدير من خلال النقر على التجاوز اليدوي، يؤدي النقر على هذا الخيار إلى تجاهل جميع محاولات الطالب.
- يمكن وضع الدرجة في خانة تقدير التجاوز.
- كما يمكن إضافة ملاحظات على التقدير في مربع نص ملاحظات التقدير.
- بعد وضع الدرجة وكتابة الملاحظات ننقر على حفظ.

٩. من تفاصيل العمود يمكنك عرض التفاصيل الشاملة للواجب أو الاختبار، وتستخدم هذه الأداة لقياس مستوى أداء الطالب مقارنة ببقية أداء الطلاب.

١٠. لاستعراض جميع التغييرات التي أجريت على هذا العنصر (الواجب أو الاختبار) ننقر على تاريخ التقديرات افتراضياً، يتم عرض أحدث إجراءين ويمكن عرض المزيد بالنقر على عرض التاريخ المكتمل.


التقدير الحالي:
- من أصل 15 نقطة.
إعفاء
اعتمادًا على المحاولة المقدره الأخيره
الاستحقاق: بلا
محاولات
التجاور اليدوي
تفاصيل العمود
تاريخ التقديرات
تاريخ الإنشاء
تاريخ الإرسال (أو الحفظ)


محاولات
التجاور اليدوي
تفاصيل العمود
تاريخ التقديرات
تقدير التجاوز
ملاحظات للطالب
ملاحظات التقدير
الفقرة
Arial
10pt
حفظ
إلغاء الأمر

محاولات
التجاور اليدوي
تفاصيل العمود
تاريخ التقديرات
اسم العمود
عرض تقديمي (الواجب)
وصف العمود
العرض الرئيسي
درجة
إظهار إلى المستخدمين
نعم
مضمن في الحسابات
نعم
متوسط النتائج
الوسيط

العمل مع مركز التقديرات دون اتصال:

يمكن تنزيل بيانات كاملة أو بيانات جزئية من "مركز التقديرات" وحفظها على الكمبيوتر الخاص بأستاذ المقرر، وبمجرد تنزيلها، يمكنك تغيير التقديرات وإضافتها دون اتصال وتحميلها فيما بعد إلى "مركز التقديرات".

تنزيل التقديرات:

١. لوحة التحكم.

٢. مركز التقديرات.

٣. مركز التقديرات الكامل.

٤. في صفحة مركز التقديرات ننقر على العمل دون اتصال في أعلى الصفحة لعرض القائمة المنسدلة.

٥. نختار تنزيل.

٦. في صفحة تنزيل التقديرات. في البيانات نختار:

- مركز التقديرات الكاملة لتضمين جميع الأعمدة والبيانات المرتبطة بمركز التقديرات، ولن يتم تضمين التعليقات (مستحسن).
- العمود المحدد لتضمين البيانات من عمود واحد محدد يتم اختياره عن طريقك بعرض القائمة المنسدلة واختيار العمود المراد تنزيله، وإذا أردت تضمين التعليقات حدد خانة تضمين تعليقات على هذا العمود.
- معلومات المستخدم فقط، لتضمين الأعمدة التي تحتوي على بيانات الطالب.

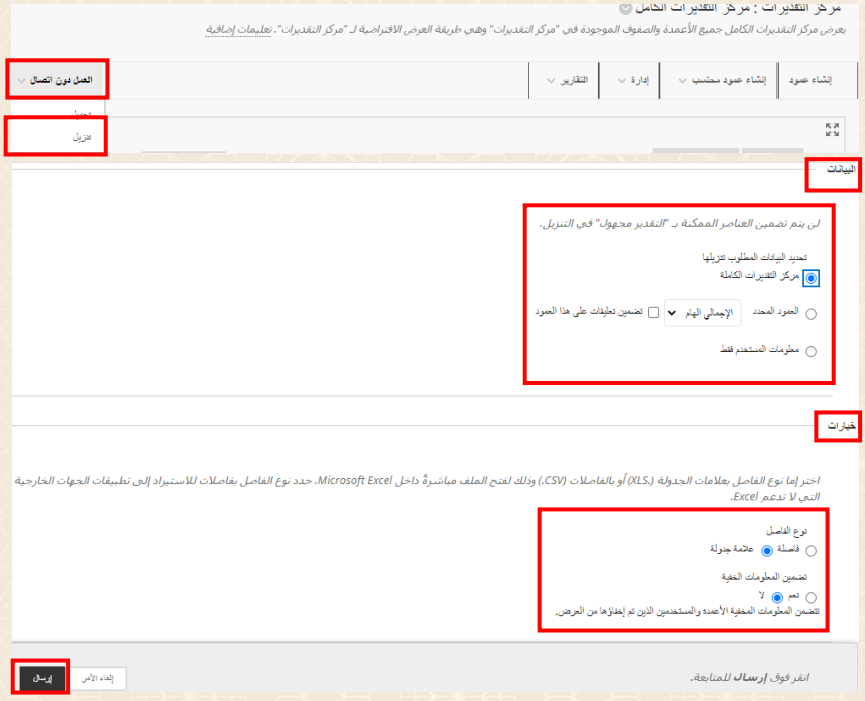
٧. في الخيارات، تسمح الخيارات الافتراضية المختارة بفتح الملف في برامج الجداول مثل إكسل مع العلم أنه يمكن تغيير هذه الخيارات.

٨. ننقر على إرسال.

٩. تظهر صفحة تنزيل التقديرات، ننقر على تنزيل لتنزيل الملف والعمل دون اتصال.

١٠. خلال العمل دون اتصال بالإنترنت نفتح الملف في برنامج إكسل، ونكتب الدرجة في الأعمدة المراد إضافة تقدير لها، ونكتب الدرجة على النص "يحتاج تقدير" إن وجد، وبعد الانتهاء من كتابة الدرجات نحفظ الملف.

١١. نحفظ الملف دون تغيير اسمه حتى يستطيع مركز التقديرات مطابقة العمود عند تحميل الملف بعد الانتهاء منه.



تحميل التقديرات:

١. بعد كتابة وحفظ الدرجات في وضع دون اتصال بالإنترنت في الملف الذي تم تنزيله، يمكن العودة إلى مركز التقديرات الكاملة أثناء الاتصال بالإنترنت.

٢. في صفحة مركز التقديرات ننقر على العمل دون اتصال في شريط الإجراءات لعرض القائمة المنسدلة.

٣. ننقر على تحميل.

٤. في صفحة تحميل التقديرات ننقر على استعراض جهاز الكمبيوتر لاختيار ملف Excel الذي تم العمل عليه وحفظه في وضع دون اتصال.

٥. ننقر على إرسال.

٦. تظهر صفحة تحميل تأكيد التقديرات للتأكيد على الأعمدة التي تمت إضافة الدرجات فيها، ويتم ذلك برؤية العلامة √ بجانب اسم العمود.

٧. ننقر على إرسال للتأكيد.

تخصيص عرض التقديرات:

يمكن تخصيص ما يعرض في مركز التقديرات الكاملة بواسطة إخفاء بعض الأعمدة، وذلك بالتركيز فقط على ما نريد عرضه، إخفاء الأعمدة لن يلغيها من مركز التقديرات، ونستطيع إظهارها في أي وقت.

إخفاء عمود من مركز التقديرات:

١. ننقر على مركز التقديرات الكامل من قائمة مركز التقديرات في لوحة التحكم.

٢. من رأس العمود المراد إخفاؤه ننقر على السهم الصغير بجانب اسم العمود.

٣. من القائمة الظاهرة نختار إخفاء من عرض المعلم.

إظهار عمود مخفي:

١. في صفحة مركز التقديرات الكامل ننقر على إدارة من شريط الإجراءات.

٢. نختار تنظيم العمود.

تنقسم صفحة "تنظيم الأعمدة" إلى عدة جداول تتحكم في طرق العرض المختلفة لمركز التقديرات، وتمثل الصفوف الموجودة في هذه الجداول الأعمدة الموجودة في مركز التقديرات.

٣. نحدد العمود المراد إظهاره. وعادة تظهر ا لأعمدة المخفية بلون رمادي باهت.

٤. من أعلى الصفحة ننقر على إظهار/ إخفاء.

٥. نختار إظهار الأعمدة المحددة.

٦. ننقر على إرسال.

ترميز بيانات مركز التقديرات:

يمكن إنشاء قواعد لتطبيق الألوان على الخلايا الموجودة في "مركز التقديرات"، إما حسب التقدير أو الحالة، إذ توفر الألوان الموجودة في "مركز التقديرات" مؤشرات مرئية لمساعدة أستاذ المقرر على فهم المعلومات بسرعة.

١. ننقر على مركز التقديرات الكامل من قائمة مركز التقديرات في لوحة التحكم.

٢. ننقر على إدارة من شريط الإجراءات.

٣. نختار رموز ألوان التقدير.

٤. لتمكين ترميز الألوان نحدد خيار تمكين رموز ألوان التقدير.

٥. يمكن تحديد الألوان للعناصر الموجودة في "قيد التقدم" أو "يتطلب تقدير" أو " إعفاء". سيتم إظهار ألوان حالة المحاولة فقط إذا لم تتضمن الخلية تقديراً.

٦. نختار اللون لخلفية كل حالة تقدير بالنقر على مربع الألوان.

يمكن تحديد نطاقات التقدير بواسطة المعايير " أقل من " أو " أكثر من أو مساوي" أو " بين"، ويمكن إضافة العديد من "نطاقات التقدير"، تأكد من عدم تداخل "نطاقات التقدير"، على سبيل المثال يمكن استخدام اللون الأحمر للإشارة إلى الدرجات المنخفضة.

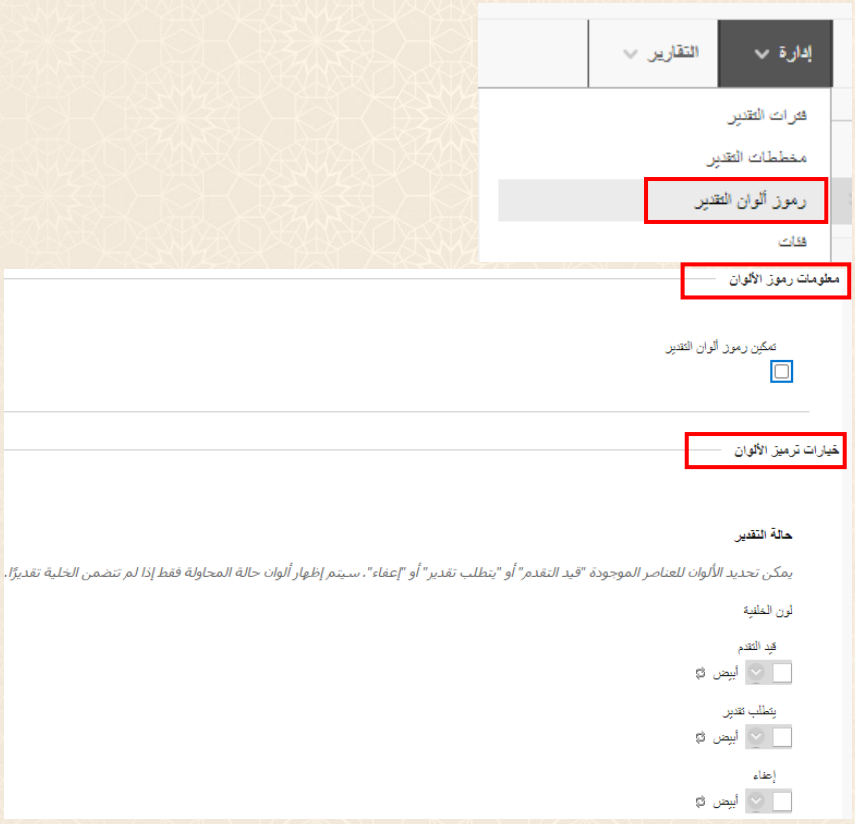
٧. لتعيين خيارات الألوان لنطاقات مختلفة التقدير ننقر على إضافة معايير.

٨. نختار المعيار المراد استخدامه" أقل من " أو " أكثر من أو " مساوي" أو " بين".

٩. في خانة النسبة نكتب الدرجة المراد توضيحها.

١٠. نختار اللون المراد لخلفية الدرجة.

١١. ننقر على إرسال.



استعراض وتحميل تاريخ التقديرات:

تاريخ التقديرات عبارة عن أداة تتبع كافة التغييرات التي تتم على التقديرات في مركز التقديرات.

١- ننقر على مركز التقديرات الكامل من قائمة مركز التقديرات في لوحة التحكم.

٢- ننقر على التقارير من شريط الإجراءات.

٣- نختار عرض تاريخ التقديرات.

٤- تظهر صفحة تاريخ التقديرات، تحتوي على جدول بيانات تفصيلية لكل تقدير في مركز التقديرات (تاريخ التقدير، اسم العمود المتعلق بالتقدير، آخر تحرير تم بواسطة من، اسم المستخدم للشخص الذي قام بتحرير التقدير، تاريخ المحاولة المرسلة من قبل الطالب).

٥- يمكنك تنزيل تاريخ التقديرات على الكمبيوتر الشخصي بالنقر على تنزيل ومن ثم النقر على إرسال في صفحة تنزيل تاريخ التقديرات.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بالآتي:

١. استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard؛ وذلك لما لها من أهمية في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالبيانات اللازمة لتحسين ممارسات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي.

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف إطّلاعهم على الجديد في مجال تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وإكسابهم مهارات توظيفها في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٣. توعية القائمين على مؤسسات التعليم الجامعي بأهمية استخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٤. توفير الإمكانات البشرية، والمادية، والفنية اللازمة لاستخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٥. تهيئة اتجاه إيجابي لدى أعضاء هيئة التدريس باستخدام تحليلات التعلم عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي تتطلب مزيداً من الدراسات المستقبلية وفقاً للآتي:

١. إجراء دراسات مسحية حول أبرز نُظم وبرامج وأدوات تحليلات التعلم التي يمكن استخدامها في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

٢. إجراء دراسات للكشف عن التحديات التي تواجه استخدام تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية، واقتراح الحلول المناسبة لها.

٣. إجراء دراسات حول دور تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في تحسين جودة التعليم الجامعي.

٤. إجراء دراسات حول أبرز التجارب العالمية والخبرات الدولية لتوظيف تحليلات التعلم في تحسين ممارسات العملية التعليمية.

إجراء دراسات تجريبية حول فاعلية استخدام تحليلات التعلم عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، وأثرها في تنمية مهارات عديدة لدى المتعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد. (٢٠١٧). نمط التغذية الراجعة القائم على التحليلات التعليمية ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواقع الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، ٣٣، ١-٧٥.

أبو علام، رجاء. (٢٠١٤). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. دار المسيرة.

الأعصر، سعيد. (٢٠٢١). استخدام تكنولوجيا تحليلات التعلم للتنبؤ بفاعلية المناقشات الإلكترونية عبر الويب وأثرها على تحسين الأداء العام لطلاب الدراسات العليا وتنمية المهارات فوق المعرفية والرضا عن التعلم لديهم. تكنولوجيا التعليم، ٣١ (٦)، ٩٣ – ١٨٤.

باهي، مصطفى، والأزهري، منى. (٢٠١٥). معجم المصطلحات التربوية: التربية العامة، التربية الخاصة (ط.١). مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، نبيل. (٢٠٢١). أثر أنماط دعامات التعلم (المباشرة/ غير المباشرة) ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التحليلات التعليمية في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة أم القرى. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني. ٤ (٣)، ١٠٠٧-١١٥٠.

خليفة، زينب. (٢٠١٨). تكنولوجيا تحليلات التعليم. دراسات في التعليم الجامعي، ٣٨، ٦٦٢-٦٧٥.

خليل، شيماء. (٢٠١٩). تحليلات التعلم: مبادئ نظرية ورؤية تطبيقية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٢٥، ١-٢٧.

خميس، عطية. (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم ومجالات البحث فيها (ط١). المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

دباغ، ندى، ومارا، روز، وهولاند، جين. (٢٠٢١). التعلّم الهادف عبر الإنترنت: دمج الإستراتيجيات والأنشطة وتقنيات التعلّم لتصاميم فعّالة (مها الفريح، ترجمة؛ ط. ٢). العبيكان للنشر. (٢٠٢٢).

عبد الفتاح، حسين. (٢٠١٨). مقدمة في تكنولوجيا التعليم (ط.١). دار امازون للنشر.

عبدالرحمن، إيناس، والمحمدي، مروة. (٢٠١٩). مستويات الدعم ببيئة تعلم ذكية قائمة على التحليلات التعليمية وأثرها على تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي والرضا عن التعلم لدى طلاب الدراسات. تكنولوجيا التعليم، ٢٩ (٦)، ٤ – ١١٣.

عبدالفتاح، وفاء. (٢٠١٩). تطوير بيئات التعلم الإلكتروني التكيفية في ضوء تكنولوجيا تحليلات التعلم. الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. ١، ٥١-٧٧.

عبدالقوي، محمد، والعشيري، إيمان. (٢٠٢٠). تطوير بيئة تعلم شخصية تكيفية قائمة على تكنولوجيا تحليلات التعلم ونمط التعلم وقياس فاعليتها على تنمية مهارات تصميم الكتب المصورة الإلكترونية "*Comics*" وإنتاجها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٨)، ٥٠٢ – ٦٢٨.

الكشكي، ناصر. (٢٠٢١). تحليلات البيانات الضخمة في المؤسسات الأكاديمية: دراسة استشرافية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي المصرية. مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات، ٢٧، ٩-٦٦.

مالك، خالد. (٢٠١٨). إطار عمل قائم على تحليلات التعلم للبيانات الضخمة في نظم إدارة التعلم لتطوير تصميم المقررات التعليمية الإلكترونية وانتاجها. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٤ (٤)، ٣٤٣-٤٢٦.

الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (١٩٩٩). المناهج "المفهوم، والأسس، التنظيمات، التطوير". مكتبة الإنجلو المصرية.

المالكي، نورة. (٢٠٢٠، يوليو ٢). ضمان حسن سير العملية التعليمية من خلال تقارير أنظمة التعلم الإلكتروني. قناة تعزيز. *https://www. youtube. com/watch?v=lbeTSWxU5TE*

البلوي، وفاء. (٢٠٢١، يوليو ١٥). تحليل البيانات في البحث النوعي. تعليم جديد. *https://cutt. us/NuvgT*

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Ahmed. (2017). Feedback pattern based on educational analysis with an electronic learning environment to develop website production skills and self-regulation of primary school pupils. Education Technology-Studies and Research, 33, 1-75.

Abu Allam, Raja. (2014). Quantitative, qualitative, and mixed research approaches. Amman. Al-Masirah House.

Al A'asr sa'eed. (2021). Use learning analytics technology to predict the effectiveness of online discussions over the web and their impact on improving the overall performance of postgraduate students, developing supra-cognitive skills, and their learning satisfaction. Education technology, 31 (6) , 93-184.

Bahi, Mustafa. and Al-Azhari, Mona. (2015). Dictionary of educational terms: general education, special education (P. 1). Anglo Egyptian Library.

Hassan, Nabil. (2021). Impact of learning pillar (direct/indirect) patterns of e learning environment based on educational analysis on the development of digital earning production skills among students of Umm al-Qura University College of Education. International Journal of E-Learning.4 (3) 1007- 1150.

Khalifa, Zainab. (2018). Education analytics technology. Studies in university education, 38, 662-675.

Khalil, Shimaa. (2019). Learning analytics: principles of theory and applied vision. Journal of Research in the Fields of Quality Education, 25, 1-27.

Khamis, Atiyah. (2020). Recent trends in education technology and research areas (P. 1). Arab Academic Center for Publishing and Distribution.

Dabbagh, Nada, Mara, Rose, and Holland, Jane. (2021). Purposeful Online Learning: Integrating Strategies, Activities, and Learning Techniques for Effective Designs (Maha Al-Farih, translation; 2nd Ed.). Obeikan Publishing. (2022).

Abdel Fattah, Hussein. (2018). Introduction to educational technology (P. 1). Amazon publishing house.

Abd al-Rahman, Enas, and al-Mohammadi, Marwa. (2019). Levels of support in a smart learning environment based on educational analytics and its impact on the development of scientific research plan writing skills and satisfaction with learning among studies students. Education Technology, 29 (6) , 4-113.

Abdelfattah, Wafa. (2019). Developing adaptive e-learning environments in light of learning analytics technology. Egyptian Society for Educational Computer. 1 ,51-77.

Abdelqawi, Mohammed, Al-Ashiri, Iman. (2020). Developing an adaptive personal learning environment based on learning analytics technology and learning pattern and measuring its effectiveness in developing the skills of designing and producing "Comics" electronic comic books among female students at the College of Early Childhood Education.

Journal of the University of Fayoum for Educational and Psychological Sciences, 14 (8) , 502 - 628.

Kashaki, Nasser. "Broad Data Analytics in Academic Institutions: A Forward-Looking Study Applying to Egyptian Higher Education Institutions." Vol. Journal of Research in Library and Information Science, 27, 9-66.

Malik, Khalid. (2018). A learning analysis framework for big data in learning management systems to develop the design and production of e-curricula. Educational and social studies, 24 (4) , 343-426.

Al Wakil, Helmy, Al-Mufti, Mohammed. (1999). Curriculum "Concept, foundations, rules, development". Egyptian Anglo Library.

المراجع الأجنبية:

Almalah, M. (2021). Identifying At-Risk Student in Saudi Universities.] Unpublished Master's Thesis [. King Khaled University.

Brown, A., Croft, B., Dello Stritto, M. E., Heiser, R., McCarty, S., McNally, D.,Nyland, R., Quick, J., Thomas, R., & Wilks, M. (2022). Learning Analytics in Higher Education: Stakeholder Voices. Corvallis, OR. Oregon State University Ecampus Research Unit.

Carceller, C., Dawson, S. and Lockyer, L. (2013). Improving academic outcomes: does participating in online discussion forums payoff?. Technology Enhanced Learning, 5 (2) ,117–132.

Caspari-Sadeghi, S. (2022, May). Applying learning analytics in online environments: Measuring Learners' engagement unobtrusively. In Frontiers in Education, 1-6.

Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). A reference model for learning analytics. International journal of Technology Enhanced learning, 4 (5-6) , 318-331.

da SILVA, L., Dias, L., Barbosa, J., Rigo, S., dos ANJOS, J., Geyer, C., & Leithardt, V. (2022). Learning analytics and collaborative groups of learners in distance education: a systematic mapping study. Informatics in Education, 21 (1) , 113-146.

El Alfy, S., Gómez, J. M., & Dani, A. (2019). Exploring the benefits and challenges of learning analytics in higher education institutions: A systematic literature review. Information Discovery and Delivery, 47 (1) , 25-34.

Foster, E., & Siddle, R. (2020). The effectiveness of learning analytics for identifying at-risk students in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45 (6) , 842-854.

Francis, P., Broughan, C., Foster, C., & Wilson, C. (2020). Thinking critically about learning analytics, student outcomes, and equity of attainment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45 (6) , 811-821.

Herodotou, C., Rienties, B., Verdin, B., & Boroowa, A. (2019). Predictive learning analytics 'at scale': Guidelines to successful implementation in Higher Education based on the case of the Open University UK. Journal of learning Analytics, 6 (1) , 85-95.

Hilliger, I., Ortiz-Rojas, M., Pesántez-Cabrera, P., Scheihing, E., Tsai, Y. S., Muñoz-Merino, P. J.,... & Pérez-Sanagustín, M. (2020). Towards learning analytics adoption: A mixed methods study of data-related practices and policies in Latin American universities. British Journal of Educational Technology, 51 (4) , 915-937.

Ibañez, P., Villalonga, C., & Nuere, L. (2020). Exploring student activity with learning analytics in the digital environments of the Nebrija University. Technology, Knowledge and Learning, 25 (4) , 769-787.

Kaliisa, R., Kluge, A., & Mørch, A. I. (2022). Overcoming challenges to the adoption of learning analytics at the practitioner level: A critical analysis of 18 learning analytics frameworks. Scandinavian Journal of Educational Research, 66 (3) , 367-381.

Kohnke, L., Foung, D., & Chen, J. (2022). Using Learner Analytics to Explore the Potential Contribution of Multimodal Formative Assessment to Academic Success in Higher Education. SAGE Open, 12 (2) , 21582440221089957.

Liu, D.-Y. T., Froissard, J.-C., Richards, D., & Atif, A. (2015, 30 Nov- 3 Dec). An enhanced learning analytics plugin for Moodle: student engagement and personalised intervention] search presentation [. In ASCILITE 2015-Australasian Society for Computers in Learning and Tertiary Education, Perth, Australasian.

Mai, L., Köchling, A., & Wehner, M. C. (2022). "This Student Needs to Stay Back": To What Degree Would Instructors Rely on the Recommendation of Learning Analytics?. SN Computer Science, 3 (4) , 1-11.

Marker, K. (2016). Understanding How Principal Use Data Dashboards to inform Systemic School Improvement] Doctoral dissertation [. North Carolina state university.

Montgomery, A., Mousavi, A., Carbonaro, M., Hayward, D., & Dunn, W. (2019). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. British Journal of Educational Technology, 50 (1) , 114-127.

Moreno-Marcos, P., Pong, T., Muñoz-Merino, P., & Kloos, C. (2020). Analysis of the factors influencing learners' performance prediction with learning analytics. IEEE Access, 8, 5264-5282.

Naujokaitienė, J., Tamoliūnė, G., Volungevičienė, A., & Duart, J. (2020). Using learning analytics to engage students: Improving teaching practices through informed interactions. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal) , 9 (2) , 231-244.

Qazdar, A., Qassimi, S., Hassidi, O., Hafidi, M., & Youssef, M. E. (2022). Learning Analytics for Tracking Student Progress in LMS.٠٤ April 2022, PREPRINT (Version 1) available at Research Square.

Scheffel, M., Drachsler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). Quality indicators for learning analytics. Journal of Educational Technology & Society, 17 (4) , 117-132.

Siemens, G., & Baker, R. S. D. (2012, April). Learning analytics and educational data mining: towards communication and collaboration. In Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge (pp. 252-254).

Ulfa, S., Fattawi, I., Surahman, E., & Yusuke, H. (2019, October). Investigating Learners' Perception of Learning Analytics Dashboard to Improve Learning Interaction in Online Learning System. In 2019 5th International Conference on Education and Technology (ICET) (pp. 49-54). IEEE.

Zhang, Y., Ghandour, A., & Shestak, V. (2020). Using learning analytics to predict students' performance in moodle LMS. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET) , 15 (20) , 102-115.

International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK). (2022, March 21). Learning Analytics for Transition, Disruption and Social Change. SoLAR. https://www. solaresearch. org/events/lak/

استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية

The Blue Ocean Strategy as an Entry Point for Scientific Research Marketing in Saudi Universities

إعداد

د. الهام بنت نايف محمد الراجحي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

بجامعة أم القرى

Dr. Elham Naief Al-Rajhi

Associate professor of Educational Administration and Planning

At Umm Al Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-014-003

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (الزيادة، والتقليص، والاستبعاد، والابتكار) في الجامعات السعودية، وتحديد مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده (المنتج، والترويج، والتسعير، والتوزيع)، وكذلك التعرف على درجة إسهام ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق وأبعاد تسويق البحوث العملية تُعزى لِ (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، الجامعة). ولغايات تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (٣٧٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبحث، وتكونت في صورتها النهائية من (٤٠) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وكانت أبرز النتائج أن درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق، ومستوى تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة إسهام ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية كانت كبيرة، وأنه توجد فروق تعزى إلى متغير النوع، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والجامعة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المحيط الأزرق، تسويق البحوث العلمية، الاستراتيجيات التسويقية.

Abstract

The study aimed to identify the degree of practice of the dimensions of the blue ocean strategy (increase, decrease, exclusion, and innovation) in Saudi universities, and to diagnose the level of marketing scientific research in Saudi universities according to its dimensions (product, promotion, pricing, and distribution) , as well as to identify the degree of contribution of the practice of Dimensions of the blue ocean strategy in marketing scientific research in Saudi universities, in addition to revealing the presence of statistically significant differences between the responses of the respondents about the dimensions of the blue ocean strategy and the dimensions of practical research marketing due to (gender, academic rank, number of years of experience, university). In order to achieve the objectives of the research, the descriptive survey method was used, and the research sample consisted of (373) faculty members in Saudi universities. Its sincerity and constancy. The most prominent results were that the degree of practicing the dimensions of the blue ocean strategy, and the level of marketing scientific research in Saudi universities was medium, and that the degree of contribution of practicing the dimensions of the blue ocean strategy in marketing scientific research in Saudi universities was large, and that there were differences due to the variable of type, academic rank, The number of years of experience, and the university.

Keywords: blue ocean strategy, scientific research marketing, Marketing Strategies.

المقدمة

إن التقدم الاقتصادي في القرن الحادي والعشرين لم يعد يمر عبر المواد الخام، إنما يمر عبر العقل الانساني المُنتج. وفي هذا الإطار، ونتيجة للتنافس المتزايد بين الدول على التفوق الاقتصادي أخذ المخططون الاقتصاديون ينظرون إلى التعليم المحرك الأفضل للنمو الاقتصادي، وأصبحت جهود الدول منصبة على توفير بيئة مواتية تتيح للجامعات العمل ومنافسة الجامعات المناظرة لها في دول العالم المتقدم، وخلق قيمة اقتصادية وابتكارية مضافة تولد الأرباح، وترفع مستوى الرخاء الاقتصادي في الوقت نفسه قائمة على الاقتصاد المعرفي، وربط التعليم بسياسات سوق العمل.

والمملكة العربية السعودية ليست ببعيد عن هذا الحراك التنموي الهائل فقد سعت جاهدة للوصول إلى مصاف الدول المتقدمة، فجاءت رؤيتها ٢٠٣٠ داعمة للبحث والتطوير في الجامعات وعبر الصناعات الوطنيّة بطريقة تسهم في تحفيز الأبحاث وإنتاج المعرفة والتنمية الاجتماعيّة والتنمية الاقتصاديّة ومشاركة القطاع الخاص (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). باعتبار أن الجامعات مؤسسات منتجة تعمل على زيادة رصيد المعرفة والانتاج الفكري من أجل تنمية الثروة البشرية ورفع كفاءتها الانتاجية وبناء مجتمع المعرفة، وتسعى إلى زيادة إنتاجيتها، وتهيئة فرص النمو الاقتصادي داخلها من خلال العمل في مشاريع بحثية إنتاجية، والمشاركة في الانفتاح على المجتمع، وتكوين علاقات متبادلة مع المؤسسات المختلفة، كذلك تُعد الجامعات مؤسسات لتسويق المعارف والأبحاث المرتبطة بالسوق، ولا يعني ذلك أنها شركات تجارية بل لها أهداف ومهام تسعى لتحقيقها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (الخليفة، ٢٠١٤).

حيث يعد التسويق فلسفة إدارية تُمكّن من إيجاد علاقات تواصل بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع، ويرتبط تسويق البحوث العلمية بالمستفيدين منها، بحيث يركز على إشباع حاجاتهم ورغباتهم في الجهات الحكومية والخاصة، ويبدأ قبل إنتاج البحوث ويمتد إلى ما بعد الاستفادة منها؛ مما يسهم في تطوير وتحسين خدمات البحوث العلمية وتعظيم العائد الاقتصادي والاجتماعي منها (القحطاني، ٢٠١٤)، فتسويق البحوث العلمية من أهم آليات تنفيذ الشراكة المجتمعية مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص من أشكالها: البحوث المدعومة والبحوث

التعاقدية، والخدمات الاستشارية، والتضامن، والترخيص، وتأسيس الشركات والمنح والتبرعات المخصصة لاستحداث الكراسي البحثية (عسيري، ٢٠١٧)، وقد نصت المادة (٤٩) من نظام الجامعات الجديد الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، على أنه من الممكن أن تكون إيرادات الجامعة من الأموال التي يتم الحصول عليها نتيجة القيام بأبحاث أو دراسات، كما أن للجامعة القيام بأبحاث أو خدمات علمية لجهة سعودية مقابل مبالغ مادية، وتدرج عائدات هذه الأبحاث في حساب مستقل تُصرف في الأغراض التي يقرها مجلس شؤون الجامعات (نظام الجامعات الجديد، ٢٠٢٠).

إلا أن نجاح عملية تسويق البحوث العلمية مرهون بقدرة الجامعات السعودية على البحث عن استراتيجيات تساعدها في تحقيق التميز التنافسي الذي يفوق منافسيها دون التطرق إلى البحث في استراتيجية المنافسة، وكيفية بناء ميزة تنافسية وأيضًا كيفية التفوق على المنافسين، وإنما في البحث عن المساحات التي لم تصلها المنافسة بعد، من خلال تبني استراتيجية غير تنافسية تسعى إلى ابتكار القيمة التي تعد حجز الزاوية في استراتيجية المحيط الأزرق (حسناء وياسمينة، ٢٠٢٠). حيث تعد استراتيجية المحيط الأزرق استراتيجية تسويقية حديثة اقتبس مسماها من المحيطات ومياهها الزرقاء الصافية، كونها استراتيجية تسعى لخلق فضاء جديد للسوق بدلاً من الخدمات الموجودة، وتعود أهميتها بالنسبة للجامعات في أنها تُعطي فرصة للجامعات في إمكانية البحث عن فرص تسويقية تتجاوز الخدمات الجامعية المقدمة، باكتشاف عملاء جدد، كما يُمكن أن تُغطي أنواعًا مختلفة من الأسواق مثل براءات الاختراع، وتسويق المنتجات البحثية وغيرها (Vieira & Ferreira, 2018).

إن تبني استراتيجية المحيط الأزرق يتوافق مع التوجهات الاستراتيجية للتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضرورة مساهمة الجامعات في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال إيجاد بدائل للتمويل الجامعي وبخاصة في ظل المتغيرات الاقتصادية التي تمر بها المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر، وضعف إمكانية الاستمرار في نمط التمويل الحكومي كمصدر أساس (الدهمش، ٢٠١٩)، أكدت على ذلك العديد من الدراسات كدراسة الحربي (٢٠١٧)، وشامي (٢٠١٨)، والدمخ (٢٠١٩) إذ أوضحت بأن هناك حاجة لإيجاد بدائل للتمويل الحكومي في الجامعات السعودية، وتنويع مصادر الدخل وتطويرها.

وقد اهتمت عدد من الدراسات والبحوث باستراتيجية المحيط الأزرق، كدراسة دخان (٢٠٠٧) ودراسة محمد (٢٠٢١)، ودراسة آل مسلط وحويجي (٢٠٢١) والتي بينت بأن هناك فوائد عديدة يمكن أن تحققها الجامعات من خلال تطبيقها لاستراتيجية المحيط الأزرق، إذ تعد منهج جديد في استراتيجية الجامعات تسعى إلى الجمع بين العناصر الاستراتيجية من خلال استراتيجيتي التمييز والتكلفة المخفضة، كاستراتيجية لتحقيق أفضل قيمة، تسعى إلى تقليل الموقف التنافسي المزدحم (المحيط الأحمر)، من خلال إنشاء نماذج تسويقية جديدة، وتحسين علمي للخدمات المقدمة يُمكّن من تقديم أرباح جديدة، كما تُقدّم استراتيجية عمل في سوق خدمات كلاسيكي، يعمل على تخفيض المخاطر الداخلية، واستبعاد بعض الأنشطة المكلفة والتعقيد في المنتجات البحثية التي لا تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، وفي نفس الوقت زيادة تشغيل الكفاءات والجودة، وخلق منتجات بحثية جديدة تتناسب ومتطلبات العصر.

وبالرغم من أهمية استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية كتوجه إداري معاصر، إلا أن تطبيقها يتم بصورة أكبر قي تسويق الخدمات التجارية، وعليه فإن هناك حاجة ملحة لبحث سبل تطبيقها في تسويق الخدمات الجامعية وبخاصة البحثية منها، وهو ما ادعى الحاجة في الدراسة الحالية التعرف على مدى اسهام استراتيجية المحيط الأزرق لتسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية.

المشكلة:

على الرغم من الدور الحيوي الذي تقوم به الجامعات إلا أنها لازلت تُعاني من العديد من المشكلات التي تحد من كفاءتها وفعاليتها، والمتمثلة في الاهتمام بالجوانب التعليمية أكثر منها بمشكلات المجتمع، وتركيز الجامعات على استقطاب أعضاء هيئة تدريس أكفاء بشكل يفوق تركيزها على استقطاب خبراء ومستشارين قادرين على تحويل البحوث النظرية إلى واقع تطبيقي، والقصور في وجود خطط واستراتيجيات تقوم على أسس علمية للبحث والتطوير في ضوء الاحتياجات الفعلية للجهات المستفيدة، ووضعف قناعة رجال الأعمال بجدوى إسهام البحوث العلمية للجامعات في معالجة مشكلاتهم القائمة (معيتيق، ٢٠١٩).

وحتى تستطيع الجامعات تحقيق أهدافها، وتتجاوز العديد من مشكلاتها؛ فإن عليها أن تتضمن استراتيجياتها ما يتعلق بالتسويق، وتكفل تصحيح مسار البحث بالجامعات السعودية كاستراتيجية المُحيط الأزرق التي تضمن تقديم أطر عمل تطبيقية وأدوات تحليلية تفيد في إيجاد وابتكار المحيطات البحثية الزرقاء التي تحقق للجامعات قفزات في القيمة المضافة والمبتكرة للمستفيدين (عبد الله، ٢٠٢١).

ومما يدل على أهمية تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية بتبني استراتيجية المحيط الأزرق، إنه على الرغم من تبني المملكة العربية السعودية للعديد من التوجهات المستقبلية لتطوير الجامعات كمبادرة دعم البحث العلمي في الجامعات السعودية التي أطلقتها وزارة التعليم (٢٠٢١) الهادفة إلى تطوير البحث العلمي في المملكة بدءً من تجويد الأبحاث إلى تطوير المنتجات وتسويقها ضمن مبادرات رؤية ٢٠٣٠، إلا أن هناك العديد من التحديات والعقبات التي تحول دون تطبيقها، والتي كشفت عنها العديد من الدراسات المحلية كدراسة الداود (٢٠١٧) التي أشارت إلى قصور الجامعات السعودية في البحث العلمي مقارنة بالجامعات العالمية، وصعوبة استمرار التوسع في التمويل الحكومي (محروس والسلمي، ٢٠١٩)، ودراسة الشعيبي والشهراني (٢٠١٤) التي بينت ضعف منظومة البحث العلمي، وقلة مصادر التمويل الذاتي، وضبابية التخطيط الاستراتيجي، ودراسة العسيري (٢٠١٥) التي كشفت عن ضعف استحداث أساليب واستراتيجيات تمكن الجامعات من التكيف مع المتغيرات البيئية الخارجية. بالإضافة لقصور الجامعات السعودية في الربط بين البحث العلمي وحاجات سوق العمل، وضعف الشراكة مع المؤسسات الكبرى لتوظيف البحث العلمي في خدمة المجتمع، ونتيجة لذلك وفي ضوء توصيات دراسة السلامي (٢٠١٩) التي أوصت بضرورة تطوير الخطط الاستراتيجية بالجامعات السعودية بما يدعم الابتكار وتعزيز مصادر التمويل، ويقوي الشراكات المجتمعية.

وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لضرورة تعزيز قدرة الجامعات على الاستثمار في إنتاجها البحثي لخدمة المجتمع، وتعزيز علاقتها البحثية بمؤسسات المجتمع المستفيدة من هذه البحوث، حيث سعت للكشف عن دور استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (الزيادة، والتقليص، والاستبعاد، والابتكار) في الجامعات السعودية؟

السؤال الثاني: ما مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده (المنتج، والترويج، والتسعير، والتوزيع)؟

السؤال الثالث: ما درجة إسهام ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق وأبعاد تسويق البحوث العملية تُعزى للمتغيرات التصنيفية: (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الجامعة)؟

الأهداف:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (الزيادة، والتقليص، والاستبعاد، والابتكار) في الجامعات السعودية.

٢. تحديد مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده (المنتج، والترويج، والتسعير، والتوزيع).

٣. التعرف على درجة إسهام ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية.

٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق وأبعاد تسويق البحوث العملية تُعزى للمتغيرات التصنيفية: (النوع الاجتماعي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، الجامعة).

الأهمية:

الجانب المعرفي: قد تُحقق الدراسة فائدة نوعية للباحثين والأكاديميين نابعة من الموضوع الذي تتناوله الدراسة والمرتبط باستراتيجية المحيط الأزرق ودورها في تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية؛ كما أنها متوافقة مع التوجهات الحديثة للجامعات السعودية نحو الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص وخاصة في مجال البحث العلمي والاستفادة من نتائجه.

الجانب التطبيقي: من الممكن أن تؤدي نتائج الدراسة إلى تطوير الاستراتيجيات التي تستخدمها الجامعات والمراكز البحثية؛ لتحقيق الميزة التنافسية من خلال مساعدة أعضاء هيئة التدريس في إنتاج بحوث تسويقية منظمة تتيح لهم التواصل مع الجهات المستفيدة والتي لم يتم توظيفها من قبل لإجراء دراسات تحليلية لاحتياجات السوق قبل البدء بعملية البحث العلمي،

المصطلحات:

استراتيجية المحيط الأزرق:

استراتيجية تسعى الجامعات من خلالها إلى الابداع والابتكار وفتح أسواق تعليمية جديدة لم تكن موجودة من قبل، وتوفير نماذج عمل جديدة تُمكّن الجامعات من التنافس والتكيف مع المتغيرات العالمية والمحلية التي تطرأ في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (الروبي، ٢٠١٩). وتُعّرف إجرائيًا على أنها العملية التي تسمح للجامعات بالتركيز على تسويق أبحاثها العلمية لجذب أكبر عدد من الفرص لتحقيق منافسة جديدة، بهدف إرضاء المستفيدين من خدماتها من خلال خلق أسواق جديدة وابتكار أساليب ونظم جديد ضمن الإطار الرباعي لهذه الاستراتيجية (الاستبعاد، والتقليص، والزيادة، والابتكار)؛ لتحقيق الكفاءة النوعية وتحسين أدائها.

تسويق البحوث العلمية:

هي عملية استثمار البحوث العلمية (نظرية، وتطبيقية) ونقلها إلى المجتمع من خلال تحديد احتياجات الجهات المستفيدة من القطاعات الحكومية والخاصة وفق المزيج التسويقي (المنتج، والتسعير، والترويج، والتوزيع) (عسيري، ٢٠١٧)، ويُعّرف إجرائيًا على أنه الاستراتيجيات التي تنظم عملية استثمار المعرفة البحثية ونتاجها وتطويرها في ضوء المزيج التسويقي (المنتج، والتسعير،

والترويج، والتوزيع) وتحويلها إلى منتجات أو خدمات جديدة ذات قيمة مبتكرة تحقق المنفعة المتبادلة بين الجامعات وكافة المؤسسات المجتمعية.

الخلفية النظرية

أولا: استراتيجية المحيط الأزرق Blue Ocean Strategy (BOS):

ترتكز فلسفة استراتيجية المحيط الأزرق على فكرة ابتكار أسواق وقيم جديدة للمنظمات والبعد عن الصراعات باستبعاد كل الأنشطة والعمليات والخدمات غير الضرورية لعملية الإنتاج والتسويق وخدمة المستفيدين، وزيادة الأنشطة والعمليات والخدمات المرافقة لها والتي تزيد من رضا المستفيدين وتمكّن المنظمات من الابداع والابتكار بالاستغلال الأمثل للموارد غير المستخدمة واستثارة المواهب والأفكار الخلاقة وتبنيها في سياق استراتيجي (آل مسلط وحويحي، ٢٠٢١).

(١-١). مفهوم استراتيجية المحيط الأزرق:

تعددت تعريفات هذه الاستراتيجية تبعًا لاختلاف التوجهات الفكرية التي استندت إليها هذه التعريفات، فقد عرّفها إلياس (٢٠٢٠) بأنها الفرص السوقية غير المعروفة حاليًا، والموجودة خارج حيز المنافسة والذي يمكن استغلاله كمحيط أزرق لم يتلوث بزحمة المنافسة الموجودة في السوق، أو هو تلك الخدمة التي يمكن الاستثمار فيها بعيدًا عن المنافسة الحالية، وعرَفها الأيوبي (٢٠٢٠) على أنها مناطق جديدة غير مكتشفة مسبقًا، وتعد بمثابة مساحات فارغة من الأسواق الحالية لم يصل لها المنافسين بعد؛ لطرح منتجات أو خدمات جديدة غير معروفة، وجذب مستفيدين جدد والعمل على الاحتفاظ بهم بعيدًا عن جو المنافسة بالشكل الذي يجعل تلك الأسواق صافية ذات لون أزرق لم تعكرها دموية المنافسة.

كما عرّفتها (Alhaddi, 2014) بأنها إطار استراتيجي مبني على استبعاد مناطق التنافس وخلق بيئة خالية من المنافسين تكسر قاعدة المبادلة بين التمايز وانخفاض التكلفة عن طريق أحد مداخل هذه الاستراتيجية: (مدخل ابتكار منتجات أو خدمات غير مسبوقة، ومدخل ابتكار تطبيقات جديدة مع إعادة تعريف الأفكار مع محيط أحمر موجود حاليًا).

(١-٢). أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق:

اتفقت آراء العديد من الباحثين والكُتاب كـ (هنية، ٢٠١٩، والخنساء، ٢٠٢١، والثبيتي، ٢٠٢٠، وحمد، ٢٠٢٠، وkriesel & Burkhart, 2006) في تحديد أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق مع ما أشار إليه كيم وموبورن (Kim & Mauborgne, 2005) حيث قاما بتحديد تلك الأبعاد الأربعة من خلال ايجاد المحيطات الزرقاء لتحقيق ابتكار القيمة والتي تُعد حجر الزاوية في هذه الاستراتيجية، وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

١. **الزيادة (Increase)**: ويتم فيه زيادة العمليات وإجراءات العمل التي تؤدي إلى تحسين جودة الخدمات للمستفيدين، وذلك من تفعيل الاستثمار في الجامعات بكافة صورة، وتسويق البحوث العلمية، الوزن النسبي لتأثير الهدف البحثي مقارنة بالتدريس، والتخصصات البينية، والأبحاث المشتركة داخليًا وخارجيًا.

٢. **الاستبعاد (Eliminated)**: ويقصد به استبعاد العمليات والأنشطة غير الضرورية بما يُسهم في تخفيض التكاليف مع الحفاظ على جودة عالية، من خلال اتمتة العمليات الإدارية والمالية، واستبعاد بعض البرامج الدراسية المتكررة، وإلغاء بعض الوحدات عديمة الجدوى في الكليات، والتغلب على الواسطة.

٣. **التقليص (Reduction)**: ويعتمد على تقليل العمليات والأنشطة غير الضرورية مما يؤدي إلى تقليل التكاليف ويكون ذلك في الجامعات عن طريق دمج المقررات الدراسية المتشابهة، وتوظيف مرافق الكليات بالتبادل بينهم بدلاً من إنشاء مرافق خاصة بكل كلية.

٤. **الابتكار (Innovation)**: ويقصد به تحويل الأفكار الإبداعية إلى مخرجات نوعية، فالجامعات الإبداعية هي الجامعات القادرة على الابتكار والتجديد على أساس تام ومتطور، وتكون قادرة على تطوير طرق جديدة في عملها وتقديم حلول مبتكرة لمشاكلها بحيث تتحول أبحاثها على سبيل المثال إلى منتجات تبتكر لها قيمة، وتبني فلسفة تمويل جديدة، وإنشاء مراكز بحثية محلية وعالمية.

(١–٣). العلاقة بين ابتكار القيمة واستراتيجية المحيط الأزرق:

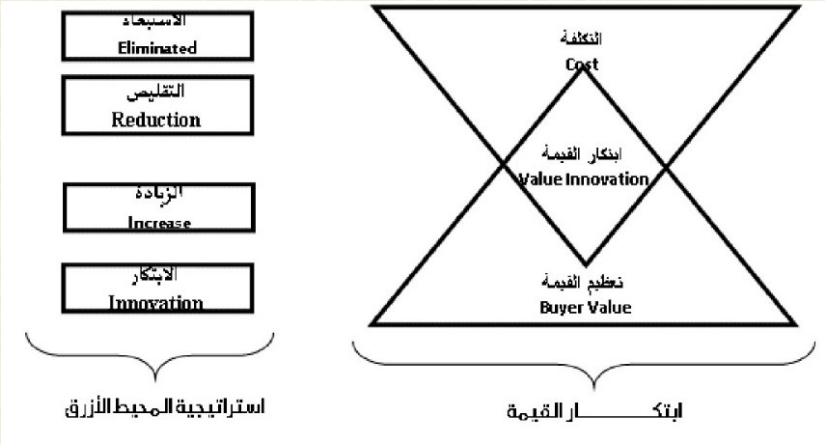
الابتكار في BOS هو منطق استراتيجي يستخدمه مبتكرو BOS حيث ينصب التركيز على إخفاء المنافسة غير ذات الصلة مما يؤدي إلى مساحات سوق جديدة وغير متنازع عليها، ولا يمكن أن تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق إلا عندما يتماشى ابتكار قيمة المنتج التسويقي مع تكلفته وفائدته، كما يعد الابتكار جزءًا لا يتجزأ من الاستراتيجية، ولا ينفصل عن القيمة، حيث يولد ابتكار القيمة للجامعات مصادر تمويل جديدة، ويحقق لها إمكانات النمو، والمزايا المالية المدفوعة باغتنام فرص التسويق الجديدة، وتمايز المنتجات، وخفض التكاليف، حيث أن عملية ابتكار القيمة التي تستند عليها استراتيجية المحيط الأزرق تركز على محورين أساسين هما:

– التكلفة: ويتم تقليلها من تقليص حجم الأخطاء الداخلية لجودة مخرجتها البحثية او استبعادها عندما لا يتناسب عائدها مع تكلفتها.

– تعظيم القيمة: ويتم ذلك من خلال زيادة الاستثمار في الخدمات التي تُعظّم القيمة أو من خلال ابتكار منتجات وخدمات جديدة (Alhaddi, 2014).

ويوضح الشكل (١) العلاقة بين ابتكار القيمة واستراتيجية المحيط الأزرق وذلك على النحو التالي:

شكل (١): العلاقة بين ابتكار القيمة واستراتيجية المحيط الأزرق



المصدر: منقول بتصرف عن كيم وموربوني (٢٠٢١)

(١-٤). مراحل تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث بالجامعات:

يمكن للجامعات الانتقال إلى استراتيجية المحيط الأزرق من خلال المراحل التالية:

شكل (٢): مراحل تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث بالجامعات

المصدر: منقول بتصرف عن كيم وموربوني (٢٠١٩).

(١-٥). مسارات استراتيجية المحيط الأزرق بالجامعات:

يمكن للجامعات تطبيق هذه الإستراتيجية من خلال تحديد المسارات التالية:

١. **النظر إلى الخدمات التعليمية المماثلة في الجامعات الأخرى:** سواء أكانت بدائل متماثلة (الخدمات التي تقدمها جامعات أخرى تتفق في طريقة عملها وفوائدها التي تقدمها للمستفيدين)، أو متقاربة (الخدمات التي تقدمها جامعات أخرى تختلف في طريقة عملها وفي شكلها الخارجي ولكنها تحقق ذات الفوائد بالنسبة للمستفيدين) (جلال ومتولي، ٢٠١٩).

٢. **النظر إلى المجموعات الإستراتيجية ضمن مجال الجامعة:** ويقصد بالمجموعات الاستراتيجية الخدمات التي تقدمها الجامعة تعمل على تنفيذ استراتيجيات مشابهة لما تهدف له الجامعة الساعية للغوص في المحيطات الزرقاء، ويمكن ترتيب هذه المجموعات على نحو هرمي مبني على بعدي الكلفة والقيمة (Themaat, 2011).

٣. إعادة تحديد المستفيدين المستهدفين: تتفق الجامعات المتنافسة على معنى محدد للمستفيدين المستهدفين للاستفادة من خدماتها التسويقية، لكن الحقيقة أن هناك سلسلة من المستفيدين الذين تتحدد مواقعهم وفقًا لدرجة تأثيرهم المباشر وغير المباشر على قرار الشراء، فالمستفيدون الذين قد يدفعون ثمن الخدمة قد لا يكون أنفسهم المستخدمين الفعليين لها، أو قد يكونون مجموعة مؤثرين في عملية الشراء وذلك بحسب اختلاف تقيمهم لأهمية الخدمة (رؤوف، ٢٠١٠).

٤. متابعة المنتجات التعليمية والمنتجات المكملة: يقصد بالمنتجات المكملة هي المنتجات التي ترتبط بعضها مع البعض، فالجامعات تقدم مجموعة من المنتجات التكميلية التي توافر قاعدة لتمييز الأقسام الناجحة عن غير الناجحة، فالمنتج التعليمي والمنتجات المكملة له أصبح معيارًا لقياس فعالية الجامعة، حيث تختبئ القيمة المبتكرة عادة في المنتجات المكملة، وهنا يستوجب على الجامعات ايجاد محيطات زرقاء من خلال إثارة التساؤلات التالية: في أي سياق يقوم المستفيدون باستخدام منتجات الجامعة، وماذا يحدث قبل استخدامهم المنتج وأثناءه وبعده، ومحاولة التعرف على العقبات وتشخيصها، وهل بالإمكان تذليل العقبات بتقديم حلول متكاملة من المنتجات المكملة (طالب والبناء، ٢٠١٠).

٥. سلسلة المشترين: تميل قوى المنافسة بين الجامعات إلى إغراء المستفيدين من منتجاتها ودفعهم لشرائها بالاعتماد على المنفعة المقدمة لهم، وهنا ينبغي على الجامعات الحفاظ على مستفيديها وربطهم بها وجدانيًا بالإضافة إلى محاولة كسب عملاء جدد؛ لغرض تحقيق كفاءة أداء عالية (جلال ومتولي، ٢٠١٩).

٦. منظور الزمن: إن التغير السريع في البيئة الخارجية التي تؤثر في العمل مع الزمن يجعل الجامعات في مرحلة حاسمة في تحديد مسار واضح لها عند توقف تقنية ما أو ظهور نمط إنتاجي جديد، أو حدوث تغييرات في المحيط الأمر الذي يستوجب على قياداتها أن يكونوا أكثر قدرة على التكيف البيئي من السابق (Themaat, 2011).

ثانيًا: تسويق البحوث العلمية Commercialization of Scientific Research:

تستند فلسفة التسويق للبحوث العلمية إلى ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: (الأهداف التسويقية): وتشمل إشباع حاجات ورغبات المستفيدين، وتضيف للجامعة قيمة مبتكرة، و (الاستراتيجيات التسويقية): ويقصد بها الطريقة التي تنتهجها الجامعة في تخصيص المنتجات البحثية وتوزيعها واستخدامها لتحقيق أهداف التسويق البحثي، وتشمل استراتيجية تمايز المنتج، واستراتيجية المحيط الأزرق، واستراتيجية التركيز على قطاع سوقي محدد)، و (الأدوات التسويقية): وتشمل المنتج، والتوزيع، والسعر، والترويج ويطلق عليها المزيج التسويقي (أبو قحف، ٢٠١٣).

(٢-١). مفهوم تسويق البحوث العلمية:

ظهرت عدة تعريفات للتسويق والنشاط التسويقي والمزيج التسويقي في المجال التعليمي باعتبارها من المداخل الحديثة، وذلك منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين (نوريه، ٢٠١٢)، حيث عرفه كلاً من (Farsi& Talebi, 2009) على أنه عملية تسويق المعرفة البحثية وتحويلها إلى منتجات وخدمات جديدة ذات قيمة من خلال تنظيم المشاريع الأكاديمية بأسلوب علمي يتضمن ثلاث مكونات: قدرة النظم الجامعية والمتمثلة في (نظام إدارة المعرفة، ونظام إدارة الموارد البشرية، ونظام التسويق الجامعي)، والقدرات الهيكلية والمتمثلة في (تمويل المشروعات البحثية، والحاضنات، والحدائق العلمية)، وقدرة الأعضاء والمتمثلة في المهارات البحثية الواجب توافرها في أعضاء التدريس.

في حين عرفته (بشير ,٢٠٢٠) بأنه كافة الجهود والأنشطة المتكاملة التي تقوم بها الجامعات من دراسة السوق وتحديد الفئات المستفيدة من المنتجات والخدمات البحثية التي تُقدمها، وتصميم هذه الخدمات وتسعيرها والترويج لها وتوزيعها على المستفيدين؛ وذلك لتحقيق أهداف كل من الجامعة والمجتمع الذي تعمل في محيطه

(٢-٢). أهداف تسويق البحوث العلمية:

يهدف تسويق البحوث العلمية في الجامعات إلى تحقيق موارد ذاتية لتمويل التعليم، وحل مشكلات سوق العمل، ومواجهة المنافسة الداخلية والخارجية، والبقاء على المستفيدين ومحاولة تلبية احتياجاتهم، والتوسع في الخدمات والمنتجات التعليمية، والخروج بالأبحاث العلمية إلى حيز

التطبيق في قطاعات الانتاج المختلفة وإحداث استقرار في موارد التعليم جراء التسويق (النايف، ٢٠٢١).

كما يهدف أيضًا إلى بناء وإدارة العلاقات التسويقية مع المستفيدين ومؤسسات المجتمع المحلي، ويمكنها من الانفتاح على السوق العالمية والمجتمعات الأخرى لإجراء تبادلات علمية وثقافية متنوعة بما يحقق نمو الجامعات وتقدمها، بالإضافة إلى التوسع والنمو في المنتجات العلمية نتيجة تحسّن الاختراع والابتكار والابداع في المنتجات والخدمات المختلفة، وتحقيق أعلى العوائد المادية بما يقلل الهدر للموارد الجامعية (Sergeeva et. Al, 2018)، كما يسهم في زيادة سوق المعرفة والمنتجات القائمة على الأبحاث، وإنشاء شركات تعتمد على الانتاجات البحثية مما يزيد من الدور الداعم لمراكز البحوث العلمية (Masudian et, al. 2013).

(٢-٣). أهمية تسويق البحوث العلمية:

يعد البحث العلمي من الأنشطة الانتاجية التي تقوم بها الجامعات، لذا فإن تسويقه كمنتج يحقق العديد من الفوائد للجامعات منها:

– يقدم التمويل الكافي للجامعات وبخاصة مع انخفاض نصيب الجامعات من الموازنة العامة للدولة (بشير، ٢٠٢٠).

– يتيح فرصة كبيرة لأعضاء هيئة التدريس للتطبيق الميداني لأبحاثهم، وتوظيف مهاراتهم ومعارفهم لمواجهة التحديات والقضايا التي تكون محور اهتمام المستفيدين خارج نطاق الجامعة (عسيري، ٢٠١٧).

– بناء قاعدة معرفية تمكن الجامعات من إنشاء أسواق جديدة وفريدة من خلال عقد شراكات وتحالفات استراتيجية تتيح لها تبادل التقنيات التكنولوجية الحديثة والمتطورة.

– يتيح استخدام استراتيجيات تسويقية مختلفة ومتنوعة كاستراتيجية المحيط الأزرق ضمن مراحل تطور الجامعة، وبالأخص في مرحلة تقديم المنتج (البحث العلمي) للمستفيدين.

– يساعد الجامعات الناشئة لأن تكون خلاقة ومبتكرة وتتبوأ مراكز متقدمة في الأسواق التنافسية.

– يشجع على التوجه الاستباقي بالأنشطة والممارسات التسويقية للتكيف مع التغيرات الحاصلة في البيئة، وتكمن الباحثين من خلق الفرص البحثية المتلائمة معها واستغلال ذلك بطريقة ابتكارية (Miles et, al, 2015)

(٢-٤). أبعاد تسويق البحوث العلمية:

هناك أربعة أبعاد لتسويق البحوث العلمية وضعها جيروم ماكارثي (E-Jerome McCarthy) والتي تُعرف بالمزيج التسويقي (Marketing Mix)؛ لأنها تضيف مزيجًا من القرارات في ضوء الاستراتيجيات التسويقية المقرة عند تخطيط تسويق البحوث العلمية، ويرمز لها بالرمز (4Ps)، ذكرتها (عسيري:٢٠١٧) على أنها:

١. المنتج (Product): يعد المنتج في تسويق البحوث العلمية، عبارة عن البحوث التي تقدمها الجامعة للجهات المستفيدة، كخدمة من خدماتها بحيث تتنبأ الجامعة بالفرص البحثية الجديدة وتقدمها كمخرجات بحثية لأسواقها الجديدة (قاسم وآخرون، ٢٠١٤)، على أن تكون ذات مجالات متنوعة تناسب رغبات المستفيدين (عبد الحميد، ٢٠١٨)، وتواكب التطورات في المخرجات المنافسة (الكفارنة، ٢٠٢٠).

٢. التسعير (Pricing): هو القيمة التي تحددها الجامعة للاستفادة من البحوث العلمية المقدمة للجهات المستفيدة بما يحقق تنوع مصادر تمويل الجامعة مع مراعاة هدف الجامعة من خدمة المجتمع وأنها مؤسسة غير ربحية وفي ذات الوقت تحقيق دخل مناسب لها (عاشور، ٢٠٢١؛ والكفارنة، ٢٠٢٠)

٣. التوزيع (Distributing): التوزيع يعبر عن المكان في تسويق البحوث العلمية هو إيصال نتائج البحوث العلمية من الجامعة إلى المستفيدين إما بالتوزيع المباشر، أو غير المباشر عن طريق مؤسسات وطنية مع الاحتفاظ بملكية النتائج للجامعة.

٤. الترويج (Promotion): الترويج في تسويق البحوث العلمية هو الوسيلة الإعلانية لتزويد المستفيدين بمعلومات عن البحوث العلمية والإمكانات البشرية المتمثلة في الباحثين الأكفاء الموجودين بالجامعة، وإقناعهم بمقدرتها على إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم (أسماء، ٢٠١٧)، ويتم الترويج للبحوث العلمية من خلال الاتصال المباشر مع المستفيدين، والاعلان من خلال

المعارض والمؤتمرات، وقد يكون التواصل نحو الباحثين لإيصال أفكار المستفيدين حتى تعيد الجامعة النظر في استراتيجياتها بما يحقق هدف التسويق (الخير، ٢٠١٥).

ثالثاً: استراتيجية المحيط الأزرق لدعم وتشجيع تسويق البحوث العلمية:

هناك عدة مجالات رئيسة تحتاج الجامعات المُطبقة لاستراتيجية المحيط الأزرق للمساهمة في دعم وتسويق بحوثها العلمية، وهي (حسنين، ٢٠٢٠):

– **المجال الأول، خلق مناخ للتغيير:** يقصد بالتغيير هنا التغيير إلى ثقافة جديدة داخل الجامعات والمراكز البحثية، تعتمد على الاستفادة من مخرجات البحوث العلمية ومنتجاتها؛ وذلك من خلال تسويقها وتحقيق منفعة مشتركة بين الجامعة والجهات المستفيدة من خلال تطوير استراتيجية تسويقية وخطة للتغيير تكفل تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها، استراتيجية متكاملة ابتكارية تتضمن نظام تسويقي غير تقليدي، وتدريب للباحثين على الممارسات البحثية المتوائمة مع متطلبات الجهات المستفيدة بما يرتقي بمستوى الأبحاث ويزيد من فرص تسويقها.

– **المجال الثاني، التمكين:** وبحسب استراتيجية المحيط الأزرق فإن التمكين لتسويق البحوث العلمية يتضمن جانبين هما التمكين الثقافي والعلمي من خلال جعل الباحثين يشعرون بقيمتهم العلمية وأهمية البحوث، والتمكين الاقتصادي وذلك من خلال تمكين جهات التسويق من توفير الموارد المالية من جراء الاستفادة من البحوث وتحويلها إلى منتجات أو مخترعات تعود بالفائدة على الجهتين.

– **المجال الثالث، دعم الابتكار والتجديد:** تعد استراتيجية المحيط الأزرق عامل مساعد للجهود المبتكرة، فوجود سياسة للباحثين الفاعلين تدعم الابتكار تمثل الممارسة الرئيسة التي تحتاج إليها الجامعات لإدارة الابتكار، فلبناء جامعة مبتكرة هناك حاجة إلى استراتيجيات حديثة ومختلفة، فضلاً عن المعايير التي تدعم البحوث الإبداعية وتدعم تنفيذ الأفكار البحثية الخلاقة وتحسن استغلالها.

– **المجال الرابع، نمط القيادة الجامعية:** نظرًا للطبيعة المختلفة للبحث العلمي ولثقافة العلماء والباحثين؛ فإن استراتيجية المحيط الأزرق تضع في الحسبان نمط القيادة الجامعية المناسب لتحقيق أهداف تسويق البحوث العلمية وتسويقها، حيث تركز على بعدين مهمين في اختيار النمط

القيادي المناسب، وهي: نظام القيم الذي يحكم الباحثين داخل الجامعة، فالقيم تفضيلات تنعكس في قرارات القائد وتوجهاته ومن ثم يجب أن يثق في الباحثين، والبعد الثاني يتمثل في فلسفة الباحثين وتوجهاتهم الفكرية حول سلوك القائد، إذ أن نمط القيادة يؤثر على السياق التنظيمي والممارسات التسويقية.

الدراسات السابقة

تعد متغيرات الدراسة "استراتيجية المحيط الأزرق" و"تسويق البحوث العلمية" من التوجهات الحديثة التي لاقت اهتمام الباحثين في مجال الإدارة التربوية في السنوات الأخيرة، وسيتم عرض الدراسات السابقة لهما على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات ذات العلاقة باستراتيجية المحيط الأزرق:

دراسة **حسن وآخرون** (Hasan, et. al., 2017)، هدفت إلى تحويل التخطيط الاستراتيجي في جامعة ماليزيا تيرينجانو (UMT) إلى تخطيط مبني على أساس استراتيجية المحيط الأزرق، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بنوعه الوثائقي المقارن، وبتحليل محتوى الخطة الاستراتيجية لجامعة ماليزيا تيرينجانو ومقارنته بالخطة المتضمنة لاستراتيجية المحيط الأزرق، توصلت الدراسة إلى أن هناك تحسنًا في الأداء والكفاءة وبالتالي UMT على الطريق الصحيح لتحقيق هدفها واحدة من الجامعات المحترمة في منطقة آسيا والمحيط الهادئ.

دراسة **حمد** (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى التعرف على دور استراتيجية المحيط الأزرق في تعزيز الميزة التنافسية لجامعة أسيوط، ووضع تصور مقترح لتفعيل أبعادها، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، بالإضافة إلى إجراء دراسة حالة على جامعة أسيوط، وطبقت الاستبانة كأداة للبحث على (٢٥٣) من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة أسيوط النظرية والتطبيقية، وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجية المحيط الأزرق تمثل قوة وثروة في آن واحد فهي المكون الأساسي والهام لإدراك الفرص المستقبلية وتبني التفكير الريادي الذي يساهم في خفض التكلفة وزيادة القيمة للجامعة والمستفيدين منها.

دراسة **الثبيتي** (٢٠٢٠)، هدفت إلى معرفة دور تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في برامج الدراسات العُليا، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج

الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة للبحث على (٢٤٠) من خبراء الدراسات العليا وخبراء الإدارة التربوية والتخطيط في (١٠) جامعات سعودية، وتوصلت النتائج إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على دور تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في برامج الدراسات العُليا بأبعادها الأربعة (الزيادة، التقليص، الاستبعاد، الابتكار).

دراسة **آل مسلط وحويجي** (٢٠٢١)، والتي هدفت إلى تقديم رؤية مقترحة لتحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للبحث على (٧٨١) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات سعودية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية لصالح جامعة الملك خالد، والملك سعود، والملك فيصل.

ثانيًا: الدراسات ذات العلاقة بتسويق البحوث العلمية:

دراسة **عسيري** (٢٠١٧)، التي هدفت إلى التعرف على واقع، معوقات، وآليات تسويق البحوث العلمية بجامعة الملك خالد من منظور اقتصاد المعرفة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة للبحث على (٢٧٨) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وتوصلت النتائج إلى واقع ومعوقات تسويق البحوث العلمية جاءت بدرجة غير موافق، بينما وافق أفراد العينة بشدة على آليات تسويق البحوث العلمية.

دراسة **حسنين** (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى التعرف على واقع تأثير القيادات الجامعية في تعزيز ثقافة تسويق البحوث الطبية بجامعة الاسكندرية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة كأداة للبحث على (٢٢٦) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الاسكندرية، وتوصلت النتائج إلى ضعف عناية القيادات الجامعية في مجالات (التحفيز، والتمكين، ودعم مناخ التغيير للتهيئة) لتسويق البحوث العلمي.

دراسة **دزويجل** (Dzwigol, 2020)، التي هدفت إلى دراسة طرق وتقنيات تسويق الأبحاث العلمية (البحث المفاهيمي والنظري والتجريبي والرسمي)، بناءً على استخدام الأساليب الكمية والنماذج الرياضية والإحصائية في تسويق البحوث العملية، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي،

وأشارت نتائج تحليل الأدبيات إلى الحاجة إلى تشخيص متعمق للطرق المركبة في عملية البحث في السياق الأوسع لعلوم الإدارة وضرورة تطوير أداة أو طريقة أو إجراء لاختيار أساليب وتقنيات البحث المناسبة لعملية تسويق البحث العملي في نطاق علم الإدارة، مع التركيز بشكل خاص على العوامل التي تحدد جودة العملية.

دراسة **النايف** (٢٠٢١)، والتي هدفت إلى وضع عدد من الآليات المقترحة لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات وتجارب جمهورية الصين الشعبية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد وضعت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير آليات تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية في ظل زيادة حجم الشراكة المجتمعية والمحلية والشعبية في تمويل وتسويق البحوث العلمية.

ثالثًا: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تم التوصل إلى بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوجه التفرد عن الدراسات السابقة، والتي تتمثل فيما يلي:

(٣-١): أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة والدراسة الحالية في تناولها لمتغيري استراتيجية المحيط الأزرق وتسويق البحوث العلمية كتوجهات حديثة في الإدارة التربوية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث اختيار الجامعات مجالاً للبحث والدراسة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة النايف (٢٠٢١)، ودراسة دزويجل (Dzwigol, 2020)، ودراسة حسن وآخرون (Hasan, et. al., 2017)، في كونها تناولت الجانب النظري فقط، أما الدراسة الحالية فقد تناولت الجانبين النظري والميداني.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدودها المكانية والمؤسساتية.

(٣-٢): أوجه تفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الجانبين الرئيسين التاليين:

– أنها تتناول متغيري "استراتيجية المحيط الأزرق" و"تسويق البحوث العلمية" في الجامعات السعودية، وتعد من أوائل الدراسات – حسب علم الباحثة – التي تجمع بين المتغيرين.

– بناء أداة بحثية (استبانة) في "استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية" يمكن تطبيقها في دراسات مستقبلية مشابهة، أو الإفادة منها في بناء أدوات أخرى تتفق مع أهدافها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات، والمعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط، بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المتمثلة في (جامعة أم القرى، جامعة الملك خالد، جامعة القصيم، جامعة الطائف، الجامعة الإسلامية) للعام الجامعي ٢٠٢٢ والبالغ عددهم (١٢٩٩٣) عضوًا، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون؛ لتحديد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختارة، وقد روعي في اختيار الجامعات العريقة بالسعودية، وكانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة تبعًا لكل جامعة.

الجامعة	عدد افراد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	عدد أفراد عينة الدراسة	النسبة المئوية
جامعة القصيم	٣٧٣٩	٪٢٨,٧٨	١٠٧	٪٢٨,٦٧
جامعة الملك خالد	٣٣٨٠	٪٢٦,٠١	٩٧	٪٢٦

الجامعة	عدد افراد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	عدد أفراد عينة الدراسة	النسبة المئوية
جامعة الطائف	٢٦٨٨	٪٢٠,٦٩	٧٧	٪٢٠,٦٤
جامعة أم القرى	٢٢٩٧	٪١٧,٦٨	٦٦	٪١٧,٧٩
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	٨٨٩	٪٦,٨٤	٢٦	٪٦,٩
الإجمالي	١٢٩٩٣	٪١٠٠	٣٧٣	٪١٠٠

وصف أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في: الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، النوع الاجتماعي، الجامعة، توضحها الجداول التالية، وذلك على النحو التالي:

١ – متغير الرتبة العلمية:

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير (الرتبة العلمية)

الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	٩٦	٪٢٥,٧
أستاذ مشارك	١١٣	٪٣٠,٣
أستاذ مساعد	١٦٤	٪٤٤,٠
الإجمالي	٣٧٣	٪١٠٠

٢ – متغير سنوات الخبرة:

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

عدد سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	٪٨٨,٧
٥ سنوات فأقل	٤٢	٪١١,٣
الإجمالي	٣٧٣	٪١٠٠

٣– متغير النوع الاجتماعي:

جدول (٤): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٩٨	٥٣,١٪
أنثى	١٧٥	٤٦,٩٪
الإجمالي	٣٧٣	١٠٠٪

٤– متغير الجامعة:

جدول (٥): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة.

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
جامعة القصيم	١٠٧	٢٨,٦٧٪
جامعة الملك خالد	٩٧	٢٦٪
جامعة الطائف	٧٧	٢٠,٦٤٪
جامعة أم القرى	٦٦	١٧,٧٩٪
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	٢٦	٦,٩٪
الإجمالي	٣٧٣	١٠٠٪

أداة الدراسة:

ويشتمل هذا الجزء على الجوانب التالية:

نوع الأداة المناسبة لبيانات الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وتُعرف الاستبانة بأنها " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣، ص١٠٦).

خطوات بناء أداة الدراسة:

وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

- **الجزء الأول**: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع الاجتماعي، الجامعة.
- **الجزء الثاني**: فهو يتكون من (٤٠) عباره موزعة على محورين، وهي على النحو التالي: المحور الأول يتناول: استراتيجية المحيط الأزرق ويتكون من (٢٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي (الزيادة، التقليص، الاستبعاد، الابتكار)، بينما المحور الثاني فيتناول: تسويق البحوث العلمية، ويتكون من (٢٠) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد وهي (المنتج، التسعير، الترويج، التوزيع)، وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية:

١-منخفض جداً. ٢-منخفض. ٣-متوسطة. ٤-عالية ٥-عالية جداً

وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول (٣)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦): تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفض جداً	منخفض	متوسطة	عالية	عالية جداً
١-١,٨٠	١,٨١- ٢,٦٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٤,٢١ – ٥,٠

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال التالي:

أ. صدق المضمون:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى وملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناءً على التعديلات

والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورته النهائية.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق المضمون لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس، وبناءً على بيانات العينة تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (استراتيجية المحيط الأزرق) بالدرجة الكلية لكل محور

الزيادة		التقليص		الاستبعاد		الابتكار	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠١**	٦	٠,٨٠٧**	١١	٠,٧٣٢**	١٦	٠,٨٣٠**
٢	٠,٨٠١**	٧	٠,٨٤٥**	١٢	٠,٦٥٤**	١٧	٠,٧٤٦**
٣	٠,٨٤٤**	٨	٠,٦٢٩**	١٣	٠,٥٨٧**	١٨	٠,٧٦٤**
٤	٠,٨٣٣**	٩	٠,٨١٠**	١٤	٠,٦٤٦**	١٩	٠,٧٧٣**
٥	٠,٨٨٠**	١٠	٠,٧٧٣**	١٥	٠,٦٧٧**	٢٠	٠,٧٨٧**
٠,٩٦٢**		٠,٩٤٩**		٠,٨٣١**		٠,٨٨٠**	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٨) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (تسويق البحوث العلمية) بالدرجة الكلية لكل محور

المنتج		التسعير		الترويج		التوزيع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٦**	٦	٠,٧٩١**	١١	٠,٨٧٦**	١٦	٠,٨٦٠**
٢	٠,٨٨٠**	٧	٠,٨٣١**	١٢	٠,٨٦٢**	١٧	٠,٩٠١**

المنتج		التسعير		الترويج		التوزيع	
٣	**٠,٨٢٨	٨	**٠,٨١٤	١٣	**٠,٨٥٧	١٨	**٠,٨٥٩
٤	**٠,٨٧٢	٩	**٠,٨٢٢	١٤	**٠,٨٣٦	١٩	**٠,٧٠١
٥	**٠,٨٩٩	١٠	**٠,٨٦٥	١٥	**٠,٨٨٤	٢٠	**٠,٨٧٦
**٠,٩٥٤		**٠,٩٣٠		**٠,٩٥٨		**٠,٩٤٨	

** دال عند مستوى (٠,٠١)

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ٢٠١٢، ص. ٤٣٠)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٩): معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الزيادة	٥	٠,٨١٦	المنتج	٥	٠,٨٥١
٢	التقليص	٥	٠,٨٦٨	التسعير	٥	٠,٨٣٢
٣	الاستبعاد	٥	٠,٨٥٣	الترويج	٥	٠,٨٤١
٤	الابتكار	٥	٠,٨١٥	التوزيع	٥	٠,٨٢٩
الدرجة الكلية لاستراتيجية المحيط الأزرق		٢٠	٠,٨٦٦	الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	٢٠	٠,٨٨٠
الثبات الكلي		٠,٨٨٥				

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد تفريغ استجابات أفراد العينة عن طريق الاستبانة الالكترونية، جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب في برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومعالجتها إحصائياً، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة الإحصاء الوصفي الإحصاء الاستدلالي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

١ – نتائج السؤال الأول:

للتعرف على درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (الزيادة، والتقليص، والاستبعاد، والابتكار) في الجامعات السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما يلي:

جدول (١٠): درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق (الزيادة، والتقليص، والاستبعاد، والابتكار) في الجامعات السعودية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	درجة ممارسة استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد التقليص	٣,٠٥	٠,٨٠	متوسطة	١
٤	درجة ممارسة استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد الابتكار	٢,٩٩	٠,٩١	متوسطة	٢
٣	درجة ممارسة استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد الاستبعاد	٢,٩٨	٠,٨١	متوسطة	٣
١	درجة ممارسة استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد الزيادة	٢,٩٥	٠,٩٢	متوسطة	٤
	المتوسط الحسابي العام	٣,٠٠	٠,٨٢	متوسطة	–

وتدل النتائج السابقة على أن ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وهي نتيجة دون المستوى المأمول وقد يُعزى السبب في ذلك إلى توجس القيادات العليا بالجامعات السعودية من تبني استراتيجيات إدارية حديثة، نتيجة الارتياح للوضع الحالي والخوف من نتائج التغيير أو من المجهول، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة كلاً من آل مسلط وحويحي (٢٠٢١)، والحوراني (٢٠١٧)، وحسن وآخرون (Hasan, et. Al, 2017) التي جاءت درجة الاستجابة حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق مرتفعة.

والنقاط التالية تتناول بنوع من التفصيل درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد الزيادة في الجامعات السعودية:

للتعرف على درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد الزيادة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم، كما هو موضح في الجدول (١٢)، على النحو التالي:

جدول (١١): درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد الزيادة

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	تعمل الجامعة على زيادة المنتجات البحثية المتلائمة مع متطلبات العصر	٣,١٥	١,٠٦	متوسطة	١
٣	تستقطب الجامعة الكوادر الكفء لرفع جودة المنتجات البحثية المقدمة للمستفيدين	٢,٩٩	١,٠٠	متوسطة	٢
٢	تتبع الجامعة طريقة عرض مميزة لمخرجاتها البحثية وجذب عملائها	٢,٩٢	٠,٩٦	متوسطة	٣
١	تعمل الجامعة على زيادة الحصة السوقية لمخرجاتها البحثية من خلال التسويق الابتكاري	٢,٨٤	٠,٩٧	متوسطة	٤
٥	تصمم الجامعة خطة لتسويق مخرجاتها البحثية تتفق مع لغة السوق	٢,٨٤	٠,٩٧	متوسطة	٤مكرر
المتوسط الحسابي العام لبُعد الزيادة		٢,٩٥	٠,٩٢	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١١) أن درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد الزيادة في الجامعات السعودية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٩٥) بانحراف معياري (٠,٩٢)، وقد يعود ذلك إلى أن زيادة العمليات وإجراءات العمل التي تؤدي إلى تحسين جودة الخدمات للمستفيدين إلى زيادة معدل الإنفاق على البحوث العلمية بمستوى أعلى من الميزانية الحالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمد (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة الخنساء (٢٠٢١)، والثبيتي (٢٠٢٠)، وآل مسلط وحويجي (٢٠٢١)، والحوراني (٢٠١٧) التي جاءت بدرجة مرتفعة.

ثانياً: درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد التقليص في الجامعات السعودية:

جدول (١٢): درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد التقليص

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٨	تقوم الجامعة بترشيد استخدام الموارد المتاحة للأبحاث التطبيقية	٣,٣٠	٠,٩٥	متوسطة	١
٦	تعمل الجامعة على تقليص حجم الأخطاء الداخلية لجودة مخرجتها البحثية	٣,١٩	٠,٨٩	متوسطة	٢
٧	تتبنى الجامعة استراتيجيات تقلل من محاكتها للجامعات الأخرى المنافسة	٣,٠٠	٠,٩٠	متوسطة	٣
٩	تخفض الجامعة المدة الزمنية لإنتاج الرسائل العلمية دون الاخلال بجودتها	٢,٩١	١,٠٦	متوسطة	٤
١٠	تقلص الجامعة الاجراءات الإدارية المطلوبة لاعتماد الابحاث العلمية	٢,٨٦	١,٠٥	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي العام لبُعد التقليص		٣,٠٥	٠,٨٠	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد التقليص في الجامعات السعودية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٣,٠٥) بانحراف معياري (٠,٨٠)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التقليص يتضمن تقليل العمليات الإدارية إلى أدنى مستوى، مما قد يكلف الجامعات السعودية تكاليف عالية نتيجة المنافسة على خدماتها البحثية، ويقودها إلى المبالغة في تقديم هذه الخدمات بأرباح قليلة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخنساء (٢٠٢١)، والثبيتي (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة آل مسلط وحويحي (٢٠٢١)، والحوراني (٢٠١٧) التي جاءت مرتفعة، ودراسة حمد (٢٠٢٠) التي جاءت منخفضة.

ثالثاً: درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد الاستبعاد في الجامعات السعودية:

جدول (١٣): درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد الاستبعاد

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٣	تستبعد الجامعة الأفكار والمقترحات البحثية مستحيلة التنفيذ	٣,٢٩	٠,٩٥	متوسطة	١
١٢	تعمل الجامعة على التخلي عن الأبحاث الأكاديمية التي لا تخدم سوق العمل	٣,٠٣	٠,٩٧	متوسطة	٢
١١	تستبعد الجامعة الاجراءات البيروقراطية التي تعيق الانتاج البحثي	٢,٩٨	١,٠٦	متوسطة	٣
١٤	تلغي الجامعة تسويق البحوث العلمية التي لا تقوم على دراسة جدوى	٢,٩٦	٠,٩٧	متوسطة	٤
١٥	تستغني الجامعة عن الكوادر البشرية غير المنتجة بحثيًا	٢,٦٦	١,٠١	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام لبُعد الاستبعاد	٢,٩٨	٠,٨١	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٣) أن درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببعد الاستبعاد الجامعات السعودية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٩٨) بانحراف معياري (٠,٨١)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن استبعاد العمليات والأنشطة غير الضرورية يُسهم في تخفيض التكاليف والاستغناء عن بعض الموظفين نتيجة أتمتة العمليات الإدارية والمالية بغرض تسهيل الإجراءات البحثية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخنساء (٢٠٢١)، والثبيتي (٢٠٢٠)، وتختلف مع آل مسلط وحويحي (٢٠٢١)، والحوراني (٢٠١٧) التي جاءت مرتفعة، ودراسة حمد (٢٠٢٠) التي جاءت منخفضة.

رابعاً: درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد الابتكار في الجامعات السعودية:

جدول (١٤): درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد الابتكار

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٧	تشجع الجامعة الأفكار المبتكرة الداعمة لخلق أسواق جديدة	٣,١٠	٠,٩٩	متوسطة	١

م	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٩	تحرص الجامعة على إيجاد قيمة بحثية مبتكرة لأبحاثها تلبي تطلعات المستفيدين	٢,٩٩	١,٠١	متوسطة	٢
١٦	تتبنى الجامعة تقنيات مبتكرة في تسويق مخرجاتها البحثية	٢,٩٦	١,٠٥	متوسطة	٣
١٨	تعمل الجامعة على توفير بيئة ابتكارية تشجع الباحثين على انجاز أبحاثهم	٢,٩٥	١,٠٥	متوسطة	٤
٢٠	تطبق الجامعة أسلوب حل المشكلات فيما يواجه الانتاج البحثي من معوقات	٢,٩٥	١,٠٥	متوسطة	٤ مكرر
المتوسط الحسابي العام لبُعد الابتكار		٢,٩٩	٠,٩١	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٤) أن درجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق فيما يتعلق ببُعد الابتكار في الجامعات السعودية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٩٩) بانحراف معياري (٠,٩١)، وذلك قد ينتج عنه تبني إجراءات إدارية جديدة لم تكن موجودة من قبل؛ مما يشكل مخاوف من عدم نجاحها في خلق أسواق جديدة للمستفيدين وتحويل الأفكار البحثية إلى مخرجات جديدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمد (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة الخنساء (٢٠٢١)، والثبيتي (٢٠٢٠)، وآل مسلط وحويحي (٢٠٢١)، والحوراني (٢٠١٧) التي جاءت مرتفعة.

٢– نتائج السؤال الثاني:

جدول (١٥) مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده (المنتج، والترويج، والتسعير، والتوزيع)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد المنتج	٣,٠١	٠,٩٥	متوسطة	١
٤	مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد التوزيع	٢,٩١	٠,٩٨	متوسطة	٢
٢	مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد الترويج	٢,٨٨	٠,٨٨	متوسطة	٣
٣	مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد التسعير	٢,٨٨	٠,٩٦	متوسطة	٤
المتوسط الحسابي العام		٢,٩٢	٠,٨٩	متوسطة	–

وتدل النتائج السابقة على أن مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده جاء بدرجة متوسطة، وهي نتيجة دون المأمول، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى اعتماد الجامعات السعودية المعنية بالدراسة الحالية بشكل كامل على الدعم الحكومي؛ مما أدى إلى ضعف اهتمامها بالبحث عن مصادر تمويل جديدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (٢٠١٨)، والكفارنة (٢٠٢٠)، بينما تختلف مع الخير (٢٠١٥) التي جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة أسماء (٢٠١٧) التي جاءت بدرجة منخفضة، وذلك لكافة أبعاد تسويق البحوث العلمية.

والنقاط التالية تتناول بنوع من التفصيل مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببُعد المنتج في الجامعات السعودية:

جدول (١٦): مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد المنتج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	تحرص الجامعة على تنويع المجالات البحثية بما يتناسب مع رغبات وحاجات مستفيديها	٣,١٨	١,٠١	متوسطة	١
٥	تواكب الجامعة في مخرجاتها البحثية التطورات في المخرجات المنافسة	٣,١٠	١,٠٦	متوسطة	٢
٤	توظف الجامعة مقترحات المستفيدين عند إنتاج أبحاثها العلمية	٢,٩٣	١,٠١	متوسطة	٣
١	تتنبأ الجامعة بالفرص البحثية الجديدة الممثلة لتفضيل المستفيدين	٢,٩٢	١,٠٩	متوسطة	٤
٢	تقدم الجامعة مخرجات بحثية ابتكارية لأسواقها الجديدة بصفة مستمرة	٢,٩٠	١,٠١	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي العام لبُعد المنتج		٣,٠١	٠,٩٥	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٦) أن مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد المنتج في الجامعات السعودية متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٣,٠١) بانحراف معياري (٠,٩٥)، ويعود السبب في ذلك قلة إدراك الجامعات بالأبعاد المادية التي ستعود عليها جرّاء تطوير منتجاتها البحثية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (٢٠١٨)،

والكفارنة (٢٠٢٠) التي جاءت مرتفعة، ودراسة الخير (٢٠١٥) التي كانت مرتفعة جدًا، ودراسة أسماء (٢٠١٧) المنخفضة.

ثانياً: مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببُعد الترويج في الجامعات السعودية:

جدول (١٧): مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد الترويج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٩	تحرص الجامعة على أن تحقق عوائد مناسبة لها	٢,٩٤	١,٠١	متوسطة	١
٧	تأخذ الجامعة في الاعتبار الفئة الموجهة لها مخرجاتها البحثية عند تسعيرها	٢,٩٠	٠,٩٥	متوسطة	٢
١٠	تحدد الجامعات أسعار بحوثها العلمية وفقًا لتوجهاتها (تطبيقية، نظرية)	٢,٨٩	١,٠٦	متوسطة	٣
٦	تسعى الجامعة لتسويق البحوث العلمية بتكلفة منخفضة	٢,٨٤	١,٠٠	متوسطة	٤
٨	تقوم الجامعة بدراسة تحليلية لأسعار البحوث العلمية لدى الجامعات المنافسة	٢,٨٣	٠,٩٦	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام لبُعد الترويج	٢,٨٨	٠,٨٨	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٧) أن مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد الترويج في الجامعات السعودية متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٨٨) بانحراف معياري (٠,٨٨)، ويعود السبب في ذلك قلة إدراك الجامعات بأن الفلسفة الحديثة للتسويق لا تقتصر فقط على الترويج للمنتجات السلعية بل أصبحت تتعدى ذلك إلى تسويق الخدمات، والترويج لها من خلال عمليات الاتصال التي يجب أن تكون على فعالية وكفاءة في بناء العلاقات مع المستفيدين والحفاظ عليها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (٢٠١٨)، والكفارنة (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتيجة دراسة أسماء (٢٠١٧)، ودراسة الخير (٢٠١٥) المرتفعة.

ثالثاً: مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببُعد التسعير في الجامعات السعودية:

جدول (١٨): مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد التسعير

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٢	تشارك الجامعة بفرق تسويقية في معارض التعليم لعرض بحوثها العلمية	٣,٠٣	١,٠١	متوسطة	١
١٤	توفر الجامعة الموارد المالية اللازمة لتسويق البحوث العملية	٢,٨٧	١,٠١	متوسطة	٢
١٣	تصمم الجامعة برنامجًا إعلاميًا متكاملاً لتغطية مخرجاتها البحثية	٢,٨٦	١,٠٠	متوسطة	٣
١١	تستخدم الجامعة وسائل ترويجية متنوعة قادرة على جذب المستفيدين	٢,٨٤	١,٠٥	متوسطة	٤
١٥	تتشارك الجامعة مع القطاع الخاص تسويق مخرجاتها البحثية	٢,٨٠	١,٠٢	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام لبُعد التسعير	٢,٨٨	٠,٩٦	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٨) أن مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد التسعير في الجامعات السعودية متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٨٨) بانحراف معياري (٠,٩٦)، ويعود السبب في ذلك قلة إطلاع العينة على أهداف التسعير بالنسبة للجامعات، كتعظيم العائد من التسويق للخدمات البحثية، والحصول على ميزة تنافسية مرتفعة من السوق، وتشجيع المستفيدين على شراء هذه الخدمات وتوظيف مخرجاتها في تطوير مؤسساتهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (٢٠١٨)، والكفارنة (٢٠٢٠)، والخير (٢٠١٥) المرتفعة، ودراسة أسماء (٢٠١٧) المنخفضة.

رابعاً: مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببُعد التوزيع في الجامعات السعودية:

جدول (١٩): مستوى تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية فيما يتعلق ببعد التوزيع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١٩	تصدر الجامعة مجلات دورية بهدف تعريف المستفيدين بمخرجاتها البحثية	٣,١٧	١,٠٥	متوسطة	١
١٧	تنوع الجامعات وسائل توزيع مخرجاتها البحثية بحسب حاجات المستفيدين	٢,٩١	١,٠٤	متوسطة	٢
١٦	توظف الجامعة موقعها الالكتروني لتوزيع مخرجاتها البحثية	٢,٩٠	١,٠١	متوسطة	٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٠	تنتقي الجامعة موزعين محترفين لتوزيع مخرجاتها البحثية	٢,٨٠	١,٠٣	متوسطة	٤
١٨	تعتمد الجامعة أسلوب التوزيع الشامل لمنافذها التسويقية	٢,٧٧	١,٠١	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي العام لبُعد التوزيع	٢,٩١	٠,٩٨	متوسطة	

يتضح من خلال الجدول (١٩) أن مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق ببعد التوزيع في الجامعات السعودية متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (٢,٩١) بانحراف معياري (٠,٩٨)، ويعود السبب في ذلك قلة الاهتمام بالكيفية التي ستصل بها الخدمات البحثية إلى المستفيدين في الوقت والمكان المناسبين، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (٢٠١٨)، والكفارنة (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتيجة دراسة أسماء (٢٠١٧) المنخفضة، ودراسة الخير (٢٠١٥) المرتفعة جدًا.

٣- نتائج السؤال الثالث:

جدول (٢٠): تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) لدرجة إسهام ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية

المتغير المستقل (أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق)	المتغير التابع (تسويق البحوث العلمية)				
	قيمة B	الخطأ المعياري	قيم بيتا	قيم ت	مستوى المعنوية
الثابت	٠,٠٠١	٠,٠٨٢		٠,٠٠٧	٠,٩٩٥
الزيادة	٠,٢٠٦	٠,٠٥٠	٠,٢١٢	٤,١١٦	٠,٠٠٠
التقليص	٠,١١٦	٠,٠٥١	٠,١٠٥	٢,٣٠٦	٠,٠٢٢
الاستبعاد	٠,١٩٤	٠,٠٤٥	٠,١٧٧	٤,٣٢٧	٠,٠٠٠
الابتكار	٠,٤٦٠	٠,٠٤٧	٠,٤٧٠	٩,٦٨٢	٠,٠٠٠
قيمة ف = ٤٠٤,٥٢٩ مستوى دلالتها = ٠,٠٠١ معامل التحديد =٠,٨١٣					

يشير معامل التحديد R2 (٠,٨١٣) إلى أن استراتيجية المحيط الأزرق كمتغير مستقل مسؤولة عن تفسير ما يقارب من (٨١,٣٪) من التباين في تسويق البحوث العلمية بالجامعات السعودية، وباقي النسبة تعود لعوامل أخرى.

وبإمعان النظر في القيم الإحصائية في الجدول (٢١) يتضح أن هناك تأثيرًا واضحًا لأبعاد استراتيجية المحيط الأزرق على تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٠٠١، ٠,٠٢٢، ٠,٠٠١، ٠,٠٠١)، وجميعها أقل من (٠,٠٥)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية المحيط الأزرق يُساهم بنسبة (٨١,٣٪) في تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، ومما يدعم ويبرر هذه النتيجة ما أكدته دراسة الجرجري وجميل (٢٠١٦) في أن استراتيجية المحيط الأزرق تُمكّن الجامعات من استثمار الكثير من الوقت في إنجاز الأبحاث العملية، وبأقل تكلفة.

٤- نتائج السؤال الرابع:

أولاً: النوع الاجتماعي:

١- الفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير النوع الاجتماعي:

جدول (٢١): نتائج اختبار (ت) للفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير النوع الاجتماعي

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الزيادة	ذكر	١٩٨	٢,٧٤	٠,٨٧	٤,٨٠٢	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,١٩	٠,٩٢		
التقليص	ذكر	١٩٨	٢,٩٧	٠,٨٠	٢,٢٣٢	٠,٠٢٦
	أنثى	١٧٥	٣,١٥	٠,٨٠		
الاستبعاد	ذكر	١٩٨	٢,٨٧	٠,٨٠	٢,٩١٢	٠,٠٠٤
	أنثى	١٧٥	٣,١١	٠,٨٢		
الابتكار	ذكر	١٩٨	٢,٨٢	٠,٨٨	٤,٠١٢	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,١٩	٠,٩١		
الدرجة الكلية لاستراتيجية المحيط الأزرق	ذكر	١٩٨	٢,٨٥	٠,٨٠	٣,٧٥١	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,١٧	٠,٨٢		

يتضح من خلال الجدول (٢١) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير النوع الاجتماعي؛ وذلك لصالح الإناث، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إطلاع أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث على دقائق الممارسات التطويرية لجامعاتهم أكثر من الذكور، مما جعل الفروق تتجه لصالحهم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي كانت تتجه لصالح الذكور.

٢- الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير النوع الاجتماعي:

جدول (٢٢): نتائج اختبار (ت) للفروق حول أبعاد مستوى تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير النوع الاجتماعي

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنتج	ذكر	١٩٨	٢,٨٦	٠,٩٦	٣,١٦٤	٠,٠٠٢
	أنثى	١٧٥	٣,١٧	٠,٩١		
التسعير	ذكر	١٩٨	٢,٧٧	٠,٩٣	٢,٥٠٠	٠,٠١٤
	أنثى	١٧٥	٣,٠٠	٠,٨٢		
الترويج	ذكر	١٩٨	٢,٦٩	٠,٩٦	٤,٠٩٨	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,٠٩	٠,٩٢		
التوزيع	ذكر	١٩٨	٢,٧٢	٠,٩٦	٤,٠٦٥	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,١٢	٠,٩٦		
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	ذكر	١٩٨	٢,٧٦	٠,٩٠	٣,٦٦٦	٠,٠٠١
	أنثى	١٧٥	٣,١٠	٠,٨٥		

يتضح من خلال الجدول (٢٢) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير النوع الاجتماعي؛ وذلك لصالح الإناث، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص أعضاء الهيئة التدريسية من الإناث على إدراك كل ما من شأنه دعم وتطوير الجامعات في جانب الاستقلال

المالي ويحقق لها التنافسية، مما جعل الفروق تتجه لصالحهم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (٢٠١٨) التي كانت تتجه لصالح الذكور.

ثانياً: الرتبة العلمية:

١- الفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

جدول (٢٣): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الرتبة العلمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الزيادة	بين المجموعات	٣,٣١١	٢	١,٦٥٦	١,٩٧١	٠,١٤١
	داخل المجموعات	٣١٠,٧٢١	٣٧٠	٠,٨٤٠		
	المجموع	٣١٤,٠٣٢	٣٧٢			
التقليص	بين المجموعات	١,٠٣٦	٢	٠,٥١٨	٠,٨٠١	٠,٤٥٠
	داخل المجموعات	٢٣٩,٣٧٤	٣٧٠	٠,٦٤٧		
	المجموع	٢٤٠,٤١٠	٣٧٢			
الاستبعاد	بين المجموعات	٢,٠٨٦	٢	١,٠٤٣	١,٥٨٠	٠,٢٠٧
	داخل المجموعات	٢٤٤,٢١٨	٣٧٠	٠,٦٦٠		
	المجموع	٢٤٦,٣٠٣	٣٧٢			
الابتكار	بين المجموعات	٤,٨٤٥	٢	٢,٤٢٣	٢,٩٤٠	٠,٠٥٤
	داخل المجموعات	٣٠٤,٩٢٤	٣٧٠	٠,٨٢٤		
	المجموع	٣٠٩,٧٦٩	٣٧٢			
الدرجة الكلية لاستراتيجية المحيط الأزرق	بين المجموعات	١,٩٩٦	٢	٠,٩٩٨	١,٤٧٦	٠,٢٣٠
	داخل المجموعات	٢٥٠,١٩٤	٣٧٠	٠,٦٧٦		
	المجموع	٢٥٢,١٩٠	٣٧٢			

يتضح من خلال الجدول (٢٣) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الرتبة العلمية، وتُفسّر هذه النتيجة بإدراك الأعضاء لأهمية استراتيجية المحيط

الأزرق كنظام تسويقي يخدم تطلعات الجامعة في ضوء المتغيرات المتسارعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠)، والحوراني (٢٠١٧).

٢- الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الرتبة العلمية:

جدول (٢٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الرتبة العلمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنتج	بين المجموعات	٨,٩٤٧	٢	٤,٤٧٤	٥,٠٨٦	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٣٢٥,٤٨٠	٣٧٠	٠,٨٨٠		
	المجموع	٣٣٤,٤٢٧	٣٧٢			
التسعير	بين المجموعات	٥,٧٤٨	٢	٢,٨٧٤	٣,٧٢٧	٠,٠٢٥
	داخل المجموعات	٢٨٥,٣٣٥	٣٧٠	٠,٧٧١		
	المجموع	٢٩١,٠٨٣	٣٧٢			
الترويج	بين المجموعات	٢,٢٦١	٢	١,١٣١	١,٢٣٧	٠,٢٩١
	داخل المجموعات	٣٣٨,١٠١	٣٧٠	٠,٩١٤		
	المجموع	٣٤٠,٣٦٣	٣٧٢			
التوزيع	بين المجموعات	١٠,٥٠٠	٢	٥,٢٥٠	٥,٦٢٢	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٤٥,٥٢١	٣٧٠	٠,٩٣٤		
	المجموع	٣٥٦,٠٢١	٣٧٢			
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	بين المجموعات	٥,٤٨٣	٢	٢,٧٤١	٣,٤٨٤	٠,٠٣٢
	داخل المجموعات	٢٩١,١١٣	٣٧٠	٠,٧٨٧		
	المجموع	٢٩٦,٥٩٥	٣٧٢			

يتضح من خلال الجدول (٢٤) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تسويق البحوث العلمية فيما يتعلق بالترويج في الجامعات السعودية.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لمستوى تسويق البحوث العلمية وأبعادها الفرعية الممثلة في (المنتج، التسعير، التوزيع) باختلاف متغير الرتبة العلمية؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الرتبة العلمية، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٥): اختبار شيفيه (scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العملية باختلاف متغير الرتبة العلمية

الأبعاد	الرتبة العلمية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
المنتج	أستاذ	٩٦	٣,٠٠	٠,٩٦	–		
	أستاذ مشارك	١١٣	٢,٨٦	٠,٩٤		–	-٠,٣٧**
	أستاذ مساعد	١٦٤	٣,٢٢	٠,٩٢		٠,٣٧**	–
التسعير	أستاذ	٩٦	٣,٠٣	٠,٨٦	–	٠,١١*	
	أستاذ مشارك	١١٣	٢,٧٤	٠,٩٠	-٠,١١*	–	
	أستاذ مساعد	١٦٤	٢,٩٤	٠,٨٦			–
التوزيع	أستاذ	٩٦	٢,٨٧	١,٠٣	–		-٠,٢٨*
	أستاذ مشارك	١١٣	٢,٧٦	٠,٩٣		–	-٠,٣٩**
	أستاذ مساعد	١٦٤	٣,١٥	٠,٩٧	٠,٢٨*	٠,٣٩**	–
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	أستاذ	٩٦	٢,٩٤	٠,٩١	–		
	أستاذ مشارك	١١٣	٢,٧٩	٠,٨٨		–	-٠,٢٨**
	أستاذ مساعد	١٦٤	٣,٠٨	٠,٨٨		٠,٢٨**	–

يتضح من خلال الجدول (٢٥)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات العينة حول الدرجة الكلية لمستوى تسويق البحوث العلمية وأبعادها الفرعية الممثلة في (المنتج، التسعير، التوزيع) باختلاف متغير الرتبة العلمية، أن الفروق جاءت لصالح الأستاذ المساعد فيما

يتعلق بكل من (المنتج – التوزيع)، في حين جاءت الفروق لصالح الأستاذ في بعد التسعير، وتفسّر هذه النتيجة فيما يتعلق بالفروق في بعد التسعير لصالح الأستاذ بحكم مناصبهم القيادية والتي تقرّبهم من الاطلاع على الأمور المالية وتقديرها.

ثالثًا: عدد سنوات الخبرة:

١ – الفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

جدول (٢٦): نتائج اختبار مان ويتني للفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	الخدمة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الزيادة	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٠٤,٠١	٨٥٦٨,٥٠	١,٠٩٠	٠,٢٧٦
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٤,٨٤	٦١١٨٢,٥٠		
التقليص	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٢٣,٤٠	٩٣٨٣,٠٠	٢,٣٣٠	٠,٠٢٠
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٢,٣٨	٦٠٣٦٨,٠٠		
الاستبعاد	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢١٨,٧٣	٩١٨٦,٥٠	٢,٠٣٢	٠,٠٤٢
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٢,٩٧	٦٠٥٦٤,٥٠		
الابتكار	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢١٨,٢١	٩١٦٥,٠٠	١,٩٩٨	٠,٠٤٦
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٣,٠٤	٦٠٥٨٦,٠٠		
الدرجة الكلية	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢١١,٠٤	٨٨٦٣,٥٠	١,٥٣٦	٠,١٢٥
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٣,٩٥	٦٠٨٨٧,٥٠		

يتضح من خلال الجدول (٢٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لأبعاد استراتيجية المحيط الأزرق

والبعد الفرعي (الزيادة) باختلاف متغير سنوات الخدمة، في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بكل من (الاستبعاد، التقليص، الابتكار) باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة، لصالح من خبرتهم (٥) سنوات فأقل، وتعزى هذه النتيجة إلى الأعضاء الجدد والأحدث خبرة أكثر طموحًا واجتهادًا نحو مواكبة كل ما هو جديد.

٢- الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

جدول (٢٧): نتائج اختبار مان ويتني للفروق حول تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	الخدمة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
المنتج	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٠٤,٣٥	٨٥٨٢,٥٠	١,١١٠	٠,٢٦٧
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٤,٨٠	٦١١٦٨,٥٠		
التسعير	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٠٥,٨٥	٨٦٤٥,٥٠	١,٢٠٧	٠,٢٢٧
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٤,٦١	٦١١٠٥,٥٠		
الترويج	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٢٤,٢٧	٩٤١٩,٥٠	٢,٣٨٦	٠,٠١٧
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٢,٢٧	٦٠٣٣١,٥٠		
التوزيع	٥ سنوات فأقل	٤٢	١٩٦,٩٦	٨٢٧٢,٥٠	٠,٦٣٨	٠,٥٢٣
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٥,٧٤	٦١٤٧٨,٥٠		
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	٥ سنوات فأقل	٤٢	٢٠٨,١٧	٨٧٤٣,٠٠	١,٣٥١	٠,١٧٧
	أكثر من ٥ سنوات	٣٣١	١٨٤,٣١	٦١٠٠٨,٠٠		

يتضح من خلال الجدول (٢٧) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لمستوى تسويق البحوث العلمية

في الجامعات السعودية وفقًا لأبعاده في الجامعات السعودية باختلاف متغير سنوات الخدمة، في حين أوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالترويج باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة، لصالح من خدمتهم (٥) سنوات فأقل ذوي المتوسط الرتبي الأعلى (٢٢٤,٢٧)، وتعزى هذه النتيجة إلى أنهم أكثر نشاطًا وأكثر ميلاً لتوليد الأفكار في مجال التسويق البحثي.

رابعًا: الجامعة:

١ – الفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الجامعة:

جدول (٢٨): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الجامعة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الزيادة	بين المجموعات	١٧,٧٩١	٤	٤,٤٤٨	٥,٥٢٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٩٦,٢٤٢	٣٦٨	٠,٨٠٥		
	المجموع	٣١٤,٠٣٢	٣٧٢			
التقليص	بين المجموعات	٧,٨٢٨	٤	١,٩٥٧	٣,٠٩٧	٠,٠١٦
	داخل المجموعات	٢٣٢,٥٨٢	٣٦٨	٠,٦٣٢		
	المجموع	٢٤٠,٤١٠	٣٧٢			
الاستبعاد	بين المجموعات	١٤,٧٧٦	٤	٣,٦٩٤	٥,٨٧٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣١,٥٢٧	٣٦٨	٠,٦٢٩		
	المجموع	٢٤٦,٣٠٣	٣٧٢			
الابتكار	بين المجموعات	١٥,٩٢٤	٤	٣,٩٨١	٤,٩٨٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٩٣,٨٤٥	٣٦٨	٠,٧٩٨		
	المجموع	٣٠٩,٧٦٩	٣٧٢			
الدرجة الكلية لاستراتيجية المحيط الأزرق	بين المجموعات	١١,٦٩١	٤	٢,٩٢٣	٤,٤٧٢	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٤٠,٤٩٩	٣٦٨	٠,٦٥٤		
	المجموع	٢٥٢,١٩٠	٣٧٢			

يتضح من خلال الجدول (٢٨) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الجامعة؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الجامعة، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٢٩): اختبار شيفيه (scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق حول أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الجامعة

الأبعاد	الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أم القرى	الطائف	القصيم	الجامعة الإسلامية	الملك خالد
الزيادة	أم القرى	٦٦	٢,٨٣	٠,٨١	–	-٠,٣٥*	-٠,٢٩*		
	الطائف	٧٧	٣,١٨	٠,٨١	٠,٣٥*	–			٠,٥٥**
	القصيم	١٠٧	٣,١٢	١,٠٥	٠,٢٩*		–		٠,٤٨**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٣,٠١	٠,٩٧				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٦٤	٠,٨٠		-٠,٥٥**	-٠,٤٨**		–
التقليص	أم القرى	٦٦	٣,٠٢	٠,٨٠	–				
	الطائف	٧٧	٣,١٠	٠,٦١		–			٠,٢٦*
	القصيم	١٠٧	٣,٢٠	٠,٨٨			–		٠,٣٧**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٣,٢٢	١,٠١				–	٠,٣٨*
	الملك خالد	٩٧	٢,٨٤	٠,٧٧		٠,٢٦*	-٠,٣٧**	-٠,٣٨**	–
الاستبعاد	أم القرى	٦٦	٢,٨٨	٠,٧٥	–	-٠,٣٦**			
	الطائف	٧٧	٣,٢٤	٠,٧٨	٠,٣٦**	–			٠,٥٣**
	القصيم	١٠٧	٣,١٢	٠,٨١			–		٠,٤١**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٨	٠,٨٧				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٧١	٠,٧٩		-٠,٥٣**	-٠,٤١**		–
الابتكار	أم القرى	٦٦	٢,٧٩	٠,٩٠	–	-٠,٤٣**	-٠,٣٩**		
	الطائف	٧٧	٣,٢٢	٠,٧٤	٠,٤٣**	–			٠,٤٧**
	القصيم	١٠٧	٣,١٨	٠,٩٩	٠,٣٩**		–		٠,٤٢**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٥	٠,٩٨				–	

الأبعاد	الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أم القرى	الطائف	القصيم	الجامعة الإسلامية	الملك خالد
	الملك خالد	٩٧	٢,٧٥	٠,٨٧		-٠,٤٩**	-٠,٤٢**		-
الدرجة الكلية لاستراتيجية المحيط الأزرق	أم القرى	٦٦	٢,٩٣	٠,٧٧	-				
	الطائف	٧٧	٣,١٩	٠,٦٥		-			٠,٤٥**
	القصيم	١٠٧	٣,١٦	٠,٩٤			-		٠,٤٢**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٣,١١	٠,٩٦				-	٠,٣٨*
	الملك خالد	٩٧	٢,٧٤	٠,٧٥		-٠,٤٥**	-٠,٤٢**	-٠,٣٨**	-

يتضح من خلال الجدول (٢٩)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدرجة الكلية لدرجة ممارسة أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق باختلاف متغير الجامعة، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف فيما يتعلق ببعدي (الزيادة، والاستبعاد)، الابتكار)، ولصالح الجامعة الإسلامية ببعد التقليص، وربما يعود السبب في التفاوت بين الجامعات أن جامعة الطائف والجامعة الإسلامية تتابعان بانتظام عمليات التغير والتطور الإداري بشكل أكبر من الجامعات الأخرى.

٢- الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الجامعة:

جدول (٣٠): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الجامعة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المنتج	بين المجموعات	٢٠,٨٤٥	٤	٥,٢١١	٦,١١٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣١٣,٥٨٢	٣٦٨	٠,٨٥٢		
	المجموع	٣٣٤,٤٢٧	٣٧٢			
التسعير	بين المجموعات	١٣,٦٠١	٤	٣,٤٠٠	٤,٥١٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٧٧,٤٨١	٣٦٨	٠,٧٥٤		
	المجموع	٢٩١,٠٨٣	٣٧٢			
الترويج	بين المجموعات	١٦,٣٣١	٤	٤,٠٨٣	٤,٦٣٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٢٤,٠٣١	٣٦٨	٠,٨٨١		

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموع	٣٤٠,٣٦٣	٣٧٢			
التوزيع	بين المجموعات	٢٥,٦٣٣	٤	٦,٤٠٨	٧,١٣٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣٠,٣٨٨	٣٦٨	٠,٨٩٨		
	المجموع	٣٥٦,٠٢١	٣٧٢			
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	بين المجموعات	١٨,٥٦٢	٤	٤,٦٤٠	٦,١٤٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٧٨,٠٣٣	٣٦٨	٠,٧٥٦		
	المجموع	٢٩٦,٥٩٥	٣٧٢			

يتضح من خلال الجدول (٣٠) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الجامعة؛ ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الجامعة، تم استخدام اختبار شيفيه، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (٣١): اختبار شيفيه (scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق حول أبعاد تسويق البحوث العلمية باختلاف متغير الجامعة

الأبعاد	الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أم القرى	الطائف	القصيم	الجامعة الإسلامية	الملك خالد
المنتج	أم القرى	٦٦	٢,٨٠	٠,٨٨	–	-٠,٤٦**	-٠,٤٣**		
	الطائف	٧٧	٣,٢٥	٠,٨٢	٠,٤٦**	–			٠,٥٤**
	القصيم	١٠٧	٣,٢٢	١,٠٢	٠,٤٣**		–		٠,٥١**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٩	٠,٩١				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٧٢	٠,٩٢		-٠,٥٤**	-٠,٥١**		–
التسعير	أم القرى	٦٦	٢,٧٥	٠,٩٠	–	-٠,٣٢*	-٠,٢٨*		
	الطائف	٧٧	٣,٠٧	٠,٧٢	٠,٣٢*	–			٠,٤٦**
	القصيم	١٠٧	٣,٠٤	٠,٨٩	٠,٢٨*		–		٠,٤٢**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٨	٠,٩٦				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٦١	٠,٩٠		-٠,٤٦**	-٠,٤٢**		–

الأبعاد	الجامعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أم القرى	الطائف	القصيم	الجامعة الإسلامية	الملك خالد
الترويج	أم القرى	٦٦	٢,٧٥	٠,٨٧	–	-٠,٣٨**			
	الطائف	٧٧	٣,١٣	٠,٨٠	٠,٣٨*	–			٠,٥٤**
	القصيم	١٠٧	٣,٠٢	١,١٢			–		٠,٤٣**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٥	٠,٩٥				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٥٩	٠,٨٦		-٠,٥٤**	-٠,٤٣**		–
التوزيع	أم القرى	٦٦	٢,٧٣	٠,٩١	–	-٠,٥١**	-٠,٣٧*		
	الطائف	٧٧	٣,٢٤	٠,٨٨	٠,٥١**	–			٠,٦٧**
	القصيم	١٠٧	٣,١٠	١,٠٧	٠,٣٧*		–		٠,٥٣**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٨٤	١,٠٨				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٥٧	٠,٨٥		-٠,٦٧**	-٠,٥٣**		–
الدرجة الكلية لتسويق البحوث العلمية	أم القرى	٦٦	٢,٧٦	٠,٨٣	–	-٠,٤٢**	-٠,٣٤*		
	الطائف	٧٧	٣,١٧	٠,٧٥	٠,٤٢**	–			٠,٥٥**
	القصيم	١٠٧	٣,١٠	٠,٩٧	٠,٣٤*		–		٠,٤٧**
	الجامعة الإسلامية	٢٦	٢,٩٤	٠,٩٢				–	
	الملك خالد	٩٧	٢,٦٢	٠,٨٥		-٠,٥٥**	-٠,٤٧**		–

يتضح من الجدول (٣١)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تسويق البحوث العلمية وفقًا لأبعاده باختلاف متغير الجامعة، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف فيما يتعلق بالأبعاد (المنتج، والترويج، التوزيع)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة الطائف قد تكون تمر في فترة تطبيق الأداة بمرحلة هيكلية إدارية في مجال تنويع مصادر التمويل أكثر من غيرها من الجامعات؛ مما جعل أعضاءها أكثر إدراكًا لأبعاد تسويق البحوث العلمية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تورد الباحثة عدداً من التوصيات، وذلك على النحو الآتي:

– ضرورة التنسيق والتعاون بين الجامعات السعودية ومؤسسات الأعمال والإنتاج في المجتمع في مختلف المجالات على تطوير سبل التعاون.

– استثمار الكفاءات العلمية من أعضاء هيئة التدريس لتطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق بالجامعات.

– تعزيز تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية، وذلك من خلال وجود إدارة مستقلة مالياً وإدارياً لتسويق البحوث العلمية.

– توفير البيئة والمناخ الأكاديمي الملائم من قبل الجامعات والجهات المسؤولة عنها لتشجيع تطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق بهدف تسويق بحوثها العلمية وإيجاد القرارات التي تدعم ذلك.

– ضرورة قيام الجامعات السعودية بتوفير التقنيات الحديثة في تخزين وتوثيق بحوثها العلمية، وتسهيل مهمة الوصول إليها من قبل جميع المستفيدين، وذلك تمهيداً لتطبيق أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق وسير الإجراءات الإدارية.

– الترويج الفعال لخدمات الجامعة البحثية، وابتكار أساليب ترويج جاذبة للتعاقدات البحثية مع المستثمرين.

– استحداث إدارة لتسويق البحوث العلمية تتولى أنشطة المزيج التسويقي وتسعيرها والترويج لها وتحديد قنوات التوزيع في الجامعات حتى تصل للجهات المستفيدة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو قحف، عبد السلام. (٢٠١٣). أساسيات التسويق، مكتبة الوفاء القانونية.

أسماء، تاهمي. (٢٠١٧). علاقة المزيج التسويقي بتحسين الخدمات الجامعات دراسة حالة جامعة محمد بو ضياف بالمسلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة المسيلة.

آل مسلط، محمد، وحويجي، محمد. (٢٠٢١). تحسين جودة خدمات الجامعات السعودية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق رؤية مقترحة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤١ (١)، ٥٣-٢٣.

إلياس، سالم. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المحيط الأزرق في التوزيع تجربة شركة وورل مارت (*Wal-Mart*) للتوزيع بالتجزئة. مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي جامعة المسيلة، ٤ (١)، ٨٢-٧٢.

الأيوبي، منصور. (٢٠٢٠). استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية دراسة تطبيقية في كلية فلسطين التقنية دير البلح. مجلة جامعة العين للأعمال والقانون، ٤ (٢)، ٤٠-١.

بشير، ميسون. (٢٠٢٠). أثر تسويق الخدمات التعليمية في الجامعة الإسلامية في قطاع غزة على قرار الطلبة بالالتحاق بالجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

الثبيتي، محمد. (٢٠٢٠). استراتيجية المحيط الأزرق كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية. مجلة التربية جامعة الأزهر، ٣ (١٨٧)، ٥٠١-٤٤٩.

جرادات، ناصر، عمرو، مهند، والزير، محمود. (٢٠١٧). استراتيجية المحيط الأزرق ودورها في خلق القيمة للشركات الفلسطينية العاملة في مجال تسويق الحواسيب، البلقاء للبحوث والدراسات، ٢٠ (٢)، ١٢١-١٣٩.

الجرجري، أحمد، والجميل، ريم. (٢٠١٨). دور قيادة المحيط الأزرق في تحقيق متطلبات الجامعة الريادية: دراسة مقارنة بين بعض الجامعات الحكومية والأهلية في إقليم كردستان. مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٨ (٣)، ٥٦-٣١.

جلال، أبو بكر، ومتولي، التهامي. (٢٠١٩). خطة تسويقية لكلية العلوم الإسلامية للوافدين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق *BOS*. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٤ (٤)، ٦٦-١٥٧.

الحربي، أمل. (٢٠١٧). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. مجلة العلوم التربوية، ٢ (١)، ٥٨-٨٧.

الحربي، سليمان. (٢٠١١). مفهوم الاستراتيجية: دراسة في التأصيل النظري للمفاهيم. مجلة دراسات المستقبل، (٥)، ١٠٣-١١٦.

حسب النبي، أحمد. (٢٠٢١). دراسة مقارنة للتعليم والتنافسية الدولية في كوريا الجنوبية ومصر وإمكانية الإفادة منها في تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر. كلية الدراسات العُليا للتربية، ٢٩ (٢)، ٢٣٢-٣٩.

حسناء، بو عبد الله، وياسمينة، بلعطار. (٢٠٢٠). دور دراسة الجدوى التسويقية وفق استراتيجية المحيط الأزرق في مد حدود السوق. [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير.

حسنين، منال. (٢٠٢٠). تأثير القيادات الجامعية في دعم ثقافة تسويق البحوث العلمية بجامعة الاسكندرية. دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، (١٠٧)، ٢٤١-١١٣.

حمد، محمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل دور استراتيجية المحيط الأزرق في تعزيز الميزة التنافسية المستدامة في جامعة أسيوط دراسة حالة. المجلة التربوية جامعة أسيوط، (٧٦)، ٢٠٩٥-٢٠٣١.

الخليفة، عبد العزيز. (٢٠١٤). رؤية تطويرية لمنظومة البحث العلمي في الجامعات السعودية في ضوء التنافسية العالمية. المجلة السعودية للتعليم العالي، (١٢)، ٤٩-١١.

الخنساء، شرقي. (٢٠٢١). واقع تبني المنظمة لأبعاد استراتيجية المحيط الأزرق دراسة حالة مؤسسة حضنه حليب بالمسيلة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

الخير، منزر. (٢٠١٥). دور المزيج التسويقي في تحسين تنافسية الشركات دراسة حالة مؤسسة نقاوس للمصبرات، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد خضير بسكرة.

دخان، حسينة. (٢٠٠٧). محددات تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق في المؤسسات المصرفية دراسة حالة المؤسسات المصرفية بولاية المسيلة، دراسات اقتصادية، ٨ (١)، ٢٣-١.

الدمخ، أمينة. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير نظام تمويل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، رابطة التربويين العرب، (١١٠)، ٤٢-٢٣.

الدهمش، خالد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير تمويل التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، آفاق جديدة في تعليم الكبار، (٢٦)، ٩٤-٥١.

الدواد، عبد المحسن سعد. (٢٠١٧، يناير ١١-١٢). مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، ٣٧٦-٣٥٦.

الروبي، حنان. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطبيق اليقظة التنافسية بالجامعات في ضوء فلسفة المحيط الأزرق دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٩ (١)، ١٢٩-٢١٨.

رؤوف. رعد. (٢٠١٠). دور أبعاد استراتيجية المحيط الأزرق في المحيط التسويقي بالتطبيق على الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية- نينوى. مجلة تنمية الرافدين، ٣٢ (٩٨)، ٣٣٥-٣١٧.

السلامي، موسى. (٢٠١٩). إدارة الابتكارات بالجامعات السعودية كمدخل لتعزيز مصادر تمويلها تصور مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك خالد.

سليمان، هناء. (٢٠١٩). تسويق جودة الخدمات التعليمية مدخل لدعم مقومات تدويل التعليم الجامعي جامعة دمياط نموذجًا للتطبيق. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٤٤، ٣٩١-٣١٤.

شامي، شريفة. (٢٠١٨). واقع ومستقبل الإنفاق وتمويل التعليم في المملكة العربية السعودية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٤ (٥٩)، ٦٢-٤٠.

الشعيبي، محمد، والشهراني، سعيد. (٢٠١٤). تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب. مجلة جامعة زمار للدراسات والبحوث، (١٩)، ٣٤٦-٣١٦.

طالب، علاء، والبناء، زينب. (٢٠١٠). استراتيجية المحيط الأزرق والميزة التنافسية المستدامة. دار الحامد للنشر والتوزيع.

عاشور، آلاء. (٢٠٢١). أثر التسويق الريادي على الأداء التسويقي في شركات الاتصالات الخلوية دراسة تطبيقية شركة جوال بقطاع غزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الحميد، أنس. (٢٠١٨). أثر عناصر المزيج التسويقي على الميزة التنافسية دراسة ميدانية في مصانع البلاستيك الصناعية في عمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

عبد الرحيم، عبد الرحيم. (٢٠٢١). دور استراتيجية المحيط الأزرق في معالجة فجوة التنفيذ في المنظمات العامة: نموذج مقترح لآلية التطبيق. المجلة العربية للإدارة، ٤١ (٣)، ٦١-٤٧.

عبد الله، أسماء. (٢٠٢١). رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق لتحقيق الميزة التنافسية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢ (٦). ٦٥-١.

العساف، صالح محمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط٦)، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.

العسيري، خالد. (٢٠١٥). مقومات الابتكار الاجتماعي مدخل لتطوير الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية. [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى]، المنصة المعرفية درر.

عسيري، زهرة. (٢٠١٧). تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية من منظور اقتصاد المعرفة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك خالد.

قاسم، سامر، ونصور، ريزان، وديوب، جودت. (٢٠١٤). دور بحوث التسويق في عملية التجديد والابتكار دراسة ميدانية على شركات العصائر في محافظة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٦ (١)، ٣٠٥-٣٢١.

القحطاني، ريم. (٢٠١٤). تسويق بحوث الجامعات السعودية مدخل استراتيجي لتفعيل الشراكة المجتمعية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

القصبي، راشد. (٢٠٠٩). نحو تطوير التعليم الجامعي. دار فرحة للنشر والتوزيع.

الكفارنة، حسام. (٢٠٢٠). دراسة واقع المزيج التسويقي في مؤسسات الإقراض الصغير في الضفة الغربية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الخليل.

كيم، دبليو، وموربوني، رينيه. (٢٠١٩). الانتقال إلى المحيط الأزرق ما وراء التنافس خطوات مجربة للحصول على الثقة وتحقيق نمو جديد (ترجمة مكتبة جرير). (العمل الأصلي نُشر في ٢٠٠٥).

كيم، دبليو، وموربوني، رينيه. (٢٠٢١). استراتيجية المحيط الأزرق (ترجمة مكتبة جرير (ط.٢)). (العمل الأصلي نُشر في ٢٠٠٥).

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. الرابط: *https://www. vision2030. gov. sa/ar*

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٠). نظام الجامعات الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ، من الرابط *https://laws. boe. gov. sa/BoeLaws/Laws/Viewer/301eddd2-1476-475e-9531-aafc00a3da2a?lawId=8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801*

محروس، محمد الأصمعي، والسلمي، عبد الله عبد العالي. (٢٠١٩). بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية ٢٠٣٠. المجلة التربوية، (٥٩)، ٧٠-٣٥.

معيتيق، مصطفى. (٢٠١٩). تصور مقترح لتسويق الخدمات البحثية الجامعية بكليات التربية جامعة مصراته أنموذجًا، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، (٢)، ٦١٤-٥٩٨.

مقري، زكية، وشنة، آسيا. (٢٠١٥). إطار مقترح لتسويق مخرجات البحث العلمي كآلية لدفع المشاريع البحثية الريادية في الجزائر. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٨ (٢٢)، ٧٤-٥١.

النايف، سعود. (٢٠٢١). تسويق البحوث العلمية في جمهورية الصين الشعبية وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية، (٩)، ٢٧٠-٢٥١.

هنية، تامر. (٢٠١٩). مدى تطبيق استراتيجية المحيط الأزرق وأثرها على تميز الأداء المؤسسي في مجموعة شركات بدري وهنية. [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]، قاعدة بيانات دار المنظومة.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). مبادرة دعم البحث العلمي في الجامعات السعودية، من الرابط: *https://rdo. moe. gov. sa/ar/About/Pages/Goals. aspx*

ترجمة المراجع العربية:

Abu Qahf, Abdul Salam. (2013). Fundamentals of Marketing, Al-Wafaa Legal Library.

Asmaa, Tahmi. (2017). The relationship of the marketing mix to improving university services, a case study of Mohamed Boudiaf University in Al-Masala. [Unpublished master's thesis], University of M'sila.

Al-Muslat, Muhammad, and Hawiji, Muhammad. (2021). Improving the quality of services of Saudi universities in light of the blue ocean strategy is a proposed vision. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 41(1), 53-23.

Elias, Salem. (2020). Using the blue ocean strategy in distribution Wal-Mart's retail distribution experience. Journal of Development and Applied Economics University of M'sila, 4 (1), 82-72.

Al-Ayyubi, Mansour. (2020). The blue ocean strategy as an entry point to achieve competitive advantage, an applied study at the Palestine Technical College, Deir al-Balah. Al Ain University Journal of Business and Law, 4 (2), 40-1.

Bashir, Mason. (2020). The impact of marketing educational services at the Islamic University in the Gaza Strip on students' decision to enroll in the university. [Unpublished master's thesis], The Islamic University of Gaza.

Al-Thabiti, Muhammad. (2020). The blue ocean strategy as an entry point for achieving competitive advantage in postgraduate programs in Saudi universities. Journal of Education, Al-Azhar University, 3 (187), 501-449.

Jaradat, Nasser, Amr, Muhannad, and Al-Zeer, Mahmoud. (2017). The blue ocean strategy and its role in creating value for Palestinian companies working in the field of computer marketing, Al-Balqa' for Research and Studies, 20 (2), 121-139.

Al-Jarjari, Ahmed, and Al-Gamil, Reem. (2018). The Role of the Blue Ocean Leadership in Achieving the Requirements of the Entrepreneurial University: A Comparative Study Between Some Public and Private Universities in the Kurdistan Region. Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences, 8(3), 56-31.

Jalal, Abu Bakr, and Metwally, Al-Tohamy. (2019). A marketing plan for the Faculty of Islamic Sciences for non-Arabic-speaking expatriates at Al-Azhar University in light of the Blue Ocean Strategy (BOS). Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 34 (4), 66-157.

Harby, Amal. (2017). Financing Education in Saudi Arabia: Challenges and Alternatives. Journal of Educational Sciences, 2(1), 58-87.

Harbi, Suleiman. (2011). The concept of strategy: a study in the theoretical rooting of concepts. Journal of Future Studies, (5), 103-116.

According to the Prophet, Ahmed. (2021). A comparative study of education and international competitiveness in South Korea and Egypt and the possibility of benefiting from it in the development of pre-university education in Egypt. Graduate School of Education, 29(2), 232-39.

Hasnaa, Bou Abdullah, and Yasmina, Belattar. (2020). The role of the marketing feasibility study according to the blue ocean strategy in extending the market boundaries. [Unpublished master's thesis], Institute of Economic, Commercial and Facilitation Sciences.

Hassanein, Manal. (2020). The impact of university leaders in supporting the culture of marketing scientific research at Alexandria University. Educational and psychological studies, Journal of the College of Education, Zagazig, (107), 241-113.

Hamad, Mohammed. (2020). A proposed vision to activate the role of the blue ocean strategy in promoting sustainable competitive advantage at Assiut University, a case study. Educational Journal, Assiut University, (76), 2095-2031.

Khalifa, Abdul Aziz. (2014). A developmental vision for the scientific research system in Saudi universities in the light of global competitiveness. Saudi Journal of Higher Education, (12), 49-11.

Al-Khansa, eastern. (2021). The reality of the organization's adoption of the dimensions of the blue ocean strategy, a case study of the Milk Breeding Institution in M'sila. [Unpublished master's thesis], Mohamed Boudiaf University, M'sila.

Goodness, Menzer. (2015). The role of the marketing mix in improving the competitiveness of companies, a case study of the Naqous Preserves Foundation, [unpublished master's thesis], University of Mohamed Khudair Biskra.

Dukhan, Hasina. (2007). Determinants of applying the blue ocean strategy in banking institutions, a case study of banking institutions in the state of M'sila, Economic Studies, 8 (1), 23-1.

Damn, Amina. (2019). A proposed vision for the development of the education financing system in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Vision 2030, Association of Arab Educators, (110), 42-23.

Dahmash, Khaled. (2019). A proposed vision for the development of financing university education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Vision 2030, New Horizons in Adult Education, (26), 94-51.

Al-Dawad, Abdul Mohsen Saad. (2017, January 11-12). The responsibility of Saudi universities in achieving the Kingdom's Vision 2030. The Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030 Conference, 376-356.

Ruby, Hanan. (2019). A proposed vision for the application of competitive vigilance in universities in the light of the philosophy of the blue ocean, a study of the opinions of faculty members at Beni Suef University, Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 19 (1), 129-218.

Compassionate. thunder. (2010). The role of the dimensions of the blue ocean strategy in the marketing environment by applying it to the General Company for the manufacture of medicines and medical supplies - Nineveh. Tanmiat Al-Rafidain Journal, 32 (98), 335-317.

Salami, Musa. (2019). Management of innovations in Saudi universities as an entry point to enhance their funding sources. A proposed vision. [Unpublished PhD thesis], King Khalid University.

Suleiman, Hana. (2019). Marketing the quality of educational services is an introduction to supporting the foundations for the internationalization of university education, Damietta University as an application model. Journal of the College of Education in Ismailia, 44, 391-314.

Shami, Sherifa. (2018). The reality and future of spending and financing education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Social Work, 4(59), 62-40.

Al-Shuaibi, Muhammad, and Al-Shahrani, Saeed. (2014). Evaluation of the quality of educational services at King Khalid University from the students' point of view. Zammar University Journal for Studies and Research, (19), 346-316.

Student, Alaa, and construction, Zainab. (2010). Blue ocean strategy and sustainable competitive advantage. Dar Al-Hamid for publication and distribution.

Ashour, Alaa. (2021). The Impact of Entrepreneurial Marketing on the Marketing Performance of Cellular Communications Companies An Applied Study of Jawwal Company in the Gaza Strip, [Unpublished Master's Thesis], The Islamic University of Gaza.

Abdul Hamid, Anas. (2018). The impact of the elements of the marketing mix on the competitive advantage: A field study in industrial plastic factories in Amman. [Unpublished master's thesis], Middle East University.

Abdul Rahim, Abdul Rahim. (2021). The Role of the Blue Ocean Strategy in Addressing the Implementation Gap in Public Organizations: A Proposed Model for Implementation Mechanism. Arab Journal of Management, 41 (3), 61-47.

Abdullah, Asma. (2021). A proposed strategic vision for the development of educational postgraduate studies in Egyptian universities in the light of the blue ocean strategy to achieve competitive advantage. Journal of Scientific Research in Education, 22(6). 65-1.

Al-Assaf, Salih Muhammad (2012). Introduction to Research in Behavioral Sciences (6th Edition), Obeikan Library for Printing and Publishing.

Al-Asiri, Khaled. (2015). Elements of social innovation, an introduction to the development of university administration in Saudi universities. [Published Ph.D. Thesis, Umm Al-Qura University], the knowledge platform Dorar.

Asiri, Zahra. (2017). Marketing Scientific Research in Saudi Universities from the Perspective of the Knowledge Economy, [Unpublished Master's Thesis], King Khalid University.

Qassem, Samer, Nassour, Rizan, and Dawub, Jawdat. (2014). The role of marketing research in the process of renewal and innovation, a field study on juice companies in Lattakia Governorate, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36(1), 305-321.

Al-Qahtani, Reem. (2014). Marketing Saudi universities research is a strategic approach to activate community partnership. [Unpublished PhD thesis], King Saud University.

Al-Qasabi, Rashid. (2009). towards the development of university education. Dar Farha for publication and distribution.

Kafarneh, Hossam. (2020). A study of the reality of the marketing mix in micro-lending institutions in the West Bank, [unpublished master's thesis], Hebron University.

Kim, W, and Morboni, Renee. (2019). Moving to the Blue Ocean Beyond Competition Proven Steps to Gaining Confidence and Achieving New Growth (Translation by Jarir Bookstore). (Original work published in 2005).

Kim, W, and Morboni, Renee. (2021). Blue Ocean Strategy (Translated by Jarir Bookstore (2nd edition)). (Original work published in 2005).

Council of Economic Affairs and Development. (2016). Saudi Vision 2030. Link: https://www.vision2030.gov.sa/ar

Universities Affairs Council. (2020). The University System issued by Royal Decree No. (M/27) dated 3/2/1441 AH, from the link https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/301eddd2-1476-475e-9531-aafc00a3da2a?lawId =8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801

Mahrous, Muhammad al-Asma'i, and al-Salami, Abdullah Abd al-Aali. (2019). Suggested alternatives to diversify sources of financing higher education in the Arab countries in light of the visions of Egypt and Saudi Arabia 2030. Educational Journal, (59), 70-35.

Maiteeq, Mustafa. (2019). A proposed vision for marketing university research services in the Faculties of Education, Misurata University as a model. The first scientific conference of the Faculty of Education, Sirte University: Exploring the future of Faculties of Education in Libyan universities in the light of contemporary trends, (2), 614-598.

Maqri, Zakia, and Shanna, Asia. (2015). A proposed framework for marketing the outputs of scientific research as a mechanism to advance pioneering research projects in Algeria. Arab Journal of Quality Assurance in University Education, 8(22), 74-51.

Al-Nayef, Saud. (2021). Marketing scientific research in the People's Republic of China and the possibility of benefiting from it in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Human Sciences, (9), 270-251.

Haniyeh, Tamer. (2019). The extent of applying the blue ocean strategy and its impact on the excellence of institutional performance in the Badri and Haniyeh group of companies. [A published master's thesis, The Islamic University of Gaza], Dar Al-Mandumah Database.

Ministry of education. (2021). Initiative to support scientific research in Saudi universities, from the link: https://rdo.moe.gov.sa/ar/About/Pages/Goals.aspx.

المراجع الأجنبية:

Alhaddi, H. (2014). Blue Ocean Strategy and Sustainability for Strategic Management. International Conference on Business, Management and Governance, 82 (16) , 125- 135.

Dzwigol, H. (2020). Innovation in Marketing Research: Quantitative and Qualitative Analysis. Marketing and Management of Innovations, 1, 128-135.

Farsi, J., & Talebi, K. (2009). Application of knowledge management for research commercialization. World Academy of Science, Engineering and Technology, 49, 451-455.

Hasan, F.; Komoo, I.; Nor, M. & Abdullah, Z. (2017). Transformation of universities and the national Blue Ocean Strategy: a case study of Universiti Malaysia Terengganu. Journal of Sustainability Science and Management, 12 (1) , 70-78.

Kim, C., & Mauborgne, R (2005). Blue Ocean Strategy. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Kriesel, C., & Burkhart, A. (2006). Making the Competition Irrelevant - the Blue Ocean Strategy. Cornhusker Economics University of Nebraska - Lincoln.

Sergeeva, M.., Pugachev, I., Budiltseva, M., Varlamova, I., Novikova, N., & Stanilovskaya, T. (2018). Marketing services of professional educational organizations as a tool to interact between the labor and educational services markets. Marketing, 39 (21) , 42.

Siegemund, C. (2009). Blue Ocean Strategy for Small and Mid-sized Companies in Germany: Development of a Consulting Approach, Diplomica Press.

Themaat, T. (2011). A Business Model Development Strategy to Expand into the Botton of the pyramid Population. [Unpublished Master] , University of Stellenbosch.

Miles, M., Gilmore, A., Harrigan, P., Lewis, G., & Sethna, Z. (2015). Exploring entrepreneurial marketing. Journal of Strategic Marketing, 23 (2) , 94-111.

Masudian, P., Mohammad, R. & Ghashgayizadeh, N. (2013). Commercializing university research results: a case study by Bahbahan Islamic Azad University, Library Philosophy & Practice, 2 (26) , 1-20.

Vieira, E. & Ferreira, J. (2018). Strategic framework of fitness clubs based on quality dimensions: The blue ocean strategy approach. Total Quality Management & Business Excellence, 29 (13-14) , 1648-1667.

درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية

The degree of availability of knowledge economy skills among female teachers of the Arabic language at the secondary level from the point of view of educational supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. حنان بنت ونيس الربيع

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Hanan wanes alrabia

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

At Al-Jouf University

DOI: 10.36046/2162-000-014-004

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مشرفة تربوية في تخصص اللغة العربية، وتم إعداد استبانة تكونت من (٤٢) فقرة موزعة على خمسة أبعاد. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للمحور الأول "مهارات إدارة التعلم" بلغ (٢,٣١٣) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الثاني "مهارات التفكير النقدي" بلغ (٢,٤٠٥) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الثالث "مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" بلغ (٢,٥٩٥) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الرابع "مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي" بلغ (٢,٣٨٩) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الخامس "المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل" بلغ (٢,٣٧٥) وبدرجة توافر متوسطة، وعلى ضوء النتائج أوصت الباحثة بممارسة التكوين المهني للمعلمات من خلال تقديم سلسلة من البرامج والأنشطة التي تتناول مهارات الاقتصاد المعرفي؛ من أجل الارتقاء بالأداء المهني والأكاديمي وإقامة المؤتمرات والندوات التي تثري أفكار المعلمات لمواكبة متطلبات اقتصاد المعرفة، وتوفير الإمكانات اللازمة داخل مدارس التعليم العام من أجل تيسير الممارسات التدريسية القائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي.

الكلمات المفتاحية:

مهارات إدارة التعلم، ومهارات تطبيق تكنولوجيا، الاقتصاد المعرفي.

Abstract

This study aimed to identify the degree of availability of knowledge economy skills, among Arabic language teachers in secondary schools, from the perspective of the educational supervisors in In the Kingdom of Saudi Arabia, the descriptive approach was used, and the study sample consisted of (18) educational supervisors specializing in the Arabic language A questioner consisted of (42) paragraphs divided into five dimensions was used. The results showed that the arithmetic average on the first axis "learning management skills" was (2.313) with a low degree of availability. Then, the arithmetic average on the second axis "critical thinking skills" amounted to (2.405) with a medium availability. And the arithmetic average on the third axis "ICT application skills" It amounted to (2.595) with a medium degree of availability. While the arithmetic average on the fourth axis "Creativity, innovation and scientific research skills" amounted to (2.389) and with medium availability. Finally, the arithmetic average on the fifth axis "Economic skills and preparation for the labor market" reached (2.375) , with a medium availability. In light of these results, the researcher recommended to arrange a professional training for teachers, by providing a series of programs and activities which deal with knowledge economy skills. This will improve professional and academic performance. In addition to that, holing conferences and seminars to enrich teachers' ideas to achieve the requirements of the knowledge economy. At last, providing schools with the necessary equipment in order to facilitate knowledge economy teaching skills.

Keywords: Learning management skills, and technology application skills. Knowledge Economy.

المقدمة

إن التطور الذي يشهده العالم في التكنولوجيا والمعلومات أدى إلى تسارع في التقدم العلمي، ولعل الاقتصاد المعرفي من أبرز النتاجات المعاصرة لهذا التطور العالمي، حيث أصبحت المعرفة ومهاراتها من أهم الأدوات لمواكبة مثل هذه التغيرات المستجدة، بل إنها معيار أساسي للحكم على تقدم وازدهار المجتمعات.

لذلك معظم الخطط التنموية في دول العالم والدول العربية خاصة، تدعو وبوضوح للعمل على إنتاج ونقل وتوطين وتسخير المعرفة في مختلف الحقول والمجالات خدمة لمآرب التنمية الإنسانية المستدامة حتى أصبح هذا العصر يعتمد على المعرفة واقتصادياتها، ونتيجة لذلك سمي بعصر الاقتصاد المعرفي.

فالاقتصاد المعرفي يرتكز على رأس المال العقلي وتنمية قدراته وتدريبه على طرق حصول المعلومات والمعارف واختيار المناسب منها ونشرها وتوليد وإنتاج الأفكار الجديدة بالبحث والتطوير والأفكار الإبداعية والابتكارية وحسن توظيفها في المجالات الحياتية كافة (نياز، ٢٠١٩، ٣٢١).

وقد ورد عديد من التعريفات للاقتصاد المعرفي وجميع التعريفات التي تناولتها الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة تلتقي في أن المعرفة هي المكون الأساسي له، فتعرفه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية على أنه (OECD,1996.9) "الاقتصاد الذي يعتمد مباشرة على إنتاج وتوزيع واستخدام المعرفة والمعلومات".

ويعرفه الصائغ (٢٠١٣، ٨٤٣) على أنه "اقتصاد يدور حول الحصول على المعرفة واستخدامها بهدف تحسين الحياة في جميع المجالات من خلال استخدام العقل البشري وتوظيف البحث العلمي".

كما يعرف أيضاً على أنه "اقتصاد يعتمد التكنولوجيا الرقمية التي تشمل شبكات الاتصال وكذلك برمجيات الحاسوب وكل التكنولوجيا ذات الصلة، ويسمى أيضاً اقتصاد الإنترنت أو اقتصاد الويب" (عبد العاطي، ٢٠١٥، ٣٠٧).

ويعرفه باركلي (Barclay,2002.33) بأنه دراسة وفهم تراكم المعرفة وحوافز الأفراد لاكتشاف وتعلم المعرفة والحصول على ما يعرفه الآخرون.

فالمعرفة والحصول عليها المحرك الرئيس لهذا الاقتصاد الذي يهتم باستثمار الموارد البشرية، وتأهيلها بعديد من المهارات كالإبداع والابتكار وحل المشكلات واتخاذ القرارات من أجل تحقيق كفاءة عمليات الإنتاج وتحسين نوعية الحياة.

وتتأكد أهمية الاقتصاد المعرفي في معالجة بنية الاقتصاد المختلة المبنية على المعايير القديمة، وتوفير فرص الابتكار في تكنولوجيا المعلومات لتعزيز الإنتاجية، وفي التواصل مع المراكز العلمية لإنتاج المعرفة وتشجيع الاستثمار فيها، وتكوين الكوادر العلمية المؤهلة (علام، ٢٠١٦، ٨٨).

فالاقتصاد المعرفي تكمن أهميته في إعداد وتأهيل الأفراد لمهارات القرن الواحد والعشرين ليصبحوا أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العصر التكنولوجي كما ينظر إلى مفهوم الاقتصاد المعرفي على أنه مرادف للتحول إلى مهارات جديدة عالية الأداء وطريقة عمل مرنة استجابة للظروف العالمية.

وبالرجوع إلى الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة – في حدود الدراسة – هناك تباين في تحديد هذه المهارات، فنجد أن البنك الدولي (Bank World,2003.14) حدد مجموعة من المهارات التي يتطلب إكسابها للأفراد في ضوء توجهات الاقتصاد العالمي، وتمثلت في المهارات الفنية والمهارات الشخصية والمهارات المنهجية، وتضمنت المهارات الفنية: القراءة والكتابة واللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم وحل المشكلات والمهارات التحليلية، بينما تضمنت المهارات الحياتية: مهارات العمل الجماعي، ومهارات القيادة، ومهارات الاتصال. وتضمنت المهارات المنهجية: القدرة على التعلم الذاتي لمتابعة التعلم مدى الحياة، والتصدي للمخاطر والتغييرات.

أما مُنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001.26) فقد حددت مهارات الاقتصاد المعرفي في المهارات الآتية: مهارات الاتصال، ومهارات حل المشكلات، ومهارات القدرة على العمل ضمن الفريق، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما أصدر مجلس التخطيط النيوزلندي عام (١٩٩١) مذكرة تشير إلى أن انتقال الدولة إلى عصر الاقتصاد المعرفي يتطلب الاهتمام بالمهارات الآتية: مهارات الاتصال، والمهارات الشخصية،

ومهارات العمل والإدارة، وتكنولوجيا المعلومات، والمهارات اللغوية، ومهارات التفكير، والإبداع في حلّ المشكلات.

أما في كندا فقدم المجلس الاستشاري استراتيجية تضم مبادئ للتحول نحو الاقتصاد المعرفي تتمثل في: شبكة مترابطة وهادفة وأمينة، وتضمن الخصوصية وتنمية وطنية بالتعاون مع المجتمع والقطاع الخاص، وتنافس في التسهيلات وفي المنتجات والخدمات، وتعليم مدى الحياة، وفي ماليزيا تبنت وزارة التربية والتعليم بناء نظام تعليمي باقتصاد معرفي ذي جودة عالمية يطلق الإمكانات للفرد ويحقق طموحات الأمة الماليزية؛ بغرض بناء ماليزيا كمركز إقليمي للتميز الأكاديمي وتحويل التعليم إلى سلعة تصدير عالية الجودة، وأما في بريطانيا فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم قائمة بالكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم وفقاً للاقتصاد المعرفي هي :- الاتصال، وتكنولوجيا المعلومات، والعمل في مجموعات لتحسين تعليم الفرد (Yim-Teo,2004;Warner,1994.16).

وفي الأردن حددت وزارة التربية والتعليم مهارات الاقتصاد المعرفي بما يلي: تعلم كيف تتعلم، وإدارة المعلومات، والإبداع، والوعي التنظيمي، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصال التأثير الشخصي، والقيادة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ١١).

كما أشار بتس (Bates,2014.21) إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي تتضمّن: مهارات الاتصال المُتمثِّلة في: مهارات الاتصال التقليدية كالقراءة والتحدُّث والكتابة بشكل واضح ومُعبر من خلال وسائل الإعلام الاجتماعية، والقدرة على التعلُّم بشكل مُستقل من خلال تحمُّل مسؤولية العمل وما يحتاج الفرد إلى معرفته، وأين يجد تلك المعرفة، والتعرُّف على أدوات وطرق جديدة للحصول على المعرفة وتطبيقها، والأخلاق والمسؤولية في نقل المعرفة وعند أداء أي عمل جديد وعدم الاعتماد على الآخرين، والعمل الجماعي في تجميع وإنتاج المعرفة بشكل جماعي والمرونة في أداء المهمات أو حلُ المشكلات التي تواجههم، ومهارات التفكير (النقدي، والإبداعي، والابتكاري، والاستراتيجي، وحل المشكلات (لبناء مُجتمع قائم على المعرفة، والمهارات الرقمية القائمة على المعرفة واستخدام التكنولوجيا، وإدارة المعرفة المُتمثِّلة في كيفية العثور عليها، وتقييمها وتحليلها وتطبيقها ونشرها.

وقد استفادت الدراسة الحالية مما ذكر سابقاً في الأدبيات في تحديد مجموعة من المهارات الأساسية التي يتطلب إكسابها لمعلمات اللغة العربية خاصة والمعلمات عامة في ضوء توجهات الاقتصاد المعرفي، وتمثلت فيما يلي: مهارات إدارة التعلم، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي. والمهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل.

ولعل أهم متطلبات التحول التربوي نحو الاقتصاد المعرفي هو إعادة تأهيل وتدريب المعلمين والمعلمات، باعتبارهم الموجه لعملية التعليم والتعلم ولابد من امتلاكهم عديداً من المهارات والقدرات الاكاديمية، إضافة إلى مهارات التحدي والإبداع والتميز، والقدرة على قيادة الصف والعدالة في الممارسات والنمو المهني، حيث يشير بنال ورامبا (Ramba&Banal,2003.11) إلى أن دور المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي هو مساعدة الطلبة لاكتساب المعرفة، وتطوير ذاته معرفياً وسلوكياً. حيث قدمت المؤسسات التربوية وصفاً لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين، ففي سنغافورة اعتمد مشروع المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين للمهارات الآتية: مهارات فن التدريس، ومهارات إدارة الأفراد، ومهارات إدارة الذات، ومهارات إدارية وتنظيمية، ومهارات التواصل، ومهارات التيسير. ومهارات تكنولوجية، ومهارات التفكير، ومهارات الابتكار وروح المبادرة، ومهارات اجتماعية وذكاء وجداني، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فأشارت منظمة إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين إلى أن الدور المتوقع لمعلم القرن الحادي والعشرين هو كونه المطور والمنفذ والمقيم في إنتاج تكنولوجيا التعليم.

وأيضاً ما جاء في التقرير العلمي لمنتدى أسبار بعنوان الإبداع والابتكار في سياق الاقتصاد المعرفي والمقام في الرياض في الفترة (١٤-١٦- نوفمبر - ٢٠١٧) كان من أبرز توصياته التأكيد على أهمية بناء جيل مبتكر وتدريبه على التفكير التحليلي والإبداعي، وتحديث نظام التعليم بمختلف مراحله لبناء جيل قادر على استيعاب ثورة الاقتصاد المعرفي والانخراط فيها فعلياً (منتدى أسبار الدولي، ٢٠١٧).

وقد أورد كيون (Quoin,2003.15) كذلك مجموعة من المهارات التي يجب على المعلم ممارستها لتحقيق تعلم أفضل في عصر الاقتصاد المعرفي، ولعل أهمها: دعم البيئة الصفية بالتفكير الناقد والبناء، والتركيز على الخبرات التعاونية بين الطلاب، والتفاعل بينهم لمعالجة المعلومات

وتنظيم تخزينها في ذاكرتهم، وتزويدهم بأدوات حل المشكلات في المواقف المختلفة والتركيز على تعلم الطلاب مهارات التفكير بأنواعه المختلفة واكتساب استراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما توصيات المؤتمر التربوي الدولي المعلم وعصر المعرفة الذي كان تحت شعار "معلم متجدد لعالم متغير" والمقام في أبها في الفترة (٢٩ و٣٠ – نوفمبر – ٢٠١٦)، فقد أشارت إلى أهمية تطوير المعلمين بما يواكب الاحتياجات المتجددة لمتطلبات عصر الاقتصاد المعرفي، والتأكيد على دور المعلم في إعداد جيل واع ومثقف وتخريج الكوادر المؤهلة من العلماء والخبراء والمفكرين ومعلمي المستقبل يساهمون في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (جامعة الملك خالد، ٢٠١٦).

لذا حرصت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ على إحداث تحول وطني مدروس يعتمد على التوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وذلك من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر وينتج المعرفة، بالإضافة إلى تنمية الموارد البشرية ورفع مستوى إنتاجيتها وتوسيع خياراتها في اكتساب المعارف والخبرات والمهارات (وزارة التخطيط، ٢٠١٥).

قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتضمين مهارات الاقتصاد المعرفي في المنظومة التعليمية من خلال تطوير المناهج، والتعلم مدى الحياة، وربط التعليم بالتنمية، وتعريب المعارف، وتخصيص التعليم، وتنمية القدرات التحليلية، وامتلاك المهارات العملية، وتأهيل المعلمين وتدريب القيادات التربوية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٦).

ولعل تحول النظام التعليمي الى مجتمع المعرفة يبدأ من المعلم؛ حيث يتخلص دوره في ضوء الاقتصاد المعرفي في أمرين: الأول على المعلم أن يكون العنصر الفاعل في العملية التعليمية، وهذا يتطلب منه أن يطور أنماط المعرفة المتخصصة بها، وأن يكون مؤهلاً لتدريسها من جهة أخرى، أما الأمر الثاني فضمان اكتساب الطالب للمعرفة، وهذا يعني تطوير قدرات الطالب لتمكينه منها، والولوج إلى أنماط مختلفة من المعرفة؛ لتصبح المعرفة نتيجة متوقعة للعملية التعليمية (الشريف، ٢٠١٨، ص١٢).

وبناء على ما سبق ترى الدراسة الحالية أن المعلمات والمعلمين عليهم دور كبير، ويقع على عاتقهم مهمات وتحديات كثيرة، حيث إن إعداد الطالبات والطلاب للانخراط في عصر الاقتصاد

المعرفي وتمكينهم من إتقان مفاهيم ومهارات الاقتصاد المعرفي يتطلب إعادة النظر في تدريب المعلمين والمعلمات وإعدادهم إعداداً جيداً لمجتمع اقتصاد المعرفة، ولابد أن تتبنى وزارة التعليم برامج تدريبية وورش عمل تغذي عقول وأفكار المعلمين والمعلمات وتدفعهم إلى الاندماج في الاقتصاد المعرفي حتى تتضح لديهم فكرة الاقتصاد المعرفي، ثم يسعون بأنفسهم لتطوير ذواتهم وفقاً لمتطلبات هذا الاقتصاد من أجل إنتاج جيل مبدع ومبتكر وتزويده بالمهارات التي تمكنهم من التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة، وكذلك التعامل الإيجابي مع ثورة المعلومات والتفاعل مع تكنولوجيا الاتصالات والشبكة العنكبوتية بكفاءة عالية؛ حتى تتمكن معلمات ومعلمي اللغة العربية من تحقيق دورهم في تشجيع الطالبات والطلاب على معرفة وممارسة مهارات الاقتصاد المعرفي السابق ذكرها وتنميتها لديهم من خلال الأنشطة المتنوعة مثل التنوع في الأسئلة، وتدريبهم على التفكير النقدي البناء، وتوظيف التقنية في تنظيم المعرفة، وإعداد البحوث والتقارير وتعزيز كفاءة الإنفاق لديهم، وتقدير الجهود الإنسانية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية فيهن نحو العمل.

لذلك حاولت الدراسة الحالية تحديد أهم مهارات الاقتصاد المعرفي الفرعية التي تتضمنها المهارات الأساسية التي تم تحديدها سابقاً (مهارات إدارة التعلم، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي. والمهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل) ولا بد لمعلمات اللغة العربية من معرفتها وممارستها من خلال ما يلي:

- تراعي المعلمة الفروق الفردية.
- تشجع المعلمة الطالبات على مهارة التساؤل الذاتي.
- تربط المحتوى بواقع حياة الطلبة.
- تصمم المعلمة أنشطة تعليمية تفاعلية.
- تنوع في الأسئلة.
- تمارس استراتيجيات متنوعة ومناسبة.
- تبني المعلمة خططاً علاجية للضعيفات.
- تنمي لديهن القدرة على التعلم الذاتي واستمراره مدى الحياة.

- تثير التساؤلات التي تنمي حب الاستطلاع لدى الطالبات.
- تنمي لديهن التفكير النقدي البناء.
- تدربهن على مهارتي الملاحظة والتلخيص.
- تسعى إلى إقامة مناظرة بين الطالبات حول موضوع معين من موضوعات المنهج.
- تقدم أنشطة تحتاج إجراء المقارنات والتحليل.
- توضح قيمة المعرفة القديمة من أجل اكتساب المعرفة الجديدة.
- تساعدهن على تقييم أدائهن الدراسي بأنفسهن.
- توظف التقنية في تنظيم المعرفة وإعداد البحوث والتقارير.
- تعزز الاستخدام الإيجابي للتقنية.
- توظف تكنولوجيا المعلومات في خدمة اللغة العربية.
- تعرض المادة العلمية أحياناً باستخدام الوسائط المتعددة.
- تنمي لديهن الاتجاهات الإيجابية نحو التقنيات المعاصرة.
- تستخدم التطبيقات الإلكترونية في الاستفسارات العلمية وحل الواجبات.
- تتقبل آراء الطالبات وتصغي إليهن باهتمام.
- تتبنى أساليب الحفز والتشجيع لأفكارهن.
- تؤكد على أهمية المعرفة في تحقيق الإبداع.
- تشجعهن على المشاركة في مسابقات الإبداع والابتكار.
- تقيم مسابقات تنافسية بينهن على خلق أفكار مفيدة للمجتمع.
- تزود الطالبات بمهارة البحث والاستقصاء.
- تنمي لديهن مهارة كتابة البحث العلمي.
- تشجعهن على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات.
- تساعدهن على المشاركة في المسابقات حول البحوث العلمية.

- تحدد الخبرات المطلوبة لإتقان العمل.
- توضح التخصصات المطلوبة في سوق العمل.
- تحثهن على لعب الأدوار لمهن مختلفة من خلال الأنشطة.
- تعزز الأعمال اليدوية.
- تعزز لديهن كفاءة الإنفاق.
- تقدر الجهود الإنسانية.
- تزرع فيهن الاتجاهات الإيجابية نحو العمل.
- تغرس فيهن الجودة والإتقان.
- تشجعهن على تطوير العمل باستمرار.
- تساعد الطالبات على امتلاك المهارات المهنية.
- تؤكد على قيمة العمل والإنتاج.

الدراسات السابقة

قد أجري عديد من الدراسات والبحوث حول ضرورة امتلاك المعلمين والمعلمات لمثل هذه المهارات السابقة.

كدراسة دراسة **بونال ورامبل** (Rambla & Bonal,2003) التي هدفت إلى معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي، وتكونت أداة الدراسة من مقابلة وبطاقة ملاحظة، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظراً إلى عدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم، ولعدم قيام المسؤولين ببيان طبيعة دور المعلم الجديد في ظل الاقتصاد المعرفي، الأمر الذي أدى إلى عدم استخدامهم لأي من الاستراتيجيات الحديثة.

بينما دراسة **Awajneh & Naser,Sabbah** (٢٠١٧) هدفت إلى تعرف أدوار المعلم في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المشرفين التربويين في فلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، لعل من أبرزها: حاجة المعلمين إلى مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين عصر الاقتصاد المعرفي فيما يتعلق

بالسيادة العلمية واستخدام التكنولوجيا والإبداع والتميز والتفكير النقدي والبحث العلمي من خلال تلقي بعض التدريب حول هذه الأدوار.

أما دراسة **الجبلاوي** (٢٠١٧) فهدفت إلى معرفة مدى ممارسة مدرسي الرياضيات في المرحلة الثانوية لأدوار المدرس في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى ممارسة أدوار المدرس في ضوء الاقتصاد المعرفي في مجالات (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي) متحقق بشكل مرتفع.

بينما دراسة **Issa** (2019) هدفت إلى تقييم ممارسات التدريس لمعلمي التربية الرياضية في ضوء الاتجاهات القائمة على اقتصاد المعرفة واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج لعل من أهمها أن مستوى ممارسات التدريس لمعلمي التربية الرياضية في ضوء اتجاهات الاقتصاد القائم على المعرفة منخفض.

أما دراسة **الغامدي** (٢٠٢٠) فهدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي كما يراها قادة المدارس الحكومية في السعودية، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في عصر الاقتصاد المعرفي جاءت بدرجة متوسطة.

وأيضاً دراسة **حامد وزيدان** (٢٠٢٠) هدفت إلى وضع تصور مقترح للتنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر على ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج لعل من أبرزها ضعف مواكبة المعلمين للمستجدات في مجال التعلم وطرق التدريس، انخفاض مهارات بعض المعلمين في استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة.

أما دراسة **العتوم** (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الفنية في الأردن لتدريس المهارات في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفيهم، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الفنية لتدريس المهارات في ضوء اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفيهم

كانت بدرجات متفاوتة حسب المجالات كان أعلاها التخطيط، ثم التنفيذ، ثم التقويم، وأخيراً استخدامهم للتكنولوجيا كان أقل الممارسات.

ودراسة **الليثي** (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في منهج الصف الثالث الإعدادي للغة العربية ومعلميها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في منهج اللغة العربية كان بدرجة ضعيفة تراوحت ما بين ٣٧٪ و٦٣٪ كما أن توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلميها أيضاً كانت بدرجة ضعيفة.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أن جميعها اتبعت المنهج الوصفي وكانت أداتها لجمع البيانات هي الاستبانة ما عدا دراسة بونال ورامبل (Rambla & Bonal,2003) كانت أدواتها مقابلة وبطاقة ملاحظة. كما أن جميع هذه الدراسات توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي كانت ما بين درجة متوسطة وضعيفة ما عدا دراسة الجيلاوي (٢٠١٧) فكانت ممارسة أدوار المدرس في ضوء الاقتصاد المعرفي متحققة بشكل مرتفع. كما أنها أيضاً تناولت جميعها مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المعلم ما عدا دراسة الليثي (٢٠٢١) تناولت تحديد مهارات الاقتصاد المعرفي في منهج الصف الثالث الإعدادي للغة العربية ومعلميها.

ومن خلال العرض السابق، اتضح اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، بالإضافة إلى أن أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) تحتوي على مهارات الاقتصاد المعرفي تختلف عن مهارات الاقتصاد المعرفي في أدوات الدراسات السابقة، – وبحسب حد علم الباحثة – فإنه لا توجد دراسة حديثة في المملكة العربية السعودية تتناول درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ لذا رأت الباحثة ضرورة إجراء الدراسة الحالية لضمان إكساب الطالبات مهارات الاقتصاد المعرفي؛ لتمكينهن من توظيفها في حياتهن العلمية والتكيف داخل المجتمع المعرفي ومواكبة مستجداته وما يطرأ على هذا العصر من تغيرات تكنولوجية، حيث إن ضمان إكسابهن للمهارات يتطلب ضرورة امتلاك معلمة اللغة العربية وغيرها من المعلمات لها، وأهمية تطوير ذاتها معرفياً وسلوكياً وتنمية اتجاهاتها نحو التعلم، وهذا يعني أن التدريس لابد أن يكون ترجمة للمبادئ التي تحقق تعلم أفضل

لدى الطالبات في عصر الاقتصاد المعرفي، فالمعلمة التي تمتلك مهارات التدريس في عصر المعرفة ستسهم في بناء تفكير منظم للطالبات بما يتناسب مع سمات عصر المعرفة والتقدم التكنولوجي.

مشكلة الدراسة:

في ظل التوجهات الحالية والمستقبلية نحو الاقتصاد المعرفي جاء توجه واهتمام المنظمات التربوية بالاقتصاد المعرفي ومهاراته، ويقع على المعلم الدور الفاعل لتنفيذ هذا التوجه؛ حيث إن مهارات الاقتصاد المعرفي تؤكد أهمية إعداد المعلم وتأهليه لهذه المهارات التي سترفع من أدائه وأداء طلابه بما يتناسب مع اقتصاد المعرفة الذي يركز على الاستثمار البشري باعتباره رأس المال الفكري، كما بين عديد من الدراسات والمؤتمرات بأن توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمعلمات وامتلاكهم لها من أهم المؤشرات على نجاح التعليم باعتبار المعلم هو محور العملية التعليمية كدراسة المنذري (٢٠١٧) ودراسة ربابعه (٢٠١٨) ودراسة الشويحات (٢٠١٦) والمؤتمر المقام في كلية التربية بجامعة طنطا الذي عقد في الفترة (٤ و٥ مارس ٢٠١٩) بعنوان "إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة.. رؤى وممارسات". بدأت الحاجة ملحة لإجراء البحث الحالي للتعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية، إضافة إلى عدم وجود دراسات سابقة – حسب حد علم الباحثة – تناولت درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية. كما تأتي هذه الدراسة في ظل تطور التعليم ومناهجه القائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي، ومن ثم لا بد من دعم تأهيل المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية لهذا التطور. من هنا سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي "ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية؟".

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن تتمكن منها معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وما درجة توافرها لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٢. ما درجة توافر مهارات إدارة التعلم لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٣. ما درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٤. ما درجة توافر مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٥. ما درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٦. ما درجة توافر المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن تتمكن منها معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية والوقوف على درجة توافرها لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟

٢. التعرف على درجة توافر مهارات إدارة التعلم لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٣. بيان درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٤. الوقوف على درجة توافر مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٥. توضيح درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٦. التعرف درجة توافر المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية والتطبيقية من طبيعة موضوعها؛ إذ تعد مهارات الاقتصاد المعرفي اللازمة توافرها لدى المعلمين والمعلمات من أهم المعطيات الفكرية والعلمية المسايرة للتطور والتغيير والتجديد كاتجاه من الاتجاهات الحديثة في المجال التربوي المعاصر؛ ولهذا يمكن اعتبار الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

١. أهمية مهارات الاقتصاد المعرفي في تطوير التعليم.

٢. تدعم رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة في عصر الاقتصاد المعرفي.

٣. استجابة للتغيرات العصرية وربطها بخطط التنمية الطموحة، التي تعتبر التحول للاقتصاد المعرفي أحد أهم توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

أما الأهمية التطبيقية فيمكن أن تفيد:

١. الطلاب والطالبات: حيث امتلاك معلميهم لمهارات الاقتصاد المعرفي يجعلهم من الكوادر الوطنية المؤهلة القادرة على صناعة الاقتصاد المعرفي ذاته.

٢. معلمات اللغة العربية في مراحل التعليم العام في تحسين أدائهن وفق مهارات الاقتصاد المعرفي والمشاركة في التطوير التربوي.

٣. المشرفات التربويات: حيث تقدم لهن استبانة تحوي محاور الاقتصاد المعرفي الأساسية وتحت كل محور عدد من المهارات التي لابد للمعلمة أن تعرفها وتطبقها، وفي ضوئها يمكن أن تصمم المشرفة بطاقة ملاحظة لمهارات الاقتصاد المعرفي واعتمادها في تقويم أداء المعلمات التدريسي.

٤. تساعد مخططي البرامج التدريبية للتطوير والتنمية المهنية في تحديد احتياجات المعلمين والمعلمات لمهارات الاقتصاد المعرفي التي تعد ضرورية من أجل بناء رأس المال البشري.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: مهارات الإبداع والابتكار. والمهارات الاقتصادية.

الحدود المكانية: منطقة الجوف.

الحدود البشرية: عينة من المشرفات التربويات على معلمات اللغة العربية المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمنطقة الجوف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الاقتصاد المعرفي:

تعرف المهارة على أنها: مجموعة استجابات تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان (قزامل، ٢٠١٣، ٧١).

ويعرف الاقتصاد المعرفي على أنه "اقتصاد يدور حول الحصول على المعرفة واستخدامها؛ بهدف تحسين الحياة في جميع المجالات من خلال استخدام العقل البشري وتوظيف البحث العلمي" (الصائغ، ٢٠١٣، ٨٤٣).

كما يعرف أيضاً على أنه "اقتصاد يعتمد التكنولوجيا الرقمية التي تشمل شبكات الاتصال وكذلك برمجيات الحاسوب وكل التكنولوجيا ذات الصلة ويسمى أيضاً اقتصاد الإنترنت أو اقتصاد الويب" (عبدالعاطي، ٢٠١٥، ٣٠٧).

وتعرف مهارات الاقتصاد المعرفي إجرائياً: بأنها مجموعة من المهارات الأساسية تتضمن مهارات فرعية تحوي معارف وعمليات عقلية مختلفة يلزم توافرها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتتمثل في (مهارات إدارة التعلم، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي، والمهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل)؛ وذلك من أجل توظيفها بفاعلية في مواقف الحياة المختلفة وخاصة داخل الفصل الدراسي؛ بحيث تسهم في تطوير الطالبات بما يمكنهن من إنتاج المعرفة

وابتكارها ويساعدهن على التكيف مع مجتمع الاقتصاد المعرفي اللازم لمواكبة التقدم العلمي ومتطلبات سوق العمل.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. ويعرف عبيدات (٢٠٠٧، ١٧٦) المنهج الوصفي بأنه منهج يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تضمن مجتمع الدراسة الحالية جميع المشرفات التربويات في منطقة الجوف خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ وعددهن (١٨) مشرفة. وقد تم تحديد عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل، حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد استجابت كل المشرفات، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (١٨) مشرفة.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية، وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة ولتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاستبانة: وهو التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

تحديد محاور الاستبانة: تضمنت الاستبانة خمسة محاور، وهي: مهارات إدارة التعلم، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي، والمهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل.

صياغة فقرات الاستبانة: بعد تحديد محاور الاستبانة، تمت صياغة الفقرات الخاصة بكل محور، وذلك في ضوء الأدب النظري لموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء الاطلاع على الأدوات

المستخدمة في بعض الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من الغامدي (٢٠٢٠) ودراسة Awajneh & Naser,Sabbah(٢٠١٧) ودراسة العتوم (٢٠٢٠) ودراسة الليثي (٢٠٢١) والإفادة منها في صياغة فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية (٣٧) فقرة، تتضمن مهارات فرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسة الخمسة التي تضمنتها الاستبانة.

صياغة تعليمات الاستبانة: تمت صياغة تعليمات الاستبانة من أجل تعريف المشرفات التربويات بالهدف من هذه الاستبانة، ومكوناتها، وطريقة الاستجابة لها، مع التأكيد على أن استجاباتهن على الاستبانة سيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط.

تدريج بدائل الاستجابة وتحديد معيار لدرجة الموافقة لفقرات الاستبانة:

اعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشده) في الإجابة على أسئلة محاور الدراسة.

جدول (١) تدرج إجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥ نقاط	٤ نقاط	٣ نقاط	نقطتان	نقطة واحدة

تقسيم درجات التوافر:

تم تحديد معيار الحكم أو الموافقة من خلال تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم علي الفقرة من حيث كونها (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) وبناء عليه تم تحديد معيار الحكم المتمثل في المتوسطات الموزونة والمرجحة وفق المستويات الخماسية المتدرجة للأداة كما يلي:

قد قامت الدراسة بتقسيم اتجاه موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة إلى درجات من خلال تطبيق ما يلي:

مدى المقياس = أعلى رقم في المقياس (٥) – أقل رقم في المقياس (١) = ٤

مدى درجة التوافر = مدى المقياس / عدد الدرجات (٥) = ٠,٨

جدول (٢) المتوسطات المرجحة وفق المقياس الخماسي المتدرج للأداة

درجة التوافر	القيمة
منخفضة جدا	من ١ –١,٨
منخفضة	من ١,٩ — ٢,٦
متوسطة	من ٢,٧ –٣,٤
مرتفعة	من ٣,٥ — ٤,٢
مرتفعة جدا	من ٤,٣ –٥

التحقق من صدق وثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بمنطقة الجوف؛ وذلك لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بسلامة فقرات الاستبانة وصحة صياغتها، وتوافقها مع أهداف الدراسة، وكذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مناسبتها لأفراد مجتمع الدراسة، وشمولها لجميع جوانب الظاهرة المدروسة، وقد أبدى السادة المحكمون صلاحية الاستبانة للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة. وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠ %) من آراء المحكمين معياراً للإبقاء على الفقرة، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين، مثل اختصار بعض العبارات وحذف بعضها ودمج بعضها الآخر.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة ودرجة العبارة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين ودرجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة.

م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
مهارات إدارة التعلم			مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات		
١	٠,٩٥٩**	٠,٧٢٨**	١٦	٠,٨٧١**	٠,٨٥٣**
٢	٠,٦٨٩**	٠,٦٢٣**	١٧	٠,٥٦٨**	٠,٥١٧**
٣	٠,٨٠٣**	٠,٧١٢**	١٨	٠,٧٨٨**	٠,٧٥١**
٤	٠,٨٠٧**	٠,٧٢٣**	١٩	٠,٧٧٨**	٠,٧١٣**
٥	٠,٩٠٠**	٠,٨٤٢**	٢٠	٠,٧٤٩**	٠,٦٩١**
٦	٠,٦٧٥**	٠,٦٢١**	٢١	٠,٦٨٤**	٠,٦٢٣**
٧	٠,٦٨٩**	٠,٦٤٢**	٢٢	٠,٨٨٤**	٠,٨١١**
٨	٠,٧١٣**	٠,٦٥٣**	مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي		
مهارات التفكير النقدي			٢٣	٠,٥٩١**	٠,٥١٤**
٩	٠,٥٥٩**	٠,٥٤٢**	٢٤	٠,٦١٩**	٠,٥٨٢**
١٠	٠,٩٥٤**	٠,٨٩٣**	٢٥	٠,٩٢٩**	٠,٨٦١**
١١	٠,٩٤٥**	٠,٩١٤**	٢٦	٠,٥٦٩**	٠,٥٠١**
١٢	٠,٦٧٣**	٠,٦٣٢**	٢٧	٠,٩٤٣**	٠,٩١١**
١٣	٠,٩١٤**	٠,٨٢٢**	٢٨	٠,٦٥٩**	٠,٦٠٤**
١٤	٠,٩٥٤**	٠,٨١٧**	٢٩	٠,٩٣٤**	٠,٨٧٢**
١٥	٠,٦٢٤**	٠,٥٩٣**	٣٠	٠,٨٧٨**	٠,٨٠٣**
			٣١	٠,٦٦٣**	٠,٦١٢**
المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل					
٣٢	٠,٩٨٣**	٠,٩٠٤**	٣٨	٠,٨٨١**	٠,٨٠٩**
٣٣	٠,٥١٠**	٠,٤٩٣**	٣٩	٠,٩٨٣**	٠,٩٠٥**
٣٤	٠,٧٩٦**	٠,٧٢٥**	٤٠	٠,٧٣٩**	٠,٦٩٥**

م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
٣٥	٠,٧٣٩**	٠,٦٨١**	٤١	٠,٦٢٩**	٠,٥٧٧**
٣٦	٠,٦٥٠**	٠,٦٢١**	٤٢	٠,٨٥٨**	٠,٧٩٢**
٣٧	٠,٧٣٩**	٠,٦٧٤**	٤٣	٠,٦٧٢**	٠,٦٣٢**

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة تراوحت بين (٠,٥٥٩) و (٠,٩٨٣)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة بين (٠,٤٩٣) و (٠,٩١٤). وجميعها قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١)؛ مما يدل على التماسك الداخلي للاستبانة، ويمثل مؤشراً للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لها.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
١	مهارات إدارة التعلم	٠,٧٢٩	٠,٠١
٢	مهارات التفكير النقدي	٠,٨٣٩	٠,٠١
٣	مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٠,٧٩٣	٠,٠١
٤	مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي	٠,٨٢٢	٠,٠١
٥	المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل	٠,٧٩٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠,٧٢٩) و (٠,٨٣٩). وجميعها قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١)؛ مما يدل على التماسك الداخلي للاستبانة، ويمثل مؤشراً للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لها.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما:

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كورنباخ لعبارات محاور الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) معامل الثبات لمحاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كورنباخ
مهارات إدارة التعلم	٨	٠,٧٦٢
مهارات التفكير النقدي	٧	٠,٧٣١
مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٧	٠,٨٥٨
مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي	٩	٠,٨٧١
المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل	١٢	٠,٩٢٥
إجمالي الاستبانة	٤٣	٠,٩٦٥

يتبين أن قيمة معامل الثبات Alpha أكبر من ٠,٧ لجميع محاور الاستبانة؛ مما يؤكد على صلاحية وارتباط عبارات محاور الاستبانة وارتفاع مستوى ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة، ويبين صلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة.

طريقة إعادة التطبيق:

تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق من خلال تطبيقها على مجتمع الدراسة ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني (١٥) يوماً، وحساب قيمة معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهن في مرتي التطبيق، وذلك بالنسبة للاستبانة ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل

م	المحور	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	مهارات إدارة التعلم	٠,٧٥٤
٢	مهارات التفكير النقدي	٠,٧١١
٣	مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٠,٨١٩
٤	مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي	٠,٨٢٤

م	المحور	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
٥	المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل	٠,٩٠١
	إجمالي استمارة الاستبيان	٠,٩٢٥

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٧١١) و (٠,٩٠١)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاستبانة ككل بلغت (٠,٩٢٥)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات وصلاحيتها للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال الاستبانة وذلك باستخدام الأساليب التالية:

– معامل ألفا: لقياس الثبات الاستبانة.

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتعرف على استجابة أفراد عينة الدراسة لمحاور الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة.

– معامل ارتباط بيرسون: لتحديد مستوى التجانس الداخلي لأداة الدراسة.

فيما يلي يتم عرض أسئلة الدراسة، ونتائج الإجابة عن كل سؤال:

١. نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن تتمكن منها معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وما درجة توافرها لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لمحاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
٣	مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٢,٥٩٥	٠,٤٧٩	متوسطة	١
٢	مهارات التفكير النقدي	٢,٤٠٥	٠,٤٣١	منخفضة	٢
٤	مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي	٢,٣٨٩	٠,٤٨٧	منخفضة	٣
٥	المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل	٢,٣٧٥	٠,٤٦٥	منخفضة	٤
١	مهارات إدارة التعلم	٢,٣١٣	٠,٤٦٣	منخفضة	٥
المتوسط العام لمهارات الاقتصاد المعرفي		٢,٤١٥	٠,٤٦٥	منخفضة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الاستبانة بلغ (٢,٤١٥) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٦٥) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبيان تراوحت بين (٢,٣١٣) و (٢,٥٩٥) بدرجة توافر تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد حصلت (٤) محاور على درجة توافر منخفضة، بينما حصل (١) محور على درجة توافر متوسطة

ويتضح مما سبق أن هناك درجة توافر منخفضة من توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وأن هذه المهارات هي (مهارات إدارة التعلم، مهارات التفكير النقدي، مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي، المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل)، وتبين أن أهم مهارة من مهارات الاقتصاد المعرفي متوافرة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات هي مهارات (تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) بدرجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٥٩٥) وانحراف معياري (٠,٤٧٩) ثم مهارات (التفكير النقدي) بدرجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٤٠٥) وانحراف معياري (٠,٤٣١) ثم مهارات (الإبداع والابتكار والبحث العلمي) بدرجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣٨٩) وانحراف معياري (٠,٤٨٧) ثم المهارات (الاقتصادية والإعداد لسوق العمل) بدرجة توافر منخفضة لدى

أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣٧٥) وانحراف معياري (٠,٤٦٥) وأخيراً كانت أقل مهارة من مهارات الاقتصاد المعرفي متوافرة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات هي مهارات (إدارة التعلم) بدرجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٢,٣١٣) وانحراف معياري (٠,٤٦٣).

٢. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "ما درجة توافر مهارات إدارة التعلم لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة (مهارات إدارة التعلم)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الأول للاستبانة (مهارات إدارة التعلم)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	تراعي المعلمة الفروق الفردية	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٣
٢	تشجع المعلمة الطالبات على مهارة التساؤل الذاتي	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٣	تربط المحتوى بواقع حياة الطلبة	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	١
٤	تصمم المعلمة أنشطة تعليمية تفاعلية	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٣
٥	تنوع في الأسئلة	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٦	تمارس استراتيجيات متنوعة ومناسبة	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٧	تبني المعلمة خططاً علاجية للضعيفات	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٨	تنمي لديهن القدرة على التعلم الذاتي واستمراره مدى الحياة	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
المتوسط العام للمحور الأول (مهارات إدارة التعلم)		٢,٣١٣	٠,٤٦٣	منخفضة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة (مهارات إدارة التعلم) بلغ (٢,٣١٣) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٦٣) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول تراوحت بين (٢,١٦٧) و

(٢,٥٠٠) بدرجة توافر منخفضة لجميع الفقرات، وقد حصلت (٨) فقرات على درجة توافر منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة الفقرة رقم (٣) ونصها "تربط المحتوى بواقع حياة الطلبة" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤) يليها الفقرة رقم (٢) ونصها "تشجع المعلمة الطالبات على مهارة التساؤل الذاتي" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٥) ونصها "تنوع في الأسئلة" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٦) ونصها "تمارس استراتيجيات متنوعة ومناسبة" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٧) ونصها "تبني المعلمة خططاً علاجية للضعيفات" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٨) ونصها "تنمي لديهن القدرة على التعلم الذاتي واستمراره مدى الحياة" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (١) التي نصها "تراعي المعلمة الفروق الفردية" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (٤) التي نصها "تصمم المعلمة أنشطة تعليمية تفاعلية" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣).

٣. نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "ما درجة توافر مهارات التفكير النقدي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني للاستبانة (مهارات التفكير النقدي)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الثاني للاستبانة (مهارات التفكير النقدي)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	تثير التساؤلات التي تنمي حب الاستطلاع لدى الطالبات	٢,٦٦٧	٠,٤٨٥	متوسطة	٢
٢	تنمي لديهن التفكير النقدي البناء	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٥
٣	تدربهن على مهارتي الملاحظة والتلخيص	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٥
٤	تسعى إلى إقامة مناظرة بين الطالبات حول موضوع معين من موضوعات المنهج	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٤
٥	تقدم أنشطة تحتاج إجراء المقارنات والتحليل	٢,٨٣٣	٠,٣٨٣	متوسطة	١
٦	توضح قيمة المعرفة القديمة من أجل اكتساب المعرفة الجديدة	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٥
٧	تساعدهن على تقييم أدائهن الدراسي بأنفسهن	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	٣
المتوسط العام للمحور الثاني (مهارات التفكير النقدي)		٢,٤٠٥	٠,٤٣١	منخفضة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني للاستبانة (مهارات التفكير النقدي) بلغ (٢,٤٠٥) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٣١) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني تراوحت بين (٢,١٦٧) و (٢,٨٣٣) بدرجة توافر تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد حصلت (٢) فقرات على درجة توافر متوسطة، بينما حصلت (٥) فقرات على درجة توافر منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة الفقرة رقم (٥) ونصها "تقدم أنشطة تحتاج اجراء المقارنات والتحليل" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٣) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (١) ونصها "تثير التساؤلات التي تنمي حب الاستطلاع لدى الطالبات" بمتوسط حسابي (٢,٦٧٧) وانحراف معياري (٠,٤٨٥).

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاء في مقدمتها ثم الفقرة رقم (٧) التي نصها "تساعدهن على تقييم أدائهن الدراسي بأنفسهن" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤) يليها الفقرة رقم (٤) ونصها "تسعى إلى إقامة

مناظرة بين الطالبات حول موضوع معين من موضوعات المنهج" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٢) ونصها "تنمي لديهن التفكير النقدي البناء" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (٣) ونصها "تدربهن على مهارتي الملاحظة والتلخيص" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (٦) ونصها "توضح قيمة المعرفة القديمة من أجل اكتساب المعرفة الجديدة" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣).

٤. نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على "ما درجة توافر مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث للاستبانة (مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الثالث للاستبانة (مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	توظف التقنية في تنظيم المعرفة وإعداد البحوث والتقارير	٢,٦٦٧	٠,٤٨٥	متوسطة	٢
٢	تعزز الاستخدام الإيجابي للتقنية	٢,٦٦٧	٠,٤٨٥	متوسطة	٢
٣	توظف تكنولوجيا المعلومات في خدمة اللغة العربية	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	٣
٤	تعرض المادة العلمية أحياناً باستخدام الوسائط المتعددة	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	٣
٥	تنمي لديهن الاتجاهات الإيجابية نحو التقنيات المعاصرة	٢,٨٣٣	٠,٣٨٣	متوسطة	١
٦	تستخدم التطبيقات الإلكترونية في الاستفسارات العلمية وحل الواجبات	٢,٦٦٧	٠,٤٨٥	متوسطة	٢
٧	توظف التقنية في تنظيم المعرفة وإعداد البحوث والتقارير	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٤

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
	المتوسط العام للمحور الثالث (مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)	٢,٥٩٥	٠,٤٧٩	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث للاستبانة (مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) بلغ (٢,٥٩٥) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٧٩) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث تراوحت بين (٢,٣٣٣) و (٢,٨٣٣) بدرجة توافر تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد حصلت (٤) فقرات على درجة توافر متوسطة، بينما حصلت (٣) فقرات على درجة توافر منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة الفقرة رقم (٥) ونصها "تنمي لديهن الاتجاهات الإيجابية نحو التقنيات المعاصرة" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٣) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (١) ونصها "توظف التقنية في تنظيم المعرفة وإعداد البحوث والتقارير" بمتوسط حسابي (٢,٦٧٧) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٢) التي نصها "تعزز الاستخدام الإيجابي للتقنية" بمتوسط حسابي (٢,٦٦٧) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٦) التي نصها "تستخدم التطبيقات الإلكترونية في الاستفسارات العلمية وحل الواجبات" بمتوسط حسابي (٢,٦٦٧) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)،

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاءت الفقرة ثم الفقرة رقم (٣) التي نصها "توظف تكنولوجيا المعلومات في خدمة اللغة العربية" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤)، ثم الفقرة رقم (٤) التي نصها "تعرض المادة العلمية أحياناً باستخدام الوسائط المتعددة"، بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤)، رقم (٧) ونصها "توظف التقنية في تنظيم المعرفة وإعداد البحوث والتقارير" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥).

٥. نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على "ما درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع للاستبانة (مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الرابع للاستبانة (مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	تتقبل آراء الطالبات وتصغي إليهن باهتمام	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	١
٢	تتبنى أساليب الحفز والتشجيع لأفكارهن	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٣	تؤكد على أهمية المعرفة في تحقيق الإبداع	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٤	تشجعهن على المشاركة في مسابقات الإبداع والابتكار	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
٥	تقيم مسابقات تنافسية بينهن على خلق أفكار مفيدة للمجتمع	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	١
٦	تزود الطالبات بمهارة البحث والاستقصاء	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٣
٧	تنمي لديهن مهارة كتابة البحث العلمي	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	١
٨	تشجعهن على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	١
٩	تساعدهن على المشاركة في المسابقات حول البحوث العلمية	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٢
	المتوسط العام للمحور الرابع (مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي)	٢,٣٨٩	٠,٤٨٧	منخفضة	

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع للاستبانة (مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي) بلغ (٢,٣٨٩) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٨٧) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع

تراوحت بين (٢,١٦٧) و (٢,٥٠٠) بدرجة توافر منخفضة، وقد حصلت جميع الفقرات على درجة توافر منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة الفقرة رقم (٨) ونصها "تشجعهن على اتباع المنهج العلمي في حل المشكلات" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤)، ثم الفقرة رقم (١) ونصها "تتقبل آراء الطالبات وتصغي إليهن باهتمام" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤)، ثم الفقرة رقم (٥) التي نصها "تقيم مسابقات تنافسية بينهن على خلق أفكار مفيدة للمجتمع" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤) يليها الفقرة رقم (٢) ونصها "تتبنى أساليب الحفز والتشجيع لأفكارهن" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٣) التي نصها "تؤكد على أهمية المعرفة في تحقيق الإبداع" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٤) التي نصها "تشجعهن على المشاركة في مسابقات الإبداع والابتكار" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٩) التي نصها "تساعدهن على المشاركة في المسابقات حول البحوث العلمية" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٦) التي نصها "تزود الطالبات بمهارة البحث والاستقصاء" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣).

٦. نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

ينص السؤال السادس على "ما درجة توافر المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخامس للاستبانة (المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الخامس للاستبانة (المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	تنمي مهارة إدارة الوقت	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٤
٢	تحدد الخبرات المطلوبة لإتقان العمل	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
٣	توضح التخصصات المطلوبة في سوق العمل	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
٤	تحثهن على لعب الأدوار لمهن مختلفة من خلال الأنشطة	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
٥	تعزز الأعمال اليدوية	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
٦	تعزز لديهن كفاءة الإنفاق	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
٧	تقدر الجهود الإنسانية	٢,٨٣٣	٠,٣٨٣	متوسطة	١
٨	تزرع فيهن الاتجاهات الإيجابية نحو العمل	٢,١٦٧	٠,٣٨٣	منخفضة	٤
٩	تغرس فيهن الجودة والإتقان	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
١٠	تشجعهن على تطوير العمل باستمرار	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	٢
١١	تساعد الطالبات على امتلاك المهارات المهنية	٢,٣٣٣	٠,٤٨٥	منخفضة	٣
١٢	تؤكد على قيمة العمل والإنتاج	٢,٥٠٠	٠,٥١٤	منخفضة	٢
	المتوسط العام للمحور الخامس (المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل)	٢,٣٧٥	٠,٤٦٥	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الخامس للاستبانة (المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل) بلغ (٢,٣٧٥) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٤٦٥) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخامس تراوحت بين (٢,١٦٧) و (٢,٨٣٣) بدرجة توافر تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد حصلت (١) فقرة على درجة توافر متوسطة، بينما حصلت (١١) فقرة على درجة توافر منخفضة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة الفقرة رقم (٧) ونصها "تقدر الجهود الإنسانية" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٣) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)،

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاءت في مقدمتها الفقرة رقم (١٠) ونصها "تشجعهن على تطوير العمل باستمرار" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤)، ثم الفقرة رقم (١٢) التي نصها "تؤكد على قيمة العمل والإنتاج" بمتوسط حسابي (٢,٥٠٠) وانحراف معياري (٠,٥١٤) ثم الفقرة رقم (٢) ونصها "تحدد الخبرات المطلوبة لإتقان العمل" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٣) التي نصها "توضح التخصصات المطلوبة في سوق العمل" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٤) التي نصها "تحثهن على لعب الأدوار لمهن مختلفة من خلال الأنشطة" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٥) التي نصها "تعزز الأعمال اليدوية" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٦) التي نصها "تعزز لديهن كفاءة الإنفاق" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (٩) التي نصها "تغرس فيهن الجودة والإتقان" بمتوسط حسابي (٢,٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨٥)، ثم الفقرة رقم (١) التي نصها "تنمي مهارة إدارة الوقت" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣)، ثم الفقرة رقم (٨) التي نصها "تزرع فيهن الاتجاهات الإيجابية نحو العمل" بمتوسط حسابي (٢,١٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٨٣).

مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للمحور الأول "مهارات إدارة التعلم" بلغ (٢,٣١٣) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الثاني "مهارات التفكير النقدي" بلغ (٢,٤٠٥) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الثالث "مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" بلغ (٢,٥٩٥) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الرابع "مهارات الإبداع والابتكار والبحث العلمي" بلغ (٢,٣٨٩) وبدرجة توافر منخفضة، وأن المتوسط الحسابي للمحور الخامس "المهارات الاقتصادية والإعداد لسوق العمل"

بلغ (٢,٣٧٥) وبدرجة توافر منخفضة، وأن هناك درجة توافر متوسطة من توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتبين أن أهم مهارة من مهارات الاقتصاد المعرفي متوافرة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات هي مهارات (تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) ثم مهارات (التفكير النقدي) ثم مهارات (الإبداع والابتكار والبحث العلمي) ثم المهارات (الاقتصادية والإعداد لسوق العمل) وأخيراً مهارات (إدارة التعلم).

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى غياب أهمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى بعض معلمات اللغة العربية في بناء جيل مفكر ومبدع، وقدى تعزى أيضاً إلى رفض بعض معلمات اللغة العربية تطوير ذواتهن وفقا لمتطلبات الاقتصاد المعرفي، وعزوف بعض منهن أيضاً عن حضور البرامج التدريبية وورش العمل التي تدفعهن للاندماج في مجتمع الاقتصاد المعرفي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة بونال ورامبيل (Rambla & Bonal,2003) التي أظهرت أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي كانت منخفضة، كما تتفق مع نتائج دراسة Awajneh & Naser,Sabbah (٢٠١٧) التي أظهرت وجود مستوى متوسط لمهارات الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين في فلسطين، وأيضاً تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٠) التي أظهرت أن ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في عصر الاقتصاد المعرفي كانت بدرجة متوسطة. وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Iss (2019) التي أظهرت أن مستوى ممارسات التدريس لمعلمي التربية الرياضية في ضوء اتجاهات الاقتصاد القائم على المعرفة منخفض.

وأيضاً تتفق مع نتائج دراسة حامد وزيدان (٢٠٢٠) التي أظهرت انخفاض مهارات بعض المعلمين في استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة الليثي (٢٠٢١) التي أظهرت أن توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمي اللغة العربية كان بدرجة ضعيفة. ولكن تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجبلاوي (٢٠١٧) التي أظهرت أن ممارسة أدوار المدرس في ضوء الاقتصاد المعرفي قد تحقق بشكل مرتفع.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

١. ممارسة التكوين المهني للمعلمات من خلال تقديم سلسلة من البرامج والأنشطة التي تتناول مهارات الاقتصاد المعرفي؛ من أجل الارتقاء بالأداء المهني والأكاديمي.

٢. تأليف ملاحق لمناهج اللغة العربية تحتوي استراتيجيات تدريسية متنوعة في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي.

٣. إقامة المؤتمرات والندوات التي تثري أفكار المعلمات لمواكبة متطلبات اقتصاد المعرفة.

٤. توفير الإمكانات اللازمة داخل مدارس التعليم العام من أجل تيسير الممارسات التدريسية القائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

١. تطوير برامج إعداد معلمات اللغة العربية بالجامعات السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي.

٢. فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات اللغة العربية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي في تنمية مهاراتهن التدريسية.

٣. تقويم أداء معلمات اللغة العربية بمدارس التعليم العام في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي: دراسة مقارنة.

المراجع

المراجع العربية:

جامعة الملك خالد. (٢٠١٦). المؤتمر الدولي المعلم وعصر المعرفة: فرص وتحديات تحت شعار "معلم متجدد لعالم متغير". منشورات جامعة خالد، المملكة العربية السعودية، ٢٩-٣٠ نوفمبر. مسترجع من *https://www. kku. edu. sa/ar/node/306*

الجيلاوي، ماهر محمد. (٢٠١٧). مدى ممارسة مدرسي الرياضيات في المرحلة الثانوية لأدوار المدرس في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين. مجلة جامعة البيت.

حامد، نجلاء محمد. وزيدان، أسماء مراد. (٢٠٢٠). التنمية المهنية الذاتية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر على ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة (تصور مقترح). مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد"١٤" العدد"٣".

ربابعة، عمر. (٢٠١٨). درجة ممارسة المعلم لأدواره في نظام التعليم الأردني في عصر الانفتاح المعرفي كما يراها المشرفون التربويون. المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد (٤٢) العدد ٣، ص١-٢٥.

الشريف، محمد حارب (٢٠١٨) درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية من وجهة نظر قادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد" ٧" العدد " ١٢".

الشويحات، صفاء. (٢٠١٦). درجة فهم مبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقها لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية الحكومية في الأردن. مجلة جامعة نجاح للعلوم الإنسانية، "٣٠" العدد "١٠" ص ١٩٩٨-٢٠٢٤.

الصائغ، نجاة محمد. (٢٠١٣). دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام، المجلة الدولية التربوية لمتخصصة، المجلد (٢) العدد"٩".

عبدالعاطي، محمد الباتع. (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم والتعلم. المكتبة التربوية.

عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٧). البحث العلمي. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتوم، منذر سامح. (٢٠٢٠). الدرجة العملية لمعلمي التربية الفنية في الأردن لتعليم المهارات في منظور اقتصاد المعرفة من وجهة نظر مشرفهم. المجلة الدولية التعليم والبحث والعلمي، المجلد (٣) العدد "١".

علام، أحمد عبدالسميع. (٢٠١٦). تطوير مفهوم نظرية القيمة الاقتصاد التقليدي إلى الاقتصاد المعرفي "دراسة استنباطية". مجلة العلوم الاقتصادية، السودان، المجلد (١٧) العدد "١".

الغامدي، علي (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلم المرحلة الثانوية لأدواره في عصر الاقتصاد المعرفي كما يراها قادة المدارس الحكومية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤، "١٦" ص٦٧-٩٦.

قزامل، سونيا هانم (٢٠١٣) المعجم المصري في التربية، القاهرة، عالم الكتاب.

الليثي، مروة عبد الظاهر السيد. (٢٠٢١). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في منهج الصف الثالث الإعدادي للغة العربية ولدى معلميها. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، جامعة القاهرة، ٤ (٤)، ص ١٥٥-١٧٤.

منتدى أسبار الدولي. (٢٠١٧). الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة الثورة الصناعية الرابعة. الرياض، مسترجع من: *https://www. awforum. org/index. php/ar*

المنذري، ريا سالم. (٢٠١٧). معلم اللغة العربية والاقتصاد القائم على المعرفة. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي. جامعة ٦ أكتوبر، كلية التربية.

نياز، حياة عبدالعزيز. (٢٠١٩). واقع دور معلمات المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة "تصور مقترح". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٦)، العدد"٢".

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٧). خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠– ٢٠١٧). الرياض، منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط.

وزارة التخطيط والاقتصاد. (٢٠١٥). موجز خطط التنمية العاشرة وأولوياتها. مسترجع من: *https://www. mep. gov. sa/ar*

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٥). دليل التدريب، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي.

ترجمة المراجع العربية:

Abdul-Atti, Mohammed Al-Bata 'a. (2015). Teaching and learning technology. Educational library.

Al Ghamdi, Ali (2020). The degree to which a secondary teacher exercises his or her roles in the age of cognitive economics as seen by government school leaders. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 4, "16", pp. 67-96.

Al Laithi, Marwa Abdul Zahir ElSayed. (2021). Degree of availability of knowledge economics skills in the third grade preparatory curriculum for Arabic language and its teachers. International Journal of Curriculum and Technological Education, Cairo University, 4 (4) , p. 155-174.

Al Sharif, Mohammed Harib (2018) The degree of availability of knowledge economic skills of social and national studies teachers from the point of view of school leaders in Saudi Arabia. Specialized International Pedagogical Journal, vol. 7, No. 12

Al-Attom, Monzer Sameh. (2020). The practical degree of art educators in Jordan to teach skills in the knowledge economy perspective from the point of view of their supervisor. International Journal of Education, Research and Science, vol. 3, No. 1.

Allam, Ahmed Abdulsameeh. (2016). The development of the concept of traditional economic value theory to the knowledge economy is a "proactive study". Journal of Economics, Sudan, vol. 17, No. 1.

Al-Sayyegh, Najat Mohammed. (2013). The role of the knowledge economy in the development of Saudi universities and the obstacles to its operationalization from the point of view of the heads of departments, specialized international educational journal, vol. (2) No.

Al-Shaweyhat, Safaa. (2016). Degree of understanding and application of the principles of knowledge economy among teachers at government secondary schools in Jordan. Journal of the University of Najah for Human Sciences, "30" Issue "10" pp. 1998-2024.

Hamid, Najla Mohammed. Zeidan, Asmaa Murad. (2020). Self-professional development of Egypt's basic educative teachers in light of the requirements of the knowledge economy (proposed scenario). Journal of the University of Fayoum for Educational and Psychological Sciences, vol. 14, No. 3.

Jailawi, Maher Mohammed. (2017). The extent to which secondary mathematics teachers exercise teacher roles for cognitive economics from the point of view of specialist mentors. Bayt University Magazine.

King Khalid University. (2016). International Teaching and Knowledge Age Conference: Opportunities and challenges under the theme "A renewed milestone for a changing world". Publications of Khalid University, Saudi Arabia, 29-30 November. Retrieved from https://www. kku. edu. sa/ar/node/306

Ministry of Economy and Planning. (2017). Ninth Development Plan (2010-2017). Riyadh, Ministry of Economy and Planning publications.

Ministry of Education. (2005). Training manual, Department of Training, Rehabilitation and Educational Supervision, Directorate of Educational Training.
Ministry of Planning and Economy. (2015). Summary of tenth development plans and priorities. Retrieved from: https://www. mep. gov. sa/ar
Misda Asbar International. (2017). Creativity and innovation in the context of the fourth industrial revolution knowledge economy. Riyadh, retrieved from: https://www. awforum. org/index. php/ar
Muhari, Rhea Salem. (2017). Teacher of Arabic language and knowledge-based economy. Third International Conference: The Future of Teacher Training and Development in the Arab World. 6 October University, Faculty of Education.
Ni az, Hayat Abdulaziz. (2019). The reality of the role of female secondary teachers in developing the mental aspect of female students to keep up with the age of the knowledge economy is a "proposed conception". University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, vol. 16, No. 2.
Obaidat, Zewyaqaan. (2007). Scientific research. Amman, House of Thought for Publishing and Distribution.
Qazamel, Sonia Hanem (2013) Egyptian Lexicon in Education, Cairo, World of Writers.
Rabab'aa, Omar. (2018). The degree to which the teacher exercises his or her roles in the Jordanian educative system in the age of cognitive openness, as reported by the educational supervisors. International Journal of Educational Research, vol. 42, No. 3, p. 1-25.

المراجع الأجنبية:

Barclay, Rebecca&Murray, Philip. (2002). What is Knowledge Mangement? Knowledge Praxis.
Bates, T. (2014). Are universities teaching the skills needed in a knowledge based. econom? are-universities- teaching-skills needed—in-knowledge-based- economy.
Bonal, X & Ramba, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy, Globalization, Societies and Education, 11, (2) , 169-184.
Issa, E. S. A. A. (2019). Evaluation of Teaching Practices for Physical Education Teachers in the Light of Trends Based on Knowledge Economy in Menoufia in Egypt. Journal of Applied Sports Science, 9 (1).
OECD. (1996). OECD Science Technology and Industry Scoreboard: Benchmarking Knowledge-based Economies Paris.
OECD. (2001). Competencies For Knowledge Economy OECD Publishing Retrieved From: http:// www. oecd. Org\ innovation\ research\ 1842070. pdf.
Quoin p,J. (2003). Staff Development for the Knowledge Economy. Ontario institute for studies in Education, Canada.
Sabbah, S. S. M., Naser, I. A. S., & Awajneh, A. M. H. (2016). The Teacher's Roles in Light of Knowledge Economy from the Perspective of the Educational Supervisors' in Palestine. Journal of Education and Practice, 7 (26) , 88-98.
World Bank Report. (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, WBI Development Studies Washington , C. D: World Bank.
Yim-Teo, T. (2004). Reforming Curriculum for a knowledge Economy - the Case of Technical Education in Singapore. Paper presented to the NCIIA 8th Annual meeting Titled: Education that Works: 137.

إستراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية

A proposed strategy for developing emerging universities' third mission in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. هيلة بنت عبد الله سليمان الفايز

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Haila Abdullah Suleiman Al-Fayez

Associate Professor of Management and Educational Planning

At Imam Muhammad bin Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-014-005

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال تشخيص العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وفق أسلوب تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis)، وتحديد متطلبات تطويرها من وجهة نظر الخبراء والقيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أسلوب الدراسات المستقبلية دلفاي، وبلغ عدد الخبراء المشاركين (٢٩) من القيادات في الجامعات الناشئة والخبراء الأكاديميين؛ وحصلت العوامل المرتبطة بتحليل ماكينزي على نسب اتفاق عالية من حيث قوة تأثيرها على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وجاء ترتيبها كالتالي: بالمرتبة الأولى العوامل المرتبطة بنمط الإدارة بمتوسط (٩٦,٦٦٪)، وبالمرتبة الثانية العوامل المرتبطة بالقيم المشتركة بمتوسط (٩٥,٨٪)، وبالمرتبة الثالثة العوامل المرتبطة بالمهارات بمتوسط (٩٥٪)، وبالمرتبة الرابعة العوامل المرتبطة بالأنظمة بمتوسط (٩٤,٦٪)، وبالمرتبة الخامسة العوامل المرتبطة بفريق العمل بمتوسط (٩٤,٣٪)، وبالمرتبة السادسة العوامل المرتبطة بالهياكل بمتوسط (٩٣,٨٪)، وبالمرتبة السابعة العوامل المرتبطة بالاستراتيجية بمتوسط (٩٣٪)، وجاءت نتائج محور المتطلبات اللازمة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة مرتفعة حيث بلغ متوسط نسبة الاتفاق عليها (٩٨,٧٣٪)، وتمثلت أعلى المتطلبات في استكمال السياسات والأنظمة المرتبطة بالوظيفة الثالثة، توفير ممكنات بناء التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء والمعنيين، تحفيز الأعضاء والعاملين على المشاركة والتغيير الإيجابي في أدوارهم، وبناء مؤشرات لقياس الأداء المؤسسي للجامعة في وظيفتها الثالثة لتقييم وحوكمة الأداء وتطويره، وقدمت في ضوء النتائج استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة في الجامعات الناشئة.

الكلمات المفتاحية: الوظيفة الثالثة، الجامعات الناشئة، استراتيجية، تطوير، السعودية.

Abstract

The present study aimed to build a proposed strategy for developing the third mission for emerging universities in the Kingdom of Saudi Arabia by diagnosing factors that affect its development according to McKinsey's 7S analysis and determining the requirements for its development from the point of view of experts and academic leaders in these emerging universities. To achieve the objective of this study, the Delphi technique was used. The number of participating experts was 29 leaders from emerging universities and academic experts. Factors related to McKinsey's analysis obtained high levels of agreement in terms of the significance of their impact on the development of the third mission for emerging universities. The sequence of these factors is as follows; in the first place are the factors associated with the management style with an average of (96.66%) , in the second place are the factors associated with shared values with an average (95.8%) , in the third place are the factors related to skills with an average of (95%) , in the fourth place are factors related to systems with an average (94.6%) , in the fifth place are factors related to the work team with an average (94.3%) , in the sixth place are factors related to structures with an average (93.8%) , and in the seventh place are factors related to strategy with an average (93%). As for the perceived needed requirements to develop the third mission for emerging universities in the Kingdom, results came high with an average rate of agreement of (98.73%). Among these requirements, factors such as finalizing policies and regulations related to the third function, providing the needed potential to build strategic partnerships, and building performance indicators to measure and establish governance to the universities' performance. In light of these results, a proposed strategy for developing the third mission in emerging universities was presented.

Keywords: Third Mission, Emerging Universities, Strategy, Development, Saudi Arabia.

المقدمة

يتنامى الدور الحيوي والاستراتيجي للجامعات في المجتمعات المعاصرة بناء على مسؤولياتها الضخمة؛ حيث تتولى إعداد وتأهيل القوى البشرية بأساليب تنافسية متطورة، لصنع اقتصاد قائم على المعرفة يسهم بالتنمية المستدامة، وذلك استنادًا إلى تكامل أدوارها ووظائفها الرئيسة لتأدية دور استراتيجي وحيوي في الحراك التنموي للمجتمعات.

لذا يُعد اتصال الجامعات بمجتمعاتها وتقديم مجموعة من الأدوار والأنشطة والخدمات أمرًا ضروريًا تفرضه المتغيرات المعاصرة وليس ترفًا كما يعتقد البعض (شحاته، ٢٠٢٠، ص٢٧)؛ حيث واجهت الجامعات تحديات غير مسبوقة تمثلت في دعم وتعزيز التحول نحو اقتصاد المعرفة، وتداعيات آثار العولمة، بالإضافة للأزمات المالية والبيئية التي تمر بها، وجميع تلك التحديات وغيرها أسهمت بشكل كبير في إعادة تصميم وتوسيع مهام الجامعات (Compagnucci & Spigarelli, 2020). لتشمل مهامًا وأدوارًا جديدة ضمن ذراعها الثالث والموجه نحو المجتمع وأصبح يشار لهذا الدور بالوظيفة الثالثة للجامعات كناية عن شموله لأبعاد متعددة تتعدى الخدمات التقليدية للمجتمع لتشمل دعم الاحتياجات الاقتصادية والتنموية للمجتمع من خلال نقل التقنية والابتكار، والتعليم والتدريب المستمر، والمشاركة المجتمعية.

وانطلاقًا من هذا الدور تُعدّ الجامعات مؤسسات اجتماعية مؤثرة في المجتمع، يقع على عاتقها مسؤوليات متعددة تجاه أفراده ومؤسساته؛ وامتدت وظائفها لتتجاوز وظيفتي التعليم والبحث العلمي لوظيفة ثالثة تُسهم في إعادة بناء المجتمع بالاتجاه الذي يحقق التنمية والرفاه الاقتصادي والاستقرار والأمن (بخيت والموسوى، ٢٠١٧). وسميت الوظيفة الثالثة بهذا الاسم كونها تالية بالنشأة والاهتمام لوظيفتي التعليم والبحث العلمي؛ وتعني الخدمة التي تقدمها الجامعة لمؤسسات وأفراد المجتمع لأغراض ثقافية ومهنية واجتماعية مختلفة من جنس العمل الذي تقوم به وهو التعليم والبحث (كواشي، ٢٠١٥، ص٤٦٢).

كما تشير دراسة كلٍّ من سعد بكري، والعقيلي، وزياة بكري (٢٠١٧) إلى أن الوظيفة الثالثة «المهمة الثالثة» للجامعات تشمل ثلاثة أنواع من العمل؛ أولها التعليم المستمر الذي يستجيب لحاجة الناس إلى التعلم مدى الحياة، والنوع الثاني هو نقل التقنية والابتكار من الجامعة

إلى المجتمع ومؤسساته؛ بمعنى نقل المعرفة الحية إلى مؤسسات المجتمع لتوظيفها والاستفادة منها، أما النوع الثالث فهو التفاعل الاجتماعي الذي يشمل نشاطات منسوبي الجامعة من طلاب وأساتذة في خدمة المجتمع والاستجابة لمتطلباته.

وبالرغم من أن فاعلية وكفاءة قيام الجامعات بوظائفها تُعد مؤشرات مهمة وحيوية لمكانتها العلمية وسمعتها المحلية والعالمية؛ إلا أن العديد من الجامعات تفتقد للتوازن والتكامل في أدائها لتلك الوظائف، حيث يُشير المجيدل والزعبي (٢٠١١) إلى أن الجامعات العربية تعترف بدورها في خدمة المجتمع ضمن أهدافها وبالرغم من ذلك فإن نشاطاتها موجهة نحو التدريس على حساب الوظائف الأخرى؛ بل وصل الأمر إلى إهمال وظيفتها تجاه المجتمع وتنميته. وتؤكد دراسة كومبانيوتشي وسبجارلي Compagnucci & Spigarelli (2020) على أن هناك ضغوطًا متتالية على الجامعات للتحول من التدريس وإجراء البحوث بشكل رئيس للإسهام الفاعل في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع، وذلك بتحويل المعرفة والتقنيات للصناعة والمجتمع لتعزيز الأعمال الريادية والمهارات والابتكار والرعاية الاجتماعية، وتشكيل رأس المال البشري من خلال إدخال الإدارة الاستراتيجية لتلك الأنشطة.

وبالنظر للتوجهات المستقبلية لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)؛ والتي تقوم على ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل في: وطن طموح ومجتمع حيوي واقتصاد مزدهر؛ فإن على الجامعات كشريك استراتيجي لمؤسسات المجتمع القيام بدور حيوي فاعل في تحقيق هذه التوجهات المستقبلية؛ من خلال تكامل وظائفها لتوليد المعرفة بالإبداع والابتكار ودعم الصناعة والاقتصاد في المجتمع مما يعزز ويفعل وظيفتها الثالثة ويرتقي بها في سلم التصنيفات العالمية. حيث أكدت دراسة الشاعري وآخرين (٢٠١٧) أن للجامعات السعودية دور كبير ورئيس في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال اضطلاع الجامعات بوظيفتها الثالثة لتأخذ دورها الفاعل في تكوين وتطوير الاقتصاد والمجتمع المعرفي؛ وذلك عبر تطوير مهامها الرئيسة في التعليم والتدريب، البحث والتطوير، نقل وتوطين المعارف والتقنيات، وفي دعم الابتكار والريادة، بما يسهم في بناء رأس المال الفكري وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة الشاملة، ويزيد هذا الدور أهمية في الجامعات التي أنشأت بعد عام (١٤٢٠هـ) لتلبية الاحتياجات التنموية لجميع مناطق المملكة بما فيها ضمان تعزيز فرص التعليم والتدريب، والمشاركة المجتمعية للجامعات في تنمية المناطق التي أنشأت فيها، كما حُدد

السقف الزمني لتصنيف الجامعات الناشئة وفق قرار مجلس الوزراء رقم ٥٥١ بتاريخ ١٤٣٧/١٢/٢٥هـ، وبالرغم من الأهداف التي حققتها الجامعات الناشئة في سد فجوة مهمة في التعليم الجامعي إلا أنها لم تحقق نتائج ملموسة في تلبية احتياجات التنمية المستدامة والتي تتمثل في نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والمشاركة المجتمعية وذلك بسبب ما تواجهه من تحديات كبيرة، حيث يشير الروقي (٢٠١٦) إلى أن الجامعات السعودية الناشئة تواجه تحديات في البنى التحتية وضعف الإمكانات والبنى التنظيمية، وقلة الخبرات الإدارية والأكاديمية، واستنادًا إلى دور الجامعات الناشئة ومسؤوليتها العلمية والتطبيقية تجاه التنمية المستدامة في المجتمعات وانطلاقًا من هذا التوجه فإن عليها استثمار قدراتها ومواردها لصنع ونشر المعرفة وتسويقها وتطبيقها، وذلك لا يكون إلا من خلال دعم وتطوير وظيفتها الثالثة؛ حيث يؤكد الذيباني (٢٠١٢) على أن الدور الريادي الذي تقوم به الجامعات في بناء المجتمعات وإحداث التغييرات المرغوب فيها يُعد خيارًا استراتيجيًا. وبناء على ما سبق فإن تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة يُعد مطلبًا استراتيجيًا تسعى لتحقيقه الدراسة الحالية من خلال استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة.

مشكلة الدراسة:

تُعد الوظيفة الثالثة للجامعات وفق التوجهات الحديثة لأدوار ووظائف الجامعات من أبرز مؤشرات كفاءة الأداء المؤسسي للجامعة؛ كما تشير أيضًا لأهم القدرات التي يقارن من خلالها أداء الجامعات، حيث أعطي هذا الجانبُ وزنًا نسبيًا عاليًا في نماذج التصنيف العالمية سواء في معيار البحث العلمي الموجه لخدمة المجتمع وصنع المعرفة الوظيفية المؤثرة في الإبداع والابتكار والاقتصاد المعرفي، أو في معيار الشراكة المجتمعية؛ وجميع ما ذكر ينتمي للوظيفة الثالثة للجامعات ويُعد بعدًا مؤثرًا فيها.

وللتعريف بالوظيفة الثالثة للجامعات، نظمت وزارة التعليم (العالي سابقًا) ممثلة بوكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات ورشة عمل بعنوان (تعزيز الوظيفة الثالثة في الجامعات السعودية)، وتم استعراض الخبرات العالمية التي يمكن أن تطوع لتتناسب مع التعليم العالي السعودي وفرص التطوير المتاحة في مجال وظائف الجامعات، بهدف رفع مستوى مشاركة الجامعات في بناء مجتمع المعرفة تمشياً مع أهداف الخطط التنموية وبرامج الوزارة التطويرية وخطتها الإستراتيجية (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣).

كما أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية الوظيفة الثالثة للجامعات ودورها في دعم وتطوير المجتمعات كدراسة كواشي (٢٠١٥)، ودراسة حنك ورضوان (٢٠٢٠)؛ وبالرغم من أهمية هذا الدور إلا أن بعض الدراسات السابقة كدراسة مهناوي (٢٠١٦)، ودراسة كومبانيوتشي وسبيجاريلي Compagnucci & Spigarelli (2020) أشارت إلى وجود غموض في مفهوم الوظيفة الثالثة وأبعادها، وهو ما يعوق تطبيقها بصورة فاعلة في كثير من الجامعات حول العالم.

ولعل السبب في هذا الغموض يعود إلى أن الوظيفة الثالثة للجامعات تتطلب تغييرات داخلية ووظائف وهياكل جديدة، ودرجة أعلى من الاستقلالية والتفاعل في علاقة الجامعة مع مؤسسات المجتمع لتمكين الجامعات من صنع واتخاذ القرارات المناسبة تجاه مسؤوليتها نحو المجتمع، على اعتبار أن تحويل الموارد الرئيسة للجامعات إلى سلع وخدمات جديدة يتطلب ابتكارًا معقد وإدارة فاعلة لمفهوم الاقتصاد القائم على المعرفة، والذي يتضمن مرتكزات تشمل توليد الثروة بالاعتماد على العلم والتكنولوجيا وبدعم من صانعي السياسات من خلال ما يسمى بالوظيفة الثالثة للجامعات (Albulescu, Litra, & Neagu, 2014). كما يمكن للجامعات القيام بوظيفتها الثالثة في خدمة المجتمع من خلال الإسهام في ربط البحث العلمي باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات، وتقديم الكفاءات المدربة التي تُعد عاملاً من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع (بريني، ٢٠١٨).

وفي ضوء ما سبق، تتأكد الأهمية الاستراتيجية للوظيفة الثالثة للجامعات بصفتها محور التنمية ومرتكزه؛ وبالرغم من ذلك فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أن الجامعات السعودية تواجهها العديد من التحديات والصعوبات التي تؤثر على كفاءة أدائها لهذه الوظيفة، حيث توصلت دراسة الذيباني (٢٠١٢) إلى وجود ضعف في إسهام الجامعات السعودية بالتحول نحو مجتمع المعرفة، وأن المعرفة التي تنتجها الجامعات السعودية معرفة تقليدية، إضافة إلى قلة التعاون والشراكة بين الجامعات السعودية ومؤسسات القطاع الخاص في تطبيقات المعرفة، وذلك لعدم وجود خطط علمية مسبقة في مجال نشر المعرفة. كما جاء في تقرير وزارة التعليم [العالي سابقًا] (٢٠١٣أ) أن ربط الجامعة بالمجتمع لا يزال يكتنفه القصور والسطحية، فبالرغم من أن كثيرًا من الجامعات السعودية عملت على تطوير البحث العلمي بإنشاء أودية التقنية ومراكز الأبحاث العلمية وتأسيس كليات وعمادات الدراسات التطبيقية؛ بيد أن المشاركة المجتمعية في الجامعات

بصورة عامة تقتصر على إقامة برامج توعوية لأفراد المجتمع، وإقامة دورات تدريبية ومحاضرات (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣أ)، وأشارت نتائج دراسة المخلافي (٢٠١٧) إلى أن منظومة التعليم لريادة الأعمال في الجامعات السعودية الحكومية تعاني من ضعف كبير من حيث عدم الاهتمام، وضعف العلاقة بين الجامعات الحكومية وقطاع ريادة الأعمال في المملكة، في حين أن منظومة ريادة الأعمال من أبعاد الوظيفة الثالثة للجامعات. وتوصلت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) إلى أن دور المشاركات المجتمعية للجامعات والكليات وأقسام الإدارة العامة وأعضاء هيئة التدريس فيها والطلاب والأبحاث هي أقل الأدوار مساهمة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ على الإطلاق. كما كشفت نتائج دراسة الفحيلة (٢٠١٨) عن أن واقع المسؤولية المجتمعية في الجامعات الحكومية السعودية متوسطة، كما جاءت درجة توفر استراتيجية للجامعات عن تحقيق المسؤولية المجتمعية متوسطة كذلك.

وتزيد الوظيفة الثالثة صعوبة في الجامعات السعودية الناشئة والتي لم يمض على إنشائها أكثر من ثمان سنوات وفقاً لقرار مجلس الوزراء رقم ٥٥١ بتاريخ ١٤٣٧/١٢/٢٥هـ، كونها تعاني من ضغوط متعددة وتحديات قوية تؤثر على أدائها وفاعليتها ضمن إطارها المجتمعي مما يقلل من كفاءة أدائها لوظيفتها الثالثة، حيث يشير الروقي (٢٠١٦) إلى أن الجامعات السعودية الناشئة أنشأت في مدن متوسطة نسبيًا تعاني من مشاكل تنموية مما ألقى بتبعات إضافية على هذه الجامعات تمثلت في: قلة المشروعات التنموية والإنتاجية بالمنطقة، وغياب سوق العمل الذي يستوعب مخرجات هذه الجامعات، وحداثة عهد الجامعات وغياب المباني المهيأة للعملية التعليمية، وضعف الإمكانات المادية، ونقص التجهيزات التقنية، وغياب المراكز العلمية، وقلة خبرة الكوادر البشرية، وقلة الخبرات الإدارية والأكاديمية، وضعف البنية التنظيمية، وغياب اللوائح المنظمة للعمل بهذه الجامعات، وضعف العلاقة مع مؤسسات المجتمع بسبب عدم إدراكها لمفهوم الشراكة والمسؤولية الاجتماعية. كما كشفت نتائج دراسة الزعير والضحيك (٢٠١٩)، ودراسة والشهري والخثلان (٢٠١٨) عن نقص التخطيط للشراكة البحثية في الجامعات الناشئة؛ الأمر الذي يؤثر سلبًا على مستوى أداء الجامعات الناشئة لوظيفتها الثالثة؛ فالشراكة البحثية تعني أن توجه الجامعات بحوثها نحو احتياجات المجتمع وأولوياته.

ولكي تقوم الجامعات السعودية عامة والناشئة خاصة بدورها الحيوي في وظيفتها الثالثة من أجل تطوير مجتمعاتها وإثبات حضورها المحلي والعالمي، فإنه يلزمها تبني استراتيجية التركيز على التحول الجذري لأداء وظيفتها الثالثة بكافة أبعادها، فالتنافسية اليوم مختلفة ومعايير التصنيف المحلية والعالمية تضع الجامعات الناشئة وغيرها تحت عدسة التقييم والحضور الفاعل والسمعة العلمية المتميزة، والتي يصعب الحصول عليها دون أداء استراتيجي متميز، حيث تؤكد الشاعري وآخرون (٢٠١٧) على أن إبداع نموذج تطويري للجامعات من خلال دراسة نقاط الضعف والقوة والتركيز على الوظائف والأنشطة الرئيسة للجامعات وأولوياتها، يسهم في نجاح الجامعات في التكيف مع تحدياتها وأخذ دور الريادة في أداء وظائفها تجاه المجتمع. واستنادًا لما سبق جاءت هذه الدراسة لتقديم استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وفق تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis)، من وجهة نظر الخبراء والقيادات في الجامعات الناشئة؟

٢– ما متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣– ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة من خلال الإجابة على أسئلتها السابقة لتحقيق الأهداف التالية:

١– تشخيص العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية وفق أسلوب (McKinsey 7S Analysis).

٢– تحديد متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية.

٣- بناء استراتيجية مقترحة لتفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تمثلت الأهمية النظرية فيما يلي:

- تناولت هذه الدراسة موضوعًا هامًّا جدًا وهو تفعيل دور الجامعات لوظيفتها الثالثة والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي في البحث العلمي، حيث تناولت معظم الأبحاث المحلية تلك الوظيفة بصورتها التقليدية والتي تمثلت في خدمة المجتمع مما ترتب عليه إهمال أبعاد رئيسة للوظيفة الثالثة وعدم التركيز عليها.

- توفر الدراسة الحالية نموذجًا تطبيقيًّا للباحثين في توظيف أسلوب تحليل ماكينزي (McKinsey 7S) لبناء الاستراتيجية، والذي يُعد من الأساليب الجيدة والعميقة المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي.

وتمثلت الأهمية العملية فيما يلي:

- يؤمل أن تسهم الدراسة في التركيز على أبعاد الوظيفة الثالثة ودور الجامعات الحيوي في تفعليها وانعكاسات ذلك على المجالات التنموية والاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

- يؤمل أن يستفيد القائمون على الجامعات الناشئة في المملكة من نتائج هذه الدراسة في تطوير الوظيفة الثالثة لجامعاتهم لتحقيق التوجهات والتطلعات الوطنية.

المصطلحات:

تضمنت الدراسة المصطلحات الرئيسة التالية:

الاستراتيجية:

تُعرف بأنها "خطة رئيسية شاملة تحدد التوجهات الرئيسية للنشاط لبلوغ الغايات والأهداف" (البيشي، ٢٠١٤،١٠٦).

وتُعرف الاستراتيجية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: خطة استراتيجية مقترحة تتضمن رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية تكون بمثابة توجه استراتيجي لتطوير أداء الجامعات الناشئة في وظيفتها

الثالثة من خلال توجيه وتنسيق العوامل المؤثرة في أدائها وفق أسلوب تحليل ماكينزي (McKinsey 7s Analysis) في مجالات (الاستراتيجية، الهياكل، الأنظمة، القيم المشتركة، نمط الإدارة المهارات، فريق العمل)، وتشير هذه المجالات إلى الاستراتيجية التي يتم بناءها من قبل الجامعة لتطوير الوظيفة الثالثة وتحقيق الميزة التنافسية من خلال هيكل تنظيمي مرن لتطوير هذه الوظيفة، وعبر سلسلة من العمليات والإجراءات التي تشكل الأنظمة المؤدية للتغيير التنظيمي، في بيئة تنظيمية داعمة بالقيم المشتركة بين العاملين، ونمط إداري يعبر عن إرادة فاعلة لإدارة الجامعة لهذه الوظيفة وكيفية تفاعلها ودعمها لها ورغبتها في تطويرها، أما المهارات فتشمل القدرات والكفاءات التي تحتاجها الجامعة لتنفيذ وتعزيز استراتيجيتها، من خلال فرق العمل الفاعلة وكيفية إدارتها وتحفيزها.

الوظيفة الثالثة للجامعات:

تعد الوظيفة الثالثة للجامعات مكونًا رئيسًا مهمًا لأي دور من أدوار الجامعة، سواء كانت بصورتها الكاملة أو حال كونها جزءًا لا يتجزأ من وظيفتي التعليم والبحث العلمي، وتشمل ثلاثة أبعاد رئيسة هي: نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والمشاركة المجتمعية، والتي تشكل مجتمعة الوظيفة الثالثة للجامعات أو المهمة الثالثة للجامعات (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣ب).

وتُعرف الوظيفة الثالثة إجرائيًا بأنها: جملة الموارد والخدمات التي تسخرها الجامعات الناشئة للمجتمع ضمن ثلاثة أبعاد رئيسة تشمل نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والمشاركة المجتمعية، من خلال استراتيجية مرنة تدعم الجامعات في تحقيق التميز بأداء دورها تجاه المجتمع بكفاءة وفاعلية.

الجامعات الناشئة اجرائيًا:

مؤسسات أكاديمية عامة ذات شخصية اعتبارية، تسهم في تنفيذ السياسة التعليمية للدولة وفق أحكام النظام، ولا تهدف إلى الربح، ولم يمض على تأسيسها أكثر من ثمان سنوات وفقًا لقرار مجلس الوزراء رقم ٥٥١ بتاريخ ١٤٣٧/١٢/٢٥هـ، والذي حدد السقف الزمني للجامعات الناشئة.

وتُعرف القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة إجرائيًا بأنهم: أي عضو هيئة تدريس صدر له قرار من صاحب الصلاحية بتكليفه بعمل قيادي داخل الجامعات الناشئة وتشمل وكلاء الجامعة، عمداء الكليات ووكلائهم، رؤساء الأقسام، وعمداء العمادات المساندة ووكلائهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر على تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية من خلال توظيف تحليل ماكينزي (McKinsey 7s Analysis) والذي يضم خمسة أبعاد تشمل: (الاستراتيجية، الهياكل، الأنظمة، القيم المشتركة، نمط الإدارة المهارات، فريق العمل) إضافة لمتطلبات تطوير الوظيفة الثالثة.

الحدود المكانية: الجامعات السعودية الناشئة وتشمل: (جامعة جدة، جامعة بيشة، جامعة حفر الباطن) وتم الاقتصار على هذه الجامعات الثلاث وفقًا لقرار مجلس الوزراء رقم ٥٥١ بتاريخ ١٤٣٧/١٢/٢٥هـ، والذي حدد السقف الزمني للجامعات الناشئة.

الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ.

الحدود البشرية: القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة (جامعة جدة، جامعة بيشة، جامعة حفر الباطن) وهم رؤساء الأقسام ووكلائهم وعمداء الكليات والعمادات المساندة ووكلائهم، ووكلاء الجامعات، وكذلك عينة من الخبراء والمستشارين في الإدارة الجامعية والتخطيط الاستراتيجي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تؤدي الجامعات دورًا محوريًّا واستراتيجيًّا في إعداد وتطوير وتنمية مجتمعات مؤهلة للإنتاج والبحث والتطوير والريادة، فالعصر الحالي قائم على التنافسية والإبداع والابتكار في جميع المجالات؛ لذلك يُعد اهتمام الجامعات بهذا الدور في ضوء المتغيرات العالمية أكثر إلحاحًا لتلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته الاقتصادية والتنموية، وتطوير منظومة الاقتصاد المعرفي فيه.

ومع انطلاق نموذج هومبولت في التعليم الجامعي في بداية القرن التاسع عشر، كان للجامعات دور مزدوج يتمثل في أداء أنشطة التعليم العالي والبحث العلمي (et al., 2019

Frondizi)، ولكن في العقود الأخيرة من القرن العشرين، بدأ يُنظر للجامعات على أنها مزودة لمعرفة مفيدة وعملية للمجتمع (Rolfo & Finardi, 2014). وتقع عليها مسؤولية تهيئة الكوادر البشرية للانخراط بالمجتمع، وتحمل مسؤولية الاستثمار وترشيد الإنفاق في الفرد والمجتمع كوحدة متكاملة، بالتالي ينبغي عليها ترسيخ سياسة التجديد والتجدد بما يلائم متغيرات العصر الحالي (García & Ramírez, 2016)، لذا تعتبر الجامعات من أهم المؤسسات الّتي تؤثر في المجتمع باعتبارها من أدواته الرئيسة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال وظائفها الرئيسة المتمثلة في التدريس والبحث ووظيفتها الثالثة والموجهة نحو المجتمع (Mugabi, 2014)، والتي تفرض على الجامعات ضرورة إنتاج المعرفة والعمل على تراكمها وتطبيقها، للتغلب على المشكلات والتحديات المجتمعية بهدف الارتقاء به وتنميته (مهناوي، ٢٠١٦). وتختص الوظيفة الثالثة بالمجتمع عبر تمكين أفراده ومؤسساته المختلفة من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات الّتي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية (Dan, 2012).

ويشير **بويستا** Buesta (2000) في دراسته عن مهام الجامعات في عصر الاقتصاد المعرفي إلى أن الجامعات اليوم أصبحت أكثر فأكثر مؤسسات معرفية (Knowledge Enterprises)، ومهمتها الأساسية هي إنتاج وتسويق ونشر المعرفة بما يسهم في اقتصاد المعرفة، حيث يعتمد الاقتصاد على مواردها المعرفية وبنيتها التحتية؛ حيث إن اعتماد النموذج التقليدي للجامعات أثبت عدم نجاحه في مواكبة التطورات والتحديات القائمة بما فيها أداء وظائف الجامعات في اقتصاديات المعرفة (Buesta, 2000، كما ورد عند الشاعري وآخرين، ٢٠١٧).

كما أثار مفهوم الوظيفة الثالثة [المهمة الثالثة] للجامعات اهتمامًا كبيرًا في أوساط الأكاديميين وصناع السياسات والأنظمة الجامعية سواء من حيث المفهوم أو من حيث التطبيق، وسعى مشروع المؤشرات ومنهجية التصنيف الأوروبية لقياس هذه الوظيفة، في سبيل إيجاد أداة شاملة لتعريف الوظيفة الثالثة لمؤسسات التعليم العالي في الدول الأوروبية وبلورة مؤشرات لقياسها ومقارنتها (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣أ).

كما شهدت أدوار ووظائف الجامعات تحولات كبيرة وتم إطلاق مفهوم "الوظيفة الثالثة" بدلاً عن "خدمة المجتمع" ليستوعب الأدوار الجديدة المناطة بالجامعات (التعليم المستمر، ونقل

التقنية والابتكار، والمشاركة المجتمعية)؛ إلا أنه ما زال يشوب هذه الوظيفة نوع من الغموض في بعض الجامعات لدرجة قصرها على عقد الدورات والبرامج وإلقاء المحاضرات (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣ب).

ويؤكد **سوفي** (٢٠٢٠) أن الوظيفة الثالثة للجامعات تطورت مع انتقال العالم من عصر الصناعة القائم على رأس المال إلى عصر المعلومات القائم على المعرفة؛ حيث ازدادت الحاجة لمتعلمين لديهم القدرة على تلبية متطلبات سوق العمل مما انعكس على دور الجامعات تجاه المجتمع ونشر المعرفة واستغلال إمكانياتها وربط بحوثها باحتياجات المجتمع.

ويعرف **المجيدل والزعبي** (٢٠١١م) الوظيفة الثالثة للجامعة بأنها مختلف الأنشطة الّتي تقوم بها الجامعة والموجهة لخدمة أفراد المجتمع وهيئاته بغرض تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في شتى المجالات، وذلك لحل المشكلّات المختلفة الّتي تواجه المجتمع مستفيدة من جميع إمكاناتها المادية والبشرية المتاحة (ص.١١١).

كما يعرفها **روف وفيناردي** Rolfo & Finardi (2014) بأنها الاهتمام المتزايد بالعلاقات القائمة بين إنتاج المعرفة في الجامعات والابتكار الصناعي والنمو الاقتصادي، فهي تشمل نقل التكنولوجيا ونقل المعرفة وأنشطة أخرى خارج الجامعات، والدور الذي يلعبه هذا النقل هو من العناصر الأساسية في الوقت الحاضر، ويتم إجراؤه بشكلّ متزايد بطريقة منظمة في مختلف الدول المتحضرة لخدمة المجتمعات (ص.٤٧٣).

كما تُعرف الوظيفة الثالثة كذلك بأنها "مجموعة كبيرة ومتنوعة من النشاطات الّتي تشمل استخدام الأجيال للمعرفة والإمكانات الأخرى للجامعات والإفادة منها خارج البيئة الأكاديمية " (حنك ورضوان، ٢٠٢٠م، ص.١٧١).

ومما سبق يمكن تعريف الوظيفة الثالثة للجامعات بأنها جملة الموارد والخدمات التي تسخرها الجامعات الناشئة للمجتمع ضمن ثلاثة أبعاد رئيسة تشمل نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والمشاركة المجتمعية من خلال استراتيجية مرنة تدعم الجامعات في تحقيق التميز بأداء دورها تجاه المجتمع بكفاءة وفاعلية.

وتتجلى أهمية الوظيفة الثالثة للجامعات بالاهتمام في احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية ورعايتها وتلبيتها، وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع (Benneworth et al., 2015)، وتشير دراسة **كواشي** (٢٠١٥) أن الوظيفة الثالثة للجامعة تُعنى بتوظيف المعرفة والخبرة العلمية والفنية المنتجة في الجامعات لتطوير المجتمع، كما تناولت الدراسة أهمية دور الجامعة بالنسبة للمجتمع من حيث نقل المعرفة ونشرها بالتدريس، وإنتاجها وتنميتها بالبحث العلمي، وتوظيفها وتطبيقها من خلال خدمة المجتمع.

ويؤكد **بني ارشيد** (٢٠١٧) أن للجامعات دورًا مهمًّا وفاعلًا ومستمرًّا مع مختلف المشاريع التنموية الّتي تسهم في النهوض بالمجتمع، فهي تؤدي دور الأساس في التنمية المستدامة من خلال دعم المخرجات لتطوير المجتمع بمختلف قطاعاته الّتي تشكلّ العمود الفقري له.

وتوصلت دراسة **بريني** (٢٠١٨م) إلى أن للجامعة ثلاثة أدوار رئيسة تتمثل في الدور التربوي والموجه نحو الطلبة، والدور الأكاديمي للجامعة الذي يتمثل في التخطيط للمعرفة وتنظيمها ونقلها وتوسيع دائرتها، كما أن للجامعة دورًا ثالثًا يتمثل في الحفاظ على معايير المجتمع باعتبارها السياق الاجتماعي والإنساني الذي يتم التفاعل فيه (ص.١٦٧).

وبالتالي فإن الجامعات ومن خلال وظيفتها الثالثة تعمل على تسخير إمكاناتها ومواردها البشرية في تلمس احتياجات المجتمع وتلبيتها، والعمل على حل مشكلّاته، ومتابعة المستجدات وتنمية الوعي الاجتماعي من خلال الإسهام في تنمية المجتمع وحل مشكلّاته (العوضي والدبيان، ٢٠١٨)، كما تسهم الجامعات من خلال وظيفتها الثالثة في نشر وإشاعة الفكر العلمي خارج أسوار الجامعة بغية إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة (قتال وراهم، ٢٠١٨).

وقد سعت دراسة **سوفي** (٢٠٢٠) إلى معالجة إشكالية الوظيفة الثالثة للجامعات فيما إذا كانت تلك الوظيفة علاقة تكامل أم نزاع بين توقعات المجتمع واستقلالية الجامعة؛ من خلال رصد دواعي التحول للوظيفة الثالثة، وتوصلت الدراسة إلى أن التغييرات التي شهدها العالم حولت الجامعة من خدمة المجتمع الأكاديمي فقط إلى خدمة المجتمع الخارجي، لذلك فإن الجامعات بحاجة إلى عقد شراكات مع المجتمع دون المساس بالمعايير الأكاديمية، كما أن خبرات الجامعات العالمية

تؤكد أن السعي وراء المعرفة لتحقيق المنفعة الاقتصادية والاجتماعية يجعل الجامعات أكثر قوة وأكثر توافقًا مع توقعات المجتمع.

ويتفق المختصون على أن أهداف الجامعة من وظيفتها الثالثة تتلخص في أهداف معرفية: ترتبط بالمعرفة صنعًا وتطويرًا وانتشارًا، وأهداف اقتصادية: تشمل تطوير اقتصاد المجتمع، وتلبية احتياجاته البشرية والمعرفية، وتحقيق مفهوم الاقتصاد القائم على المعرفة والذي يُعد أحد المكتسبات العائدة على المجتمع من تفعيل الابتكار والإبداع كأحد أبعاد الوظيفة الثالثة للمجتمع، وأهداف اجتماعية: تتمثل في دور الجامعة في استقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشكلات، وربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقات متبادلة، وتوجيه البحث العلمي نحو مشاكل المجتمع (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣ب؛ بريني، ٢٠١٨).

وقد حاول العديد من الباحثين حصر المجالات والأبعاد الرئيسة للوظيفة الثالثة للمجتمع حيث يصنف **كوراج وآخرون** Curaj et al. (2012) الوظيفة الثالثة [المهمة الثالثة] للجامعات إلى ثلاث مجالات رئيسة تتمثل في نقل التقنية والابتكار والتعليم والتدريب المستمر، والمشاركة الاجتماعية، ويرى أنه يمكن للجامعات من خلالها أن تبني نفوذها وتزيد من قوتها وتأثيرها على محيطها وبيئتها الداخلية والخارجية.

في حين توصلت **الأحمدي** (٢٠١٦) إلى أن هناك تنوع في الأولويات الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية للجامعات السعودية فمن التعليم المستمر لخدمة التأهيل، ودعم المشاريع الصغيرة والمتوسطة ودعم مراكز الأبحاث والخدمات البيئية ونشر الوعي الصحي والكثير من البرامج المتعددة في مجالاتها.

أما دراسة **الشريف** (٢٠١٦) فقد توصلت إلى أن أهم محاور خدمة المجتمع من قبل الجامعات يتمثل في التعليم المستمر ونقل وتوطين التقنية والمشاركة المجتمعية. ويشير **سالوما** Salomaa (2019) إلى أن المهمة الثالثة للجامعات تشمل: تنمية المجتمع من أجل تمكين الأفراد من حياة مدنية نشطة، والتنمية الاقتصادية للدولة من خلال تعليم وتهيئة قوة عاملة مؤهلة، وتطوير ودعم براءات الاختراع وصنع قاعدة معرفية واسعة وكافية واستخدامها في الصناعة.

وتوصلت دراسة **حنك ورضوان** (٢٠٢٠) إلى أبعاد خدمة الجامعة للمجتمع والتي تشمل الإسهام في إعداد الموارد البشرية المؤهلة، وإجراء البحوث العلمية لخدمة المجتمع وثقافته وخصوصيته الاجتماعية، ونقل المعرفة إلى خارج أسوارها.

في حين أكدت دراسة **ناباهو وآخرين** Nabaho et al., (2022) على أن الوظيفة الثالثة للجامعات تتضمن الوظائف الكلاسيكية للجامعة والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي، وتم وصفها في الدراسة بأنها وظيفة متعددة الأبعاد.

وبالرغم من أهمية الوظيفة الثالثة للجامعات وما يترتب عليها من نتائج تنافسية تنعكس على اقتصاد المجتمع وتطوره؛ إلا أن أداء الجامعات لهذه الوظيفة يواجه بكم كبير من التحديات والصعوبات التي تستلزم عملًا مكثفاً لمواجهتها والتخفيف من آثارها وتداعياتها السلبية على الجامعات، كما كشفت العديد من الدراسات عن جملة من التحديات والصعوبات التي تواجهها الجامعات في أداء وظيفتها الثالثة، حيث تؤكد **كواشي** (٢٠١٥) أن الجامعات تواجه العديد من التحديات في وظيفتها الثالثة تتمثل في: قصور فهم طبيعة وظيفة الجامعة وأبعادها تجاه المجتمع والاتجاهات السلبية نحوها، وتجاهل الأساتذة لدورهم فيها اعتقادًا منهم أن هذه الوظيفة تقتصر على كليات محددة تسمى كليات المجتمع، وغياب الإطار الرسمي والمنهجي لضبط الوظيفة كما أنها لم تُعطى حقها ضمن أهداف الجامعات وسياساتها، وعدم الاستقلالية الإدارية والمالية للجامعات وضعف مواردها المالية، وضعف التعاون بين الجامعة والمجتمع في الاستفادة من الموارد المتاحة لدى الطرفين، وضعف الحرية الأكاديمية في الجامعات الأمر الذي يؤثر في تطوير المعرفة، إضافة إلى ضعف ثقة المجتمع بالجامعات ولجوء العديد من القطاعات إلى شركات ومراكز استشارات وبحوث أجنبية لتقديم الحلول للمشكلات التي يحتاجونها.

كما يؤكد **بينورث وآخرون** Benneworth et al., (2015) على أن اهتمام الجامعات الأوروبية في كيفية دعم عمليات الابتكار وأنظمته التقنية في تزايد مستمر بالرغم من أن الجامعات تواجه تحديات وضغوط كبيرة لتحديد كيفية إيجاد أنشطة ذات عوائد للمجتمع لتكون شريك رئيس في تطوير الابتكار، أما **الأحمدي** (٢٠١٦) فترى أن الوظيفة الثالثة للجامعات تواجهها بعض التحديات تتمثل في النواحي الإدارية والثقافية والتمويلية ومدى تقدير أبعاد وآثار المسؤولية

الاجتماعية على الجامعة والمجتمع، وعدم تنظيم جهود الجامعات وتنسيقها، وقلة الخبرات والمعارف والقدرات العلمية لدى بعض الجامعات.

وتوصلت دراسة **الشريف** (٢٠١٦) إلى عدة معوقات تواجه الجامعات في خدمتها للمجتمع تتمثل في غموض أهداف الجامعات في خدمة المجتمع والبيئة وتشعب مفهوم هذه الوظيفة، وعدم وجود خطة شاملة للجامعات لمواجهة المشكلات التنموية والبيئية، إلى جانب نقص الاعتمادات المالية اللازمة، وضعف الدور الإعلامي، وتفضيل مؤسسات المجتمع الاستعانة بالخبرات الأجنبية، وضعف تسويق البرامج والخدمات للمجتمع، وعدم توافر آليات واضحة لنقل التقنية والابتكار للمجتمع، ونقص الموارد المالية وضعف الحوافز المالية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بأمور المجتمع، وضعف الشراكة بين القطاعين العام والخاص.

كما كشفت دراسة **سالوما وتشارلز** Salomaa & Charles (2021) عن أن الوظيفة الثالثة للجامعات تحتاج لمزيد من التطوير، حيث تُعد أنشطة الصناديق الهيكلّية الأوروبية الّتي تقودها الجامعات من فرص التعاون مع المجتمع المحلي، في حين أنه لا توجد مشاريع حقيقية تدعمها الصناديق، بسبب التحديات التي تواجهها الجامعات في ذلك والتي تتمثل في الإرشادات الصارمة وسياسات التعليم العالي الّتي تقود التميز البحثي.

وتسعى العديد من المنظمات العالمية إلى إيجاد أفضل الإستراتيجيات لمواجهة تلك التحديات، وتطوير الجامعات وإعادة بناءها وفق الأنظمة الحديثة والمتطورة، وتحويلها إلى أداة نشطة قادرة على بناء مجتمع يقوم على المعرفة والإبداع، وتسخير عملها لخدمة مجتمعاتها وبيئاتها المحيطة بها وتطويرها في شتى الحقول (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣ب). ويؤكد بينورث وآخرون Benneworth et al., (2015) أن الوظيفة الثالثة للجامعات تتطلب نهجًا فاعلًا للإدارة الإستراتيجية في الجامعات بحيث يتم التخطيط من خلال نظرة شمولية لأنشطة الجامعة لتنسيق نقاط قوتها المؤسسية، ثم تطوير رؤيتها الاستراتيجية وأهدافها لتعزيز أدائها وإيجاد آليات متكاملة لدعم المهمة الثالثة لها من منظور يشمل التنسيق مع الشركاء الخارجيين وتحديد الطرق الإبداعية لتوجيه الموارد نحو تحقيق المواءمة الفاعلة مع احتياجات الشركاء، وذلك كله يمكن الجامعات من تطوير استراتيجيات جامعية متكاملة.

ويُعدّ التخطيط الاستراتيجي كأحد أبرز وظائف الإدارة الاستراتيجية وسيلة الجامعات وأداتها في تحقيق مضامين وأبعاد الوظيفة الثالثة، حيث يؤكد **السلمان** (٢٠١٤) على أن أهمية التخطيط الإستراتيجي تبرز في رسم التوجه المستقبلي لمؤسسات التعليم العالي؛ إذ يضع إداراتها أمام عدد من التساؤلات المفتوحة المتعلقة بالمستقبل، والبحث عن حلول محتملة لها، فيسعى إلى إيجاد توازن بين الجامعة وبيئتها، ويحافظ على ذلك التوازن على الأمد البعيد.

حيث توصلت دراسة **بينورث وآخرين** Benneworth et al., (2015) إلى أنه يوجد اتفاق واسع في جامعات أوروبا بين صانعي السياسات ومديري الجامعات على أن الأدوار المجتمعية للجامعات [الوظيفة الثالثة] تزداد أهمية مع تزايد إدارة الجامعات بشكل استراتيجي، لذا فإنه من الطبيعي أن يتحول الاهتمام نحو الإدارة الاستراتيجية لتلك الوظيفة، وذلك لإضفاء الطابع المؤسسي الاستراتيجي عليها.

في حين توصلت دراسة **الضبعان** (٢٠١٦) إلى أن درجة توافر معايير التميز المؤسسي لتطوير الأداء في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية متوسطة في عدة أبعاد منها التخطيط الاستراتيجي والشراكات وإدارة الموارد.

ولعل امتلاك الجامعات لقدرات مؤسسية غير كافي لتحقيق نتائج متميزة؛ فالقدرات المؤسسية بحاجة لاستراتيجية فاعلة توجه الجامعة إلى بناء قوة تنافسية وقادرة على إدارة المعرفة وتحويلها لخدمات تقدمها للمجتمع (توازن وبلقاسم، ٢٠١٧)، فقد توصلت دراسة **سامي** (٢٠١٧) إلى أن الأداء الحالي للجامعات الجزائرية دون المستوى المطلوب بسبب ضعف القناعة بالعمل الاستراتيجي، فالمبادرات التطويرية ليست مبنية على البعد الاستراتيجي، بل تتم بشكلّ عشوائي وغير منهجي وبصورة لا ترقى لمجابهة التحديات الراهنة.

كما توصلت دراسة كل من **الشملان والفوزان** (٢٠١٧) إلى ضرورة إعادة النظر في الخطط الاستراتيجية للجامعات السعودية، والاهتمام ببلورة رؤى خاصة بهذه الجامعات تواكب الرؤية الوطنية المستقبلية. حيث يؤكد **المخلفي** (٢٠٢٠) على أن التخطيط الاستراتيجي يهدف إلى إحداث تغييرات مهمة وجوهرية في المؤسسات التي تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية.

وتشير دراسة **الدعيج** (٢٠٢٠) إلى أنه بالرغم من أهمية التخطيط الاستراتيجي للجامعات عامة والناشئة خاصة، ودوره في تحسين أدائها وقدرتها التنافسية؛ إلا أن تجربة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة تواجه عددًا من التحديات التي تُضعف من قدرتها التنافسية.

وفي ظل صعود مجتمع قائم على المعرفة وسوق العمل التنافسي في كل من السياق المحلي والعالمي أصبحت وظائف الجامعات عامة والوظيفة الثالثة على وجه الخصوص أكثر أهمية بالنسبة للأفراد والمجتمع، ومن أجل تطوير قدرات الجامعات لتحقيق هذا التمايز في وظيفتها الثالثة تجاه المجتمع فإن الأمر يستلزم عمل استراتيجي منظم يضمن توفير المتطلبات اللازمة لنجاح الجامعات الناشئة في تطوير أدائها لوظيفتها الثالثة، حيث أشارت دراسة **كواشي** (٢٠١٥) إلى أهم المتطلبات اللازمة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعة والتي تتمثل في دراسة القضايا الملحة للمجتمع وتوجيه البحوث نحوها، والتنمية المهنية للأستاذ الجامعي لتوظيف العلم في مجال خدمة المجتمع وتقييد ترقيته بذلك، وتضمين الجامعات والكلّيات لأهداف خدمة المجتمع صراحة ضمن أهدافها العامة وبرامجها، وتنظيم المؤتمرات حول قضايا خدمة للمجتمع ودعوة مختلف المؤسسات لحضورها، وتعيين أعضاء من مؤسسات المجتمع المختلفة في مجالس الجامعات وكلّياتها، وتعزيز ثقة المجتمع بالجامعة من خلال تفعيل دور الإعلام في إشاعة ثقافة المشاركة والتركيز على مكانة الجامعة وعلمائها وإمكانياتها في خدمة المجتمع. كما توصلت دراسة **حنك ورضوان** (٢٠٢٠) إلى أن خدمة الجامعة للمجتمع لم تلق الدعم المطلوب من قبل المسؤولين والقائمين عليها، ولا بد من توطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع من خلال وضع الجامعة لكافة مرافقها خدمة له، وتفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص والمؤسسات الإنتاجية والاقتصادية.

ويؤكد العديد من الباحثين على أن المجتمعات القائمة على المعرفة تهتم بتشكيل دور الجامعات بشكل متزايد من خلال تعزيز مفهوم الجامعات الريادية، لذا فهي تولي الجامعات أدوارًا استباقية في قيادة التحول الاقتصادي والمجتمعي لتنفيذ أهداف التنمية المستدامة، والتي ارتبطت إلى حد كبير بالأنشطة الممتدة في مجال توليد ونقل المعرفة وأنشطة التعليم الإضافية والمشاركة الاجتماعية (Gaisch et al., 2019).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة أُستخدم منهج الدراسات المستقبلية القائم على أسلوب دلفاي (Delphi)، ويعرّف مطر (١٩٩٥) أسلوب دلفاي على أنه برنامج أو منهج مصمم بطريقة علمية لاستطلاع رأي مجموعة من الخبراء حول موضوع ما للدراسة واستطلاع الرأي يتم من خلال عمل مناقشة للآخرين ويتم هذا في أكثر من دورة للوصول إلى نتائج تفيد في الوصول إلى صيغة نهائية متفق عليها بينهم.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين هما: القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة (جامعة جدة، جامعة بيشة، جامعة حفر الباطن) ويبلغ عددهم تقريبًا (٣٤٠) خلال العام الدراسي (١٤٤٣هـ)، وبلغ عدد المشاركين منهم في جولات دلفاي (١٦) من القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة، والفئة الثانية هم: الخبراء والمستشارين في الإدارة الجامعية والتخطيط الاستراتيجي، ونظراً لكون هذا المجتمع لا يمكن حصره وتحديده بدقة، لذا فإن الدراسة استخدمت أسلوب العينات غير العشوائية من خلال تطبيق العينة القصدية، وبلغ عدد المشاركين من هذه الفئة (١٣)، ويوضح الجدول (١) عدد المشاركين في كل جولة:

جدول ١ أعداد القيادات الأكاديمية والخبراء المشاركين في جولات دلفاي

الفئات المشاركة	إجمالي المشاركين	أعداد المستجيبين في الجولات		
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	الجولة الثالثة
القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة	١٦	١٢	١٠	٩
الخبراء والمستشارين في الإدارة الجامعية	١٣	٩	١١	١٠
إجمالي المشاركين	٢٩	٢١	٢١	١٩

بناء أداة الدراسة وإجراءاتها والأساليب الاحصائية:

استخدمت الدراسة استبانة مفتوحة لأداة دلفاي وتم التطبيق من خلال جولة استطلاعية أولى لتشخيص العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة من خلال آراء

القيادات الأكاديمية والخبراء المشاركين في الدراسة، وتضمنت الأداة في هذه المرحلة سؤالين، الأول عن العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وفق أبعاد تحليل ماكينزي وهي (الاستراتيجية، الهياكل، الأنظمة، القيم المشتركة، نمط الإدارة، المهارات، فريق العمل)، والسؤال الثاني لتحديد المتطلبات اللازمة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، وبلغ عدد المشاركين في هذه الجولة (٢١) مشاركًا من القيادات والخبراء، وفي ضوء استجابة المشاركين على هذه الجولة تم بناء الجولة الثانية وكانت الاستبانة فيها مغلقة لعرض ما توصلت إليه الجولة الأولى من خلال المحاور التالية:

المحور الأول ويضم سبعة أبعاد تشمل أهم العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة والتي تم صوغها من نتائج الجولة الاستطلاعية الأولى المفتوحة؛ وشملت: [الاستراتيجية والعوامل المؤثرة (٦)، الهياكل والعوامل المؤثرة فيها (٦)، الأنظمة والعوامل المؤثرة فيها (٥)، القيم المشتركة والعوامل المؤثرة ضمنها (٦)، نمط الإدارة والعوامل المؤثرة فيه (٦)، المهارات والعوامل المؤثرة فيها (٦)، فريق العمل والعوامل المؤثرة فيه (٦)].

المحور الثاني ويشمل المتطلبات اللازمة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وعددها (١١).

وبلغ عدد المستجيبين في الجولة الثانية (٢٢) مشاركًا من القيادات والخبراء، وبعد تحديد متوسط نسبة الاتفاق بينهم وتعديل ما يلزم، تم تطبيق الجولة الثالثة وبلغ عدد المشاركين فيها (١٨) مشاركًا من القيادات والخبراء، تم تزويدهم بنسب الاتفاق التي تم التوصل لها من الجولة الثانية واعتمدت الدراسة المحك المعياري لنسبة الاتفاق المقبولة للعبارات المتضمنة في الجولة الثانية (٨٥٪) وأعلى، ونظرًا لبلوغ متوسط نسبة اتفاق المشاركين بعد الجولة الثالثة أكثر من (٨٥٪) تم اعتماد النتائج التي تم التوصل إليها بعد هذه الجولة لبناء الاستراتيجية المقترحة.

كما تم الحصول على استجابات المشاركين في الجولتين الثانية والثالثة على العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة في أبعاد تحليل ماكينزي من خلال مقياس ثلاثي (مؤثر، مؤثر مع التعديل، غير مؤثر)، وتم حساب متوسط نسبة اتفاق المشاركين في الجولتين الثانية والثالثة، وفق المعادلة التالية:

متوسط نسبة اتفاق المشاركين للعوامل المؤثرة = مجموع الاستجابات للعامل المؤثر + مجموع الاستجابات للعامل المؤثر بعد التعديل (÷) العدد الكلي للمستجيبين× ١٠٠، حيث تم حذف العوامل غير المؤثرة وفق استجابات المشاركين في الجولتين، في حين أنه لم يجمع المشاركين أو أغلبهم على عدم تأثير أي من العوامل التي تم حصرها من الجولة الأولى المفتوحة حيث كانت العوامل من تصورات المشاركين أنفسهم مع مراعاة جمع التصورات المشتركة والتوفيق بينها وصوغها من قبل الباحثة دون أي تغيير في مضمونها.

صدق أداة الدراسة: بالرغم من اتفاق العديد من الباحثين في مناهج البحث على عدم إخضاع أداة (دلفاي) للتحكيم؛ على اعتبار أن الجولات هي بمثابة تحكيم لها، إلا أنه تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال الإدارة التربوية ومناهج البحث، وصل عددهم إلى (ستة محكمين) مع مراعاة أن أياً منهم لم يكن ضمن المستجيبين على الأداة لاحقًا، وتمت الاستفادة من آرائهم في تطوير النسخة الأولية للأداة.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

السؤال الأول: ما العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، وفق تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis)، من وجهة نظر الخبراء والقيادات في الجامعات الناشئة؟

تم احتساب متوسط نسبة اتفاق المشاركين في كلا الجولتين من القيادات والخبراء حيال درجة تأثير العوامل المرتبطة بتحليل ماكينزي على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة باستخدام التكرارات والنسب المئوية، والجدول (٢) يحدد نتائج هذا المحور:

جدول ٢ متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة وفق أبعاد تحليل ماكينزي

م	العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات وفق أبعاد تحليل ماكينزي (McKinsey 7S)	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
	البعد الأول: الاستراتيجية				
١	تضمين الوظيفة الثالثة في استراتيجية الجامعة وأهدافها وتطويرها.	٤٠	٪٩٣	٪٩٧	٪٩٥
٢	مشاركة المستفيدين وصانعي السياسات في التخطيط لحاضر ومستقبل الوظيفة الثالثة للجامعة.*	٤٠	٪٩٥	٪٩٣	٪٩٤
٣	توفر الجامعة برامج ومشاريع ومبادرات نوعية لدعم الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٪٩١	٪٩٥	٪٩٣
٤	توفر مؤشرات لقياس أداء الجامعة في وظيفتها الثالثة.	٤٠	٪٩٣	٪٩٥	٪٩٤
٥	مشاركة الجامعة في منافسات محلية ودولية للتميز في الوظيفة الثالثة*	٤٠	٪٨٩	٪٩٣	٪٩١
٦	وجود عدد من برامج التعليم المستمر حاصلة على اعتماد برامجي في الجامعة.	٤٠	٪٨٨	٪٩٤	٪٩١
	متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد الاستراتيجية ٩٣٪				
	البعد الثاني: الهياكل				
١	وضوح ومرونة الهيكل التنظيمي المرتبط بتحقيق الوظيفة الثالثة للجامعة.	٤٠	٪٨٩	٪٩٣	٪٩١
٢	تمكين الجهات التنفيذية داخل الجامعة وتحديد مسؤولياتها تجاه الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٪٩٥	٪٩٧	٪٩٦
٣	توضيح الارتباط التنظيمي للجهات التنفيذية داخل الجامعة وخارجها.*	٤٠	٪٩٣	٪٩١	٪٩٢
٤	اتخاذ القرارات الرشيدة تجاه تطوير الوظيفة الثالثة للجامعة بالشراكة مع المستفيدين.	٤٠	٪٩١	٪٩٥	٪٩٣
٥	مشاركة منسوبي الجامعة في بناء وتنفيذ استراتيجيات تفعيل الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٪٩٤	٪٩٨	٪٩٦
٦	دعم قنوات الاتصال وتبادل المعرفة داخل الجامعة وخارجها.	٤٠	٪٩٢	٪٩٨	٪٩٥

م	العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات وفق أبعاد تحليل ماكينزي (McKinsey 7S)	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد الهياكل ٩٣,٨٪					
البعد الثالث: الأنظمة					
١	بناء منظومة متكاملة لأنظمة وسياسات دعم وتفعيل الوظيفة الثالثة للجامعة.*	٤٠	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٢	وجود إجراءات تنظيمية معلنة للشراكة مع المستفيدين في تفعيل الوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٤٪	٩٦٪	٩٥٪
٣	بناء نظام الكتروني رقمي لأتمتة البيانات والمعلومات اللازمة للوظيفة الثالثة.	٤٠	٩١٪	٩٥٪	٩٣٪
٤	تخصيص نسبة من عوائد نقل التقنية والابتكار للإنفاق على التعليم المستمر والشراكة المجتمعية.	٤٠	٩٢٪	٩٦٪	٩٤٪
٥	اعتماد اجراءات واضحة لحوافز المشاركين في تفعيل الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٩٤٪	٩٦٪	٩٥٪
متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد الأنظمة ٩٤,٦٪					
البعد الرابع: القيم المشتركة					
١	تعزيز ثقافة الوظيفة الثالثة لدى جميع منسوبي الجامعة.	٤٠	٩٣٪	٩٥٪	٩٤٪
٢	اعتماد مبادئ الشفافية والإفصاح حيال عوائد تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعة.*	٤٠	٩٤٪	٩٨٪	٩٦٪
٣	تبني الجامعة لقيم الشراكة والتعاون والتطوع ضمن استراتيجيتها للوظيفة الثالثة.	٤٠	٩١٪	٩٧٪	٩٤٪
٤	وضوح قيم الوظيفة الثالثة للجامعة لجميع منسوبيها، والتزامهم بها.	٤٠	٩٥٪	٩٩٪	٩٧٪
٥	دعم التنوع الثقافي والعلمي والتطوعي في مجالات تفعيل الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٩٤٪	٩٦٪	٩٥٪
٦	تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعاون مع جميع أنماط المستفيدين والشركاء في المجتمع.	٤٠	٩٨٪	١٠٠٪	٩٩٪
متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد القيم المشتركة ٩٥,٨٪					

م	العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات وفق أبعاد تحليل ماكينزي (McKinsey 7S)	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
	البعد الخامس: نمط الإدارة				
١	دعم واهتمام القيادة العليا والأكاديمية في الجامعة بالوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٦٪	١٠٠٪	٩٨٪
٢	توفير بيئة عالمية المستوى لدعم تفعيل الوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٦٪	١٠٠٪	٩٨٪
٣	ضمان قيادات الجامعة للتدفق الحر للمعلومات اللازمة للوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٤	امتلاك الجامعة اتفاقيات دعم للوظيفة الثالثة مع الشركاء غير الأكاديميين.	٤٠	٩٦٪	٩٤٪	٩٥٪
٥	اختصار الجامعة للإجراءات الإدارية لعقد التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء.	٤٠	٩٤٪	٩٨٪	٩٦٪
٦	توظيف القيادات لبرامج ومشاريع الوظيفة الثالثة لتحقيق رؤية الجامعة ورفع مستوى سمعتها العلمية.*	٤٠	٩٦٪	٩٨٪	٩٧٪
	متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد نمط الإدارة ٩٦,٦٦٪				
	البعد السادس: المهارات				
١	تبنى الجامعة لمنهجيات علمية في تطوير مهارات منسوبيها لدعم الوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٣٪	٩٥٪	٩٤٪
٢	إعداد الباحثين وتطوير مهاراتهم للمشاركة في تفعيل الوظيفة الثالثة.*	٤٠	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٣	مشاركة منسوبي الجامعة في مشاريع الإبداع والابتكار الاجتماعي.	٤٠	٩٤٪	٩٦٪	٩٥٪
٤	ارتباط ترقية عضو هيئة التدريس في الجامعة بمعدل مشاركاته بالوظيفة الثالثة.*	٤٠	٩٦٪	٩٤٪	٩٥٪
٥	حصول الجامعة على جوائز ابتكار رفيعة المستوى من جهات محلية أو عالمية.	٤٠	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٦	تعزيز الجامعة للشراكات الفكرية في بناء المعرفة بين الباحثين داخل وخارج الجامعة.	٤٠	٩٣٪	٩٥٪	٩٤٪
	متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد نمط المهارات ٩٥٪				

م	العوامل المؤثرة في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات وفق أبعاد تحليل ماكينزي (McKinsey 7S)	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
	البعد السابع: فريق العمل				
١	حصول عدد من موظفي الجامعة على فرص خارج القطاع الأكاديمي.*	٤٠	٩١٪	٩١٪	٩١٪
٢	حصول نسبة من باحثي الجامعة على تمويل مباشر بالشراكة مع القطاعين.	٤٠	٩٤٪	٩٨٪	٩٦٪
٣	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في هيئات ومجالس مهنية.*	٤٠	٩٥٪	٩٩٪	٩٧٪
٤	مشاركة الجهات الخارجية في مجالس الجامعة أو مراكزها البحثية أو برامجها.	٤٠	٨٩٪	٩٣٪	٩١٪
٥	توفر استراتيجيات لاستقطاب وتعيين المميزين وذوي الخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين.*	٤٠	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٦	دعم الجامعة لبرامج تبادل الخبراء، والأعضاء، والباحثين محليًا وعالميًا.	٤٠	٩٤٪	٩٦٪	٩٥٪
	متوسط نسبة اتفاق المشاركين على العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة ضمن بعد فريق العمل ٩٤,٣٪				

* تشير للعوامل التي أُدخل عليها تعديل بعد الجولة الثانية بناء على استجابات المشاركين.

يُلاحظ من الجدول (٢) أن العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وفق أبعاد تحليل ماكينزي حصلت على نسب اتفاق مرتفعة من قبل القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة والخبراء المشاركين بالدراسة، وجاء ترتيب تلك العوامل وفق مستوى تأثيرها من وجهة نظرهم كالتالي:

– حصلت العوامل المرتبطة ببعد نمط الإدارة على المرتبة الأولى من حيث قوة تأثيرها، حيث بلغت نسبة اتفاق المشاركين على قوة تأثيرها (٩٦,٦٦٪)، وتشير هذه النتائج إلى تقدير مرتفع من قبل عينة الدراسة لتأثير العوامل المرتبطة بنمط الإدارة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة؛ مما يعني أهمية أسلوب الإدارة والقيادة ودورهم في تنفيذ البرامج والمشاريع الداعمة للوظيفة الثالثة للجامعة وانخراطهم فيها، وتوفيرهم للبيئات التمكينية الداعمة لمنسوبي الجامعة للإسهام في

تحقيق أهداف الجامعة وغاياتها في وظيفتها الثالثة والمماثلة لما هو موجود في أفضل الممارسات العالمية، كما أن للإدارة دورًا حاسمًا في ضمان وصول المعلومات لجميع المستفيدين داخل الجامعة وخارجها عبر ممارسات تتسم بالشفافية والإفصاح، من خلال تيسير وتبسيط الإجراءات وتقليص دوائر الروتين الإداري المعطل لسرعة الإنجاز، كما يعول كذلك على نمط الإدارة الجامعية في تقديم التسهيلات التي من شأنها التيسير على الشركاء ودعمهم في القيام بأدوارهم والالتزام بمسؤولياتهم تجاه البرامج والمشاريع والتحالفات المشتركة، وبالتالي فإن العوامل المرتبط بنمط الإدارة تحوز على هذا الثقل من حيث قوة تأثيرها لما لها من ارتباط واضح ودور محوري مؤثر في دعم الالتزام التنظيمي تجاه جميع منسوبي الجامعة ورفع مستوى قناعتهم بهذا الدور والوظيفة مما يترتب عليه صنع سمعة قوية للجامعة في وظيفتها الثالثة، وتتفق نتائج هذا البعد مع ما توصلت له دراسة حنك ورضوان (٢٠٢٠) من أن دعم المسؤولين والقائمين بالجامعة يُعد من العوامل المؤثرة والمهمة جدًا في توطيد العلاقة مع المجتمع وتسخير إمكانيات الجامعة لخدمته.

– كما حصلت العوامل المرتبطة ببعد القيم المشتركة على المرتبة الثانية من حيث قوة تأثيرها، بمتوسط اتفاق بلغ (٩٥,٨٪)، مما يعني أن عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات الناشئة والخبراء يرون أن العوامل المرتبطة ببعد القيم المشتركة في تحليل ماكينزي لها تأثير قوي على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة؛ ولعل ذلك يشير إلى أهمية تعزيز منظومة قيمية مشتركة داعمة للوظيفة الثالثة صراحة سواء في استراتيجية الجامعة أو في برامجها وسياساتها، حيث إن من أسباب ضعف تفعيل الجامعات لدورهم في الوظيفة الثالثة تجاه المجتمع عدم بناء ثقافة مشتركة لمنسوبي الجامعة لتعزيز دورهم العميق تجاه تطوير المجتمع، مما يؤكد أهمية وجود منظومة قيم معلنة ومشتركة لدى جميع منسوبي الجامعة يتم تضمينها في استراتيجية الجامعة وتكون مظلة مُوجهة لجميع مبادراتها وبرامجها المرتبطة بها.

– وكذلك العوامل المرتبطة ببعد المهارات حصلت على المرتبة الثالثة من حيث قوة تأثيرها، بمتوسط اتفاق بلغ (٩٥٪)، ويشير ذلك أيضًا إلى قوة تأثير العوامل المرتبط بهذا البعد من وجهة نظر عينة الدراسة، ولعل تفسير ذلك يرتبط بأهمية المهارات ودورها الرئيس في تحقيق أهداف الجامعة من وظيفتها الثالثة وبالتالي فإن على الجامعات الناشئة الاهتمام ببناء وتعزيز مهارات منسوبيها بأساليب علمية مخططة تضمن بناء قدراتهم وتوجيهها نحو تطويع البحث العلمي لخدمة

المشاريع الإبداعية والابتكارية التي تسهم في التنمية المستدامة، كذلك اهتمام الجامعة بالحصول على الجوائز المحلية والعالمية في مجال الوظيفة الثالثة من خلال الاستفادة من مهارات منسوبيها وتوظيفها التوظيف الأمثل عبر شراكات علمية وبحثية تدعم تفعيل الوظيفة الثالثة، وتتفق نتائج هذا البعد مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (٢٠١٦) التي أكدت على عدة معوقات تواجهها الجامعات في خدمة المجتمع منها ضعف اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية بأمور المجتمع.

– وجاءت العوامل المرتبطة ببعد الأنظمة بالمرتبة الرابعة من حيث قوة تأثيرها بمتوسط اتفاق بلغ (٩٤,٦٪)، وبالرغم من أهمية العوامل المرتبطة بهذا البعد إلا أنها حصلت على الترتيب الخامس بين العوامل المرتبطة ببقية الأبعاد، ولعل الفروق بين نسب اتفاق المشاركين من القيادات والخبراء تُعد فروق بسيطة جداً، حيث كانت جميع العوامل المرتبطة بهذا البعد مؤثرة من وجهة نظر المشاركين في تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، فبناء منظومة متكاملة للأنظمة والسياسات اللازمة ووجود إجراءات واضحة ومعلنة لدعم الجامعات للوظيفة الثالثة تعدّ عوامل مهمة ومؤثرة، إضافة إلى ضرورة إعلان تلك الأنظمة والإجراءات لجميع الشركاء والمستفيدين بغية إضفاء مزيد من الشفافية والوضوح في إجراءات الجامعات الناشئة في تفعيل ودعم الوظيفة الثالثة، كذلك فإن أتمتة وتوثيق الأنظمة والأعمال عبر نظام إلكتروني يدعم مشاركة البيانات والمعلومات وإتاحتها للمستفيدين يعزز من الوضوح والشفافية في الممارسات، ويدعم منظومة الأنظمة اللازمة لتفعيل الوظيفة الثالثة في الجامعات الناشئة، ويرى المشاركون كذلك أن وجود سياسات واضحة لتخصيص العوائد من نقل التقنية والابتكار للأبعاد الأخرى للوظيفة الثالثة يعزز كذلك من استدامة قيام الجامعة بتفعيل وظيفتها الثالثة في جميع أبعادها في ضوء نقص المخصصات اللازمة للإنفاق على تلك الأبعاد كالتعليم المستمر والشراكة المجتمعية، كذلك تخصيص بنود لمكافأة المشاركين وتحفيزهم.

– وتأتي العوامل المرتبطة ببعد فريق العمل بالمرتبة الخامسة من حيث قوة تأثيرها بمتوسط اتفاق بلغ (٩٤,٣٪)، وتؤكد هذه النتيجة على أن العوامل المرتبطة ببعد فريق العمل لا تقل أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة من حيث قوة تأثيرها في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، مما يشير إلى ضرورة تبني استراتيجيات فاعلة لمشاركة جميع منسوبي الجامعات في تفعيل ودعم الوظيفة الثالثة لجامعاتهم من خلال إشراكهم في فرق العمل وحصولهم على فرص متكافئة لبناء وصقل

قدراتهم داخل الجامعة وخارجها، وضرورة إتاحة الفرص المهنية لهم للمشاركة في الهيئات المحلية والعالمية التي تُعنى بقضايا التعليم والتنمية المستدامة ودعم اقتصاد المعرفة، وكذلك استقطاب أعضاء مميزين بنفس المجالات للعمل في الجامعة ضمن فرق العمل التي تتولى البرامج والمشاريع الريادية المحققة للوظيفة الثالثة للجامعات، وإتاحة الفرصة للجهات الخارجية والتي تعقد شراكات مع الجامعة في دعم الوظيفة الثالثة للجامعة للتمثيل داخل المجالس الرسمية والمراكز البحثية، كما أنه من المهم أن تمنح الجامعة للباحثين مستوى من الحرية الأكاديمية يمكنهم من تنفيذ أفكارهم ورؤاهم البحثية الإبداعية.

– كما حصلت العوامل المرتبطة ببعد الهياكل على المرتبة السادسة من حيث قوة تأثيرها بمتوسط اتفاق بلغ (٩٣,٨٪)، وتشير هذه النسبة مؤشر إلى اتفاق أغلب المشاركين على قوة تأثير العوامل المرتبطة ببعد الهياكل، كما أن العوامل المرتبطة بهذا البعد تعُد مكملة للعوامل المرتبطة ببعد الأنظمة، حيث إن وضوح الهياكل التنظيمية ومرونتها يسهم في اختصار الإجراءات وتجويدها، كما يُمكن الجهات التنفيذية داخل الجامعة من تحقيق أهدافها وتنفيذ برامجها ومبادراتها المرتبطة بالوظيفة الثالثة بأقل قدر ممكن من المعوقات التنظيمية، كما يساعد ذلك على توضيح الارتباط التنظيمي بين الجهات التنفيذية داخل الجامعة والجهات المستفيدة أو الداعمة خارجها، مما يؤسس لبيئة تنظيمية داعمة لاتخاذ قرارات رشيدة بالشراكة مع المستفيدين من خلال مشاركة منسوبي الجامعة في بناء استراتيجيات لتنفيذ وتفعيل الوظيفة الثالثة للجامعة، كما أن الهياكل التنظيمية المرنة تدعم قنوات الاتصال وتبادل المعرفة، وتحويل المعارف الضمنية إلى معرفة يمكن الاستفادة منها وحفظها وتطويرها وتوظيفها.

– وأخيرًا جاءت العوامل المرتبطة ببعد الاستراتيجية بالمرتبة السابعة من حيث قوة تأثيرها، بمتوسط اتفاق بلغ (٩٣٪)، وتؤكد هذه النسبة كذلك اتفاق أغلب المشاركين على قوة تأثير العوامل المرتبطة بالبعد الاستراتيجي في تحليل ماكينزي على تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، من حيث تضمين هذه الوظيفة في استراتيجية الجامعة وأهدافها، وكيفية تحقيقها لاستراتيجيتها ومشاركة جميع المعنيين والمستفيدين في التخطيط والتنفيذ للوظيفة الثالثة، والاستفادة من جميع مواردها وتوفير برامج ومبادرات نوعية لتفعيلها، والاهتمام بقياس أداء الجامعة في ذلك، كما أن مشاركة الجامعة في المنافسات المحلية والدولية يعتبر عامل مهم ومؤثر في البعد الاستراتيجي

ومراعاة تطوير تلك البرامج والمبادرات واعتمادها وفق احتياجات التنمية والمجتمع، ودعم الجامعة للعوائد من الوظيفة الثالثة وتوجيهها لخدمة الجامعة وتحقيق أهدافها، فالبعد الاستراتيجي هو الذي يميز الجامعة في تفعيلها لوظيفتها الثالثة ويعكس قدرة الجامعة على التكيف في تنفيذ وظيفتها وفق متغيرات التنمية، ومنافستها مع بقية الجامعات النظيرة في ذلك.

وبالرغم من أهمية البعد الاستراتيجي في أداء الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة إلا أن العوامل المرتبطة بهذا البعد جاءت بالترتيب الأخير بين العوامل المرتبطة بالأبعاد الأخرى في تحليل ماكينزي، ولعل ذلك لا يقلل من أهمية هذه العوامل لحصولها على اتفاق أغلب المشاركين من حيث قوة تأثيرها، ولكن قد يفسر ذلك من خلال أهمية جميع العوامل المرتبطة بأبعاد تحليل ماكينزي من حيث قوة تأثيرها على تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، فلم تحظ أي من تلك العوامل على تأثير أقل من (٩٣٪) مما يؤكد أهميتها وقوة تأثيرها، وتتفق نتيجة هذا البعد مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشملان والفوزان (٢٠١٧)، ودراسة المخلفي (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أهمية البعد الاستراتيجي ودوره في إحداث تغييرات جوهرية في مستقبل الجامعات، حيث أكدت دراسة الدعيج (٢٠٢٠) على أن التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة يعاني من تحديات كبيرة تضعف من قدرة الجامعات التنافسية.

كما تتفق نتائج هذا التحليل فيما توصلت إليه من أهمية العوامل المؤثرة على تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات مع ما توصلت إليه دراسة الشريف (٢٠١٦) التي أكدت على عدة معوقات تواجهها الجامعات في خدمة المجتمع منها غموض أهداف الجامعات في خدمة المجتمع والبيئة وتشعب مفهوم هذه الوظيفة، وعدم وجود خطة شاملة للجامعات لمواجهة المشكلات التنموية والبيئية، ونقص الاعتمادات المالية وضعف الدور الإعلامي، وضعف تسويق البرامج والخدمات للمجتمع، وعدم توافر آليات واضحة لنقل التقنية والابتكار للمجتمع، ونقص الموارد المالية وضعف الحوافز المالية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف الشراكة بين القطاعين العام والخاص.

كما تتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه دراسة بينورث وآخرين (Benneworth et al., 2015) من أن الجامعات تواجه تحديات في تحديد واختيار الأنشطة ذات العوائد للجامعة لتكون شريكًا رئيسًا في الابتكار، وتتفق النتائج السابقة كذلك مع ما توصلت إليه دراسة الأحمدي (٢٠١٦) من أن الجامعات تواجه تحديات في تفعيل الوظيفة الثالثة في النواحي الإدارية والثقافية

والتمويلية ومدى تقدير أبعاد وآثار المسؤولية الاجتماعية على الجامعة والمجتمع، وعدم تنظيم جهود الجامعات وتنسيقها، وقلة الخبرات والمعارف والقدرات العلمية لدى بعض الجامعات، وبالتالي فإن التركيز على العوامل المؤثرة على الوظيفة الثالثة والتي تم تحديدها في هذا السؤال كفيل بمواجهة تلك التحديات وتذليلها ودعم الجامعات في تطوير وظيفتها تجاه المجتمع؛ وهذا ما أكدت عليه دراسة الشاعري وآخرين (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن إبداع نموذج تطويري للجامعات يتم من خلال دراسة العوامل المؤثرة على الوظائف والأنشطة الرئيسة للجامعات وأولوياتها، لدعم الجامعات في التكيف مع تحدياتها وأخذ دور الريادة في أداء وظائفها تجاه المجتمع.

السؤال الثاني: ما متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر عينة الدراسة؟

تم احتساب متوسط نسبة اتفاق المشاركين في كلا الجولتين من القيادات والخبراء حيال متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية باستخدام التكرارات والنسب المئوية، والجدول (٣) يحدد نتائج هذا المحور:

جدول ٣ متوسط نسبة اتفاق المشاركين على متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية

م	متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
١	تضمين رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية للوظيفة الثالثة.	٤٠	٩٦٪	٩٨٪	٩٧٪
٢	دعم القيادات العليا في الجامعة للمشاريع والمبادرات التي تحقق الوظيفة الثالثة للجامعة (نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، الشراكة المجتمعية) داخل الجامعة وخارجها.	٤٠	٩٨٪	١٠٠٪	٩٩٪
٣	تطوير الثقافة التنظيمية للجامعة وتعزيز منظومة القيم الداعمة للوظيفة الثالثة للجامعة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.	٤٠	٩٦٪	٩٨٪	٩٧٪

م	متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية	إجمالي المشاركين في الجولتين	نسبة اتفاق المشاركين		متوسط الاتفاق
			الثانية ٢١	الثالثة ١٩	
٤	دعم ونشر ثقافة صنع المعرفة وتداولها بين الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، بما يعزز ويسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته.	٤٠	٩٧٪	٩٩٪	٩٨٪
٥	استكمال السياسات والأنظمة المرتبطة بالوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة.	٤٠	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٦	توفير ممكنات بناء التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء والمعنيين لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة.	٤٠	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٧	بناء الشراكات الاستراتيجية الداعمة لأهداف الوظيفة الثالثة للجامعات مع القطاعات والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة.	٤٠	٩٧٪	٩٩٪	٩٨٪
٨	تحفيز الأعضاء والعاملين في الجامعات الناشئة على المشاركة والتغيير الإيجابي في أدوارهم تجاه الوظيفة الثالثة ودعمهم فيما يحتاجون إليه.	٤٠	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٩	حشد الموارد والقدرات المؤسسية للجامعة لدعم وتعزيز الوظيفة الثالثة للجامعة بأبعادها.	٤٠	٩٧٪	٩٩٪	٩٨٪
١٠	إظهار دور الجامعة وإمكانياتها وقدراتها في خدمة المجتمع من خلال الإعلام.	٤٠	٩٨٪	١٠٠٪	٩٩٪
١١	بناء مؤشرات لقياس الأداء المؤسسي للجامعة في وظيفتها الثالثة لتقييم وحوكمة الأداء وتطويره.	٤٠	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
متوسط نسبة اتفاق المشاركين على متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية ٩٨,٧٣٪					

يُلاحظ من الجدول (٣) أن متطلبات تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية حصلت على متوسط نسبة اتفاق مرتفعة من قبل القيادات الأكاديمية في

الجامعات الناشئة والخبراء المشاركين بالدراسة حيث بلغ متوسط نسبة الاتفاق على جميع المتطلبات (٩٨,٧٣٪) مما يشير إلى إجماع المشاركين على أهمية هذه المتطلبات وضرورتها لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، في حين حصلت أربع متطلبات على أعلى نسبة اتفاق (١٠٠٪) من وجهة نظر المشاركين وهي: استكمال السياسات والأنظمة المرتبطة بالوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، وتوفير ممكنات بناء التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء والمعنيين لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، وتحفيز الأعضاء والعاملين في الجامعات الناشئة على المشاركة والتغيير الإيجابي في أدوارهم تجاه الوظيفة الثالثة ودعمهم فيما يحتاجون إليه، وبناء مؤشرات لقياس الأداء المؤسسي للجامعة في وظيفتها الثالثة لتقييم وحوكمة الأداء وتطويره، كما حصل متطلبان على نسبة اتفاق (٩٩٪) من وجهة نظر المشاركين وهو دعم القيادات العليا في الجامعة للمشاريع والمبادرات التي تحقق الوظيفة الثالثة للجامعة (نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، الشراكة المجتمعية) داخل الجامعة وخارجها، وإظهار دور الجامعة وإمكانياتها وقدراتها في خدمة المجتمع من خلال الإعلام، وحصلت ثلاثة متطلبات على نسبة اتفاق (٩٨٪) من وجهة نظر المشاركين وهي: دعم ونشر ثقافة صنع المعرفة وتداولها بين الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس بما يعزز ويسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته، وبناء الشراكات الاستراتيجية الداعمة لأهداف الوظيفة الثالثة للجامعات مع القطاعات والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة، وحشد الموارد والقدرات المؤسسية للجامعة لدعم وتعزيز الوظيفة الثالثة للجامعة، في حين حصل متطلبان على نسبة اتفاق (٩٧٪) من وجهة نظر المشاركين وهما: تضمين رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية للوظيفة الثالثة، وتطوير الثقافة التنظيمية للجامعة وتعزيز منظومة القيم الداعمة للوظيفة الثالثة للجامعة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.

وتؤكد النتائج السابقة على أهمية تكامل متطلبات الإدارة الاستراتيجية لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة حيث ترى العديد من الدراسات السابقة كدراسة بينورث وآخرين Benneworth et al., (2015) ودراسة توازن وبلقاسم (٢٠١٧) ودراسة سامي (٢٠١٧) أن الوظيفة الثالثة للجامعات تتطلب نهجًا فاعلًا للإدارة الإستراتيجية يتم من خلاله تسخير القدرات المؤسسية وتوظيفها لبناء قوة تنافسية قادرة على إدارة المعرفة وتحويلها لخدمات تقدمها للمجتمع، كما وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت له دراسة كواشي (٢٠١٥) في تحديد أهم المتطلبات

اللازمة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعة والتي تتمثل في تضمين الجامعات والكلّيات لأهداف خدمة المجتمع صراحة ضمن أهدافها العامة وبرامجها، وإتاحة الفرصة للأعضاء والمستفيدين في المجتمع المحلي من المشاركة في مجالس الجامعات وكلّياتها وتعزيز ثقة المجتمع بالجامعة من خلال تفعيل دور الإعلام في إظهار دور الجامعة وإمكانياتها وقدراتها في خدمة المجتمع.

السؤال الثالث: ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية؟

تُعد الدراسة المتأنية لبيئة الجامعات الناشئة وفق نموذج ماكينزي (McKinsey 7S Analysis) للتحليل الاستراتيجي حجر الأساس لبناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات، حيث سيتم تحديد الموقف الاستراتيجي وفجوات الأداء للجامعات الناشئة من خلال نتائج التحليل وفي ضوء ذلك يتم تحديد القضايا ذات الأولوية والأهداف الاستراتيجية؛ ومن خلال توظيف وتكييف كل جامعة للخطة الاستراتيجية وفق مواردها المتاحة يمكنها تبني السياسات والبرامج التنفيذية الكفيلة بتحقيق توجهها الاستراتيجي وبلوغ أهدافها في تطوير وظيفتها الثالثة، وبالاستناد إلى نتائج الدراسة في سؤاليها الأول والثاني، وما تم عرضه من دراسات سابقة وإطار مفهومي في مجال الوظيفة الثالثة للجامعات، تم بناء استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة؛ وتضمنت ما يلي:

مرتكزات بناء الاستراتيجية:

١. رؤية المملكة العربية السعودية والتي تضمنت أن تكون المملكة من بين أفضل (١٠) دول في مؤشر التنافسية بحلول عام (٢٠٣٠)، كذلك إلى وجود خمس جامعات سعودية ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة في التصنيف العالمي؛ وكلا الأمرين يرتبطان ارتباطاً وثيقًا بالأبحاث والتطوير وصنع المعرفة والريادة في التقنية والابتكار والتعليم المستمر وجميعها مرتبطة بالوظيفة الثالثة للجامعات ارتباطًا مباشرًا (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦).

٢. خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥-٢٠١٩) والتي تضمنت دعم الدراسات والبحوث التطبيقية المعززة للمعرفة والابتكار وربطها ببرامج البحث العلمي والدراسات العليا لتلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته وتحفيز الجامعات الناشئة على الاستثمار في مجالات البحث والتطوير والابتكار،

وصنع بيئات تمكينية ملائمة لمجتمع المعرفة، لتعزيز مكانة المملكة العربية السعودية في مجال الاقتصاد القائم على المعرفة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥).

٣. الإسهام الفاعل في تحقيق خطة التنمية المستدامة لعام (٢٠٣٠)؛ حيث يبرز التعليم بصفته هدفًا قائمًا بذاته، كما أشارت الجمعية العامة للأمم المتحدة إلى أن التعليم المستمر من أجل التنمية المستدامة جزءٌ لا يتجزأ من أهداف التنمية المستدامة، كما أنه عنصرٌ تمكيني رئيس لتحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة الأخرى، لذا سعت وزارة التعليم إلى رصد جهود الجامعات في الخدمات ذات العلاقة بأهداف التنمية المستدامة والتي تتمثل في الأبحاث والدراسات العلمية والتعليم والتدريب المستمر، وإطلاق المبادرات والبرامج المحققة لتنفيذ الأهداف والمؤشرات المرتبطة بالتنمية المستدامة ودعمها (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

٤. نظام الجامعات الجديد والذي يمنح الجامعات الاستقلالية المنضبطة إداريًا وماليًا والمعززة للاستثمار الأمثل للجامعات في مواردها الذاتية من خلال تقديم وظائفها وتفعيل خدماتها لجميع المستفيدين منها وعلى رأسهم المجتمع المحلي.

٥. نتائج الجزء الميداني من هذه الدراسة والذي تضمن توظيف أسلوب ماكينزي للتحليل الاستراتيجي، بالإضافة لما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة.

تحديد الفجوات الاستراتيجية للجامعات الناشئة وفق تحليل ماكينزي:

يتمثل الهدف من تحديد الفجوات الاستراتيجية للجامعات الناشئة في تحديد وتقييم العوامل الإدارية والتنظيمية والقيمية والمهارية المؤثرة على الجامعات الناشئة في تطوير وظيفتها الثالثة وتحقيقها لوضع تنافسي مستهدف في رؤيتها المستقبلية وفق تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis)؛ ومن خلال نتائج الدراسة الحالية وما توصلت إليه الدراسات السابقة، تم تحديد أبرز الفجوات التي تواجه الجامعات الناشئة في تطويرها للوظيفة الثالثة؛ وتم في ضوئها بناء الأهداف الاستراتيجية ذات الأولوية لردم هذه الفجوات ومعالجتها؛ ويقدم الجدول (٤) تحليل للفجوات بناء على نتائج تحليل ماكينزي الواردة في السؤال الأول:

جدول ٤ تحليل للفجوات الاستراتيجية المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية وفق تحليل ماكينزي

McKinsey 7S Analysis	الفجوات الاستراتيجية
الاستراتيجية	الحاجة إلى تبني الوظيفة الثالثة في استراتيجية الجامعة وأهدافها، ومشاركة المستفيدين وصانعي السياسات في بنائها وتطويرها، وتوفير البرامج والمشاريع التنافسية المحققة للوظيفة الثالثة وتقييم وقياس مستوى التقدم والعوائد.
الهياكل	الحاجة إلى تطوير الهياكل التنظيمية ومرونتها ووضوحها في تمكين الجهات التنفيذية وتحديد مسؤولياتها وارتباطها التنظيمي، وآليات اتخاذ القرارات ومستوى المشاركة فيه وسلاسة قنوات الاتصال وفاعليتها.
الأنظمة	الحاجة إلى وجود منظومة متكاملة للأنظمة والسياسات والإجراءات الميسرة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعة معلنة لجميع الأطراف المستفيدة، وتوفير البيانات والمعلومات اللازمة ودعم مخصصات الإنفاق والحوافز والأتمتة.
القيم المشتركة	الحاجة إلى تضمين الوظيفة الثالثة في رؤية ورسالة الجامعة وقيمها لتعزيز ثقافة مؤسسية داعمة، وتبني قيم الشفافية والإفصاح والتعاون ودعم التنوع الثقافي والتطوعي وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص مع المستفيدين والشركاء.
نمط الإدارة	الحاجة إلى دعم واهتمام القيادة بالجامعة بالوظيفة الثالثة وتوفير بيئة عالمية المواصفات لبرامجها ومشاريعها وضمان العمل المشترك من خلال اتفاقيات ميسرة مع الشركاء.
المهارات	الحاجة إلى تطوير مهارات الباحثين للمشاركة في مشاريع الإبداع والابتكار، ودعم المشاركة في مسابقات الابتكار، وتعزيز الشراكات الفكرية.
فريق العمل	الحاجة إلى تعزيز استراتيجيات الشراكة مع المستفيدين، ودعم منسوبي الجامعة في الحصول على فرص نوعية داخل وخارج الجامعة، واستقطاب المتميزين، والخبراء ودعمهم.

في ضوء الفجوات المحددة في الجدول (٤) يمكن إيجاز أبرز القضايا المؤثرة على الجامعات الناشئة في تطوير الوظيفة الثالثة بما يلي:

- البيئات الإدارية والتنظيمية الداعمة لتطوير وتفعيل الوظيفة الثالثة.
- التطبيقات التقنية الداعمة لتطوير وتفعيل الوظيفة الثالثة.

- الشراكات والتحالفات الاستراتيجية المحققة للوظيفة الثالثة.
- الموارد والإمكانات المؤسسية واستدامتها.
- تحقيق عوائد من استثمار المعرفة.
- دعم عمليتي التعليم والتدريب المستمر.
- حوكمة كفاءة الوظيفة الثالثة.

بناء على نتائج التحليل الاستراتيجي وتحديد الفجوات والقضايا الرئيسة، تم تحديد عناصر الصياغة الاستراتيجية فيما يلي:

الرؤية: جامعات ناشئة فاعلة ومتميزة في أداء الوظيفة الثالثة من خلال نقل التقنية والابتكار والتعليم والتدريب المستمر والشراكة المجتمعية.

الرسالة: تقديم الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة من خلال نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والشراكة المجتمعية؛ وعبر حزمة من المشاريع والبرامج والخدمات التقنية والمعرفية والبحثية والمجتمعية المتميزة والمقدمة للمجتمع المحلي والعالمي، وبتفعيل الاستثمار الأمثل للموارد والقدرات المؤسسية، والشراكات والتحالفات الاستراتيجية لبناء اقتصاد معرفي يسهم في التنمية المستدامة.

القيم:

- المواطنة: الاعتزاز بالهُوية الوطنية في مشاريع ومبادرات الوظيفة الثالثة.
- العمل المؤسسي: دعم ثقافة العمل المؤسسي والالتزام الموجه نحو بيئة تنظيمية صحية، ونشر النتائج والاحتفال بها.
- صنع المعرفة: دعم صنع المعرفة ومشاركتها من خلال الدراسات والأبحاث، وتيسير الوصول إلى مصادر المعرفة، ومكافأة المشاركين.
- الإبداع والابتكار: دعم الإبداع والأصالة والجدة في العمل ومكافأتهم.
- التعليم والتدريب المستمر: تبني برامج ومبادرات لنشر التعليم والتدريب المستمر.

– المشاركة المجتمعية: دعم اتفاقيات التعاون والشراكة مع مؤسسات المجتمع والالتزام بالقضايا المجتمعية وتقديم الخدمات التي تسهم في حل مشكلاته.

– الحوكمة: دعم وتعزيز فاعلية وكفاءة الأداء وجودته والتقييم المبني على أعلى المعايير.

الأهداف الاستراتيجية والسياسات والبرامج:

تسعى الاستراتيجية المقترحة إلى وضع خارطة عمل أمام الجامعات الناشئة لدعم وتفعيل الوظيفة الثالثة وتعزيز مستوى أداء الجامعات وتصنيفها محليًا وعالميًا؛ وفيما يلي عرض للهدف العام والأهداف التفصيلية:

– **الهدف العام**: تقديم خطة استراتيجية لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة من خلال تعزيز بنيتها التنظيمية والتركيز على المجالات المؤثرة في أدائها وفق تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis).

– **الأهداف الاستراتيجية التفصيلية والسياسات والبرامج المحققة لها:**

١. تعزيز البيئات التمكينية الداعمة لتطوير وتفعيل الوظيفة الثالثة بأبعادها (نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، والشراكة المجتمعية)، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– تضمين الهيكل التنظيمي للجامعة للوظيفة الثالثة ضمن مسؤوليات وكالات الجامعة وإداراتها بصورة صريحة وواضحة لتحديد الارتباط الإداري والصلاحيات.

– تحديد المجالس المختصة بتقديم الدعم والتوصية ومعالجة العقبات التي تواجه التنفيذ.

– بناء منظومة متكاملة للأنظمة والأدلة الإجرائية متضمنة المسؤوليات والمهام والصلاحيات وسياسات العمل.

– تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لقيم الشراكة والتعاون والالتزام لدى منسوبي الجامعة.

٢. التوظيف الأمثل لأتمتة البيانات وتقنية المعلومات لدعم الوظيفة الثالثة، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– تطوير فاعلية البيئة التقنية التنظيمية وتحسين أداء الذكاء الاصطناعي في مجال معالجة البيانات والمعلومات.

– تطبيق منهجيات الإدارة الإلكترونية لرفع مستوى كفاءة التعاملات الإلكترونية ودعم الشفافية.

– بناء نظام الكتروني رقمي لمشاركة البيانات والمعلومات اللازمة للوظيفة الثالثة للجامعة.

٣. بناء ودعم التحالفات والشراكات الاستراتيجية بين الجامعة والمؤسسات والجهات ذات العلاقة في البرامج والمشاريع المحققة للوظيفة الثالثة، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– عقد الشراكات والاتفاقيات المحلية والدولية مع الجهات ذات العلاقة.

– دعم التنوع الثقافي والعلمي والتطوعي وتحقيق تكافؤ الفرص مع الشركاء في مجالات تفعيل الوظيفة الثالثة.

– ربط استراتيجية الجامعة بأبعاد الوظيفة الثالثة وإشراك جميع المعنيين والمستفيدين في التخطيط لها وتنفيذها.

– وضع إجراءات مرنة وواضحة ومعلنة للشراكة مع المستفيدين والجهات ذات العلاقة بمشاريع وبرامج الوظيفة الثالثة للجامعة.

– تمكين الشركاء والمستفيدين وتفويضهم الصلاحيات اللازمة لتيسير العمليات.

٤. دعم وتعزيز استدامة موارد الجامعة واستثماراتها من عائدات تفعيل الوظيفة الثالثة للجامعة، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– صنع فرص نوعية لاستثمار العوائد المادية وغير المادية للوظيفة الثالثة للجامعة.

– توفير برامج ومشاريع ومبادرات ذات عائد مرتفع للجامعة.

– تحقيق كفاية التمويل من خلال تخصيص عوائد نقل التقنية والابتكار للإنفاق على التعليم المستمر والشراكة المجتمعية.

٥. تحويل المعرفة الضمنية والفردية إلى معرفة تنظيمية صريحة ونشرها وتبادلها والاستفادة من عوائدها، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– دعم مبادرات الإبداع والابتكار ونشرها ومكافأتها.

– دعم قنوات الاتصال وتبادل المعرفة والتدفق الحر للمعلومات داخل الجامعة وخارجها.

– دعم الشراكات الفكرية والاستشارية لبناء وتبادل المعرفة ونشرها بين الباحثين داخل وخارج الجامعة.

– استثمار عوائد صنع المعرفة ونشرها وتسويقها.

٦. دعم وتعزيز برامج التعليم والتدريب المستمر لجميع المعنيين والمستفيدين داخل الجامعة وخارجها، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– تبني منهجيات علمية لتطوير مهارات منسوبي الجامعة والمستفيدين خارجها.

– تأسيس ودعم برامج التعليم المستمر وتقديمها لجميع المستفيدين داخل الجامعة وخارجها.

– استقطاب وتعيين المميزين وذوي الخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين.

– تفعيل برامج تبادل الخبراء والأعضاء والباحثين محليًا وعالميًا.

٧. تطبيق معايير كفاءة الأداء والحوكمة لرفع مستوى فاعلية وكفاءة البرامج والمشاريع المحققة للوظيفة الثالثة، ويتحقق بالسياسات والبرامج التالية:

– بناء مؤشرات لقياس وتقييم كفاءة أداء الجامعة في وظيفتها الثالثة وتحديد الفجوات ووضع خطط للتحسين.

– تحديد وضبط إجراءات ضمان جودة العمليات للبرامج والمشاريع.

– تطوير واعتماد نظام معلن للمتابعة والشفافية والإفصاح والمساءلة والمحاسبية.

– اعتماد نموذج حوكمة داخلي للسياسات والبرامج التشغيلية والاتصالات.

متطلبات دعم وتنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

لضمان تحقيق الاستراتيجية المقترحة للجامعات الناشئة لأهدافها، لا بد من توفر المتطلبات الكفيلة بتهيئة البيئة المناسبة لذلك من خلال ما يلي:

– تضمين رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية للوظيفة الثالثة.

– تبني القيادات العليا في الجامعة للتوجه الاستراتيجي للوظيفة الثالثة من خلال دعم المشاريع والمبادرات التي تحقق الوظيفة الثالثة (نقل التقنية والابتكار، التعليم والتدريب المستمر، الشراكة المجتمعية) داخل الجامعة وخارجها.

– تطوير الثقافة التنظيمية للجامعة وتعزيز منظومة القيم الداعمة للوظيفة الثالثة للجامعة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.

– دعم ونشر ثقافة صنع المعرفة وتداولها بين الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، بما يعزز ويسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته.

– استكمال السياسات والأنظمة المرتبطة بالوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة.

– توفير ممكنات بناء التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء والمعنيين لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة.

– بناء الشراكات الاستراتيجية الداعمة لأهداف الوظيفة الثالثة للجامعات مع القطاعات والمؤسسات المجتمعية ذات العلاقة.

– تحفيز الأعضاء والعاملين في الجامعات الناشئة على المشاركة والتغيير الإيجابي في أدوارهم تجاه الوظيفة الثالثة ودعمهم فيما يحتاجون إليه.

– حشد الموارد والقدرات المؤسسية للجامعة لدعم وتعزيز الوظيفة الثالثة للجامعة.

– بناء مؤشرات لقياس الأداء المؤسسي للجامعة في وظيفتها الثالثة لتقييم وحوكمة الأداء وتطويره.

ملخص النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج من أهمها وجود عدد من العوامل المؤثرة على تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة وفق تحليل ماكينزي (McKinsey 7S Analysis)؛ وجاءت بالمرتبة الأولى من حيث قوة تأثيرها العوامل المرتبطة ببعد نمط الإدارة يليها العوامل المرتبطة ببعد القيم، ثم المهارات، وبالمرتبة الرابعة جاءت العوامل المرتبطة ببعد الأنظمة، وبالمرتبة الخامسة العوامل المرتبطة ببعد فريق العمل ثم الهياكل وبالمرتبة الأخيرة جاءت العوامل المرتبطة بالبعد الاستراتيجي من حيث قوة التأثير في تطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة، كما توصلت الدراسة لعدد من المتطلبات التي حصلت على اتفاق مرتفع من قبل المشاركين، وتم بناء استراتيجية مقترحة لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية في ضوء ما توصلت إليه من نتائج؛ وتوصي الدراسة بما يلي:

– تبني الاستراتيجية المقترحة والعمل على تكييفها وفق إمكانات الجامعة وبيئتها ووضع الخطط التشغيلية لتنفيذها.

– تعزيز ودعم القيادات الأكاديمية والإدارية للثقافة التنظيمية ومنظومة القيم الداعمة للوظيفة الثالثة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة.

– بناء القدرات والممكنات المؤسسية والفردية للجامعات الناشئة لتحقيق نتائج ذات جدوى وعائد اقتصادي ومعنوي عالي من تطوير الوظيفة الثالثة.

– تبني البرامج والمشاريع التطويرية التي تصب في تطوير الوظيفة الثالثة وترفع مستوى فاعليتها وكفاءتها.

– بناء مؤشرات لقياس الأداء المؤسسي للجامعة في وظيفتها الثالثة لتقييم وحوكمة الأداء وتطويره.

– تعزيز التحالفات الاستراتيجية مع الشركاء والمعنيين لتطوير الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة.

– عكس دور الجامعات الناشئة ووظيفتها الثالثة بكافة أبعادها من خلال الإعلام.

وفي ضوء ما سبق توصي الباحثة بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:

– دور القيادات الأكاديمية والإدارية في تفعيل الوظيفة الثالثة في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية.

– معايير تقويم الأداء المؤسسي للوظيفة الثالثة في الجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية.

– دور الإعلام الجامعي في تعزيز الوظيفة الثالثة للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

الأحمدي، وفاء بنت ذياب. (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع: دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية للجامعات، مجلة كلّية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٨ (٣)، ٦٣١-٦٨٤.

بخيت، حيدر نعمة، والموسوي، عبدالوهاب. (٢٠١٧). الوظيفة الثالثة للمؤسسات التعليمية ودورها في الاصلاح الاقتصادي بعد الحرب. وقائع المؤتمر العلمي السنوي الثالث: الإصلاح منطلق للتنمية وإعادة بناء العراق – مسارات معاصرة، ١٣٠-١٣٩.

بريني، دحمان. (٢٠١٨م). دور الجامعة في خدمة المجتمع. مجلة آفاق العلوم، العدد١٣، ص١٦٤-١٧٤، مسترجع من *http://search. mandumah. com/Record/937290*

بكري، سعد علي؛ العقيلي، عبدالله سالم؛ وبكري، زياة سعد (٢٠١٧م). تفعيل الابتكار بطرفيه التقني والاجتماعي في الجامعات نحو الشراكة في تحقيق الرؤية ٢٠٣٠. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص٦٥-٧٨.

بني ارشيد، عبد الله محمد حمد. (٢٠١٧). دور الجامعات في خدمة القطاع الخيري من وجهة نظر منسوبيها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦ (١٢)، ٩٦-١١٠.

البيشي، محمد ناصر. (٢٠١٤). التخطيط الاستراتيجي -مفاهيم وتطبيقات-. مكتبة الملك فهد الوطنية.

توازن، فاطمة؛ وبلقاسم، زايري. (٢٠١٧). الأبعاد الإستراتيجية لتطوير أداء الجامعات لخلق ميزة تنافسية. مجلة اقتصاديات شمال أفريقيا الجزائر، (١٦)، ٢٦٩ – ٢٨٢.

حنك، فتيحة، ورضوان، بواب. (٢٠٢٠م). الجامعة والوظيفة الخدمية للمجتمع "الوظيفة الثالثة". مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، مج١١، ع١، ١٦٨ _ ١٨٢، مسترجع من *http://search. mandumah. com/Record/1069866*

الدعيج، نوره خالد. (٢٠٢٠). التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة لتحقيق الميزة التنافسية: نموذج مقترح. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

الذيباني، محمد عودة. (٢٠١٢م). دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (١٢٤)، مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ الرياض، ١٥٣-٢٠٠.

الروقي، مطلق بن مقعد. (٢٠١٦م). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٢٨)، ص١٢٣-١٤٥.

الزعبير، إبراهيم بن عبدالله، والضحيك، نورة بليهان. (٢٠١٩) درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة وعلاقته بتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٣ (٢٠)، ١-٣٩.

سامي، هباش. (٢٠١٧). تطور الأداء الجامعي وفق منظور الوظيفة الثالثة: دراسة حالة الجامعات الجزائرية. مجلة المشكاة في الاقتصاد، معهد العلوم الاقتصادية، ٣ (٦)، ١٠١ – ١١٨.

السلمان، عبدالرحمن حمد. (٢٠١٤). دور التخطيط الإستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس كلية التجارة بالإسماعيلية، ٥ (١)، ١٧٣ – ١٩٨.

سوفي، نبيل. (٢٠٢٠). إشكالية الوظيفة الثالثة للجامعة: علاقة تكامل أم نزاع بين توقعات المجتمع واستقلالية الجامعة. مجلة آفاق علمية، ١٢ (٥)، ١٤٦-١٦٥. *https://search. emarefa. net/detail/BIM-979905*

الشاعري، علي؛ العلواني، حميد؛ شالواله، رائد؛ وهيب، سهل؛ أزهر، الطاهر؛ ويوسف، محمد (٢٠١٧م). المهمة الثالثة للجامعات ودورها في تعزيز رؤية ٢٠٣٠. للمملكة العربية السعودية، في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠، جامعة القصيم، ٧١٢-٧٤٢.

شحاتة، حمدي. (٢٠٢٠). أدوار الجامعات في مجتمع المعرفة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع. مصر.

الشريف، طلال بن عبد الله حسين. (٢٠١٦). رؤية استراتيجية لتطوير وظيفة خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٢)، ص١٧٤-١٩٥.

الشملان، خالد؛ والفوزان، الجوهرة. (٢٠١٧). مُتطلَّبا ت تطبيق الجامعات للإدارة الإستراتيجية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، من وجهة نظر أعضاء الجمعية السعودية للإدارة. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠، جامعة القصيم.

الشهرى، عماد، والخثلان، منصور. (٢٠١٨) المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة: دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢ (١٩)، ١-٣٨.

الضبعان، شلاش. (٢٠١٦). استراتيجية مقترحة لتطوير أداء الجامعات السعودية الناشئة في ضوء المعايير العالمية للتميز المؤسسي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى.

العوضي، سالي إبراهيم عبد الجليل والدبيان، فوزية. (٢٠١٨). قياس وعي الطلاب الجامعيين تجاه المشاركة المجتمعية: دراسة حالة كلّية الاقتصاد والإدارة جامعة القصيم، أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٩ (٣١)، ١٠٣-١٢٠.

الفحيلة، إبراهيم زيد. (٢٠١٨). تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية وفق نماذج التميز التنظيمي العالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٧ (٣)، ٧٣ – ٨٨.

قتال، عبد العزيز، وراهم، فريد. (٢٠١٨). مخرجات الجامعة في خدمة المجتمع جامعة العربي نموذجًا. الملتقى الدولي حول: "الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي الإنتظارات والرهانات"، جامعة قالمة، الجزائر.

القحطاني، سالم بن سعيد (٢٠١٧م). الدور المتوقع لكليات الإدارة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ دراسة ميدانية على أقسام الإدارة العامة وبرامج الدراسات العليا فيها. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٤٣-٦٣.

كواشي، سامية. (٢٠١٥). خدمة المجتمع الوظيفة الثالثة للجامعات. مجلة العلوم الإنسانية، (٤٤)، ٤٦١ – ٤٧٨.

المجيدل، عبدالله شمت، والزعبي، نادية عبدالكريم. (٢٠١١). الوظيفة الثالثة للجامعة المعاصرة كلّية التربية بجامعة دمشق نموذجًا: دراسة ميدانية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٣٣ (١٠٧)، ١٠٧ – ١٢٩.

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

المخلفي، تركي منور. (٢٠٢٠). واقع التخطيط الإستراتيجي بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدارسات التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة فلسطين، ٢٨ (١)، ١٦٢-١٨١.

مطر، سيف الاسلام (١٩٩٥). أسلوب دلفاي واستخدامه في ميدان التعليم، جامعة عين شمس.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع من: *https://cutt. us/X3Zq1*

مهناوي، أحمد غنيمي. (٢٠١٦). أبعاد الوظيفة الثالثة لكلّية التربية ببنها في ضوء الخطة الإستراتيجية ٢٠١٢-٢٠١٧ دراسة تحليلية. مجلة كلّية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٦ (٤)، ١ – ٩٤.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٥). موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها. مسترجع من: *https://cutt. us/3Ikid*

وزارة التعليم العالي (٢٠١٣أ). الوظيفة الثالثة للجامعات. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، وزارة التعليم العالي، الرياض.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٣ب). حالة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، وزارة التعليم العالي، الرياض.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Ahmadi, W. (2016). The role of Saudi universities in linking education and society: an analytical study in light of the social responsibility of universities. Education Journal, pp. 168, Part 3, 631-684.

Al-Awadi, S., and Al-Debian, F. (2018). Measuring the awareness of university students towards community participation: a case study of the College of Economics and Administration, Qassim University, Amarabak, Arab American Academy of Science and Technology, 9 (31) , 103-120.

Al-Bishi, M. (2014). Strategic planning - concepts and applications -. King Fahd National Library.

Albulescu, V. L., Litra, M., & Neagu, C. (2014). The “third mission” of universities and some implications. UPB Science Bulletin, Series D, 76 (2) , 301-312.

Aldhabaan, S. (2016). A proposed strategy to develop the performance of emerging Saudi universities in the light of international standards of institutional excellence. [Unpublished PhD thesis] , Umm Al-Qura University.

Al-Dhibani, M. (2012). The role of Saudi universities in building a knowledge society as a strategic choice for the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Arab Gulf Message, (124) , Arab Bureau of Education for the Gulf States; Riyadh, 153-200.

Al-Duaij, N. (2020). Strategic planning in emerging universities to achieve a competitive advantage: a proposed model. [Unpublished PhD thesis] , King Saud University.

Al-Fahila, I. (2018). Applying social responsibility in Saudi universities according to international models of organizational excellence. Specialized International Educational Journal, 7 (3) , 73-88.

Almikhlafi, A. (2017). Government education for entrepreneurship and its role in achieving the goals of the Kingdom's Vision 2030, a survey study on public universities in the city of Riyadh, at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, 500-573.

Almikhlefi, T. (2020). The reality of strategic planning in the College of Education at Qassim University from the point of view of faculty members. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Deanship of Scientific Research and Graduate Studies at the Islamic University of Gaza, Palestine, 28 (1) , 162-181.

Almujaidel, A., and Alzoubi, N. (2011). The third function of the contemporary university, the Faculty of Education at Damascus University as a model: a field study. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 33 (107) , 107-129.

Al-Qahtani, S. (2017). The expected role of the colleges of administration in achieving the Kingdom's vision 2030. A field study on public administration departments and postgraduate programs therein. Community Partnership Forum in the field of scientific research, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 43-63.

Al-Ruqi, M. (2016). Academic and administrative problems facing faculty members in some emerging Saudi universities, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babil, (28) , pp. 123-145.

Alsalman, A. (2014). The role of strategic planning in achieving the competitive advantage. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, Suez Canal University, Faculty of Commerce, Ismailia, 5 (1) , 173-198.

Alshaeri, A., Alwani, H., Shalwala, R., Waheeb, S., Azhar, A., Youssef, M. (2017). The third mission of universities and their role in promoting Vision 2030 for the Kingdom of Saudi Arabia, at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, 712-742.

Alshamlan, K., And Alfawzan, A. (2017). Requirements for applying strategic management by universities to achieve Vision 2030, from the point of view of members of the Saudi Management Association. A working paper presented at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating the Kingdom's Vision 2030, Qassim University.

Alsharif, T. (2016). A strategic vision for the development of the community service function in Saudi universities, the International Journal of Specialized Education, 5 (2) , pp. 174-195.

AlShehri, E., and AlKhathlan, M. (2018) Organizational Obstacles to Applying Strategic Planning in Emerging Saudi Universities: A Case Study on Prince Sattam Bin Abdulaziz University. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 2 (19) , 1-38.

Al-Zaiber, I., and Al-Dahik, N. (2019) The Degree of Practicing Strategic Planning in Emerging Universities and Its Relationship to Achieving the Objectives of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030: A Field Study. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 13 (20) , 1-39.

Bakhit, H., and Mousawi, A. (2017). The third function of educational institutions and their role in economic reform after the war. Proceedings of the Third Annual Scientific Conference: Reform is a starting point for development and rebuilding Iraq - Contemporary Paths, 130-139.

Bakri, S., Al-Aqili, A., Bakri, Z., (2017). Activating innovation in both its technical and social aspects in universities towards partnering in achieving Vision 2030. Community Partnership Forum in the Field of Scientific Research, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, pp. 65-78.

Bani Irsheed, A. (2017). The role of universities in serving the charitable sector from the point of view of its employees. Specialized International Educational Journal, Dar Simat for Studies and Research, 6 (12) , 96-110.

Hanak, F,, and Radwan, B. (2020). The university and the community service function "the third job". Journal of Humanization for Research and Studies, Vol. 11, P. 1, 168-182.

Kawashi, S. (2015). Community service is the third function of universities. Journal of Human Sciences, (44) , 461-478.

Kingdom Saudi Arabia. (2016 AD). Saudi Vision 2030. Retrieved from: https://cutt.us/X3ZqI

Knudsen, M. P., Frederiksen, M. H., & Goduscheit, R. C. (2021). New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. Innovation, 23 (2) , 209-240.

Mahnawi, A. (2016). Dimensions of the third job of the Faculty of Education in Benha in the light of the strategic plan 2012-2017, an analytical study. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 16 (4) , 1 - 94.

Marhl, M., & Pausits, A. (2011). Third mission indicators for new ranking methodologies. Evaluation in Higher Education, 5 (1) , 43-64.

Matar, S. (1995). The Delphi method and its use in the field of education, Ain Shams University.

Ministry of Higher Education (2013A). The third function of universities. Deputy Ministry for Planning and Information, Ministry of Higher Education, Riyadh.

Ministry of Higher Education (2013B). The state of higher education in Saudi Arabia. Deputy Ministry for Planning and Information, Ministry of Higher Education, Riyadh.

Ministry of Economy and Planning. (2015). Summary of the Tenth Development Plan and its priorities. Retrieved from: https://cutt. us/3Ikid.

Mugabi, H. (2014). Institutionalisation of the 'Third Mission' of the University: The Case of Makerere University.

Qattal, A., and Raham, F. (2018). University outputs in community service, Arab University as a model. The international forum on: "The university and openness to the external environment, expectations and bets", Qalima University, Algeria.

Rolfo, S., & Finardi, U. (2014). University Third mission in Italy: organization, faculty attitude and academic specialization. The Journal of Technology Transfer, 39 (3) , 472-486.

Salomaa, M. (2019). Third mission and regional context: assessing universities' entrepreneurial architecture in rural regions. Regional Studies, Regional Science, 6 (1) , 233-249.

Salomaa, M., & Charles, D. (2021). The university third mission and the European Structural Funds in peripheral regions: Insights from Finland. Science and Public Policy. doi: 10.1093/scipol/scab003.

Sami, H. (2017). The development of university performance according to the perspective of the third job: a case study of Algerian universities. Journal of Al-Mishkat in Economy, Institute of Economic Sciences, 3 (6) , 101-118.

Shehata, Hamdy. (2020). The roles of universities in the knowledge society. Dar Al-Ilm and Al-Iman for publication and distribution, Dar Al-Jadeed for publishing and distribution. Egypt.

المراجع الأجنبية:

Benneworth, P., de Boer, H., & Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures: institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. European Journal of Higher Education, 5 (3) , 280-296.

Brainy, D. (2018). The role of the university in community service. Horizons of Science Journal, Issue 13, pp. 164-174

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. Technological Forecasting and Social Change, 161, 120284.

Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., & Wilson, L. (Eds.). (2012). European higher education at the crossroads: between the Bologna process and national reforms. Springer Science & Business Media.

Dan, M. C. (2012). The third mission of universities in the development strategy of Vienna City. Informatica Economica, 16 (4) , 49.

Frondizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: theoretical analysis and application to Italy. Sustainability, 11 (12) , 3455.

Gaisch, M., Noemeyer, D., & Aichinger, R. (2019). Third mission activities at Austrian Universities of Applied Sciences: Results from an expert survey. Publications, 7 (3) , 57.

García-Peñalvo, F. J., & Ramírez Montoya, M. S. (2016). Technology cases for improving the university Third Mission. Journal of Cases on Information Technology, 18 (4) , v-viii.

Nabaho, L., Turyasingura, W., Twinomuhwezi, I., & Nabukenya, M. (2022). The Third Mission of Universities on the African Continent: Conceptualisation and Operationalisation. Higher Learning Research Communications, 12 (1) , 4.

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: Introduction to the special issue. European Journal of Higher Education, 5 (3) , 227-232.

Sophie, N. (2020). The problem of the third function of the university: a relationship of complementary or conflict between the expectations of society and the autonomy of the university. Horizons Scientific Journal, 12 (5) , 146-165.

Tawazun, F., Belqasim, Z. (2017). Strategic dimensions of developing the performance of universities to create a competitive character. Journal of North African Economics Algeria, (16) , 269-282.

واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

Leisure Reading: A Case Study of Second Language learners of Arabic

إعداد

د. صلاح بن ملهي السحيمي

الأستاذ المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Salah Assuhaimi

Associate Professor at the Arabic Language Teaching Institute

At the Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-014-006

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتعرف على الجوانب التي يفضلونها عند القراءة الحرة، واتجاهاتهم نحوها، وأهم المعوقات التي تؤدي إلى عزوفهم عنها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، حيث تم إعداد استبانة مكونة من (٦١) فقرة موزعة على (٥) محاور هي ممارسات القراءة الحرة، والتفضيلات المرتبطة بالقراءة الحرة، واتجاهات متعلمي اللغة العربية نحو القراءة الحرة، ومعوقات القراءة الحرة، ومحفزات القراءة الحرة، وقد تم إجراء الصدق والثبات للأداة للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المستوى الرابع وعددهم (٣٨٠) طالباً، وهم طلاب السنة الأخيرة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٨٠) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن من يمارسون القراءة الحرة دائماً بلغت نسبتهم (٣٥٪)، وأن من يقرؤون باللغة العربية بلغت نسبتهم (٧٥٪)، وأن معدل القراءة اليومية جاء بنسبة (٤٨٪)، وأن النسبة الأكبر لمن بدأوا القراءة وهم أقل من (١٦) عاماً، وأن الاهتمام بالقراءة في المطبوعات الورقية أكثر من القراءة من خلال النصوص الإليكترونية. وفيما يتعلق بتفضيلات القراءة الحرة جاء المسجد والمنزل أفضل مكان للقراءة، وجاءت الموضوعات الدينية أفضل المواضيع للقراءة، كما أظهرت الدراسة أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو القراءة الحرة كانت إيجابية، كما بينت الدراسة أن الانشغال بالدراسة أهم معوقات القراءة الحرة.

الكلمات المفتاحية: القراءة الحرة، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Abstract

This paper aims to study the status of leisure reading of second language learners of Arabic. In addition, the current study examines their preference and attitudes towards it and the common obstacles that lead to the lack of reading interest.

To achieve its objectives, this study draws on data obtained from a survey containing 61 questions which are divided into five main sections. Three sections dealt with the free reading practices of the respondents, their attitudes towards leisure reading, and their preferences. Two sections aimed to investigate reading obstacles and incentives. Validity and stability of the tool have been conducted to guarantee that it is appropriate for use. The study population consisted of all 380 fourth-level students, who are seniors at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University in Madinah. The study was applied to a sample of 80 students.

Overall, the results of this paper show that 35% of participants read for fun, and 75% of those read in Arabic. 48% of students read daily. The majority of the participants started reading when they were 16 years old or younger. It is confirmed that participants prefer reading printed books over e-books. As for their preferences, the results show that there is a preference among participants to read in mosques and to read religiously related topics. The results presented also capture the positive attitudes of Arabic learners towards free reading and show that being preoccupied with their studies is the most important obstacle that they face.

Keywords: leisure reading, recreational reading, pleasure reading, free voluntary reading, second language learners of Arabic

المقدمة

أكرم الله -سبحانه وتعالى- الأمة العربية والإسلامية بأن جعلها أُمّة القراءة، ونقلها إلى الريادة والازدهار، بفضل شرف القراءة التي وسمت به، وخير دليل على — ما ذكرنا آنفًا – أنّ أول سورة أُنزلت هي قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [العلق: ١-٥].

وقد أثنى الأدباء والشعراء على القراءة خيرًا، فها هو الشاعر الكبير المتنبي، (١٩٩٧)، يصدح في ذلك ويقول:

أعـزُّ مكـانٍ في الـدّجى سـرج سـابحٍ وخـيـر جلـيسٍ في الزمـان كتـابُ

ولاشكّ أنّ القراءة من أهم وسائل النجاح، فهي الوسيلة الأكثر استخدامًا في التفاعل مع الآخرين، ويتفق التربويّون على أهمية غرس حبّ القراءة في نفوس أبنائنا، وتربيتهم على حُبّها حتى تصبح لديهم عادة يمارسونها ويستمتعون بها؛ لأنّ كثيراً من الدراسات التربوية أكدت أنّ هناك ترابطًا قويًّا بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي، إذْ تُعدّ القراءة من أهمّ وسائل الاتصال التي يُعبر بها الطالب عن أفكاره والوقوف على أفكار غيره. (الحاج، ٢٠٠٦).

كما تُعدّ القراءة مدادًا أساسيًّا يعتمدُ عليها الفرد في تنمية مواهبه، وقدراته وصقلها، فهو بها يتمكّنُ من تطوير لغته على اختلاف مستوياتها وأنواعها، ومراحلها وأبعادها، يستمدّ حصيلته اللفظية الوافرة المرنة التي تمكّنه من إبراز ما استفادهُ من معارف وما اكتسبه من خبرات. (المعتوق، ١٩٩٦)

وينظر إلى القراءة بأنها المصدر الأهمّ الذي من خلاله ينمو فكرُ الإنسان بصورة منظمة ومركزة، ومن خلالها يطلع على ما جاء به المفكرون والعلماء، يقول في ذلك العقاد: "إنّ القراءة تضيفُ إلى عُمر الإنسان أعمارًا أخرى، هي أعمار الكتاب والمفكرين، والفلاسفة الذين يقرأ لهم الإنسان". (يونس، ٢٠٠٠)

وفي هذا الصدد يذكر بيل جيتس (Bill Gates) أنّ الصراع بين الدول في المستقبل سيكون حول السيطرة على المعلومات وليس على الموارد الطبيعية. وبطبيعة الحال فالقراءة هي الوسيلة الأساس للمعلومة، ولمجتمع المعلوماتية. (رضوان، ١٩٩٨)

كما تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم اللغة، حيث يصعب على متعلمي اللغة العربية التقدم في المهارات اللغوية الأخرى، الاستماع، والتحدث، والكتابة، مالم يتقنوا مهارة القراءة، ففهم المقروء هو غاية تعلّم اللغة، وهذه الغاية تتطلب التعود على القراءة، وكثرة الاطلاع، وممارسة القراءة وجعلها عادة مستمرة، وقد أكّدت العديد من الدراسات على أهمية القراءة الحرة، كدراسة مصطفى (١٩٩١)، ودراسة جيم كوب Jim cope (١٩٩٤) التي توصلتا إلى أنّ الانتظام في القراءة يُطوّر من الأداء الدراسي للطلاب.

ومن الدراسات التي عملت على التحفيز على ممارسة القراءة الحرة: دراسة بري Tim Perry (١٩٩٧)، والتي توصّلت إلى أهمية المحفزات في التشجيع على ممارسة القراءة، وأنّ الطلاب الذين تمّ تشجيعهم أصبحت القراءة عادة لديهم.

وتؤكد دراسة رسلان (٢٠٠٨) على أنّ القراءة الحرّة تحقّق الانفتاح على الثقافات العالمية، وتنمّي الخبرات عن طريق الموضوعات القرائية المختلفة.

أما دراسة فضل الله (١٩٩٥) فقد ركّزت على الميول القرائية؛ لأنّ لها أهمية خاصة في ميدان العملية التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ تنمية ميول القراءة ومهاراتها من أبرز مقومات الشخصية نحو التثقيف الذاتي.

وعلى الرغم من أهمية القراءة الحرة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى إلا أنه يوجد قصور في تنمية هذه المهارة وندرت الدراسات التي اهتمّت بمهارة القراءة الحرّة في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

ولذا جاء البحث الحالي لمعرفة واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية القراءة الحرّة ومع كثرة المتغيرات المرتبطة بها، كتنوّع الوسيلة التي تحتويها؛ سواءً كانت ورقية أو إلكترونية، أو سمعية، ومع تداخل بعض المفاهيم والحقائق، كتحديد مفهوم القراءة الحرّة وأبعادها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، ومن هو متعلم اللغة العربية الذي يمكن أن نطلق عليه قارئ؟ وما العوامل المؤثرة في القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟ وكذلك العوائق وغيرها من الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتعمّق؛ وما تؤكده دراسة رضوان، ودخيل (٢٠١٢) على أهمية واقع القراءة الحرة، وأن دراسة هذا الواقع لابد أن يصدر من دراسات علمية وأبحاث أكاديمية تؤسس لسياسات تعتمد على تخطيط استراتيجي، لذا تظهر الحاجة لإجراء هذه الدراسة، حيثُ تكمن مشكلة البحث في الكشف عن واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الكشف عن واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى ممارسة القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

٢. ما التفضيلات المرتبطة بالقراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

٣. ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى نحو القراءة الحرة؟

٤. ما معوقات القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

٥. ما مقترحات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى للتحفيز على القراءة الحرة؟

أهداف البحث:

لعلّ هدف البحث يتحقق فيما يأتي:

١. التعرفُ على حجم ممارسة القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

٢. التعرفُ على الجوانب التي يُفضّلها متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى عند القراءة الحرة.

٣. الكشف عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى نحو القراءة الحرة.

٤. تحديد معوقات القراءة الحرة وصعوباتها، وأسباب العزوف عنها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

٥. تقديم مقترحات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى للتحفيز على القراءة الحرة.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من خلال ما يأتي:

١. تقديم رؤية واضحة عن واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى مما يمكن المسؤولين عن معاهد تعليم اللغة العربية من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين واقع القراءة الحرة، وتنميتها وتطوير برامجها واستراتيجياتها.

٢. أن يستفيد معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من نتائجه فيما يتعلق بوضع برامج لتنمية ثقافة القراءة، وخاصةً بعد معرفة الحاجة إليها، وافتقار المجال إلى العديد من الدراسات والبحوث المنظمة في مجال تنمية عادة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

٣. يعدّ هذا البحث ضمن سلسلة الأبحاث العلمية والتربوية الهادفة إلى تحسين العملية التعليمية في مجال اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وكذلك تطوير معاهد تعليم اللغة العربية، ودفع باحثين آخرين للقيام بأبحاث ودراسات في تنمية مهارات القراءة الحرة وإدراجها في برامج نوعية تخدم مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: واقع القراءة الحرة.

الحدود البشرية: طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٤هـ

الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

القراءة الحرة:

تُعرّفُ القراءة الحرة بأنها: "نوعٌ من أنواع القراءة التي يختارها الفرد طواعية، وتتمُّ في وقتٍ مُخصّص لأيّ نشاطٍ مدرسي أو رسمي". (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٧).

ويمكن تعريف القراءة الحرة إجرائيًّا بأنها: نوع من أنواع القراءة يقوم بها القارئ من تلقاء نفسه ويترك له حرية اختيار المحتوى وفق ميوله ورغباته، وتتمّ من خلال المصادر الإلكترونية أو الورقية.

الإطار النظري للبحث

تناول هذا الجزء من البحث مفهوم القراءة الحرة وأهدافها، وأهميتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وكذلك دور البيئة التعليمية فيها، وفيما يأتي توضيح العناصر السابقة:

مفهوم القراءة الحرة:

تُعرّفُ القراءة الحرة بأنها: نوعٌ من أنواع القراءة التي يختارها الفرد طواعية، وتتمُّ في وقتٍ مخصّص لأيّ نشاطٍ مدرسي أو رسمي". (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣، ٢٣٧)

ويعرّفها رسلان (٢٠٠٨) بأنها: عمليةٌ عقلية ونفسية تبتعد عن المحيط الدراسي إلى مجال أوسع وغير متخصص، ولكنه مرتبط بأفكار المجتمع وثقافته، حيث يتبلور ذلك في اتجاهات قرائية معينة. (ص. ١١٢)

كما يعرفها رضوان، ودخيل (٢٠١٢): بأنها: نوعٌ من القراءة غير الملزمة في تعليم الفرد، وقد تكون قراءة ورقية أو إلكترونية، بهدف اكتساب المعرفة وإشباع الميول والرغبة الشخصية. (ص. ١٥٥)

وعلى ضوء ذلك يعرفها البحث الحالي بأنها: نوعٌ من أنواع القراءة يقوم بها القارئ من تلقاء نفسه ويترك له حرية اختيار المحتوى وفق ميوله ورغباته، وتتمّ من خلال المصادر الإلكترونية أو الورقية.

أهمية القراءة الحرة:

تعدُّ القراءة الحرة أساس التعلم، وتتضح أهمية القراءة الحرة بأنها أحدُ مفاتيح المعرفة، بل هي أهمّها، إذْ تفتح آفاقًا واسعة وشاسعة لدى القُرّاء. (العاجز، ٢٠٠٤)

وتعدّ القراءة الحرة ضرورة للفرد والمجتمع، فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل أفراده الأفكار والآراء عن طريق العناية بالقراءة لأبناء المجتمع، لا لكونها معرفة وفهمًا فقط، بل لما تقدمه من تحليل وتفسير ونقد للمادة المقروءة، كما أنها وسيلة مهمة كذلك لبثّ روحِ التفاهم بين أفراد المجتمع. (أبو مغلي، ١٩٩٧).

ويمكن تحديد أهمية القراءة الحرة فيما يأتي: شحاته (١٩٩٦)، البوزيدي (١٩٩٦)، يونس (٢٠٠٠):

١. تُحققُ القراءة الحرة تنوعًا في المعرفة وقوة التفكير.

٢. تساهم القراءة الحرّة في تحقيق رغبة القارئ دون فرض أو قيود.

٣. تقدم القراءة الحرة عددًا من المعارف المتنوعة من خلال الكلمة المكتوبة.

٤. تعدّ القراءة الحرة من أهم مجالات النشاط اللغوي.

٥. تنمي القراءة الحرة فكر الإنسان بصورة منظمة ومركزة.

٦. تساهم القراءة المستمرة والاطلاع الدائم في ثقافة الفرد والمجتمع.

٧. تعدّ القراءة أداة المجتمع التي من خلالها يتمّ التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع.

أهداف القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:

إذا كانت هي تلك أهمية القراءة الحرة فلابدّ أن تكون لها أهداف محددة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، فأهدافها لا تبتعدُ كثيراً عن أهميتها، بل قد تكون متداخلة فيها، والقراءة بجانب كونها مهارة أساسية إلا أنها هدف من أهداف تعلّم اللغة، وما ينطبق على مهارة

القراءة بشكلٍ عام ينطبق على مهارة القراءة الحرة، وهذه بعضًا من الأهداف التي تسعى القراءة الحرة إلى تحقيقها: (الناقة، ١٩٨٥)، رسلان، (٢٠٠٤)

١. تنمية الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية.

٢. تنمية الخبرات من خلال الأنشطة القرائية المختلفة.

٣. الانفتاح على الثقافات العالمية المختلفة.

٤. تنمية مهارات التذوق اللغوي والاستمتاع بالمقروء.

٥. تنمية مهارات الفهم القرائي.

٦. الارتقاء بمستوى مهارات الكتابة والتحدث.

٧. التدريب على القراءة الناقدة.

٨. تنمية بعض القيم الموجهة لسلوك المتعلمين، كاحترام الآخرين.

٩. اكتساب مهارات تطويرية في القراءة كالسرعة، والإتقان.

١٠. تنمية الجوانب العقلية، والنفسية، والجسمية، من خلال الواد القرائية.

١١. تنمية المهارات البحثية.

١٢. استخدام المكتبات، والمراجع الإليكترونية والورقية.

١٣. اكتشاف المواهب الإبداعية ورعايتها.

البيئة التعليمية ودورها في دعم القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى:

تُولي مُعظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتعليم القراءة بشكلٍ عام، وفي برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بشكل خاص، ومردُّ ذلك الاهتمام إلى جهتين، الأولى: لدور البيئة التعليمية في هذا المجال في مساعدة المتعلمين على التعلّم، وتطوير مهارات القراءة التي يحتاجونها في كلّ شؤون حياتهم، وتنمية عادة القراءة التي تفتح جميع أبواب الثقافة والمعرفة. والجهة الأخرى، لما للقراءة من أهمية؛ فهي أحدُ عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئيها، وأحد عوامل

تنمية المعارف والخبرات، كما أنها وسيلة لنقل الأخلاق والقيم التي يرتضيها المجتمع. (النصار، ٢٠٠٢)

وبعد عرض أوجه الاهتمام بالقراءة الحرة وما تسعى لتحقيقه، يمكن معرفة المحفزات والأساليب التي يجبُ توافرها في برامج تعلّم وتعليم اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة الحرة، وفيما يلي عرض لبعض تلك الأساليب والمحفزات: (المجيدل، ٢٠٠٥)، (النصار، ٢٠٠٢)

١. تفعيل برامج القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. استخدام طرق تدريس مطورة تركز على جعل المتعلم إيجابياً في الحصول بنفسه على المعرفة.

٣. تخصيص أماكن وتهيئتها للقراءة وتنظيم الكتب.

٤. وضع آليات جديدة نحو تمكين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو القراءة الحرة.

٥. الاهتمام بالمنظومة التعليمية والتي منها المنهج، وما يشمله من مضامين تظهر في المقررات الدراسية، تشمل تدريس مادة (القراءة) بجميع فروعها.

٦. دراسة مشكلات العزوف عن القراءة، والعمل على معالجة مشكلاتها وتنمية مهاراتها.

٧. مراجعة عمليات التقويم بشكل مستمر، لأهميتها في تعويد المتعلمين على القراءة.

٨. العمل على إيجاد شراكات ومصادر تمويل داعمه لمشاريع القراءة الحرة.

الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات سابقة تناولت القراءة الحرة، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة الحاجي (٢٠٠٣م):

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع القراء الحرة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ بناء استبانة لهذا الغرض، ومن أهمّ ما كشفت عنه نتائج الدراسة:

– وجود هوايات أخرى غير القراءة الحرة؛ أي ما يقرب من٨١٪، أي أنّ القراءة الحرة ليستْ من أولويات أفراد العينة.

– وجود أثر بارز لعامل الدوافع الذاتية في دفع أفراد العينة لتقرير مدى ممارستهم القراءة الحرة.

– وجود أثر لعامل المؤثرات الأسرية والعائلية؛ إذْ أوضحت الدراسة أنّ هناك تفاوتاً واضحاً في آراء العينة حيال تصرفات وممارسات أسرهم فيما يتعلق بموضوع القراءة الحرة من أولويات الأنشطة الاعتيادية لأسرهم.

– وجود أثر لعامل المؤثرات التربوية والمدرسية في تعزيز ممارسة القراءة الحرة لدى أفراد العينة.

دراسة قوجه (٢٠٠٨م):

هدفت دراستها إلى واقع القراءة الحرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية، وقد استخدمت الدراسة استبانة لهذا الغرض، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، نجملها فيما يأتي:

مصادر القراءة الحرة لدى عينة الدراسة يأتي في مقدمتها الصحف، ثم الكتب والقصص ثم مكتبة المنزل، ودورُ النشر والمكتبات، ومن المواد القرائية نجد أنّ أكثر المواضيع التي يُقبل عليها الطّلبة الموضوعات الدينية، ثم السير، ثم النوادر، والطرف، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠، ٠١) لصالح الإناث في مجال الاتجاه نحو القراءة الحرة، كما توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠، ٠٥) لصالح القسم الأدبي في مجال الاتجاه نحو القراءة الحرة، ومن المعوقات لدى عينة الدراسة انشغال الطلبة بالمذاكرة، وأداء الواجبات، قلة الوقت المتاح للقراءة في وقت المدرسة، وكثافة المنهج الدراسي.

دراسة الشهري، (٢٠٠٨م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القراءة الحرة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة استبانة لهذا الغرض، وكان من أهمّ نتائجها: فيما يتعلق بتفضيلات الطلبة للقراءة الحرة جاءت الصحف والمجلات، ثم الطرائف والفكاهات، تلتها

الموضوعات الدينية، والألغاز والأحاجي، وآخرها الموضوعات الصحية. وفي تحديد معوقات القراءة الحرة من وجهة نظر الطلبة جاء ترتيبها كالآتي:

الانشغال بالدراسة، وكثرة المقررات الجامعية، وكثرة التكليفات والبحوث، والانشغال بوسائل الترفيه، وتصفُّح الموقع، والالتزام بالكتاب الجامعي، ومشاهدة القنوات الفضائية، وقلة المصادر والمراجع، وعدم التكيف مع الحياة الجامعية، والإحساس بالملل والإحباط.

دراسة رضوان، دخيل (٢٠١٢م):

هدفت دراستهما إلى التعرّف على واقع القراءة الحرة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحثان ببناء أداة استبانة لهذه الدراسة، وكان من أبرز نتائجها:

أنّ ٧٨٪ من إجمال المجتمع السعودي يمارسون القراءة الحرة،، وأنّ ٥٣٪ يمارسونها باستمرار، على نحوٍ يجعل منها عادة لديهم، وفيما يتعلق بالوقت يقضي ٦٨٪ من السعوديين أكثر من عشرة دقائق في قراءة المطبوعات الورقية، بينما يقضي ٧٥٪ منهم أكثر من ١٠ دقائق في قراءة النصوص الإلكترونية، تبدأ النسبة الأكبر من أفراد المجتمع السعودي ممارسة القراءة الحرة في سنّ العاشرة، ويأتي المنزل في المرتبة الأولى كأفضل مكان للممارسة القراءة الحرة، وفيما يتعلق بتفضيلات القراءة تحتلّ الأخبار صدارة الترتيب في تفضيلا السعوديين القرائية، في القراءة عبر الإنترنت يجذب القارئ السعودي الموضوعات التي يصعب عليها في الكتب ويليها برامج تنمية الذات وما يتعلق بالبحوث، ومن أكثر العوامل المؤثرة في القراءة وجود مكتبة في المنزل وتعليم الأب وتوفر الإنترنت بالمنزل، وفيما يتعلقُ بالعزوف عن القراءة الحرة يتصدرُ قضاء الوقت مع الأصدقاء قائمة العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على القراءة الحرة، فيما يتعلق بالاتجاه نحو القراءة في العموم يحملُ أفراد المجتمع السعودي اتجاهات إيجابية واضحة نحو القراءة، وفيما يتعلق بمحفزات القراءة يتمثل أهم ما اقترحه افراد المجتمع السعودي عبر أداتي هذه الدراسة هو توفير الكتب المناسبة والاهتمام بالمسابقات التي تشجّعُ على القراءة.

دراسة المستريحي (٢٠٢٠م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القراءة الحرة في ظلّ التطورات التكنولوجية الحديثة من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحثُ ببناء استبانة لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أنّ طلبة جامعة الإسراء يمارسون القراءة الحرة بواسطة التكنولوجيا الحديثة، وفيما يتعلق بنوع القراءة الحرة جاءت المجالات الاجتماعية، ثم الاقتصادية، ثم الدينية، والسياسية، وفيما يتعلق بهدف الدراسة فكان هدفها القراءة الحرة التعلم، والحصول على المعلومة، كما بيّنت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠، ٠٥) بين المتوسطات الحسابية على فقرات القراءة الحرة بشكل عام، وفي مجالاتها الثلاثة تعزى لمتغير الجنس، والكلية، والسنة الدراسية.

دراسة داوود (٢٠٢٠م):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر القراءة الحرة في تنمية بعض مهارات القراءة المتعمقة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين في شعبة اللغة العربية بكلية التربية بجامعة مدينة السادات، وقد استخدم الباحثُ المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي، واستخدم اختبار مهارات القراءة المتعمقة، وأظهرت نتائج البحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠، ٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة المتعمقة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠، ٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يتفقُ البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف العام وهو تناول القراءة الحرة، وهذا الموضوع من المجالات التي هي في حاجة إلى الدراسة والتحليل، كما يتفقُ البحث الحالي والدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي.

– أُجري البحث الحالي في بيئة مختلفة ومغايرة عن البيئات التي أُجريت فيها الدراسات السابقة الأخرى، حيث طُبّق البحث الحالي في معهد تعليم اللغة العربية اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعليه ستكون النتائج مرتبطة بالبيئة التي طُبّقت فيها العديد من الجوانب.

– ندرة الدراسات التي تناولت استقراء واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، واقتراح العوامل المحفزة التي تساعد في تطوير مشاريع القراءة الحرة، وعليه فقد جاء البحث الحالي لتسليط الضوء على هذا الواقع، والتعرف على محفزاته وتطويره، ورغم ذلك استفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة، منها: إعداد الاستبانة التي تمّ تطبيقها على عينة الدراسة، إضافةً إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات في مناقشة نتائج البحث الحالي وتفسيره.

إجراءات البحث الميدانية

يشتمل هذا المبحث على إجراءات البحث الميدانية؛ وذلك من خلال وصف الخطوات التي سار عليها البحث الحالي، والتي تمثلت في تحديد منهج البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، ووصفها وأدواتها والخطوات التي تمّ إتباعها في بناء أداة البحث وتحكيمها وصدقها وثباتها وتطبيقها بصورتها النهائية على عينة البحث وطريقة جمع المعلومات، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخراج النتائج على مجتمع البحث وعينته وإعداد أدوات البحث ومواده.

أولاً منهج البحث:

اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه يهتمّ بوصف واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، واتبع المنهج الوصفي – المسحي– التحليلي، وكما يذكر العساف (٢٠٠٤م) بأنه: "المنهج الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عيّنة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة". (ص. ٩١).

ثانياً مجتمع البحث:

يتكوّنُ مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب السنة النهائية المتوقع تخرجهم لهذا الفصل بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (٣٦٠) طالبًا، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٤هـ.

ثالثًا عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٨٠) طالبًا. –من طلاب السنة النهائية المتوقع تخرجهم لهذا الفصل– بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث تم اختيارهم من خلال أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة. وكانوا ذوي خلفيات لغوية متنوعة، حيث جاءوا من عدة دول وهي:

أفغانستان (٤) إندونيسيا (٤)، ماليزيا (٢)، باكستان (٢)، بنين (٣)، الفلبين (٣)، نيبال (٤)، إفريقيا الوسطى (٤)، أوزباكستان (٤)، هولندا (١)، تايلند (٤)، إيران (٢)، كردستان العراق (٣)، الغابون (٣)، قيرغيزستان (٢)، الولايات المتحدة الأمريكية (١)، بنجلاديش (٣)، كندا (٢)، بريطانيا (٤)، الهند (٤)، رواندا (٣)، غينيا (٢)، الصين (٣)، فرنسا (٢)، نيجيريا (٤)، ألبانيا (٤)، بورندي (٣).

رابعاً: أدوات البحث:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي تمّ اتباعها لإعداد أدوات البحث ومواده:

أداة البحث: (استبانة واقع القراءة الحرة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى)

مرّ إعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاستبانة:

– هدفت الاستبانة إلى تحديد واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

– استقصاء توجهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى نحو القراءة الحرة.

– الوقوفُ على معوقات القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

– التعرفُ على آراء عينة الدراسة نحو القراءة الحرة في معاهد تعليم اللغة العربية.

مصادر إعداد الاستبانة: تمّ إعداد القائمة من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

– الأدبيات التي تناولت واقع القراءة الحرة، مثل: الناقة (١٩٨٥م)، ورسلان (٢٠٠٤م)

– الدراسات السابقة التي تناولت واقع القراءة الحرة، مثل: الشهري (٢٠٠٨م)، رضوان. وآخرون (٢٠١٢م).

بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تمّ إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من جزأين:

الجزء الأول: ويتكون من البيانات الشخصية لأفراد عينة البحث، وتشتمل على المتغيرات التالية:

الاسم (اختياري)، المستوى، الجنسية، العمر.

الجزء الثاني: ويتكون من محاور الاستبانة:

تضمنت الاستبانة (٥) محاور رئيسة الحرة انبثق عنها (٦١) فقرة، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١) عدد محاور واقع القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

م	المحاور	عدد الفقرات
١	ممارسة القراءة الحرة	٥
٢	تفضيلات القراءة الحرة	١٦
٣	اتجاهات القراءة الحرة	١٤
٤	معوقات القراءة الحرة	١٤
٥	محفزات القراءة	١٢
	المجموع	٦١

تحكيم الاستبانة:

تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٧) محكمين، ملحق (١)، لإبداء آرائهم في مدى اتساق المحاور الرئيسة، وكذلك مدى مناسبة كلّ فقرة من الفقرات الفرعية.

وقد أشار المحكمون جميعًا لمناسبة الاستبانة مع تعديل صياغة بعض الفقرات، وإعادة ترتيب الفقرات، علمًا بأن استجابات المتعلمين في الجزء الثاني ستكون وفق نوعين من الإجابة:

النوع الأول: اختيار العبارة المناسبة.

والنوع الثاني: ستكون من اتجاه متدرج هو: (أوافق بشدة، أوافق، غير موافق، غير موافق إطلاقًا)، وقد أشار المحكمون جميعًا إلى مناسبة المهارات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وأنها قابلة للقياس مع تعديل صياغة بعض الفقرات الفرعية، وبهذا يكون تمّ التأكد من صدق الاستبانة من خلال آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية.

تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية:

بعد تعديل صياغة الفقرات التي أشار المحكمون إلى تعديلها أصبحت استبانة واقع تعليم اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى في صورتها النهائية، وتم تطبيق الاستبانة بجزأيها على عيّنة استطلاعية من مجتمع البحث بلغ عددها (٢٠) طالبًا، واستخرجت معاملات الثبات من استجاباتهم، وتمّ التحقق من ثبات الأداة من خلال أسلوب معامل ألفا كرونباخ، حيث تمّ حساب الثبات لكلّ محور من محاور الاستبانة، وكذلك على المستوى الكلي، وقد تبيّن من خلال النتائج أنّ معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٢) وهي قيمة عالية جدًّا، كما بلغت أقلّ قيمة للثبات على مستوى المحاور ٠,٦٤٣، وهي قيمة مقبولة؛ مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق والاطمئنان لنتائجها، كما يوضح الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المجال	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التفضيلات المرتبطة بالقراءة الحرة	٦٣٤	١٥
اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى	٦٩٧	١٤
معوقات القراءة الحرة	٨١٠	١٣
مقترحات متعلمي اللغة العربية	٨٨٩	١٢
الاستبانة	٨٦٢	٥٤

صدق الاستبانة:

صدق الاستبانة يعني: التأكدُ من أنها سوف تقيس ما أُعدّت لقياسه. العساف (٢٠٠٤م، ٢٤٩).

كما يقصد بالصدق: شمولُ الاستمارة لكلّ العناصر التي يجبُ أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها من ناحية ثانية، بحيث تكونُ مفهومة لكلّ من يستخدمها. (عدس، وآخرون ٢٠٠٥م، ٢١٩).

مؤشر الصدق الذاتي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثمّ فإنّ صدق الاستبانة يساوي (٠,٩٢٨)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على أنّ الاستبانة تقيسُ ما وضعت لقياسه بصورة دقيقة جدًّا.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي:

تم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كلّ فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الأربع –أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة–، وهي تمثّل رقميًّا (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تمّ اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

مستوى التأييد	المتوسط الحسابي
منخفض	١,٠٠ – ٢,٠٠
متوسط	أكبر من ٢ إلى ٣
مرتفع	أكبر من ٣ إلى ٤

خطوات البحث الميدانية:

١. عينة البحث الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عيّنة استطلاعية من مجتمع البحث قوامها (٢٠) طالبًا، وذلك: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة على عينة البحث المختارة، ولمعرفة مدى ملائمة الأدوات لواقع وعينة البحث.

٢. زمن تطبيق الاستبانة:

عند تطبيق الاستبانة الاستطلاعية تبيّن أنّ الزمن المناسب لانتهاء أفراد العينة حوالي (٣٠) دقيقة.

٣. توزيع الاستبانة على عينة البحث:

بعد التأكد من ملائمة الاستبانة وأنها استوفت جميع معايير أدوات البحث، تمّ توزيعها على عينة الدراسة.

٤. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي SPSS v25: الإحصاء الوصفي، مثل: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى اختبار كاي تربيع للاستقلالية، كما تمّ اعتماد مستوى الدلالة الاحتمالية للحكم على الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

نتائج البحث

سيعرض الباحث نتائج أسئلة البحث، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

السؤال الأول: ما مدى ممارسة القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

إجابةً عن هذا السؤال الذي هدفه التعرف على حجم ممارسة القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، من خلال معرفة مدى ممارسة القراءة الحرة، والوقت المستغرق في ممارسة القراءة الحرة، واللغة المفضلة عند القراءة، وأيضاً المقارنة بين الوقت المستغرق في القراءة الحرة فيما يتعلق بالمطبوعات الورقية والنصوص الإليكترونية، قام الباحث بطرح أربعة بدائل على عينة الدراسة، وربط تلك الاستجابات بأعمار عيّنة الدراسة، كما استخدم الباحث الإحصاء الوصفي، والمتمثل في التكرار والنسب المئوية، إضافةً إلى اختبار (كاي تربيع)، وفيما يلي عرض لكلّ استجابة عينة الدراسة لهذه المحاور.

جدول (٣) القراءة في موضوعات إضافية غير مطلوبة في الدراسة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

	أقرأ في موضوعات إضافية غير مطلوبة في الدراسة				كلي	إحصاء الاختبار
العمر	لا أقرأ	أحياناً	غالباً	دائماً		
٢٠–٢٣	٠ _	١٦ (٣٨,١)	١٠ (٢٣,٨)	١٦ (٣٨,١)	٤٢ (١٠٠,٠)	$\chi^2 = 21.057$ $Df = 6$ $P = 0.002$
أكبر من ٢٣ –٢٧	١ (٢,٨)	١٦ (٤٤,٤)	٨ (٢٢,٢)	١١ (٣٠,٦)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	٠ (٠,٠)	١ (٥٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٢ (٢,٥)	٣٢ (٤٠,٠)	١٨ (٢٢,٥)	٢٨ (٣٥,٠)	٨٠ (١٠٠,٠)	

يتناول الجدول السابق سؤالاً محوريًّا في الدراسة الحالية؛ كونه يسأل عن ممارسة القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى في موضوعات إضافية غير مطلوبة في الدراسة، وهو هدف أساس للدراسة الحالية، حيث تشير أرقام الجدول إلى أنّ (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة يمارسون القراءة الحرة أحياناً، و (٣٥,٠٪) يمارسون القراءة الحرة دائمًا، و (٢٢,٥٪) غالبًا ما يقرؤون، وكانت العلاقة بين القراءة في موضوعات إضافية غير مطلوبة في الدراسة والعمر ذات دلالة إحصائية $(\chi^2 = 21.057، df = 6، P = 0.002)$.

جدول (٤) لغة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

	لغة القراءة				كلي	إحصاء الاختبار
العمر	العربية	الإنجليزية	العربية والإنجليزية	لغة أخرى		
٢٠–٢٣	٣٤ (٨١,٠)	١ (٢,٤)	٧ (١٦,٧)	٠ (٠,٠)	٤٢ (١٠٠,٠)	$\chi^2 = 5.392$ $Df = 6$ $P = 0.495$
أكبر من ٢٣ –٢٧	٢٥ (٦٩,٤)	١ (٢,٨)	٧ (١٩,٤)	٣ (٨,٣)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٦٠ (٧٥,٠)	٢ (٢,٥)	١٥ (١٨,٨)	٣ (٣,٨)	٨٠ (١٠٠,٠)	

تظهر أرقام الجدول السابق أنّ قرابة (٧٥,٠٪) من أفراد عينة الدراسة يقرؤون باللغة العربية، وأنّ نسبة (١٨,٨٪) يقرؤون باللغتين العربية والإنجليزية و (٣,٨٪) يقرؤون بلغاتٍ أخرى، و (٢,٥٪) يقرؤون باللغة الإنجليزية. وفيما يتعلق بلغة القراءة والعمر لم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائية $(\chi^2 = 5.392، df = 6، P = 0.495)$.

جدول (٥) معدل القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

العمر	معدل القراءة لدي هو				كلي	الاختبار
	يومي	كل يومين	أسبوعياً	شهرياً		
٢٠-٢٣	١٩ (٤٥,٢)	١٣ (٣١,٠)	٧ (١٦,٧)	٣ (٧,١)	٤٢ (١٠٠,٠)	$\chi^2 = 5.392$ Df = 6 P = 0.495
أكبر من ٢٣ -٢٧	١٩ (٥٢,٨)	١٠ (٢٧,٨)	٧ (٣١,٠)	٠ (٠,٠)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧	١ (٥٠,٠)	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٣٩ (٤٨,٨)	٢٤ (٣٠,٠)	١٤ (١٧,٥)	٣ (٣,٨)	٨٠ (١٠٠,٠)	

تظهرُ أرقام الجدول السابق إلى أنّ قرابة (٤٨,٨٪) من أفراد عينة الدراسة يمارسون القراءة بشكلٍ يومي، وأنّ نسبة (٣٠,٠٪) يقرؤون كل يومين، و (١٧,٥٪) تجعل من القراءة نشاطاً أسبوعياً. وفيما يتعلق بمعدل القراءة والعمر لم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائية ($\chi^2 = 5.392، df = 6، P = 0.495$).

جدول (٦) بداية القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى

العمر	بدأت في القراءة الحرة وعمري أقل:				كلي	اختبار كاي تربيع
	أقل من ١٦ عاماً	من ١٦ إلى أقل من ١٩ عاماً	من ١٩ إلى أقل من ٢٤ عاماً	أكثر من ٢٤ عاماً		
٢٠-٢٣	٢٠ (٤٧,٦)	١٣ (٣١,٠)	٩ (٢١,٤)	٠ (٠,٠)	٤٢ (١٠٠,٠)	$\chi^2 = 9.679$ Df = 6 P = 0.139
أكبر من ٢٣ إلى ٢٧	١٩ (٥٢,٨)	٤ (١١,١)	١٠ (٢٧,٨)	٣ (٨,٣)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧ إلى ٣٢	٠ (٠,٠)	١ (٥٠,٠)	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٣٩ (٤٨,٨)	١٨ (٢٢,٥)	٢٠ (٢٥,٠)	٣ (٣,٨)	٨٠ (١٠٠,٠)	

من المهمّ في الدراسة الحالية الاهتمام بالتعرّف على العمر الذي يبدأ فيه الطالب القراءة الحرة، ويعالج الجدول السابق هذا الأمر، حيثُ تشير البيانات إلى أنّ نسبة (٤٨,٨٪) تقريبًا من أفراد عينة الدراسة بدؤوا القراءة الحرة في عمرٍ أقلّ من (١٦)، وأنّ نسبة (٢٥,٠٪) ممن هم فوق (١٩) عامًا، ودون (٢٤) عامًا. وأنّ نسبة (٢٢,٥٪) تقريبًا ممن هم فوق (١٦) ودون (١٩) عاماً. وفيما يتعلق بعُمُر الطالب عند بدايته القراءة الحرة وعمرهُ الحالي لم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائية ($\chi^2 = 5.976، df = 6، P = 0.139$).

جدول (٧) الوقت الذي قضاه الطالب في القراءة الحرة خلال السنة الأخيرة. (المطبوعات الورقية)

العمر	الوقت الذي قضيته في القراءة الحرة خلال السنة الأخيرة: (مطبوعات ورقية)			كلي	إحصاء الاختبار
	١٠ دقائق	٣٠ د	٦٠ د		
٢٠-٢٣	١١ (٢٦,٢)	٢٢ (٥٢,٤)	٩ (٢١,٤)	٤٢ (١٠٠,٠)	$\chi^2 = 4.354$ Df = 4 P = 0.360
أكبر من ٢٣ إلى ٢٧	١٥ (٤١,٧)	١٦ (٤٤,٤)	٥ (١٣,٩)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧ إلى ٣٢	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٢٦ (٣٢,٥)	٤٠ (٥٠,٠)	١٤ (١٧,٥)	٨٠ (١٠٠,٠)	

يختصُّ الجدول السابق بالوقت الذي يخصّصه أفراد عينة الدراسة في القراءة الحرة خلال السنة الأخيرة، حيث تشير أرقام الجدول إلى أنّ (٥٠,٠٪) يقضون (٣٠) دقيقة في القراءة من خلال المطبوعات الورقية، ويقضي (٣٢,٥٪) ما يقارب (١٠) دقائق في القراءة من خلال هذه المطبوعات. ومن يقرؤون لمدة (٦٠) دقيقة ما يقارب (١٧,٥%) من أفراد العينة، وفيما يتعلق بالوقت الذي قضاهُ الطالب في القراءة الحرة في السنة الأخيرة والمطبوعات الورقية والعمر لم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائيّة $(\chi^2 = 4.354، df = 6، P = 0.360)$.

جدول (٨) الوقت الذي قضاه الطالب في القراءة الحرة خلال السنة الأخيرة. (النصوص الإلكترونية)

العمر	الوقت الذي قضيته في القراءة الحرة خلال السنة الأخيرة: (نصوص إلكترونية)			كلي	إحصاء الاختبار
	١٠ دقائق	٣٠ د	٦٠ د		
٢٠-٢٣	١٤ (٣٣,٣)	١٤ (٣٣,٣)	١٤ (٣٣,٣)	٤٢ (١٠٠,٠	$\chi^2 = 2.66$ Df = 4 P = 0.616
أكبر من ٢٣ إلى ٢٧	١٧ (٤٧,٢)	١١ (٣٠,٦)	٨ (٢٢,٢)	٣٦ (١٠٠,٠)	
أكبر من ٢٧ إلى ٣٢	١ (٥٠,٠)	١ (٥٠,٠)	٠ (٠,٠)	٢ (١٠٠,٠)	
كلي	٣٢ (٤٠,٠)	٢٦ (٣٢,٥)	٢٢ (٢٧,٥)	٨٠ (١٠٠,٠)	

يشير الجدول السابق إلى أنّ (٤٠,٠٪) من أفراد العينة يقضون (١٠) دقائق في القراءة في السنة الأخيرة من خلال النصوص الإلكترونية، ويقضي (٣٢,٥٪) ما يقارب من (٣٠) دقيقة في قراءة هذه النصوص، ومن يقرؤون لمدة (٦٠) دقيقة ما يقارب من (٢٧,٥٪) من أفراد العينة،

وفيما يتعلقُ بالوقت الذي قضاه الطالب في القراءة الحرة من خلال النصوص الإليكترونية في السنة الأخيرة والعمر لم تكن العلاقة ذات دلالة إحصائية ($\chi^2 = 2.66, df = 4, P = 0.616$).

السؤال الثاني: ما التفضيلات المرتبطة بالقراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

إجابةً عن هذا السؤال الذي يتناول التفضيلات المرتبطة بالقراءة الحرة وتحديدًا الأماكن المفضلة للقراءة والموضوعات التي يُفضّل متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى قراءتها قام الباحث باستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وفيما يلي توضيح لذلك:

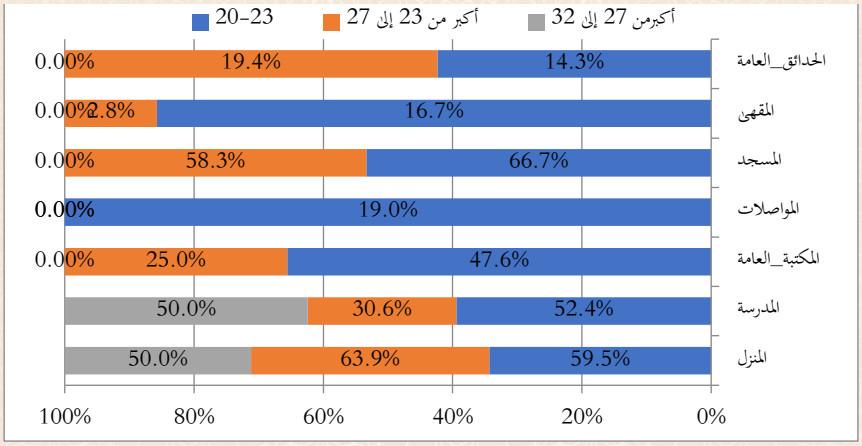
١- الأماكن التي تفضل عينة الدراسة القراءة فيها:

جدول (٩) الأماكن التي تفضل العينة القراءة فيها حسب العمر

	٢٠-٢٣ (ن=٤٢)		أكبر من ٢٣ إلى ٢٧ (ن=٣٦)		أكبرمن ٢٧ إلى ٣٢ (ن=٢)		كلي (ن=٨٠)	
المنزل	٢٥	٪٥٩,٥	٢٣	٪٦٣,٩	١	٪٥٠,٠	٢٦	٪٦١,٣
المدرسة	٢٢	٪٥٢,٤	١١	٪٣٠,٦	١	٪٥٠,٠	٢٣	٪٤٢,٥
المكتبة العامة	٢٠	٪٤٧,٦	٩	٪٢٥,٠	٠	٪٠,٠٠	٢٠	٪٣٦,٣
المواصلات	٨	٪١٩,٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٨	٪١٠,٠
المسجد	٢٨	٪٦٦,٧	٢١	٪٥٨,٣	٠	٪٠,٠٠	٢٨	٪٦١,٣
المقهى	٧	٪١٦,٧	١	٪٢,٨	٠	٪٠,٠٠	٧	٪١٠,٠
الحدائق العامة	٦	٪١٤,٣	٧	٪١٩,٤	٠	٪٠,٠٠	٦	٪١٦,٣

تظهر أرقام الجدول السابق أنّ المسجد والمنزل تأتي في المرتبة الأولى، بنسبة (٦١,٣٪)، كأفضل الأماكن لممارسة القراءة، ويليه في الأفضلية المدرسة بنسبة (٤٢,٥٪)، فالمكتبة العامة بنسبة (٣٦,٣٪)، ثم تأتي الحدائق العامة بنسبة (١٦,٣٪)، ثم المقهى والمواصلات بنسبة (١٠,٠٪). كما تُبيّن نتائج الجدول السابق أنّ مَنْ هُم في عُمر (٢٠-٢٣) يُفضّلون القراءة في المسجد، وجاء لديهم في المرتبة الأولى، بينما مَنْ هُم في عُمْرٍ أكبر من (٢٣ إلى ٢٧) جاء المنزل لديهم في المرتبة الأولى، كما جاء في الشكل التالي:

الشكل (١) الأماكن التي تفضل العينة القراءة فيها حسب العمر



٢– الموضوعات الاختيارية التي تفضل عينة الدراسة القراءة فيها:

جدول (١٠) الموضوعات الاختيارية التي تفضل عينة الدراسة القراءة فيها

	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الموضوعات الدينية	١,٣	٣,٨	٢٣,٨	٧١,٣	٣,٦٥	٠,٦١٨	١	مرتفع
العلوم الطبيعية	١,٣	١٢,٥	٦٨,٨	١٧,٥	٣,٠٣	٠,٥٩٥	٩	مرتفع
السياسة والاقتصاد	٦,٣	١٢,٥	٦٦,٣	١٥,٠	٢,٩٠	٠,٧٢٢	١٤	متوسط
الصحة والتغذية	٥,٠	١٠,٠	٥٧,٥	٢٧,٥	٣,٠٨	٠,٧٥٩	٦	مرتفع
الطهي والمأكولات	٢,٥	٢٥,٠	٥٢,٥	٢٠,٠	٢,٩٠	٠,٧٣٩	١٣	متوسط
البورصة والاقتصاد	٦,٣	٢٥,٠	٥٧,٥	١١,٣	٢,٧٤	٠,٧٤٢	١٥	متوسط
التربية والتعليم	١,٣	١,٣	٤١,٣	٥٦,٣	٣,٥٣	٠,٥٩٥	٢	مرتفع
الصحف والمجلات	٢,٥	١٧,٥	٤٨,٨	٣١,٣	٣,٠٩	٠,٧٦٦	٥	مرتفع
الحاسب والتقنية	٢,٥	٢١,٣	٤٥,٠	٣١,٣	٣,٠٥	٠,٧٩٤	٨	مرتفع
الروايات والقصص	١,٣	١٢,٥	٥٠,٠	٣٦,٣	٣,٢١	٠,٧٠٦	٤	مرتفع
العلوم الاجتماعية والأسرية	٢,٥	١٧,٥	٥١,٣	٢٨,٨	٣,٠٦	٠,٧٥٢	٧	مرتفع

	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الفنون	٥,٠	١٧,٥	٥٢,٥	٢٥,٠	٢,٩٨	٠,٧٩٥	١١	متوسط
الرياضة	٥,٠	١١,٣	٦٢,٥	٢١,٣	٣,٠٠	٠,٧٢٩	١٠	متوسط
اللغات	١,٣	٦,٣	٤٥,٠	٤٧,٥	٣,٣٩	٠,٦٦٥	٣	مرتفع
الشعر	١,٣	٢٦,٣	٤٧,٥	٢٥,٠	٢,٩٦	٠,٧٥٤	١٢	متوسط

ماذا يقرأ متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟ وما موادّ القراءة وموضوعاتها المفضلة لديهم؟

هذا ما حاول البحث التوصّل إلى إجاباتٍ عنه من خلال الجدول السابق، وتكشف بيانات هذا الجدول من خلال ترتيب الموضوعات حسب المتوسط الحسابي عن وجود الموضوعات الدينية في صدارة تفضيلات أفراد عينة البحث بنسبة (٩٥,١٪)

وبمتوسطٍ حسابي (٣,٦) من (٤) وبمستوى مرتفع، يليها التربية والتعليم بنسبة (٩٧,٦٪) بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وبمستوى مرتفع، ثم تأتي موضوعات البورصة والاقتصاد في المرتبة الأخيرة، بنسبة (٦٨٪) بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وبمستوى متوسط.

السؤال الثالث: ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى نحو القراءة الحرة؟

الهدف الأساس لهذا السؤال هو التعرفُ على اتجاهات عينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى نحو القراءة الحرة وتقديرهم لها؟ هذا ما استهدفه ذلك المحور، وأجاب عليه الباحث من خلال الإحصاء الوصفي باستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (١١) اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو القراءة الحرة

العبارة	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
وسائل التواصل الاجتماعي تؤدي إلى إضعاف مهارة القراءة	٢,٥	١٢,٥	٦٠,٠	٢٥,٠	٣,٠٨	٠,٦٨٩	٧	مرتفع
ممارسة القراءة الحرة مضيعة للوقت.	٢٠,٠	٣٨,٨	٣٣,٨	٧,٥	٢,٢٩	٠,٨٧٤	١٢	متوسط
مشاهدة التلفزيون أكثر فائدة من القراءة الحرة.	٢٠,٠	٥٣,٨	٢٢,٥	٣,٨	٢,١٠	٠,٧٥٦	١٤	متوسط
شراء الكتب هدر للمال	٣١,٣	٣٦,٣	٢١,٣	١١,٣	٢,١٣	٠,٩٨٦	١٣	متوسط
استخدام التقنية ينمي القراءة الحرة	١,٣	٢٢,٥	٦١,٣	١٥,٠	٢,٩٠	٠,٦٤٨	٩	متوسط
تكسب القراءة الحرة مكانة بين الأصدقاء	٢,٥	١١,٣	٧٦,٣	١٠,٠	٢,٩٤	٠,٥٥٩	٨	متوسط
تُسهم القراءة الحرة في مواجهة العديد من المشكلات	٥,٠	٣٠,٠	٥٦,٣	٨,٨	٢,٦٩	٠,٧٠٤	١١	متوسط
تسهم ممارسة القراءة الحرة في التفوق الدراسي	١,٣	١٢,٥	٥٦,٣	٣٠,٠	٣,١٥	٠,٦٧٧	٥	مرتفع
ممارسة القراءة الحرة وسيلة مناسبة لإضافة معلومات حديثة	١,٣	١١,٣	٥٢,٥	٣٥,٠	٣,٢١	٠,٦٨٨	٤	مرتفع
تزيدُ القراءة الحرة من متعة الإنسان	١,٣	١٢,٥	٥٨,٨	٢٧,٥	٣,١٣	٠,٦٦٣	٦	مرتفع
اهتمام ولي الأمر بالقراءة يُنمّي ثقافة القراءة لدى الأسرة		٦,٣	٥٨,٨	٣٥,٠	٣,٢٩	٠,٥٧٨	٢	مرتفع
وجود المكتبة المنزلية يساعد على القراءة الحرة.		٧,٥	٤٣,٨	٤٨,٨	٣,٤١	٠,٦٣٠	١	مرتفع
ترجمات الكتب الأجنبية تساعد على القراءة الحرة		٦,٣	٦١,٣	٣٢,٥	٣,٢٦	٠,٥٦٨	٣	مرتفع
ارتفاع ثمن الكتاب	٦,٣	٢٣,٨	٥٠,٠	٢٠,٠	٢,٨٤	٠,٨١٨	١٠	متوسط
المحور إجمالاً	٦,٦	٢٠,٤	٥٠,٩	٢٢,١	٢,٨٩	٣٣٠.		مرتفع

تكشف بيانات الجدول السابق عن اتجاهات عينة البحث من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وتمّ ترتيب فقرات هذا المحور حسب المتوسط الحسابي، وتراوحت المتوسطات ما بين (٢,١٠-٣,٤١) أي ما بين مستوى متوسط ومرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام ٢,٨٩ عند مستوى متوسط، كما يتبيّن من الجدول السابق أنّ أفراد العينة يرون أنّ وجود المكتبة المنزلية يساعد على القراءة الحرة، وقد جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤١) عند مستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثانية (اهتمام ولي الأمر بالقراءة ينمي ثقافة القراءة لدى الأسرة) بمتوسط (٣,٢٩) عند مستوى مرتفع، بينما جاء المرتبة الأخيرة (مشاهدة التلفزيون أكثر فائدة من القراءة الحرة) بمتوسط ٢,١٠ عند مستوى متوسط.

السؤال الرابع: ما معوقات القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى؟

الهدف الأساس لهذا السؤال هو التعرفُ على المعوقات التي تقلل أو تمنع متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى من ممارسة القراءة الحرة، هذا ما استهدفه ذلك المحور، وأجاب عليه الباحث من خلال الإحصاء الوصفي باستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري. وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (١٢) معوقات القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

العبارة	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
العادات الاجتماعية لا تعين على ممارسة القراءة الحرة	٢,٥	٣٠,٠	٥٥,٠	١٢,٥	٢,٧٨	٠,٦٩٣	٨	متوسط
لا تتوفر أنشطة تعليمية تُنمّي مهارة القراءة	٣,٨	٣٣,٨	٥٦,٣	٦,٣	٢,٦٥	٠,٦٥٨	١١	متوسط
مشاهدة الفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي	٢,٥	١٦,٣	٦٥,٠	١٦,٣	٢,٩٥	٠,٦٥٤	٢	متوسط
لا يوجد ما يشجع على القراءة	٢,٥	٣٣,٨	٥٢,٥	١١,٣	٢,٧٣	٠,٦٩٣	٩	متوسط

العبارة	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
عدم التعوّد على القراءة لدى أفراد المجتمع		٢٧,٥	٥٢,٥	٢٠,٠	٢,٩٣	٠,٦٨٩	٣	متوسط
المكتبات بعيدة عنّي	٥,٠	٣٣,٨	٣٨,٨	٢٢,٥	٢,٧٩	٠,٨٥٢	٧	متوسط
قضاء الوقت مع الأصدقاء	١,٣	٣٠,٠	٥٢,٥	١٦,٣	٢,٨٤	٠,٧٠٢	٥	متوسط
لا توجد مكتبة بالمنزل	٦,٣	٢٨,٨	٤١,٣	٢٣,٨	٢,٨٣	٠,٨٦٨	٦	متوسط
القراءة عملية شاقة وصعبة بالنسبة لي	٧,٥	٤٢,٥	٤٢,٥	٧,٥	٢,٥٠	٠,٧٤٦	١٣	متوسط
استغراب الآخرين لمن يقرأ	٢,٥	٣٧,٥	٥٠,٠	١٠,٠	٢,٦٨	٠,٦٨٩	١٠	متوسط
عدم وجود الرغبة في القراءة الحرة	١٠,٠	٤١,٣	٣٦,٣	١٢,٥	٢,٥١	٠,٨٤٢	١٢	متوسط
تأثير القراءة على الصحة	٢,٥	٣١,٣	٤٥,٠	٢١,٣	٢,٨٥	٠,٧٨١	٤	متوسط
الانشغال بالدراسة	٢,٥	١٠,٠	٦٧,٥	٢٠,٠	٣,٠٥	٠,٦٣٤	١	مرتفع
المحور إجمالاً	٣,٨	٣٠,٥	٥٠,٤	١٥,٤	٢,٧٦	٠,٣٨٥		

تكشف بيانات الجدول السابق معوقات القراءة الحرة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، حيث تمّ ترتيب فقرات هذا المحور حسب المتوسط الحسابي، تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٥–٣,٠٥) أي ما بين مستوى متوسط ومرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٦) عند مستوى متوسط، كما يتبيّن من الجدول السابق أيضًا أنّ أفراد عينة البحث يضعون الانشغال بالدراسة على رأس الأعمال المؤدية إلى عدم الإقبال على القراءة الحرة، حيثُ جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٠٥ عند مستوى مرتفع، يليه مشاهدة الفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي في المرتبة الثانية بمتوسط ٢,٩٥ عند مستوى متوسط، بينما يحلّ في المرتبة الأخيرة بين هذه العوامل (القراءة عملية شاقة وصعبة بالنسبة لي) بمتوسط ٢,٥ عند مستوى متوسط.

السؤال الخامس: ما مقترحات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى للتحفيز على القراءة الحرة؟

الهدف الأساس لهذا السؤال هو معرفة السبل والآليات التي يقترحها أفراد عينة البحث لزيادة الإقبال على القراءة بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام الإحصاء الوصفي وتحديدًا النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

جدول (١٣) مقترحات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للتحفيز على القراءة الحرة

العبارة	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
إقامة أسبوعٍ للكتاب بالمعهد	١,٣	٧,٥	٥٨,٨	٣٢,٥	٣,٢٣	٠,٦٣٦	١	مرتفع
تشجع الطلاب على القراءة الحرة من خلال إقامة المسابقات		١١,٣	٥٣,٨	٣٥,٠	٣,٢٤	٠,٦٤١	٢	مرتفع
تخصيص حصة ٣ لأنشطة القراءة الحرة	١,٣	١٠,٠	٦٠,٠	٢٨,٨	٣,١٠	٠,٧٠٤	٦	مرتفع
توفير المعهد شراكات مع جهات راعية لمبادرات القراءة	٢,٥	١١,٣	٦٣,٨	٢٢,٥	٣,٢١	٠,٦٦٩	١١	مرتفع
توفير الكتب المناسبة لمتعلمي اللغة ١ الناطقين بلغات أخرى	٢,٥	١٠,٠	٥٨,٨	٢٨,٨	٣,٠٩	٠,٦٩٧	٨	مرتفع
توفير أجهزة حاسوب لممارسة القراءة الإلكترونية	١,٣	١٦,٣	٥٣,٨	٢٨,٨	٣,١٠	٠,٧٠٤	١٢	مرتفع
تفعيل دور المكتبة لممارسة القراءة الحرة		١٠,٠	٦٣,٨	٢٦,٣	٣,١٤	٠,٦٨٩	٥	مرتفع
تفعيل الأنشطة غير الصفية لتعويد الطلاب على القراءة	٢,٥	١٢,٥	٥٨,٨	٢٦,٣	٣,٢٠	٠,٥٦٠	١٠	مرتفع

العبارة	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
استثمار البرامج الصيفية في المعهد للتّشجيع على القراءة		١٢,٥	٥٨,٨	٢٨,٨	٣,١٦	٠,٥٨٣	٧	مرتفع
تبنّي المعهد مبادرات تُسهم في تحفيز الطلاب للتوجُّه نحو القراءة		٧,٥	٦٥,٠	٢٧,٥	٣,١٦	٠,٦٤٥	٣	مرتفع
مشاركة إعلام الجامعة في نشر ثقافة القراءة الحرة	٢,٥	٦,٣	٥٨,٨	٣٢,٥	٣,٠٦	٠,٦٦٣	٤	مرتفع
تضمين الكتب الدراسية في المعهد ما يُسهم القراءة الحرة	٣,٨	٨,٨	٦١,٣	٢٦,٣	٣,١٦	٠,٦٢٥	٩	مرتفع
المحور إجمالاً	١,٤	١٠,٣	٥٩,٦	٢٨,٦	٣,١٥	٤٦٢.		مرتفع

يعرض الجدول السابق للوسائل والإجراءات التي ارتآها أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى لتعزيز نشاط القراءة الحرة، كما يتبيّن من الجدول السابق ترتيب فقرات هذا المحور حسب المتوسط الحسابي، التي تراوحت ما بين (٢,١٠-٣,٤١) أي عند مستوى مرتفع، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام ٣,١٥ عند مستوى متوسط، حيث جاء المقترح (إقامة أسبوعاً للكتاب بالمعهد) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٢٣ عند مستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية المقترح: (تشجع الطلاب على القراءة الحرة من خلال إقامة المسابقات) بمتوسط ٣,٢٩ عند مستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المقترح: (توفير أجهزة حاسوب لممارسة القراءة الإليكترونية) بمتوسط ٣,١٠ عند مستوى مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: مؤشرات الممارسة:

١- (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة يمارسون القراءة الحرة أحياناً، مقابل (٢٢، ٥) غالباً لا يمارسونها.

٢- نحو (٠,٣٥٪) يمارسون القراءة الحرة دائمًا وباستمرار على نحوٍ يجعلها عادة لديهم.

ثانياً: لغة القراءة:

١- (٧٥,٠٪) من أفراد عينة الدراسة يقرؤون باللغة العربية مقابل (٢,٥٪) يقرؤون باللغة الإنجليزية.

٢- نحو (١٨,٨٪) يقرؤون باللغتين العربية والإنجليزية، فيما (٣,٨٪) يقرؤون بلغاتٍ أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى رغبة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى في تعلّم هذه اللغة، فهي لغة القرآن الكريم والتعبّد في الإسلام، وعليه فإنّ تعلّمها يسهم في تعزيز الهوية الإسلامية لديهم، وزيادة فَهْمهم لأحكام الإسلام وتعاليمه؛ إضافةً لما تملكه اللغة العربية من قيمةٍ ومكانة، حيث تحتلّ مرتبةً متقدمة بين اللغات العالمية، ويزدادُ الإقبال على تعلّمها من مختلف الأعراق والجنسيات؛ بغضّ النظر عن الاختلاف الثقافي، فالجميع لديه شغفٌ لتعلُّمها والقراءة بها؛ نظراً لما تمتلكه من خصائص ومميزات جعل منها محور اهتمام على المستويين الإسلامي والعالمي.

ثالثاً: معدل القراءة الحرة:

١- يستخدمُ ما يقارب على (٤٨,٨٪) من أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى القراءة الحرة نشاطاً يومياً، وأكثر من (٣٠٪) يمارسونها كلّ يومين.

٢- نسبةُ من يجعلها نشاطاً أسبوعيًّا ما يقارب من (١٧,٥) من أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

أي أنّ القراءة الحرة هي بمثابة عادة لنصف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رضوان وآخرين (٢٠١٢)؛ في كونها عادةً لنصف مجتمع الدراسة.

رابعاً: بدء ممارسة القراءة الحرة:

تبدأ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ممارسة القراءة الحرة في عُمر أقل من سن (١٦) بنسبة بلغت (٤٨٪)، وتبدأ نسبة قليلة منهم القراءة الحرة ممن هم فوق (١٦ودون١٩) عامًا.

٢- أنّ مَنْ هم فوق (١٩ ودون٢٤) عاماً لا تتجاوز نسبتهم (٢٥,٠٪).

ولعلّ نتائج الدراسة في هذا المحور تتفق إلى حدٍّ كبير مع مبادئ التعلم والأسس التربوية، حيث إنّ النسبة الأكبر في هذه الدراسة لمن هم أقل من (١٦) عاماً، ومن هم في هذه الأعمار عادةً يمتلكون المهارات اللغوية الأساسية، والقدرة على توظيفها في التحصيل الدراسي واكتساب المعرفة.

خامسًا: الوقت المستغرق في القراءة الحرة للمطبوعات الورقية والنصوص الإلكترونية:

١-يقضي (٥٠٪) وهم يمثلون النصف من أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى أكثر من (٣٠) دقيقة في قراءة المطبوعات الورقية، بينما يقضي (٣٢، ٠٪) منهم أكثر من ١٠ دقائق في القراءة من خلال هذه المطبوعات، وما يقارب من (١٧,٠٪) حوالي (٦٠) دقيقة في القراءة الحرة.

٢-وفيما يتعلق بالنصوص الإلكترونية نجد ما يقارب من (٤٠٪) من أفراد عينة الدراسة أكثر من (١٠) دقائق في قراءة النصوص الإلكترونية، بينما يقضي (٣٢,٠٪) ما يقارب من (٣٠) دقيقة في قراءة هذه النصوص، ومن يقرؤون لمدة (٦٠) دقيقة ما يقارب من (٢٧,٠٪) من أفراد العينة بوجهٍ عام يقضي أفراد العينة في قراءة المطبوعات الورقية وقتًا أطول مما يقضونه في قراءة النصوص الإلكترونية.

سادساً: تفضيلات القراءة الحرة:

١- يأتي المسجد والمنزل في المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى كأفضل مكان لممارسة القراءة الحرة، يليه في الأفضلية المكتبة العامة، فالحدائق العامة، ثم المقهى والمواصلات في المرتبة الرابعة.

٢- تحتلّ الموضوعات الدينية صدارة الترتيب في تفضيلات أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى يليها التربية والتعليم والبورصة والاقتصاد.

جاءت النتائج الأعلى لهذا المحور: أنّ المسجد من أهم الأماكن التي يفضلها متعلمو اللغة العربية، وأنّ الموضوعات الدينية من أهم المجالات التي يُفضّل متعلمو اللغة العربية القراءة فيها، ويمكن تفسير ذلك إلى وجود دافع ديني قويّ لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، بالإضافة لتأثير البيئة الدراسية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة قوجه (٢٠٠٨) التي أكدت أنّ أكثر المواضيع القرائية التي يقبلُ الطلبة عليها في القراءة الحرة هي الموضوعات الدينية.

سابعاً: الاتجاه نحو القراءة الحرة:

في العموم يحملُ أفراد عينة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى اتجاهات إيجابية واضحة نحو القُرّاء، حيث يرون أنّ وجود المكتبة المنزلية يساعد على القراءة الحرة، وجاء هذا العامل في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٤) عند مستوى مرتفع، يليه (اهتمام ولي الأمر بالقراءة ينمي ثقافة القراءة لدى الأسرة).

وقد يعودُ سبب هذه الاتجاهات المرتفعة إلى طبيعة القراءة الحرة؛ بالإضافة إلى رغبة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى في تنمية مهارات القراءة؛ لاسيّما فيما يتعلق بالجانب المحبب لديهم والمتمثل في القراءة الحرة، وهذا أيضا يعكس وعيهم، وإدراكهم بفوائد القراءة الحرة وهي مهمّة من وجهة نظرهم لجميع الأعمار.

ثامناً: معوقات القراءة الحرة:

١- يتصدر الانشغال بالدراسة قائمة العوامل المؤدية إلى عدم الإقبال على القراءة الحرة، ويليه مشاهدة الفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي.

٢- جاء في المرتبة الأخيرة من بين هذه العوامل أنّ متعلمي أفراد عينة الدراسة يرون أنّ القراءة عملية شاقة وأنها أمرٌ صعب يحتاج إلى التركيز.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشهري (٢٠٠٨) حول معوقات القراءة والتي توصلت إلى أنّ الانشغال بالدراسة، ومشاهدة الفضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي كانا أهمّ العوامل المعيقة للقراءة.

تاسعاً: محفزات القراءة الحرة:

يمثلُ أهمّ ما اقترحه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى عبر أداة هذه الدراسة من وسائل وإجراءات لتحفيز القراءة في التالي: إقامة أسبوعٍ للكتاب بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتشجيع الطلاب على القراءة الحرة من خلال إقامة المسابقات.

وتتفقُ هذه النتائج مع دراسة رضوان (٢٠١٢) حول محفزات القراءة، والتي توصّلت إلى تخصيص أسبوع للكتاب في المدارس والجامعات، والاهتمام بمسابقات القراءة الحرة بالمدرسة.

لعلّ أهمّ ما أضافته الدراسة الحالية وأسهمت به في سلسلة مبادرات وجهود دعم نشر عادات القراءة الحرة، وتعزيز ممارستها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، حيثُ إنها سعت إلى تقديم وصفٍ تشخيصيٍّ لواقع القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، وتحديدًا طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والذين يُمثّلون جميع دول العالم.

ويرى الباحث أنّ القراءة الحرة موضوع مجتمعي وشأن ثقافي أوسع كثيراً وأشمل من أن يختزل في موضوع تعليمي، وهذا يتفق مع دراسة رضوان وآخرين (٢٠١٢)، وأنّ التعامل مع مستقبل القراءة الحرة من الضّروري أن يعمل على إعداد القارئ ونشر عادة القراءة الحرة وتعزيز مهاراتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمّ التوصّل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١- تطوير برامج القراءة الحرة من أجل تنمية مهاراتها والتغلب على معوقاتها.

٢- تحفيز متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال إقامة المسابقات ودعم البرامج المتعلقة بتنمية القراءة، والعمل المستمر على الرفع من مستوى كفاياتهم.

٣- إنشاء أنديةٍ للقراءة الحرّة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تُمثّلُ بيئة تعليمية وممارسة عملية تحوي كافة المتطلبات اللازمة لإقامة مثل هذه المشاريع.

المقترحات

يقترحُ الباحث إجراء الدّراسات التالية:

١-دراسات وصفية مسحية لواقع القراءة الحرة في كليّات أخرى في الجامعة الإسلامية، وفي معاهد تعليم اللغة العربية الأخرى في المملكة العربية السعودية.

٢-دراسة تحليلية لمحتوى مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث انسجامه مع مهارات القراءة الحرة.

٣- دراسات تقوم على تصميم مناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تقومُ على أساس التعليم من خلال الأنشطة الإثرائيّة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو مغلي سميح (١٩٩٧). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمان، مجدلاوي للنشر والتوزيع.

البوزيدي، جمال الدين، (١٩٩٦). القراءة ضرورة حيوية. مجلة القافلة (٢)، الظهران، شركة أرامكو السعودية.

الحاج منصور احمد (٢٠٠٦)، أهمية القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية إكسابها لهم في سن مبكرة (دراسة نظرية تحليلية)، المؤتمر السادس الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحاجي، علي بن عبدالله (٢٠٠٣). واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي (دراسة نظرية وميدانية) مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حسن شحاته، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار اللبنانية المصرية، القاهرة.

داود، سميرة سعيد، (٢٠٢٠). أثر القراءة الحرة في تنمية القراءة المتعمقة وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة السادات، المجلة التربوية، جامعة المنوفية، ٤٩٤-٥٢٩

رسلان، مصطفى (٢٠٠٨). القراءة الحرة لدى طلبة الجامعة (مجالاتها ومعوقاتها)، المؤتمر العلمي الثامن، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس.

رضوان، سامي، ودخيل، ميسون (٢٠١٢). واقع القراءة الحرة في المملكة العربية السعودية، دراسات العربية، الرياض

شحاته، حسن، (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق الطبعة الثالثة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الشهري، حاسن، (٢٠٠٨). القراءة الحرة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها ببعض المتغيرات. منشورات عمادة البحث العلمي. جامعة طيبة.

العاجز، فؤاد علي (٢٠٠٤). مشكلات عادة القراءة لدى التلاميذ وسبل علاجها، المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبدالرحمن. (٢٠٠٥) البحث العلمي مفهومه وادواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٣) المدخل الى البحث. في العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠١) مستويات الفهم القرائي مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية – دراسة تحليلية– مجلة القراءة والمعرفة (٧)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

قوجه، كريمه إدريس (٢٠٠٨)، تقويم نشاط القراءة الحرة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة صنعاء.

المتنبي، أحمد بن الحسين (١٩٩٧م). ديوان المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري، ضبط نصه وصححه: كمال طالب، بيروت: دار الكتب العلمية.

المجيدل، محمد بن عبدالله، (٢٠٠٥م). أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو القراءة، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الملك سعود.

المستريحي: حسين حكمت (٢٠٢٠). واقع القراءة الحرة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الأنسانية (٢)، جامعة النجاح الوطنية، ٢٣٣-٢٦٠.

مصطفى، صلاح عبدالحميد (١٩٩١). العوامل المرتبطة بمستوى الانتظام في القراءة الحرة لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، دراسة مقارنة، رسالة الخليج العربي، يصدرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

المعتوق، أحمد محمد (٢٠٠٦). الحصيلة اللغوية، أهميتها -مصادرها-وسائل تنميتها، مجلة عالم المعرفة (٢١٢) الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

الناقة، محمود كامل (١٩٨٥). تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه. مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

النصار، صالح (٢٠٠٢)، اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ، منشورات كلية التربية، جامعة الملك سعود.

يونس، فتحي علي، (٢٠٠٠). القراءة، مجلة القراءات والمعرفة، (٢) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية، جامعة عين شمس.

ترجمة المراجع العربية:

Al-Shehri, Hasen (2008). Free reading among Taibah University students and its connection to some variables. Publications of the Deanship of Scientific Research. Taibah University.

Hassan Shehata, Al-Najjar, Zainab. (2003). A dictionary of educational and psychological terms. The Lebanese-Egyptian House, Cairo.

Raslan, Mustafa (2008). Free reading among university students (its fields and obstacles) , the eighth scientific conference, the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Cairo, Ain Shams University.

Al-Hajji, Ali bin Abdullah (2003). The reality of free reading among young people in the countries of the Gulf Cooperation Council (theoretical and field study) , the Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Naqa, Mahmoud Kamel (1985). Teaching Arabic to Speakers of Other Languages: Foundations, Introductions, and Teaching Methods. Makkah Al-Mukarramah, Umm Al-Qura University.

Obeidat, Thouqan, Abdel Haq, Kayed, and Adas, Abdel Rahman. (2005) Scientific research its concept, tools and methods. Omman: Dar Al-Fikr.

Fadlallah, Muhammad Rajab (2001) Reading Comprehension Levels and Skills Necessary for Arabic Language Books Questions in General Education Stages in the United Arab

Emirates - Analytical Study - Reading and Knowledge Journal Issue.7, Egyptian Association for Reading and Knowledge.

Al-Assaf, Saleh Hamad (2003) Introduction to the research. in the behavioral sciences. Riyadh: Obeikan Printing and Publishing Company.

Al-Mutanabbi, Ahmed bin Al-Hussein (1997 AD). Al-Mutanabbi's Diwan, with the explanation of Abi Al-Baqa Al-Akbari, edited and corrected by: Kamal Talib, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya.

Shehata, Hassan, (1996). Teaching Arabic between theory and practice, third edition, Cairo, Arab Republic of Egypt.

Younes, Fathi Ali, (2000). Reading, Journal of Readings and Knowledge, (Issue.2) The Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University.

Abu Moghli Samih (1997). Modern methods of teaching Arabic, Jordan, Majdalawi for publication and distribution.

Al-Haj Mansour Ahmed (2006) , The Importance of Reading for Children in the Light of a Clear Educational Philosophy and Recognizing the Development of Skills and How to Acquire them at an Early Age (An Analytical Theoretical Study) , Sixth Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University.

Al-Mujaidil, Muhammad bin Abdullah, (2005 AD). The effect of teachers reading stories on second grade students in developing their positive attitudes towards reading, unpublished master's thesis, King Saud University, Saudi Arabia.

Mustafa, Salah Abdel Hamid (1991). Factors associated with the level of regularity in free reading among male and female students of the United Arab Emirates University, a comparative study, The Arabian Gulf Letter, issued by the Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.

Daoud, Samira Said (2020). The effect of free reading on developing in-depth reading and some twenty-first century skills among teacher students at the Faculty of Education, Sadat University, Educational Journal, Menoufia University, pp. 494-529

Al-Bouzidi, Jamal Al-Din, (1996). Reading is a vital necessity. Caravan Magazine, Volume 2, Dhahran, Saudi Aramco.

Al-Maatouq, Ahmed Mohamed (2006). Linguistic outcome, its importance - its sources - means of its development, Alam Al-Maarifa magazine, Issue. 212, Kuwait, the National Council for Culture and Arts.

Radwan, Sami, and Dakhil, Maysoon (2012). The reality of free reading in the Kingdom of Saudi Arabia, Arabic Studies, Riyadh.

Al-Aziz, Fouad Ali (2004). Students' reading habit problems and ways to treat them, Fourth Scientific Conference, Egyptian Society for Reading and Knowledge.

Al-Nassar, Saleh (2002) , Attitudes of primary school teachers towards reading for students, Publications of the College of Education, King Saud University.

Qoja, Karima Idris (2008) , Evaluating the Free Reading Activity for Secondary School Students in the Republic of Yemen, Master's Thesis, unpublished, Sana'a University.

Al-Mustarihi: Hussain Hekmat (2020). The reality of free reading in light of modern technological developments from the point of view of the students of Al-Isra University in Jordan, An-Najah University Journal for Research and Human Sciences (vol.2) , An-Najah National University, pp.: 233-260.

المراجع الأجنبية:

Cppe jim (1994). ploring the reading development of 12th -grade georgia high school students through reader autobiographers longwood college georgia usa 1994.

Perry, Tim (1997) , getting over the hump- Wednesday reading U. S. A Department of education office of research and improvement (oeri) washington D. C U. S. A.

دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي: تصور مقترح

The Role of the Egyptian Universities in Preparing their Students for the Requirements of the International Labor Market: A Suggested Proposal

إعداد

أ. د. جمال بن أحمد السيسي

أستاذ أصول التربية

بجامعة القصيم

Prof. Dr. Jamal Ahmed El-Sisi

Professor of Fundamentals of Education

At Qassim University

د. هشام بن عبد العزيز أبو عاصي

أستاذ أصول التربية المساعد

بجامعة الملك سعود

Dr. Hisham Abdulaziz Abu-Asy

Assistant Professor of Fundamentals of Education

At King Saud University

DOI: 10.36046/2162-000-014-007

المستخلص

هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، الذي تمّ توظيفه في تحليل مفهوم سوق العمل الدولي وتحديد متطلباته، ووصف واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولية وتفسيره، وتحليل أبرز الاتجاهات الحديثة وبعض الخبرات الأجنبية للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، من أهمها: أن أبرز متطلبات سوق العمل الدولية تتمثل في التوافق مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة والإعداد للمهن والوظائف المستقبلية، والمواطنة العالمية، واللغات الأجنبية، والتنافسية العالمية، وتطوير منظومة التدريب المهني، وجودة النظام التعليمي، كما عرض البحث للاتجاهات الحديثة، وأهم خبرات بعض الجامعات الدولية في إعداد طلابها لمُتطلَّبات سوق العمل الدولية، وعلى هدي تشخيص الواقع والاتجاهات المعاصرة والخبرات العالمية، قدم الباحثان تصوّرًا مُقترحًا لدور الجامعات المصرية لإعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي، تضمن مُنطلقات التَّصوّر المُقترح، ومبرراته، وأُسسه، وغاياته، وأهدافه، وُمتطلَّباته وآليات تنفيذه.

الكلمات المفتاحية: دور الجامعة، إعداد الطلاب، سوق العمل الدولي.

Abstract

The study is an attempt to develop a proposal for developing the role of Egyptian universities in preparing their students for the requirements of the international labor market. To achieve this, the study adopts the descriptive approach to analyze the concept of the international labor market, to identify its requirements, and to describe and interpret the status quo of the role played by Egyptian universities in preparing their students for the requirements of the international labor market. It analyzes the most prominent recent approaches and experiences adopted by top universities in preparing their students for the requirements of the international labor market. The most important findings of this study are: that the most prominent requirements of the international labor market are adaptation with the challenges of the Fourth Industrial Revolution, preparation for future professions and careers, global citizenship, foreign languages, global competitiveness, the vocational training system development, and the educational system quality. The study also presents recent approaches and experiences of some top international universities in preparing their students for the requirements of the international labor market. By diagnosing the status quo, contemporary approaches, and global experience, the researchers seek to present a proposal for the role of Egyptian universities in preparing their students for the requirements of the international labor market, It includes the premises of the proposed vision, its justifications, foundations, objectives, objectives, requirements and implementation mechanisms.

Keywords: the role of the Universities, Student Preparation, The International labor market.

المقدمة

تقع الجامعات موقع القلب في النظام التعليمي لأي مجتمع؛ انطلاقا من الدور المحوري والرئيس الذي يُناط بها في التنمية المجتمعية المستدامة بأبعادها المختلفة: الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتقنية، ونظرا لدورها الفاعل في إعداد الموارد البشرية التي تشكل رأس المال البشري للمؤسسات المجتمعية إعدادا يتوافق مع التحديات المحلية والدولية التي تتزايد يوما بعد يوم عمقا واتساعا.

حيث إن مخرجات التعليم الجامعي –وبالأخص طلابه– تُعد المحور الرئيس لمفهوم إعداد وتنمية رأس المال البشري المكون من بعدين رئيسين هما: التربية والاقتصاد، حيث تتركز مهمة مؤسسات التربية –وبصفة خاصة الجامعات– في إعداد تلك المخرجات وفق المستوى المنشود، بينما تتركز مسؤولية قطاع الاقتصاد في توفير فرص العمل الملائمة لهم، وبقدر ما يتم من التنسيق وتضافر الجهود والدعم المتبادل بين هذين القطبين، بقدر ما يتحدد مستوى المواءمة بين مخرجات مؤسسات التربية ومدخلات سوق العمل (صائغ، ٢٠٠٣، ص ٣٥١)، ومن هنا فإن العلاقة بين الجامعات وسوق العمل علاقة جد وثيقة، فالجامعة وُجدت لتحقق وظيفة مجتمعية، ومن ثم ينبغي أن تستجيب لما يوجهه مجتمعها من تحديات ومطالب، عن طريق تحسين جودة مخرجاتها وفق معايير تنافسية عالمية تتواءم مع متطلبات سوق العمل الدولي، التي تعتمد على رأس المال البشري القادر على المنافسة مع تحديات الحاضر، والحاجات المستقبلية المتغيرة (Uskov, et al,2018,pp 66-67).

ومن هنا فقد كان لزاماً على المؤسسات الجامعية أن تتواكب معها وتُطور من أدائها؛ لتُحسن كفايات خريجيها للإسهام بشكل فاعل في إعداد رأس المال البشري اللازم لسوق العمل، الذي انتقلت فيه المنافسة واتسع نطاقها من المجال المحلي إلى المجال الدولي (Daun,2002)؛ بفعل مُتغيّرات وتحديات العصر التي أدت إلى ظهور توجهات جديدة في العملية التعليمية، تعامل الطلاب مع مجموعات متنوعة من المجالات المعرفية، وتوظيف التقنيات الرقمية في البحث والتدريس، ودعم التعلم المستمر، ومبدأ تعلم من أجل أن تعمل؛ ليتمكن الطلاب من المنافسة في سوق العمل الدولي (صبري، ٢٠٢٠).

وفي السياق نفسه يُشير كوتمان، وويرت (Kottmann & ,Weert, 2013) بأن الجامعات أصبحت مطالبة في ظل تغيرات سوق العمل ومتطلباته بأداء أدوار جديدة، تتعلق بتزويد طلابها بالمهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل العالمي، وتوفير روابط قوية بينها وبين مؤسسات العمل المحلية والدولية، والانتقال من الإعداد للوظائف التقليدية إلى الوظائف المتطورة في سوق عمل عالمي مفتوح، والتحول من الإعداد لوظائف معروفة ومحددة إلى وظائف متغيرة (pp7-8)؛ ونتيجة لذلك ظهر ما يُعرف بسوق العمل الدولي الذي يستطيع الفرد فيه البحث عن عمل في دولة غير دولته، يتقدَّم للعمل ويُنافس نظيره في الدول الأخرى، وقد يحصل عليه متخطيا نظيره المحلي (شلبي، ٢٠١٤، ص ١٤).

ومن هنا نشأت تنافسية عميقة بين النظراء في المهنة الواحدة في الدول المختلفة، وباتت المهارات التي يتعلَّمها طلابنا في جامعاتنا هي المرجّح الأساسي في سوق العمل الدولي.

هذا ولم تكن مصر بمنأى عن تلك التطورات العالمية، فقد شهدت جامعاتها قفزة نوعية في أعداد الجامعات والطلاب ومن ثم أعداد الخريجين التي تتدفق سنويا، إلا أن كثيرا منها يعاني من البطالة، والسبب الرئيس في ذلك يتمثل في ضعف التوافق بين المخرجات التعليمية من الطلاب واحتياجات سوق العمل (المهدي، سويلم، ٢٠١٤، ص ص ١٢-١٣)، نظرًا للتوسع الكمي غير المحسوب في أعداد خريجي الجامعات وما له من تداعيات سلبية، فطبقا لدراسة كوجكيريو، وباسكال (Cojcariu & Pascal, 2016, p.86) فإن التوسع الكمي في التعليم الجامعي يضعف من قدرتها على تأدية الدور الذي ينبغي أن تؤديه في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة، وفضلا عن ذلك، فإن ثمة مشكلات ترتبط بجودة ونوعية مخرجاته؛ ذلك لأن الارتقاء بجودة خريجي الجامعات بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل لا تتحقق فقط عن طريق تقليل أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات، أو عن طريق إغلاق بعض التخصصات، ولكن من خلال إعداد طلاب تتوافق معارفهم ومهاراتهم مع احتياجات سوق العمل (أحمد، ٢٠٢١)، وعلى الرغم من ذلك، فإن ثمة فجوة عميقة بين ما يتعلمه الطلاب من معارف ومهارات في الجامعات وبين تلك التي يحتاجونها في سوق العمل، خاصة في ظل التحديات الدولية (شلبي، ٢٠١٤، ص ١٤)، (المهدي، سويلم، ٢٠١٤)، فالي (٢٠١٧)، (أحمد، ٢٠٢٠)، وهذا ما أكدته دراسة نصر (٢٠٠٧) التي أرجعت

ذلك لتركيز الجامعات المصرية في إعدادها طلابها على النطاق المحلي وعدم انطلاقها للنطاق العالمي، بما به من تخصصات ووظائف ومهن.

ونظرا لأهمية دور الجامعات في إعداد طلابها للتوافق مع متطلبات سوق العمل، فقد تجاذبته دراسات عديدة في محاولة للكشف عن الأسباب التي عمقت الفجوة بين مخرجات الجامعات المصرية وسوق العمل، واقتراح السبل والإستراتيجيات اللازمة للارتقاء بدور تلك الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل، ومن أهم تلك الدراسات دراسة فوزي (٢٠٢٣) التي حاولت التوصل إلى سبل مقترحة لتطوير دور الجامعات المصرية، في ضوء المهن والوظائف المستقبلية لسوق العمل الرقمي، ودراسة السيسي (٢٠٢٢) التي سعت إلى تحديد الإستراتيجيات المتبعة بالجامعات السعودية لتحقيق ملاءمة تعليم المرأة لاحتياجات سوق العمل، ودراسة القحطاني (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على دور التعليم والتدريب في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة أفضل الجامعات السعودية حسب تصنيفQS، ودراسة أحمد (٢٠٢١) التي هدفت إلى وضع رؤية مستقبلية لدور الجامعات المصرية لتلبية احتياجات سوق العمل، ودراسة (ملكاوي، ٢٠٢٠) التي سعت إلى الكشف عن دور التعليم والتدريب بالجامعات الأردنية في تنمية مهارات المستقبل لدى طلابها، ودراسة رشاد، ويوسف (٢٠١٩) التي سعت إلى استخدام معايير الجودة والاعتماد في تقييم مخرجات الجامعات المصرية بما يتفق واحتياجات سوق العمل المصري، ودراسة عزمي (٢٠١٩) التي سعت للربط بين التعليم الرقمي ومهارات سوق العمل في عصر الثورة الرقمية، ودراسة السيد وآخرين (٢٠١٨) التي هدفت إلى تطوير التعليم الجامعي المصري لمواجهة تحديات سوق العمل وفق بعض النماذج العالمية المعاصرة، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٧) التي هدفت إلى تحديد أثر نواتج التعليم على أداء طلاب الجامعة لمواكبة سوق العمل، ودراسة علوان (٢٠١٦) التي سعت إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الجامعات المصرية في تلبية متطلبات سوق العمل في ضوء مدخل جامعات الشراكة، ودراسة محمد (٢٠١٥) عن دور التخطيط الإستراتيجي في تهيئة مخرجات التعليم الجامعي في تلبية متطلبات سوق العمل.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي استهدفت دور الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل، التي تؤكد نتائجها على وجود فجوة كمية ونوعية بين مخرجات الجامعات المصرية ومتطلبات سوق العمل، إلا أنه لا توجد دراسة سعت إلى استهداف البعد الدولي في إعداد

طلاب الجامعات للتوافق مع متطلبات سوق العمل الدولي، وهو ما يزيد من ضرورة إجراء الدراسة الراهنة.

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية دور الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل الدولي من خلال التركيز على تجويد أداءها لأدوارها للارتقاء بجودة مخرجاتها وتأهيلها للمنافسة في سوق العمل الدولي؛ لضمان وجود خريج تنافسي قادر على الإبداع وتوظيف التقنية الرقمية في كل مجالات العمل، يمتلك كفايات عصرية تتطلبها المهام والوظائف الجديدة بأسواق العمل العالمية (مطر، ٢٠٢١، ص ١١٦٣)، وهو ما يفرض على الجامعات المصرية ضرورة مواكبته لتلك الوظائف التي يمتاز بها العصر الرقمي، كسوق دولية صارت واقعا له متطلباته وخصائصه وقسماته (بدوي، ٢٠٢٣، ص ٢٣)، إلا أنه توجد فجوة بين مخرجات التعليم الجامعي المصري واحتياجات سوق العمل، وهذه الفجوة لها جانبان: أحدهما كمي يتمثل في ارتفاع نسب البطالة؛ نظرا لضعف ارتباط التخصصات الجامعية بالجامعات المصرية مع احتياجات سوق العمل، والآخر نوعي يتعلق بضعف جدارات العمل لدى مخرجات الجامعات المصرية بما يؤثر سلبًا على مستوى أدائه (أحمد، ٢٠٢١)، ومما يزيد الأمر صعوبة؛ التغيُّر الواسع والعميق في نوعية المهام والمسؤوليات لكثير من المهن والوظائف القائمة، وأثره الواضح على مُتطلَّبات سوق العمل الدولية؛ مما يحتم ضرورة تطوير مهارات الخريجين بما يمكِّنهم من التعامل مع حدة المنافسة التي يشهدها سوق العمل الدولي آنيا ومستقبليا (عبد الجليل، ٢٠١٤، ص ٦٩٤)، خاصة وأن معظم وظائف المستقبل لا يتمّ تأهيل الطلاب لها، خاصة الابتكار الرقمي في سوق العمل (Economic Forum, 2016)، وفضلاً عن ذلك فإن ثَمَّة مهن ووظائف قد اختفت أو في طريقها للاختفاء، وبرزت مهن ووظائف جديدة، تتطلَّب مهارات نوعية مختلفة عن تلك التي عرفها التاريخ الإنساني، وينبغي تمكين طلاب التعليم العالي؛ للتوافق مع المُتطلَّبات والتحديات العالمية (وطفة، ٢٠٢٠، ص ٥٩).

وفي ظل تلك التحديات أصبحت الجامعات المصرية مطالبة بتبنِّي نظام مُتطوّر لإعداد طلاب يستوعبون مُتغيّرات العصر، قادرين على توظيف وتطبيق المعرفة بشكلٍ مرن ومتواصل، يمتلكون مهارات خاصة مُعترف بها عالمياً، يستوعبون التطورات العلمية والتقنية، قادرين على مواجهة التغيير والتعامل مع المجهول الذي يستطيع أن يتعاون مع غيره من الأفراد والجماعات،

ويتميَّزون بعقلية علمية مبدعة ناقدة، يثقون بأنفسهم وبقدرتهم على صناعة مستقبلهم (حسين، ٢٠١٦، ص ٢٣)، كما ينبغي لها التركيز على تطوير قدرتها على إعداد خريج مؤهل وفق المعايير المعتبرة على المستوى الدولي، وفي مختلف اتجاهات المعرفة، وقادر على التجاوب مع حاجات المجتمع الآنية والمستقبلية، ومُتطلَّبات سوق العمل الدولية (Dwiyanti, Ana, Widianingsih, 2018)، (Kemp, 2018)، (Farisi, 2016)، (شهاب، ٢٠١١، ص ٤٣).

وعلى هدي ما تقدم، ومن خلال خبرة الباحثين في مجال الجامعات المصرية، ورؤيتهما عن مستوى خريجي الجامعات، ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل الدولي، يتضح ضرورة البحث في دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها بما يتوافق مع متطلباته، وهذا يتوافق مع دراسة حمزة (٢٠١٥، ص ٣٦٧) التي أكدت أن الارتقاء بدور الجامعات المصرية لتجويد مخرجاتها من الطلاب للتوافق مع متطلبات سوق العمل الدولية تُعد قضية جوهرية، تقتضي كثيرا من الدراسات العلمية والجهود الدولية المنظَّمة، وهذا يتطلب المراجعة الشاملة لأدوار الجامعات المصرية في هذا الشأن، وتطوير برامجها، واستحداث التخصصات الجامعية المطلوبة في سوق العمل الدولي، وإعادة النظر في العديد من التخصصات الجامعية التقليدية؛ لتحقيق التوافق بين مخرجاتها ومُتطلَّبات سوق العمل الدولي.

وهكذا وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

– ما مفهوم سوق العمل الدولي، وما مُتطلَّباته؟

– ما واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها لسوق العمل الدولي؟

– ما الاتجاهات الحديثة، والخبرات الدولية للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها لمُتطلَّبات سوق العمل الدولي؟

– ما التصوَّر المُقترح لدور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث بصورة رئيسة إلى وضع تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في إعداد طلابها، وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

– تحديد مفهوم سوق العمل الدولي ومتطلباته.

– الكشف عن واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها، وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

– إلقاء الضوء على أبرز الاتجاهات الحديثة وبعض الخبرات الأجنبية للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية الدراسة الراهنة إلى اعتبارات نظرية وأخرى تطبيقية، فيما يلي توضيحها:

الأهمية النظرية للدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

– أنها تقدم تأصيلا نظريا لمفهوم سوق العمل الدولي ومتطلباته، وتحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة وخبرات بعض الجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي؛ مما يحقق فهما أفضل لمفهوم سوق العمل ومتطلباته.

– أنها قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى لها متممة ومكملة؛ ومن ثم فقد تسد بعض النقص في أحد المجالات المهمة التي يفتقدها التخصص؛ نظرا لندرة الدراسات العربية فيه.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

الأهمية التطبيقية للبحث الحالي: تتمثل في إمكانية استفادة المخططين والمسؤولين عن التعليم الجامعي في مصر من التصور المقترح للبحث الحالي في الارتقاء بدور الجامعات المصرية في إعداد طلابها، وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي بحدود موضوعية تتمثل في الاقتصار على تحليل لمفهوم سوق العمل الدولي ومتطلباته، ووصف واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفقا له، وتحليل أبرز الاتجاهات الحديثة وبعض الخبرات الأجنبية للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي.

الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي مكانيا على الجامعات المصرية، خاصة ما يتعلق بواقع دورها في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي.

مصطلحات البحث:

تعتمد الدراسة الراهنة بصفة رئيسة على عدة مصطلحات، هي: دور الجامعات، سوق العمل الدولي، متطلبات سوق العمل الدولي، وفيما يلي تعريف لتلك المصطلحات:

متطلبات سوق العمل الدولي: انطلاقا من تعريف المتطلبات لُغويا بأنها المقتضيات، والحاجيات (معجم المعاني، ٢٠١٧، مادة طلب) أي الشروط التي ينبغي توافرها لتحقيق شيء معين، أو اللوازم الضرورية لأداء شيء ما، ومن تعريفها اصطلاحا بأنها الممارسات والإمكانات المادية والبشرية والبيئية التي يلزم توافرها قبل الشروع في عمل الشيء وإتمامه (السيسي، الزهراني، ص ٢٦٩)، ومن تعريف مُتطلَّبات سوق العمل الدولي بأنها العملية التي يتفاعل فيها كل من الطلب على سوق العمل والمعروض فيه، أي المجال الذي يتم فيه بيع خدمات العمل وشراؤها، وبالتالي تسعير خدماته، هذا وهناك شرائح مختلفة تؤثر في قرارته ومواقفه وتتحكم فيه، ومن تلك الشرائح الأيدي العاملة، والمهن والوظائف التي لا تمثل حاجة لأفراد المجتمع وحسب، بل تمثل في الوقت نفسه متطلبا وحاجة اجتماعية تؤثر في المجتمع إيجابا وسلبا (الدلو، ٢٠١٦، ص ٥٩)، كذلك تُعرّف مُتطلَّبات سوق العمل الدولي بأنها مجال الطلب على العمل وعرضه في ضوء شروط مختلف المؤسسات والهيئات والقطاعات التي ترغب في توظيف الراغبين في التخصصات والمجالات المختلفة (أحمد، ٢٠١٧، ص ١٥٦).

وطبقا لما تقدم يُمكن تعريف متطلبات سوق العمل الدولي بأنها جملة الشروط التي ينبغي توافرها في نظام الجامعات المصرية لأداء دورها في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي،

كالتوافق مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة، والمواطنة العالمية، واللغات الأجنبية، ومستقبل الوظائف، والتنافسية العالمية، وغير ذلك من متطلبات.

سوق العمل الدولي: يُعرف سوق العمل على أنه تنظيم رسمي أو غير رسمي يتوافر فيه مستوى مناسب من التوافق والانسجام والالتزام المتبادل بين مقدمي العمل والباحثين عنه، بما يلبي احتياجات ويحقق رغبات الطرفين (ناس، ٢٠٠٩)، وبناءً على ما تقدَّم يمكن استنتاج أن سوق العمل الدولي هو تنظيم رسمي أو غير رسمي واقعي أو افتراضي، تتفاعل وتتنافس فيه قوى العرض والطلب بين مؤسسات الأعمال والشركات من ناحية، وبين الباحثين عن العمل والراغبين فيه والقادرين عليه، ويمتد هذا السوق ليتعدى نطاق الوطن ليشمل أوطانًا ودولًا أُخرى، وعندها يتحول سوق العمل من محلي إلى إقليمي ودولي، ينتهي بأن تحصل فيه المؤسسات على بغيتها من القوى البشرية وفق المواصفات الملائمة لها مقابل مزايا معينة تُقدّمها لهم.

دور الجامعات في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل: استنادا إلى تعريف الدور على أنه ما يتوقعه الفرد أو الآخرون من شاغل المكانة الاجتماعية (Biddle,B,1995,6127)، يمكن تعريف دور الجامعات على أنه الأنشطة والإجراءات والعمليات التي ينبغي أن تقوم بها الجامعات، أي الدور المتوقع أن تقوم به بالفعل، أي الدور الواقعي لإعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي.

منهج البحث وخطواته

يعتمد البحث الحالي النمط التحليلي للمنهج الوصفي، حيث أمكن من خلاله جمع بيانات مفصلة حول سوق مفهوم سوق العمل الدولي، وتحديد مُتطلَّباته، ووصف واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفقا له، وتحليل الاتجاهات الحديثة وخبرات بعض الجامعات وتوظيفها في وضع تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي.

وبناء على ذلك يسير البحث الحالي وفق خطوات محددة، هي:

الخطوة الأولى: وضع الإطار العام للبحث.

الخطوة الثانية: وضع الإطار الفكري لسوق العمل من حيث مفهومه ومتطلباته.

الخطوة الثالثة: تشخيص واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي، من خلال تحليل الدراسات والبحوث السابقة.

الخطوة الرابعة: عرض لأبرز الاتجاهات الحديثة وخبرات بعض الجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي.

الخطوة الخامسة: وضع تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي.

محاور البحث:

المحور الأول: مفهوم سوق العمل الدولي ومتطلباته:

ويتناول مفهوم سوق العمل الدولي ومتطلباته.

١- مفهوم سوق العمل الدولي:

وفقاً لما ورد في قاموس كامبريدج Cambridge University (Press, 2020) فإن سوق العمل الدولي يشير للموارد البشرية المتاحة في دولة معينة، أو منطقة معينة، ممن لديهم الاستعداد والقدرة على العمل في ظل وجود عدد من الوظائف المتاحة، ويُضيف القاموس الحر بُعد التنافسية بين طالبي العمل على الوظائف المتاحة من جانب، وبين أرباب العمل للحصول على العمال أو الموظفين وفقاً لما يمتلكونه من مهارات وقدرات من جانب آخر، ومن ثم فإن سوق العمل هو المجال الذي يتنافس فيه طالبو العمل على الوظائف، وأصحاب العمل على العمال (Farlex, 2020).

ومن الواضح تركيز هذه الفئة من التعريفات على أطراف سوق العمل، بل على بعضها، دون تحديد المجال الذي يتم فيه عمليتا العرض والطلب؛ مما يجعله ينسحب على أيّ سوق للعمل دون تخصيص.

ويرى الصاعدي (٢٠١٧، ص ١٢٢) أن سوق العمل مؤسسة يتفاعل فيها عرض العمل والطلب عليه، أي يتم فيها بيع خِدْمَات العمل وشراؤها وتسعير تلك الخِدْمَات، ويتحفظ الباحثان هنا على اعتبار أن سوق العمل مؤسسة، حيث من الصعوبة بمكان توافق شروط

المؤسسة مع مفهوم سوق العمل وخصائصه؛ لذا فقد أشارت عسيري (٢٠١٨، ص ٥٤٦) إلى أن سوق العمل هو المجتمع الذي يشمل أصحاب الأعمال ومُمثّلي الشركات والمصانع والمؤسسات، علاوةً على الأفراد الباحثين عن وظائف في المجتمع، مع مراعاة أن هذا المجتمع تتحكم فيه عوامل العرض والطلب، ووفقاً لذلك تذكر علوان (٢٠١٦) أن سوق العمل عبارة عن مكان يوجد فيه عمال وموظفون، ويحدث تفاعل فيما بينهم، كما يحدث تنافس على توظيف أفضلهم بناءً على مُتطلّبات هذا المكان (ص ٢٢٥)، وعلى نفس السياق يُعرف سوق العمل بأنه المكان الذي يتفاعل فيه الموظفون والعمال، حيث يتنافس في هذا السوق أرباب أو أصحاب العمل لتوظيف أفضل العناصر، كما يتنافس العاملون لاستيفاء مُتطلّبات الوظيفة The Economic Times, 2020).

هذا ويصعب القول بأن سوق العمل له مكان محدد أو مجتمع بمعناه المعتبر الذي يشترط مكانا محددا يجتمع فيه جماعة من البشر، خاصة مع بروز سوق العمل الافتراضي، الذي يفتقد المكان المحدد الذي يضم أطرافه المترامية، التي يصعب جمعها في مكان واحد، الذي هو أحد المقومات الأساسية لمفهوم المجتمع. وعليه يُوسع ناس (٢٠٠٩، ص ١٥٢) مفهوم سوق العمل فيعتبره نوعا من التنظيم الرسمي أو غير الرسمي، يتحقق فيه نوع من التوافق والانسجام بين الباحثين عن عمل وبين مقدمي هذا العمل، بما يحقق التوافق والانسجام بين الطرفين، في وجود نوع من الالتزام المتبادل الذي يشبع احتياجات كل منهما.

وبناءً على ما تقدَّم يمكن استنتاج أن سوق العمل الدولي هو تنظيم رسمي أو غير رسمي واقعي أو افتراضي، تتفاعل وتتنافس فيه قوى العرض والطلب بين مؤسسات الأعمال والشركات من ناحية، وبين الباحثين عن العمل والراغبين فيه والقادرين عليه، ويمتد هذا السوق ليتعدى نطاق الوطن أو الدول ليشمل أوطانًا ودولًا أُخرى، وعندها يتحول سوق العمل من محلي إلى إقليمي ودولي، ينتهي بأن تحصل فيه المؤسسات على بغيتها من القوى البشرية وفق المواصفات الملائمة لها مقابل مزايا معينة تُقدّمها لهم.

٢– مُتطلَّبات سوق العمل الدولية:

أثرت التغييرات في سوق العمل على نظم التعليم الجامعي وهيكلته، في ظل سوق عمل متعددة الجنسيات؛ مما تطلب تخصصات أكاديمية ومناهج تعليمية حديثة قادرة على الاستجابة لمتغيرات الأسواق الدولية. ويشير عمارة (٢٠١٥) إلى أن مهارات استخدام التكنولوجيا ومجال التخصص الدراسي والإلمام بالتطورات التقنية المتسارعة والمستحدثة بسوق العمل تُعَدّ في مقدمة المُتطلَّبات المهمة بالنسبة لأرباب الأعمال عند التحاق الخريج بسوق العمل (ص٤٤٠)، وفيما يلي يعرض الباحثان لأهم مُتطلَّبات سوق العمل الدولي: وذلك على نحو ما يلي:

٢–١ التوافق مع تحديات الثورة الصناعية الرابعة:

مما لا شك فيه أن القوة المزدوجة للعولمة والتقدم التكنولوجي الذي فجرته الثورة الصناعية الرابعة، قد ساهمت في إعادة تشكيل ملامح الاقتصاد العالمي والعلاقات بين الدول بشكل غير مسبوق، وقد تجلى هذا التغيير خاصة في أسواق العمل، فالثورة الصناعية الرابعة تختلف عن الثورات الثلاث السابقة بالسرعة، والاعتماد على المنصات الإلكترونية، وإدخال الذكاء الاصطناعي في جميع مناحي الحياة، ولقد أدت الموجات المتسارعة من التطور التكنولوجي إلى ظهور أنماط جديدة للتشغيل، وتناقص الطلب على المهارات التقليدية، وظهور مهارات أخرى مستحدثة.

هذا، ويمكن رصد ثلاثة محركات رئيسة سوف تؤدي إلى تغيرات جذرية في أسواق العمل الدولية: أولها هو التأثير الهدام نظرا لانتقال العمالة إلى أماكن الطلب الجديد، واختفاء بعض الوظائف وظهور أخرى. وثانيها: أن التأثير الهدام سوف يترتب عليه رابحون وخاسرون، وقد يترتب عليه تناقص نصيب عنصر العمل في الناتج القومي مع تراجع نصيب الأجور، وثالثها: بروز البطالة الهيكلية خاصة في الدول النامية، حيث يتوقع أن يزيد حجم السكان في سن العمل بحوالي نصف مليار بحلول ٢٠٣٠م (رضوان، ٢٠٢١، ص ٩)، وفي محاولة لرصد تأثير هذه المحركات على أسواق العمل، أجرى (Patton, et al ,2004)، دراسة على (٧٠٢) مهنة، وأشارت إلى تزايد الاستقطاب في أسواق العمل، حيث ينمو الطلب على المهن ذات العائد المرتفع في الأعمال التي تتطلب مهارات إدراكية وخلاقة، في حين يتراجع الطلب بشكل كبير على الفئات متوسطة

الدخل في المهن الروتينية والأعمال التكرارية، والأعمال اليدوية متدنية الدخل (رضوان، ٢٠٢١، ص ٩-١٠).

٢-٢ الإعداد للمهن والوظائف المستقبلية:

أدت الثورات المعرفية والتقنية إلى تغير النظرة لطبيعة المهن والوظائف التي يتطلبها سوق العمل الدولي التي يعتمد أداؤها بدرجة كبيرة على المهارات الرقمية (فوزي، ٢٠٢٣)، وهذا يتطلب ضرورة أن يستوعب النظام الجامعي آفاق تلك التغيرات المتلاحقة والتكيف مع معطياتها، بنظام تعليمي، تتكامل فيه التقنيات الجديدة وطرق التدريس؛ لإكساب طلابه المهارات التي تتطلبها أسواق العمل الدولية، ويجنبهم المهن التي تقادمت أو في طريقها للتقادم، ويصل بهم إلى آلاف الوظائف وفرص العمل المتوقعة، ويستكشف معهم التخصصات الدقيقة المستقبلية (Eberhard, Birgit et al,2017,p p 52-53)، هذا وقد أكدت النتائج الرئيسة وتوقعات مستقبل سوق العمل وفقا للمنتدى الاقتصادي العالمي فإنه بحلول عام ٢٠٢٥ سيكون الوقت الذي يقضيه البشر والآلات في المهام الحالية متساويا، وتتوقع نسبة كبيرة من الشركات أيضا إجراء تغييرات على المواقع، وسلاسل القيمة الخاصة بها، وحجم القوة العاملة لديها خلال السنوات القليلة القادمة (Patton, et al ,2004)، كما أنه من المتوقع اختفاء مهن وظهور مهن أخرى، وستنخفض الأدوار الزائدة عن الحاجة بشكل متزايد، وبحلول عام ٢٠٢٥ قد يتم استبدال التحول في تقسيم العمل بين البشر والآلات ب ٨٥ مليون وظيفة (عبد المولى، ٢٠٢١، ص ٦٩).

ومن ثم فإنه ينبغي دراسة الوظائف والمهن الحالية والمستقبلية والعمل على تزويد طلاب جامعاتنا بالمهارات والمعارف اللازمة للاندماج والالتحاق بهذه الوظائف، بالشكل الذي يمكنهم من القدرة على المنافسة على المستويين المحلى والعالمي، وإكسابهم المرونة في التحول إلى مهن ووظائف أخرى.

٢-٣ المواطنة العالمية.

تشير المظاهر التي يزخر بها الواقع المعاش إلى تحد واضح ومتجدد لمبدأ المواطنة العالمية ومفاهيمها المختلفة في العالم العربي والإسلامي على وجه التحديد، وتتعدد العوامل التي تقف خلف هذا التحدي فتشمل عديدا من المتغيرات الثقافية، والفكرية، والسياسية، والاجتماعية،

وتتبلور في إطار وبناء يشكل قوة عالمية تروج بشكل مركز لمفهوم المواطنة العالمية، في عصر يعرف بعصر العولمة بأنماطها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، تدعمها في السعي الحثيث لتحقيق هذا المفهوم وأبعاده القوة العسكرية والسياسية التي تحميها (خذارية، ٢٠١٧، ٢٣٤)، ولعل من أهم المتغيرات التي تعد دواعي أساسية لنشر هذا المفهوم الجديد للمواطنة وترسيخ مبادئه، الذي يوسم بالمواطنة عديدة الأبعاد ما ذكره (هلالي، ٢٠١٧) فيما يلي:

النمو في صناعة الاتصالات العالمية، ومستوى التوتر الناشئ عن التنافس الاقتصادي من جهة والمبادئ الأخلاقية والبيئية من جهة أخرى، وزيادة أشكال التعاون بين الأمم، الذي من المتوقع أن يؤدي دوراً أكبر في إفراز وظائف جمة للأمة، وعولمة أسواق العمل التي أدت إلى توحيد المقاييس والمعايير بين المجتمعات أو في طريقها إلى ذلك (ص٢٢).

ومن الواضح أن المجتمعات قد تأثرت بصورة واعية أو غير واعية بموجات عالمية متلاحقة في مجالات السياسة والاقتصاد والاجتماع والثقافة؛ مما كان له تأثير كبير على قيم المجتمع، ومن ثم ينبغي تحليل تلك المتغيرات من قبل المسؤولين عن التعليم الجامعي، وإعداد الإستراتيجيات اللازمة لمواجهتها.

٢-٤ اللغات ومستقبل الوظائف:

يأتي محور لغة التعلم كأحد المحاور المهمة في مجال جودة التعليم؛ حيث إن المتعلم في مراحله المبكرة لا يمكنه أن يبني صورا ذهنية صحيحة عن المفاهيم بمعزل عن لغته الأم في التعلم، ولكن في المراحل المتقدمة من التعلم، وخصوصا في المرحلة الجامعية تمثل اللغة الإنجليزية متطلبا عالميا من التعلم؛ حيث إن معظم المعارف العالمية تنشر بهذه اللغة، كما أنها تعد لغة التعلم في المجالات العلمية والطبية والهندسية، ونظرا لعالمية هذه اللغة؛ فقد أصبحت متطلبا أساسيا من مُتطلَّبات سوق العمل، سواء المحلي أو الإقليمي أو العالمي، وأصبح إتقان هذه اللغة وحده بمثابة جواز مرور إلى وظيفة محترمة على مستوى دول العالم (عوض، ٢٠١٢، ص ١٧)، وهذا يفرض على الجامعات المصرية النظرة المستقبلية لكيفية إتقان الطالب لغة أجنبية من اللغات ذات الطبيعة العالمية، بجانب لغته الأم، بالقدر الذي يمكنهم من أداء الأعمال في الثقافات المختلفة مستقبلًا بكفاءة وفاعلية.

٢-٥ التنافسية العالمية:

إن المنافسة في سوق العمل المحلي والأجنبي، على جودة السلع والخدمات، والاستحواذ على نسبة أكبر من السوق، تحتاج إلى تخصصات ومهن ومهارات معينة، يطلبها سوق العمل الدولي، وقوة عمالة ماهرة تتقن هذه المهن وهذه المهارات، ومُتطلَّبات سوق العمل تشمل عدة مهن ومجموعة من المهارات الفنية والمهنية والشخصية (نورالدين، ٢٠٢١، ص ٣٩٣)، ويعد مؤشر سوق العمل الدولي أحد الركائز الرئيسة التي يعتمد عليها مؤشر التنافسية العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي، ويهتم مؤشر سوق العمل بقياس مدى تمكين القوى العاملة، وإلى أي مدى تحمي السوق العمال وليس الوظائف، ويتضمن المؤشر مفهوم "الأمن المرن"- ضمان أن الدولة ستدعم المشتغلين إذا أصبحوا عاطلين عن العمل- الذي يعترف به على نطاق واسع باعتباره أفضل طريقة للتوفيق بين حاجة أصحاب العمل لقوى عاملة مرنة وحاجة العمال للأمن، والمكونات الرئيسة التي يقوم عليها الأمن المرن هي: الترتيبات التعاقدية المرنة، والتعلم مدى الحياة، وسياسات سوق العمل النشطة، وحماية حقوق العمال (عبد المولى، ٢٠٢١، ص ١٠١).

ومن ثم فإنه يتعين على الجامعات المصرية نشر ثقافة التنافسية بين عناصر المنظومة الجامعية بما يُسهم بدرجة كبيرة في تطوير أداء الجامعات، ومن ثم تجويد مخرجاتها من الطلاب، وتطوير أنشطتها، وتجديد برامجها؛ رغبة في مسايرة مستجدات العصر، من تقدَّم علمي وتقني وفق احتياجات الطلاب دائمة التغيُّر التي تتأثّر بشدة مع تغيّر مُتطلَّبات سوق العمل على المستوى الدولي، التي ينبغي مقابلتها على أساس من التطوير والتجديد والتحسين المستمر، ومن ثم إنتاج مخرجات قادرة على التنافسية في السوق العالمي.

٢-٦ تطوير منظومة التدريب المهني:

يعد تطوير منظومة التدريب المهني وربطها باحتياجات سوق العمل الدولي من أولويات صانعي القرار للنهوض بخصائص ومهارات عنصر رأس المال البشري بما يتواكب مع الطبيعة المتغيرة لسوق العمل، وتساهم مراكز التدريب المهني في سد الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل الدولي (أنور، ٢٠٢١، ص ٢٨)؛ السيسي، الزهراني ٢٠١٨)، ويمكن توظيف التدريب الافتراضي بصوره المختلفة في تحقيق التطوير المهني اللازم، تطويرا يواكب المتغيرات المستمرة في النمو المهني،

ويتغلب على العقبات المختلفة، ويحاكي تجارب الحياة الواقعية، ويوظف البيئات الرقمية، وشبكات التواصل، والمعامل الافتراضية؛ والذكاء الاصطناعي؛ لتقديم حلول مبتكرة للقوى البشرية في الوقت المناسب، في بيئات العمل، (الخطيب، وزيغان، ٢٠٠٩)؛ نظرا لما توفره من أنواع مختلفة من التدريبات على المهن والحرف التي يطلبها أرباب الأعمال، وإعادة تأهيل القوى البشرية بما يتماشى مع التغيرات الحادثة في نوعية وخصائص وظائف سوق العمل الدولي، ومن الضروري مشاركة أرباب الأعمال في تصميم برامج التنمية المهنية في تحديد قائمة المهارات الفنية والإدارية المطلوبة، والمخرجات المتوقعة (أنور، ٢٠٢١، ص ٢٨).

وهذا يستلزم ضرورة تحديد الجدارات اللازمة للتوافق مع تحديات المهن والوظائف الجديدة عن طريق تحليل المهام المستقبلية، واستطلاع آراء الخبراء والمختصين، كل في مجاله، لتوفير المعلومات المتكاملة الخاصة باحتياجات سوق العمل الدولي من المهارات المتخصصة والمتقدمة، ووضع خطط تنفيذية مرنة لتنفيذها وتقويمها.

٢-٧ جودة النظام التعليمي.

تعدّ جودة مخرجات التعليم الجامعي من أهم مُتطلَّبات سوق العمل الدولي؛ حيث إن التنافس في العمل بات دولياً؛ ومن ثم لن يستطيع خريج التعليم العالي الصمود والمنافسة مع نظيره من الدول الأخرى إلا إذا كان على درجة عالية من الجودة والإتقان، وهذا يتطلب أن تشيع ثقافة الجودة، ليس في المؤسسات الجامعية وحسب، ولكن في المجتمع الخارجي كذلك؛ حيث يشير الشايع وآخرون (٢٠١٢) إلى أن جودة النظام التعليم الجامعي تشتق من الفلسفة العامة في المجتمع، ويُعبر عنها بعض المفكرين باختصار بأنها النظرة الشاملة للعالم والكون والإنسان والمجتمع والقيم والمعرفة، كما أنها تختلف من حضارة لحضارة أخرى، وذلك باختلاف العوامل التي تؤثر في تطورها. (ص ١٨)، ويرى الهبوب (٢٠٠٦) أن جودة النظام التعليم الجامعي هي القاعدة الأساسية التي يقوم عليها التعليم الجامعي ويعمل في إطارها، التي تتجسد بجملة من الوظائف والمبادئ والأهداف، وما يترتب عليها من سياسات وإستراتيجيات تحكم سير العمل الجامعي (ص ١٢).

ولعل جودة النظام الجامعي من أهم متطلبات سوق العمل الدولي؛ حتى يكون مخرج النظام على مستوى يجعله قادرًا على المنافسة، ليس على المستوى المحلي فقط، ولكن على المستوى الدولي الذي باتت المنافسة فيه وعلى مستواه حتمية.

المحور الثاني: واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها لسوق العمل الدولي:

للكشف عن واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية؛ عمد الباحثان إلى الكشف عن ذلك وفق مستويين، هما:

المستوى الأول: تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها، وفق متطلبات سوق العمل الدولي رغم ندرتها.

المستوى الثاني: تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل المحلي، انطلاقا من أن ذلك ينسحب بالضرورة على سوق العمل الدولي، حيث إن متطلبات سوق العمل الدولي تستغرق متطلبات سوق العمل المحلي وتزيد عليها، وفيما يلي توضيح ذلك:

المستوى الأول: واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي:

ومن هذه الدراسات دراسة عبد الحميد (٢٠٠٩) التي استهدفت تطوير البرامج في الجامعات العربية على ضوء أنظمة الجودة التعليمية؛ لإعداد مخرجات قادرة على مواجهة متطلبات سوق العمل الدولية والتحديات العالمية، وتوصلت إلى أن الفجوة بين مخرجات الجامعات العربية ومتطلبات سوق العمل الدولي اتسعت بسبب التغيرات العالمية المتلاحقة التي ظهرت تداعياتها السلبية على أسواق العمل؛ بسبب فقدان التوافق بين المخرجات الجامعية ومتطلبات سوق العمل؛ مما أدى إلى ارتفاع نسب البطالة بين خريجيه. وأشارت دراسة علوان (٢٠١٦) إلى أن ثمة قصورا في تخطيط العلاقة بين المؤسسات الجامعية وأصحاب سوق العمل لتطوير المخرجات الجامعية، وتعزي دراسة (زيدان، ٢٠٢١) أسباب تلك الفجوة التي تفصل بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل إلى أن أساليب التعليم والتعلم يغلب عليها الطابع النظري، وضعف الارتباط بين مناهج التعليم بالجامعات ومتطلبات سوق العمل، وقلة الارتباط بين التخصصات

المتاحة بالجامعات واحتياجات سوق العمل العالمي، وقصور سياسات قبول الطلبة بالجامعات المصرية في مواكبة الحاجات الفعلية لسوق العمل الدولي (المهدي وسويلم، ٢٠١٤، ص ص ٦٣-٦٤).

المستوى الثاني: واقع دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل المحلي:

أظهرت نتائج دراسات عديدة ضعف دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل المحلي، ومن ثم ينسحب هذا الضعف على سوق العمل الدولي؛ حيث إن متطلبات سوق العمل الدولي تستغرق متطلبات سوق العمل المحلي وتزيد عليها، وفيما يلي يعرض الباحثان لبعض تلك النتائج، وما تتضمنه من مؤشرات وفق مستويين كذلك، هما: المستوى الكمي، والمستوى الكيفي، وتفسير ذلك في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة:

المستوى الكمي:

فيما يتعلق بالجانب الكمي أشارت دراسات عديدة إلى عدم توافق مخرجات الجامعات المصرية مع احتياجات سوق العمل، وفيما يلي توضيح ذلك:

– ثمة فائض كبير في الخريجين في بعض التخصصات النظرية، وندرة الخريجين في تخصصات أخرى؛ نظرا لغياب التنسيق والتخطيط بين التعليم الجامعي وما تتطلَّبه مشاريع التنمية وأهدافها، وعدم ارتباط سياسات القبول بالجامعات باحتياجات سوق العمل من المهن والوظائف (حنفي، ٢٠١٠، ص ٢٥٢)، (أبو لبهان، ٢٠١٩، ص ٣٦٩)، حيث لا توجد سياسة تعليمية واضحة تكفل المواءمة بين مخرجات تلك الجامعات ومتطلبات سوق العمل؛ ومن ثم لم تعد مؤسسات المجتمع قادرة على توظيف تلك المخرجات لزيادة العرض منها (أحمد، ٢٠١١).

– ضعف المواءمة الكمية للخريجين مع احتياجات سوق العمل، ووجود فائض في تخصص معينة، وعجز في تخصصات أخرى (العندور وآخرون، ٢٠١٢، ص ١٢٩)، وفي السياق نفسه أكدت دراسة ياسر، وسويلم (٢٠١٤) أن الجامعات المصرية أصبحت تخرج أعدادا هائلة لا يستوعبها سوق العمل، وفي المقابل يشتكى أرباب الأعمال من الندرة في بعض التخصصات المطلوبة، ويذكر سعيد (٢٠١٢، ص ١١٣) أن مخرجات الجامعات المصرية لا تَتناسب كَمًّا وكَيفًا

مع سوق العمل، إما بسبب كثرتها دونما حاجة لها، أو لعدم فاعليتها؛ بسبب ضعف ارتباطها بالمهارات والاحتياجات الفعلية لسوق العمل؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مُعدَّلات البطالة بين خريجي الجامعات المصرية.

المستوى النوعي:

وفيما يتعلق بالمستوى النوعي أشارت دراسات عديدة إلى ضعف المستوى النوعي لخريجي الجامعات المصرية، وفيما يلي توضيح ذلك:

– تدنِّي المستوى الأكاديمي لخريجي الجامعات المصرية، ونقص كفاءتهم المهنية، وضَعف قدرتهم على الاستجابة للمُتغيِّرات العالمية، وانخفاض مستواهم الثقافي (حنفي، ٢٠١٠، ص ٢٥٢)، (أبو لبهان، ٢٠١٩، ص ٣٦٩).

– ووجود خلل بين المستوى التعليمي للخريجين وحاجات سوق العمل، حيث يلاحظ أن كثيرا من خريجي الجامعات المصرية غير قادرين على الإنجازات الوظيفية؛ ومن ثم أصبحت مخرجات التعليم الجامعي أكثر اغترابا عن مجتمعاتها لتركيزها على الجانب النظري على حساب الجانب العملي (العندور وآخرون، ٢٠١٢، ص ١٢٩).

– ضعف قدرة الجامعات الحكومية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية التي تتميز بأنها أعظم قدرة على التكيف مع مُتطلَّبات أسواق العمل من ناحية، وتطورات تقنيات التعليم والتعلم (الدهشان وسمحان، ٢٠٢٠، ص ص ٦–٧).

وعلى المستوى الرسمي كشف تقرير البنك الدولي (٢٠٠٨) أن العلاقة بين مخرجات الجامعات المصرية والنمو الاقتصادي ما زالت ضعيفة، ولم يتم تجسير الفجوة بين تلك المخرجات والتوظيف (World Bank ,2008) وأن الكثير من المؤشرات تؤكد على تدهور الجامعات المصرية فيما يتعلق بجودة ومستوى مخرجاتها، كما يوضح تقرير التنافسية العالمية لعام (٢٠١٨–٢٠١٩) الذي يصدره المنتدى الاقتصادي العالمي، أن مصر قد احتلت المرتبة الأخيرة بين الدول في جودة التعليم.

ويمكن أن تُعزى نتائج قصور دور الجامعات المصرية عن أداء أدوارها في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي على المستويين الكمي والكيفي إلى ضعف عناصر نظام التعليم

الجامعي، وتقادم البرامج الأكاديمية بها، والمناهج المتضمنة بتلك البرامج، والطرق والأساليب المستخدمة في إعداد طلابها بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل الدولي، وعدم تحديثها في ضوء الاتجاهات الحديثة وخبرات بعض الجامعات المقدمة في هذا المجال، الأمر الذي من شأنه أن يعوق تلك الجامعات عن أداء دورها في إعداد طلابها على النحو المنشود.

ويدعم ذلك التفسير ما توصلت إليه نتائج عديد من البحوث والدراسات التربوية، ومن أهم ما جاء بتلك الدراسات عن الأسباب والنتائج ما يلي:

– أن المناهج والمقررات الدراسية لا تتغير منذ فترة طويلة، بالإضافة إلى أنها تعتمد على الحفظ والتلقين، وغير مناسبة للعصر الرقمي (حدادة، ٢٠١٩، ص ١١)، (الدهشان، سمحان، ٢٠٢٠).

– أن النظام الجامعي بصورته الحالية عاجز عن الاستجابة لتحديات المرحلة، لأنه نظام خطي يناسب العصر الصناعي، كما أن المعرفة فيه مجزأة ولا ترتبط بالواقع، ونتائجها غير محفزة على التعلم، ومن الصعب نقله للمواقف الحياتية (نياز، ٢٠١٩، ص ٣١٨).

– أن أغلب النظم الجامعية لا تعد الطلاب لاحتياجات المجتمع المستقبلية، وتركز على حاجات الماضي التي تقادم نفعها وقلت جدواها (المانع، ٢٠١٩، ص ١٢٦٧).

– أن ثمة تقادما في التقنيات التعليمية ومصادر التعلم من مختبرات ومكتبات ومصادر للمعلومات (عبد العال، ٢٠١٨، ص ٦٦).

– أن ثمة بطئا في استجابة الجامعات المصرية لمطالب التغيير؛ بسبب البيروقراطية ووتعقد الإجراءات الإدارية، خاصة ما يتعلق باتخاذ القرارات التعليمية الرئيسة المرتبطة بالتطوير (الدهشان، ٢٠١٩).

ويضيف المهدي وسويلم (٢٠١٤، ص ص ٦٣–٦٤) عدة أسباب لضعف دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل، من أهمها ما يلي:

– ضعف الاتصال بالمؤسسات التعليمية الدولية والجامعات الأجنبية المتميّزة.

– تدني إنتاجية التعليم الجامعي أو كفاءته الداخلية نتيجة لانخفاض مدخلاته، وعلى رأسها مخصصاته المالية التي أثرت في كفاءة المدخلات الأخرى.

– ضعف تحقيق مبدأ التواصل والتفاعل بين التعليم الجامعي ومؤسسات الإنتاج؛ مما أدى إلى انعزال الجامعة عن المجتمع.

– لا توجد إستراتيجيات أو خطط تسويقية بالجامعات تحقق الاستفادة من مخرجات الجامعات المصرية.

– قلة ارتباط التدريب أو التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمُتطلَّبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

– ضعف وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية بآليات سوق العمل ومُتطلَّباته.

– قلة توجه البرامج الدراسية بالجامعات المصرية بصورة كافيةٍ لتلبية احتياجات سوق العمل.

– ضعف التنسيق بين الجامعة والمستفيدين من أعضاء وقطاعات المجتمع ومؤسساته.

– ضعف عملية قياس رضا مؤسسات العمل والمجتمع عن مخرجات الجامعات المصرية.

– محدودية التعاون بين الجامعات والخبراء في مؤسسات المجتمع في تخطيط برامج التعليم والتدريب وتنفيذها.

– غياب المعايير الأكاديمية المرجعية؛ لمتابعة الجامعات ومؤسساتها في ضوء احتياجات السوق.

المحور الثالث: الاتجاهات الحديثة والخبرات الدولية للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي:

١– الاتجاهات الحديثة للجامعات المتقدمة في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي:

بدأت العديد من دول العالم تبحث وتبتكر طرقًا ومداخل وإستراتيجيات لمواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتقنية المتسارعة، والتكتلات الاقتصادية، واتساع عمليات الاعتماد المتبادل بين الدول والاقتصاديات القومية وسياسات التنافسية والسوق المفتوح التي

تنتهجها معظم دول العالم، وزيادة المبادلات التجارية في إطار نُزعت عنه قواعد الحماية التجارية وفقًا لتطبيقات اتفاقات التجارة الحرة، خاصة بعدما غيَّرت الثورة الصناعية الرابعة مشهد الابتكار في النُظم التعليمية وعملياتها، حيث بات الذكاء الاصطناعي والأُطر المادية الرقمية تُسيطر على تلك النُظم، وتُوجب عليها تقديم نماذج جديدة في الابتكار لتعليم المستقبل، تعليما أكثر تخصيصًا وعمقا، فائقًا وذكيًا، عالميًا وافتراضيًا ومحمولًا، قائما ومؤسسا على التقنيات المتقدمة، كالذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، والبيانات والمعلومات الضخمة، وإنترنت الأشياء، والواقع المعزز، والواقع الافتراضي، والشبكات عبر الإنترنت (Shahroom, Hussin,2018,315)، وهذا يقتضي ضرورة أن تستوعب النظم التعليمية وخاصة نظم التعليم الجامعية، آفاق تلك التحديات والتكيف مع معطياتها، والتوافق معها، وفق إستراتيجيات تعليمية شاملة متطورة ومتكاملة، وأدوات تربوية مبتكرة وجديدة، وبسلم تعليمي متنوع ومرن، تتكامل فيه التقنيات الجديدة ومناهج وطرق التدريس، لتفتح أمام الطلاب أبواب التعليم المستمر؛ واكتسابهم المهارات التي تتطلبها أسواق العمل الدولية، ويجنبهم آثار المهن التي تقادمت أو في طريقها للتقادم، ويصل بهم إلى آلاف المهن والوظائف وفرص العمل التي أفرزتها تلك التحديات، ويستكشف معهم التخصصات الدقيقة المستقبلية الحالية والمتوقعة التي تزخر بها وتعدهم لها (Eberhard, Birgit et al,2017, 52-53)، وصولا لأقصى غايات التنمية المجتمعية المستدامة، ووفق ما يذكر أحمد (٢٠٢١) فقد فرضت تلك التحديات على مؤسسات التعليم الجامعي ونظمها البحث عن صيغ مبتكرة تساعد على إتاحة مزيد من فرص العمل أمام طلابها، ودفع الاقتصاد وتنشيط عمليات نقل التكنولوجيا من خلال شراكة حقيقية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع، سواء الإنتاجية أو الخدمية.

ويمكن تقسيم أبرز الاتجاهات الحديثة لتجسير الفجوة بين التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل المحلي والعالمي على النحو التالي:

١-١ الاتجاه لتطبيق نظام (ل. م. د L. M. D)

مفهوم نظام (ل. م. د L. M. D)، ومزاياه:

يُعرف نظام التعليم العالي (ل. م. د L. M. D) على أنه نظام للإعداد والتكوين العالي للطلاب، قائم على ثلاثة مسارات رئيسة، هي: ليسانس ثلاث سنوات عبارة عن ست

سداسيات، وماجستير عامين يشمل أربعة فصول دراسية، ودكتوراه ثلاث سنوات تتضمن ستة فصول دراسية (سالم، ٢٠١٥)، وتكون الدراسة فيه بحثية أو مهنية طوال المراحل الثلاث التكوينية، وتنتهي كل مرحلة منها بشهادة جامعية، وفي كل مرحلة منها تُنظم المسارات الدراسية في صورة وحدات تعليمية تُجمع في مستويات أو فصول دراسية، وتتسم وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل إلى أي مسار أو تخصص آخر، ومن ثم يُتيح النظام حرية الحركة والتنقل بين مختلف مسارات التأهيل والإعداد (بوعيسى، ٢٠١٩، ص ١٧)، وتهدف شهادة الليسانس إلى اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللازمة لمهنة ما، كما يؤسس لديهم قاعدة عامة، تسمح بتوجيههم توجيها تدريجيا ومنظما من خلال تنظيم محكم للتعليم (أحمد، ٢٠٢٠)، ويتضمن نظام التأهيل والإعداد لشهادة الليسانس حسب نظام LMD، عدة مسارات، أي تخصصات نموذجية متعددة متكاملة ومنسجمة، تتفرع إلى عدد من التخصصات الفرعية الاختيارية التي تتم بترتيب منسجم لوحدات التعليم من ناحية الفرص الوظيفية والمهنية التي يمكن أن تؤدي إليها، آخذة في الاعتبار تنوع تخصصات سوق العمل (عبد القادر، يوسف، ٢٠١٦)، مع الأخذ بعين الاعتبار تنوع تخصصات سوق العمل، كما أنه يستجيب للتحديات العالمية المستمرة، ويتيح في الوقت نفسه الفرصة للجامعات للقيام بالدور الفعال في عملية التنمية المجتمعية المستمرة (نور الهدى، ٢٠١٦).

أهداف نظام (ل. م. د L. M. D):

يهدف نظام (ل. م. د .(L. M. D إلى تحقيق عدة أهداف، لعل من أهمها ما يلي (سالم، ٢٠١٥):

– إرساء نظام جامعي مرن وإعداد مشروع فعال في مواجهة التحديات الوطنية والعالمية وخاصة التحديات الاقتصادية والعلمية، والثقافية والاجتماعية.

– ترقية استقلالية الجامعة مع ضمان التقييم المستمر لها ولبرامجها، وإعطاء حيوية وفعالية للإعداد الجامعي من خلال تطوير برامج الإعداد وتنويعها وتعديل مساراتها أثناء الدراسة في مجالات التكوين؛ لتكون ملائمة لمتطلبات سوق العمل في إطار الخطط التنموية الرسمية، وبالتعاون مع قطاع الأعمال الخاص (ص ٣٩).

– التركيز على المخرجات الجامعية بما يتوافق مع مُتطلَّبات سوق العمل، وذلك من خلال التعاون مع كل من الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين للجامعة لدعم الخطط التنموية الوطنية، وإتاحة الانفتاح على المجال العالمي؛ من أجل تطوير البحث العلمي وتوظيفه لخدمة المجتمع، وتشجيع التعاون الدولي في المجالات البيداغوجية والتقنية، والتركيز على آليات الإرشاد والتوجيه والدعم البيداغوجي للطلبة، وتعبئة كل عناصر النظام الجامعي والتحامهم لتكون جامعة حيوية وعصرية (ضياء الدين، ٢٠١٨).

مزايا نظام (ل. م. د L. M. D):

وقد شاع استخدام نظام (ل. م. د L. M. D) في التعليم الجامعي في عديد من الجامعات الأمريكية والأوربية، وفي جامعات بلاد المغرب العربي في نهايات القرن العشرين؛ نظرا للمزايا التي يتمتع بها، لعل من أبرزها: المرونة التي يتمتع بها، خاصة ما يتعلق بإمكانية انتقال الطلاب من مسار إلى آخر، وإتاحة فرصة انتقال الطلبة من جامعات بلاد المغرب العربي إلى الجامعات الأوربية، فهو ذو صبغة عالمية، فضلا عن قدرته على ربط احتياجات التعليم العالي بمُتطلَّبات سوق العمل الدولي، كما يُتيح للطلبة الانتقال من مسار إلى آخر عن طريق ما يسمى بنظام المسارات أو المعابر (كاهي، ٢٠١٦، ص ٦٧١)، كما يدعم نظام (ل. م. د L. M. D) العمل الجماعي، من خلال تبني أسلوب فرق العمل، ويعطي للطالب فرصة لتنمية شخصيته العامة والمهنية، بإشراكه في عملية الإعداد والتأهيل؛ ليكون أكثر فاعلية (أحمد، ٢٠٢٠، ص ٤٠)، وتؤكد دراسة بوعيسى (٢٠١٩) أن نظام LMD يحقق إعدادا نوعيا للطلاب من خلال عقود الشراكة مع البيئة المحيطة، ويضفي الطابع الدولي على التعليم، ومن ثم إعطاء الشهادة قيمتها على المستوى الدولي (ص ١٠)، ويشير شايبي (٢٠٢٠) إلى أن نظام التعليم العالي (ل. م. د L. M. D). يرتكز على إدخال مقاربات ابتكارية وممارسات بيداغوجية جديدة في بناء برامج تعليمية، مستوحاة بشكل مباشر من احتياجات المجتمع، وكذلك من خلال تطوير قدرات البحث وتطبيقاته.

صعوبات نظام (ل. م. د L. M. D):

وعلى الرغم من الإيجابيات التي يوفرها نظام (ل. م. د L. M. D) خاصة ما يتعلق منها بمُتطلَّبات سوق العمل، غير أن تطبيقه لا يخلو من بعض الصعوبات، التي ينبغي تذليلها قبل وأثناء تطبيقه، ومن أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام (ل. م. د LMD) هو تأخر التحاق الخريج بسوق العمل نظرا لطول مدة الإعداد، وفي بعض الأحيان ينتج عنه مخرجات ذات مؤهلات أعلى من المؤهلات المطلوبة في سوق العمل، وافتقار أغلب الجامعات العربية إلى الإمكانات والبنية التحتية والتقنية؛ مما لا يمكن الطالب من استثمار الوقت الممنوح له، وقلة المؤسسات الاقتصادية في محيط الجامعات العربية التي تتيح للطلاب التدريب الميداني والانخراط في العمل فيها مستقبلًا (شايبي، ٢٠٢٠، ص ٥٣).

وتشمل كذلك الصعوبات ما يلي بوالفلفل ونعيمة (٢٠٢٠):

التداخل بينه وبين النظام التقليدي خاصة في عمليات التأهيل والإعداد، وحاجة تطبيقه إلى تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس وباقي أعضاء النظام على آليات تطبيقه، وحاجته إلى مضاعفة الجهود والطاقات من قبل جميع عناصر النظام الجامعي؛ نظرًا لكون هذا النظام يهدف إلى تدارك النقص المعرفي والمهاري لدى الطلبة؛ نتيجة ضعف إعدادهم في المنظومة التربوية بنظام التعليم قبل الجامعي، كما يتطلَّب تحديث البرامج والمقررات واستخدام التقنية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم (ص ٩٦-٩٧).

ويعد نظام (ل. م. د LMD) من الأنظمة الفعالة في تخريج طلاب على مستوى تنافسي دولي، كونه نظاما ذا صبغة عالمية، يعالج المشكلات المتعلقة بمعادلة المؤهلات بين الدول، كما أن مخرجاته تلبي متطلبات سوق العمل على المستويين المحلي والدولي، حيث يستطيع الخريج وفق هذا النظام العمل في أي مكان في العالم.

٢-١ الاتجاه نحو الشراكة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع:

يقصد بالشراكة علاقات التعاون والتحالف التي تتم بين الجامعة بكامل مكوناتها البشرية والفكرية والمادية، وبين القطاع الخاص ومؤسسات الإنتاج في مجالات العمل التي يتفق عليها الطرفان، بحيث تتحقق المنفعة المتبادلة (القباري، ٢٠١٨، ص ٩)، ومن ثم تعد الشراكة بين

الجامعات ومؤسسات سوق العمل من القضايا المهمة للنهوض بالاقتصاد القومي وتطويره، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، كما تحقق الشراكة العديد من المنافع المشتركة لأطرافها، فتستفيد الجامعات من الشراكة في توفير موارد مالية إضافية، لدعم مشروعاتها، وتسويق نتائجها البحثية، وإلحاق طلابها بسوق العمل، وتعريفهم بالمهارات المطلوبة وطبيعة المهن والوظائف، ويستفيد القطاع الخاص من نتائج البحوث العلمية في تطوير منتجاته وحل مشكلاته (أحمد، ٢٠١٨، ص ٤٧٧).

وتتعدد أشكال الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

مجالات التعاون في البحوث المشتركة: وذلك بتعاون القطاع الخاص والجامعات في تنفيذ المشروعات البحثية في المجالات ذات الاهتمام المشترك، وإشراك طلاب الجامعات في تنفيذ هذه المشروعات، وتوظيف أصحاب الكفاءات منهم بهذه المؤسسات (بخاري، ٢٠٠٩، ص ٢١٩).

برامج الورش التدريبية: وتتمثل في البرامج التدريبية المشتركة بين الجامعات والمصانع، وتختص بوضع الآليات المناسبة لتدريب الطلاب في المصانع والشركات لتنمية مهاراتهم العملية، فمثلًا الجامعات التي تمتد الدراسة فيها إلى خمس سنوات، يدرس الطالب ثلاث سنوات في الجامعة يتلقى فيها العلوم النظرية، ثم ينتقل إلى المصنع لمدة سنتين متواصلتين للتدريب العملي (درادكة ومعايعة، ٢٠١٤، ص ١٧٧).

المنح والهبات: تقوم بعض المؤسسات الصناعية بتقديم منح وهبات لتمويل أقسام أو أنشطة بحثية في مجالات محددة، وتعرف هذه المنح بكراسي البحث، وتقوم الحكومة بتطبيق نظام الإعفاء الضريبي بشكل كلي أو جزئي على المنح والهبات المقدمة للأبحاث، كنوع من الدعم الحكومي للشراكة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية (بخاري، ٢٠٠٩، ص ٢١٩).

حاضنات الأعمال: أنشأت العديد من الجامعات حاضنات علمية، ومناطق تقنية لاحتضان أعمال الشركات الصغيرة ورعايتها، والاستفادة منها في تقديم تدريب وإعداد للطلاب على مُتطلَّبات سوق العمل الدولية (المهدي، سويلم، ٢٠١٤).

وتعد جامعات الشراكة نموذجا مهما في تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم الجامعي وسوق العمل؛ حيث تُسهم بصورةٍ كبيرة في توثيق الروابط بين الجامعات وسوق العمل لتلبية متطلباته بالشراكة معًا في عملية تحديد خصائص الخريج ومتابعة تنفيذه والمشاركة في تمويله.

١-٣ الاتجاه نحو الاستثمار في التعليم الجامعي.

يعد الاستثمار في الموارد البشرية من القضايا التي تعكس مدى الاهتمام بالعنصر البشرى في المراحل العمرية المختلفة، وتتسع مجالاته لتشمل كل ما يسهم في رفع الطاقة الإنتاجية للأفراد. وتفترض نظرية رأس المال البشرى بأن الإنفاق على التعليم يعد بمثابة استثمار في رأس المال البشرى، وهذا الاستثمار يؤدى بدوره إلى زيادة دخل الأفراد، وزيادة الدخل القومي (الهنداوي، وسويلم، ٢٠١٤، ص ٢٥)، وعمدت الجامعات إلى بناء فرق الاستثمار التي تسعى لإيجاد فرص استثمارية فريدة من خلال الاستثمار المباشر، وقد حققت هذه الإستراتيجية نجاحًا كبيرًا في تنمية موارد الجامعات، وزيادة المحافظ العقارية، ودراسة الأسواق في البورصة، وتقدم الجامعة دورات تدريبية للطلاب في دراسة الأسواق، وأساليب الاستثمار، وتقوم على بناء القدرات وتقديم المشورة للجهات المانحة، حيث تقدم الجامعة العديد من الحوافز للجهات التي تقدم الدعم للجامعة (حسين، ٢٠١٧، ص ٣٧٩).

ويؤكد أحمد (٢٠٢٠) على أن الاستثمار في التعليم الجامعي يعد أحد أهم الأشكال التي تتلاءم مع احتياجات سوق العمل، حيث يعد التعليم الجامعي في هذه الحالة-في حد ذاته-جزءاً لا يتجزأ من سوق العمل، حيث يمكنه أن يوفر فرص عمل مباشرة لمخرجاته، فضلا عن العوائد الاقتصادية المرتفعة لهذا النمط من الاستثمار في التعليم، وبالذات إذا ما تم اعتباره بمثابة سلعة Commodity، ومن الممكن تصديرها للخارج من خلال برامج التعليم عن بعد أو بإنشاء فروع للجامعات في الخارج، بما يضمن إتاحة فرص عمل ذات دخول مناسبة لخريجي ومنسوبي تلك الجامعات، ومن أبرز نماذج الاستثمار في التعليم الجامعي طبقا لزاهر وآخرين، ٢٠١٣): الجامعات الربحية، والجامعات التجارية، والجامعات المنتجة، وجامعات ريادة الأعمال (ص ٥٦).

هذا ويعد الاستثمار في التعليم أحد أهم النماذج التي تتلاءم مع احتياجات سوق العمل، حيث يمكن عن طريقه توفير فرص عمل مباشرة لمخرجات التعليم الجامعي، واستثمار العوائد

الاقتصادية المرتفعة المتوقعة في تطوير المعارف وإنتاجها، وتوفير متطلبات تطبيقها لخدمة المجتمع من خلال نماذج حديثة كالحدائق والحضانات العلمية على سبيل المثال.

١-٤ الاتجاه نحو الإفادة من التقنية الرقمية في التعليم الجامعي:

تعد الجامعات المصدر الرئيس للعلوم والتكنولوجيا الذي بدوره يعزز النمو الاقتصادي والاجتماعي في العالم، عبر اقتصاد المعرفة وتوفير عوامل تحقيق الميزة التنافسية، وتحفيز الإنتاج الكبير للتكنولوجيا الفائقة، الذي ينعكس على رفع مستوى تقدم المجتمع.

وبانهماك الجامعات في تشكيلة متنوعة من الأنشطة البحثية الريادية التي تنفرد بها عن غيرها من الجامعات، التي من خلالها تنشر المعرفة والتكنولوجيا، تصبح قادرة على إنتاج وتطبيق التكنولوجيا الذكية، وتركز على توفير الموارد التي تدعم أنشطة وبرامج الجامعة. وتحتاج الجامعة وبصورة تدريجية إلى بنية تحتية مكلفة وحديثة كالمختبرات والمعدات العلمية وتكنولوجيا المعلومات والوصول إلى المعرفة العالمية، وفرق الباحثين الذين يقومون بأبحاث ذات تخصصات متداخلة، كما تقوم هذه البنية جنبا إلى جنب مع المنظومة الوطنية للابتكار بتوفير الأساس الذي يرتكز عليه التدريس والبحث العلمي على أعلى مستوى ممكن من الجودة والتميز (Jeonjwoo Lee, 2013).

إن للجامعات دورًا مهمًا في عملية التوطين والتطوير والابتكار التقني، عن طريق البحث العلمي التطبيقي، ومن خلالها يستطيع القطاع الصناعي المحلي دعم الخبرة البحثية، بالإضافة إلى التطوير العلمي في مجال التقنية المنقولة؛ إذ لدى الجامعات مخزون كبير من العلماء والمهندسين والفنيين الذين يقومون بإجراء البحوث التطبيقية التي تركز على المحاكاة والتجارب المعملية، ويمكنهم فك رموز أي تقنية وتطويرها ذاتيًا، بحيث تتفوق على التقنية المنقولة، وقد اتجهت الدول المتقدمة إلى بناء قنوات اتصال بين الجامعات وقطاع الصناعة، مثل: إنشاء معاهد البحوث التطبيقية، ومجمعات العلوم، وحاضنات التقنية (حمدان، ٢٠١٥، ص ٧٥).

ويرتبط هذه الاتجاه بالاستثمار في التعليم الجامعي من خلال تقديم برامج تعليمية افتراضية عن بُعد؛ تعتمد على التطور الكبير الحادث في تقنية الاتصالات والمعلومات؛ مما أدى إلى ظهور أشكال، وصيغ جديدة لنُظم التعليم بالجامعات، كالتعليم الإلكتروني الرقمي، والجامعات الافتراضية؛ وهي نظم تتصف بالمرونة، وتحقيق تكافؤ الفرص للراغبين في مواصلة الدراسة وهم على

رأس العمل، ومن ثمَّ فإنها تستجيب لمتطلَّبات سوق العمل الدولي الذي ينشد خريجا يتمكن من مهارات التعامل مع التقنية الرقمية، التي تُعدّ من المهارات الأساسية المطلوبة في سوق العمل الدولي الحالية والمستقبلية.

٢- بعض الخبرات الأجنبية للجامعات في إعداد طلابها لمُتطلَّبات سوق العمل الدولية:

ثمَّة جامعات دولية لها خبرات رائدة في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي، يعرض البحث لثلاث منها، وقد تم اختيارها بناء على معيارين هما:

- أقدمية الخبرة، حيث اعتبر الباحثان التجربة رائدة إذا مر على ممارسة أدوارها في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل أكثر من خمسين عاما تميزت بالنجاح، وقد اتضح ذلك من خلال التصنيفات العالمية للجامعات.

- أن يكون للجامعة سياسات واضحة ومحددة، وبرامج متنوعة في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل، وقد اتضح ذلك من فحص رسالات تلك الجامعات وخططها الإستراتيجية وبرامجها.

وبناء على ذلك تم اختيار ثلاث جامعات، هي: جامعة كالجاري الكندية، وجامعة طوكيو اليابانية، وجامعة هارفارد الأمريكية.

وفيما يلي عرض لخبرات تلك الجامعات:

٢-١ خبرة جامعة كالجاري الكندية:

جامعة كالجاري (University of Calgary) هي جامعة بحثية عامة تقع في كالجاري، ألبرتا، كندا، بدأت جامعة كالجاري في عام ١٩٤٤ كفرع كالجاري لجامعة ألبرتا، التي تأسّست عام ١٩٠٨، قبل أن يتمّ تأسيسها في جامعة منفصلة ومُستقلة في عام ١٩٦٦، وهي تتألَّف من ١٤ كلية، وأكثر من ٨٥ معهدًا ومركزًا للبحوث (Ward et al,2019)، وحرصت جامعة كالجاري على إعداد طلابها لمتطلَّبات سوق العمل الدولية، من خلال استحداث تخصصات ومجالات تتسم بالحداثة ومواكبة التطورات العالمية في أسواق العمل، وتدريب خريجيها على مواكبتها، وتعد الجامعة

هي أحد المراكز الرائدة لبحوث الطاقة، وتتمثل مجالات القوة في هذا المجال فيما يلي : (University of Calgary 2016, 3-4)

– مجالات البحث في الطاقة والبيئة.

– معهد الاقتصاد والبيئة والطاقة الممتدة.

– الهندسة وعلوم البترول والفيزياء التطبيقية.

– العلوم البيئية: تتضمن أثر التغيرات البيئة على قطاعات المجتمع، وكذلك معالجة المياه.

– بحوث الفحم المائي.

– اقتصاديات وقانون الموارد.

– مركز هندسة خط الأنابيب الذي يعد واحدا من أهم ثلاثة على مستوى العالم.

– معمل للبحث في الزيوت الثقيلة بالتعاون مع جامعة بيجنج البترولية.

– السياسة العامة والشؤون الكندية، والدراسات الإستراتيجية، والسياسة الإقليمية والدولية المبادرات الرئيسية.

– مجال فهم السلوك الإنساني والمؤسسات والثقافات، واستكمال البحث حول الارتقاء بموقع جامعة كالجاري كرائدة للآداب والثقافة (Smith ,et al,2021).

ابتكار التقنية وإدارة المعلومات: تقوم جامعة كالجاري بدور ريادي في ابتكار وسائل لنقل وتحويل المعلومات، وتقييم التطبيقات الاجتماعية للتكنولوجيا الجديد (University of Calgary 2016, p p 6-7)

الصحة والسلامة: ويتم ذلك من خلال معاهد وأقسام متخصصة بالجامعة، ومنها قسم علوم صحة المجتمع (Ward et al,2019)، من خلال البحث في الممارسة الإكلينيكية، والصحة المجتمعية، وتتضمن مجالات القوة البحثية دراسات بيولوجيا السرطان، والارتقاء بالرعاية الصحية (University of Calgary 201, p12)

ويمثل المجال الأول في الأولويات الإستراتيجية البحثية انعكاسا متوقعا للاقتصاد الكندي، حيث تمثل كندا أكبر ممول للطاقة الأمريكية، كما أن المستقبل الاجتماعي الكندي يهتم بالتفكير في الخبرة البحثية التي ترتقي بالمجتمع.

٢-٢خبرة جامعة طوكيو باليابان:

تأسست جامعة طوكيو University of Tokyo من قبل حكومة ميجي Meiji سنة ١٨٧٧ ، وتحتوي على ١٠ كليات بمجموع ٣٠,٠٠٠ طالب، منهم ٢,١٠٠ طالب أجنبي، وتتضمن الجامعة ثلاثة أقطاب رئيسية تقع في طوكيو والمناطق المحيطة بها، وبصفة أكثر تحديداً في هونغو Hongo، كوماباKomaba ، كاشيوا .Kashiwa تضم ٧٦٣٧ شخصاً يعملون في الأنشطة المرتبطة بالبحث والتدريس(Ito, 2014) .

وتسعى جامعة طوكيو إلى المساهمة في صناعة المستقبل الياباني ورغبتها في توجيه المجتمع وقيادته نحو هذا المستقبل المرغوب، من خلال حرصها على تطوير جوانب القوة لدى خريجيها ومواكبتهم لمتطلَّبات سوق العمل، ويتضح ذلك من خلال ما يلي: (The University of Tokyo, 2017,p p 19-20)

يرتكز فكر جامعة طوكيو إلى تحقيق التوافق العالمي، من خلال تخريج مخترعين قادرين على المساهمة في رفاهية العالم، والاهتمام بإنتاج المعرفة، وتطبيقها لخدمة المجتمع ودعم الروابط البحثية مع القطاعات المختلفة، وتخريج مخترعين وعلماء (The University of Tokyo, 2018)، وتركز جامعة طوكيو على ابتكار مجالات جديدة بما يُمكن الفرد من التعامل مع معطيات المستقبل وما يتطلبه سوق العمل الدولي، بالإضافة إلى الاهتمام بالقدرات البحثية، ودعم البنية التحتية الإدارية، والاهتمام بمجال التعاون الدولي، وفق إطار استراتيجي، وتتسم أهداف الجامعة بالمرونة التي تؤثر في نجاح عمل الجامعة وعدم الاقتصار على المحاور الثلاثة التقليدية: البحث، والتعليم، وخدمة المجتمع (Ito, 2014).

القبول: إن اهتمام الجامعة بالتأكد من كفاءة الطالب في تخصصات الرياضيات والفيزياء وغيرها من المجالات التطبيقية، وهي أساس القبول بالجامعة، والاهتمام بالكفاءة في تخصصات العلوم والتقنية، وتتنوع شروط القبول حسب المرحلة الجامعية، ومُتطلَّبات كل قسم، أما بالنسبة للطلاب الدوليين فقد يلتحق الطالب الدولي كدارس منتظم أو كباحث، مع اشتراط إتقان اللغة الإنجليزية بالرغم من أن الدراسة تقدم باللغة اليابانية (Takagi,2018).

البرامج التعليمية: تهتم جامعة طوكيو بانخراط الطلاب في تخصصات تطبيقية وتقنية كأبحاث الفضاء، وتخصصات العلوم والتكنولوجيا الحيوية، والاستخدام الفعال للتقنيات، كما تتميز البرامج

التعليمية بتخصصاتها التي تتفق مع مُتطلَّبات الألفية الجديدة، وهناك نوعان من البرامج المميزة، وهما: الدراسات العليا الدولية، وطلاب البحث العلمي الذي يتيح فرصة البحث والدراسة دون التقيد بالحضور أو الحصول على الشهادة، ويعد برنامج طالب البحث محاولة للاستجابة لمطالب الطلاب في المستقبل، ومنها الاهتمام ببرامج الدراسات العليا، وهو ما يتوافق مع اتجاه الإفادة من التقنية الرقمية.

التعليم والتعلم: تتسم عمليتا التعليم والتعلم بإتاحة الفرصة للطلاب لتجريب ما تعلموه وتطبيقه وممارسته بصورة عملية، مما يسهم في تنمية مهارات الابتكار والإبداع لديهم Takagi (2018,).

٢-٣خبرة جامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية:

تُعدّ جامعة هارفارد Harvard University أقدم جامعة أمريكية، إذ تأسست عام ١٦٣٦م بمدينة كامبردج الواقعة في ولاية (ماساشوستش) في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، ويلتحق بجامعة هارفارد صفوة أبناء المجتمع الأمريكي؛ نظرًا لصعوبة شروط القبول بها، وارتفاع رسوم الدراسة (حنفي، ٢٠١٩، ٣١)، وتهتم جامعة هارفارد البحثية بتحقيق الريادة العالمية للجامعة، والارتكاز على تخريج رواد على المستوى العالمي، من خلال الإسهام في تقديم الاختراعات والاكتشافات العلمية التي تفيد المجتمع بشكل عام، والتوسع في البحث والمعرفة في كل مجالات البحث والاستقصاء الأكاديمي (Harvard University, 2019, 1) ويتمحور تركيز الجامعة حول حصر مجالاتها الدراسية والبحثية والخدمية في المجالات والعلوم والآداب ذات المنفعة المباشرة فقط، أي التي تحقق فائدة ومنفعة للبشرية. (Harvard University, 2020, 1) وتحرص على إعداد أفراد قادرين على قيادة البلاد، وبالتالي سوف يتمكنون من حمايتها ضد المخاطر والتهديدات الداخلية والخارجية، والارتقاء بالمعارف والأفكار من خلال الاستقصاء الخيالي، وهو ما ترتكز عليه الجامعات البحثية في أنشطتها (Harvard University, 2019, 17-18)، مما جعلها تتميز من حيث طبيعة خريجيها، فقد أسهمت الجامعة في تخريج علماء وباحثين ومفكرين على أعلى مستوى من الجودة والتميز، وبخاصة في التخصصات ذات الندرة، ويتجلى ذلك في حصول خريجي الجامعة على أكثر من (٤٠) جائزة نوبل، كما تولى (٦) من خريجي الجامعة رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية.

ويتسم قبول الطلاب بجامعة هارفارد بالمساواة وتكافؤ الفرص، بصرف النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الظروف المالية للمتقدم، ويهتم بالفائدة التي يقدمها الدارس، كما يتضح تميز الجامعة في سعيها إلى انتقاء المتميزين من الطلاب، وهذا يتأكد من خلال سعى الجامعة لانتقاء الطلاب المقبولين بها والتقصي عنهم في مجتمعاتهم، وتتفرد جامعة هارفارد كذلك في اهتمامها برعاية المقبولين وغير المقبولين من خلال إستراتيجية التحويل بين التخصصات وفق رغبة وميول الطالب، كما يتسق نظام الدعم المالي للطلاب وقبولهم دون النظر لظروفهم المادية مع المستقبل الاقتصادي الأمريكي، وهناك اختبار يجب اجتيازه بنجاح قبل الالتحاق بجامعة هارفارد، وهو اختبار Scholastic Assessment Test الذي يُعرف اختصارًا باسم (SAT)؛ للوقوف على إمكانيات كل طالب ومستواه الشخصي والتعليمي، وهو يشمل بعض اختبارات اللغة، إلى جانب مجموعة من الاختبارات التي تساعد على قياس المعلومات المهمة لدى الطالب ومعرفته ببعض العلوم، ويُعد اجتياز هذا الاختبار أحد أهم شروط القبول في جامعة هارفارد. (Harvard University, 2019, 64-65)

وتتميز البرامج التعليمية بالجامعة باتسامها بترابط المعرفة عبر التخصصات المختلفة، بالإضافة إلى استحداث مجالات عصرية تمكن الدارس من مواكبة مُتطلَّبات القرن الحادي والعشرين، كما تقدم الجامعة برامج بينية مثل الهندسة والعلوم التطبيقية، حيث تعتمد تلك البرامج على ترابط المعرفة عبر التخصصات، كما تعمل على مواكبة المستقبل الاجتماعي للبلاد الذي يُشير إلى تفاقم تكاليف الرعاية الصحية؛ لذا كان اهتمام الجامعة بتخصصات الطب والصحة العامة، كما تتفق مع جهود تطوير التعليم بالتزامن مع الجوانب المالية، وذلك من خلال تزويد الطلاب بالثقافة العامة ومجالات حديثة تُسهم في إيجاد وظائف جديدة؛ مما يُسهم في تقلص البطالة المتوقّع تفاقمها في المستقبل (Harvard University, 2017, 33)

ويعتمد التعليم والتعلم على الممارسات العملية أكثر من الجوانب النظرية، بما يسهم في التوجه نحو المستقبل السياسي من خلال إرساء أسس وقواعد الديمقراطية، وإعداد أجيال قادرة على القيادة في المجتمع التقني، وتهتم الجامعة بالبحوث المرتبطة بعلوم الحياة والمستقبليات البديلة والتكنولوجيا الفائقة، واستحداث تخصصات عصرية، والاهتمام بالبحوث البينية والبحوث الخاصة بدراسات المستقبل وبدائله، وتدعيم الروابط البحثية بين كافة وحدات الجامعة، كما يسهم في

تأمين المستقبل السياسي لأمريكا وحمايتها من التهديدات الخارجية والداخلية، وذلك من خلال معرفة الآخر والكشف عن طبيعته وتوجهاته السياسية (Harvard University, 2020, 64-65).

ويتضح تميز جامعة هارفارد في خدمة المجتمع من خلال إسهاماتها في الارتقاء بالتعليم قبل الجامعي، واتساق جهودها مع المستقبل الاقتصادي، من خلال حل المشكلات الاقتصادية بتوفير فرص العمل والتوظيف ومعالجة مشكلات البيئة، بالإضافة إلى كون الجامعة مركز إشعاع ثقافي للمجتمع بشكل عام. (Harvard University, 2017, 1-5)

وعلى ضوء تلك الخبرات التي تم تحليلها، يمكن توظيفها في تطوير دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولية، من خلال التصور المقترح سواء بالنسبة لنظم القبول، أو البرامج والمناهج أو عمليتي التعليم والتعلم.

المحور الخامس: تَصوّر مُقترح لتطوير دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها على ضوء مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

وفي ضوء ما تمَّ عرضه من اتجاهات وخبرات لتطوير دور الجامعات المصرية لإعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي، وعلى ضوء تشخيص واقع هذا الإعداد، تمّ وضع تَصوّر مُقترح لتطوير دور الجامعات المصرية لإعداد طلابها وِفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولي تضمن ما يلي:

١–مُنطلقات التَّصوّر المُقترح:

يتأسّس التَّصوّر المقترح للدراسة الراهنة على عدة مُنطلقات، هي:

– توجّه الجامعات المصرية نحو تعليم تنافسي دولي يدعم ريادة الأعمال، ويلبي مُتطلَّبات التنمية.

– تُعدّ الجامعات المصرية الرافد الرئيس الذي يزود مؤسسات سوق العمل بمخرجاتها التي تكفل لها الاستمرارية والتطور والنمو؛ لتحقيق التنمية المجتمعية المستدامة.

– التوافق بين الخبراء على التداعيات السلبية لتفاقم مشكلة انفصال مخرجات التعليم الجامعي عن سوق العمل الدولي وضعف تلاؤمها مع مُتطلَّباته.

– رغبة الجامعات المصرية في التعاون مع الجامعات الأجنبية الرائدة، وإتاحة الفرصة لتبادل الطلاب والباحثين والأساتذة معها، وعقد الشراكات العلمية، وإقامة المشروعات البحثية بينهما.

– الاتجاهات الحديثة وخبرات الجامعات المتقدمة في إعداد طلاب الجامعات وفق متطلبات سوق العمل الدولي كالاتجاه لتطبيق نظام (ل. م. د L. M. D)، وجامعات الشراكة وغيرها؛ لتجسير الفجوة بين مخرجات تلك الجامعات وسوق العمل الدولي.

٢– مبررات التَّصوّر المُقترح:

لعل من أهم مبررات التَّصوّر المقترح ما يلي:

– الارتقاء بمخرجات الجامعات المصرية للارتقاء بجودتها النوعية، بما ينعكس إيجابا على قدرتها في المنافسة بسوق العمل الدولي.

– تحقيق المواءمة بين مخرجات الجامعات المصرية وسوق العمل الدولية، ومن ثم إمداد سوق العمل الدولي بخريجين على مستوى من الكفاءة والقدرة التي يتطلبها سوق العمل الدولي.

– انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية للجامعات المصرية التي من مؤشراتها: ضعف جدارات العمل لدى خريجيها.

– انخفاض الكفاءة الخارجية النوعية والكمية للجامعات المصرية، ومن ثم زيادة مخرجاتها عن احتياجات سوق العمل، وضعف كفاءتها وفاعليتها في سوق العمل الدولي.

٣–أُسس التَّصوّر المُقترح:

– التخطيط العلمي السليم بالجامعات المصرية لتحقيق الجودة في مستوى مخرجاتها لتلبية مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

– تكامل الأدوار بين الجامعات ومؤسسات الأعمال لتدريب طلبة الجامعات في مواقع، بما يُنمّي جداراتهم اللازمة للمنافسة في سوق العمل الدولية.

– تحليل العوامل المجتمعية التي تُسبب عدم التوافق بين مخرجات الجامعات المصرية، ومُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

– الالتزام بالمعايير المهنية الدولية في مخرجات الجامعات المصرية؛ لخلق حالة تنافسية بين عناصر النظام التعليمي.

٤–غايات التَّصوّر المُقترح، وأهدافه:

يسعى التَّصوّر المقترح لتحقيق غاية أساسية، هي الارتقاء بدور الجامعات بمصر في إعداد طلابها وفق مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

ويتطلب تحقيق هذه الغاية تحقيق عدة أهداف فرعية هي:

– تجويد نظام إعداد خريجي الجامعات المصرية من خلال تطوير مدخلاته، وعملياته، بما يسهم في تميز مخرجاته، وقدرتها على المنافسة في سوق العمل الدولي.

– تطوير العلاقة بين الجامعات المصرية وسوق العمل الدولي.

– نشر الوعي المهني (الوعي بسوق العمل الدولي) ومُتطلَّباته وأبعاده بين طلاب الجامعات المصرية.

٥– مُتطلَّبات التَّصوّر المُقترح وآليات التنفيذ:

لتحقيق غاية التَّصوّر المقترح وأهدافه، ثَمَّة مُتطلَّبات ترتبط بهذه الأهداف، وآليات لتنفيذها، فيما يلي توضيحها:

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
تطوير نظام إعداد خريجي الجامعات المصرية من خلال تطوير مُدخلاته، وعملياته، بما يُسهم في تميّز مخرجاته، وقدرتها	إعداد معايير لقبول الطلاب بالجامعات تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وسياسات تطبيقها.	–تشكيل لجنة من خبراء التربية والاقتصاديين؛ لوضع وثيقة معايير لقبول الطلاب بما يتوافق مع مُتطلَّبات سوق العمل الدولي. –الاطلاع على نماذج من معايير القبول بالجامعات المتقدّمة، ويمكن تطبيق اختبار Scholastic Assessment Test لقبول الطلاب، الذي يُعرف اختصارًا باسم (SAT) الذي يُطبق بجامعة هارفارد، مع اشتراط إتقان لغة أخرى غير اللغة العربية. –عمل دراسة استشرافية إحصائية للاحتياجات المستقبلية لسوق العمل من الجامعات.

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
على المنافسة في سوق العمل الدولي.		-تقدير الاحتياجات الكمية الفعلية لسوق العمل من التخصصات الجامعية، في ضوء التخصصات التي بها فائض بسوق العمل، والتي يُعاني سوق العمل من نقص شديد وندرة فيها. -صياغة وثيقة أولية لمعايير القبول بالجامعات. -عرض الوثيقة الأولية لمعايير القبول بالجامعات على الأطراف ذات الصلة بالجامعات المصرية. -طرح نقاش عام حول وثيقة معايير القبول مع جميع المستفيدين من التعليم الجامعي. -الإعلان عن معايير القبول التي تمَّ التوصّل إليها. -اتخاذ إجراءات اعتماد وثيقة المعايير من قِبل الجهات المسؤولة. -وضع سياسات القبول التي تكفل التطبيق العادل لها وتحقيق تكافؤ الفرص.
	تقيم الوضع التنافسي للجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية بسوق العمل الدولي.	-التوافق على معايير دولية في ضوء متطلبات سوق العمل الدولي لتقييم الجامعات المصرية وكلياتها. -تشكيل لجنة من المختصَّين من أعضاء الجامعات وكلياتها حسب التخصصات المختلفة، وممثِّلين من الجامعة وبعض الخبراء من خارج الجامعة؛ لإجراء عملية تقييم لنظام إعداد الطلاب في ضوء تلك المعايير. -تحليل المعلومات التي تمَّ الحصول عليها تحليلًا كميًّا ونوعيًّا، وتشخيص مواطن القوة والضعف، ومن ثمَّ تحديد الفجوة. -وضع خُطط التحسين اللازمة لعلاج مواطن الضعف، وتدعيم نقاط القوة، بما يُسهم في تحسين عملية إعداد الطلاب وتحسين الوضع التنافسي لها في سوق العمل الدولي.

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
	إصلاح البرامج الحالية بالجامعات المصرية.	–تشخيص الوضع الحالي للبرامج الجامعية بمختلف كليات الجامعة في ضوء الوضع التنافسي بسوق العمل الدولي. –دراسة المعايير العالمية للبرامج والمقررات الدراسية. –تحديد مُتطلَّبات العملاء في السوق الدولي من خلال عينة ممثِّلة، واحتياجات الطلاب. –وضع خطة مستقبلية تتضمّن التخصصات التي ينبغي إغلاقها، والتي ينبغي تقليصها. –وضع خطة مستقبلية للإصلاح الحالي والمستقبلي لتلك البرامج. –تصميم برامج مرنة تُراعي مُتطلَّبات سوق العمل الحالية والمستقبلية. – استحداث مجالات حديثة وبرامج عصرية كما جاء في الخبرات الثلاث التي تم عرضها، مثل البرامج والتخصصات البينية كعلوم الهندسة والعلوم التطبيقية، وأبحاث الفضاء، وتخصصات العلوم والتكنولوجيا الحيوية، والاستخدام الفعال للتقنيات، والهندسة وعلوم البترول، والفيزياء التطبيقية، والعلوم البيئية، وبحوث الفحم المائي، واقتصاديات وقانون الموارد. – تضمين البعد الدولي في البرامج الجامعية وفي كافة الأنشطة والخدمات والعمليات التي ترتبط بها. – تبني نظام للتعليم والتعلم قائم على الممارسات العملية أكثر من الطابع النظري، وإتاحة الفرصة للطلاب لتجريب ما تعلموه وتطبيقه وممارسته بصورة عملية في بيئة تعليمية تكفل الديمقراطية وحرية الرأي.
	تطوير النُظم التعليمية	–تشكيل لجان تنفيذية لتطوير الهياكل التنظيمية للإدارة الجامعية

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
	بالجامعات المصرية.	بما يتوافق مع المتطلبات المستقبلية لسوق العمل الدولي. -تشكيل لجنة لمراجعة ارتباط الجامعة بالمجتمع، من خلال تخصصات تُلائم احتياجات بيئتها، والمتطلَّبات التي يحتاجها سوق العمل الدولي، وتطوير البرامج الجامعية في التخصصات العلمية؛ بحيث تُركّز على مهارات سوق العمل الدولي. -تصميم برامج تنمية مهنية للقيادات، وتنفيذها في ضوء مُتطلَّبات التنافسية الدولية في سوق العمل. -تطوير آليات اختيار الكوادر والقيادات الجامعية الواعية بسوق العمل وأبعاده. -تحسين كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وضبط نسبتهم إلى الطلاب بما يَتناسب مع المعايير الدولية.
	وضع إستراتيجية وطنية للبحث العلمي للارتقاء بالوضع التنافسي للجامعات المصرية على المستوى الدولي.	-وضع خطة إستراتيجية وطنية مبدئية تتضمّن محاور وأبعادا عن سوق العمل الدولي ومُتطلَّباته ومُشكلاته. -عقد ورش عمل، ومؤتمرات وندوات وجلسات عصف ذهني مع خبراء التربية والمختصّين والمستفيدين من أرباب سوق العمل المحلي والدولي؛ لمناقشة وتقويم الخطة الوطنية. -الانتهاء من الخطة الإستراتيجية، واعتمادها ونشرها، ومتابعة تنفيذها.
	تطوير دور الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	-تفعيل دور الجامعة في حل المشكلات والقضايا المجتمعية، كمشكلة البطالة، والتواؤم مع سوق العمل الدولي. -تفعيل دور الجامعة في تنمية مهارات الخريجين للتوافق مع المهن والوظائف المستقبلية. -إنشاء أكاديميات تابعة للجامعات تُلبّي احتياجات سوق العمل الدولي، كتصميم برامج للتعليم المتخصص، والتحويل المهني؛

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
		لتلبية احتياجات سوق العمل، وبرامج لتعميق الخبرات وتنمية الوعي بسوق العمل الدولي وأبعاده. –تنفيذ برامج تنمية مهنية للعاملين والقيادات تُلبّي الاحتياجات المتغيّرة لسوق العمل الدولي.
	تطوير التشريعات واللوائح المنظّمة للعمل بالجامعات، بما يتوافق مع التحديات العالمية وتحديات سوق العمل الدولي للارتقاء بالوضع التنافسي لها.	–تشكيل لجنة من خبراء التربية والقانون والاقتصاد؛ لوضع التشريعات اللازمة التي تتوافق مع التوجّهات الجديدة للجامعات. –تحديد آليات تنفيذ التشريعات واللوائح الجديدة، وتوعية الأطراف ذات الصلة بها، بما يتوافق مع التوقيت الزمني لتنفيذ الخطة. – فتح قنوات اتصال بين الجامعات المصرية ومؤسسات سوق العمل على المستويات الثلاثة، وخاصة المستوى الدولي.
تطوير العلاقة بين الجامعات المصرية وسوق العمل الدولي.	– إعادة هيكلة الجامعات بما ينتج عنه عدد من الجامعات التخصصية مثل جامعة الطب، أو جامعة الهندسة أو الجامعة التكنولوجية، أو جامعة الإنسانيات والفنون بما يضمن عمق	–تشكيل لجان في كل تخصّص لوضع معايير للإعداد في كل تخصص بما يتوافق مع مُتطلَّبات سوق العمل بمستوياته. –تصميم إستراتيجية لتنفيذ البرامج بما يفي بمُتطلَّبات سوق العمل الدولي. –وضع إطار زمني لتطبيق إستراتيجية البرنامج.

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
	إعداد الطلاب في كل تخصص.	
	-تطوير نظام الشراكة بين الجامعات المصرية ومؤسسات الإنتاج وقطاع الأعمال التجارية والصناعية والمؤسسات الخدمية، لربط مخرجاتها باحتياجات سوق العمل بمستوياته: المحلي والإقليمي والعالمي.	-نشر ثقافة الشراكة وعوائدها الاجتماعية والاقتصادية على كل من الجامعات ومؤسسات الإنتاج وقطاع الأعمال التجارية والصناعية والمؤسسات الخدمية. -عقد شراكات واتفاقات بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج وقطاع الأعمال التجارية والصناعية والمؤسسات الخدمية؛ لتدريب طلاب الجامعات بها، وتعليم وتدريب الموظفين وفق المتطلبات المتغيرة لسوق العمل الدولي. -توفير المتطلَّبات المادية والتقنية والبشرية اللازمة لعملية التدريب والتعليم. -تقديم منح من الشركات والمؤسسات الإنتاجية للطلاب للتدريب في أثناء التعليم بالجامعات على مهارات المهن والوظائف المستقبلية. -تصميم برامج خدمية واستشارية وتدريبية لمؤسسات الإنتاجية، ومتابعة تنفيذها بالصورة التي تدعم فرص عمل جديدة. -توفير وسائل التعليم والتدريب والخدمات وأساليب التقويم لتطوير مهارات سوق العمل والتحويل الوظيفي.
	تطبيق نظام L. M. D، بالجامعات لإعداد الطلاب لسوق العمل الدولي	-تشكيل لجنة من خبراء التربية والاقتصاد لوضع خطة إستراتيجية لتطبيق نظام L. M. D بالجامعات وغيره من الاتجاهات الحديثة، وفق المهارات التي يتطلبها سوق العمل الدولي.

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
	وغيره من الاتجاهات الجديدة.	–تحديد المتطلَّبات اللازمة لتطبيق تلك النظم بالتعليم الجامعي. –تشكيل فريق لمتابعة تطبيق تلك النظم وتقدير معدلات الإنجاز وتقديم التغذية المرتدة.
	الأخذ بنظام القرى النموذجية بالتعاون بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية.	–وضع خطة لتطبيق مشروع القرى النموذجية بالمجتمع المصري تتضمن كافة المجالات التنموية التجارية والصناعية والزراعية وغيرها من الأنشطة ذات الارتباط بسوق العمل الدولي. –إنشاء مشرعات صغيرة ومتوسطة بالقرى النموذجية في المجالات التجارية والصناعية والزراعية، بالتعاون بين الجامعات وقطاعات الإنتاج لفتح مجالات جديدة وفرص العمل. – وضع خطط مستقبلية لتدريب وتعليم الطلاب والعاملين بما يتوافق مع مهارات سوق العمل الدولي. – إتاحة فرص عمل بالقرى النموذجية للطلاب والعاملين بعد تأهيلهم.
	التوجه نحو الاستثمار في التعليم الجامعي.	–تشجيع ودعم البحوث الابتكارية بالجامعات ذات العائد الاقتصادي المرتفع، بحيث تستهدف حل المشكلات والقضايا المجتمعية. –إنشاء مشروعات استثمارية بالجامعات المصرية تستقطب المتميزين من الطلاب والعاملين وأعضاء هيئة التدريس للعمل بها. –إنشاء إدارات خاصة لتسويق المخرجات الجامعية على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.
نشر الوعي المهني (الوعي بسوق العمل الدولي) ومُتطلَّباته وأبعاده	نشر الوعي بسوق العمل الدولي لدى طلاب الجامعات من خلال التربويين	–إعداد خطط لنشر الوعي بسوق العمل الدولي لدى طلاب الجامعات من خلال الندوات، والمؤتمرات، والإعلام المرئي والمسموع، والمنصات الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي. – دعوة رجال الأعمال في المجالات المختلفة لعقد ورش عمل

الهدف الإستراتيجي	الأهداف المنبثقة	مُتطلَّبات وآليات التنفيذ
بين طلاب الجامعات المصرية.	والخبراء في مجالات التجارة والصناعة والزراعة والمتخصصين في التعليم الجامعي.	وندوات للطلاب؛ للتوعية بسوق العمل الدولي وأبعاده ومُتطلَّباته، وطبيعة المهن والمهارات اللازمة لها.
	دراسة حالة الجامعات الدولية ذات الوضع التنافسي المرموق، واستخلاص الدروس المستفادة منها في الارتقاء بوعي الطلاب بسوق العمل الدولي.	-إجراء الدراسات للجامعات الدولية المتميزة في إعداد طلابها لسوق العمل الدولي؛ للإفادة في نشر خبراتها في الارتقاء بوعي الطلاب بسوق العمل الدولي وأبعاده. -دعوة المختصّين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المتقدمة لعقد ورش عمل للطلاب عن سوق العمل الدولي وأبعاده ومُتطلَّباته.

٦-المعوِّقات المحتملة التي قد تواجه تطبيق التَّصوّر المُقترح وسُبل مواجهتها:

لتحديد إمكانية تنفيذ التَّصوّر المقترح لإعداد الجامعات المصرية لطلابها على ضوء مُتطلَّبات سوق العمل الدولية؛ يعرض الباحثان لأهم المعوقات المتوقّعة، وسُبل مواجهتها، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

المعوِّق: عدم وجود قواعد معلومات عن مُتطلَّبات سوق العمل من التخصصات والمهارات؛ لتكون الموجه لسياسات القبول وتوزيع الطلبة على التخصصات المختلفة.

المعوِّق: الفجوة بين مهارات الخريجين وسوق العمل، وتقديم مخرجات تُسهم في تفاقم مشكلة البطالة.

سُبل المواجهة: دراسة حاجة سوق العمل من مخرجات الجامعات كمًّا ونوعًا، ووضع قائمة بالمهارات التي ينبغي أن يتحلَّى بها الخريج، بما يَتناسب مع احتياجات سوق العمل في القطاعين العام والخاص.

سُبل المواجهة: إعداد قاعدة بيانات ومعلومات بالتخصصات المختلفة والمهارات اللازمة للالتحاق بها، مع وضع أولوية للتخصصات الأكاديمية المتوافقة مع مُتطلَّبات سوق العمل الدولية.

المعوِّق: عدم قدرة مناهج التعليم العالي على تحقيق مواءمة مهارات وقدرات وخبرات الخريجين لمتطلَّبات سوق العمل من العمالة والفنيين.

سُبل المواجهة: تشكيل لجنة من خبراء التربية لإعداد مناهج تدريسية مُتطوِّرة تُركِّز على جانب المهارات التي يحتاجها الخريجون في سوق العمل، وتطوير طرق وإستراتيجيات التدريس بما يُساهم في إكساب الخريجين للمهارات المعرفية والتقنية المختلفة التي تَتناسب مع احتياجات سوق العمل الدولي.

المعوِّق: عدم وجود إستراتيجية محددة الأهداف يتمّ على ضوئها وضع برامج للتوعية المهنية للطلاب بمُتطلَّبات سوق العمل.

سُبل المواجهة: إعداد خطة مُوحّدة على مستوى الجامعات تعتمد على مرجعية احتياجات سوق العمل، وتتبنّى مجموعة من الأهداف تشتمل على مداخل لتوعية الطلاب بمتطلبات سوق العمل الدولي، والاستفادة القصوى من تقنية الاتصالات والمعلومات لتأهيل الطلاب عَلميًّا وتوعيتهم ثقافيًّا واجتماعيًّا.

المعوِّق: ضعف التنسيق بين الجامعة ومؤسسات ومُنظَّمات الأعمال لتنظيم دورات تدريبية للطلاب على أرض الواقع.

سُبل المواجهة: التخطيط الإستراتيجي لتعزيز التواصل بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل، والعمل على وضع آليات للتشارك بين الجامعات ومؤسسات سوق العمل؛ من أجل دمج الطلبة في سوق العمل في أثناء مرحلة التعليم؛ من أجل التعرف على أهم المهارات التي يحتاجون إليها، والعمل على تطويرها من خلال برامج تدريبية مساعدة، ومكمِّلة لمخرجات العملية التعليمية.

المعوِّق: رفض بعض الجامعات إعادة صياغة أنشطتها وبرامجها؛ لتتلاءم مع مُتطلَّبات منظمات الأعمال.

سُبل المواجهة: توعية وتأهيل الجامعات وتغيير الثقافة الجامعية نحو التعاون والشراكة مع مُنظَّمات الأعمال، حيث إن بعض البرامج التعليمية المقدَّمة في الجامعات لا تُساعد على توفير خريجين بمواصفات تتفق ومُتطلَّبات سوق العمل، أيّ لم يتمّ ربط هذه البرامج باحتياجات سوق العمل، وتنفيذ برامج توعية بأهمية الشراكة والتعاون بين الجامعات ومؤسسات الأعمال، وأن هذا التعاون يُسهم في تطوير قدرات وإمكانات الجامعات، ويعود بالنفع على جميع المنتسبين للجامعات؛ مما يُخفّف من حدة المقاومة.

المعوِّق: الذاتية والمحاباة في الحكم على الطلاب في اختيارات القبول بالبرامج التدريبية وفرص الالتحاق بمؤسسات الأعمال.

سُبل المواجهة: وضع مجموعة من المعايير والضوابط الحاكمة التي يتمّ على أساسها اختيار الطلاب للالتحاق بالبرامج التدريبية ومؤسسات الأعمال؛ منعًا للتحيُّز والمحاباة، واشتراط مقوم خارجي في كل مقرر دراسي.

ملخص نتائج الدراسة ومقترحاتها

ملخص نتائج الدراسة:

– توجد فجوة بين مخرجات التعليم الجامعي المصري واحتياجات سوق العمل، وهذه الفجوة لها جانبان، أحدهما كمي يتمثل في ارتفاع نسب البطالة، والآخر نوعي يتعلق بضعف جدارات العمل لدى مخرجاتها.

– ثمة اتجاهات معاصرة في إعداد طلاب الجامعات وفق متطلبات سوق العمل الدوري، مثل نظام L. M. D، وجامعات الشراكة والجامعات الربحية وغيرها، ثبتت فاعليتها في إعداد طلبة الجامعة وفق متطلبات سوق العمل الدولي.

– هناك خبرات ناجحة لإعداد طلاب الجامعة للتوافق مع متطلبات سوق العمل، ومن أهم هذه الخبرات، خبرات: جامعة كالجاري الكندية، وجامعة طوكيو اليابانية، وجامعة هارفارد الأمريكية، يمكن توظيفها في تطوير دور الجامعات المصرية في إعداد طلابها وفق متطلبات سوق العمل الدولي.

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الراهنة، يتبين أن سوق العمل الدولي يتطلب نوعا من الخريجين يمتلكون مهارات نوعية، وأن هذه المهارات الجديدة قد أصبحت مطلبا ملحًّا؛ ومن ثم يتوجب على الجامعات المصرية إحداث تغيير جذري في نظم إعدادها، ومن ثم تطوير أدوار النظام كليا وكل عنصر من عناصر النظام بدءا من سياسات القبول، والبرامج والمقررات، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، وطرق التقويم، وتوثيق العلاقة بينها وبين مؤسسات الإنتاج المحلية والعالمية، والاسترشاد بخبرات الجامعات الأجنبية والاتجاهات الحديثة.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، ناجي عبد الوهاب هلال. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات في تلبية احتياجات سوق العمل على ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٠)، ٤٣-١٦٣.

أحمد، نعيمة محمد. (٢٠١٤). مواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل دراسة تطبيقية تحليلية، المؤتمر الدولي الثالث، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية وبالتعاون مع أكاديمية جلوان، الأردن، في الفترة ٢٨/٤-٢٠١٤/٥/١م.

أحمد، هالة إبراهيم. (٢٠١٨). تفعيل دور الشراكة البحثية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، ج ٢، ع ٤، ٤٧٢-٥١٦.

أنور، أشرف سمير. (٢٠٢١). فجوة مخرجات التعليم وسوق العمل في مصر. مجلة آفاق اقتصادية معاصرة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مصر، ع ٥، ٢٥-٣٠.

بخاري، عصام. (٢٠٠٩). دراسة لعوامل النجاح والتحديات في التجربة اليابانية في الشراكة المجتمعية بين القطاعات الصناعية والحكومية والجامعية، المنتدى الأول للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، في الفترة ٢٥-٢٦ مايو، ٢١٧-٢٣٨.

بدوي، محمد فوزي أحمد. (٢٠٢٣). سوق العمل الرقمي مدخلا لتطوير التعليم الجامعي المصري، المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة، ٢ (١)، ٢٢-٥٣.

جاد، محمد؛ محمود، أشرف. (٢٠١٧). تصور مقترح لجامعة بحثية مصرية على ضوء خبرة معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية وجامعة كيب تاون بجنوب أفريقيا، مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع ٨، ١١-٢٢٥.

حداد، لينا نزيه. (٢٠١٩). الوعي المهني لدى طلبة جامعة اليرموك وفقا لعدد من المتغيرات، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

حسن، ماهر أحمد. (٢٠١٧). تفعيل الشراكة البحثية بين الجامعات المصرية والقطاع الخاص في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول المتقدمة، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ٤١ (٢)، ٢٤٠-٢٩٤.

حسني، سها معين محمد؛ الليثي، أحمد حسن؛ عبد الباقي، سلوى محمد، (٢٠٢٠). الوعي المهني لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض التغيرات الديمغرافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٦ (٩)، ٦٥-١٢٤.

حسين، محمد جاد. (٢٠١٦). المشاركة الشعبية في تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ع ٤، ٢٦٥-٤٧٤.

حسين، محمود محمد. (٢٠١٧). التخطيط الإستراتيجي التسويقي لخريجي كليات التربية في ضوء مُتطلَّبات سوق العمل: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

حمدان، علام محمد. (٢٠١٥) الطريق نحو الجامعات البحثية عالمية المستوى دراسة شمولية في الجامعات العربية، المؤتمر السنوي الرابع للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، مراكش. المغرب في الفترة من ١٩-٢١ مارس.

حمزة، أحمد عبد الكريم. (٢٠١٥). المواءمة بين مخرجات الجامعات واحتياجات سوق العمل: رؤية مستقبلية بالجامعات السعودية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ع ٤٢، ج ١، ٣٦٥-٣٩١.

حنفي، محمد ماهر. (٢٠١٠). دور كليات المجتمع الأمريكية في تلبية مُتطلَّبات سوق العمل وكيفية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع ٧، ٢٣٥-٢٧٤.

خذارية، ياسين. (٢٠١٧). إشكالية المواطنة والتربية في المجتمع الجزائري، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع ٢٣، ٢٢١-٢٣٨.

الخطيب، أحمد، زيغان خالد. (٢٠٠٩). إدارة المعرفة ونظم المعلومات، عمان، دار الكتاب العالمي.

درادكة، أمجد؛ معايعة، عادل. (٢٠١٤). الشراكة بين الجامعات ومؤسسات القطاع الخاص ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك-الأردن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، اليمن، ٧ (١٥)، ٩٧-١٢٣

الدلو، حمد أسعد. (٢٠١٦) إستراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين، رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٦٨)، ٣١٥٣-٣١٩٩

الدهشان، جمال علي، سمحان، منال فتحي. (٢٠٢٠). المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها: رؤية مقترحة، المجلة التربوية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (٨٠)، ١-١٥٠.

رضوان، سمير. (٢٠٢١). أسواق العمل في مصر نظرة مستقبلية. مجلة آفاق اقتصادية معاصرة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مصر، (٥)، ٥-٢٠.

زاهر، محمد ضياء الدين وآخران. (٢٠١٣). صيغة الجامعة المنتجة بالجامعات المصرية: الدواعي والمتطلَّبات، مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، ١ (١)، ٣١-٨٠.

زيدان، أسماء مراد صالح. (٢٠٢١). مهارات سوق العمل اللازمة لطلاب المدارس الثانوية الفنية الصناعية بمصر على ضوء الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ١ (٨٥)، ٢٧٣-٣٣٥.

سالم، أسماء. (٢٠١٥). مخرجات التكوين الجامعي المتخصص وعلاقتها بسوق العمل: دراسة مسحية على طلبة السمعي البصري بجامعة محمد خضير ببسكرة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة محمد خضير -بسكرة.

السيسى، أريج حمزة. (٢٠٢٢). دور الجامعات وسوق العمل في تحقيق إستراتيجيات لملاءمة تعليم المرأة العالي لاحتياجات سوق العمل بالمجتمع السعودي وفقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٦ (١٤٢)، ١٢٧– ١٦٨.

السيسي، جمال أحمد، الزهراني، إبراهيم بن حنش (٢٠١٨). تطوير أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ٣٤ (٧)، ٢٦١ – ٣٤٣.

شلبي، نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٠)، ١-٣٣.

الصاعدي، فهد سليمان. (٢٠١٧). مكانة التعليم العالي والبحث العلمي وأولوياته في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ودورهما في تعزيز مجتمع المعرفة ودعم سوق العمل. منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي: الأدوار التكاملية لمؤسسات المجتمع لتحقيق رؤية المملكة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٣٠، ١٧-١٨/ أكتوبر، ١٢١-١٢٦.

صالح، حمدي. (٢٠٠٢). جامعة المستقبل-الفلسفة والأهداف. المؤتمر القومي السنوي العاشر لمركز تطوير التعليم الجامعي: جامعة المستقبل في الوطن العربي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

صائغ، عبد الرحمن (٢٠٠٧). الواقع والتحديات والرؤى المستقبلية، المؤتمر العربي الأول حول الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، خلال الفترة من ٩-١٣ ديسمبر، الرباط.

صبري، رشا السيد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام إستراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٣)، ٤٣٩-٥٣٩

عبد الجليل، رباح رمزي. (٢٠١٤). دور الجامعة في تفعيل التدريب التحويلي لتلبية احتياجات سوق العمل في ضوء خبرات بعض الدول دراسة مسحية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ج ١، ٦٧٨- ٧١٢.

عبد الحميد، إيمان صلاح (٢٠٠٩). تطوير البرامج الدراسية الجامعية في ضوء أنظمة الجودة التعليمية لإمداد سوق العمل بمخرجات تعليمية قادرة على مواجهة التحديات العالمية، المؤتمر العلمي السنوي- العربي الرابع الدولي الأول: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي- الواقع والمأمول، جامعة المنصورة -كلية التربية النوعية، (٤)، ٦٩٢-٧٠٥

عبد القادر، طلحة، يوسف، صوار. (٢٠١٦). محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات (*DEA*): دراسة حالة جامعة سعيدة، مجلة الاقتصاد والمناجمنت، ٢٠١٦ (١٦)، ٩٣-١١٤.

عبد الكريم، لبنى محمود. (٢٠١١). دراسة مقارنة لجامعات المستقبل في بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

عبد اللطيف، عماد عبد اللطيف. (٢٠١٩). دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء مُتطلَّبات سوق العمل: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٦٢، ٢٤٨-٣٦١.

عبد المولى، سمية أحمد. (٢٠٢١). مستقبل سوق العمل من واقع التقارير الدولية. مجلة آفاق اقتصادية معاصرة، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مصر، (٥)، ٦٧-١٠٣.

عسيري، عالية محمد. (٢٠١٨). تصور مقترح من منظور التربية الإسلامية لمواجهة مشكلة البطالة والآثار المترتبة عليها في ضوء احتياجات سوق العمل السُّعُودِيَّة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٧ (١٧٧)، ٥٣٩-٥٨٣.

علوان، سهام أحمد محمد. (٢٠١٦). جامعات الشركات وتلبية مُتطلَّبات سوق العمل في كل من الهند وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (٥)، ٢١٣-٣٧٤.

عمارة، سيد عبد السميع. (٢٠١٥). تصميم مقترح لكفاءة تطبيق منظومة ضمان الجودة الشاملة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي على الوفاء بمُتطلَّبات سوق العمل وخفض معدلات البطالة بين خريجيها. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، (٣)، ٤٢٩-٤٥٥.

عوض، محمد (٢٠١٢). الخريجون وسوق العمل، متاح على *https://pfesp. ps/uploads*، تم الاسترجاع في ٢٠٢٢/٩/٩.

فالي، نبيلة. (٢٠١٧). مخرجات التعليم العالي وتحديات سوق العمل في ولاية سطيف، مجلة دراسات، جامعة عماء ثليجي بالأغواط، (٥٦)، ١٨٦-١٩٩.

القباري، جود بن علي. (٢٠١٨). الشراكة البحثية بين الجامعات والقطاع الخاص وفق مؤشرات مجتمع المعرفة: تصور مقترح. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

مطر، محمد إبراهيم. (٢٠٢١). تدويل التعليم الجامعي مدخلاً لتلبية الوظائف المتوقعة لسوق العمل: تصور مقترح، المجلة التربوية، جامعة سوهاج – كلية التربية، (٨٣)، ١١٦٠-١٢٢٤.

المهدي، ياسر الهنداوي، سويلم، محمد غنيم. (٢٠١٤). إستراتيجية مقترحة لتجسير الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل بمصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢١ (٨٩)، ١١-١٤٦.

موقع اللغة العربية والثقافة (٢٠١٨). معجم المعاني: عربي – عربي، متاح على *http://www. langue-arabe. fr*، تم الاسترجاع في ٢٠٢١/٨/٧

ناس، السيد محمد. (٢٠٠٩). الشراكة بين التعليم والتدريب وسوق العمل: دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الكورية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٦٥ (١)، ١٤٥-٢٢٤.

نصر، أماني محمد (٢٠٠٧). دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية في تدويل التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (١٤)، ٢٢٦ -٣٣٦.

نور الدين، مجدي أحمد. (٢٠٢١). تطبيق المواءمة بين التعليم الثانوي الصناعي ومُتطلَّبات سوق العمل لزيادة معدلات التنمية. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، (٤٥) ١، ٣٧٥-٤٠٨.

هلالي، أحمد محمد. (٢٠١٧). قيم المواطنة في المنهج الدراسي السعودي تحليل مضمون منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. عمان: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب، ٦ (٣)، ١٦-٣٣.

يوسف، صوار. (٢٠١٦). قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي، ماجستير، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة تلمسان.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Hamid, Iman Salah (2009). Developing university study programs in the light of educational quality systems to provide the labor market with educational outputs capable of facing global challenges, the fourth annual Arab international first scientific conference: academic accreditation of qualitative higher education institutions and programs in Egypt and the Arab world - reality and aspirations, Mansoura University - Faculty of Specific Education (4) , 692-705

Abdel Jalil, Rabah Ramzi. (2014) The role of the University in Activating Transformational Training to Meet the Needs of the Labor Market in Light of the Experiences of Some Countries, A survey Study, Journal of Educational Sciences, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University, (1) , 678-712.

Abdel Mawla, Somaya Ahmed. (2021). the future of the labor market from the reality of international reports. Contemporary Economic Horizons Journal, Information and Decision Support Center, Egypt, (5) , 67-103.

Abdel Qader, Talha, Youssef, Sowar (2016). An attempt to measure the efficiency of the Algerian university using the DEA method: a case study of Saida University, Journal of Economics and Mining, (16) , 93-114.

Abdul Karim, Lubna Mahmoud. (2011). A comparative study of future universities in some foreign countries and the possibility of benefiting from them in Egypt. PhD thesis, Faculty of Education, Helwan University, Egypt.

Abdul Latif, Emad Abdel Latif. (2019). the role of the university in enhancing global citizenship skills for its students in light of the requirements of the labor market: a field study at Sohag University. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (62) , 248-361.

Ahmed, Hala Ibrahim. (2018). Activating the role of research partnership in achieving the competitive advantage of Egyptian universities, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, Egypt, 4 (2) , 472-516.

Ahmed, Nagy Abdel-Wahhab Helal. (2020). A proposed vision to activate the role of universities in meeting the needs of the labor market in the light of some contemporary trends, International Journal of Educational and Psychological Sciences, (40) , 43-163.

Ahmed, Naima Mohamed. (2014). Harmonizing the outputs of higher education with the needs of the labor market, an applied and analytical study, the third international conference, Integration of education outputs with the labor market in the public and private sectors, Al-Balqa Applied University, in cooperation with Galwan Academy, Jordan, in the period 4/28-1/5/2014.

Al-Dahshan, Gamal Ali, Samhan, Manal Fathi (2020). The skills necessary to prepare for future professions and jobs to keep pace with the fourth industrial revolution and its development requirements: a proposed vision, the Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (80) , 1-150.

Al-Dahshan, Jamal Ali (2019). Teacher preparation programs to keep pace with the requirements of the Fourth Industrial Revolution, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (68) , 3153-3199

Al-Dalu, Hamad Asaad (2016) A proposed strategy to harmonize the outputs of higher education with the needs of the labor market in Palestine, Master Thesis, Academy of Management and Politics for Graduate Studies, Al-Aqsa University in Gaza, Palestine.

Al-Hindawi, Yasser Fatehi; Swailem, Muhammad Ghoneim. (2014). A proposed strategy to bridge the gap between education outputs and labor market needs in Egypt. The Future of Arab Education Journal, Cairo: The Arab Center for Education and Development, (21) , 11-146.

Al-Kabbari, Jude Ben Ali. (2018). Research Partnership between Universities and the Private Sector According to Knowledge Society Indicators: A Proposed Concept. Ph. D. Faculty of Education. King Saud University.

Al-Khatib, Ahmed, Zighan Khaled (2009). Knowledge management and information systems, Amman, Dara International Book.

Al-Mahdi, Yasser Al-Hindawi, Sweilem, Muhammad Ghoneim (2014). A proposed strategy to bridge the gap between the outputs of university education and the needs of the labor market in Egypt in the light of some contemporary global trends, Journal of the Future of Arab Education, Arab Center for Education and Development, 21 (89) , 11-146.

Al-Saedi, Fahd Suleiman. (2017). The status of higher education and scientific research and its priorities in achieving the Kingdom's Vision 2030 and their role in promoting the knowledge society and supporting the labor market. Community Partnership Forum in the Field of Scientific Research: The Complementary Roles of Community Institutions to Achieve the Kingdom's Vision, Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 2030, 17-18 October, 121-126.

Al-Sisi, Areej Hamza (2022). The role of universities and the labor market in achieving strategies to adapt women's higher education to the needs of the labor market in Saudi society according to the Kingdom's Vision 2030, Educational Journal, Kuwait University, 36 (142) , 127-168.

Al-Sisi, Jamal Ahmed, Al-Zahrani, Ibrahim Bin Hanash (2018). Developing the performance of heads of academic departments at Qassim University in light of the requirements of the knowledge society, Journal of the College of Education - Sohag University, 34 (7) , 261-343.

Alwan, Siham Ahmed Mohamed. (2016). Corporate universities and meeting the requirements of the labor market in India, Russia and the United States of America and the possibility of benefiting from them in Egypt, Journal of Comparative and International Education, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration (5) , 213-374.

Amara, Syed Abdel Samie. (2015). A proposed design for the efficiency of applying the comprehensive quality assurance system and the accreditation of higher education institutions to meet the requirements of the labor market and reduce unemployment rates among its graduates. Scientific Journal of Economics and Trade, Faculty of Commerce, Ain Shams University, (3) , 429-455.

Anwar, Ashraf Samir. (2021). Education output gap and the labor market in Egypt. Contemporary Economic Horizons Journal, Information and Decision Support Center, Egypt, (5) , 25-30.

Arabic Language and Culture website (2018). A dictionary of meanings: Arabic-Arabic, available at http://www. langue-arabe. fr.

Asiri, Alia Mohammed. (2018). A proposed vision from the perspective of Islamic education to confront the problem of unemployment and its implications in the light of the needs of the Saudi labor market. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 37 (177) , 539-583.

Awad, Mohamed and others. (2012). Alumni and the labor market https://pfesp. ps/uploads.

Badawi, Muhammad Fawzi Ahmed (2023). The digital labor market is an introduction to the development of Egyptian university education, International Journal of Contemporary Educational and Human Sciences, 2 (1) , 22-53.

Bukhari, Essam. (2009). A study of success factors and challenges in the Japanese experience in community partnership between the industrial, governmental and university sectors, the first forum for community partnership in the field of scientific research in the Kingdom of Saudi Arabia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia, in the period May 25-26, 217-238.

Daradkeh, Amjad; Maayah, Adel. (2014). Partnership between universities and private sector institutions and obstacles to its application from the point of view of faculty members at Yarmouk University-Jordan, Arab Journal of Quality Assurance of University Education. General Secretariat of the Association of Arab Universities, Yemen,7 (15) , 97-123

Gad, Mohammed; Mahmoud Ashraf. (2017). A proposed vision for an Egyptian research university in the light of the experience of the Massachusetts Institute of Technology in the United States of America and the University of Cape Town in South Africa. Journal of Comparative and International Education. The Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, (8) , 11-225.

Haddad, Lina Nazih. (2019). Professional awareness among Yarmouk University students according to a number of variables, Ph. D. thesis, Faculty of Education, Yarmouk University.

Hamdan, Allam Muhammad. (2015) The path towards world-class research universities, a comprehensive study in Arab universities, the fourth annual conference for social sciences and humanities, the Arab Center for Research and Policy Studies, Marrakesh. Morocco from 19-21 March.

Hamza, Ahmed Abdel Karim. (2015). Alignment between university outputs and the needs of the labor market: A future vision for Saudi universities. Journal of Counseling Psychology. Ain Shams University, 42 (1) , 365-391.

Hanafi, Muhammad Maher. (2010). The role of American community colleges in meeting the requirements of the labor market and how to benefit from them in Egypt, Journal of the College of Education, Port Said University, (7) , 235-274.

Hassan, Maher Ahmed. (2017). Activating the research partnership between Egyptian universities and the private sector in light of the expertise and experiences of some developed countries, International Journal of Educational Research, UAE University, (41) , Emirates, 240-294.

Helaly, Ahmed Mohamed. (2017). Citizenship values in the Saudi curriculum Content analysis of the social and national studies curriculum. The specialized international

educational journal. Amman: The International Group for Consultations and Training, 6 (3) , 16-33.

Hosni, Suha Mueen Muhammad; Al-Laithi, Ahmed Hassan; Abdel-Baqi, Salwa Mohamed (2020). Professional awareness among a sample of kindergarten teachers in light of some demographic changes, Journal of Educational and Social Studies, 26 (9) , 65-124.

Hussein, Mahmoud Mohamed. (2017). Strategic marketing planning for graduates of faculties of education in light of the requirements of the labor market: a field study, master's thesis, Faculty of Education, Assiut University.

Hussein, Mohamed Gad. (2016). Popular participation in financing higher education in the United States of America and the United Kingdom, and the possibility of benefiting from it in Egypt, Journal of Comparative and International Education, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration. (4) , 265-474.

Khadaria, Yassin. (2017). The problem of citizenship and education in Algerian society. Journal of Human and Society Sciences. Mohamed Kheidar University, Biskra, Algeria, (l) , 221-238.

Matar, Muhammad Ibrahim (2021). The internationalization of university education as an entry point to meet the expected jobs of the labor market: a suggested vision, The Educational Journal, Sohag University - Faculty of Education, (83) , 1160-1224.

Nasr, Amani Mohamed (2007). A comparative study of some foreign experiences in the internationalization of university education and the possibility of benefiting from it in the Arab Republic of Egypt, Journal of Studies in University Education, (14) , 226-336.

Nass, Mr. Mohamed. (2009). The Partnership between Education, Training and the Labor Market: A Study of the Egyptian Reality in the Light of the Korean Experience, Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, (1) , 145-224.

Noureddine, Magdy Ahmed. (2021). Applying the harmonization between industrial secondary education and the requirements of the labor market to increase development rates. College of Education Journal. Ain Shams University, 1 (45) , 375-408.

Radwan, Samir. (2021). Labor markets in Egypt, a future view. Contemporary Economic Horizons Journal, Information and Decision Support Center, Issue 5, Egypt, 5-20.

Sabry, Rasha El-Sayed (2020). A proposed program based on two learning theories for the era of the Fourth Industrial Revolution using digital learning strategies and measuring its effectiveness in developing mathematical prowess, enjoying learning and appreciating it among preparatory year female students, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (73) , 439- 539

Saleh, Hamdi. (2002). Future University - Philosophy and Objectives. The Tenth Annual National Conference for University Education Development Center (Future University in the Arab World) University Education Development Center, Ain Shams University, Cairo.

Salem, Asmaa (2015). The outputs of specialized university training and its relationship to the labor market: a survey study on audiovisual students at the University of Muhammad Khudair in Biskra, Master's thesis, Faculty of Human Sciences, University of Muhammad Khudair - Biskra.

Sayegh, Abdul Rahman (2007). Reality, Challenges and Future Visions, The First Arab Conference on Arab Universities: Challenges and Future Prospects, Arab Organization for Administrative Development, during the period from 9-13 December, Rabat.

Shalabi, Nawal Muhammad. (2014). A proposed framework for integrating twenty-first century skills into science curricula in basic education in Egypt, International Journal of Specialized Education, 3 (10) , 1-33.

Vali, Nabila (2017). The outputs of higher education and the challenge of the labor market in the state of Setif, studies, Amma Thaliji University in Laghouat, (56) , pp. 186-199.

yusif, sawar. (2016). Measuring the efficiency of the Algerian university using the embodiment analysis method, MA, Faculty of Economics and Administration, University of Tlemcen.

Zahir, Muhammed Diaa El-Din, and others. (2013). The format of the productive university in Egyptian universities: reasons and requirements. Journal of educational knowledge, Egyptian Association for Fundamentals of Education, Vol 1 (1) , 31-80.

Zidan, Asma Murad Saleh (2021). Labor market skills necessary for students of industrial technical secondary schools in Egypt in light of the fourth industrial revolution and its development requirements, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 1 (85) , 273-335.

المراجع الأجنبية:

Biddle, B (1995). Teacher's roles, in Husen, C: The International Encyclopedia of Education, (10) , New York, T. Neville Postel The waite.

Cambridge University Press (2020). Cambridge Dictionary, Retrieved on 10/3/2020 https://dictionary. cambridge. org/dictionary/english/labour-market.

Cojcariu, Venera-Mihaela & Pascal Doina (2016). Study on Certain Demands of the Labor Market from Bacau Regarding the Competences of University Graduates, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 20 (1) , 85 – 106.

Daun,H (2002) : Education Restructuring in the Context of Globalization and National Policy, New York, RoutledgeFalemer.

Eberhard, Birgit., Podio, Mickael., Alonso, Azucena Pérez., Radovica, Evita., Avotina, Lidija., Peiseniece, Liga., Sendon ,Maria Caamaño., Lozano, Alison Gonzales,& Solé-Pla ,Joan. (2017). Smart work: The transformation of the labour market due to the fourth industrial revolution (I4.0) , International Journal of Business and Economic Sciences Applied Research, 10 (3) , 47-66.

Farlex (2020). The Free Dictionary, Retrieved on 10/3/2020 from Http://www. thefreedictionary. com/labor-market.

- Coberly-Holt, Patricia & Elufiede, Kemi (2019). Preparing for the Fourth Industrial Revolution with Creative and Critical Thinking, Adult Higher Education Alliance, Paper presented at the Annual Meeting of the Adult Higher Education Alliance ,43rd, Orlando, Florida, Mar (7-8).,21-25.

Harvard University (2017). Economic Development, allston campus institutional master plan notification form. U. S. A.

Harvard University (2019). Self-Study for NEASC Accreditation. President and fellows of Harvard College, U. S. A.

Harvard University (2020). Mission Statement, president and fellows of Harvard College. U. S. A.

Ito, Hiroshi (2014). Challenges towards Employability: Higher Education's Engagement to Industrial Needs in Japan, Higher Education Studies, 4 (2) , pp. 1-8.

Jeonjwoo Lee. (2013). Create world-class universities: ideas and suggestions for developing countries, Quarterly Review of Comparative Education, 166. (2) , 233-249.

Karsten, I., van der Merwe, M. & Steenekamp, K. (2020). EMPOWERING ACCOUNTING STUDENTS TO ENHANCE THE SELF-DETERMINATION SKILLS DEMANDED BY THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION South African ,Journal of Higher Education, 34 (20) , 36-59.

Kottmann, A. & Weert ,E (2013). Higher Education and the Lauber Market: International Policy Frameworks for Regulating Graduate Employability , the Matic Report for the Dutch Ministry of Education , Culture and Science OEW.

National Research Council. (2012). Research universities and the future of America: Ten breakthrough actions vital to our nation's prosperity and security. National Academies Press.

Patton, W. & Watson, M., & Creed, P. A. (2004). Career maturity of Australian and South African high school students: Developmental and contextual explanations. Australian Journal of Career Development, 13 (1). 33-41.

Smith ,Cameron , Holden ,Michael, Yu ,Eustacia & Hanlon ,Patrick (2021). 'So what do you do?': Third space professionals navigating a Canadian university context, JOURNAL OF HIGHER EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT,43 (5) ,505-519.

Takagi, K. (2018). Accommodating Project-based Professionals in Higher Education Institutions in Japan. Journal of Higher Education Policy and Management, 40 (3) , 272–286. doi:10.1080/ 1360080X.2018.1462434

Takagi, K. (2018). Accommodating project-based professionals in higher education institutions in Japan, Journal of Higher Education Policy and Management, 40 (3) , 272–286. doi:10.1080/ 1360080X.2018.1462434.

The Economic Times (2020). Definition of 'Labour Market', retrieved on 10/3/2020 from https://economictimes. indiatimes. com/definition/labour-market.

The University of Tokyo (2017). Action plan 2005-2008, planning division. General affairs department, japan.

The University of Tokyo (2018). Overview of the Division of the University corporate, relations, http:// www. Ducr. U-tokyo. Ac. Jp/ en/ overview. Html, japan.

The University of Tokyo (2019). Enrollment in the University of Tokyo, http://www. U-tokyo. Ac. jp/res03/i13_e. html, japan.

The University of Tokyo (2019). Guide to Undergraduate Admissions, http:// www. u_tokyo ac. jp/ stu03/ e01_02_e. html, japan.

The University of Tokyo (2019). The University of Tokyo Guidebook, public relations group, japan.

University of Calgary (2016). University of the Future, Strategic Research plan, 2006, http://www. ucalgary. cavpr/files/srp-2006. pdf, canada.

University of Calgary (2018). Research outreach program, http://www. Ucalgary. ca / Research outreach /Rop-pres. pdf,canada.

University of Calgar. (2012). University of the Future, business plan, 2008-2012, http://www. ucalgary. ca/president/reports_publications

University of Calgary. (2001). Job placement manual. Retrieved from, https://live-hr. ucalgary. ca/ hr/sites/default/files/teams/239/aupe-job_placement. pdf

University of Calgar. (2016). University of the Future, business plan, 2006-2010, http://www. ucalgary. ca/president/reports_publications

Uskov., V. A , Bakken. j. p, Karri., S,D, , Uskov., A. V, Heinemann., C, (2018). Smart University: Conceptual Modeling and Systems 'Design, Switzerland: Springer International, Publishing, (5) , 49-86.

Ward, Rachel. Delaloye,Nicole., Logan, Lindsey &Jenkins, Samuel (2019). Proceedings from the 9 th Annual University of Calgary ,Leaders in Medicine Research Symposium, Clin Invest Med 2019; 42 (2) , E1-E18.

التفكير الإيجابي كمتغير معدِل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة

Positive thinking as a modified variable for the relationship between the Emotional intelligence and The quality of work life among female general education teachers in The Holly City of Makkah

إعداد

د. حنان بنت حمادي سليم الحربي

أستاذ علم نفس التعلم المساعد

بجامعة أم القرى

Dr. Hanan Hamadi Alharbi

Assistant Professor of Learning Psychology

At Umm al-Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-014-008

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التفكير الإيجابي كمتغير مُعدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) معلمة، طُبق عليهنَّ مقياس الذكاء الانفعالي، (إعداد Sulaiman and Noor (2015)). ترجمة وتقنين الباحثة، ومقياس التفكير الإيجابي وجودة الحياة الوظيفية (إعداد الباحثة)، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كلٍّ من التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية أعلى من المتوسط، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الوظيفية وكلٍّ من الذكاء الوجداني، والتفكير الإيجابي، كما أظهرت جميع النماذج مؤشرات جودة حسن مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا، وأسفرت نتائج النموذجين الأول والثاني على وجود تأثير مباشر وغير مباشر لكل من الذكاء الوجداني كمتغير مستقل، والتفكير الإيجابي كمتغير مستقل على جودة الحياة كمتغير تابع، وأظهر النموذج الأول تأثير مباشر من الذكاء الوجداني على جودة الحياة بلغت قيمته (٠,٧١) بينما أظهر النموذج الثالث في حالة وجود التفكير الإيجابي كمتغير معدل إن قيمة تأثير الذكاء الوجداني على جودة الحياة ارتفعت إلى (٠,٧٤٦)، كما ارتفعت قيم تأثير الذكاء الوجداني من خلال التفكير الإيجابي على أبعاد جودة الحياة الوظيفية كما يلي: في بعد البيئة ارتفعت من (٠,٤٧٩) إلى (٠,٥٠٨)، وفي بعد الرضا من (٠,٥٥٤) إلى (٠,٥٨٤)، مما يدل على دور التفكير الإيجابي كمتغير معدل يغير من قيم تأثير الذكاء الوجداني على جودة الحياة الوظيفية تغيرا إيجابيا مرتفعا.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإيجابي، الذكاء الوجداني، جودة الحياة الوظيفية، المعلمات، مكة المكرمة.

Abstract

The current study has aimed to identify the role of the positive thinking as a variable modifier of the relationship between the emotional intelligence and the quality of work life for female public education teachers in Makkah. The study sample consisted of (357) female teachers, that who the Emotional Intelligence Scale prepared by Sulaiman and Noor was applied to them (2015) (Translation and legalization of the researcher) , and the scale of the positive thinking and the quality of work life (prepared by the researcher). The results of the study revealed that the levels of the positive thinking, emotional intelligence, and the quality of work life are higher than the average. It also showed that there is a positive correlation between the quality of work life , the emotional intelligence and the positive thinking. Also , all models showed indicators of good quality that is matching and statistically acceptable. In addition , the results of the first and second models resulted that there is a direct and indirect effect of the emotional intelligence and the positive thinking as independent variables on quality of life as a dependent variable. Moreover , the first model showed a direct effect of the emotional intelligence on the quality of life with a value of (0.71).) While the third model showed the positive thinking as a modified variable that the value of the effect of emotional intelligence on the presence of the quality of life increased to (0.746). The values of the effect of the emotional intelligence through positive thinking on the dimensions of quality of work life increased as follows: in the environment dimension, it increased from (0.479) to (0.508) , and in the satisfaction dimension it increased from (0.554) to (0.584) that indicates the role of the positive thinking as a modified variable that changes the values of the effect of the emotional intelligence on the quality of work life in a highly positive way.

Keywords: positive thinking, emotional intelligence, quality of work life, Teachers, Makkah.

المقدمة

تُعد مهنة التعليم مهنة عظيمة لأهمية الدور الذي تقوم به في العملية التربوية، فالمعلمة هي أساس العملية التعليمية والركيزة الأساسية في الحقل التعليمي، فمن المهم التعرف على مدى رضاها، والكشف عن جميع الجوانب التي قد ترفع من رضاها وتجعلها أكثر إقبالًا على عملها، وبالمقابل أيضًا معرفة جميع الجوانب المحبطة أو التي تؤثر سلبيًا على عملها، فالإلمام بهذه الجوانب يساعدنا في دعم الإيجابي منها وإبعاد أو تخفيف السلبي منها.

اهتم علم النفس الإيجابي في الوقت الحاضر بمفهوم التفكير الإيجابي وممارسته وطرق تنميته عند الأفراد وأصبح محور اهتمام كبير من قِبل الباحثين، لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المعلمين الذي بدوره يؤثر على أدائهم وسلوكهم وأساليب تعاملهم مع طلابهم، ولذا فإن إدراك أهمية التفكير الإيجابي على التعلم أمر في غاية الأهمية، حيث يبدأ التعلم الإيجابي من خلال خلق مناخ صفي يتعلم فيه الطلاب بطرق إبداعية، فالمناخ الإيجابي يحفز الذكاء والرفاه النفسي والحركي لدي الطلبة. ومن ثمَّ يقيهم من المشكلات الانفعالية والأكاديمية (الشريفين وسرحان وغيث، ٢٠٢٠)، ويضيف القعدان وأبو معال (٢٠١٨) بأنه يمكن الاستدلال بالتفكير الإيجابي من خلال مجموعة من العمليات العقلية والنفسية والاجتماعية التي يقوم بها الفرد من فهم واستيعاب وتذكر واسترجاع وعمليات التفكير الإيجابي تدور عادة حول موضوع ما، بشكل مترابط ومتناسق وبتسلسل منطقي، وتُسهم العمليات في تحسين الأداء الوظيفي لدى المعلمين في مؤسسات التعليم، كما تسهم في الرضا عن الأداء في حال تمت العمليات بالشكل المطلوب، يجب تشجيع المعلمين وتحفيزهم على إدراك قيمة الإنجاز من خلال التفكير الإيجابي (Pukkeeree et al., 2020)

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التفكير الإيجابي في العملية التعليمية، وهو ما أظهرته دراسة العريفي (٢٠٢١) حيث بينت أنه يساهم في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني ونوعية الحياة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة من حل المشكلات بطرق فعالة)، وفي نفس السياق تضيف الديب والمغازي، الكفوري (٢٠٢١) بأن للتفكير الإيجابي دور في قدرة الفرد على تحقيق الأفضل والسعي نحو النجاح وتحقيق الأهداف، وكذلك التحكم في

الانفعالات والسلوك، بالإضافة إلى القدرة علي الصبر والمرونة ومواجهة المشكلات والصعاب التي تواجهها.

يمثل التفكير الإيجابي أحد مرادفات التوجه التفاؤلي في الحياة بما يتضمنه من توقعات الفرد الإيجابية للنجاح والسعادة والانجاز، وهو على العكس تمامًا من التفكير السلبي المرادف للتوجه السلبي المتشائم بما يتضمنه من فقدان الفرد لثقته في قدراته علي مواجهة الصعوبات وتجاوز المعوقات في مواقف الحياة اليومية (حسين وأحمد، ٢٠٢٠) فالتفكير السلبي للمعلم يؤدي إلى مشكلات نفسية وتربوية للطلبة منها التأخر الدراسي والهروب من المدرسة، وانخفاض الدافعية للدراسة، أما المعلمون ذوو التفكير الإيجابي يكون تفكيرهم إيجابيا وسلوكهم كذلك، نجدهم يتفاعلون مع الآخرين (الجمعان، ٢٠١٩)، وهذا ما أكدته دراسة معقوب (٢٠١٨) بأنه كلما كان التفكير إيجابيا استطاع الأفراد وخاصة المعلم من مواجهة كثيرًا من متطلبات العمل التي قد تخلق لديهم التوتر والضغط النفسي، وكلما كان هذا التفكير سلبيًا أدى إلى التعامل مع هذه الضغوط والتوتر بأساليب سطحية وخاطئة.

وتُعرف الديب والمغازي، الكفوري (٢٠٢١) التفكير الإيجابي بأنه: "توجه عقلي يجعل المعلمة تنظر إلى الأمور والمواقف نظرة إيجابية مفيدة، وتتوقع نتائج صائبة لكل عمل تُقبل عليه، ولا تتوقف عند العوائق والصعاب بل تتخطاها وتستفيد منها في حياتها العملية والمهنية، وهذا ما أكدته دراسة Matel-Anderson & Bekhet. (2019) فهو عملية معرفية تساعد الأفراد على الحصول على صور تبعث الأمل في المستقبل، وذكرت دراسة Gü et al., (2021) بأن التفكير الإيجابي ماهو إلا أسلوب تفكير يؤكد على ما هو إيجابي ويهدف إلى إنتاج حلول بناءة بدلاً من التركيز على المشكلة.

وطبقًا لدراسة (عبدالله، ٢٠٢٠؛ الزهرة ومحمد، ٢٠٢١) تتضمن أبعاد التفكير الإيجابي خمسة أبعاد هي: التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، المشاعر الإيجابية، مفهوم الذات الإيجابية، الرضا عن الحياة، المرونة الإيجابية. وحددت إبراهيم (٢٠١٩) خمسة أبعاد للتفكير الإيجابي (الأفكار الموجهة نحو الذات، الأفكار الموجهة نحو الآخرين، الأفكار الموجهة نحو العالم والحياة، الأفكار الموجهة نحو المستقبل، الأفكار الموجهة نحو الماضي)، وقد لخص حسين وأحمد (٢٠٢٠)

أبعاد التفكير الإيجابي في ستة أبعاد هي: قوة الأنا، التوكيدية، تقدير الذات، الاتزان الانفعالي، الإبداع في حل المشكلات، إدراك معنى الحياة.

وفي ضوء ما تم عرضه من أبعاد التفكير الإيجابي التي تناولتها الدراسات السابقة لُوحظ أن هناك اتفاقًا في بعض الأبعاد

ومن منطلق ما سبق لخصت الباحثة أبعاد التفكير الإيجابي في ثلاثة أبعاد هي: (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، مفهوم الذات الإيجابية، المرونة الإيجابية في التفكير)

كما يُنظر للذكاء الوجداني من السمات الإيجابية التي يُفضل أن تتصف بها المعلمة، حيث شهدت السنوات الماضية توسعًا في دراسته، حيث أشارت الأدبيات أنه من أهم خصائص المعلم التي لها تأثيرات إيجابية على الطلبة، ولهذا تحولت وجهة الأبحاث الحديثة إلى التركيز على اتقان المحتوى وتطوير خطط التدريس إلى تحديد معتقدات المعلم وذكائه الوجداني واللذان يعدان الآن من المتطلبات الأساسية لتدريس وتعليم الطلبة (عباس وطه، ٢٠٢١)، وفي نفس السياق يرى خلف الله (٢٠١٦) أن الذكاء الوجداني من أبرز الذكاءات التي لاقت اهتمامًا في الوقت الحاضر؛ لما يتضمنه من قدرة علي فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل مع المواقف الحياتية وفق ذلك.

يُعدّ الذكاء الوجداني للمعلمة من أهم المتغيرات التي تؤثر على مدى كفاءة العملية التربوية، نظرًا لما يمثله من أهمية في الجوانب الأكاديمية والمهنية بات من الضروري التعرف على هذا المفهوم، وتؤكد عبيدات والجراح (٢٠٢٠) على أنه مفهوم له عدة عوامل، يتضمن إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

وترى العتيبي وخربيه (٢٠٢٠) بأن الذكاء لوجداني "مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تمتلكها المعلمة وتؤثر على قدرتها على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية، ومن ثمَّ توظيف هذه المعرفة لاستخدام تفكيرها وسلوكها إلى الأنماط المختلفة للشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية".

تتعدد وجهات النظر حول مكونات الذكاء الوجداني فعلى سبيل المثال في دراسة (السيد وآخرين، ٢٠١٨؛ حمادة وعيروط، ٢٠١٧) الذكاء الوجداني يتكون من بعدين: إدارة الذات غير

المعرفية، وبعد البراعة الاجتماعية، بينما أكدت دراسة (العدل، ٢٠١٨؛ عزيزان وحريري، ٢٠١٧) على ثلاث مكونات: التعامل مع الآخرين، إدارة الانفعالات، الدافعية. وأضاف الشهري، والعتوم (٢٠١٩) بعدًا رابعًا: المعرفة الانفعالية، وفي نفس السياق ترى الشعيبي، والظفيري (٢٠١٩) أن للذكاء أربع مكونات هي: فهم المشاعر الذاتية، فهم مشاعر الآخرين، توظيف المشاعر، تنظيم المشاعر، و (الجمال، ٢٠١٦؛ الخطاطبة، ٢٠٢٠؛ خلف الله، ٢٠١٦؛ العتيبي وخربية، ٢٠٢٠؛ علي، ٢٠١٨)

وتأكيدًا لهذا الترابط النظري بين مكونات الذكاء الانفعالي وبيئة العمل، كشفت مجموعة من الدراسات التي تناولت أهمية الذكاء في نجاح المعلم وتقدمه على الصعيد الاجتماعي وتحقيق الأهداف كدراسة (الشعيبي والظفيري، ٢٠١٩)، هذا أيضًا ما انتهت إليه دراسة عمور (٢٠٢٠) حيث ركزت على أهمية وتعزيز وتنشيط الذكاء الوجداني فهو يزود المعلم بالقدرة على إدارة انفعالات الطلبة، ومن ثَمّ العمل على إقامة علاقات اجتماعية بينه وبين الطلبة قوامها الاحترام المتبادل، فنجاح المعلم لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به من قدرات، مهارات وكفاءات انفعالية، فالذكاء الانفعالي له دور هام في المجال المدرسي.

وفي هذا السياق جاء الاهتمام بتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين بالمدارس من الأمور المهمة التي يحتاج اليها التعليم، لما لها من دور مهم وأساسي في تحديد ارتقاء أداء المنظمة، فالأفراد الذين يتمتعون بجودة حياة وظيفية مريحة ومميزة يكون أداؤهم عالٍ، بالإضافة إلى قدرتهم في مساعدة المنظمة التعليمية في تحقيق أهدافها (عطا وعطا، ٢٠١٨)، فعلى سبيل المثال تُعرف جودة الحياة الوظيفية على أنها: "مجموعة من العوامل المادية والمعنوية بمختلف أبعادها، وبشكل جيد، مما ينعكس على الموظفين فيشعرون بالرضا والأمان الوظيفي، ويبذلون أقصى جهد لتحقيق التميز" (الفحيلة، ٢٠١٩)، كما عرفتها خميس (٢٠١٩) على أنها: "مجموعة من الأنظمة والبرامج المرتبطة بتحسين وتطوير مختلف الجوانب الخاصة بالمعلمات، والتي من شأنها أن تؤثر على حياة العمل للأفراد وبيئتهم الاجتماعية والثقافية والصحية والذي بدوره ينعكس على مستوى الأداء الوظيفي لهم". وتأكيدًا لذلك يرى فايد (٢٠٢٠) أنها: "مجموعة الأنشطة التي يقوم بها إدارة المدرسة بهدف تحسين ظروف حياة العمل وتطويرها، مما يزيد من مستوى رضاهم ودافعيتهم للعمل ويزيد من إنتاجية المدرسة وتحقيق أهدافها"، وتُعرف على أنها: "درجة من التميز في ظروف

العمل والعمل التي تساهم في الرضا العام للفرد وتعزز الفعالية الفردية والمؤسسية" (Singh & Singh,2015).

ومن جهة أخرى قدمت دراسة كلٍّ من مخامرة (٢٠١٩)؛ السيد (٢٠١٩)؛ العامري (٢٠٢١)؛ عطا وعطا (٢٠١٨)؛ المشوط (٢٠٢٢) أهداف جودة الحياة الوظيفية والتي تتمثل في: تحسين الروح المعنوية للموظفين، تقليل الضغط، تحسين العلاقات داخل وخارج العمل، تحسين سلامة ظروف العمل، تحسين رضا الموظفين، وتحسين الصحة النفسية والجسدية للموظفين، شعور المعلم بالثقة في المنظمة نظرًا لما توفره من ظروف عمل آمنة ومستقرة، توفير فرص التنمية والنمو الوظيفي. وانطلاقًا مما سبق تهدف جودة الحياة الوظيفية إلى تحسين ظروف العمل مما ينعكس إيجابيا على تحقيق الأهداف.

وفي نفس السياق تؤكد الدراسات الأجنبية أن جودة الحياة الوظيفية لها نهج إداري يؤكد على العوامل التي تؤثر على دافع العمل والرضا الوظيفي. إذا شعر الموظفون أن احتياجات مكان العمل متاحة أو تتجاوز التوقعات، عندها يشعرون بتحسن مستوى جودة الحياة الوظيفية، مما سيزيد من مستوى الرضا الوظيفي لديهم (Fatmasari & Wulida 2018; Akram, et al , 2017)

وبالنظر إلى ماسبق، يمكن القول بالأهمية العملية لتطبيق جودة الحياة الوظيفية، ومن أهمها ما يلي (السيد، ٢٠١٩؛ سمحان، ٢٠٢٠):

– مشاركة أكبر عدد من المعلمين بالأفكار البناءة التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينات في إجراء العمل المؤسسي.

– زيادة درجة الرضا الوظيفي للمعلمين وتحسين ودعم العلاقات الإنسانية في المؤسسة.

– تخفيض الصراعات بين المعلمين والإدارة من خلال تطوير مناخ لعلاقات عمل أكثر إنتاجية.

وبما أن مفهوم جودة الحياة الوظيفية متعدد الأبعاد، فقد تعددت وجهات نظر الباحثين لحصر تلك الأبعاد، ومما سبق نستنتج أن أكثر الأبعاد تأثيرًا على جودة الحياة الوظيفية للمعلمة هي: شروط وظروف بيئة العمل، المشاركة في اتخاذ القرار، الأجور والمكافآت، الرضا الوظيفي، خصائص الوظيفة، أسلوب الرئيس في الإشراف (جمعة وأخرون، ٢٠١٧؛ الحمداني والخولاني،

٢٠١٩؛ خميس، ٢٠١٩؛ الركبان، ٢٠٢١؛؛ عبدالخالق، ٢٠٢٠؛ الكاديكي، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠٢٠؛Singh & Singh,2015) وأضاف فايد (٢٠٢٠) والهور (٢٠٢١) بعدًا آخر يتمثل في التوازن بين الحياة والعمل، وكذلك أضافت بريك (٢٠٢١) والسيد (٢٠١٩) والشراب (٢٠٢٠) بعدًا آخر يتمثل في العلاقات الإنسانية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُعد المعلم ركنًا أساسيًّا في العملية التعليمية وحجر الزاوية ومفتاح نجاح العملية التعليمية في أي نظام تربوي يعتمد على فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المعلم أحد وأهم تلك المدخلات فنالت شريحة المعلمين اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية بصفة عامة وعلم النفس الإيجابي بصفة خاصة، وقد دعمت الدراسات النفسية أهمية التفكير الإيجابي؛ فمثلًا توصلت دراسة (بن جلول والهاشمي، ٢٠١٨؛ لبصير، ٢٠٢٠) إلى أن للتفكير الإيجابي تأثيرًا في جودة الحياة الوظيفية للمعلمات، وفي نفس السياق أكدت المراجعة العلمية لبعض الدراسات على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية منها دراسة (جمعة وآخرون، ٢٠١٧؛ الهور، ٢٠٢١).

وهذا ما دعا الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية، ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة الماسة لإلقاء الضوء على بعض المتغيرات الإيجابية، الداعمة للمعلمات المتمثلة في التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى جودة الحياة الوظيفية، والتفكير الإيجابي، والذكاء الوجداني لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة؟

٢. ما دلالة العلاقة بين درجات المعلمات بمكة المكرمة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية؟

٣. ما دلالة العلاقة بين درجات المعلمات بمكة المكرمة على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية؟

٤. ما دلالة الفروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي، والذكاء الوجداني، وجودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة؟

٥. هل للتفكير الإيجابي دور معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١. مستوى كلٍّ من جودة الحياة الوظيفية، والتفكير الإيجابي، والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة.

٢. العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية، وكذلك العلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة الوظيفية.

٣. الفروق في كلٍّ من التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة.

٤. دور التفكير الإيجابي كمتغير معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية:

– تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المفاهيم التي تناولتها الدراسة متغيرات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للمعلمات والتي أشارت الأدبيات إلى تأثيرها في أدائهن، ومن ثمَّ أداء الطالبات.

– كما تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لفئة مهمة جدًا وهي فئة المعلمين.

– قد تعدّ هذه الدراسة بمثابة تسليط الضوء على أهمية دور المعلمات، ودعوة لتحسين الظروف المهنية لديهن.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين لتنمية ورفع مستوى التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية، وزيادة كفاءتهن من خلال تحسين بيئة العمل وتقدير جهودهن وإنجازاتهن.
- تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على رعاية المعلمات وإعدادهنّ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

وتتمثل المصطلحات التالية والتي اشتقت تعريفاتها من الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١. **التفكير الإيجابي** Positive thinking: تُعرف عبد الله (٢٠٢٠) التفكير الإيجابي بأنه: "نمط من أنماط التفكير يساعد المعلمة على استخدام أفكارها ومعتقداتها بطريقة إيجابية تنعكس على تصرفاتها وسلوكياتها تجاه الأشخاص والمواقف والأحداث" (ص.٢١٦)، وتُعرف معقوب (٢٠١٨) التفكير الإيجابي بأنه: "أسلوب متكامل في التفكير واتجاه إيجابي يساعد المعلم في إدارة الضغوط التي تواجهه في محيطها المدرسي" (ص.٧٠).

وتعرف الباحثة التفكير الإيجابي إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أ فراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة.

٢. **الذكاء الوجداني**:Emotional Intelligence يُعرف بأنه: "قدرة الفرد على إدراك وتقييم المشاعر والتعبير عنها بدقة وبمراقبة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والقدرة على استخدام العواطف لاستخدام تفكير الفرد وأفعاله" (Sulaiman & Noor ,2015,p.82).، ويعرفه عباس وطه (٢٠٢١) بأنه: "قدرة الفرد المدركة على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين وإدارة انفعالاته وإدارة انفعالات الآخرين، والاستفادة منها في تيسير التفكير وحل المشكلات" (ص.٢٠٠).

وتعرف الباحثة الذكاء الوجداني إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أ فراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة.

٣. جودة الحياة الوظيفية Quality of Work Life: تُعرف السيد (٢٠١٩) جودة الحياة الوظيفية بأنها: "مجموعة من العمليات والإجراءات التي تنفذها المدرسة بهدف تطوير وتحسين مختلف جوانب الحياة الوظيفية للمعلمين، من خلال توفير بيئة عمل مناسب، وتلبية احتياجاتهم

الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى تنمية العلاقات الإنسانية تحقيقًا لرضاهم الوظيفي مما يضمن استمرارية نجاح المدرسة" (ص.٢٤٣).

وتعرف الباحثة جودة الحياة الوظيفية إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أ فراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد جودة الحياة الوظيفية المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بموضوعها التفكير الإيجابي كمتغير معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمات التعليم العام.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤هـ / ٢٠٢٢م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي، والسببي المقارن) للتحقق من دور التفكير الإيجابي (كمتغير معدل) في العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات بمكة المكرمة في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م، والبالغ عددهن (١٣٣٠٢) معلمة وفقًا لإحصائية إدارة التعليم بمكة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تكونت من (٣٥٧) معلمة بمكة المكرمة من مراحل التعليم الثلاث وجدول (١) التالي يوضح توزيع عينة الدراسة وفقا للمرحلة وعدد سنوات الخبرة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٦,٢ %
	من ٥ – ١٠ سنوات	٧٩	٢٢,١ %
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٥٦	٧١,٧ %

يتضح من جدول (١) السابق أن عينة الدراسة بلغت ٣٥٧ معلمة توزعت على مراحل التعليم العام ومعظمهن تمتد سنوات خبرتهن إلى أكثر من ١٠ سنوات.

أدوات الدراسة:

تمثلت في:

– مقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة)

– مقياس الذكاء الوجداني إعداد سليمان ونور Sulaiman and Noor (2015).

– مقياس جودة الحياة الوظيفية (إعداد الباحثة)

وفيما يلي وصفا لأدوات الدراسة وطرق تقنينها:

مقياس التفكير الإيجابي:

بعد مراجعة الأطر النظرية التي تناولت متغير التفكير الإيجابي، وكذلك مراجعة المقاييس المعدة في بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة صادق، وعطا (٢٠٢٠)، والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها، اتضح للباحثة أن هذه المقاييس لا تتناسب مع مهام وطبيعة عينة الدراسة الحالية، ولذا تم بناء المقياس الحالي، ويمثل الهدف من المقياس الحالي في قياس التفكير الإيجابي لدى

معلمات التعليم العام، وتكون المقياس من (١٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي: (التوقعات الإيجابية نحو المستقبل، مفهوم الذات الإيجابية المرونة الإيجابية في التفكير)

طريقة تصحيح مقياس التفكير الإيجابي:

تتم الاستجابة لفقرات المقياس من خلال تدرج ثلاثي وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي، حيث يتم الاختيار من ثلاثة بدائل تتمثل في: (غالبًا، أحيانًا، قليلًا) لتقابل الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارة حيث يتم عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات سلبية الاتجاه.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

الطريقة الأولى: الصدق العاملي الاستكشافي.

وفيه طبق المقياس على ١٧٠ معلمة، وتأكدت الباحثة من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار Barlett، ومقياس KMO فكان الاختبار الأول دالًا، والمقياس الثاني قيمته ٠,٨٠ والحد الأدنى المقبول للمقياس ٠,٦؛ مما يعني أن بيانات المقياس صالحة لإجراء التحليل العاملي، ثم حللت المفردات بطريقة المكونات الأساسية، واتبعت الباحثة معيارين لتحديد عدد العوامل:

الأول: هو معيار جتمان حيث يعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحدا أو أكثر.

الثاني: الاختبار الركامي Scree test وفيه فُحص الرسم البياني للمنحنى الذي يصف العوامل وعند النقطة التي عندها يتغير شكل المنحنى ليصبح أفقيًا ووجد أن هذه النقطة تحدد ثلاثة عوامل فقط تقع فوق نقطة الانكسار، فاعتبرت هي العوامل الأساسية للمقياس، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريماكس لكايزر، مع تحديد ثلاثة عوامل للتحليل، وجاءت النتائج كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢) قيم تشبعات المفردات على عواملها بمقياس التفكير الإيجابي

المفردة	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	مفهوم الذات الإيجابية	المرونة الإيجابية في التفكير	المفردة	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	مفهوم الذات الإيجابية	المرونة الإيجابية في التفكير
١	٠,٣٤			٩		٠,٧٥	
٢	٠,٣٠			١٠		٠,٦٢	
٣	٠,٦٩			١١			٠,٣٨
٤	٠,٦٥			١٢			٠,٥٥
٥	٠,٥٥			١٣			٠,٥٧
٦		٠,٨٨		١٤			٠,٥٧
٧		٠,٨٧		١٥			٠,٤٢
٨		٠,٨٠					
الجذر الكامن					٣,٩٢	١,٦٣	١,٢٤
التباين					٢٦,٢	١٠,٨٧	٨,٣

يتبين من الجدول السابق أن مفردات المقياس قد تشبعت على ثلاثة عوامل تفسر ٤٥,٣٦ % من التباين الكلي، وجميع التشبعات أكبر من ٠,٣ كالآتي:

العامل الأول: تشبعت عليه ٥ مفردات تدور حول التوقعات البناءة التي تهدف إلى تحقيق مكاسب في مختلف جوانب حياة الفرد الاجتماعية والمهنية في المستقبل لذلك يمكن تسميته التوقعات الإيجابية نحو المستقبل.

العامل الثاني: وقد تشبعت عليه ٥ مفردات تدور حول نظرة الفرد الإيجابية نحو ما يمتلكه من أفكار ومعتقدات وقدرات متنوعة لذلك يمكن تسميته مفهوم الذات الإيجابية.

العامل الثالث: وقد تشبعت عليه ٥ مفردات تدور حول نظرة الفرد على تغيير أفكاره ومعتقداته بما يناسب المواقف وخصائصه وضغوطاته ليكون قادر على مواجهته لذلك يمكن تسميته المرونة الإيجابية في التفكير.

الطريقة الثانية: صدق الاتساق الداخلي:

وفيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) معلمة، وجاءت النتائج كما في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

التوقعات الإيجابية نحو المستقبل		مفهوم الذات الإيجابية		المرونة الإيجابية في التفكير	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٦**	٦	٠,٥٩**	١١	٠,٥٦**
٢	٠,٥٨**	٧	٠,٦٢**	١٢	٠,٦٦**
٣	٠,٧٠**	٨	٠,٤٨**	١٣	٠,٦٢**
٤	٠,٧٧**	٩	٠,٥٢**	١٤	٠,٧٣**
٥	٠,٦٤**	١٠	٠,٥٥**	١٥	٠,٧٠**

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

يتضح من جدول (٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	٠,٧٩	٠,٠١
٢	مفهوم الذات الإيجابية	٠,٨١	٠,٠١
٣	المرونة الإيجابية في التفكير	٠,٧٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

– طريقة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.

– طريقة التجزئة النصفية وتصحيح القيمة الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون وجاءت النتائج كما في جدول (٥) التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي

م	الأبعاد	ثبات ألفاكرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
١	التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	٠,٨٨	٠,٨٤
٢	مفهوم الذات الإيجابية	٠,٧٩	٠,٨٠
٣	المرونة الإيجابية في التفكير	٠,٨٠	٠,٨٢
	المقياس كاملا	٠,٨٩	٠,٨٨

يتضح من جدول (٥) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير الإيجابي تراوحت بين ٠,٧٩–٠,٨٩ للأبعاد والمقياس كاملا وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، كما تراوحت قيم الثبات بين ٠,٨٠ – ٠,٨٨ للأبعاد والمقياس كاملا وذلك بطريقة التجزئة النصفية وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

مقياس الذكاء الوجداني:

وصف المقياس: يُستخدم مقياس الذكاء الوجداني كواحد من أكثر مقاييس الذكاء الوجداني شيوعًا، وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من عدد ١٦ بندًا، موزعين على أربعة أبعاد؛ وهي: تقييم العاطفة الذاتية SEA، وتقييم عاطفة الآخرين OEA، واستخدام العاطفةUOE، وتنظيم العاطفة ROE، ويتضمن كل محور أو بُعد على أربعة بنود، ويتم الإجابة على العبارات على مقياس ليكرت الخماسي والذي يتراوح من (١) غير موافق تمامًا، إلى موافق تمامًا (٥) وتشير الدرجة الأعلى إلى أعلى مستوى من الذكاء العاطفي والعكس، تم تطبيق المقياس على (١٥٠) موظفًا إداريًا مُعينًا حديثًا يخضعون لدورة إجبارية في دولة ماليزيا، فقد أظهرت أن النسخة الماليزية من مقياس the Bahasa Malaysia version of the WLEIS صادقة وباستخدام التحليل العاملي

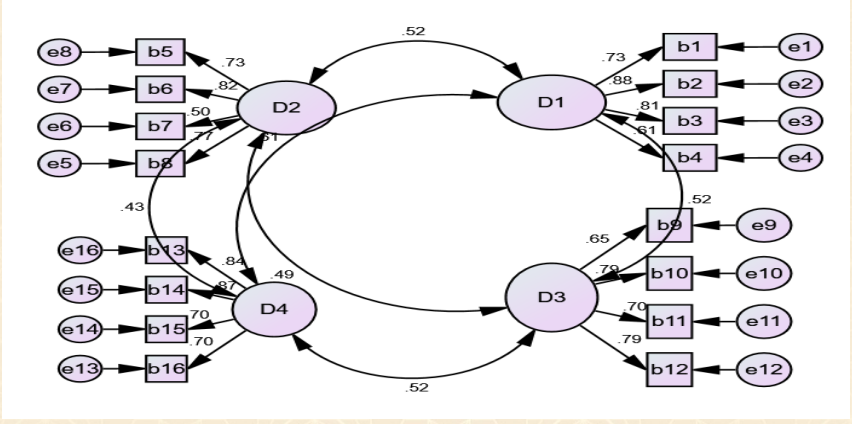
الأساسي بطريقة تدوير varimax، تم استخلاص أربعة مكونات بنسبة تباين ٧٥,١٪، بالإضافة إلى ذلك، كانت نتائج الثبات مرضية؛ حيث تراوح معامل ثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٨٣ــ ٠,٩٢) وذلك لجميع أبعاد المقياس. كما أظهرت نتائج ثبات التجزئة النصفية أن الأداة ثابتة وذلك بمعامل ثقة يتراوح بين (٠,٨١ – ٠,٩٥). وبشكل عام، تُظهر النتائج أن النسخة الماليزية من مقياس WLEIS حافظت على بنيتها العاملية وتتمتع بدرجة صدق وثبات مرتفعة.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفقا للخطوات التالية:

الطريقة الأولى: التحليل العاملي التوكيدي.

تعتمد عملية التحقق من الصدق البنائي باستخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي على حساب مدى ارتباط كل مجموعة من المتغيرات المقيسة بمتغير واحد كامن وذلك من خلال تقويم النموذج الأصلي والتحقق من استيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة من المؤشرات الإحصائية؛ تلك المؤشرات التي لها دلالتها الخاصة في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة ومن ثم يمكننا الوصول إلى قرار مفاده أن النموذج يتصف بمعاملات صدق بنائي جيدة أو مقبولة من الناحية الإحصائية، وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغت (١٧٠) معلمة باستخدام طريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood وفحص تشبعات المفردات على العوامل، وفحص قيم التغاير بين المفردات وجاءت بيانات النموذج كما بالشكل التالي:

شكل (١) النموذج المقترح بناء على نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الوجداني



كما جاءت مؤشرات النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٦) معايير مؤشرات ملاءمة نموذج التحليل العاملي التوكيدي للبيانات بمقياس الذكاء الوجداني

المؤشر	القيمة المثالية	القيمة المستخرجة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	من ٠ – ٠,٠٨	٠,٠٧
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من ٠,١	٠,٠٣
مؤشر توكر لويس (TLI)	من ٠,٩ – ١	٠,٩٢
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	من ٠,٩ – ١	٠,٩١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من ٠,٩ – ١	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٦) أن مؤشرات النموذج تدعم صلاحية النموذج حيث وقعت جميعها في المدى المقبول.

الطريقة الثانية: صدق الاتساق الداخلي:

وفيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) معلمة وجاءت النتائج كما في الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الذكاء الوجداني

التقييم الانفعالي الذاتي		التقييم الانفعالي للآخرين		استخدام الانفعالات		تنظيم الانفعالات	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٧٠**	٥	٠,٦٨**	٩	٠,٧٣**	١٣	٠,٤٩**
٢	٠,٦٩**	٦	٠,٥٨**	١٠	٠,٥٩**	١٤	٠,٥٨**
٣	٠,٥٨**	٧	٠,٥٣**	١١	٠,٦٦**	١٥	٠,٦٤**
٤	٠,٥٥**	٨	٠,٤٧**	١٢	٠,٤٩**	١٦	٠,٥٣**

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

يتضح من جدول (٧) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التقييم الانفعالي الذاتي	٠,٨٨	٠,٠١
٢	التقييم الانفعالي للآخرين	٠,٧٦	٠,٠١
٣	استخدام الانفعالات	٠,٦٩	٠,٠١
٤	تنظيم الانفعالات	٠,٧٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

- حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.
- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وتصحيح القيمة الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون وجاءت النتائج كما في جدول (٩) التالي:

جدول (٩) قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني

م	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
١	التقييم الانفعالي الذاتي	٠,٧٧	٠,٧٦
٢	التقييم الانفعالي للآخرين	٠,٦٩	٠,٧٠
٣	استخدام الانفعالات	٠,٧٠	٠,٧٤
٤	تنظيم الانفعالات	٠,٧٢	٠,٧٦
	المقياس كاملا	٠,٨٠	٠,٨٠

يتضح من جدول (٩) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني تراوحت بطريقة ألفا كرونباخ بين ٠,٦٩ – ٠,٨٠ للأبعاد والدرجة الكلية وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ٠,٧٠، ٠,٨٠ على الترتيب وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

مقياس جودة الحياة الوظيفية:

بعد مراجعة الأطر النظرية التي تناولت متغير جودة الحياة الوظيفية، وكذلك مراجعة المقاييس المعدة في بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة (Al-Zboon et al., 2015) والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها، واتضح للباحثة أن هذه المقاييس لا تتناسب مع مهام وطبيعة عينة الدراسة الحالية، ولذا تم بناء المقياس الحالي، ويمثل الهدف من المقياس الحالي في قياس جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام، وتكون المقياس من (١٤) فقرة موزعة على بعدين هما: (البيئة المدرسية، والرضا الوظيفي).

طريقة تصحيح مقياس جودة الحياة الوظيفية:

تتم الاستجابة لفقرات المقياس من خلال تدرج ثلاثي وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي، حيث يتم الاختيار من ثلاثة بدائل تتمثل في: (غالبًا، أحيانًا، قليلًا) لتقابل الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارة حيث يتم عكس ترتيب الدرجات في حالة العبارات سلبية الاتجاه

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

الطريقة الأولى: الصدق العاملي الاستكشافي:

وفيه طبق المقياس على ١٧٠ معلمة، وتأكدت الباحثة من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار Barlett، ومقياس KMO فكان الاختبار الأول دالًا، والمقياس الثاني قيمته ٠,٨٣ والحد الأدنى المقبول للمقياس ٠,٦؛ مما يعني أن بيانات المقياس صالحة لإجراء التحليل العاملي، ثم حللت المفردات بطريقة المكونات الأساسية، واتبعت الباحثة معيارين لتحديد عدد العوامل:

الأول: وهو معيار جتمان حيث يعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحدا أو أكثر.

الثاني: الاختبار الركامي Scree test وفيه فُحص الرسم البياني للمنحنى الذي يصف العوامل وعند النقطة التي عندها يتغير شكل المنحنى ليصبح أفقيًا وجد أن هذه النقطة تحدد عاملين فقط تقع فوق نقطة الانكسار، فاعتبرت هي العوامل الأساسية للمقياس، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريماكس لكايزر، مع تحديد عاملين للتحليل، وجاءت النتائج كما في جدول (١٠) التالي.

جدول (١٠) قيم تشبعات المفردات على عواملها بمقياس جودة الحياة الوظيفية

المفردة	البيئة المدرسية	الرضا الوظيفي	المفردة	البيئة المدرسية	الرضا الوظيفي
١	٠,٦٣		٨		٠,٥١
٢	٠,٦٥		٩		٠,٧٥
٣	٠,٥٧		١٠		٠,٨٣
٤	٠,٦٥		١١		٠,٦٢
٥	٠,٥٩		١٢		٠,٤١
٦	٠,٦٠		١٣		٠,٤٢
٧	٠,٣٧		١٤		٠,٧٩
				٤,٥٥	١,٤٢
				٣٢,٥٥	١٠,١٥

يتبين من الجدول السابق أن مفردات المقياس قد تشبع عليه عاملان عوامل تفسر ٤٢,٧٠ % من التباين الكلي، وجميع التشبعات أكبر من ٠,٣ كالآتي:

العامل الأول: تشبعت عليه ٧ مفردات تدور حول مجموعة من المعايير والمؤشرات التي ينبغي توافرها في المدرسة، من أجل الوصول إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء بأقل تكلفة وجهد لذلك يمكن تسميته البيئة المدرسية.

العامل الثاني: وقد تشبعت عليه ٧ مفردات تدور حول شعور المعلمة اتجاه وظيفتها، حيث تشعر بالرضا عن مختلف العوامل البيئية والأوضاع الاقتصادية، والنواحي الإدارية لذلك يمكن تسميته الرضا الوظيفي.

الطريقة الثانية: صدق الاتساق الداخلي.

وفيه حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة لكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) معلمة، وجاءت النتائج كما في الجدول (١١) التالي:

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية

البيئة المدرسية				الرضا الوظيفي			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٧**	٥	٠,٦٠**	٨	٠,٧٥**	١٢	٠,٣٢*
٢	٠,٥٨**	٦	٠,٥٨**	٩	٠,٣٢*	١٣	٠,٣٢*
٣	٠,٣٩*	٧	٠,٦٢**	١٠	٠,٤٤**	١٤	٠,٣٣*
٤	٠,٧٣**	–	–	١١	٠,٧٤**	–	–

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

يتضح من جدول (١١) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥ مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الوظيفية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	البيئة المدرسية	٠,٧٢	٠,٠١
٢	الرضا الوظيفي	٠,٧٧	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس أي يوجد اتساق داخلي مما يعد مؤشرا للصدق.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

– طريقة معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية.

– طريقة التجزئة النصفية وتصحيح القيمة الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون وجاءت النتائج كما في جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) قيم معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة الوظيفية

م	الأبعاد	ثبات ألفاكرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
١	البيئة المدرسية	٠,٨٠	٠,٧٩
٢	الرضا الوظيفي	٠,٨٢	٠,٨٠
	المقياس كاملا	٠,٨٢	٠,٨٧

يتضح من جدول (١٣) السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة الوظيفية تراوحت بين ٠,٨٠-٠,٨٢ للأبعاد والمقياس كاملا وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، كما تراوحت قيم الثبات بين ٠,٧٩ – ٠,٨٧ للأبعاد والمقياس كاملا وذلك بطريقة التجزئة النصفية وهي قيم ثبات مقبولة وتشير لثبات المقياس.

نتائج الدراسة

السؤال الأول، وينص على: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية، والتفكير الإيجابي، والذكاء الوجداني لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة؟

أولًا: جودة الحياة الوظيفية:

لمعرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لكل بعد وللدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار) ت (لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) اختبار) ت (لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في جودة الحياة الوظيفية لدى عينة الدراسة

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	١٨,٢٩	٢,١٩	١٤	٣٦,٨	٠,٠١
الرضا الوظيفي	١٧,٤١	٣,١٢	١٤	٢٠,٦	٠,٠١
جودة الحياة الوظيفية	٣٥,٦٩	٤,٦٨	٢٨	٣١,٠٤	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفعلي، أي أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة أعلى من المتوسط

ثانيًا: التفكير الإيجابي:

لمعرفة مستوى التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لكل بعد وللدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار) ت (لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول (١٥) التالي:

جدول (١٥) اختبار) ت (لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في التفكير الإيجابي لدى عينة الدراسة

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	١١,٢٦	٢,٠٣	١٠	١١,٧	٠,٠١
مفهوم الذات الإيجابية	١٢,٧٥	٢,٠٦	١٠	٢٥,٣	٠,٠١
المرونة الإيجابية في التفكير	١٢,٩٤	١,٧٧	١٠	٣١,٢	٠,٠١
التفكير الإيجابي	٣٦,٩	٤,٥	٣٠	٢٩,١	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفعلي، أي أن مستوى التفكير الإيجابي بأبعاده لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة أعلى من المتوسط.

ثالثًا: الذكاء الوجداني:

لمعرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي لكل بعد وللدرجة الكلية وذلك باستخدام اختبار) ت (لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول (١٦) التالي:

جدول (١٦) اختبار) ت (لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التقييم الانفعالي الذاتي	١٧,٣	٢,٥٣	١٢	٣٩,٥	٠,٠١
التقييم الانفعالي للآخرين	١٦,٢	٢,٦٩	١٢	٢٩,٨	٠,٠١

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	١٧,٦	٢,٣٦	١٢	٤٤,٧	٠,٠١
تنظيم الانفعالات	١٥,٦	٣,٠١	١٢	٢٢,٨	٠,٠١
الذكاء الوجداني	٦٦,٨	٨,١	٤٨	٤٣,٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفعلي، أي أن مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة أعلى من المتوسط.

السؤال الثاني، ونص على: ما دلالة العلاقة بين درجات المعلمات بمكة المكرمة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية؟

ولاختبار السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمات على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٧) قيمة (ر) ودلالتها للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية

الذكاء الوجداني	جودة الحياة الوظيفية		
	البيئة المدرسية	الرضا الوظيفي	الدرجة الكلية
التقييم الانفعالي الذاتي	٠,٢٩**	٠,٣٦**	٠,٣٨**
التقييم الانفعالي للآخرين	٠,٢٢**	٠,٣٠**	٠,٣١**
استخدام الانفعالات	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٠,٤٩**
تنظيم الانفعالات	٠,٣٢**	٠,٣٧**	٠,٤٠**
الذكاء الوجداني	٠,٤١**	٠,٤٨**	٠,٥١**

يتضح من الجدول (١٧) السابق وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين درجات المعلمات على مقياس جودة الحياة الوظيفية ودرجاتهن على مقياس الذكاء الوجداني، مما يعني أنه كلما زاد مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمة زاد شعورها بجودة الحياة الوظيفية.

السؤال الثالث، ونص على: ما دلالة العلاقة بين درجات المعلمات بمكة المكرمة على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية؟

ولاختبار السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمات على مقياس التفكير الإيجابي ودرجاتهن على مقياس جودة الحياة الوظيفية وجاءت النتائج كما في الجدول التالي

جدول (١٨) قيمة (ر) ودلالتها للعلاقة بين التفكير الإيجابي وجودة الحياة الوظيفية

التفكير الإيجابي	جودة الحياة الوظيفية		
	البيئة المدرسية	الرضا الوظيفي	الدرجة الكلية
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	٠,٣٥**	٠,٥١**	٠,٥١**
مفهوم الذات الإيجابية	٠,٤١**	٠,٤٣**	٠,٤٨**
المرونة الإيجابية في التفكير	٠,٣٧**	٠,٤٣**	٠,٤٦**
التفكير الإيجابي	٠,٤٩**	٠,٥٩**	٠,٦٣**

يتضح من الجدول (١٨) السابق وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين درجات المعلمات على مقياس جودة الحياة الوظيفية ودرجاتهن على مقياس التفكير الإيجابي، مما يعني أنه كلما زاد مستوى التفكير الإيجابي لدى المعلمة زاد شعورها بجودة الحياة الوظيفية.

السؤال الرابع، ونص على: ما دلالة الفروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي، والذكاء الوجداني، وجودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة؟

أولًا: التفكير الإيجابي:

لاختبار السؤال السابق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي وفقا لسنوات الخبرة وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٩) قيمة (ف) ودلالتها للفروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي وفقا لسنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	بين المجموعات	٣,٤٨	٢	١,٧٤	٠,٤٢	٠,٦٦غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٧١,٧٧	٣٥٤	٤,١٦		

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الكلي	١٤٧٥,٢٥	٣٥٦			
مفهوم الذات الإيجابية	بين المجموعات	٢,٧٢	٢	١,٣٦	٠,٣٢	٠,٧٢ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠٣,٥٩	٣٥٤	٤,٢٥		
	الكلي	١٥٠٦,٣	٣٥٦			
المرونة الإيجابية في التفكير	بين المجموعات	١٢,٦٣	٢	٦,٣١	٢,٠٠	٠,١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١١١٥,١٤	٣٥٤	٣,١٥		
	الكلي	١١٢٧,٧٧	٣٥٦			
التفكير الإيجابي	بين المجموعات	٢٢,٩٥	٢	١١,٤٧	٠,٥٦	٠,٥٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٢٥١,٤٢	٣٥٤	٢٠,٤٨		
	الكلي	٧٢٧٤,٣٧	٣٥٦			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي جاءت غير دالة للفروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لسنوات الخبرة مما يعني أنه لا توجد فروق بين المعلمات في التفكير الإيجابي وفقا لسنوات الخبرة وبالتالي فهي لا تؤثر في التفكير الإيجابي.

ثانيًا: الذكاء الوجداني:

لاختبار السؤال السابق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق بين المعلمات في الذكاء الوجداني وفقا لسنوات الخبرة وجاءت النتائج كما في الجدول التالي

جدول (٢٠) قيمة (ف) ودلالتها للفروق بين المعلمات في الذكاء الوجداني وفقا لسنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التقييم الانفعالي الذاتي	بين المجموعات	٠,٥٨	٢	٠,٢٩	٠,٠٥	٠,٩٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٩٤,٧٥	٣٥٤	٦,٤٨		

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الكلي	٢٢٩٥,٣٣	٣٥٦			
التقييم الانفعالي للآخرين	بين المجموعات	٢٠,٦٦	٢	١٠,٣٣	١,٤٢	٠,٢٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٧٠,١١	٣٥٤	٧,٢٦		
	الكلي	٢٥٩٠,٧٧	٣٥٦			
استخدام الانفعالات	بين المجموعات	٢٦,٤٢	٢	١٣,٢١	٢,٣٧	٠,١٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٧٢,٨٩	٣٥٤	٥,٥٧		
	الكلي	١٩٩٩,٣١	٣٥٦			
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	١٧,٤٦	٢	٨,٧٣	٠,٩٦	٠,٣٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٢٤,٩٣	٣٥٤	٩,١١		
	الكلي	٣٢٤٢,٣٩	٣٥٦			
الذكاء الوجداني	بين المجموعات	١٠٥,٤٩	٢	٥٢,٧٤	٠,٨٠	٠,٤٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٢٢٨,١٨	٣٥٤	٦٥,٦٢		
	الكلي	٢٣٣٣٣,٦٦	٣٥٦			

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي جاءت غير دالة للفروق بين المعلمات في الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقا لسنوات الخبرة مما يعني أنه لا توجد فروق بين المعلمات في الذكاء الوجداني وفقا لسنوات الخبرة وبالتالي فهي لا تؤثر في الذكاء الوجداني.

ثالثًا: جودة الحياة الوظيفية:

لاختبار السؤال السابق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق بين المعلمات في جودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة وجاءت النتائج كما في الجدولين التاليين:

جدول (٢١) قيمة (ف) ودلالتها للفروق بين المعلمات في جودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	بين المجموعات	٤٧,٤١	٢	٢٣,٧٠	٥,٠١	٠,٠١ دالة
	داخل المجموعات	١٦٧٥,٤٥	٣٥٤	٤,٧٣		
	الكلي	١٧٢٢,٨٦	٣٥٦			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	٥,١٥	٢	٢,٥٨	٠,٢٦	٠,٧٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦٨,٩٥	٣٥٤	٩,٧٩		
	الكلي	٣٤٧٤,١١	٣٥٦			
جودة الحياة الوظيفية	بين المجموعات	٤٣,٦٣	٢	٢١,٨١	٠,٩٩	٠,٣٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٧٧٦٢,٤٨	٣٥٤	٢١,٩٣		
	الكلي	٧٨٠٦,١١	٣٥٦			

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي جاءت غير دالة للفروق بين المعلمات في جودة الحياة الوظيفية (الدرجة الكلية وبعد الرضا الوظيفي) وفقا لسنوات الخبرة، مما يعني أنه لا توجد فروق بين المعلمات في الشعور بجودة الحياة الوظيفية وفقا لسنوات الخبرة، بينما جاءت قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي دالة في بعد البيئة المدرسية، مما يعني وجود فروق وفقا لسنوات الخبرة في هذا البعد. ولتعرف اتجاه الفروق بين المعلمات تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات وجاءت النتائج كما في جدول (٢٤) التالي.

جدول (٢٢) اتجاه الفروق بين المعلمات في بعد البيئة المدرسية وفقا لسنوات الخبرة

المجموعات	المتوسط	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	١٩,٣٢	٠,٦٤	١,٢٥*
من ٥– ١٠ سنوات	١٨,٦٨	–	٠,٦١
أكثر من ١٠ سنوات	١٨,٠٧	–	–

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق بين المعلمات من مجموعة الخبرة أقل من ٥ سنوات ومجموعة الخبرة أكثر من ١٠ سنوات في اتجاه مجموعة الخبرة الأقل.

السؤال الخامس، ونص على: هل للتفكير الإيجابي دور معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة؟

للتوصل إلى النموذج السببي الذي يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة استخدمت الباحثة نمذجة المعادلة البنائية بين المتغيرات الكامنة بأسلوب تحليل المسار (Path Analysis) من خلال برنامج أيموس٢٤ (Amos 24).

وفي هذه الخطوة تم تجريب عدة نماذج، ومنها النماذج التالية:

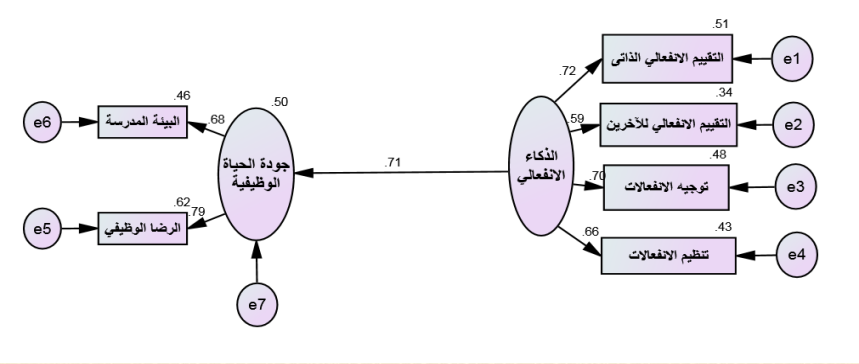
١. إخضاع النموذج للتحليل الذي يتضمن المسارات غير المباشرة بين متغيرات الدراسة (الذكاء الوجداني كمتغير مستقل على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع)، وقد قدم النموذج مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا.

٢. النموذج الذي يتضمن التأثيرات المباشرة بين متغيري التفكير الإيجابي كمتغير مستقل على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع، وقد تميز النموذج بمؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا.

٣. تم تحليل النموذج الذي يتضمن تأثير مباشر بين متغيري الدراسة الذكاء الوجداني كمتغير مستقل على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع من خلال التفكير الإيجابي كمتغير وسيط، وقد قدم النموذج مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا واعلى من النموذجين الآخرين.

أولا: نموذج المعادلة البنائية للتأثيرات غير المباشرة بين متغيرات الدراسة، ويوضح شكل رقم (٢) نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة.

شكل (٢) نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة



المتغيرات المتضمنة في النموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات الدراسة الحالية الموضح بالشكل (٢) هي:

١) متغيرات مستقلة: وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط، وهي متغير الذكاء الوجداني: ويتضمن أبعاد (تقييم الانفعال الذاتي، تقييم الانفعال الآخرين، استخدام الانفعالات، تنظيم الانفعالات).

٢) متغيرات تابعة: وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي متغير جودة الحياة الوظيفية: ويتضمن أبعاد (البيئة المدرسية، الرضا الوظيفي).

٣) وتمثل (e1: e7) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٢) على مؤشرات جودة مطابقة جيدة، كما يوضحها جدول (٢٦)، حيث إن قيم مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٢٣) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	٢٢,١٩٧ ٨ ٠,٠٠٥	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
٢	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	٠,٩٦٢	(صفر) إلى (١)
٣	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	٠,٩٥٣	٠,٩ أو أكبر
٤	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٧١	(صفر) إلى (٠,٠٨)
٥	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٧٥	٠,٩ أو أكبر
٦	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٧٥	٠,٩ أو أكبر
٧	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٢٨	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول (٢٣) أن نموذج تحليل المسار حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا، وتضمن النموذج الحالي عدد (١) تأثير مباشر، وعدد (٢) تأثيرات غير مباشر.

ويوضح الجدول رقم (٢٤) قيمة معامل الانحدار ومستوى الدلالة لمسار التأثير المباشر للذكاء الوجداني على جودة الحياة الوظيفية.

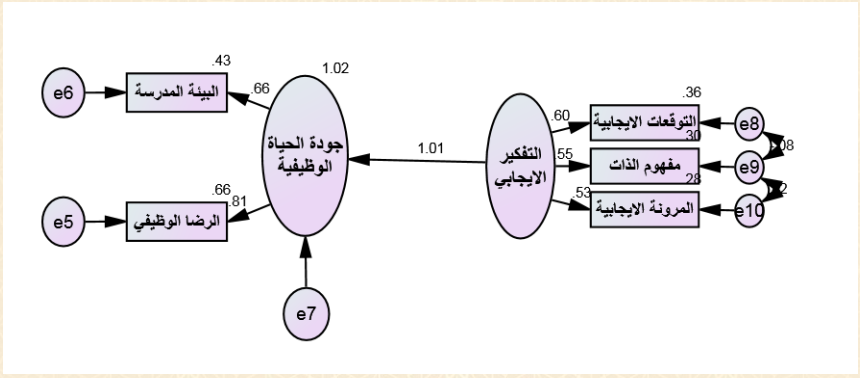
جدول (٢٤) معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر ومستوى الدلالة لنموذج التأثير المباشر للذكاء الوجداني على جودة الحياة الوظيفية.

المسار			Estimate	S. E.	C. R.	P	R^2	Label
الذكاء الوجداني	<---	جودة	٧٠٦.	١٠٧.	٨,٨٦٦	***	٠,٥٠	par_5

وتشير النتائج إلى أن قيمة معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر بين المتغير المستقل الذكاء الوجداني والمتغير التابع جودة الحياة الوظيفية بلغت (٠,٧٠٦) وهى قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما بلغت قيمة معاملات الارتباط المتعدد(R^2) (٠,٥) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، كما بلغت قيمة التأثير غير المباشر من الذكاء الوجداني

على البيئة المدرسة (٠,٤٧٩)، وعلى الرضا الوظيفي (٠,٥٥٤) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

ثانيا: نموذج التأثيرات المباشرة بين متغيري التفكير الإيجابي كمتغير مستقل على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع، ويوضح شكل (٣) نموذج المعادلة البنائية لدى عينة الدراسة.



شكل (٣) نموذج تحليل المسار بين متغيري التفكير الإيجابي كمتغيرات مستقلة على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع لدى المعلمات

المتغيرات المتضمنة في النموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات الدراسة الحالية في الشكل (٣) إلى:

١) **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغير التفكير الإيجابي: ويتضمن أبعاد (التوقعات الإيجابية، مفهوم الذات، المرونة الإيجابية).

٢) **متغيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي متغير جودة الحياة الوظيفية: ويتضمن أبعاد (البيئة المدرسية، الرضا الوظيفي).

٤) وتمثل (e5: e10) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٣) على مؤشرات جودة مطابقة جيدة، كما يوضحها جدول (٢٥)، حيث إن قيم مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٢٥) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	٥,٠٠٨ ٢ ٠,٨٢	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
٣	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	٠,٩٦٩	٠,٩ أو أكبر
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٦٥	(صفر) إلى (٠,٠٨)
٨	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٩٤	٠,٩ أو أكبر
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٩٤	٠,٩ أو أكبر
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٥٠	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول (٢٥) أن نموذج تحليل المسار حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا. وتضمن النموذج الحالي عدد (١) تأثير مباشر، وعدد (٢) تأثيرات غير مباشر.

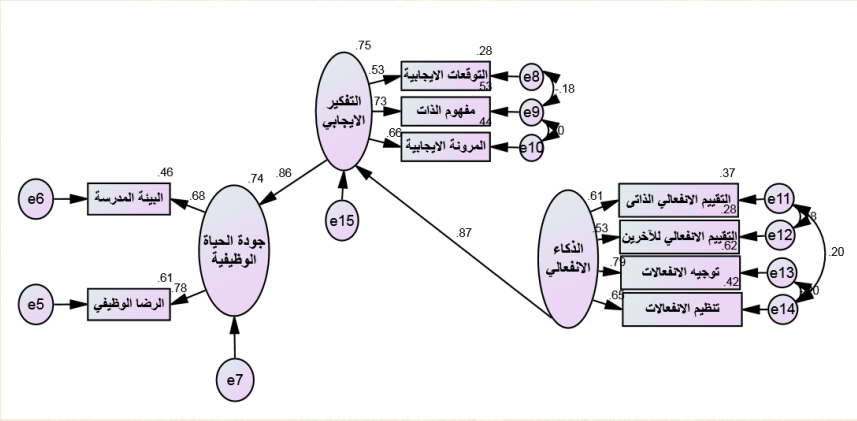
ويوضح الجدول رقم (٢٦) قيمة معامل الانحدار ومستوى الدلالة لمسار التأثير المباشر التفكير الإيجابي على جودة الحياة الوظيفية.

جدول (٢٦) معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر ومستوى الدلالة لنموذج التأثير المباشر للتفكير الإيجابي على جودة الحياة الوظيفية.

المسار			Estimate	S. E.	C. R.	P	R2	Label
التفكير الإيجابي	<---	جودة	١,٠١	٣١٦.	٦,٧٠٩	***	١,٠٢	par_4

وتشير النتائج إلى أن قيمة معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر بين المتغير المستقل التفكير الإيجابي والمتغير التابع جودة الحياة الوظيفية بلغت (١,٠١) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، كما بلغت قيمة معاملات الارتباط المتعدد(R2) (١,٠٢) وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، كما بلغت قيم التأثير غير المباشر من التفكير الإيجابي على البيئة المدرسة (٠,٦٦٣)، وعلى الرضا الوظيفي (٠,٨٢٣) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

ثالثا: التفكير الإيجابي كمتغير معدل للعلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام بمكة المكرمة.



شكل (٤) نموذج تحليل المسار بين متغيري الذكاء الوجداني كمتغير مستقل والتفكير الإيجابي كمتغير وسيط على جودة الحياة الوظيفية كمتغير تابع لدى المعلمات

المتغيرات المتضمنة في النموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في النموذج بين متغيرات الدراسة الحالية الموضح بالشكل (٤) إلى ثلاثة أنواع هي:

١) متغيرات مستقلة: وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغير الذكاء الوجداني: ويتضمن أبعاد (تقييم الانفعال الذاتي، تقييم الانفعال الآخرين، استخدام الانفعالات، تنظيم الانفعالات).

٢) متغيرات وسيطة: وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا وهي التفكير الإيجابي: ويتضمن أبعاد (التوقعات الإيجابية، مفهوم الذات، المرونة الإيجابية).

٣) متغيرات تابعة: وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي متغير جودة الحياة الوظيفية: ويتضمن أبعاد (البيئة المدرسية، الرضا الوظيفي).

٤) وتمثل (e5: e14) خطأ القياس عند كل بعد من الأبعاد المنتمي إليه.

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٤) على مؤشرات جودة مطابقة جيدة، كما يوضحها جدول (٢٧)، حيث إن قيم مؤشرات جودة المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

جدول (٢٧) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي الحالي

م	اسم المؤشر	قيم مؤشرات جودة المطابقة	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة χ^2	٥٠,٨٠٣ ٢٠ ٠,٠٠٠	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا
٣	مؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥٣	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة يتوكر ولويس TLI	٠,٩٤٧	٠,٩ أو أكبر
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٦	(صفر) إلى (٠,٠٨)
٨	مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٧١	٠,٩ أو أكبر
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٧٠	٠,٩ أو أكبر
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩١٥	(صفر) إلى (١)

يتضح من الجدول (٢٧) أن نموذج تحليل المسار حظي على مؤشرات جودة مطابقة جيدة ومقبولة إحصائيا. وتضمن النموذج الحالي **٢ تأثير مباشر، و٨ تأثيرات غير مباشر.**

ويوضح الجدول رقم (٢٨) قيمة معامل الانحدار ومستوى الدلالة لمسار التأثير المباشر للذكاء الوجداني والتفكير الإيجابي على جودة الحياة الوظيفية.

جدول (٢٨) معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر ومستوى الدلالة لنموذج التأثير المباشر للذكاء الوجداني والتفكير الإيجابي على جودة الحياة الوظيفية.

المسار			Estimate	S. E.	C. R.	P	R2	Label
الذكاء الوجداني	<---	التفكير	٠,٨٦٧	٠٨٢.	٧,٤٢٠	***	٠,٧٥٢	par_12
التفكير الإيجابي	<---	جودة	٠,٨٦١	٢٣٢.	٨,٣٥٩	***	٠,٧٤١	par_7

وتشير النتائج إلى أن قيمة معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر بين المتغير المستقل الذكاء الوجداني والمتغير الوسيط التفكير الإيجابي بلغت (٠,٨٦٧)، كما بلغت قيمة معاملات الارتباط المتعدد (R^2) (٠,٧٥٢) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، كما بلغت قيمة معامل الانحدار لمسار التأثير المباشر من التفكير الإيجابي المتغير الوسيط على المتغير التابع جودة الحياة الوظيفية (٠,٨٦١) كما بلغت قيمة معاملات الارتباط المتعدد 0) (R^2).٧٤١) وهي قيم موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، في حين بلغت قيم التأثيرات غير المباشر من الذكاء الوجداني على جودة الحياة الوظيفية من خلال التفكير الإيجابي (٠,٧٤٦)، وبلغت قيم مسار التأثير غير المباشر للذكاء الوجداني على أبعاد التفكير الإيجابي كما يلي: المرونة (٠,٥٧٦)، ومفهوم الذات (٠,٦٢٩)، والتوقعات الإيجابية (٠,٤٦٢)، كما بلغت قيم مسار التأثير غير المباشر للذكاء الوجداني على أبعاد جودة الحياة من خلال التفكير الإيجابي كما يلي: البيئة (٠,٥٨٤)، والرضا (٥٨٤) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وقد بلغت قيم مسار التأثير غير المباشر للتفكير الإيجابي على أبعاد جودة الحياة الوظيفية كما يلي: البيئة (٠,٥٨٦)، والرضا (٠,٦٧٤) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول أن مستوى التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى عينة الدراسة أعلى من المتوسط الفرضي: وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون المعلمة أحد أهم عناصر العملية التعليمية فهي ركنها الأساسي ومحركها، ولهذا تُقاس جودة أي عملية تعليمية بكفاءة المعلمين، وتفسر أيضًا في ضوء صفات وخصائص المعلمة ذات التفكير

الإيجابي تكون متقبلة لمعتقداتها التربوية والاجتماعية، قادرة على تحمل الضغوط النفسية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجمعان (٢٠١٩) التي ترى أن الخبرة والمستوى التعليمي لهما دور في تنمية التفكير الإيجابي، في حيث أظهرت دراسة الزهرة، ومحمد (٢٠٢١) مستوى متوسط للتفكير الإيجابي.

الذكاء الوجداني هام جدًا للمعلمات، فالعملية التعليمية تقوم على حسن التعامل والتواصل مع الطالبات، فنجد أن المعلمات وصلن إلى مرحلة متقدمة من القدرة على ضبط مشاعرهم والتحكم بها بشكل إيجابي، بالإضافة إلى قدرتهن على فهم مشاعر الآخرين، ويُعد ذلك مؤشرًا إيجابيا إلى قدرتهن على توظيف مهارات الذكاء الوجداني سواء في مجال العملية التعليمية أو مجالات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجمال، ٢٠١٦؛ حماد وعيروط، ٢٠١٧؛ خطارة، ٢٠١٨؛ الشهري، وعتوم، ٢٠١٩؛ الشعيبي والظفيري، ٢٠٢٠)

كما يمكن عزو ارتفاع مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أفراد العينة بشكل عام إلى اهتمام قطاع التعليم بتوفير الأسباب التي من شأنها أن ترفع مستوى جودة التعليم، ولجودة الحياة الوظيفية في المدارس أهمية كبيرة لما لها من تأثير إيجابي على أداء المعلمات والطالبات، وعلى نشر المناخ الجيد وإشاعة جو من الاطمئنان والرضا عن مهنة التعليم، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البلوشي، والظفيري، ٢٠١٩؛ الركبان، ٢٠٢١؛ الشراب، ٢٠٢٠)، وانتهت دراسة (بريك، ٢٠٢١؛ الكاديكي، ٢٠٢١؛ Ilgan et al,.2015) بمستوى متوسط لجودة الحياة الوظيفة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (مخامرة، ٢٠١٩) التي أظهرت مستوى منخفض لجودة الحياة الوظيفية.

أظهرت نتائج السؤال الثاني والثالث بوجود علاقة دالة بين جودة الحياة الوظيفية وكل من الذكاء الوجداني والتفكير الإيجابي:

تُعد هذه النتيجة منطقية لأن عملية التعلم تعتمد على ما تتمتع به المعلمة من ذكاء وجداني حيث يؤدي دورًا هامًا في تحسين وتعديل السلوك للبيئة الصفية من خلال توفير بيئة تُناسب احتياجات المعلمات مما ينعكس على أدائهن، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الهور، ٢٠٢١).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط الجودة الوظيفية ارتباطًا وثيقًا بالحالة النفسية لدى المعلمات مما يعكس على نمط تفكيرهن فالمعلمة ذات التفكير الإيجابي أكثر قدرة على مواجهة الضغوطات والمشكلات، وهن الأكثر جودة وظيفية أي أن التفكير الإيجابي يؤدي إلى تحقيق السعادة وتشعر المعلمة بجودة الحياة وبقدرتها على التفكير السلبي وتحويلها إلى أفكار إيجابية، اتفقت مع دراسة (بن جلول والهاشمي، ٢٠١٨؛ لبصير، ٢٠٢٠)

أظهرت نتائج السؤال الرابع أن سنوات الخبرة لا تؤثر على التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني بينما تؤثر سنوات الخدمة على جودة الحياة الوظيفية: ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التفكير الإيجابي للمعلمات لا يرتبط بسنوات خدمتهن. اتفقت مع دراسة (الشهري والعتوم، ٢٠١٩؛ القعدان وأبومعال، ٢٠١٨)، كذلك الذكاء الوجداني لا يتعلق بسنوات الخدمة؛ لأن المعلمة يُفترض أن يكون لديها مستوى من النضج الانفعالي تؤهلها لممارسة هذه المهنة التي تتطلب قدرة على الوعي بالانفعالات وكيفية ضبطها في ذاتها ومع الآخرين، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أمزال، ٢٠١٦؛ العتيبي وخريبه، ٢٠٢٠) واختلفت مع دراسة السبيعي (٢٠١٨) حيث توجد فروق لصالح سنوات الخبرة ١٦سنة فأكثر.

واتفقت مع دراسة عساف، والهور (٢٠١٨) حيث توجد فروق لصالح سنوات الخبرة الأقل وذلك لحداثة تخرجهم ومواكبتهم لما هو جديد في مجال العمل، وارتفاع مستوى دافعيتهم للعمل أكثر من غيرهم، في حين أثبتت دراسة السيد (٢٠١٨) وجود فروق في سنوات الخبرة لصالح الأفراد الذين تبلغ سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، واختلفت مع دراسة (بريك، ٢٠٢١؛ مخامرة، ٢٠١٩) إذ لا توجد فروق في جودة الحياة الوظيفية تبعًا لسنوات الخبرة، ربما يعود ذلك إلى ضعف الارتباط بين سنوات الخبرة وأبعاد جودة الحياة الوظيفية.

التوصيات

١. استطلاع أراء المعلمات حول احتياجاتهم المهنية، ومن ثمَّ بناء البرامج التدريبية المقدمة اليهن وفقًا لتلك الاحتياجات.

٢. الارتقاء بالمستوى المهني والعلمي للمعلمات من خلال إلحاقهن بدورات تدريبية متخصصة.

٣. تصميم برامج لتنمية التفكير الإيجابي استنادًا إلى الذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لمعلمات التعليم العام.

المقترحات:

١. إجراء دراسة نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي والذكاء الوجداني وجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام.

٢. إجراء المزيد من الدراسات عن التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات (سمات الشخصية الإبداعية، العوامل الخمسة الكبرى).

٣. الإبداع الانفعالي كمنبئ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمات التعليم العام.

العلاقة بين الذكاء الوجداني والهناء النفسي لدى معلمات التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، ياسمين طه. (٢٠١٩). اسهام التفكير الإيجابي في الاداء الوظيفي لدى معلمات رياض الاطفال. مجلة أبحاث الذكاء، (٢٧)، ٢٩٥-٢٥٧.

أمزال، حليمة). ٢٠١٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تيزي.

علي، أيمان عباس. (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الاطفال وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة أبحاث الذكاء، (٢٥)، ١-٣٦.

بريک، خلود يحيى. (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان جودة الحياة الوظيفية لدى مرشدات طالبات مدارس جازان. مجلة بحوث، ٢ (٧)، ١٩٩- ٢٣٥.

البلوشي، مريم والظفري، سعيد سليمان. (٢٠١٩). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥ (٤)، ٣٨٧ - ٣٩٨.

بن جلول، نبيل، والهاشمي، لوكيا. (٢٠١٨). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي: دراسة ميدانية لدى الموظفين بالمؤسسات الشبانية والرياضية لولاية ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٥)، ٨٦٧ - ٨٨٠.

الجمال، حنان. (٢٠١٦). الإسهام النسبي لكل من الذكاء الانفعالي والأمل في الرضا عن الحياة لدى الطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية، ٣١ (١)، ١٦٤ - ٢٢٢.

حسين، رمضان وأحمد، رضا. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين مهارات التفكير الإيجابي، الاستمتاع والسعادة لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. العلوم التربوية، ٢٨ (١)، ١- ٧٨.

حماد، هبة وعيروط، مصطفى. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي وعلاقته باختبار ويكمان للذكاء الانفعالي لدي المعلمين الجدد في محافظة العاصمة عمان. العلوم التربوية،، ٢٥ (٢)، ٥٦٤ - ٥٩٩.

الحمداني، صبا والخولاني، محمد. (٢٠١٩). تأثير التفكير الاستراتيجي على تحسين جودة الحياة الوظيفية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، (١٧)، ٥٦ - ٨٢.

خطارة، رشيد. (٢٠١٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي التعليم الابتدائي بمدينة غرداية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

الخطاطبة، محمد. (٢٠٢١). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٣)، ٧١٠ - ٧٣٠.

خلف الله، محمود. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٤ (٣)، ١٢٩ - ١٥١.

خميس، سماح. (٢٠١٩). الدور المستقبلي لجودة الحياة الوظيفية وانعكاساته على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمة الروضة في ضوء مبادئ بعض رواد الجودة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ١ (٢)، ١١٢ - ٢٢٣.

دحماني، فطيمة الزهرة ومحمد، رريب الله. (٢٠٢١). التفكير الإيجابي وعلاقته بالصحة النفسية لأساتذة التعليم الثانوي. مجلة أبعاد، ٨ (٢)، ٢٣٣ – ٢٥٠.

الديب، راندا مصطفى والمغازي، هاجر طه والكفوري، صبحي عبدالفتاح. (٢٠٢١). برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين الكفاءة الذاتية وخفض التسويف الأكاديمي لدى طالبات معلمات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، (١٠٠)، ٤٨١ – ٥١٦.

الركبان، الجوهرة. (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في كلية التربية بجامعة المجمعة. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (٢٥)، ١٣١– ١٥٩.

السبعي، دلال. (٢٠١٨). الألكسيثيميا وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبدالعزيز.

سعد، زهراء. (٢٠٢١). التفكير الإيجابي وأهمية لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ٣ (٦)، ١٨١ — ١٩٨

سمحان، منال. (٢٠٢٠). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. مجلة كلية التربية، ٣ (١٢١)، ٦١ – ١٢٤.

السيد، زينب وعليمات، صالح ومصطفى، انتصار. (٢٠١٨). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس في منطقة النقب ودوره في تحسين اداء المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٤)، ٥٤٧–٥٧٤

السيد، سماح. (٢٠١٨). تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة بالمشاركة. مجلة كلية التربية، ٣٣ (١)، ٢٤٨ – ٢٩٠.

الشراب، ساميا. (٢٠٢٠). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي ومعلمات العلوم في لواء وادي السير بمحافظة العاصمة الأردنية. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (٢٣)، ٢٤–١.

الشريفين، أحمد وسرحان، وفاء وغيث، سعاد. (٢٠٢٠). العلاقة بين التفكير الإيجابي والهوية المهنية والكفاءة الذاتية الإرشادية لدى المرشدين المتقدمين وغير المتقدمين لجائزة الملكة رانيا للمرشد التربوي المتميز. العلوم تربوية، ٤٧ (١)، ١٢٨– ١٥٠.

الشعيبي، موزة، والظفري، سعيد. (٢٠٢٠). علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦ (١)، ٣٣ – ٤٤.

الشهري، محمد وعتوم، عبدالقادر. (٢٠١٩). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في منطقة نجران. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨ (١)، ٤٨ – ٦٠.

طه، رياض وعباس، أحمد. (٢٠٢١). النمذجة البنائية للفعالية الذاتية للمعلم في علاقتها بالحماس للعمل والذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي والهناء النفسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣١ (١١٣)، ١٩٣ – ٢٥٨.

صادق، مروة، وعطا، سالي. (٢٠٢٠). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات. العلوم التربوية، ٢٨ (١)، ١٠٩ – ٢٠٠.

الجمعان، صفاء. (٢٠١٩، أيلول ٢٥–٢٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتماسك الاسري لدى عينة من المعلمات في محافظة البصرة. مؤتمرات الآداب والعلوم الانسانية والطبيعية.

العامري، عبدالله. (٢٠٢١). العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٩)، ٢١٤ – ٢٥٣.

عبدالله، حنان. (٢٠٢٠). أثر تفاعل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٤ (٣)، ٢٠١ – ٢٨٨.

عبدالخالق، محمد. (٢٠٢٠). إسهامات التكنولوجيا الحديثة في تحقيق معايير جودة الحياة الوظيفية للمعلم الجامعي: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، (٧٨)، ١٠٨١-١١٣٧.

العتيبي، منيرة وخريبة، صفاء. (٢٠٢٠). واقع الذكاء الانفعالي للمعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. المجلة العربية للتربية النوعية، (١٢)، ١٦٩ – ٢١٠.

العدل، عادل. (٢٠١٨). الذكاء الانفعالي للمعلم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة وأساليب ضبط الصف. العلوم التربوية، ٢٦ (١)، ١ – ٣٩.

العريفي، سلطان. (٢٠٢١). مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، (١٥)، ٢٢٥ – ٢٤٤.

عزيزان، خوخة، وبوجمعة، حريزي. (٢٠١٧). بناء اختبار الذكاء الانفعالي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية المدية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٣ (١)، ١٠١ – ١٢٧.

عساف، محمود والهور، وفاء. (٢٠١٨). جودة حياة العمل في المدارس الأساسية الخاصة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٢٠١٨ (٤٠)، ١٨٣-٢٠١.

عطا، رجب، وعطا، أسامة. (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ١ – ٦٢.

عقوب، عيادة. (٢٠١٨). التفكير الإيجابي وعلاقته بأساليب إدارة الضغوط النفسية والمهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الدولي للتعليم في ليبيا.

عمور، ربيحة. (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي: مفهومه، نماذجه، أهميته في المجال الدراسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٢١)، ١١٠ – ١٣٣.

فايد، عبدالستار. (٢٠٢٠). القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٦ (٢)، ١٢٥ — ٢٠٩

الفحيلة، إبراهيم. (٢٠١٩). جودة الحياة الوظيفة ودورها في تحقيق التميز التنظيمي في إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية مطبقة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢ (٢)، ٤٢٣ – ٤٥٦.

القعدان، فراس وأبو معال، محمد. (٢٠١٨، ابريل ١١-١٢). التفكير الإيجابي وعلاقته بمستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي التعليم المهني في محافظة جرش: دراسة ميدانية. المؤتمر السنوي العربي الثالث عشر – الدولي العاشر: التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء إستراتيجيات التنمية المستدامة، جامعة المنصورة.

الكاديكي، فتحية. (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي. مجلة كلية التربية العلمية، (٩)، ٢٢ – ٦٠.

لبصير، فاطمة. (٢٠٢٠). مهارات التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية–دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

محمود، أيسم. (٢٠٢٠). جودة الحياة الوظيفية والرضا الوظيفي لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. بحوث في التربية النوعية، (٣٧)، ٢٨١ – ٣١٠.

مخامرة، كمال. (٢٠١٩). ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث – العلوم الإنسانية، ١٤ (٢)، ٢٠٤ – ٢٣٠.

المشوط، مريم. (٢٠٢٢). جودة الحياة الوظيفية لدي معلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت بين الواقع والمأمول. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٦ (٣)، ٢٠١– ٢٣١.

عبيدات، نهاد والجراح، عبد الناصر. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين سمات الشخصية والذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٥) ٥٤٢– ٥٦٧

الهور، محمد. (٢٠٢١). الذكاء الانفعالي والحكمة كمنبئات لجودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في هيئة المعابر والحدود بالمحافظات الجنوبية في فلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Y. (2019). The contribution of positive thinking to the job performance of kindergarten teachers. Intelligence Research Journal, (27) , 295-25.

Akram, M.,et al. (2017). Quality of school work life of public school teachers: Cases from Turkey and Pakistan. Journal of Education and Educational Development, 4 (2) ,244-269.

Ali, I. (2018). Emotional intelligence among kindergarten teachers and its relationship to some variables. Intelligence Research Journal, (25) , 1-36.

Amzal, H. (2017). Emotional intelligence and its relationship to achievement motivation and job satisfaction among primary school teachers [unpublished master's thesis]. University of Tizi.

Al-Amiri, A. (2021). Factors affecting the quality of work life at the University of Hafr Al-Batin from the point of view of faculty members. Journal of Bisha University for Humanities and Education, (9) , 214-253.

Amor, R. (2020). Emotional intelligence: its concept, models, and importance in the academic field. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, (21) , 110 - 133.

Aqoub, M. (2018). Positive thinking and its relationship to psychological and occupational stress management methods for primary school teachers. International Conference on Education in Libya.

Al-Arifi, S. (2021). The level of historical empathy and positive thinking among the students of Shaqra University from the point of view of the faculty members. Shaqra University Journal of Humanities and Administrative Sciences, (15) , 225 - 244.

Assaf, M, & Al-Hour, W. (2018). The quality of work life in basic private schools in Gaza governorates from the teachers' point of view. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 2018 (40) , 183-201.

Atta, R., & Atta, O. (2018). The efficiency of cognitive representation and its relationship to the quality of work life for special education teachers. Journal of Educational Sciences, (2) , 1-62.

Azizan, K., & Boujemaa, H. (2017). Building an emotional intelligence test: a field study on a sample of primary school teachers in the state of Medea. Journal of Psychological and Educational Sciences, 3 (1) , 101 - 127.

Al Balushi, M., & Al Dhafri, S. (2019). Quality of work life and its relationship to teachers' self-efficacy beliefs in the Sultanate of Oman. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (4) , 387 - 398.

Abdullah, H. (2020). The effect of the interaction of positive thinking and emotional balance in predicting the professional self-efficacy of kindergarten female student teachers. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 44 (3) , 201 - 288.

Abdel Khaleq, M. (2020). Contributions of modern technology to achieving quality standards for university teacher careers: an analytical study. Educational Journal, (78) , 1081-1137.

Ben Jelloul, N., & Al Hashemi, L. (2018). Quality of work life and its relationship to positive thinking: A field study of employees in youth and sports institutions in the state of Ouargla. Journal of the researcher in the humanities and social sciences, (35) , 867 - 880.

Brik, K. (2021). Quality of career life among female counselors in Jazan schools. Quality of career life among female counselors in Jazan schools. Research Journal, 2 (7) , 199-235.

Dahmani, F.,& Muhammad, R. (2021). Positive thinking and its relationship to the mental health of secondary education teachers. Abaad magazine, 8 (2) , 233-250.

Al-Deeb, R., Al-Maghazi, H., & Al-Kfoury, S. (2021). A counseling program based on positive thinking as an entrance to improve self-efficacy and reduce academic procrastination among female kindergarten teachers. Journal of the College of Education, (100) , 481-516.

El-Gamal, H. (2016). The relative contribution of emotional intelligence and hope to life satisfaction among female pre-school teachers. Journal of the College of Education, 31 (1) , 164 – 222.

Elsyed, Z., Alimat, S., & Mustafa, I. (2018). The degree of emotional intelligence among school principals in the Negev region and its role in improving teachers' performance. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26 (4) , 547-574

Elsyed. S. (2018). Improving the quality of work life for general secondary school teachers in light of the participatory management approach. Journal of the College of Education, 33 (1) , 248 – 290

El Kadiki, F. (2021). Quality of work life and its relationship to organizational commitment among secondary school teachers in the city of Benghazi. Journal of the College of Scientific Education, (9) , 22 - 60.

Fahaila, I. (2019). Job quality of life and its role in achieving organizational excellence in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia: a field study applied in the General Administration of Education in Riyadh. Journal of Scientific Research in Education, 2 (2) , 423-456.

Fatmasari, E & Wulida, A. (2018). The effect of quality of work-life and motivation on employee engagement with job satisfaction as an intervening variable. Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences, 74 (2) , 108-114.

Fayed, A. (2020). Servant leadership is an approach to improving the quality of work life for workers in public schools in Fayoum Governorate. Educational and Social Studies, 26 (2) , 125-209.

Hammad, H., & Ayrout, M. (2017). The psychometric properties of the social phobia scale and its relationship to the Wickman test of emotional intelligence among new teachers in the capital Amman governorate. Educational Sciences, 25 (2) , 564-599.

Al-Hamdani, S., & Al-Khawlani, M. (2019). The effect of strategic thinking on improving the quality of work life. International Journal of Specialized Qualitative Research, (17) , 56 - 82.

Al-Hour, M. (2021). Emotional intelligence and wisdom as predictors of the quality of career life for workers in the Crossing and Border Authority in the southern governorates in Palestine [unpublished master's thesis]. Al-Aqsa University. intelligence and intelligence

Hussein, R., & Ahmed, R. (2020). Modeling causal relationships between positive thinking skills, enjoyment and happiness among a sample of teachers with special needs. Educational Sciences, 28 (1) , 1-78.

Khattara, R. (2019). Emotional intelligence and its relationship to organizational commitment among primary school teachers in Ghardaia [unpublished doctoral thesis]. Kasdi Merbah University - Ouargla.

Al-Khattaba, M. (2021). The level of burnout among teachers of students with autism spectrum disorder in the city of Dammam and its relationship to their emotional intelligence. International Journal of Educational and Psychological Studies, 9 (3) , 710-730.

Khalaf Allah, M. (2016). Emotional intelligence among primary school principals in Khan Yunis and its relationship to the behavior of organizational citizenship among their teachers. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 24 (3) , 129 – 151.

Labseer, F. (2020). Positive thinking skills and their relationship to the quality of career - a field study at the University of Mohamed Boudiaf in M'sila [Unpublished Master's Thesis]. Mohamed Boudiaf University of M'sila.

Mahmoud, A. (2020). Quality of work life and job satisfaction of university faculty members. Research in Specific Education, (37) , 281 - 310.

Makhmara, K. (2019). The practice of servant leadership by secondary school principals and its relationship to the quality of teachers' careers. Hebron University Journal of Research - Humanities, 14 (2) , 204 - 230.

Mashout, M. (2022). The quality of career of secondary school teachers in the State of Kuwait between reality and expectations. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 46 (3) , 201 - 231.

Nihad, G., & Al-Jarrah, A. (2020). Modeling causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and teacher self-efficacy. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (5) 542-567

Al-Otaibi, M., & Khraibeh, S. (2020). The reality of emotional intelligence for secondary school teachers in Riyadh. The Arab Journal of Specific Education, (12) , 169 – 210.

Al-Qaadan, F., & Abu Maal, M. (2018, April 11-12). Positive thinking and its relationship to the level of job performance among vocational education teachers in Jerash Governorate: a field study. The Thirteenth Arab Annual Conference - Tenth International: Quality Higher Education in Egypt and the Arab World in the Light of Sustainable Development Strategies, Mansoura University.

Al-Rukban, Al. (2021). Quality of work life and its relationship to organizational commitment in the College of Education at Majmaah University. Journal of Human and Administrative Sciences, (25) , 131-159Thursday, S. (2019). The future role of the quality of career and its implications for developing the job performance of the kindergarten teacher in light of the principles of some quality pioneers. Journal of Childhood Research and Studies, 1 (2) , 112-223.

Saad, Z. (2021). Positive thinking and the importance of kindergarten teachers. Journal of Childhood Research and Studies, 3 (6) , 181-198

Al-Sabai, D. (2018). Alexithymia and its relationship to emotional intelligence among a sample of secondary school teachers in Jeddah [unpublished master's thesis]. Abdulaziz University.

Sadiq, M., & Atta, S. (2020). Path analysis of direct and indirect causal relationships between systemic Safaa Abdul-Zahra Al-Jamaan. (2019, September 25-26). Positive thinking and its relationship to family cohesion among a sample of female teachers in Basra Governorate. Conferences of Arts, Humanities and Natural Sciences.

Samhan, M. (2020). Quality of work life for primary school teachers in Menoufia Governorate and its relationship to their organizational citizenship behavior. Journal of the College of Education, 3 (121) , 61 - 124.

Al-Sharifin, A & Sarhan, W& Ghaith, S. (2020). The relationship between positive thinking, professional identity, and counseling self-efficacy among counselors applying and not applying for the Queen Rania Award for Distinguished Educational Counselor. Educational Sciences, 47 (1) , 128-150.

Al-Shehri, M.,& Atom, A. (2019). The level of emotional intelligence and its relationship to the literary appreciation skills of Arabic language teachers for the secondary stage in the Najran region. Specialized International Educational Journal, 8 (1) , 48-60.

Al-Shuaibi, Moza, and Al-Zafari, Saeed Suleiman. (2020). The relationship of emotional intelligence with beliefs of collective competence among mathematics teachers in the Sultanate of Oman. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 16 (1) , 33 - 44.

Sulaiman, W & Noor, M. (2015). Examining the psychometric properties of the Wong and Law Emotional Intelligences Scale (WLEIS). Journal of social sciences and humanities, 2 (2) , 81-90.

Taha, R., & Abbas, A. (2021). Structural modeling of teacher self-efficacy in relation to work enthusiasm, emotional intelligence, job satisfaction, and psychological well-being. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31 (113) , 193 – 258

Al-Zboon, Eet al,. (2015). Quality of work life: Perceptions of Jordanian special education teachers. Education, 135 (3) , 380-388.

المراجع الأجنبية:

The drink, S. (2020). The quality of career life for science teachers in the Wadi Al-Seer district in the Jordanian capital governorate. The comprehensive, multi-knowledge electronic journal for the dissemination of scientific and educational research, (23) , 24-1.

Gür, Ç et al. (2021). Positive Thinking Schools: Projects From Teachers. Education Quarterly Reviews, 4 (4). 352-369

Ilgan, A., et al,. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. The Journal of Happiness & Well-Being, 3 (2) , 159-181.

Justice, A. (2018). Emotional intelligence of the teacher and its relationship to confrontation strategies and methods of classroom control. Educational Sciences, 26 (1) , 1 - 39.

Matel-Anderson, D. & Bekhet, A. (2019). Psychometric properties of the positive thinking skills scale among college students. Archives of psychiatric nursing, 33 (1) , 65-69.

Pukkeeree, P., et al,. (2020). Effect of attainment value and positive thinking as moderators of employee engagement and innovative work behaviour. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6 (3) , 69.

Singh, O& Singh, S. (2015). Quality of work life of teachers working in higher educational institutions: A strategic approach towards teacher's excellence. International Journal, 3 (9) , 180-186.

إدارة التنوع وأثرها في تشكيل الهوية التنظيمية بالجامعات السعودية: جامعة تبوك أنموذجًا

Diversity Management and Its Impact on Organizational Identity in Saudi Universities: Tabuk University as a Model

إعداد

د. فهد بن حمدان العبيري

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

بجامعة تبوك

Dr. Fahad H. Alebieri

Associate Professor of Educational Administration

At Tabuk University

DOI: 10.36046/2162-000-014-009

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجه ممارسة إدارة التنوع في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد مستوى الهوية التنظيمية، ومعرفة أثر ممارسة إدارة التنوع على الهوية التنظيمية في جامعة تبوك. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي، واستخدمت الدراسة استبانتين الأولى لتحديد درجة ممارسة إدارة التنوع والثانية لتحديد مستوى الهوية التنظيمية تم تطبيقهما على عينة مكونة من (٢٦٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن درجة ممارسة إدارة التنوع بجامعة تبوك جاء بدرجة كبيرة في جميع مجالاته (الداخلية، الخارجية، التنظيمية)، وأن مستوى الهوية التنظيمية بجامعة تبوك كان بدرجة كبيرة، كما توصلت إلى وجود أثر دال إحصائياً بين ممارسة إدارة التنوع على الهوية التنظيمية في جامعة تبوك، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز ممارسة إدارة الجامعة لإدارة التنوع بما يعزز هويتها التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: التنوع، إدارة التنوع، الهوية التنظيمية.

Abstract

The study aimed to find out the impact of diversity management on the organizational identity of Saudi Universities by applying to Tabuk University as a model as perceived by staff members. To accomplish the study goals, the descriptive-analytical method was used. a representative sample was selected using the random sampling technique consisted of (263) faculty members, during the second semester of the 1443H Academic year. The results showed that the degree of practicing diversity management was high, and the level of the organizational identity of university was high. Findings also showed that there was a statistically significant correlation between diversity management and organizational identity. Moreover, there was an effect statistically significant of the impact of diversity management on the organizational identity. Based on these results, certain recommendations were suggested.

Keywords: diversity, diversity management, Organizational Identity.

المقدمة

شكل مفهوم إدارة التنوع في المؤسسات الحديثة مرتكزا أساسيا بين المنظمة وأفرادها، ومثل قاعدة مثالية للتوافق وتبادل الخبرات، ومنهجا للتفاعلات البشرية داخل المنظمة على اختلاف مستوياتهم. ولقد تزامن هذا الاهتمام مع الاعتقاد المتزايد بأهمية دور إدارة التنوع في المنظمات باعتبار العنصر البشري الذي يمثل في نظرها كائنا تنظيميا ذا أبعاد ثقافية واجتماعية؛ نتيجة انفتاحها على عالم تعدد فيه الثقافات والهويات الاجتماعية. كما تأتي إدارة التنوع كأداة لتحقيق التكاملية في أداء المورد البشري، ويعكس قوة ثقافتها التنظيمية، وتماسك أفرادها نحو تحقيق أهدافها. وتعد الجامعات من أهم المنظمات التعليمية التي يقع على عاتقها مسؤولية تطور المجتمع وتقدمه من خلال وظائفها الرئيسية وخدماتها التي تقدمها سواء في الجوانب التعليمية أو البحثية أو المجتمعية، تجسيداً لدورها الريادي في خدمة مجتمعاتها، من خلال تقديم خدمات مجودة ومتميزة عن طريق تطوير عملياتها الإدارية والأكاديمية وفق أساليب حديثة تواكب التوجهات المعاصرة، بالإضافة إلى اهتمامها بطرق التعامل الجيد مع مواردها البشرية. حيث يشير الصالح (٢٠١١) إلى أن أساليب التعامل الإداري التي تتبعها الجامعة مع العاملين فيها تنعكس على أدائهم بطريقة إيجابية، وعلى قدرتهم دعم تحقيق أهدافها، كون المورد البشري من العوامل الرئيسية القادرة على إحداث تطورها وتميزها. وهو ما يتطلب مراعاة طبيعة التنوع في الموارد البشرية على اختلاف ثقافاتهم وأديانهم وأعراقهم ونوعهم الاجتماعي وأصولهم، وهذا يتطلب من الجامعة أن تأخذ ذلك بعين الاعتبار، وتجعل التنوع وإدارته ضمن سياساتها وخططها، بما يحقق التعاون المثمر لتحقيق أهدافها. وتشير سمارة (٢٠١٧) إلى أن ممارسة الجامعة لإدارة التنوع تساهم في توحيد الجهود وقبول مجموعة متنوعة من الأفراد لتشكيل القوى العاملة، وتوحيد الأفكار والرؤى وخلق جو يسوده الثقة والتقبل والتقدير بين الجميع؛ كون إدارة التنوع في الجامعات تستند إلى موارد بشرية متنوعة في مكوناتها الثقافية تسهم في إيجاد بيئة منتجة قادرة على استخدام طاقات ومواهب جميع العاملين فيها لتحقيق أهدافها.

إن اهتمام الجامعة بالتنوع وإدارته بشكل فاعل يسهم في تطوير أداء العاملين فيها. حيث يؤكد الهديرس (٢٠١٩) أن إدارة التنوع تزيد من تفاعل العاملين مع بعضهم البعض، لأن احترام

قيم العاملين الدينية والثقافية والاجتماعية، وكل ما يتعلق باللون والجنس وغير ذلك يعطيهم الثقة فيمن حولهم والتفاعل معهم بشكل طبيعي ينعكس في زيادة أدائهم.

وتزداد أهمية إدارة التنوع في الجامعات في تحقيق التميز التنافسي لها، وكذلك إشباع الحاجات النفسية للعاملين، كما تحقق لهم الرضا الوظيفي، والأمان الوظيفي، والانتماء، والمساواة، وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية. (ناصر , ٢٠٢١). كما يأتي التركيز على إدارة التنوع انطلاقاً من قدرتها على تحقيق مستوى أكبر من الاعتمادية المتبادلة على كافة المستويات بالمؤسسة الجامعية، وينعكس ذلك بدوره على الصورة الكلية لها، وعلى تشكيل هويتها التنظيمية. فالهوية التنظيمية تؤدي دوراً مهماً في خلق ميزة تنافسية للمنظمة. وهي تمثل أحد المفاهيم الحديثة التي زاد انتشارها في الآونة الأخيرة؛ لدورها الإيجابي في المؤسسة سواء في بيئتها الداخلية أو البيئة الخارجية المحيطة. حيث يرى براهيمة (٢٠١٨) أن للهوية التنظيمية دورًا إيجابيًّا للمؤسسة على مستوى البيئة الخارجية فهي تساهم في تحقيق التفرد والتميز على مثيلاتها، وتحقيق ميزتها التنافسية، وأما على مستوى البيئة الداخلية للمؤسسة فهي تساعد في توحيد جهود العاملين فيها على اختلاف تنوعهم في مختلف خصائصهم الثقافية (الجنس، العمر، الأقدمية، اللغة، الديانة،...) لتحقيق أهدافها المشتركة لدى الجميع. كما يتأثر سلوك العاملين في أي مؤسسة بشكل كبير بقوة الهوية التنظيمية للمؤسسة، مما ينعكس على أدائها وتحقيق أهدافها، وتحسين فعاليتها وكفاءتها، فالهوية التنظيمية هي الأساس في تعريف الموظف والمجتمع المحيط بالمؤسسة حسب ويتنق (Witting 2006). وتتباين المنظمات من حيث السمات الجوهرية التي تحكم طريقة العمل وأنماط الاتصال وأسلوب الإدارة فيها، وتتكون نتيجة لذلك هوية خاصة بها تميزها عن باقي المنظمات الأخرى. ويكون التميز من خلال المعايير والمبادئ الأخلاقية التي تضعها المؤسسة في إطار مرجعي لأفرادها؛ كالقانون الداخلي، وآداب المهنة وأخلاقياتها، وهو ما ينعكس على تعزيز القدرة التنافسية للمنظمات بشكل عام وفي الجامعة كمنظمة تعليمية، ويسهم في توحيد جهود العاملين فيها، وتجسد الشعور بالانتماء لديهم بمختلف تنوعهم. وتأسيساً على ما سبق، ينصب موضوع الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن تأثير توافر أبعاد إدارة التنوع في تشكيل الهوية التنظيمية وترسيخها في الجامعات السعودية وفي جامعة تبوك تحديداً باعتبارها أنموذجاً للدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتسم الجامعات السعودية بشكل عام والناشئة منها على وجه الخصوص بتنوع مواردها البشرية، نتيجة استقطابها العاملين والكوادر المؤهلة من مختلف دول العالم بغض النظر عن جنسياتهم واختلاف دياناتهم ونوعية جنسهم، بحيث يشكل جميع العاملين فيها القوى العاملة للجامعة دون تمييز عنصري أو عرقي وذلك حرصاً منها لمواكبة عولمة التعليم والانفتاح على العالم الخارجي وتحقيق الميزة التنافسية. وهذا التنوع يستلزم من الجامعات الاهتمام به وجعله ضمن سياساتها، من خلال وضع خطط ناجحة لإدارة هذا التنوع بفعالية حتى يحقق لها الريادة والتميز، إلا أن الواقع يشير إلى وجود بعض التحديات التي تواجه الجامعات في إدارة التنوع واستثماره بنجاح وهو ما أكدت عليه دراسة الديني (2017) من أن إدارة التنوع الثقافي للموارد البشرية في الجامعة تواجه بعض التحديات أهمها: قلة برامج إدارة التنوع، وغياب الاستراتيجية الفاعلة لقياس مستوى التنوع، وقلة الإمكانيات المالية المخصصة للتدريب، وضعف مهارات التواصل لدى بعض العاملين. وفي ذات السياق كشفت دراسة السامعي (2021) عن بعض التحديات التي تواجه إدارة التنوع في الجامعات، ومن أبرزها: قلة برامج التوعية في مجال التنوع الثقافي بين العاملين، وضعف وعي العاملين بأهمية التنوع الثقافي، ضعف قنوات الاتصال بين العاملين، ودراسة الزبون والصريصري (2015) التي أظهرت نتائجها درجة متوسطة في ممارسة إدارة التنوع في الجامعات السعودية. في المقابل، فإن الهوية التنظيمية للمؤسسات بشكل عام وللتعليمية بشكل خاص، تمثل أحد المؤشرات الأساسية لتحليل العديد من الظواهر السلوكية الإيجابية، حيث إن قوة وجاذبية الهوية التنظيمية تؤثران بشكل إيجابي على مستوى الثقة، وسلوكيات الدور الإضافي، وانخفاض معدلات النية لترك العمل، وكذلك على الصورة الخارجية المدركة للمنظمة وسمعتها. كما أن وجود فجوة في تشكيل الهوية التنظيمية قد يؤدى إلى زيادة سلوك العمل السلبي، وإلى عدم قبول مبادرات التغيير والتطوير في المنظمة ومقاومته .ولما كانت القيادات بالجامعات– بمختلف مستوياتها – تسهم بشكل مباشر في تحقيق فاعلية الأداء للوظائف الأكاديمية والبحثية، مما يساعد على تحقيق رسالة ومهمة الجامعة، فقد ارتأى الباحث ضرورة دراسة أساليب إدارة التنوع وعلاقتها بالهوية التنظيمية بالجامعات السعودية بشكل عام وفي جامعة تبوك على وجه الخصوص. وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما أثر إدارة التنوع في تشكيل الهوية التنظيمية بالجامعات السعودية– جامعة تبوك أنموذجا؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجه ممارسة أبعاد إدارة التنوع في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
- ما مستوى الهوية التنظيمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
- ما أثر توافر أبعاد إدارة التنوع بجامعة تبوك في تشكيل الهوية التنظيمية لها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى بشكل رئيس إلى تحديد أثر إدارة التنوع على تشكيل الهوية التنظيمية بجامعة تبوك. وتتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على درجه ممارسة إدارة التنوع في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد مستوى الهوية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
- معرفة أثر إدارة التنوع على تشكيل الهوية التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية الدراسة الحالية في **جانبها العلمي** من خلال تحديدها لأثر إدارة التنوع في تشكيل الهوية التنظيمية للجامعات، حيث تحظى المتغيرات محل الدراسة بكونها متغيرات حديثة نسبياً في أدبيات الإدارة الجامعية، كما أن ربط متغير إدارة التنوع بالهوية التنظيمية يعد أمراً نادرا نسبيا على الصعيد البحثي في البيئة العربية، وبالتالي فإن دراستها قد تسهم في فهم طبيعة تلك العلاقة وأثرها. كما يدعم أهميتها ما أكدت عليه توصيات العديد من الدراسات في هذا المجال، مثل دراسة سمارة (2017) ودراسة الليمون والربابعة (2019)، ودراسة بن يزة (2021) ودراسة السامعي (2021) حول دور إدارة التنوع في تحقيق الريادة للجامعة وهو ما قد ينعكس على

تحسين صورتها وهويتها التنظيمية، فضلا عن أن هذه الدراسة تأتي استجابة لتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في اهتمامها بالتنوع وإدارته واحترام قواعده، لخلق بيئة عمل جاذبة للكفاءات في المؤسسات الوطنية باختلاف ثقافاتهم. ومن حيث **أهميتها العملية**، فمن المؤمل أن تسهم نتائجها في توجيه اهتمام القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية –وبجامعة تبوك أنموذجاً لها– في تسليط الضوء على مواطن القوة والضعف في واقع ممارسة إدارة التنوع في الجامعات، والعمل على تلافي جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة، والذي قد ينعكس على تشكيل هويتها التنظيمية بشكل إيجابي مما يسهم في تحسين أداءها وتميزها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على أبعاد إدارة التنوع (الأبعاد الداخلية، الأبعاد الخارجية، الأبعاد التنظيمية)، وأبعاد الهوية التنظيمية (المركزية، التميز، الاستمرارية).

الحدود البشرية والمكانية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

مصطلحات الدراسة:

التنوع:

ويعرفه كيرتن وجرين Kirton & Greene (2016) بأنه مجموعة من الاختلافات بين العاملين وتقوم على عوامل اجتماعية مشتركة مثل الجنس، العرق، العمر، الدين، الإعاقة، وعوامل شخصية فردية مثل الخبرات، المؤهلات، والجنسية، الاهتمامات الشخصية، المواهب، الكفاءات، والمهارات.

ويعرفه الباحث بأنه مجموعة من الاختلافات التي تظهر لدى العاملين في الجامعات، وتميزهم ببعض السمات والخصائص الديمغرافية، وترتبط بعدة عوامل منها العوامل الداخلية: (الجنس، العمر، الأصل، العرق، الاعاقة)، والعوامل الخارجية: (الجنسية، الديانة، الخبرة، المهارات، المؤهلات، الكفاءات العلمية)، والعوامل التنظيمية: (العلاقات في العمل، المشاركة، التفاعل، التواصل).

إدارة التنوع:

يعرفها ناصر (٢٠٢١) بأنها: مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي تتبعها المؤسسات لخلق مناخ تنظيمي ملائم يساعد على دمج كبير للعاملين فيها من مختلف الخلفيات الثقافية المتنوعة في الهياكل التنظيمية الرسمية وغير الرسمية؛ من خلال سياسات وبرامج هادفة ومدروسة.

ويعرفها فاشنتي Vashanti (2012) بأنها: مجموعة من الممارسات الإدارية الفعالة التي تطبقها المؤسسات للاعتراف بالتنوع البشري والاجتماعي في مواردها البشرية والاختلاف بينها، وإدارة تلك الاختلافات للاستفادة في زيادة فاعلية أداء العمل وتحقيق العدالة بين جميع العاملين في المؤسسات.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعات بغرض توفير بيئة فاعلة تراعي تنوع العاملين فيها واختلافاتهم، والاستفادة من تلك الاختلافات في تحقيق جودة أداءها وتميزها، ويعبر عنها باستجابات عينة الدراسة على أبعاد إدارة التنوع المتضمنة في أداة الدراسة.

الهوية التنظيمية:

وتعرف بأنها: الصورة الذهنية والانطباعات التي يمتلكها العاملون تجاه المؤسسة التي يعملون فيها بمختلف جوانبها السلبية والإيجابية. (العزب والطراونة, ٢٠١٩).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: انطباعات وإدراكات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك حول سياسات وإجراءات الجامعة وعملياتها وبرامجها التي تميزها عن غيرها، ويعبر عنها باستجابات عينة الدراسة على أبعاد الهوية التنظيمية المتضمنة في أداة الدراسة.

الإطار النظري

إدارة التنوع: المفهوم والأهمية:

تتسم منظمات اليوم باستيعابها موارد بشرية متنوعة الخصائص والسمات والثقافات والمهارات والخبرات فرضتها عليها متغيرات العولمة، فالتنوع الثقافي للموارد البشرية يساعد على تظافر الجهود بين العاملين بمختلف مهاراتهم وخبراتهم لتحقيق أهداف المؤسسات، ومن صور التنوع لدى

العاملين في أي مؤسسة: الجنس، والدين، والعرق والأصل، والجنسية، والخبرات، والمهارات،.... فالتنوع إذًا هو الاختلاف الذي يميز الفرد عن غيره من حيث النوع، أو العمر، أو القدرات العقلية والجسمية، أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وغيره من الاختلافات (أحمد، ٢٠١٧). ويري إيجبو Egbo (2008) أن التنوع هو الاختلافات بين الأفراد، ويشمل: العمر، الأصل، الطبقة، النوع، القدرات البدنية والعقلية، الدين، المستوى التعليمي، الموقع الجغرافي، الدخل، الحالة الاجتماعية، خبرات العمل. وهذا التنوع الثقافي بين العاملين في المؤسسات يتطلب منها الاستفادة منه واستثماره بما يحقق الأهداف عن طريق وضع خطط واستراتيجيات فاعلة في إدارة هذا التنوع، والذي أصبح مفهوم حديث يطلق عليه إدارة التنوع.

وقد تعددت التعريفات لمفهوم إدارة التنوع من قبل الباحثين والكتاب، فقد عرفها أحمد (٢٠١٧) بأنها: العملية التي يمكن بواسطها تحديد الاختلافات بين جميع العاملين من معلمين وطلبة من خلال التخطيط الجيد، ورسم سياسات تنظيمية واضحة ومحددة، وقيادة واعية تعمل على تقييم الأداء وتطوير مهارات وقدرات العاملين وتوفير البيئة المناسبة بغرض تحفيزهم وتشجيعهم لتحقيق أعلى معدلات الأداء، وتقليل السلبيات المحتملة للتنوع، بما يحقق الاستخدام الأفضل لهذه الموارد ويعزز القدرة التنافسية للمؤسسة. ويعرفها العبادلة (٢٠١٩) بأنها: الإجراءات الإدارية الرامية إلى توفير بيئة فرق عمل خصبة لتنوع العمالة المختلفة داخل المؤسسة وإدماجها بهدف الاستفادة من التمايز الموجود بين أفراد المؤسسة.

ويُعرف إدارة التنوع بأنها: الإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعة بغرض إيجاد بيئة مناسبة لدماج العمالة المختلفة ضمن قوتها البشرية للاستفادة منها في تحقيق أهدافها.

إن الإجراءات التي تتبعها المؤسسات في تبني إدارة التنوع ضمن سياساتها وخططها، يعود بالنفع عليها من خلال تطوير بيئة العمل وتحسينها، وتحسين مستوى الأداء المؤسسي، ويوفر لها الخبرات والمهارات المتنوعة، ويثري القدرات الإدارية، كما يزيد من فرص تحقيق الإبداع والابتكار المؤسسي مما يزيد من قدرتها التنافسية، وبالتالي تحقيق أهدافها والاستمرار في تقديم خدماتها. (الحمزة، ٢٠١٧). ويشير العبادلة (٢٠١٩) إلى أن إدارة التنوع تدعم المؤسسة في تحقيق ميزة تنافسية، وتزيد من مستوى دافعية العمل لدى العاملين نتيجة البيئة القائمة على المساواة بينهم، واحتمالية استمراريتهم في العمل فترة أطول، كما أن إدخال عاملين ذوي وجهات نظر وخلفيات،

وأولويات، وتوجهات مختلفة يساعد المؤسسات على تحديد فرص الأعمال، والنجاح في الأسواق الجديدة. كما أن الأخذ بمدخل إدارة التنوع من قبل المؤسسات يساهم في تقليل المشكلات الناتجة من هذا التوع، والتخفيف من الصراع التنظيمي في المؤسسات، ويساهم في تخفيف مستوى شعور الأفراد بالاغتراب الوظيفي، كما أنه يزيد من القدرات الإبداعية والابتكارية، وزيادة المرونة التنظيمية في المؤسسة. (Rudhumbu & Morgen, 2014)

وتسهم إدارة التنوع في مساعدة الجامعات على استثمار طاقات وقدرات جميع العاملين فيها بما يحقق لها الريادة والتميز المؤسسي، كما أنه يساعدها في نقل التجارب والخبرات المتنوعة من خلال الاستفادة من الخبرات والكفاءات التي تستقطبها الجامعة من مدارس علمية وثقافات متنوعة، كما يساهم في خلق مناخ إيجابي يقلل من الصراع التنظيمي الذي يمكن أن يحدث نتيجة التنوع الثقافي، ويساهم في خلق ثقافة تنظيمية عالية للجامعة.

أبعاد إدارة التنوع وأدوارها:

تتفق معظم الأدبيات والدراسات على أن أبعاد إدارة التنوع في مختلف المؤسسات ومنها الجامعات، وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية (ناصر (٢٠١٢) ; الحمزة (٢٠١٧) ; سمارة (٢٠١٧) ; مزهر (٢٠١٩). وهذه الأبعاد هي:

- **الأبعاد الداخلية للتنوع:** وهي تلك الأبعاد التي تتعلق بشخصية الفرد الذاتية ولا يتدخل فيها وينشأ عليها، وتشمل الأبعاد التالية: النوع، العمر، التوجهات الجنسية، القدرات العقلية، القدرات الجسدية، الأصل، العرق.
- **الأبعاد الخارجية للتنوع:** وهي العوامل الاجتماعية والثقافية التي يتصف بها الفرد عن غيره، وهي من الجوانب التي يستطيع الأفراد السيطرة عليها والتحكم بها جزئياً، وتشمل الأبعاد التالية: محل الإقامة، مستوى الدخل، العادات والشخصية، الدين والمعتقدات الدينية، الجنسية، الخبرات العلمية، والخبرات العملية، الهويات، المظهر الخارجي، الحالة الاجتماعية للفرد.
- **الأبعاد التنظيمية للتنوع:** وهي من مجموعة من العوامل التي تتعلق بحياة الفرد داخل المنظمة يتأثر ويؤثر بها، وتشمل الأبعاد التالية: المستوى الوظيفي، الخبرة الوظيفية، المنصب

الوظيفي، محتوى العمل، نوع العمل، زملاء العمل، موقف الإدارة من التنوع، مكان العمل، الأنماط القيادية والإدارية.

الهوية التنظيمية: المفهوم والأبعاد:

يعد مفهوم الهوية التنظيمية من المفاهيم الحديثة التي ارتبطت بالمؤسسات المختلفة لما حققته من دور إيجابي في أداء المؤسسة وتحقيق أهدافها، وتحقيق التميز على مستوى بيئتها الداخلية والخارجية، من خلال القيم والمعتقدات والصورة الذهنية التي تغرسها لدى العاملين فيها، وأفراد المجتمع المحلي، بما يحقق الرضا الوظيفي للعاملين فيها، وثقة المجتمع بما تقدمه من خدمات. حيث يشير ضجر وعبد الإمام (٢٠١٩) إلى أن الهوية التنظيمية للمؤسسة مجموعة القيم التي تتبناها وتغرسها لدى العاملين فيها، بما يجسد لديهم الانتماء والولاء لها ويشعرهم بالرضا لتحقيق فاعليتهم الاجتماعية.

وتعددت تعريفات الهوية التنظيمية من قبل الباحثين، فقد عرفتها براهمية (٢٠١٨) بأنها: مجموعة من السمات والخصائص التي تميز المؤسسة عن غيرها، والتي تتطلب من القائمين على المؤسسة الاهتمام بالعوامل والآليات التي بدورها تفعل هوية المؤسسة. ويعرفها عبد الستار (٢٠١٣) بأنها: الشخصية المميزة للمؤسسة التي يتم إدراكها عن طريق القيم المنتشرة التي تظهر في تعاملات المؤسسة داخلياً وخارجياً.

والهوية التنظيمية عند مجيب Mujib (2017) تعبر عن مجموعة من الخصائص التي تميز المؤسسة عن غيرها وتعكس قدرة المؤسسة على تبني تلك الخصائص بشكل دائم. ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من السمات والقيم التي تتصف بها الجامعة وتميزها عن المؤسسات الأخرى، وتحدد خدماتها الأساسية ويدركها العاملون فيها وأفراد المجتمع.

أنماط الهوية التنظيمية:

تصنف الهوية التنظيمية بمجموعة من الأنماط، وقد ذكرها بعض الباحثين منهم عباس (٢٠٢٠)، أحمد (٢٠٢٠)، علوان ((٢٠١٩) في الأنواع التالية:

١. **الهوية التنظيمية القوية:** تستند الهوية التنظيمية لأي مؤسسة قوتها من عوامل قوة المؤسسة ذاتها، فكلما امتلكت المؤسسة عوامل القوة في عملياتها وأدائها وسماتها انعكس ذلك

على قوة هويتها، وقوة الهوية مصدر مهم في استمرار المؤسسة واستقرارها، وثقة المجتمع بمخرجاتها وخدماتها التي تقدمها، وتتصف الهوية بقوتها عند شعور الأفراد وأصحاب المصلحة والمستفيدين عند توافر السمات الجوهرية التي تميزها عن غيرها على مدى الزمن.

٢. **الهوية التنظيمية الضعيفة:** وضعف الهوية التنظيمية يكمن عند شعور المستفيدين وأصحاب المصلحة بضعف الهوية نتيجة ضعف استمرار السمات الجوهرية للمؤسسة لفترة طويلة.

٣. **الهوية التنظيمية المعيارية:** وتتجسد الهوية المعيارية للمؤسسة من خلال تركيزها في إجراء عملياتها وأنشطتها على معايير معيّنة، وقيم ومعتقدات محددة.

٤. **الهوية التنظيمية النفعية:** وتركز الهوية النفعية للمؤسسة من خلال تركيزها في تحقيق المكاسب الاقتصاديّة وتعظيم الأرباح وتحقيق المصالح والمنافع الذاتية.

٥. **الهوية التنظيمية (المختلطة):** ويطلق عليها أحياناً الهوية الهجينة وتركز على الجمع بين الهويتين المعيارية والنفعية من خلال الاهتمام بالمعايير والقيم المحددة بالإضافة إلى تحقيق المكاسب والفائدة.

٦. **الهوية التنظيمية الفردية:** هي مجموع القدرات التي يمتلكها الفرد وتمكنه من أداء دور محدد في المجموعة داخل المؤسسة؛ ويمكن فريق العمل في المؤسسة من الاعتراف بحقه في ممارسة هذا الدور من جهة.

٧. **الهوية التنظيمية الجماعية:** وتتمثل في الخصائص والمزايا والعناصر المشتركة والاختلافات والتناقضات التي تميز نفس المجموعة عن غيرها من المجموعات في المؤسسات الأخرى.

أبعاد الهوية التنظيمية:

تقوم الهوية التنظيمية في مختلف المؤسسات ومنها الجامعات على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: المركزية، الاستمرارية، التميز حيث اتفق عليها بعض الباحثين منهم عباس (٢٠٢٠)؛ العزب والطراونة (٢٠١٩)؛ براهمية (٢٠١٨):

١ –**السمات المركزية**: وهي تلك السمات الأساسية والجوهرية وينبغي أن تتوفر في أي جامعة كمؤسسة تعليمية، مثل الهياكل التنظيمية، المعلومات والبيانات، اتخاذ القرارات، أساليب التحفيز، القيم السائدة.

٢ –**السمات المتفردة**: وهي السمات التي تميز الجامعة عن الجامعات الأخرى، مثل التميز في جودة الخدمات المقدمة، والابتكار المؤسسي، الميزة التنافسية، التميز في رؤيتها ورسالتها وخططها الاستراتيجية وتحقيقها، والتميز في القيادات الأكاديمية والإدارية.

٣ –**الاستمرارية**: استمرار وجود السمات المركزية والمتفردة في الجامعة مع مرور الزمن، وتتصف بالديمومة ولا تتأثر سريعاً بتغيرات البيئة، مثل استمرارية تقديم خدماتها البحثية والتعليمة بجودة عالية، الاستمرار في تحديث، وتطوير برامجها، وخططها، ومناهجها.

الدراسات السابقة

نال مفهومي إدارة التنوع والهوية التنظيمية في سياق العمل الإداري قدراً كبيرا من اهتمام الباحثين، لما لهما من جوانب إيجابية في أداء الجامعة، مما يساهم في تحقيق رؤيتها وأهدافها ويحقق لها التميز عن غيرها، والاستمرارية في تقديم خدماتها بجودة عالية، وتطوير أداء العاملين فيها. ونظرا لندرة الدراسات التي تربط تلك المتغيرات في البيئة التعليمية بشكل عام والجامعية بشكل خاص، فقد تم انتقاء الدراسات السابقة المرتبطة بغرض الدراسة الحالية وفق ارتباط كل متغير بشكل غير مباشر، ومن الأقدم إلى الأحدث زمنياً.

الدراسات المتعلقة بإدارة التنوع:

هدفت دراسة **ريدمبو ومرجان** Rudhumbu & Morgen, (2014) إلى التعرف على واقع إدارة التنوع في المؤسسات التعليمية الصحية في بوتسوانا، من خلال عينة عشوائية طبقية تكونت من ١٣٠ من الموظفين التنفيذيين ورؤساء أقسام، ومن النتائج التي توصلت إليها أن مستوى إدراك أفراد العينة للتنوع كان عالياً، وأن مستوى ممارسة المؤسسات لإدارة التوع فيها كان عالياً.

دراسة **الزبون والصريصري** (٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة التنوع في الجامعات السعودية وبناء برنامج تدريبي لتطبيقها، وتم تطبيقها على عينة مكونة (٦٩٧) من الإداريين في الجامعات السعودية الحكومية في المنطقة الغربية باستخدام المنهج الوصفي وهي:

جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة طيبة، وتوصلت الدراسة أن جميع مجالات إدارة التنوع (مجال التواصل عبر الثقافة مع الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، ومجال إدارة الذكاء الثقافي المكتسب في الجامعة، ومجال التعامل مع تحديات التنوع، ومجال توفير بيئة اندماجية يتناغم فيها العاملون من مختلف الثقافات) وقد حصلت على درجات متوسطة.

دراسة **سمارة** (٢٠١٧) وهدفت إلى معرفة أثر إدارة التنوع على الثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٣٢) موظف من الموظفين الإداريين والأكاديميين بوظائف إدارية في الجامعات الفلسطينية (جامعة الأقصى، والجامعة الإسلامية، وجامعة فلسطين)، وبينت نتائجها: أن ممارسة إدارة التنوع في الجامعات المبحوثة جاءت متوسطة، وكذلك مستوى الثقافة التنظيمية جاء متوسطا، كما أظهرت وجود وعلاقة بين أبعاد إدارة التنوع والثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة.

دراسة **الليمونة والربابعة** (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية في تحقيق الريادة في الجامعات الأردنية، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (٤٠٠) فردا، وأظهرت نتائجها أن ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية بأبعادها، وتحقيق الريادة بأبعادها جاءتا بدرجة متوسطة؛ كما بينت وجود أثر لممارسات إدارة التنوع في تحقيق الريادة.

دراسة **السامعي** (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات القيادات الأكاديمية نحو التنوع الثقافي للموارد البشرية في جامعة الأميرة نورة، وأهم التحديات التي تواجه الجامعة عند إدارة هذا التنوع، من خلال استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (٨١) قائدة أكاديمية في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات القيادات الأكاديمية في الجامعة كانت إيجابية ومرتفعة نحو التنوع الثقافي، كما أظهرت بعض التحديات لإدارة التنوع منها ضعف البرامج التوعوية في مجال التنوع الثقافي، وضعف إدراك الموظفين أهمية التنوع الثقافي، وعدم وجود آلية فاعلة لقياس مستوى التنوع الثقافي، وضعف مهارات التواصل لدى بعض الموظفين.

الدراسات المتعلقة بالهوية التنظيمية:

دراسة **جامي ومارتيزل** Game& Maritz (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الهوية التنظيمية والثقافة التنظيمية لدى موظفي قسم التسويق والموارد البشرية في شركة أرك في

السويد. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة شبه مقننة على عينة مكونة من (١٢) موظفاً، وأظهرت الدراسة أن مستوى الهوية التنظيمية كان متوسطاً، وأن مستوى الثقافة التنظيمية لدى الموظفين في المؤسسة كان –أيضا– متوسطاً، كما أظهرت أن الهوية التنظيمية غير متوافقة مع العمليات الإدارية ولا تتماشى مع الثقافة التنظيمية للمؤسسة.

دراسة **كيكوتش** Kikuchi (2017) التي تهدف هذه الكشف عن تأثير الهوية التنظيمية للجامعة على المسار الوظيفي من خلال إجراء مقابلات مع الطلاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التركيز المفرط على الهوية التنظيمية قد يمنع الطلاب من متابعة قيمهم الخاصة وتضييق رؤيتهم للمستقبل، وإن إدراك الطلاب للهوية التنظيمية للجامعة تساعدهم في أداء مهنتهم في المستقبل، ويحقق رسالتها.

بينما أجرى **بولات وآخرون** Polat, et. al. (2019) دراسة هدفت إلى تحديد آثار الهوية التنظيمية للجامعة وجاذبيتها التنظيمية على نية الطلاب الدوليين في مواصلة التعليم فيها بعد تخرجهم، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٣١) طالبا وطالبة من (٦٧) دولة التحقوا بجامعة كوجالي، وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية بين الهوية التنظيمية للجامعة، ونية الطلاب لمواصلة تعليمهم في الجامعة.

دراسة **أحمد** (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الهوية التنظيمية في كلية التربية بجامعة عين شمس، واتبعت الدراسة المنهج الإثنوجرافي من خلال المقابلة الشخصية والاستبيان المفتوح والملاحظة المباشرة. وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف واقع الهوية التنظيمية في الكلية المبحوثة.

دراسة **عباس** (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على واقع الهوية التنظيمية في جامعة بني سويف، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة من القيادات الأكاديمية بلغ عددهم (٢٦٧) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الهوية التنظيمية في جامعة بني سويف في أبعادها (المركزية، الاستمرارية، التميز) كان متوسطاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية أو ارتباطها بأحد متغيري الدراسة يتضح أن بعضها هدف إلى معرفة واقع إدارة التنوع في الجامعات كدراسة رديمبو ومرجان (Rudhumbu & Morgen (2014 الزبون والصريصري (٢٠١٥)؛ الليمونة والربابعة (٢٠١٩)، وبعضها هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الهوية التنظيمية وبعض المتغيرات، كدراسة جامي ومارتيز (Game &Maritz, (2014؛ كيكوتش (Kikuchi (2017؛ بولات وآخرون (Polat, et. al. (2019، واتفقت أهداف الدراسة الحالية مع تلك الدراسات جزئياً في بعض أهدافها، كما أنها اختلفت عنها في الكشف عن العلاقة بين إدارة التنوع ومستوى الهوية التنظيمية، وكذلك معرفة أثر إدارة التنوع على الهوية التنظيمية، كما اتفقت الدراسة مع معظم الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي عدا دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي استخدمت المنهج الإثنوجرافي. كما اتفقت مع معظم الدراسات التي استخدمت والاستبانة كأداة لجمع البيانات واختلفت مع دراسة جامي ومارتيز2014) Game &Maritz)، ودراسة كيكوتش (2017) Kikuch اللتان استخدمتا المقابلة، وكذلك دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي استخدمت المقابلة الشخصية والاستبيان المفتوح والملاحظة المباشرة. ومن حيث العينة فقد اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات التي كانت عينتها أعضاء هيئة التدريس واختلفت مع بعض الدراسات التي عينتها من الموظفين والطلبة في الجامعات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، وفي كتابة الإطار النظري، وتحديد منهجية الدراسة واختيار العينة وبناء الأدوات، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها. وقد تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة إدارة التنوع ومستوى الهوية التنظيمية وتأثير إدارة التنوع على الهوية التنظيمية في جامعة تبوك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لكونه أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، والبالغ عددهم (١٩٩٥) عضواً، حسب إحصائيات عمادة الموارد البشرية بالجامعة للعام ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبلغت عينة الدراسة (٢٩٥) عضواً، تم تحديدها باستخدام جدول Krejcie & Morgan لتحديد حجم العينة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٦٣) وبذلك تكون بلغت نسبة الاستجابات (٩٠ %) من عينة الدراسة، ويعدّ هذا العدد مناسباً وفقاً لما حدد كرجسي ومرجان (Krejcie & morgan,1970,P. 609).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد استبانتين أحداهما لقياس إدارة التنوع والأخرى لقياس الهوية التنظيمية، وفيما يلي تفصيل خطوات بنائها:

١- استبانة إدارة التنوع:

تم إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة والاستفادة من الأدوات والمقاييس التي استخدمتها، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٢) فقرة وزعت على ثلاث مجالات هي:

- **المجال الأول: الأبعاد الداخلية** وتكون من (١١) فقرة.
- **المجال الثاني: الأبعاد الخارجية** وتكون من (١٠) فقرات.
- **المجال الثالث: الأبعاد التنظيمية** وتكون من (١١) فقرة.

٢- **الاستبانة الثانية: الهوية التنظيمية:**

تم إعداد الاستبانة من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة والاستفادة من الأدوات والمقاييس التي استخدمتها، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي:

- **المجال الأول: المركزية** وتكون من (١٠) فقرات.
- **المجال الثاني: التميز** وتكون من (١٠) فقرات.
- **المجال الثالث: الاستمرارية** وتكون من (١٠) فقرات.

ولقياس استجابة عينة الدراسة وضعت فقرات الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) للتعبير عن درجة إدارة التنوع والهوية التنظيمية من وجهة نظر العينة، وتعطي البدائل السابقة الدرجات التالية على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق الاستبانتين: تم التحقق من صدق الاستبانتين من خلال طريقتين هما:

١- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانتين تم عرضهما في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم الاطلاع عليهما وإبداء آرائهم حول فقراتهما، ومدى انتماء كل فقرة بالمجال المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وقد أبدى المحكمون آرائهم حول مدى وضوح عبارات الاستبانة وممدى ملاءمتها وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر المحكمين.

٢- **صدق الاتساق الداخلي للاستبانتين:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون)، للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة من الفقرات، بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وطُبقت أداة الدراسة على عينة استطلاعية المكونة من (٤٠) عضوا من مجتمع الدراسة الأصلي.

جدول (١) معاملات ارتباط لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

الأداة	مجالات الاستبانة	معامل الارتباط
الاستبانة الأولى إدارة التنوع	الأبعاد الداخلية	٠,٩٧*
	الأبعاد الخارجية	٠,٩٧*
	الأبعاد التنظيمية	٠,٩٥**
الاستبانة الثانية الهوية التنظيمية	المركزية	٠,٩٥**
	التميز	٠,٩٠**
	الاستمرارية	٠,٩٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة الأولى مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية، وكذلك يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة الثانية مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية؛ مما يثبت صدق محاور الاستبانتين.

ثبات أدوات الدراسة: تم التأكد من ثبات الاستبانتين من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي نتائج الثبات:

جدول (٢) معاملات ثبات الاستبانتين

الأداة	محاور الاستبانة	معامل الثبات
الاستبانة الأولى: إدارة التنوع	الأبعاد الداخلية	٠,٩٢
	الأبعاد الخارجية	٠,٩٤
	الأبعاد التنظيمية	٠,٩٠
الثبات الكلي		٠,٩٧
الاستبانة الثانية:	المركزية	٠,٩٤

الأداة	محاور الاستبانة	معامل الثبات
الهوية التنظيمية	التميز	٠,٨٦
	الاستمرارية	٠,٩٠
الثبات الكلي		٠,٩٥

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة الفا كرونباخ لاستبانة إدارة التنوع بلغ ٠,٩٧، واستبانة الهوية التنظيمية بلغ ٠,٩٥ وهي قيم مرتفعة للثبات وكانت قيم ثبات مجالاتهما مرتفعة أيضاً، وعليه يتضح أن الاستبانتين تتمتع بثبات مرتفع.

أدوات الدراسة في صورتها النهائية: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانتين أصبحتا جاهزتين للتطبيق بصورتهما النهائية، حيث بلغ عدد فقرات الاستبانة الأولى في صورتها النهائية ٣٢ فقرة، وبلغ عدد فقرات الاستبانة الثانية في صورتها النهائية ٣٠ فقرةً.

طريقة تصحيح الاستبانة ومحك تفسير النتائج: لتسهيل تفسير نتائج الدراسة والحكم على درجة موافقة عينة الدراسة تم وضع المحك الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٣) محك تفسير نتائج فقرات الاستبانة

الفئة	١-١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١-٥
درجة الموافقة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا

الأساليب الإحصائية: تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل الانحدار الخطي البسيط.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد إدارة التنوع في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها وفقرات كل محور من محاورها، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك، ويتضح ذلك في الجداول الآتية:

أولاً: عرض نتائج الدرجة الكلية لاستبيان إدارة التنوع ومجالاته:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حول ممارسة إدارة التنوع في جامعة تبوك

م	مجالات الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المجال الأول: الأبعاد الداخلية	٣,٨٧	٠,٧٥	كبيرة	٢
٢	المجال الثاني: الأبعاد الخارجية	٣,٩٤	٠,٧٢	كبيرة	١
٣	المجال الثالث: الأبعاد التنظيمية	٣,٦٢	٦٦٠.	كبيرة	٣
	الكلي	٣,٨٠	٠,٦٩	كبيرة	

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجة موافقة آراء أعضاء هيئة التدريس حول درجة ممارسة إدارة التنوع بلغ ٣,٨٠ ودرجة كبيرة، مما يؤكد أن مستوى ممارسة إدارة التنوع بجامعة تبوك جاء بدرجة كبيرة، ويتضح أن المجال الثاني الأبعاد الخارجية حصل على المرتبة الأولى بمتوسط ٣,٩٤ وبدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك إلى الاهتمام الذي توليه الجامعة بمنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس على الرغم من اختلاف جنسياتهم وديانتهم والتعامل معهم دون تمييز، وويليه في المرتبة الثانية المجال الأول الأبعاد الداخلية بمتوسط بلغ ٣,٨٧ وبدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك إلى الدور الذي تبذله الجامعة في تفعيل اللوائح والأنظمة وإتباع سياسة واضحة ومحددة في تعين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وترقيتهم وتعيينهم في المناصب القيادية، دون أي تمييز عرقي أو مناطقي، وحصل المجال الثالث الأبعاد التنظيمية على المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٦٢ وبدرجة كبيرة؛ قد يعزى ذلك إلى أهمية قيم وأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي التي ينبغي أن

يتحلى بها الأستاذ الجامعي؛ كونه يحمل على عاتقه أمانه علمية ومهنية كبيرة، وقد يعود ذلك إلى وجود ضعف في ممارسة إدارة التنوع في البعد التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رديمبو ومورجان Rudhumbu & Morgen (2014) التي أظهرت أن مستوى ممارسة إدارة التنوع كان عالياً. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزبون والصريصري (٢٠١٥) التي بينت أن مجالات إدارة التنوع حصلت على درجة متوسطة، ودراسة سمارة (٢٠١٧) التي أظهرت بعض نتائجها أن إدارة التنوع في الجامعات الفلسطينية كان بدرجة متوسطة، كما تختلف عن نتائج دراسة الليمونة والربابعة (٢٠١٩).

المجال الأول: الأبعاد الداخلية:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول الأبعاد الداخلية

م	المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الإبداع والابتكار دون النظر إلى طبيعة أعمارهم.	٤,٤٢	١,٠٩	كبيرة جدا	١
٨	تراعي الجامعة أعضاء هيئة التدريس الذين يمرون بظروف خاصة أو أمراض مزمنة.	٤,٣٨	١,١٣	كبيرة جدا	٢
٦	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات دون تمييز عرقي.	٤,٣٤	١,٢١	كبيرة جدا	٣
٤	تضع الجامعة شروطاً لتعيين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث على حدٍ سواء.	٤,٣٣	١,١٣	كبيرة جدا	٤
٩	تنبذ الجامعة أي ممارسات تؤدي إلى خلافات بين أعضاء هيئة التدريس	٤,٣٢	١,٣٠	كبيرة جدا	٥
١٠	تستفيد الجامعة من كفاءات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن طبيعة الأصل.	٤,٢٧	١,٢٧	كبيرة جدا	٦
١١	تضع الجامعة قوانين تحد من التمييز العرقي بين أعضاء هيئة التدريس.	٤,٢٠	١,١٢	كبيرة	٧

م	المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	تقدم الجامعة الدعم اللازم لأعضاء هيئة التدريس من ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣,٨٧	٠,٦٩	كبيرة	٨
١	تقوم الجامعة بتعيين القيادات الأكاديمية في المناصب القيادية دون تمييز بين الذكور والإناث.	٣,٠٤	٠,٥٠	متوسطة	٩
٢	تكلف الجامعة أعضاء هيئة التدريس بأعمال تتناسب مع أعمارهم.	٢,٩٩	٠,٥١	متوسطة	١٠
٣	تركز الجامعة على تقييم أعضاء هيئة التدريس وفق معايير محددة وموضوعية بغض النظر عن أعمارهم.	٢,٤٠	٠,٨٧	ضعيفة	١١

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لدرجة الأبعاد الداخلية في جامعة تبوك تراوحت ما بين (٤,٤٢ – ٢,٤٠) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، ويلاحظ أن الفقرة الخامسة التي تنص على: "تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الإبداع والابتكار دون النظر إلى طبيعة أعمارهم" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٤٢ ودرجة موافقة كبيرة جداً؛ وقد ويعود ذلك إلى اهتمام الجامعة بجميع أعضاء هيئة التدريس وتطوير قدراتهم والاستفادة من خبراتهم وأفكارهم الإبداعية في تطوير أداء الجامعة في وأنشطتها وبرامجها المختلفة. وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة التي تنص على: "تركز الجامعة على تقييم أعضاء هيئة التدريس وفق معايير محددة وموضوعية بغض النظر عن أعمارهم" حيث بلغ متوسطها ٢,٤٠ وبدرجة ضعيفة؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف أساليب تقييم أعضاء هيئة التدريس، كما أن الأقدمية وسنوات الخبرة لا زالت هي المرتكز الأساس في إجراءات التعيين للوظائف والمناصب القيادية.

المجال الثاني: الأبعاد الخارجية.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني المتعلق بالأبعاد الخارجية

م	المجال الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	تتيح الجامعة فرصًا لتعيين أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن جنسية الوالدين.	٤,٤٩	٠,٩٨	كبيرة جدا	١

م	المجال الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	تسعى الجامعة إلى توحيد الأجور والمرتبات لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تمييز.	٤,٤٥	٠,٩٧	كبيرة جدا	٢
٤	تستقطب الجامعة الكوادر التدريسية من جامعات عربية وأجنبية متنوعة.	٤,٣٣	١,١٦	كبيرة جدا	٣
٣	تراعي الجامعة عدم التمييز بين أعضاء هيئة التدريس في التعامل على خلفية المنطقة التي ينتمي إليها.	٤,١٩	١,٢٠	كبيرة	٤
٧	تضع الجامعة إجراءات للتعامل مع العادات والسلوكيات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وإدارتها بفعالية.	٣,٨٠	٠,٧٤	كبيرة	٥
٩	يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس في الوظائف الشاغرة بناءً على خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.	٣,٧٨	٠,٦٨	كبيرة	٦
١٠	تقدم الجامعة برامج إرشادية للحد من العادات الشخصية والسلوكيات المؤثرة على بيئة العمل.	٣,٧٧	٠,٧٨	كبيرة	٧
٢	تستقطب الجامعة أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة العلمية من ديانات مختلفة.	٣,٧٣	٠,٦٢	كبيرة	٨
٨	تشجع الجامعة منسوبيها بمختلف جنسياتهم على المشاركة في المؤتمرات العلمية الإقليمية والدولية.	٣,٦٥	٠,٨٩	كبيرة	٩
١	تلتزم الجامعة بإجراءات تعيين موحدة لأعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الجنسية.	٣,١٧	٠,٦٥	متوسطة	١٠

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجة الأبعاد الخارجية في جامعة تبوك تراوحت ما بين (٤,٤٩ – ٣,١٧) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً وكبيرة، ومتوسطة، ويلاحظ حصول الفقرة الخامسة التي تنص على: "تتيح الجامعة فرصًا لتعيين أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن جنسية الوالدين" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٤٢ ودرجة موافقة كبيرة جداً؛ وقد ويعود ذلك إلى الدور الكبير الذي تولية الجامعة لمعيار الكفاءة العلمية عند تعيين أعضاء هيئة التدريس أياً كانت طبيعة تنوعهم، وكذلك يعود إلى حرص الجامعة على استقطاب الكفاءة العلمية

في مختلف التخصصات من جنسيات متعددة وثقافات متنوعة، وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة الأولى التي تنص على: "تلتزم الجامعة بإجراءات تعيين موحدة لأعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الجنسية" حيث بلغ متوسطها ٣,١٣ وبدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود بعض الاختلافات في ضوابط التعيين لأعضاء هيئة التدريس السعوديين عن غيرهم.

المجال الثالث: الأبعاد التنظيمية.

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث المتعلق بالأبعاد التنظيمية

م	المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	تحدد الجامعة تدرج وظيفي لأعضاء هيئة التدريس حسب خبراتهم ومؤهلاتهم.	٤,٤٢	٠,٨٨	كبيرة جدا	١
١	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على العمل بروح الفريق الواحد.	٤,٢٩	١,١٦	كبيرة جدا	٢
٣	تحفز الجامعة اعضاء هيئة التدريس على التميز والجودة في الأداء.	٤,٢٧	١,٢٠	كبيرة جدا	٣
٤	تطبق الجامعة قيم النزاهة والعدالة في تقييم أعضاء هيئة التدريس دون تمييز.	٣,٧٥	٠,٨٦	كبيرة	٤
٥	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على تقبل واحترام آراء الأخرين.	٣,٧٢	٠,٨٢	كبيرة	٥
٩	تسعى الجامعة إلى تحقيق التنوع بين أعضاء هيئة التدريس وتقدم الدعم المناسب لهم.	٣,٦٨	٠,٨٧	كبيرة	٦
٨	يوجد تطابق بين سياسات الجامعة حول التنوع وممارسته على الواقع.	٣,٦٣	٠,٨٠	كبيرة	٧
٢	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على بناء علاقات اجتماعية قائمة على الاحترام المتبادل.	٣,٢٧	٠,٨١	متوسطة	٨

م	المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة والانتساب في منتديات متنوعة.	٣,١٦	٠,٧٩	متوسطة	٩
٧	تتضمن قيم الجامعة قيمة التنوع الإداري وتدرج ضمن خططها وسياساتها.	٣,٠٢	٠,٦٥	متوسطة	١٠
١١	تأخذ الجامعة الأقدمية بعين الاعتبار في التعيين بالمناصب القيادية.	٢,٦٧	١,١١	متوسطة	١١

يلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لدرجة الأبعاد الخارجية في جامعة تبوك تراوحت ما بين (٤,٤٢ – ٢,٦٧) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً وكبيرة، ومتوسطة، ويلاحظ حصول الفقرة العاشرة التي تنص على: "تحدد الجامعة تدرج وظيفي لأعضاء هيئة التدريس حسب خبراتهم ومؤهلاتهم" على المرتبة الأولى بمتوسط بلغ ٤,٤٢ ودرجة موافقة كبيرة جداً؛ وقد يعود ذلك إلى تركيز الجامعة على معياري الخبرة والمؤهل العلمي في عملية التعيين للوظائف الأكاديمية والإدارية وكذلك تولي المناصب القيادية الأكاديمية كونهما مؤشرين لتوفر الكفاء العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود إلى التزام الجامعة باللوائح التنظيمية والسياسات المعتمدة في استراتيجية الجامعة. وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة الأولى التي تنص على: "تأخذ الجامعة الأقدمية بعين الاعتبار في التعيين بالمناصب القيادية" حيث بلغ متوسطها ٢,٦٧ وبدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود توجه لدى الجامعة لتفعيل التعاقب القيادي للمناصب القيادية وفق توجهات ومعايير حديثة ترتكز على الكفاءة الإدارية.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الهوية التنظيمية في جامعة تبوك وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على السؤال الثاني تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها وفقرات كل محور من محاورها، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك، ويتضح ذلك في الجداول الآتية:

أولاً: عرض نتائج الدرجة الكلية وأبعاد محور الهوية التنظيمية:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة مستوى الهوية التنظيمية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المجال الأول: المركزية	٤,١٥	٠,٨٦	كبيرة	١
٢	المجال الثاني: التميز	٤,٠٧	٠,٨٠	كبيرة	٣
٣	المجال الثالث: الاستمرارية	٤,١١	٠,٨٢	كبيرة	٢
الكلي		٤,٠٩	٠,٧٩	كبيرة	

يتضح من الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لدرجة موافقة آراء عينة الدراسة حول مستوى الهوية التنظيمية جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الكلي ٤,٠٩، مما يؤكد أن مستوى الهوية التنظيمية مرتفع، ويتضح أن المجال الأول المركزية جاء بالترتيب الأول بمتوسط بلغ ٤,١٥ وبدرجة كبيرة، وهذا قد يعود إلى السياسات التي تمارسها الجامعة في وضع خططها الاستراتيجية والإعلان عن اللوائح والتشريعات المنظمة لعملها، وتفعيل وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع وتوظيفها لتحقيق أهدافها. وحصل المجال الثالث الاستمرارية على المرتبة الثانية ودرجة كبيرة أيضا بمتوسط بلغ ٤,١١؛ وقد يعزى إلى الجهود المستمرة الذي تبذلها الجامعة في تقييم برامجها وأنشطتها بهدف تطويرها والوصول بها إلى المستوى الذي يعكس وظائفها ويحقق لها الاستمرارية والبقاء في تقديم خدماتها بشكل المطلوب، وحصل مجال التميز على المرتبة الثالثة بمتوسط ٤,٠٧ وقد يعزى ذلك إلى المساعي الكبيرة التي تبذلها الجامعة لتحقيق التميز في معظم برامجها وانشطتها التعليمية والبحثية والخدمات التي تقدمها للمجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيكوتش Kikuchi (2017) التي أظهرت أن واقع الهوية التنظيمية لدى العاملين الإداريين في جامعة الأزهر جاءت بدرجة كبيرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عباس (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أنّ واقع الهوية التنظيمية في جامعة بني سويف في أبعادها (المركزية، الاستمرارية، التميز) كان متوسطاً، ودراسة جامي ومارتيز Game &Maritz (2014) التي أظهرت أن مستوى الثقافة التنظيمية لدى الموظفين في الجامعة كان متوسطاً، كما تختلف مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى ضعف واقع الهوية التنظيمية في كلية التربية بجامعة عين شمس.

المجال الأول: المركزية:

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول المركزية

م	المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	تشجع الجامعة منسوبيها على زيادة النشر العلمي بمجلات علمية ذات تصنيف عالمي.	٤,٤٥	١,٠٧	كبيرة جدا	١
٦	تمتلك الجامعة بنية تحتية وتقنية متطورة لتقديم خدمات تعليمية مجودة.	٤,٣٧	١,١١	كبيرة جدا	٢
٩	تفعل الجامعة الشراكة المجتمعية لتطوير وتحسين أدائها.	٤,٣٦	١,٢١	كبيرة جدا	٣
١٠	تمتلك الجامعة برامج تعليمية في مختلف التخصصات.	٤,٣٤	١,١٤	كبيرة جدا	٤
٨	تعلن الجامعة عن اللوائح والتشريعات المنظمة لعملها.	٤,٣٠	١,١٧	كبيرة جدا	٥
١	تقدم الجامعة خدمات تعليمية تلبي احتياجات المجتمع.	٤,٢٥	١,٢٣	كبيرة جدا	٦
٢	تمتلك الجامعة عدداً من المركز البحثية موجهة لخدمة المجتمع.	٣,٧٦	٠,٨٩	كبيرة	٧
٣	توظف الجامعة البحث العلمي لحل مشكلات المجتمع بمختلف مجالاتها.	٣,٦٨	٠,٧٦	كبيرة	٨
٧	تمارس الجامعة مبادئ الحوكمة في مختلف أنشطتها وعملياتها الإدارية والأكاديمية.	٣,٢٥	٠,٧٦	متوسطة	٩
٤	تتوفر لدى الجامعة قاعدة بيانات ومعلومات شاملة.	٣,٢٢	٠,٦٩	متوسطة	١٠

يلاحظ من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة عينة الدراسة حول فقرات بعد المركزية تراوحت ما بين (٤,٤٥ – ٣,٢٢) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، مما يثبت ارتفاع مستوى المركزية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويلاحظ حصول الفقرة الخامسة التي تنص على: "تشجع الجامعة منسوبيها على زيادة النشر العلمي بمجلات علمية ذات تصنيف عالمي" على الترتيب الأول بمتوسط بلغ ٤,٤٥ وبدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى الرغبة الجادة من قبل قيادات الجامعة في الحصول على التميز في مجال البحث والنشر العلمي في مختلف المجالات، وتحقيق مستويات أعلى في التصنيفات العالمية. وتأتي في المرتبة الأخيرة

الفقرة السابعة التي تنص على: "تتوفر لدى الجامعة قاعدة بيانات ومعلومات شاملة" بمتوسط ٣,٢٢ وبدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن الجامعة قد لا تتيح كافة بياناتها ومعلوماتها في قاعدة معلومات للجميع، على الرغم من امتلاكها بنية تقنية متطورة، وكذلك وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عباس (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن واقع الهوية التنظيمية في جامعة بني سويف في بعد المركزية كان متوسطاً.

المجال الثاني: التميز

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني المتعلق التميز

م	المجال الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	تتسم الجامعة بالتميز التقني والتكنولوجي في معظم خدماتها وأنشطتها.	٤,٥٥	٠,٩٢	كبيرة جدا	١
١	تمتلك الجامعة رؤية ورسالة معلنة تميزها عن غيرها من الجامعات.	٤,٢٣	٠,٩٥	كبيرة جدا	٢
٤	تمتلك الجامعة موقع إلكتروني يتميز بالسرعة والشمول في تقديم خدماتها.	٣,٩٠	٠,٥٧	كبيرة	٣
٨	تنفذ الجامعة العديد من الأنشطة الخدمية التطوعية في مختلف تخصصاتها لخدمة المجتمع.	٣,٨٠	٠,٧٣	كبيرة	٤
٢	تستحدث الجامعة برامج وتخصصات نوعية تلبي متطلبات سوق العمل والتوجهات العالمية.	٣,٧٨	٠,٦٥	كبيرة	٥
١٠	تتسم جميع برامج الجامعة التعليمية بالاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئات الرسمية المحلية والعالمية.	٣,٢٦	٠,٦٩	متوسطة	٦
٥	تستقطب الجامعة الكفاءات الأكاديمية والبحثية المتميزة من مختلف دول العالم.	٣,٠٩	٠,٤٧	متوسطة	٧
٣	تطبق الجامعة آليات الابتكار المؤسسي في كل عملياتها الإدارية والأكاديمية.	٣,٠٦	٠,٥١	متوسطة	٨

م	المجال الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	يتوفر عدد كبير من المجلات العلمية المتميزة بمختلف التخصصات وذات معامل تأثير مرتفع.	٢,٧٢	٠,٥٩	متوسطة	٩
٧	تتميز الجامعة بامتلاكها عدداً من المبتكرين والمتميزين والحائزين على براءة الاختراع.	٢,٥٨	٠,٧٩	ضعيفة	١٠

يلاحظ من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة عينة الدراسة حول فقرات بعد المركزية تراوحت ما بين (٤,٥٥ – ٢,٥٨) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة حيث حصلت الفقرة التاسعة التي تنص على: "تتسم الجامعة بالتميز التقني والتكنولوجي في معظم خدماتها وأنشطتها" على الترتيب الأول بمتوسط بلغ ٤,٥٥ وبدرجة كبيرة جداً، وقد يعود ذلك إلى اهتمام الجامعة بالتقنية الحديثة وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لاستخدامها في تنفيذ برامجها وأنشطتها التعليمية والبحثية بغرض مواكبة التطور التقني والتكنولوجي وتعزيز قدرتها التنافسية في مجال استخدام التقنية على غيرها من الجامعات المحلية والعربية، وتأتي في المرتبة الأخيرة الفقرة السابعة التي تنص على: "تتميز الجامعة بامتلاكها عدداً من المبتكرين والمتميزين والحائزين على براءة الاختراع" بمتوسط ٢,٥٨ وبدرجة ضعيفة؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف الجهود المبذولة من قبل الجامعة في نشر ثقافة الابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس وتعزيز قدراتهم على إنتاج المشاريع وتقديم الأفكار المبتكرة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عباس (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن واقع الهوية التنظيمية في جامعة بني سويف في بعد التميز كان متوسطاً.

المجال الثالث: الاستمرارية.

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث المتعلق بالاستمرارية

م	المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	تسعى الجامعة إلى تحسين بنيتها البحثية والتقنية بما يحقق أهدافها ويجود مخرجاتها.	٤,٤٩	٠,٨٩	كبيرة جدا	١
١٠	تُحدث الجامعة أنظمتها ولوائحها بصورة دورية بما يحقق جودة أدائها.	٤,٠٩	٠,٨٦	كبيرة	٢
٢	تحرص الجامعة على تطوير خططها الاستراتيجية بما يتماشى مع التوجهات العالمية.	٣,٩٥	٠,٦١	كبيرة	٣
٩	تعطي الجامعة الأولوية لجودة خدماتها منذ تأسيسها.	٣,٨٩	٠,٥٤	كبيرة	٤
٥	تحرص الجامعة على زيادة البرامج التدريبية المستمرة لتطوير قدرات ومهارات منسوبيها في مختلف المجالات.	٣,٨٥	٠,٦٣	كبيرة	٥
٨	تتبنى الجامعة علاقات وشركات دائمة ومتجددة مع الأطراف المعنية.	٣,٨٢	٠,٥٥	كبيرة	٦
١	تطور الجامعة برامجها التعليمية باستمرار لمواكبة متغيرات العصر.	٣,٧٣	٠,٦٦	كبيرة	٧
٤	تركز الجامعة على التقييم الذاتي المستمر واستثمار نتائجه في تحسين أدائها.	٣,٢٢	٠,٦١	متوسطة	٨
٧	تستثمر الجامعة مواردها بشكل أمثل بما يضمن جودة خدماتها (التعليمية، البحثية، المجتمعية).	٣,١٤	٠,٥٧	متوسطة	٩
٦	تنوع الجامعة من مصادر التمويل للتحول نحو جامعة منتجة.	٣,٠٩	٠,٤٩	متوسطة	١٠

يلاحظ من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة عينة الدراسة حول فقرات مجال الاستمرارية تراوحت ما بين (٤,٤٩ – ٣,٠٩) وتباينت درجة الموافقة ما بين كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، مما يدل جهود كبيرة تبذله الجامعة في ممارسة الاستمرارية في تقويم وتحديث الأنشطة والخدمات والبرامج التي تقدمها، ويلاحظ حصول الفقرة الثالثة التي تنص على: "تسعى الجامعة إلى تحسين بنيتها البحثية والتقنية بما يحقق أهدافها ويجود مخرجاتها" على الترتيب الأول

بمتوسط بلغ ٤,٤٩ وبدرجة كبيرة جداً؛ وقد يعزى ذلك إلى الجهود المستمرة التي تبذلها الجامعة في تقييم أدائها البحثي وبيئتها التقنية بغرض الارتقاء بمستوى أدائها البحثي وتحسين بيئتها التقنية إلى المستوى المأمول والذي يلبي تطلعاتها ويعكس جودة مخرجاتها التعليمية والبحثية وحصلت الفقرة السادسة التي تنص على: "تنوع الجامعة من مصادر التمويل للتحول نحو جامعة منتجة" على المرتبة الأخيرة ومتوسط ٣,٠٩ وبدرجة متوسطة؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة تنوع مصادر التمويل لدى الجامعة, وإيجاد مصادر تمويلية أخرى من خلال التوجه نحو الاستثمار في بعض المجالات بما يحقق لها عوائد مالية تمكنها من تحقيق الاكتفاء الذاتي والاعتماد عليها في تمويل برامج وأنشطتها المختلفة.

عرض نتائج السؤال الثالث: ما أثر ممارسة إدارة التنوع على تشكيل الهوية التنظيمية في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة على السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار الخطي للتعرف على تأثير إدارة التنوع في الهوية التنظيمية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار الخطي لتأثير إدارة التنوع في تشكيل الهوية التنظيمية

المتغير التابع	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل الانحدار		قيمة ت	مستوى الدلالة
الهوية التنظيمية	٠,٩١**	٠,٨٣	١٣٢٤,٥٥	٠,٠٠٠	الثابت	١,١٥	١٥,٨٢٤	٠,٠٠٠
					إدارة التنوع	٠,٦٨٢	٣٦,٣٩٤	٠٠٠٠٠

**** يعني معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بلغت ٠,٩١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، هذا يدل أن هناك علاقة طردية موجبة قوية جداً ودالة إحصائياً بين ممارسة إدارة التنوع ومستوى الهوية التنظيمية في جامعة تبوك، أي أنه كلما زاد ممارسة إدارة التنوع زاد مستوى الهوية التنظيمية للجامعة، ويتضح أيضاً أن قيمة معامل التحديد بلغ ٠,٨٣ أي أن ممارسة إدارة التنوع في الجامعة تؤثر بنسبة ٨٣٪ على تشكيل الهوية التنظيمية للجامعة، وهذا يدل أن تشكيل الهوية التنظيمية في الجامعة يعود بنسبة ٨٣٪ إلى ممارسة إدارة التنوع في الجامعة، بينما

نسبة ١٧٪ من التأثير تعود إلى عوامل أخرى، وكما يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائياً أي أن تأثير ممارسة إدارة التنوع على الهوية التنظيمية دال إحصائياً ويمكن التنبؤ به، أي أن العلاقة بينهما علاقة تنبؤية، وكذلك يلاحظ أن قيمة (ت) دالة إحصائياً وهذا يؤكد أن معامل الانحدار الذي بلغ (٠,٦٨٢) دال إحصائياً، أي أنه يمكن التنبؤ بتأثير إدارة التنوع في تشكيل الهوية التنظيمية ويمكن كتابة معادلة التنبؤ التالية: **الهوية التنظيمية= ٠,٦٨٢ (إدارة التنوع) +١,١٥**. ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن ممارسة إدارة التنوع تزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس واستثمار طاقاتهم مما يساهم في تحقيق رؤية الجامعة ووظائفها وأهدافها، كما أن إيجاد بيئة جامعية ملاءمة تزيد من احتمالية استمراريتهم في العمل بالجامعة لفترة أطول، وتقلل من المشكلات والصراعات التنظيمية بين العاملين، مما يؤدي إلى تعزيز الهوية التنظيمية للجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سمارة (٢٠١٧) التي أظهرت وجود وعلاقة دالة إحصائياً بين أبعاد إدارة التنوع والثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية.

توصيات الدراسة

وفي ضوء ما تقدم، يوصي الباحث بما يلي:

- مراعاة السياق الثقافي الاجتماعي الذي تعمل فيه الجامعة في كافة أنشطتها الإدارية، من خلال أدلتها الإجرائية، ولوائحها القانونية المتعلقة بالسلوك الأخلاقي وآداب المهنة.
- الحرص على بناء صورة خارجية إيجابية للجامعة من خلال تنمية شعور العاملين فيها باحترام تنوعهم، وتقدير أفكارهم ومساهماتهم المتميزة في العمل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التعرف على احتياجات ورغبات العاملين.
- العمل على تحقيق التوافق والانسجام بين قيم ومعتقدات الجامعة وقيم ومعتقدات العاملين بها، والعمل على زيادة ثقة العاملين في إدارة الجامعة، وشعورهم بالعدالة التنظيمية من خلال خلق مناخ أكاديمي يتسم بالمشاركة في اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق.
- تعزيز وترسيخ الهوية التنظيمية والاستفادة من جوانبها الإيجابية على أداء الجامعة، من خلال تبني الاتجاهات الإدارية الحديثة، وتهيئة المناخ الملائم لزيادة مستوى الولاء والانتماء لدى منسوبيها.

تنمية مهارات القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات كأسلوب قيادي، ومساعدتهم على تكوين رؤية واضحة حول أفضل الممارسات في إدارة التنوع، وترجمتها إلى برامج تدريبية وعملية قابلة للتطبيق.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، إيمان (٢٠٢٠). الهوية التنظيمية للأقسام التربوية بكلية التربية جامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية: دراسة إثنوجرافية. مجلة دراسات تربوية اجتماعية، ٢٦ (٤ (، ٢٨٣- ٤١٧.

أحمد، عزام (٢٠١٧). دراسة مقارنة لآليات إدارة التنوع بالتعليم قبل الجامعي في كل من كندا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة الإدارة التربوية، (١٦)، ٢٩٣-٣٨٨.

الحمزة، عبد الحكيم (٢٠١٧). إدارة التنوع في الموارد البشرية: تجارب عالمية. مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، (١٧)، ١٤١-١٥٣.

الديني، حنان (٢٠١٧). واقع إدارة التنوع الثقافي: دراسة استطلاعية على القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض، السعودية.

الزبون، محمد، والصريصري، محمد (٢١٠٥). برنامج تدريبي إداري مقترح لتطبيق إدارة التنوع في الجامعات السعودية الحكومية. مجلة دراسات الجزائرية، (٣٤)، ١٢-١٨.

السامعي، سهى (٢٠٢١). التنوع الثقافي في الجامعات السعودية: وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة العلمية جامعة الملك فيصل، العلوم الانسانية والادارية، ٢٢ (١)، ٦٩- ٧٦.

الصالح، أسماء (٢٠١١). الإبداع المؤسسي وتنمية المورد البشري في المنظمات غير الحكومية (الأهلية) (ورقة بحثية). الملتقى الدولي الابداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، ٢٠١١. جامعة سعد دحلب، الجزائر.

العبادلة، عيسى (٢٠١٩). أثر إدارة التنوع على الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية (دراسة الأبعاد السطحية والعميقة للتنوع). (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

العزب، حسين والطراونة، أمل (٢٠١٩). الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي: مستواهما والعلاقة بينهما: دراسة ميدانية على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٥ (٤)، ٤٤١- ٤٥٨.

الليمون، عودة، والربابعة، فاطمة (٢٠١٩). ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية وأثرها في تحقيق الريادة في الجامعات: دراسة ميدانية على الجامعات الرسمية الأردنية. مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، ٢٥ (١١٣)، ٢٢٢-٢٥١.

الهديرس، مازن. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق إدارة التنوع في المدارس المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ٤ (١٠٨)، ٣٧٣-٤١١.

براهمية، صونية (٢٠١٨). الهوية التنظيمية وآليات تفعيلها في المؤسسة. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٥ (٢٧)، ١٩٣-٢٠٧.

بن يـــزة، رحمـــة (٢٠٢١). إدارة التنوع الثقافي داخل المنظمة وأثـره على الأداء الوظيفي. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة باتنة الحاج لخضر، الجزائر.

سمارة، نسرين (٢٠١٧). واقع إدارة التنوع وأثرها على الثقافة التنظيمية بالجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

ضجر، عمار، وعبد الإمام، هادي (٢٠١٩). الانسجام التنظيمي وأثره في سلوك المواطنة التنظيمية الموجهة نحو الخدمة: الهوية التنظيمية متغير ملطف. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، ١١ (٢٣)، ١٤٦- ١٥٦.

عباس، هشام (٢٠٢٠). تدعيم الهوية التنظيمية للجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيف العالميَّة: آليات مقترحة. المجلة التربوية، (٧٣)، ١٠٤٢- ١١٢٤.

عبد الستار، ماجدة (٢٠١٣). القوة التنظيمية وعلاقتها بالهوية التنظيمية لدى مدراء المدارس الإعدادية في مديرية الكرخ الأولى. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٢٦ (١)، ١٠٣- ١١٣.

علوان، سهام (٢٠١٩). العقد النفسي كمدخل لتفعيل الهوية التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على جامعة الزقازيق. مجلة دراسات تربوية، ٢٥ (٧)، ٣٤٧- ٤٩٢.

ناصر، فداء (٢٠٢١). إدارة التنوع. سوريا: منشورات الجامعة السورية الافتراضية.

مزهر، مجيد (٢٠١٩). التوجه الاستراتيجي وأثره على إدارة التنوع: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، جامعة قناة السويس، ١٠ (٣)، ٧١١- ٧٣٦.

ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Hisham (2020). Strengthening the organizational identity of Egyptian universities in the light of Classification Criteria Universality: Proposed Mechanisms. Educational Journal, (73) , 1042-1124.

Abdel Sattar, Magda (2013). Organizational strength and its relationship to organizational identity among preparatory school principals in the first Karkh district. Journal of the College of Physical Education, University of Baghdad, 26 (1) , 103- 113.

Ahmed, Iman (2020). The organizational identity of the educational departments at the Faculty of Education, Ain Shams University in the Arab Republic of Egypt: an ethographic study. Journal of Social Educational Studies, 26 (4) , 283-417.

Ahmed, Azzam (2017). A comparative study of diversity management mechanisms in pre-university education in Canada and Australia, and the possibility of benefiting from them in Egypt. Journal of Educational Administration, (16) , 293-388.

Al Hamza, Abdul Hakim (2017). Diversity management in human resources: global experiences. Journal of Economics and Human Development, (17) , 141-153.

Al-Dini, Hanan (2017). The Reality of Managing Cultural Diversity: An Exploratory Study on Academic Leaders at King Saud University (Unpublished Master's Thesis). King Saud University. Al Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Abadleh, Issa (2019). The impact of diversity management on institutional performance in Palestinian universities; a study of the superficial and deep dimensions of diversity, (Unpublished Master's Thesis) (A magister message that is not published). Faculty of Economics and Administrative Sciences, Islamic University, Gaza, Palestine.

Al-Azab, Hussein and Tarawneh, Amal (2019). Organizational identity and organizational symmetry: their level and the relationship between them: a field study on faculty members at Mutah University. The Jordanian Journal of Business Administration, 15 (4) , 441-458.

Al-Lemon, Odeh, and Al-Raba'a, Fatima (2019). Human resource diversity management practices and their impact on achieving leadership in universities: a field study on Jordanian public universities. Journal of Administrative and Economic Sciences, 25 (113) , 222-251.

Al Hadees, Mazen (2019). Requirements for implementing diversity management in middle schools in the Hashemite Kingdom of Jordan: a field study. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, Mansoura University, 4 (108) , 373-411.

Al-Samei, Soha (2021). Cultural Diversity in Saudi Universities: The Viewpoint of Academic Leaders at Princess Noura bint Abdul Rahman University. Scientific Journal, King Faisal University, Humanities and Administrative Sciences, 22 (1) , 69-76.

Al-Saleh, Asma (2011). Institutional creativity and human resource development in non-governmental (private) organizations (a research paper). The International Forum, Creativity and Organizational Change in Modern Organizations, Study and Analysis of National and International Experiences, 2011. Saad Dahlab University, Algeria.

Alwan, Siham (2019). The psychological contract as an input to activate the organizational identity of faculty members: an applied study on Zagazig University. Journal of Educational Studies, 25 (7) , 347-492.

Al-Zaboun, Muhammad, and Al-Suraisri, Muhammad (2105). A proposed administrative training program for the application of diversity management in Saudi public universities. Journal of Algerian Studies, (34) , 12-18.

Brahmiyeh, Sonia (2018). Organizational identity and mechanisms for activating it in the institution. Journal of Social Sciences, 15 (27) , 193-207.

Ben Yaza, Rahma (2021). Managing cultural diversity within the organization and its impact on job performance. (Unpublished doctoral dissertation). University of Batna El Hadj Lakhdar, Algeria.

Djar, Ammar, and Abd al-Imam, Hadi (2019). Organizational harmony and its impact on service-oriented organizational citizenship behavior: organizational identity is a moderating variable. Journal of the College of Administration and Economics, University of Basra, 11 (23) , 146-156.

Mujib, H. (2017). Organizational Identity: An Ambiguous Concept in Practical Terms. Administrative Sciences, 7 (3) , 1-30.

Mazhar, Majeed (2019). Strategic orientation and its impact on managing diversity: a field study. Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, Suez Canal University, 10 (3) , 711- 736.

Nasser, Fida (2021). Diversity management. Syria: Syrian Virtual University Publications.

Samara, Nasreen (2017). The reality of diversity management and its impact on the organizational culture in the Palestinian universities in the governorates of Gaza, (unpublished master's thesis). Islamic University, Gaza, Palestine.

المراجع الأجنبية:

Egbo P. (2008). Teaching for Diversity in Canadian Schools, Pearson Canada Inc., Toronto, Ontario.

Jarne, S. & Maritz, L. (2014). Organizational Identity in Practice? How Theoretical Concepts of Organizational Identity are Perceived in the Empirical Setting of Arla Foods. Master Thesis, Uppsala University.

Kirton, G. & Greene, A. (2016). The Dynamics of Managing Diversity, A critical approach (4th ed). New York, Routledge.

Kikuchi, M. (2017). Effects Of Organizational Identity On A University Career Course. 2017 13th AASVET International Conference, https://www. earticle. net/Article/A331530

Morgen, C. ; Rudhumbu, N. (2014). Diversity management practices in education: Evidence from private higher education institutions in Botswan. Journal of education and practice, 5 (18) , 31-46.

Polat, S. , Guncavdi, G. Arslan, Y. (2019). The Impacts Of A University's Organizational Reputation And Organizational Attraction On Students' Intention To Pursue. Eurasian Journal Of Educational Research, (8) ,213-236.

The Kingdom's Vision 2030 document, available on the vision website, retrieved on 4/4/1443 AH at the link: http://vision2030. gov. sa/

Vashanti, S. P.. (2012). Diversity Management Time for A New Approach in An Organization. Journal of Business and Management, 3 (3) , 44-50.

Witting, M. (2006). Relations between organizational identity, identification and organizational objectives: An empirical study in municipalities. Graduation article for the Applied Communication Science program University of Twente, Enschede Executed on behalf of Mercurius Marketing, Almelo.

التعايش الاجتماعي بين المسلمين وأهل الكتاب وأثره في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس (٤٢٢-٤٧٩هـ/١٠٣١-١٠٨٦م)

Social coexistence between Muslims and the People of the Book and its impact on the prosperity of human civilization in Andalusia (422 - 479 AH / 1031 - 1086 AD)

إعداد

أ. د. منى بنت حسين آل سهلان القحطاني

أستاذ التاريخ الإسلامي

بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

Dr. Mona bint Hussein bin Ali Al sahlan Al-Qahtani

Islamic History Associate Professor

At Princess Nourah Bint Abdulrahman University

DOI: 10.36046/2162-000-014-010

المستخلص

يتناول هذا البحث موضوع التعايش الاجتماعي بين المسلمين، وأهل الكتاب، وأثره في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس، من خلال توضيح مظاهر التعايش الاجتماعي الذي عاشه أهل الكتاب في الأندلس، حيث تمتعوا بكافة الحقوق والحريات مما ساعد على انصهار جميع عناصر المجتمع في وحدة اجتماعية واحدة، والذي كان لها تأثير في ازدهار الحضارة الإنسانية فيها، وتنوع مجالاتها العلمية والعقلية.

وقُسِّم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة محاور رئيسة، حيث تناول المحور الأول التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار العلوم بالأندلس؛ إذ ساهم أهل الكتاب في ظل هذا التعايش مساهمة فعّالة في إثراء الحياة الثقافية في مجالات الفلسفة، والطب، والصيدلة، والفلك؛ فبرز منهم الكثير من العلماء، والأطباء، والفلاسفة، وأثروا الحياة العلمية بالمؤلفات القيمة، أما المحور الثاني فتناول التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار الدراسات الأدبية؛ إذ كان الأدب والشعر الغنائي أحد هذه النتائج الحضارية لهذا التعايش الاجتماعي، والذي ساعد في ظهور فن شعري جديد عرف بفن "الموشحات"، الذي تضمن ألفاظاً أعجمية أسبانية امتزجت بالعبارات العربية.

بينما تناول المحور الثالث التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار فنون العمارة والموسيقى من خلال التطورات التي طرأت في عصر الطوائف سواء فيما يخص الحمامات المنتشرة في مدن الأندلس، أو تطور الأشكال الهندسية في المساجد الجامعة، وكذلك ما نتج عن هذا التعايش من امتزاج حضاري في الألحان الموسيقية.

وأخيرًا الخاتمة، وأبرزت أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

الكلمات المفتاحية: التعايش، التسامح، الأندلس، المسلمون، أهل الكتاب، الحضارة.

Abstract

This study is about social coexistence between Muslims and The People of the Book and its impact on the prosperity of human civilization in Andalusia, and we try through this topic to clarify aspects of social coexistence that the people of the book lived in Andalusia, where they enjoyed all rights and freedoms, which helped the fusion of all elements of society into one social unit, which had an impact on the flourishing of human civilization in it and the diversity of its scientific and mental fields.

The research has been divided into an introduction, a preface and three main axes, where the first axis dealt with social coexistence and its impact on the flourishing of science in Andalusia, where the People of the Book effectively contributed in the light of this coexistence to the enrichment of multiple cultural life such as philosophy, medicine, pharmacy, and astronomy, where many scientists, doctors and philosophers emerged from them and enriched scientific life with valuable books, as for the second axis, it dealt with social coexistence and its impact on flourishing literary studies where literature and lyric poetry were one of these civilized results of this social coexistence which helped in the emergence of a new poetic art known as the art of "Muwashahat", which contained Spanish words that were merged with Arabic phrases.

While the third axis dealt with social coexistence and its impact on flourishing architecture and music through the developments that occurred in the era of the sects, whether with regard to Arabian Baths "Hammam" that was spread in the cities of Andalusia or the developments of geometric shapes in mosques, as well as what resulted from this coexistence of civilized blending in musical melodies.

Finally, the conclusion, and highlighted the most important results of the research.

Keywords: Coexistence, tolerance, Andalusia, Muslims, People of the Book, civilization.

المقدمة

شهدت الأندلس امتزاجاً حضارياً بين العالمين الإسلامي، والنصراني الذي ساهم في نشر الانسجام بين أفراد المجتمع الأندلسي، وإثراء التراث الحضاري الإنساني، والذي تبلورت مظاهره في كافة المجالات العلمية المختلفة، ونتج عن امتزاج الثقافة الإسلامية بالثقافة المحلية ثقافة فريدة من نوعها، وهي الثقافة الأندلسية، تميزت بظواهر فكرية واجتماعية جديدة تكونت من خليط بين ما هو إسلامي، ونصراني مع مؤثرات يهودية.

ولعل نجاح الفاتحين في تحقيق التعايش مع أهل البلاد التي فتحوها كان مستمدًا من تعاليم الإسلام التي تدعو إلى التسامح، وحُسن معاملة أهل الكتاب كقوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرٌۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾﴾[1]، وقوله تعالى: ﴿لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَـٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَـٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓاْ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٨﴾﴾[2]، وغيرها من الآيات الكريمة التي تحث المسلمين على معاملة أهل الكتاب معاملة حسنة.

وفي ظل هذا التعايش الاجتماعي بين طوائف المجتمع الأندلسي تجلت مظاهر الحضارة الإنسانية بأبدع صورها، فحوت معظم ممالك الطوائف في القرن الخامس الهجري عدداً من العلماء، والأدباء، والمؤلفين من أهل الكتاب في العلوم المختلفة فقربوهم، ورفعوا مراتبهم، وأغدقوا الصلات والعطايا لهم، ووصل بعض اليهود بفضل تميزهم العلمي، ودهائهم في ظل هذا التعايش إلى بعض الوظائف السياسية المهمة في عصر ملوك الطوائف كالوزارة، والسفارة وغيرها، مما ساهم في ازدهار الحضارة الإنسانية وتنوعها.

(١) سورة المائدة: الآية (٨).

(٢) سورة الممتحنة: الآية (٨).

أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف البحث فيما يلي:

– التعرف على ملامح التعايش الاجتماعي في المجتمع الأندلسي في ظل دولة الإسلام.

– تسليط الضوء على دور التعايش بين أصحاب الأديان الثلاثة في ازدهار الحضارة الإنسانية، ومدى أثر ذلك في استقرار المجتمع الأندلسي.

– توضيح دور أهل الذمة من اليهود، والنصارى في ظل التعايش الاجتماعي الذي تمتعوا به في الأندلس من حرية الفكر والإبداع في مجالات العلوم المختلفة، وخاصة مجال علم الطب.

أهمية البحث:

يكتسب موضوع البحث أهمية متزايدة بسبب ما أظهره من ملامح التعايش الاجتماعي الذي عاشه اليهود، والنصارى في كنف المجتمع العربي الإسلامي، وما نعموا به في ظل الإسلام من ممارسة شعائرهم الدينية بحرية تامة دون تضييق ولا اضطهاد كالذي عانوا منه خلال الحكم القوطي.

فقد كانت سياسة التعايش التي انتهجها المسلمون تجاه أهل الذمة من أهم العوامل التي أدت إلى تلاحم المجتمع الأندلسي بكافة طوائفه المتعددة، والتي انعكست على ازدهار الحضارة الإنسانية، وظهر ذلك جليًّا في المشاركة الفعّالة لأهل الذمة في المجالات العلمية المختلفة، وما أسفر عنه ذلك التعايش من إثراء الحياة الثقافية، والإبداع الفكري، وظهور عدد من علماء أهل الذمة الذين شاركوا بالمؤلفات والكتب العلمية القيمة التي انتفع بها أبناء المجتمع الأندلسي بكافة طوائفه.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق ذكره من أهمية البحث، وحتى نتمكن من تحقيق أهدافه، تتضح المشكلة من خلال السؤال الرئيسي التالي: ما هي مظاهر التعايش الاجتماعي الذي عاشته أطياف المجتمع الأندلسي من اليهود والنصارى في ظل الحكم الإسلامي؟ وكيف استفادت الحكومات الإسلامية منها في تحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي؟ وما أثرها على ازدهار الحضارة الإنسانية بالأندلس؟

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج التاريخي الوصفي التحليلي، حيث قامت بجمع المعلومات والروايات التاريخية من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع، وتحليلها بشكل موضوعي يخدم موضوع البحث في حرص وحذر حتى لا نخلط بين أحداثها المتشابهة والمتباينة مع تسليط الضوء على مظاهر التعايش الاجتماعي في الأندلس، وأثر ذلك في نشر مفهوم التسامح الذي ينشده الإسلام للمجتمعات الإنسانية.

محاور البحث:

للإلمام بمختلف جوانب الموضوع تم تقسيم البحث إلى ثلاثة محاور:

أولًا: التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار العلوم بالأندلس.

ثانيًا: التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار الدراسات الأدبية.

ثالثًا: التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار فنون العمارة والموسيقى.

تمهيد

في الحقيقة تمتعت الأندلس منذ الفتح الإسلامي بحياة سادت فيها الحضارة، والثقافة، والعمران، وهذا الذي أشاد به غوستاف لوبون واصفًا هذه الحضارة ومظاهرها في ظل التعايش الذي نَعِمَ به أهل الأندلس من اليهود والنصارى بقوله: " ولم يكد العرب يُتمون فتح الأندلس حتى بدأوا يقومون برسالة الحضارة فيها، فاستطاعوا في أقل من قرن أن يحيوا ميت الأرضين، ويعمروا خرب المدن، ويقيموا فخم المباني، ويوطدوا وثيق الصلات التجارية بالأمم الأخرى، ثم شرعوا يتفرغون لدراسة العلوم والآداب، ويترجمون كتب اليونان واللاتين، وينشؤون الجامعات التي ظلت وحدها ملجأ للثقافة في أوربا زمنًا طويلاً"(١).

وظهرت ملامح التسامح مع أهل الذمة في عصر الولاة، ثم تلاه الخلافة الأموية بالأندلس التي تميزت بتعاطفها الواضح مع أهل الذمة من اليهود والنصارى، وكفالة حرياتهم الدينية، والاجتماعية، ويتجلى مظاهر ذلك منذ عهد الحكم بن هشام الذي قام بإنشاء منصب خاص

(١) حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للنشر والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٢٨٧.

لإدارة شؤون أهل الذمة في قرطبة يعرف صاحبه "**بالقومس**"، كما كان للنصارى المعاهدين قاضٍ خاص الذي قد يكون أسقفهم نفسه حتى عين بعد ذلك للنصارى مطراناً خاصاً مقره بمدينة إشبيلية[١]. وقد استمر هذا التسامح نحو النصارى المعاهدين عصوراً حتى صار المجتمع الأندلسي في عصر ملوك الطوائف يتألف من أعراق متعددة من أقوام عاشت متآخية في ظل التعايش الاجتماعي في جميع أرجاء البلاد، فالعنصر العربي جاء نتيجة الهجرات العربية منذ الفتح الإسلامي حيث كان الدخول العربي منذ عبور جيش طارق بن زياد الذي كان يتألف من العرب والبربر اثني عشر ألفاً من البربر إلّا ستّة عشر رجلاً من العرب سنة ٩٢هـ/٧١٠م[٢]، ثم عبور جيش موسى بن نصير الذي كان يتألف من اثني عشر ألف جندي عربي، وثمانية آلاف جندي بربري ليشارك طارق بن زياد مجد الفتح عام٩٣هـ/٧١١م[٣]، وبلغ عدد الجنود العرب في الجيش الذي قدم من بلاد الشام بقيادة بلج بن بشر القشيري عشرة آلاف مقاتل عام ١٢٣هـ/٧٤٠م[٤]، يضاف إلى القبائل العربية **البربر** كان وجودهم منذ أن دخل طارق بن زياد الأندلس، وكان جلّ جيشه من البربر، وكانت هجراتهم هي الأسرع والأكثر كثافة، وكان لهم دور كبير في دعم الوجود الإسلامي في الأندلس[٥].

أما الكثرة الغالبة من سُكَّان الأندلس، فمن الذين أسلموا من الأيبريين[٦] الذين يسميهم المؤرخون "**المسالمة**"، ويطلقون على أبنائهم "**المولّدين**" ثم انصهرت الأعراق من العرب، والبربر،

(١) محمد عبدالله عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ط.٤، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م، ج١، ص ٦٨٢.

(٢) ابن عبدالحكم: فتوح مصر والمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٩٩٤م، ص ٢٣٢.

(٣) غوستاف لوبون: المرجع السابق، ص ٢٧٩.

(٤) المقري: نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار صادر، بيروت، ١٩٠٠م، ج١، ص ٢٣٦.

(٥) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط.١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٧م، ج٤، ص ٢١.

(٦) "نسبة إلى إبَارْيَة (ايبيريا) Iberia هي الأندلس فقد كان اسمها في القديم إبَارْيَة من وادي إبرُه، ثم سميت بعد ذلك باطقة من وادي بيطي، وهو نهر قرطبة، أو نهر الوادي الكبير ثم سميت إشبانية من اسم رجل ملكها في القديم كان =

والمولدون، وأصبحوا يعرفون بـ "الأندلسيين"، وكان منهم الحرفيون، وصغار التجار، ورجال الأعمال، وبعضهم كان يعمل في المزارع حول قرطبة[١][٢]، أما من بقي من سكان البلاد الأصليين على النصرانية فكانوا يُعرفون بنصارى العجم، أو أهل الذمة[٣].

وكان أصول السكان الأصليين لبلاد الأندلس من أعراق مختلفة، حيث نزلها جنس يطلق عليه الجلالقة، وهم نصارى، وكانوا يسكنون ماردة[٤]، ومن أعراق الأندلس أيضًا الصقالبة وأصلهم من بلاد "السلاف" بشرق أوروبا، وهي "روسيا" حالياً حيث كانت الشعوب الجرمانية تغيير على تلك النواحي فتسترق الرجال، والنساء، والبنين، وتبيعهم إلى سكان الأندلس[٥]، والافرنجة، والبشكنس، والوندال، والقوط من موالي المسلمين[٦].

وكان النصارى يعدّون الغالبية العظمى في بداية الفتح، وقد شهدت الأندلس سماحة المسلمين وعدلهم في تعاملهم مع أهل الذمة، وهؤلاء المستعربون تمتعوا بكامل حريتهم في ممارسة

= اسمه إشبان، وأول من أطلق على إيبيريا هذا الاسم هم الإغريق، ثم سماها الرومان". محمد عبده حتاملة: موسوعة الديار الأندلسية، ط.١، المكتبة الوطنية، الأردن، ١٩٩٩م، ج١، ص ١١.

(١) قُرطبة: " هي أعظم مدينة بالأندلس.. وهي حصينة بسور من حجارة ولها بابان مشرعان في نفس السور إلى طريق الوادي من الرصافة....." ياقوت: معجم البلدان، ط.٢، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥م، ج٤، صـ ٣٢٤؛ القزويني: آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت، د. ت، صـ ٥٥٢.

(٢) ابن حزم: الإعراب عن الحيرة والالتباس الموجودين في مذاهب أهل الرأي والقياس، تحقيق: محمد بن زين العابدين رستم، ط.١، دار أضواء السلف، الرياض، ٢٠٠٥م، ج١، ص ٣٦.

(٣) الحميري: الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، ط.٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م، ص ٣٤.

(٤) اليعقوبي: البلدان، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١، ص ١٩٤؛ الأصطخري: المسالك والممالك، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٤م، ص ٤١.

(٥) هنري بريس: اللغة العربية وسكان الأندلس في القرون الوسطى، مجلة المجمع العلمي العربي، دمشق، ١٩٤٤م، مج ١٩، ص ٣٩٩.

(٦) ابن بسام: الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار الثقافة، بيروت، ١٩٩٧م، ق٣، مج١، ص ١٦.

معتقداتهم، مما كان له الأثر في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس في ظل التعايش الاجتماعي الذي عاشه أهل الذمة، فنبغ منهم عدد من العلماء، والأدباء، والشعراء الذين نالوا مكانة رفيعة في بلاط قصور ملوك الطوائف كالشاعر النصراني ابن المرعزي الإشبيلي الذي انضم لشعراء قصر المعتمد بن عباد، وكان من ضمن مداحيه[(١)]، كما شغل العديد من اليهود مناصب حيوية حققوا منها مكاسب طائلة في عصر ملوك الطوائف كابن النغزيلة اليهودي وزير باديس بن حبوس بغرناطة وغيره[(٢)].

وعلى هذا فإن النسيج الاجتماعي الذي تميزت به الأندلس بمختلف أطيافه كان باعثًا لإنشاء نظام متكامل من التعاون والتنسيق فيما بينهم نتج عنه أنماطٌ كثيرة ساهمت في إظهار جوانب الحضارة الإنسانية في الأندلس، بفضل هذا التعايش الاجتماعي الذي عاشته؛ فتأثرت وأثرت في محيطها الخارجي.

ويتضح مما سبق أن المجتمع الإسلامي في الأندلس لم يكن منغلقاً على نفسه في هذه العصور الإسلامية، بل عرف التسامح الديني، وتقبَل الآخر، وعمل على امتزاج حضاري متميز ضم كافة طوائف المجتمع الأندلسي دون إقصاء لأحد منهم، ونشط التبادل المعرفي والعلمي بين أصحاب هذه الديانات تحت مظلة واحدة يحكمها التعايش والتسامح.

المحور الأول: التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار العلوم بالأندلس:

أولى ملوك الطوائف عناية كبيرة للعلم والعلماء، وهو ما أشار إليه أبو الوليد الشقندي[(٣)] (ت:٦٢٩هـ/١٢٣١م) حينما تحدث عن الأندلس، وفضل أهلها في مجالات العلم في عهد ملوك

(١) ابن سعيد المغربي: المغرب في حلى المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٥م، ج١، ص ٢٦٩.

(٢) ابن حزم: رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨١م، ج٣، ص ٩.

(٣) "هو أبو الوليد إسماعيل بن محمد الشقندي نسبة إلى شقندة –وهي بلدة مجاورة لمدينة قرطبة– كان شاهداً عدلاً حيث ولي قضاء بياسة وقضاء لورقة، وتفنن في العلوم وله رسالة في تفضيل الأندلس، يعارض بها أبا يحيى في تفضيل بر العدوة.." المقري: المصدر السابق، ج٣، ص ٢٢٣؛ الزركلي: الأعلام، ط.١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م، ج١، ص ٣٢٣.

الطوائف واحتضانهم للعلماء في بلاط ملكهم بقوله: " ولما ثار بعد انتثار هذا النظام ملوك الطوائف وتفرقوا في البلاد، كان في تفرقهم اجتماعٌ على النعم لفضلاء العباد، إذ نَفقُوا سوق العلوم، وتباروا في المثوبة على المنثور والمنظوم، فما كان أعظم مباهاتهم إلا قول: العالم الفلاني عند الملك الفلاني، والشاعر الفلاني مختص بالملك الفلاني، وليس منهم إلا من بذل وسعه في المكارم، ونبهت الأمداح من مآثره ما ليس طول الدهر بنائم"[(١)].

ومن مظاهر التعايش الذي نعمت به طوائف المجتمع الأندلسي أن أماكن الدراسة فُتحت لغير المسلمين، وتعلم هؤلاء مع المسلمين في بعض مجالسهم العلمية خاصة الدراسات الأدبية، والعلوم العقلية، ونتيجة لهذا التسامح كانت أهم العوامل التي جذبت طلاب العلم الوافدين من أوروبا لينهلوا من فيض التقدم الحضاري بالأندلس المتنوع بتكاتف علمائه ذوي الأعراق المختلفة، فكانوا يقصدون الأندلس للعلم، ثم يعودون إلى بلادهم بأوروبا لينقلوا هذه العلوم المختلفة، ومن الأشخاص البارزين في أوروبا الذين درسوا بالمدارس العلمية بالأندلس وتأثروا بها هرمان (hermanu) الكسيح (Hermanus) Contractus (4 ٠٤-٤٢٦هـ/ ١٠١٣-١٠٣٤م) وهو ابن أمير دالماسيا الذي أسهم في نقل مآثر الحضارة الإسلامية لألمانيا ودول البلطيق، وهو من الطلاب الأوروبيين العائدين من الأندلس والذين كانوا يمرون بدير (ريخناو) (Reichenau) ويقضون فيه فترة قبل رجوعهم إلى بلادهم، كما نقل هرمان كل ما جلبوه من الآلات الفلكية العربية، وفي مقدمتها الاسطرلاب[(٢)].

ومن أبرز المظاهر الحضارية التي نشأت بالأندلس كان نشاط حركة الترجمة، والذي جاء نتيجة التبادل العلمي والثقافي بين طوائف المجتمع من ناحية، وبين الأندلس والحضارات الأخرى من ناحية أخرى، حتى خدمت أعمال الترجمة سكان الأندلس بلغاتهم المختلفة، فكانت تترجم الكتب العلمية العربية إلى اللاتينية والعبرية، ولعب بعض أهل الكتاب من اليهود والنصارى

(١) المقري: المصدر السابق، ج٣، ص١٨٩- ١٩٠.

(٢) سليم طه التكريتي: أوروبا ترسل بعثاتها إلى الأندلس، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف الإسلامية، س٤، ع٣٧، الكويت، ١٩٦٧، صـ ٩٣؛ زيغريد هونكه: شمس العرب تسطع على الغرب (أثر الحضارة العربية في أوروبا)، ترجمة: فاروق بيضون، وكمال دسوقي، ط.٨، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣م، صـ ١٤٠.

بطليطلة[١] دوراً مهماً في مجال الترجمة بسبب إتقانهم اللغة العربية واللغات الأخرى كاللاتينية، والعبرية، والقشتالية، والكتالانية[٢]، ومن يهود الأندلس الذين اشتهروا في مجال الترجمة إسحاق بن شابور الذي أتقن بجانب اللغة العبرية اللغتين اللاتينية والعربية، فساهم في نقل العلوم من هذه اللغات إلى العربية، وكذلك المؤلفات العربية إلى اللغات المذكورة[٣].

ويمكننا الاستدلال عن هذا ببعض الرموز العلمية الذين أنجبتهم بلاد الأندلس، وترجمت مؤلفاتهم إلى اللغات الأخرى كأبي القاسم بن عمر الغافقي (ت:٤٢٦هـ/ ١٠٣٥م)[٤] وكان من أشهر علماء الرياضيات، والفلك وترجمت مؤلفاته إلى اللاتينية والعبرية[٥]، وكذلك إبراهيم بن يحيي النقاش (ت:٤٩٤هـ/١١٠٠م)[٦] الذي نُسبت إليه صناعة آلات فلكية، وتُرجمت أعماله بطليطلة

(١) طُلَيْطُلَةُ: "مدينة تقع في أواسط الأندلس شرق مدينة قرطبة فتحت على يد طارق بن زياد، وكانت دار مملكة ذي النون من ملوك الطوائف، وتسمى مدينة الأملاك لأنها فيما يقال مَلَكَها اثنان وسبعون مَلِكاً، وتطل هذه المدينة على نهر تاجة.." ياقوت: المصدر السابق، ج٤، ص ٤٠؛ القزويني: المصدر السابق، ص ٥٤٥-٥٤٦.

(٢) خوان فيرنيت: فضل الأندلس على ثقافة الغرب، ترجمه عن الإسبانية: نهاد رضا، ط.١، دار إشبيلية، دمشق، ١٩٩٧م، ص ٢٥.

(٣) DUFOURCQ: La vie quotidienne dans l'Europe Médiévale sous Domination Arabe, Biarritz, 1981 ,P. 198.

(٤) "هو أبو القاسم أحمد بن عبد الله بن عمر الغافقي.. من أهل قرطبة، وكان عالماً بالعدد والهندسة والنجوم من جملة تلامذة أبي القاسم مسلمة بن أحمد المرحيطي، له من المؤلفات زيج (مختصر) و(رسالة في الأسطرلاب)... واستقر بمدينة دانية وتوفي بها " ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت (د. ت)، ص ٤٨٤؛ الصفدي: الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠م، ج٧، ص ٧٥.

(٥) ابن بشكوال: الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، تحقيق: السيد عزت العطار الحسيني، ط.٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٥٥، ص ٤٦.

(٦) "هو أبو إسحاق إبراهيم بن يحيى النقاش المعروف بولد الزرقيال الأندلسي كان عالماً بأرصاد الكواكب وهيئة الأفلاك، واستنباط الآلات النجومية، وَلَهُ صفيحة الزرقيال المشهورة فِي أيدي أهل هَذا النوع الَّتِي جمعت من علم الحركات الفلكية كل بديع مع اختصارها.. وله أرصاد قَدْ رصدها ونقلت عنه فممن أخذ أرصاده وبنى عليها ابن الحماد الأندلسي عمل عليها ثلاثة أزياج أحدها سماه الكور عَلَى الدور، والآخر الأمد عَلَى الأبد واختصرهما وسماه المقتبس.." القفطي: إخبار العلماء بأخبار الحكماء، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٥م، ص ٥٠.

إلى اللغتين اللاتينية والعبرية[١].

أما في ميدان **الطب** فنجد أن كتب الطبقات قد ذكرت تراجم العديد من اليهود والنصارى الذين ساهموا في إثراء الحياة العلمية، والمشاركة في هذا الميدان، وحققوا في ظل التعايش الرقي والازدهار الفكري، واشتهروا بالمهارة في العلوم المختلفة، مما ساعد على ازدهار الحضارة الإنسانية بالأندلس في مجال العلوم، وخاصة علم الطب، حيث اشتهر اليهود بالأندلس بالمهارة في ممارسة الطب، وكان المسلمون يثقون في علاجهم[٢].

واشتهر أهل الكتاب بتفوقهم في مجال الطب حتى اتخذ منهم ملوك الطوائف أطباء لعلاجهم وعلاج أسرهم، كالطبيب إسحاق بن قسطار الذي كان يهوديًا بارعًا في الطب فتولى خدمة الموفق مجاهد العامري صاحب دانية[٣] والجزائر الشرقية (٤١٢-٤٣٦هـ/١٠٢١-١٠٤٤م) وابنه إقبال الدولة علي (٤٣٦-٤٧٤هـ/ ١٠٤٤-١٠٨١م)، هذا إلى جانب تفوقه في علم المنطق واطلاعه على آراء الفلاسفة، وهو عالم باللغة العبرية، والفقه اليهودي عاش خمسة وسبعين عامًا وتوفي بطليطلة سنة ٤٤٨هـ/١٠٥٦م[٤].

(١) ابن الأبار: التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة، لبنان، ١٩٩٥م، ج١، ص ١٢٠؛ الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، ط.٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٣م، ج٣٤، ص ١٤٤.

(٢) DUFOURCQ C. E: Op- Cit ,P. 187

(٣) دانية: "هذا الاسم مشتق من اسمها الروماني القديم دانيوم (Danium) وكان اسمها في عهد الفينيقيين الذين أنشأوها لتكون ميناءً تجارياً لهم (Hemeroscopiou) وهي مدينة تقع على ساحل البحر المتوسط جنوب بلنسية، وتعد قاعدة من قواعد شرق الأندلس لها ربض عامر وعليها سور حصين، وسورها من ناحية المشرق في داخل البحر قد بني بهندسة وحكمة، ولها قصبة منيعة جداً، وهي على عمارة متصلة وشجر تين كثيرة وكروم، والسفن واردة عليها صادرة عنها، ومنها كان يخرج الأسطول إلى الغزو وبها ينشأ أكثره لأنها دار إنشائه، وفي الجنوب منها جبل عظيم مستدير تظهر من أعلاه جبال يابسة في البحر." الحميري: المصدر السابق، ص ٢٣١-٢٣٢؛ محمد عبده حتاملة: المرجع السابق، ج١، ص٤٣٤.

(٤) ابن أبي أصيبعة: عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت (د. ت)، ص ٤٩٨.

ليس هذا فحسب بل نجد من أطباء اليهود من أتقن العديد من العلوم، ولم يقتصر علمهم على ميدان الطب كالطبيب أبي الفضل حسداي بن يوسف (كان حيًا سنة ٤٥٨هـ/١٠٦٥م) سكن بسرقسطة[١] من يهود الأندلس، ثم أسلم وذلك في دولة بني هود، حيث كان ممارسًا لمهنته في الطب والعلاج هذا إلى جانب براعته في علوم الرياضيات، والهندسة، والفلك، والموسيقى، كما أتقن علم المنطق، واتبع طرق البحث العلمية. وهذا الإبداع الذي بلغه بعد إتقانه للغة العربية التي أحكمها حتى نال حظاً وفيراً من صناعة الشعر والبلاغة الأمر الذي أتاح له الاطلاع على المؤلفات العربية في شتى المجالات العلمية، والأدبية، والاستفادة منها، ولعل مظاهر التعايش الذي عاشه المجتمع الأندلسي في ذلك الوقت أهم الظروف التي أتاحت له تعلم اللغة العربية، وحرية التدريس، والنهل من العلوم المختلفة دون إقصاء لكونه يهودياً[٢].

ونشأ أبو الفضل في بيت علم من أسرة علمية يهودية اشتهرت بالأندلس حيث نجد أن أباه يُوسُف بن حسداي قد تبوأ منزلة عالية لدى دولة ابن رزين وشارك في إثراء الحياة العلمية بالأندلس حيث كان عالمًا بالأدب[٣]، ونالت هذه الأسرة شهرة في مجال الطب من ذلك ما ذكر عن حفيد أبي الفضل وهو طبيب يدعى يوسف بن أحمد بن حسداي بن يوسف الإسرائيلي (ت:٥٣٠هـ/١١٣٥م)، وكان من علماء الطب المشهورين بمصر حيث رحل إليها من الأندلس، وعُين طبيباً للوزير المأمون[٤] (ت:٥٢٢هـ/١١٢٨م) وزير الخليفة الفاطمي الآمر بأحكام الله،

(١) سرقسطة: "وتسمى أيضاً بالمدينة البيضاء، وهي مدينة تقع في شمال شرق الأندلس على ارتفاع ١٨٤ متراً عن سطح البحر وهي قاعدة الثغر الأعلى الذي كان يواجه برشلونة ومملكة نافار، وتقع على ضفاف نهر إبرو (Ebro) الذي يباري سورها من الشمال إلى الجنوب، وبسرقسطة جسر عظيم يجاز عليه إلى المدينة، ولها أسوار منيعة ومبان رفيعة، واسمها مشتق من اسم قيصر وهو الذي بناها، وذكر أنها بنيت على مثال الصليب وجعل لها أربعة أبواب..." الحميري: المصدر السابق، ص ٣١٧؛ محمد عبده حتاملة: المرجع السابق، ج١، ص ٥٠١-٥١٠.

(٢) ابن أبي أصيبعة: نفس المصدر السابق، ص ٤٩٩.

(٣) ابن سعيد المغربي: المصدر السابق، ج٢، ص ٤٤١.

(٤) الوزير المأمون (ت:٥٢٢هـ/١١٢٨م): "هو محمد بن أبي شجاع العبيدي، كان المأمون وزير الآمر بأحكام الله الفاطمي المصري، ومدبر دولته، بقي على ذلك أربع سنين، ثم قبض الآمر عليه في سنة تسعة عشر وخمسمائة، ثم قتل في رجب سنة اثنتين وعشرين....." الذهبي: المصدر السابق، ج٣٦، ص٧٩.

وشرح له بعض الكتب الطبية ككتاب أبقراط، كما كان له مؤلفات في المنطق مثل كتاب " الإجمال"[١].

ومن أشهر علماء الطب من اليهود الذين خدموا دولة بني هود بسرقسطة الطبيب اليهودي يونس بن إسحاق المعروف بابن بكلارش (ت:٥٠٠هـ/١١٠٦م) عُرف بمهارته في ممارسة الطب، وله دراية وخبرة بالأدوية المفردة، كما ساهم أيضًا في إثراء المكتبة الطبية بمؤلفاته القيمة منها كتاب "المجدولة في الأدوية المفردة" ونظمه على هيئة جداول، كما ألفه بمدينة المرية[٢] وأهداه للمستعين بالله أبي جعفر أحمد[٣] (٤٧٨-٥٠٣هـ/١٠٨٥-١١١٠م) وأورد فيه الأدوية بلغات متعددة كالسريانية، والفارسية، واليونانية، والعربية، واللاتينية مما يدل على مدى إطلاع هذا الطبيب في علم الطب ومعرفة الأدوية المفردة[٤].

وكذلك أبو الوليد مروان بن جناح كان يهوديًا ممارسًا لمهنة الطب والعلاج بسرقسطة، هذا إلى جانب معرفته باللغة العربية والعبرية، كما ساهم في إثراء الحياة الفكرية بما تركه من مؤلفات طبية منها كتاب التلخيص، وقد ضمنه ترجمة الأدوية المفردة، وتحديد المقادير المستعملة في صناعة

(١) الصفدي: المصدر السابق، ج٢٩، ص ٤٠.

(٢) المرية: "هي مدينة محدثة بناها الخليفة الأموي عبدالرحمن الناصر (٣٠٠-٣٥٠هـ/٩١٢-٩٦١م) سنة ٣٤٤هـ/٩٥٥م، وكانت قبل ذلك فرضة ساحليةتابعة لبجانة، وهي مدينة كبيرة من كورة البيرة من أعمال الأندلس، وكانت هي وبجّانة بابي الشرق منها يركب التجار وفيها تحل مراكب التجار وفيها مرفأ ومرسى للسفن والمراكب، يضرب ماء البحر سورها، ويعمل بها الوشي والديباج فيجاد عمله، وكانت أولا تعمل بقرطبة ثم غلبت عليها المرية فلم يوجد في الأندلس من يجيد عمل الديباج إجادة أهل المرية.." ياقوت: المصدر السابق، ج٥، ص ١١٩؛ محمد عبده حتاملة المرجع السابق، ج١، ص ١٢٤.

(٣) المستَعين بالله: " هو أحمد (المستعين) بن يوسف (المؤتمن) ابن أحمد (المقتدر) بن سليمان بن محمد ابن هود، رابع ملوك الدولة الهودية (من دول الطوائف بالأندلس) وكان مقام ملوكها في سرقسطة، ولي بعد وفاة أبيه سنة ٤٧٨هـ وكان من الغزاة وله وقائع مع الإفرنج وكانت في أيامه وقعة وَشْقة (Huesca) سنة ٤٨٩هـ/١٠٩٦م قتل فيها نحو ١٠ آلاف من جيشه، واستمر في الإمارة إلى أن قتل شهيداً في معركة لدفع العدوّ بظاهر سرقسطة.." الفوطي: مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: محمد الكاظم، ط.١، مؤسسة الطباعة والنشر، وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، إيران، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ج٥، ص ٢١١-٢١٢؛ الزركلي: المرجع السابق، ج١، ص ٢٧٣.

(٤) ابن أبي أصيبعة: المصدر السابق، ص ٥٠١؛ الزركلي: المرجع السابق، ج٨، ص ٢١٧.

الطب من الأوزان والمكاييل، وكذلك كتاب في علم النحو باللغة العبرانية في القسم الثاني منه معجم يشتمل على أصول المفردات العربية والعبرانية لذا يعد من مؤسسي علم النحو في اللغة العبرية، وله مقالات ورسائل لغوية(١) وتوفي سنة ٥١٥هـ/١١٢١م(٢).

والجدير بالذكر أن أولى الكتب العربية التي تُرجمت إلى اللاتينية هي الكتب الطبية، وكان المترجم قسطنطين الإفريقي قد بدأ عمله مترجمًا منذ سنة ٤٦٣هـ/ ١٠٧٠م واستمر فيه حتى وفاته سنة ٤٨٠هـ/١٠٨٧م، وقد ترجم عن العربية كتبًا كثيرة، ولاسيما الكتب الطبية فأثر ذلك في مدرسة سالرنو تأثيرًا كبيرًا، وتعرف الأوروبيون على وجوه الطب العربي(٣).

وفي مجال **الفلسفة** كان لأهل الذمة دورٌ مهم في حركة الاستقصاء والبحث، وتناول المفاهيم الفلسفية وإثرائها، كقضية التوفيق بين الدين والعقل، ومن أشهر العلماء في هذا المجال ابن حسداي أبو الفضل(٤)، كما شهدت الأندلس مساهمة أهل الكتاب في المناظرات الفلسفية العلمية، ونذكر منها المناظرة العلمية التي قامت بين ابن حزم الظاهري (ت:٤٥٦هـ/١٠٦٣م) ويوسف بن النغريلة اليهودي(٥) (ت:٤٥٩هـ/١٠٦٦م)، وتناولت المناظرة بينه وبين ابن حزم بعض المسائل العقائدية ودلائل الألفاظ الواردة في التوراة، كما رد ابن حزم على اليهودي حول آرائه في القرآن الكريم(٦).

(١) ابن أبي أصيبعة: المصدر السابق، ص ٤٩٨؛ ادوارد كرنيليوس فانديك: اكتفاء القنوع بما هو مطبوع، أشهر التآليف العربية في المطابع الشرقية والغربية، مطبعة التأليف (الهلال)، مصر، ١٨٩٦م، ص ٢٢١.

(٢) ادوارد كرنيليوس فانديك: المرجع السابق نفسه، ص ٢٢١؛ البابابي: هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي بيروت، د. ت، ج٢، ص٤٢٨.

(٣) أميرة أحمد عبدالعزيز: الحضارة الإسلامية في الأندلس وأثرها في أوروبا، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ع١٠، ٢٠١٨م، صـ ٧١-٧٢.

(٤) نجيب العقيقي: المستشرقون، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م، ج١، ص ٩٦.

(٥) " ولد بقرطبة سنة ٣٨٣هـ/٩٩٣م، ثم رحل إلى مالقة سنة ٤٠٤هـ/١٠١٣م، ودرس بقرطبة التلمود على الكاهن حنوك حبر الطائفة اليهودية.." ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ١٧.

(٦) ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ١٧.

ولا يمكننا أن نغفل أيضاً عن دور **المكتبات الأندلسية** في نشر المؤلفات العلمية، وازدهار الحضارة الإنسانية فيها، حيث اشتهرت الأندلس بالعديد من المكتبات الخاصة التي امتلكها أهل الأندلس، الأمر الذي أسهم في اتساع حلقة الاطلاع عليها والاستفادة منها من طلاب الأندلس من المسلمين، وأهل الكتاب وغيرهم من الوافدين، ونذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر مكتبة بيت أحمد بن محمد بن عبيدة (ت:٤٠٠هـ/١٠٠٩م) التي كانت مقصدًا للناس في الأندلس، واشتهر عنه أنه: "كان قد جمع من الكتب الكثير في كل فن، وكانت جلها بخط يده، وكانت منتخبة مضبوطة صحاحًا"(١)، وكذلك القاضي أحمد بن ذكوان(٢) (ت:٤١٣هـ/ ١٠٢١م) الذي عُرف عنه أنه: "لم يكن من نمطه بالأندلس أكثر كتبًا منه"(٣).

وأتاحت المكتبات الأندلسية الفرصة أمام طلاب العلم للاطلاع والقراءة والنسخ، ومن أهل طليطلة الذين اشتهر عنهم جمع الكتب أبو الطيب سعيد بن أحمد بن يحيى الحديدي التجيبي (ت:٤٢٨هـ/ ١٠٣٦م)(٤): "وجمع كتبًا لا تحصى"(١).

---

(١) ابن بشكوال: المصدر السابق، صـ ٢٧.

(٢) ابن ذَكْوَان (ت:٤١٣هـ/١٠٢٢م): " أبو العباس أحمد بن عبد الله بن ذكوان، قاضي القضاة بالأندلس، ولاه القضاء المنصور ابن أبي عامر بقرطبة، وكان من خاصته يلازمه في رحلاته وغزواته، ومحله منه فوق محل الوزراء يفاوضه المنصور في تدبير الملك وسائر شؤونه، وكذلك كانت حال المظفر والمأمون ابني المنصور معه بعد وفاة أبيهما، وعزل في أيام المظفر ثم أعيد، وتوفي المظفر فزاد أخوه المأمون (عبد الرحمن) في رفع منزلة ابن ذكوان وولاه الوزارة مجموعة إلى قضاء القضاة، ولما انقرضت دولة بني عامر وقامت الفتن في قرطبة نفي ابن ذكوان وأهله إلى المرية فوهران.... ثم أعيدوا فاعتزل الناس إلى أن توفي " الحميدي: جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م، صـ ١٢٩؛ ابن عميرة: بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٧م، صـ ١٨٦؛ الزركلي: المرجع السابق، ج١، صـ ١٥٦.

(٣) القاضي عياض: ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، ط.١، مطبعة فضالة، المحمدية، ١٩٨٢م، ج٨، صـ ٨٧.

(٤) "أبو الطيب سعيد بن أحمد بن يحيى بن سعيد.. حاز رئاسة بلده بعد أبي عمر في الفقه والوجاهة وسكن بطليطلة، من بيوت الشرف والعلم، ورحل فحجّ وكتب العلم وسمع عبد الغني بن سعيد الحافظ بمصر وغيره، وساد أهل بلده في وقته، وقد روى أيضاً عن أبي العباس أحمد بن محمد القاضي، وأبي عبد الله بن محمد بن ثمد الكرخي، وروى عنه =

والملاحظ أيضاً في ظل التعايش الذي نَعِمَ فيه أهل الكتاب بالأندلس أن المكتبات الملحقة بالمساجد لم تقتصر على طلاب العلم من المسلمين فحسب، بل كانت متاحة أمام طلاب العلم من أهل الكتاب من اليهود والنصارى سواء من أهل الأندلس أو غيرهم من الوافدين إليها مما كان له الدور في ازدهار الحضارة الإنسانية، حيث كانت بمثابة مراكز التعليم والدراسة التي جذبت الطلاب من كافة أنحاء البلاد، والتي كانت تعقد فيها المحاضرات والندوات العلمية التي كان علماء الأندلس يلقون على مسامع الناس علومهم التي برعوا فيها، وحصلوها من مختلف الأقطار كأبي العباس أحمد بن قاسم المقرىء الأقليشي (ت:٤١٠هـ/١٠١٩م)[٢] الذي كان ملازمًا لمسجد الغازي بقرطبة لتعليم الناس العلوم التي تعلمها من علماء المشرق[٣]، كما كان الطلاب غير المسلمين من انجلترا، واسكتلندا، وبقية أوروبا يقصدون هذه الجلسات التي كانت تعقد في جامع طليطلة، الذي كان يضم مكتبة غنية اشتهرت كمركز للثقافة الإسلامية[٤].

وتجدر الإشارة إلى أن علماء اليهود قد شاركوا في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس، وأصبحت منازلهم بمثابة مدارس علمية يقصدها طلاب العلم للتدريس والمذاكرة، وخاصة في تدريس العلوم اليهودية كتدريس التلمود، وسائر العلوم المتعلقة بالطائفة اليهودية، هذا إلى جانب علوم اللغة العربية، وخاصة الأدب العربي بكل حرية ودون تقييد، ولعل اهتمام اليهود بتعلم اللغة العربية يرجع إلى أنها كانت لغة العلم والحضارة في الأندلس، ومن لم يتمتع بمعرفتها لا يمكن له تعلم علوم المسلمين، وهو ما نلمسه من خلال المصادر التاريخية من حرص اليهود على تعلم اللغة

= أبو عبد اللهبن عتاب. وتوفي بطليطلة، سنة ٤٢٨هـ/١٠٣٦م....". القاضي عياض: المصدر السابق، ج٨، ص ٣٨-٣٩؛ ابن بشكوال: المصدر السابق، ص ٢١٤.

(١) ابن بشكوال: المصدر السابق، ص ٢١٤.

(٢) "هو أبو العباس أحمد بن قاسم بن عيسى بن فرج بن عيسى اللخمي المقرىء الأقليشي: سكن قرطبة، روى بقرطبة: عن أبي عمر أحمد بن الجسور وغيره. ورحل إلى المشرق ودخل بغداد وسمع فيها: من أبي القاسم عبيد الله بن محمد بن حبابة البزاز، وأبي حفص عمر بن إبراهيم الكتاني وغيرهما، ولقي بمصر أبا الطيب بن غلبون المقرىء وأخذ عنه كتبه، وطاهر بن غلبون.. توفي سنة ٤١٠هـ " ابن بشكوال: المصدر السابق، ص ٣٦.

(٣) ابن بشكوال: المصدر السابق، ص ٣٦.

(٤) ريحي مصطفى عليان: المكتبات في الحضارة العربية الإسلامية، ط.١، دار صفاء للنشر، عمان، ١٩٩٩م، ص ١١٦.

العربية وإتقانها كإسماعيل بن النغريلة (ت: ٤٨٤هـ/١٠٥٦م) الذي ذكر أنه التحق بالكاهن حنوك في قرطبة لدراسة التلمود والأدب العربي، كما تعلم أيضًا الكتابة العربية[١].

كما عرف طائفة اليهود حرية تخصيص مدارس لهم للتدريس، خلاف مدارس المسلمين كما فعل إسماعيل بن النغريلة الذي أنشأ مدرسة عبرية متخصصة في تدريس التلمود، وتولى التدريس فيها بنفسه، وبعد وفاته جلس ابنه يوسف الذي أحسن تربيته وأعده تعليميًا لهذه المهمة من خلال تأديبه على أيدي معلمين وأدباء نجباء، الأمر الذي أعده ليتولى التدريس في هذه المدرسة في حياة والده وبعد وفاته، كما تولى الكتابة خلفًا لوالده، وصار في خدمة بلكين بن باديس[٢].

ويتضح مما سبق أن علماء المسلمين بالأندلس لم يفرقوا بين الإنتاج العلمي والأدبي بين شرائح المجتمع الأندلسي، وهي روح التسامح التي أبرزتها كتب التراجم والسير والأدب عند ذكر أعمال أهل الكتاب ومؤلفاتهم العلمية في المجالات المختلفة، وهو الذي أبرز فكرهم ومساهمتهم في ازدهار الحضارة الإنسانية.

المحور الثاني: التعايش الاجتماعي وأثره في ازدهار الدراسات الأدبية:

لقد نشطت الحركة الأدبية ولقيت تشجيعًا من ملوك الطوائف، فقد شجعوا الأدباء والشعراء، وتنافسوا في تكريمهم للمباهاة بمدائحهم لهم، مما ساهم ذلك في إظهار معالم التعايش بين المسلمين وأهل الكتاب بالأندلس، ودورها المهم في إثراء الحياة الثقافية والفكرية، حيث تعلم أهل الكتاب اللغة العربية وآدابها، واهتموا بالشعر العربي، ومن مظاهره ظهور الألفاظ الأعجمية في الموشحات[٣] الأندلسية التي تعد طرازا شعري امتزج به الشرق بالغرب، كما حوت الخرجات (الخواتيم الرومانسية) في الموشحات الأولى على أجزاء مقتبسة من أغان شعبية رومانسية، وكان يأتي على صورة صيغة عامية، أو أعجمية في نهاية الموشحة، وهو أمر نتج عن الاختلاط بين

(١) ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ١٧.

(٢) ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ١٣؛ الطاهر أحمد مكي: دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٦١.

(٣) ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ١٣؛ الطاهر أحمد مكي: المرجع السابق، ص ٦١.

الأعراق المختلفة المتعايشة في المجتمع الأندلسي، وما نجم عنه من تبادل التأثير والتأثر بينهم في هذا الجانب الحضاري(١).

ومن المعروف أن من لغات سكان الأندلس كانت اللغة اللاتينية، والتي عرفها ابن حزم الأندلسي، وكانت شائعة في الأندلس آنذاك، وهو ما نلاحظه من خلال توضيحه لبعض المعاني اللغوية بقوله: " ومن أحكم اللغة اللطينية عرف الفرق بين المعنيين اللذين قصدنا في الاستفهام"(٢).

ولعل هذه المميزات في الموشحات الأندلسية التي اكتسبتها نتيجة هذا الامتزاج الحضاري هي التي جعلت ابن سناء الملك يصرح عن خروج الأوزان الشعرية للموشحات عن الأوزان القديمة إلى التحرر من قيودها الشعرية بقوله: " وما لها عروض إلا التلحين، ولا ضرب إلا الضرب، ولا أوتاد إلا الملاوي، ولا أسباب إلا الأوتار، فبهذا العروض يعرف الموزون من المكسور، والسالم من المزحوف، وأكثرها مبني على تأليف الأرغن، والغناء بها على غير الأرغن مستعار وعلى سواه مجاز"(٣).

ومن ناحية أخرى نجد من المظاهر الحضارية للتعايش بالأندلس انتشار الشعر على ألسنة الناس حتى شمل كافة طوائف المجتمع الأندلسي وطبقاته حتى طبقة الفلاحين من العامة، وهو ما ذكره ياقوت الحموي عن أهل شلب(٤) بقوله: " قلّ أن ترى من أهلها من لا يقول شعرًا ولا يعاني

(١) شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربي، ط.١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥م، ج٨، ص ١٤٨.

(٢) ابن حزم: التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٠٠م، ص ١٥.

(٣) ابن سناء الملك: دار الطراز في عمل الموشحات، ط.٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠م، ص ١٤.

(٤) شلب Silves: " تقع شلب غربي الأندلس على بعد ثلاثة أميال من المحيط الأطلسي، وبينها وبين قرطبة تسعة أيام أو عشرة، وهي بقبلي مدينة باجة إلى الغرب من إشبيلية، وتعتبر قاعدة كورة أكشونبة، وهي في البرتغال الحالية وليس بينها وبين بطليوس سوى ثلاث مراحل، ولشلب مرسىً تصنع فيه السفن، إذ تتوفر على جبالها الأشجار الملائمة لهذه الصناعة..." محمد عبده حتاملة: المرجع السابق، ج١، ص ٥٦١-٥٦٧.

الأدب، ولو مررت بالفلّاح خلف فدانه وسألته عن الشعر قرض من ساعته ما اقترحت عليه وأيّ معنىً طلبت منه"[١].

وشارك الشعراء من أهل الكتاب المسلمين في نيل المنازل العليا خلال عصر الطوائف، ونالوا مكانة رفيعة لدىٰ الدولة في ظل التعايش الاجتماعي الذي عاشوه، وليس أدل على ذلك من توليهم الوظائف العليا، كما هو الحال في سرقسطة حيث قامت دولة بني هود في عهد المقتدر[٢] (٤٣٨-٤٧٥هـ/١٠٤٦-١٠٨٢م) الذي كان من أكبر المعنيين بالعلوم والآداب والمشاركين فيها مقرباً للعلماء، فقام بتعيين الشاعر النصراني غندي شالب في منصب الوزارة بعد تقلبه في مناصب الدولة[٣].

وكان شعراء الأندلس من أهل الكتاب يتقربون لملوك الطوائف من خلال مدحهم بالأشعار العربية مما يعكس لنا حقيقة إتقانهم للغة العربية، ومشاركتهم مع المسلمين العرب في المجال اللغوي في ظل التعايش الذي نعموا به في الحكم الإسلامي، كما عُرف عن المعتمد بن عباد (٤٣١-

(١) ياقوت: المصدر السابق، ج٣، ص ٣٥٧-٣٥٨.

(٢) المقتدر الهُوْدِي: "هو أحمد بن سليمان بن محمد بن هود، الملقب بالمقتدر بالله: من ملوك الطوائف بالأندلس، وهو ثاني ملوك آل هودكان أبوه قسّم بلاده على أبنائه في حياته، فجعل العاصمة سرقسطة Saragosse لأحمد، ولاردة Lerida ليوسف، وقعلة أيوب Calatayub لمحمد، ووشقة Huesca للبّ، وتطيلة للمنذر، فلما توفي أبوهم بويع أحمد بعده بسرقسطة سنة ٤٣٨هـ واستقلّ كل منهم في بلده، فلم يلبث أحمد أن احتال على ثلاثة منهم (محمد، ولب، والمنذر) فأخرجهم من أماكنهم واعتقلهم، وامتنع عليه أكبرهم (أخوه يوسف) فاستقل بمنطقة لاردة، وعظمت مملكة أحمد فتسمى (المقتدر بالله) واستولى على طرطوشة Tortosa وفي أيامه اقتحم الروم مدينة بشتر Barbastro وارتكبوا فيها فظائع، فزحف عليهم بجيش ضخم فقتل منهم نحو ألف فارس وخمسة آلاف رجل سنة ٤٥٧ هـ ومحا أثرهم، ثم انصرف إلى دانية Denia وأعمالها فقضى على الدولة القائمة بها سنة ٤٦٨ هـ وأخذ ملكها (إقبال الدولة عليّ بن مجاهد) إلى سرقسطة حيث أمضى بقية حياته، وانبسطت أيدي الروم في (الثغر الأعلى) وضربوا الجزية عليه بالاتفاق مع ابن هود..." ابن الفوطي: المصدر السابق، ج٦، ص٤٥١؛ الزركلي: المرجع السابق، ج١، ص ١٣٢.

(٣) DUFOURCQ C. E: Op- Cit ,P. 175.

٤٨٨هـ/١٠٤٠-١٠٩٥م)[١] مشاركة أهل الكتاب مع المسلمين في سياسة مملكته، وكان هناك بعض النصارى من مقربيه، ومنهم الشاعر ابن المرعزي من شعراء النصارى في إشبيلية[٢]، الذي كان من الشعراء المادحين لهذا الملك، ومن ذلك قوله:

اللهُ أَكْـــبَرُ أَنْـــتَ بَـــدْرٌ طَـــالِعٌ وَالنَّقْـــعُ دَجْـــنٌ وَالكُمَـــاةُ نُجُـــومُ
وَالجُـــودُ أَفْـــلَاكٌ وأَنْـــتَ مُـــدِيرُهَا وَعَـــدُوُّك الغَـــاوِي وَهـــن رَجُـــومُ[٣]

ومن مظاهر التعايش الاجتماعي بالأندلس نجد أن الطلاب اليهود قد شاركوا المسلمين في بعض الحلقات العلمية الخاصة بدراسة اللغة العربية، والأشعار على يد أساتذة من العرب ولعل ذلك كان سببًا لظهور العديد من أهل الكتاب بالأندلس في مجال الشعر مثل "إسحاق بن شَمْعُون الْيَهُودِيّ القرطبي" الذي ذاع صيته في إتقان الشعر العربي، ويبدو أن مهارته في الشعر قد اكتسبها من خلال تتلمذه على يد العالم ابن باجة، وأشهر ما نُسب إليه من النظم قوله:

(١) " هو أبو القاسم، المعتمد على الله محمد بن عباد بن محمد بن إسماعيل اللخمي، صاحب إشبيلية وقرطبة وما حولهما، ولد في باجة (بالأندلس) وولي إشبيلية بعد وفاة أبيه سنة ٤٦١هـ امتلك إشبيلية وقرطبة وبعض نواحي الأندلس، واتسع سلطانه الى أن بلغ مدينة مرسية (وكانت تعرف بتدمير) وأصبح محط الرحال، يقصده العلماء والشعراء والأمراء، وما اجتمع في باب أحد من ملوك عصره ما كان يجتمع في بابه من أعيان الأدب..." ابن الخطيب: الإحاطة في أخبار غرناطة، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ج٢، ص ٤٦١؛ الزركلي: المرجع السابق، ج٦، ص ١٨١.

(٢) إِشْبِيلِيَة: " كانت تسمى إشبالي، أي المدينة المنبسطة.. وقد حرف العرب المسلمون إشبالي إلى إشبيلية، وتقع إشبيلية على نهر الوادي الكبير إلى الجنوب الغربي من مدينة قرطبة وهي مدينة كبيرة عظيمة.. وفيها قاعدة ملك الأندلس وسريره، وفيها كان بنو عبّاد، ولمقامهم بها خربت قرطبة، وعملها متصل بعمل لبلة وهي غربي قرطبة بينهما ثلاثون فرسخاً.."، ياقوت: المصدر السابق، ج١، ص ١٩٥؛ محمد عبده حتاملة: المرجع السابق، ج١، ص ٧٠-٨٦.

(٣) عماد الدين الأصفهاني: خريدة القصر وجريدة العصر-قسم شعراء المغرب والأندلس، تحقيق: محمد المرزوقي، ومحمد العروسي المطوي، والجيلاني بن الحاج يحيى، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٧١م، ج٢، ص ٩١؛ ابن الخطيب: المصدر السابق، ج٣، ص ٥٢٢.

قُـم هَـاتِ كأسـكَ فـالنعيمُ قـد اتسـق وَالْعـودُ عَـن دَاعِـي المسـرة قـد نطـق
ولـديك مـن حـث الكـوؤس أزهـراً فِي الْخَـزّ يمـرح كالأراكـة فِي الْـوَرق
والزهـر زهـر والـرياض سماؤهـا وَالْفَجْـر نهـر والشقـائق كالقـدر(١)

ونبغ اليهود في إتقان علوم اللغة العربية حتى تمكنوا من نيل ثقة ملوك الطوائف؛ فأسندوا لهم الوظائف السامية في الدولة، كوظيفة الكتابة التي كانت من الوظائف المرموقة في الدولة، وكان الكتّاب على ضربين كما ذكر المقري بقوله: " أعلاهما: كاتب الرسائل، وله حظ في القلوب والعيون عند أهل الأندلس، وأشرف أسمائه الكاتب، وبهذه السّمة يخطه من يعظمه في رسالة، وأهل الأندلس كثيرو الانتقاد على صاحب هذه السّمة، لا يكادون يغفلون عن عثراته لحظة.. والكاتب الآخر كاتب الزمام"(٢).

ومن أشهر هؤلاء إسماعيل بن النغريلة (ت:٤٤٨هـ/١٠٥٦م) الذي درس الأدب العربي، وأتقن الكتابة العربية، وذاع صيته بين أهل مالقة(٣) بنبوغه في علوم اللغة العربية، ومهارته في انتقاء ألفاظها، وبلاغتها حتى وصل خبره إلى أبي العباس وزير حبوس ابن العريف، فأعجب ببلاغته، وعرض عليه أن يعمل معه في خدمة أمير غرناطة حبوس، فوافق إسماعيل ورحل إلى غرناطة والتحق بخدمة أبي العباس، فلما توفي أبو العباس استطاع إسماعيل أن يتجاوز ابن أبي العباس الذي كان صغير السن، وأصبحت شؤون الديوان في يده(٤).

واستطاع إسماعيل بذكائه أن ينال ثقة باديس بن حبوس الذي عينه وزيرًا له لما أعجب بفراسته وذكائه حيث وصفت هذه المكانة الرفيعة من توليه الوزارة والمنزلة التي نالها في الدولة من

(١) ابن سعيد المغربي: المصدر السابق، ج١، ص ١٢٧.
(٢) المقري: المصدر السابق، ج١، ص ٢١٧.
(٣) مالقة: "مدينة في الأندلس عامرة من أعمال ريّة، سورها على شاطئ البحر بين الجزيرة الخضراء والمرية. وكثر قصد المراكب والتجار إليها؛ فتضاعفت عمارتها حتى صارت أرشذونة وغيرها من بلدان هذه الكورة كالبادية لها أي الرستاق، وقد نسب إليها جماعة من أهل العلم، منهم: عزيز بن محمد اللّخمي المالقي، وسليمان المعافري المالقي...". ياقوت: المصدر السابق، ج٥، ص ٤٣؛ الحميري: المصدر السابق، ص ٥١٧.
(٤) ابن حزم: رسائل، ج٣، ص ٩.

خلال هذه العبارة: "وأمضى باديس كاتب أبيه ووزيره إسماعيل بن نغرالة اليهودي على وزارته وكتابته وسائر أعماله، ورفعه فوق كل منزلة"(١).

يعد إسماعيل شاعرًا مرموقًا له ديوان شعر، حيث نظم ما يزيد على ألف وسبعمائة بين مقطوعة وقصيدة، واهتم في شعره ببعض الموضوعات الدينية، كما نظم في الغزل، والخمر، ووصف الطبيعة، ومناظر الحرب، والمديح، والهجاء، وهي الموضوعات التي كان يجد نماذجها الكثيرة في الشعر العربي، وكان يجمع في شعره معاني من المزامير والأمثال، ويكثر فيه من الإشارات والاقتباسات، فمن ذلك قوله في إحدى خمرياته:

حَمْرَاءُ فـي لَوْنِـهاَ، عَذْبَـةٌ فـــــي مَـذاقِها
خَمْرَةٌ أَندَلُسِيَّةٌ غَيْرَ أَنَّها ذائِعَةُ الصَّيت في المشْرِقِ
ضَعيفَةٌ فِي الكَـأسِ ولِكـنْ ما إنْ تُخَـالِطُ اللُّبَّ
حَتىَ تَتَحـــــكَّمَ فـي الـــرُؤوُسِ وَتُمِيـلُها
الثَّـاكِلُ الـذي تَمْـــــتَزِجُ دُمـوعُهُ بِالـدَمِ،
يُبَـــدِّدُ دَمُ العُنـــــــــقوُدِ أَحْـــزاَنَـهُ
وَالنّدامـىَ الذِينَ يَصْـرِفُونَ الكَأْسَ مِنْ يَدٍ إلى يَد
كَأَنـماَ يَتَباسَرُونَ فِيماَ بَيْنَهُمْ لإحْرازِ جَوْهَرَةٍ ثَمِينَةٍ(٢)

وأتقن أبو الفضل حسداي بن يوسف علوم اللغة العربية، وصار أديباً في الشعر والنثر، وهو ما نلمسه من خلال ما ذكره أحد المصادر عن كتابته "وهو أحد من عني في هذا الإقليم، بالنظر في أنواع التعاليم، على مراتبها، وتناول الفنون من طرقها، وأحكم علم لسان العرب، وبلغ الرتبة العليا من البلاغة في الشعر والأدب، فطارت الكتابة باسمه، وخلت بينه وبين حكمه"(٣).

(١) ابن الخطيب: المصدر السابق، ج١، ص ٢٣٩-٢٤٠.
(٢) محمد عبدالله عنان: دولة الإسلام في الأندلس، ج٥، ص ٥٠٨.
(٣) ابن بسام: المصدر السابق، ق٣، مج١، ص٤٥٨.

المحور الثالث: التعايش الاجتماعي وأثره في فنون العمارة والموسيقى:

اهتم العرب المسلمون بالفنون، وازدانت قصورهم، ومعاهدهم، وحدائقهم، بمظاهر الفن الرفيع، واعتمد في بدايته على الاقتباس من تراث الفنون الفارسية، واليونانية، والرومانية، والبيزنطية بنوع خاص، واقتبس عرب الأندلس أيضاً من تراث الفن القوطي(١).

وامتازت المدن الإسلامية في الأندلس بميزة خاصة، وهي وجود الحمامات فيها بكثرة، ويعد الحمام من المنشآت المدنية والعمرانية في المدن الإسلامية، وبطبيعة الحال نجد أن فن العمران في الأندلس قد تكوَّن مما حمله العرب معهم من مزاج الفن البيزنطي والفارسي، ولكن الأثر القوطي أصبح واضح الظهور فيه(٢)، حيث تعد الحمامات من أهم الأشكال المعمارية التي امتزجت فيه الحياة الاجتماعية بين المسلمين وأهل الكتاب، وهو من المنشآت التي يعود الفضل في إنشائها واستخدامها إلى الوجود الإسلامي في الأندلس، وكان الغرض من إنشائها أن يغتسل المرء قبل ذهابه إلى الصلاة، ثم أصبح مؤسسة اجتماعية مهمة يستفيد منها اليهود، والنصارى، ويعد الحمام الموجود في غرناطة من أشهر الحمامات بالأندلس، ويعود تاريخه إلى القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، وكان يتكون من ثلاث حجرات واحدة للماء البارد، وأخرى للساخن، والثالثة مكان دافئ(٣).

كما تعد القباب في الأندلس أهم مظاهر تطور الحضارة الإسلامية في فن العمارة، والتي تعتمد اعتمادًا كليًا على الرياضيات المعَقَّدَة، وتعطي شكلًا جماليًا للمساجد، فلقد تطورت كثيرًا،

(١) ابن بسام: المصدر السابق، ق٣، مج١، ص٤٥٨.

(٢) محمد سعيد الدغلي: الحياة الاجتماعية في الأندلس وأثرها في الأدب العربي وفي الأدب الأندلسي، ط.١، دار أسامة، ١٩٨٤م، ص ٥٦.

(٣) سلمى الخضراء الجيوسي: الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، ط.١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٨م، ج٢، ص ٨٧٨.

واتخذ تصميمها الهندسي أشكالًا مختلفة، ومن أمثلة هذه القباب المسجد الجامع بقرطبة، ومنها استخدم هذا النوع من القباب والقبوات في المساجد الجامعة في الأندلس في عصر الطوائف(١).

ومن مظاهر التعايش الحضاري الذي عاشته الأندلس في هذه الحقبة التاريخية نجد أن القباب المضلعة أبرز ما تأثر به الفن القوطي بالأندلس، هذا إلى جانب أبراج الكنائس النصرانية، وأبراج نواقيسها قد تأثرت تأثراً كبيراً بفن عمارة المآذن بالمساجد الإسلامية، حتى يعزى لهذا التعايش الحضاري الذي عاشته الأندلس بأوروبا فيما بعد إلى انتعاش فن الخزف الرفيع في إيطاليا، وفرنسا إلى انتقال صناع الخزف المسلمين في القرن الثاني عشر الميلادي إلى هذين البلدين (٢).

وامتزجت معالم الفنون الإسلامية مع غيرها من فنون الأمم الأخرى، وأخرجت نماذج رائعة في فنون العمارة، كما احتفظت الزخارف المكونة من طبقات مختلفة، ورسوم من الآجر الملون بعنصر إسلامي مغربي بين زخارفها القوطية، وبقي تأثير الطراز البيزنطي في القباب ذات التقاسيم الثلاثية المتناسقة كثيرة الأضلاع، وهذه العناصر المختلفة هي التي أنشأت منها الأندلس طرازاً من الكتدرائيات يعد من أجمل كتدرائيات أوربا(٣).

وتبلورت هذه التأثيرات الحضارية من خلال ما شهدته بلاد الأندلس في ظل التعايش السلمي الحضاري، ونتيجة لهذا ظهرت معالم التواصل الحضاري من خلال ما أخذه الطراز القوطي من العرب في فنون العمارة، ومنها الأقواس القوطية التي اقتبستها أوروبا منها بعد ذلك، وهي الأقواس المصنوعة على رسم البيكارين من العرب، وأشار إلى ذلك غوستاف لوبون حين وصف فضل العرب المسلمين في الفن القوطي بقوله: "إننا مدينون للعرب بطرازنا القوطي؛ لما أرى من الفرق العظيم بين كنائسنا التي أقيمت عليه في القرن الثالث عشر، أو القرن الرابع عشر من الميلاد، وما بني في أي من هذين القرنين من المساجد، ولأن أقواس الأبواب والنوافذ المصنوعة على

(١) قوعيش شريف: الفن الجمالي في حضارة الأندلس، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، ع٣، ٢٠١٩، ص ٢٧-٢٨.

(٢) وِل ديورَانت: قصة الحضارة، ترجمة: زكي نجيب محمُود وآخرين، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م، ج١٣، ص ٣٨٥.

(٣) وِل ديورَانت: المرجع السابق، ج١٦، ص ٣٢٦.

رسم البيكارين ليست كل ما في العمارة القوطية التي تتألف من عناصر مختلفة لا تقدر قيمتها إلا بعد البحث في مجموع البناء"[١].

وكانت الآثار الأندلسية خير شاهد على هذا الامتزاج والتعايش الحضاري الذي عاشته طوائف المجتمع الأندلسي، والذي تجلى في وجود العديد من البيع اليهودية ضمن الآثار الأندلسية، والتي معظمها مبني على طراز عربي واضح، وبعضها بني على طراز المسجد بعقوده، وأروقته، وأعمدته، وفيها نقوش وزخارف عربية، ويبدو هذا الطراز واضحاً في الكنيسة المسماة سانتا ماريا بلانكا Sta Maria de Blanka وهي تقع في طليطلة، وقد كانت بيعة يهودية ثم حولت إلى كنيسة وتميزت بأنها مبنية على نسق المسجد بعقوده وبوائكه، وبها سبعة عقود في الطول، وأربعة في العرض، وفيها أربعة وعشرون عموداً سداسي الشكل، وفي مدخلها بعض نقوش عربية[٢].

وتتجلي مظاهر التعايش الاجتماعي الذي عاشه طوائف المجتمع الأندلسي في فن الموسيقي حين صار غناؤهم إما بطريقة النصارى، أو بطريقة حداة العرب، ومزج ابن باجة غناء النصارى بغناء المشرق، واخترع طريقة لا توجد إلا في الأندلس، استحسنها أهل الأندلس عما سواها، وتتلمذ على يديه عدد من أهل الذمة كإسحاق بن شمعون اليهودي الذي كان "أحد عجائب الزَّمَان فِي الاقتدار على الألحان"، ولعل هذا يرجع إلى تتلمذه على يد ابن باجة، وتفوقه في هذا المجال حتى "أحسن الْغناء بِلِسَانِهِ وَيَده" فأصبح لهم طابع خاص من الموسيقى تميزوا به جاء نتيجة الامتزاج الحضاري بين مسلمي الأندلس، وغيرهم من فئات المجتمع الأندلسي[٣].

ونتيجة لهذا التعايش الذي عاشه المسلمون، والنصارى ظهرت التأثيرات العربية في فن الموسيقى بالأندلس، وخير دليل على ذلك أن العادات الإسلامية الموسيقية ما زالت موجودة تعيش إلى اليوم في إسبانيا وأوروبا، مثال ذلك طريقة العزف المعروفة باسم Zambra وهي تعني بالعربية (زمرة)، وكذلك كلمة Zaeta وهي تعني الصبيت، وهي تطلق على المغني بمفرده في أعياد

(١) غوستاف لوبون: المرجع السابق، ص ٥٩٣.

(٢) محمد عبدالله عنان: الآثار الأندلسية الباقية في اسبانيا والبرتغال دراسة تاريخية أثرية، ط.٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٨٩.

(٣) ابن سعيد: المصدر السابق، ج١، ص ١٢٧.

الميلاد المسيحية، وأيضاً سلوك السامعين عند طربهم من سماع الغناء والموسيقى، حيث لم يتغير وذلك عندما يقاطعون العازف أو المطرب معلنين إعجابهم، بكلمة إسبانية شهيرة ما زالت تُستعمل إلى اليوم وهي Ole, Ole (وهي تعني الله الله) وأيضاً كلمة ياليل Leli, Leli وغيرها من الكلمات التي دلت على تعايش الجميع واندماجهم في سماع موسيقى أندلسية واحدة(١).

وكان من الطبيعي أن تنتقل ألحان العرب ضمن المظاهر الحضارية والمدنية التي حملها المسلمون معهم، وكان الغناء المدني والحجازي عامة أهم الأنماط المفضلة إليهم، وهو ما نلمسه من خلال الأبيات الشعرية التي نظمها المعتضد أبوعمرو عباد (٤٠٧-٤٦١هـ/١٠١٦-١٠٦٩م) ثاني ملوك بني عباد في إشبيلية بقوله:

أتتكَ أمُّ الحُسنِ تشدو بصوتٍ حَسَن
تمـــــد في ألحانها من الغناء المدني(٢).

(١) راوية عبدالحميد شافع: المسلمون والنصارى نموذجا للتعايش السلمي في الأندلس، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ع٩، يناير ٢٠١٨م، ص ١٦.

(٢) ابن بسام: المصدر السابق، ق٢، مج١، ص ٢٩-٣٠؛ المقري: المصدر السابق، ج٤، ص ٢٤٢.

الخاتمة

بعد ما تقدم من عرض لموضوع **التعايش الاجتماعي بين المسلمين وأهل الكتاب وأثره في ازدهار الحضارة الإنسانية في الأندلس** فإن الباحثة تذكر أبرز النتائج، وهي:

١- بينت نتائج البحث أن الأندلس شهدت أعظم حوار حضاري جمع المسلمين، والنصارى، واليهود نتج عنه تفاعل إنساني تميز بإبداعاته في مختلف المجالات المعرفية، والاجتماعية؛ نظرًا لما نشره الإسلام في حياة أهل الأندلس من صفات سامية بروح التسامح والتآلف.

٢- أوضحت نتائج البحث أن التعايش الاجتماعي بين سكان الأندلس كان له دورٌ مهم في اختلاط خبرات شعوب وأعراق متعددة وتجاربها وعاداتها، أنجبت حضارة متنوعة وفريدة من نوعها في شتى المجالات العلمية والمعرفية المختلفة.

٣- أظهرت نتائج البحث احترام المسلمين لمختلف الطوائف، والتعامل معهم على قدم المساواة دون تمييز، مما ساعد على الاندماج الاجتماعي الذي أدى بدوره إلى إثراء الحياة الفكرية والعلمية بالأندلس، وحقق تنوعاً وازدهاراً في الحضارة الإنسانية في كافة المجالات.

٤- بينت نتائج البحث الحقوق والواجبات التي تمتع بها أهل الكتاب بالأندلس حتى تقلدوا المناصب الرفيعة في عهد ملوك الطوائف، فكان منهم العلماء في الطب، والرياضيات، والهندسة، والموسيقي، والفلك، والعلوم اللغوية مما جعلهم شركاء في بناء الحضارة في الأندلس، وحققوا في ظل هذا التعايش قمة الرقيّ الفكري والحضاري.

٥- أوضحت نتائج البحث أن أهل الذمة من اليهود، والنصارى، قد وجدوا الحرية التامة في تحصيل العلم تحت الحكم الإسلامي بما في ذلك عصر ملوك الطوائف، وهو ما نلمسه من خلال التراجم التي ذكرت خلال الدراسة من العلماء سواء من اليهود، أو النصارى حيث أتيح لهم

الالتحاق بدور العلم المنتشرة بالأندلس، والاستفادة من المجالس العلمية، والمكتبات الخاصة بالمساجد وغيرها من المؤسسات التعليمية، كما أتيحت لهم الفرصة في إنشاء المدارس الخاصة التي تتولى تدريس العلوم الدينية اليهودية، أو النصرانية.

٦- أبرزت نتائج الدراسة مظاهر التعايش وأثره في فنون العمارة، والموسيقى من خلال التطورات التي طرأت في عصر الطوائف سواء فيما يخص الحمامات المنتشرة في مدن الأندلس خلال عصر ملوك الطوائف، أو تطور أشكال القباب والقبوات في المساجد الجامعة، وكذلك ما تمخض عن هذا التعايش من امتزاج الحضارات المشرقية والغربية في الألحان الموسيقية، وما نتج عنها من الطابع الخاص الذي تميزت به الحضارة الإنسانية في الأندلس.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن الأثير: (ت:٦٣٠هـ/ ١٢٣٣م) أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري:

الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط.١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٧م.

ابن أبي أصيبعة: (ت ٦٦٨هـ/١٢٧٠م) احمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرجي:

عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت (د. ت).

الاصطخري: (ت:٣٤٦هـ/٩٥٧م) أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الفارسي الاصطخري، المعروف بالكرخي:

المسالك والممالك، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٤م.

ابن الأبار: (ت:٦٥٨هـ/١٢٦٠م) محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي:

التكملة لكتاب الصلة، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة، لبنان، ١٩٩٥م.

ابن بسام: (ت:٥٤٢هـ/١١٤٧م) أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني:

الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار الثقافة، بيروت، ١٩٩٧م، ق٢/ مج١، ق٣/ مج١.

ابن بشكوال: (٥٧٨هـ/١١٨٣م) أبو القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال:

الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، تحقيق: السيد عزت العطار الحسيني، ط.٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٥٥.

ابن حزم: (٤٥٦هـ/١٠٦٤م) أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي:

التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٩٠٠م.

رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨١م.

الإعراب عن الحيرة والالتباس الموجودين في مذاهب أهل الرأي والقياس، تحقيق: محمد بن زين العابدين رستم، ط.١، دار أضواء السلف، الرياض، ٢٠٠٥م.

الحميدي: (ت: ٤٨٨هـ/١٠٩٥م) محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي:

جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م.

الحميري: (ت: ٩٠٠هـ/١٤٩٥م) أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم الحِميرى:

الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، ط.٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م.

ابن الخطيب: (ت:٧٧٦هـ/١٣٧٤م) محمد بن عبد الله بن سعيد السلماني اللوشي الأصل:

الإحاطة في أخبار غرناطة، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م.

الـذهبـي: (ت:٧٤٨هـ/١٣٤٧م) شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي:

تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، ط.٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٣م.

ابن سعيد المغربي: (ت: ٦٨٥هـ/١٢٨٦م) أبو الحسن علي بن موسى بن سعيد المغربي الأندلسي:
المغرب في حلى المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٥م.

ابن سناء الملك: (٦٠٨هـ/١٢١٢م) أبو القاسم هبة الله بن جعفر بن سناء الملك الكاتب:
دار الطراز في عمل الموشحات، ط.٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٠م.

الصفدي: (ت:٧٦٤هـ/١٣٦٣م) صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبدالله صلاح الدين الصفدي:
الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠م.

ابن عبد الحكم: (ت:٢٥٧هـ/٨٧١م) أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن عبد الحكم المصري:
فتوح مصر والمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٩٩٤م.

عماد الدين الأصفهاني: (ت:٥٩٧هـ/١٢٠١م) محمد بن محمد صفي الدين بن نفيس الدين حامد بن ألله:
خريدة القصر وجريدة العصر–قسم شعراء المغرب والأندلس، تحقيق: محمد المرزوقي، ومحمد العروسي المطوي، والجيلاني بن الحاج يحيى، الدار التونسية للنشر، تونس، ١٩٧١م.

ابن عميرة: (ت:٥٩٩هـ/١٢٠٣م) أبو جعفر أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة الضبي:
بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، دار الكاتب العربي، القاهرة، ١٩٦٧م.

ابن الفوطي (ت:٧٢٣هـ/١٣٢٣م) كمال الدين أبو الفضل عبد الرزاق بن أحمد:
مجمع الآداب في معجم الألقاب، تحقيق: محمد الكاظم، ط.١، مؤسسة الطباعة والنشر، وزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، إيران، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

القاضي عياض: (ت: ٥٤٤هـ/١١٤٩م) أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي:
ترتيب المدارك وتقريب المسالك، تحقيق: سعيد أحمد أعراب، ط.١، مطبعة فضالة، المحمدية، ١٩٨٢م.

القزويني: (ت:٦٨٢هـ/١٢٨٣م) زكريا بن محمد بن محمود القزويني:
آثار البلاد وأخبار العباد، دار صادر، بيروت، (د. ت).

القفطي: (ت:٦٤٦هـ/١٢٤٨م) جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي:
أخبار العلماء بأخيار الحكماء، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٥م.

المقري: (ت:١٠٤١هـ/١٦٣١م) شهاب الدين أحمد بن محمد المقري التلمساني:
نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، ط.١، دار صادر، بيروت، ج١/ ١٩٠٠م، ج٣/ ١٩٩٧م.

ياقوت الحموي: (ت:٦٢٦هـ/١٢٢٩م) شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي:
معجم البلدان، ط.٢، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥م.

اليعقوبي: (ت: بعد ٢٩٢هـ/ بعد ٩٠٥م) أحمد بن إسحاق (أبو يعقوب) بن جعفر بن وهب بن واضح اليعقوبي:
البلدان، ط.١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م.

ادوارد كرنيليوس فانديك:
اكتفاء القنوع بما هو مطبوع، أشهر التآليف العربية في المطابع الشرقية والغربية، مطبعة التأليف (الهلال)، مصر، ١٨٩٦م.
الزركلي، خير الدين محمود:
الأعلام، ط.١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠٠٢م.
الطاهر أحمد مكي:
دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٧م.
إسماعيل بن محمد أمين البابانى:
هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي بيروت، د. ت.
ربحي مصطفى عليان:
المكتبات في الحضارة العربية الإسلامية، ط.١، دار صفاء للنشر، عمان، ١٩٩٩م.
سلمى الخضراء الجيوسي:
الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس، ط.١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٨م.
شوقي ضيف:
تاريخ الأدب العربي، ط.١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥م.
محمد عبدالله عنان:
دولة الإسلام في الأندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م.
الآثار الأندلسية الباقية في اسبانيا والبرتغال دراسة تاريخية أثرية، ط.٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٧م.
محمد عبده حتاملة:
موسوعة الديار الأندلسية، ط.١، المكتبة الوطنية، الأردن، ١٩٩٩م.
نجيب العقيقي:
المستشرقون، ط.٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م.
زيغريد هونكه:
شمس العرب تسطع على الغرب (أثر الحضارة العربية في أوروبا)، ترجمة: فاروق بيضون، كمال دسوقي، ط.٨، دار الجبل، بيروت، ١٩٩٣م.
غوستاف لوبون:
حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي للنشر والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م.
وِل ديورَانت:
قصة الحضارة، ترجمة: زكي نجيب محمُود وآخرين، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٨م.
أميرة أحمد عبدالعزيز:
الحضارة الإسلامية في الأندلس وأثرها في أوروبا، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ع١٠، ٢٠١٨م.

راوية عبدالحميد شافع:
المسلمون والنصارى نموذجاً للتعايش السلمي في الأندلس، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، ع٩، يناير ٢٠١٨م.

سليم طه التكريتي:
أوروبا ترسل بعثاتها إلى الأندلس، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف الإسلامية، س٤، ع٣٧، الكويت، ١٩٦٧م.

قوعيش شريف:
الفن الجمالي في حضارة الأندلس، مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، ع٣، أكتوبر ٢٠١٩م.

هنري بريس:
اللغة العربية وسكان الأندلس في القرون الوسطى، مجلة المجمع العلمي العربي، دمشق، مج ١٩، ١٩٤٤م.

ترجمة المراجع العربية:

First: Arabic Sources:

The Holy Quran.

Ibn Al Atheer (d.630 AH / 1233 AD), Abu Al Hasan Ali bin Abi Al Karam Muhammad bin Muhammad bin Abdul Karim bin Abdul Wahid Al Shaibani Al Jazari:

Al Kamil fee Al Tareekh, research by Omar Abdel-Salam Tadmouri, 1st edition, Dar Al Kitab Al Arabi, Beirut, 1997 AD.

Ibn Abi Osaiba: (d. 668 AH / 1270 AD) Ahmed bin Al Qasim bin Khalifa bin Yunus Al Khazraji:

2. Ouoon Al Anba' fi Tabaqat Al atiba', research by Nizar Reda, Dar Maktabat al-Hayat, Beirut (W/d).

Al Istakhari: (d: 346 AH / 957 AD), Abu Ishaq Ibrahim bin Muhammad Al Farsi Al Istakhari, known as Al Karkhi:

3. Al Masalik wa Al Mamalik, Dar Sader, Beirut, 2004.

Ibn Al Abar: (d: 658 AH / 1260 AD) Muhammad bin Abdullah bin Abi Bakr Al Qudha'i Al Balansi:

Altakmilah Likitab Alsilah, research by Abdel Salam Al Haras, Dar Al Fikr for Printing, Lebanon, 1995 AD.

Ibn Bassam: (d: 542 AH / 1147 AD) Abu Al Hasan Ali bin Bassam Al Shantarini:

5. Al Dhakhira fi Mhasin Ahl Aljazeera, research by Ihsan Abbas, 1st edition, Dar Al Thaqafa, Beirut, 1997 AD, Vol. 2 / Vol. 1, Vol. 3 / Vol. 1.

Ibn Bashkwal: (578 AH / 1183 AD) Abu Al Qasim Khalaf bin Abdul Malik bin Bashkwal:

6. Alsilah fi Tareekh A'imat al andalus, research by Al Sayyid Izzat Al Attar Al Husseini, 2nd edition, Al Khanji Library, Cairo, 1955.

Ibn Hazm: (456 AH / 1064 AD) Abū Muḥammad ʿAlī ibn Aḥmad ibn Saʿīd ibn Ḥazm Al Andalusi:

Al Takreeb Lehad Al MAtik wal modkhal Ilyah bil Alfaz Al 'amyah wal Amthelah Al fikhiyah, research by Ihsan Abbas, 1st edition, Dar Maktabat al-Hayat, Beirut, 1900 AD.

8. Rasa'il Ibn Hazm Al Andalusi, research by Ihsan Abbas, Arab Foundation for Studies and Publishing, Beirut, 1981 AD.
9. Al Iraab An Alhirah wal Iltbas al Mawjodayn fi Mazahib Ahl Al ra'i wa Alkiays, research by Muhammad bin Zain Al Abidin Rustam, 1st edition, Dar Adwaa Al Salaf, Riyadh, 2005 AD.
Al Humaidi: (d: 488 AH / 1095 AD) Muhammad bin Fattouh bin Abdullah bin Fattouh bin Humaid Al Azdi Al Mayrouqi:
Gazwat Almoqtabis fi Zikr Wolaat Alandalus, the Egyptian House for Authoring and Publishing, Cairo, 1966 AD.
Al Himyari: (d: 900 AH / 1495 AD) Abu Abdullah Muhammad bin Abdullah bin Abd Al Munim Al Himyari:
11. Al Rawd Al Mi'tar fi Akhbar Alaqtar, research by Ihsan Abbas, 2nd edition, Nasser Culture Foundation, Beirut, 1980 AD.
Ibn Al Khatib: (d: 776 AH / 1374 AD) Muhammad bin Abdullah bin Saeed Al Salmani Al Loushi:
12. Alihata fi Akhbar Ghernata, 1st edition, Dar Al Kutub Al Ilmiyah, Beirut, 2003.
Al Dhahabi: (d: 748 AH / 1347 AD) Shams Al Din Abu Abdullah Muhammad bin Ahmad bin Uthman bin Qaymaz Al Dhahabi:
Tareekh al Islam wa Wafyat Almashaheer wal A'alam, research by Omar Abd Al Salam Al Tadmury, 2nd edition, Dar Al Kitab Al Arabi, Beirut, 1993 AD.
Ibn Saeed Al Maghribi: (d: 685 AH / 1286 AD) Abu Al Hasan Ali ibn Musa ibn Saeed Al Maghribi Al Andalusi:
Al Maghrib fi Holiy Al Maghrib, research by Shawqi Dhaif, 3rd edition, Dar Al Maarif, Cairo, 1955 AD.
Ibn Sanaa Al Mulk: (608 AH / 1212 AD) Abu Al Qasim Hibatullah bin Jaafar bin Sanaa Al Mulk Al Katib:
14. Dar Al Tiraz fi Amal Almuwashahat, 3rd edition, Dar Al Fikr Al Arabi, Cairo, 1980 AD.
Al Safadi: (d: 764 AH / 1363 AD) Salah Al Din Khalil bin Aybak bin Abdullah Salah Al Din Al Safadi:
15. Al Wafi bil Wafiyyat, research by Ahmad Al Arnaout, Turki Mustafa, Dar Ihya Al Turath, Beirut, 2000.
Ibn Abd Al Hakam: (d: 257 AH / 871 AD) Abu Al Qasim Abd Al Rahman bin Abdullah bin Abd Al Hakam Al Masri:
Fotouh Misr wal Maghrib, Religious Culture Library, Cairo, 1994.
Imad Al Din Al Isfahani: (d: 597 AH / 1201 AD) Muhammad bin Muhammad Safi Al Din bin Nafis Al Din Hamid bin Alah:
17. Khreida Al Qasr wa jaredat Al Asr - Morocco and Andalusia Poets section, research by Muhammad Al Marzouki, Muhammad Al Arousi Al Mutawi, Al Jilani bin Al Hajj Yahya, Tunisian Publishing House, Tunisia, 1971 AD.
Ibn Omaira: (d: 599 AH / 1203 AD) Abu Jaafar Ahmed bin Yahya bin Ahmed bin Omaira Al Dhabi:
18. Boghyagt al Moltalmis fi Tareekh Ahl Alandalus, Dar Al Kateb Al Arabi, Cairo, 1967 AD.
Ibn Al Futi (d: 723 AH / 1323 AD) Kamal Al Din Abu Al Fadl Abd Al Razzaq bin Ahmad:

Majma' Aladab fi Mo'jam Alalqab, research by Muhammad Al Kadhim, 1st edition, Printing and Publishing corporation, Ministry of Culture and Islamic Guidance, Iran, 1416 AH / 1995 AD.
Al Kadi Ayyad: (d: 544 AH / 1149 AD) Abu Al Fadl al Kadi Ayyad bin Musa Al Yahsibi:
20. Tarteeb Al Madarik Wataqreeb Al Masalik, research by Saeed Ahmed Arab, 1st edition, Fadalah Press House, Al Muhammadiyah, 1982 AD.
Al Qazwini: (d: 682 AH / 1283 AD) Zakaria bin Muhammad bin Mahmoud Al Qazwini:
21. Athar Albilad wa Akhbar Alibad , Dar Sader, Beirut, (W/d).
Al Qifti: (d: 646 AH / 1248 AD) Jamal Al Din Abu Al Hasan Ali bin Yusuf Al Qifti:
Akhbar al Ulama' bi Akhyar Al Hokma', research by Ibrahim Shams Al Din, 1st edition, Dar Al Kutub Al Ilmiyah, Beirut, 2005 AD.
Al Maqri: (d: 1041 AH / 1631 AD) Shihab Al Din Ahmad bin Muhammad Al Maqri Al Tlemsani:
23. Nafah Al Tayyib min Ghosn Al Andalus, research by Ihsan Abbas, edition 1, Dar Sader, Beirut, Vol. 1/1900 AD, Vol. 3/1997 AD.
Yaqut Al Hamawi: (d: 626 AH / 1229 AD) Shihab Al Din Abu Abdullah Yaqut bin Abdullah Al Roumi Al Hamawi:
24. Mu'jam Al Buldan, 2nd edition, Dar Sader, Beirut, 1995.
Al Yaqoubi: (d: after 292 AH / after 905 AD) Ahmad bin Ishaq (Abi Yaqoub) bin Jaafar bin Wahb bin Wadih Al Yaqoubi:
Al Bildan, 1st Edition, Dar Al Kutub Al Ilmiyah, Beirut, 2001.

Second: Arabic References:

Edward Cornelius van Dyke:
Iktifa' Al Kanoo' bima howa Matbou', the most famous Arabic works in the eastern and western presses, Al Ta'lef (Al Hilal) Press, Egypt, 1896 AD.
Al Zarkali, Khair El-Din Mahmoud:
2. Al Alam, 15th edition, Dar Al Ilm for Millions, Beirut, 2002.
Al Taher Ahmed Makki:
3. Dirasat Andalusiyah fi Aladab wal Tareekh wal Falsafah, 3rd Edition, Dar Al Maarif, Cairo, 1987.
Ismail bin Muhammad Amin Al Babani:
Hidyat al 'arifeen Asma' al mua'lfeen wa 'athar Al Mosanafeen, Dar Ihya al-Turath, Beirut, w/d.
Rebhi Mustafa Elian:
5. Al Maktabat fi Alhadarah Al Arabiyah al Islamiyah, 1st Edition, Dar Safaa for Publishing, Amman, 1999 AD.
Salma Al Khadara' Jayyousi:
6. Al hadarah Al Arabiyah Al Islamiyah fi al Andalus, 1st Edition, Centre for Arab Unity Studies, Beirut, 1998.
Shawky Deif:
Tareekh Al Adab Al Arabi, 1st Edition, Dar Al Maarif, Cairo, 1995 AD.
Muhammad Abdullah Anan:
8. Dawlat al islam fi Al Andalus, Al Khanji Library, Cairo, 1997 AD.
9. Al Athar Al Andalusiyah al Bakiyah fi Aspania Wal Portugal, a historical and archaeological study, vol.2, Al Khanji Library, Cairo, 1997.
Muhammad Abdo Hatamleh:

Mawso'at Al Diyar Al Andalusiyah, 1st Edition, The National Library, Jordan, 1999.
Najeeb Al Aqiqi:
Al Mustashriqoon, 3rd Edition, Dar Al Maarif, Cairo, 1964 AD.
Third: Foreign (translated) References:
Sigrid Hunke:
The Arab Sun Shines on the West (The Impact of Arab Civilization in Europe), translated by: Farouk Baydoun, Kamal Desouki, 8th edition, Dar el Jabal, Beirut, 1993 AD.
Gustave Le Bon:
2. Arab Civilization, translated by: Adel Zuaiter, Hindawi Foundation for Education and Culture, Cairo, 2012 AD.
Will Durant:
3. The Story of Civilization, translated by: Zaki Naguib Mahmoud et al., Dar Al Jeel, Beirut, 1988 AD.
Fourth: Academic Journals:
Amirah Ahmed Abdulaziz:
Islamic civilization in Andalusia and its impact on Europe, Journal of Architecture, Arts and Humanistic Science, Arab Association of Civilization and Islamic Arts, Issue 10, 2018.
Rawyah Abdel Hamid Shafe':
2. Muslims and Christians as a Model for Peaceful Coexistence in Andalusia, Journal of Architecture, Arts and Humanistic Science, Arab Association of Civilization and Islamic Arts, Issue 9, January 2018.
Salim Taha Al Tikriti:
3. Europe Sends its Scholarships to Andalusia, Islamic Awareness Magazine, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, 4th year, Issue 37, Kuwait, 1967.
Qawish Sharif:
Aesthetic Art in the Civilization of Andalusia, Journal of Non-Arabic Speakers, Arab Foundation for Education, Science and Arts, Cairo, Issue 3, October 2019.
Henry Brice:
The Arabic Language and the Population of Andalusia in the Middle Ages, Journal of the Arab Scientific Community, Damascus, Volume 19, 1944 AD.

المراجع الأجنبية:

DUFOURCQ C. E:
La vie quotidienne dans l'Europe Médiévale sous Domination Arabe, Biarritz, 1981.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الرابع عشر - الجزء الثاني

ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

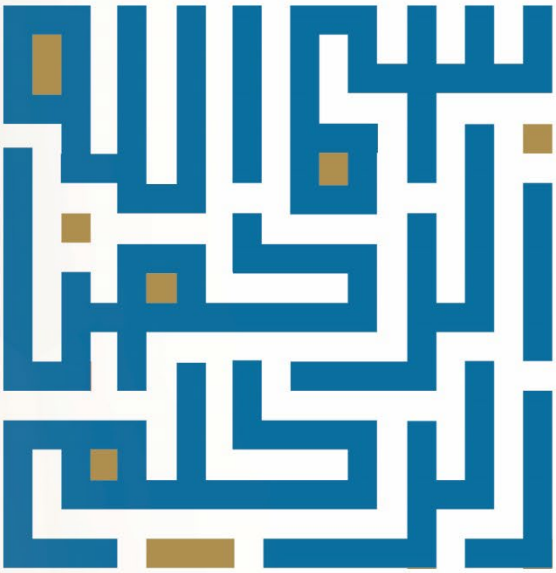
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

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

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

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

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

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

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

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

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

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

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

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

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	Teaching Perspective in Inclusive Classrooms for Students with Intellectual Disability in Sakaka Aljouf, Saudi Arabia: Qualitative Approach Dr. Khalid Habib Alshamri	11
2	فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك د. شيماء بنت نصر رحاب	23
3	الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بتحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل د. هبه بنت فرحان سلمان الرويلي	73
4	فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أ. د. وليد بن السيد أحمد خليفة / د. أحمد بن غانم أحمد علي	123
5	أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي د. رسماء بنت عايض الحارثي	189
6	متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية د. فوزيه بنت مناحي ماجد البقمي	247
7	دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية: دراسة نوعية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية د. فهد بن سليم سالم الحافظي	293
8	درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. صالح بن سالم العمري	331
9	الذكاء المنظومي كمنبئ بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم د. لمياء بنت سليمان إبراهيم الفنيخ	387
10	الروايات التاريخية عن مكة في كتاب القاموس المحيط للفيروآبادي (817هـ) دراسة تاريخية مقارنة د. شيخة بنت عبيد الحربي	431

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

وجهات النظر عن تدريس الدمج الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة سكاكا، المملكة العربية السعودية: المنهج النوعي

Teaching Perspective in Inclusive Classrooms for Students with Intellectual Disability in Sakaka Aljouf, Saudi Arabia: Qualitative Approach

إعداد

د. خالد بن حبيب الشمري

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Khalid Habib Alshamri

Assistant professor of special education

At Jouf University

DOI:10.36046/2162-000-014-011

المستخلص

الهدف الرئيسي من البحث هو التحليل النقدي لتحديات المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من خلال فصول الدمج الشامل في سكاكا الجوف بالمملكة العربية السعودية. في فصول الدمج الشامل، استفاد الطلاب من ذوي الإعاقة. ومع ذلك، فإن التنفيذ يمثل الكثير من التحديات. لأجل هذا، تم إجراء مقابلة شبه منظمة مع ثلاثة معلمين للتركيز على التحديات التي واجهتهم خلال تدريسهم في فصول الدمج الشامل. من خلال الدراسة الوصفية، تم الاستنتاج أن المعلمين الذين لديهم خبرة أقل في فصول الدمج الشامل لم يكونوا مستعدين جيدًا لبدء الفصل. كما خلصت النتائج إلى أن المعلمين كانوا أقل ثقة بسبب خبرتهم الأقل أثناء تعاملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. اقترح البحث أن هناك حاجة للتركيز على تدريب المعلمين الذين يتعاملون مباشرة مع طلاب التربية الخاصة من أجل نجاح فصول الدمج الشامل في السعودية. علاوة على ذلك، يعدّ الاستعداد المهني هو مفتاح النجاح في فصول الدمج الشامل في المملكة العربية السعودية من أجل تعلم أفضل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. لذلك، يجب على وزارة التعليم التعامل مع هذا الأمر على أساس الأولوية والحصول على المعلومات التدريبية العالية المهارة من تجارب البلدان الأخرى لتدريب المعلمين عليها لأنه بدون هذا التدريب، لا يمكن للمعلمين التعامل مع المهارات الجديدة والخاصة بالطلاب من ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: إعاقة فكرية، فصول الدمج الشامل، الدمج، مدرسو المرحلة الثانوية والتربية الخاصة.

Abstract

The main objective of the research is to critically analyze the challenges of professionals who are dealing the students with intellectual disability, after the implementation of inclusive classrooms in Sakaka Aljouf, Saudi Arabia. In inclusive classrooms, students with disabilities benefited, however, its implementation is challenging. For that purpose, a semi-structured interview was conducted with three teachers to focus on the challenges faced throughout their journey in inclusive classrooms. By descriptive categorization, it was concluded that the teachers having less experience in inclusive classrooms were not well prepared for class initialization. Findings also concluded that the teachers were less confident because of their less experience while dealing the students with intellectual disability research proposed that there is a need to focus on the training of teachers who are dealing with special education students for the success of inclusive classrooms in Saudi Arabia. Moreover, professional preparedness is considered the key to success in inclusive classrooms in Saudia Arabia for the better learning of the students with intellectual disability. Further, the Ministry of Education should handle this task on a priority basis and bring highly skilled training information and their experience from other countries to train their teaching staff because without this highly skilled training the teaching staff cannot handle the educational setup, especially for students with disability.

Keywords: Intellectual Disability, Inclusive Classroom, Integration, High School Teachers and special Education.

1. Introduction

Over the last decade, the topic of inclusive education become trending in Saudi Arabia. So, this study will be the first study that had taken the teacher perspective in Aljouf - Sakaka. Some teachers spoke positively about the implementation of inclusive classrooms while some are still dealing with barriers. Special training programs are required for professionals in the form of mentoring networks to integrate the practice with theory in inclusive classrooms in Saudi Arabia to improve the learning abilities to disable students (Gibbs & Bozaid, 2022).

In inclusive classrooms, a professional's self-efficacy is monitored. There were three methods to analyze the confidence of professionals in inclusive classrooms which include descriptive statistics, Cronbach's alpha, and multivariate analysis used to measure the variation in the confidence of professionals while they were dealing with special education students. Professionals show a lack of confidence when dealing with aggressive students. The professions must be confident about their teaching style, they also facilitate the parents of the students with disability to come frequently to schools rather than insulting their children in front of parents. Encouragement is required to motivate students with disability as well as their parents. A professional can only motivate the students or parents when they are confident enough to explain the personality of their disabled students (Alnahdi, 2019).

The curriculum, teaching, assessment, and teaching methods for students with disability need to be designed, especially in the domain of their disabilities. For this aspect, comprehensive research is required with the contribution of disabled student parents, their teaching staff, and their doctors. Because of this research, a well-defined mechanism can be designed for the institutions, their teachers, and as well as for their parents. The most inspirational persons for disabled students are especially their teachers. Therefore, according to that the training for the teaching staff is done on the higher priorities and from the very skilled professional of this field. Teaching staff training is the key for all the institutions that are educating disabled students, on which government has to provide the best infrastructure facilities and training for teachers to make this educational system successful (Rieser, 2022). In summary this study will discover the inclusive classrooms in Saudi Arabia to improve the gap, and show a lack of confidence when dealing with aggressive students and about their teaching style.

1.1. Research Goals

This study seeks to understand the teaching perspective in inclusive classrooms for students with intellectual disability with regard to teaching inclusive classrooms. In particular, the study seeks to answer the following researcher questions:

1.) How well the teachers in inclusive classrooms professionally prepared to handle this pedagogical setting?

2.) What are teachers' perspectives about the benefits and detriments of inclusive classrooms in relation to their classroom experiences?

3.) What are the challenges that teachers' face in teaching students with and without intellectual disabilities together?

4.) What educational policy development implications can be drawn from teachers' experiences that can potentially benefit different stakeholders in the Saudi Arabian school system?

2. Historical Review

2.1. Development of Disability Services and Special Education Policy

Formal attention to special education in Saudi Arabia began in the late 1950s with the government's recognition of the need to provide specific attention to the education of visually impaired children in the country (Aldabas, 2015). This led to the establishment of state-run schools for the blind. It was not until several decades later that Saudi Arabia would recognize the need to provide parallel services to students with other disabilities, particularly disabilities relating to mental health. The 1970 General Educational Policies of Saudi Arabia detailed 236 articles that described the country's overall goal in the field of education, which was to provide each citizen with sufficient knowledge and skills for them to become functioning and productive member of society (Rabaah et al., 2016). As with Saudi Arabian legislation in general, the rationale behind the stipulations in this document was explicitly tied to religious beliefs, particularly that of the right of every individual to resources that can enable them to enjoy a good life (Rabaah et al., 2016).

In 2000, the government enacted its disability law which was intended to protect individuals with disabilities in the country and uphold their rights. In this law, a disabled person is defined as any individual who has a partial or total inability to function stably in terms of physical, sensory, mental, and psychological capacity (Al-Jadid, 2013). This law guarantees provisions for services necessary for such people to be able to enjoy a healthy life. The definition adopted by the law is consistent with those accepted by the United Nations, indicating that the government was striving to accord a comparable level of importance to providing essential services for people with disabilities either those in the other part in their country or in any country in the world. In terms of education, the law states that people with disabilities have the right to the same level of proper education as other people in the country and that the state must provide appropriate means for them to be able to achieve such education despite their disability (Al-Jadid, 2013). Furthermore, the law requires that each learning institution in the country has the means necessary to address the needs of students with disabilities and that periodic assessment of curricula offered to students with disabilities be conducted to ensure that they are effectively addressing these students' educational needs (Al-Jadid, 2013).

Despite this, an independent report from the Japan International Cooperation Agency (JICA) in 2002 stated that there was relatively little attention provided by the Saudi Arabian government towards helping people with disabilities gain sufficient training for employment. The report pointed out that although the number of educational institutions in the country with facilities to provide special education had increased considerably, little information has been released about the actual effectiveness of the country's special education programs (JICA, 2002). In contrast to this, a survey conducted by Abahusain (2016) showed on the parents of female students with intellectual disabilities studying in schools in Riyadh reported that

parents were generally satisfied with the special education services provided to their children.

2.2. Steps towards Inclusive Education

As discussed by Aldabas (2015), until the late 1980s, the Saudi Arabian Ministry of Education did not have proper facilities to provide inclusive education for students with intellectual disabilities and subscribed to the medical model of intellectual disability in guiding its policy development. This changed considerably in the early 1990s as more research evidence from other countries about the value of integrating students with intellectual disabilities into inclusion classrooms accumulated. The government's first step towards inclusive education was the introduction and implementation of resource rooms in the public school system (Al-Mousa, 2010). Resource rooms were special classrooms located within inclusion public education facilities where students with mild to moderate intellectual disabilities could receive special education services that augment their inclusion education (Al-Mousa, 2010). In 2012, the Ministry of Education was able to report that 746 of their public schools have special education classrooms and that students with mild to moderate intellectual disabilities have largely been integrated into inclusion classrooms while having access to additional education through resource rooms.

In 2016, the government released a Special Education Policy document to provide details on its direction in special education across different stakeholders. The policy defines students with disabilities across a broad spectrum of conditions and highlights the different responsibilities that general teachers, resource room specialists, and support staff have in providing educational services to them (Abahusain, 2016). The document also provides a framework for institutions to construct intervention and teaching plans for students with disabilities who are part of their inclusion student population. However, Abahusain (2016) argues that the government has not done enough to ensure that the policy is fully implemented and that specific aspect of the policy lack detail to enable effective implementation. In particular, while the policy document does stipulate the need for inclusion classroom teachers to be sufficiently trained in inclusive education and to be aware and prepared for accommodating students with intellectual disabilities, it does not provide particulars on how these are to be accomplished. Alnahdi (2019) observed a positive impact on intellectually challenged students when they study with normal kids. This is supported by Battal (2016) who points out that while progress has been made in educating teachers on inclusive special education through the introduction of special education departments at Saudi Universities, there is not yet sufficient data gathered on the effectiveness of these programs. In this study, we attempt to fill this information gap.

It is clear that while the policy is in place to ensure that students with intellectual disabilities receive proper education in an inclusive environment, there is uncertainty over the extent to which those policies have been effective. One way of examining this is from the perspective of inclusion teachers who are teaching in classrooms which include students with intellectual disabilities. (Alquraini & Rao, 2020). These teachers are different from the specialists in the resource rooms who

are assumed to be extensively trained to specifically address the needs of students with disabilities. Rather, these are the teachers that students with intellectual disabilities interact with in the inclusion class, and are expected to be able to help such students adapt and thrive in an inclusive environment. It is not possible to make inclusive classrooms successful without providing proper training to teachers. Standard teacher training in Saudi Arabia is not good enough to equip teachers with the necessary skills to deal with intellectually challenged and normal kids in the same space. (Schwab et al., 2020,: Alnahdi, 2020).

The research proposed that the practice and preparedness of professionals matters in inclusive classrooms for dealing with children with severe disabilities. If the teacher has less experience in inclusive classrooms then the professional cannot maintain accuracy, whereas professionals train themselves in inclusive classrooms with their experiences which improve the learning of the students with intellectual disability (Aldabas,2020).

A study is proposed to observe the experience of professionals while dealing with students having to severe disabilities. The study was based on questionnaires Findings concluded that according to the teachers, students with disability find difficulty in solving online assessments within a specific period. The study also reported that support from parents and the health ministry is required to improve remote teaching for the students with intellectual disability (Al-Amri, 2022).

3. Methodology

3.1. Study Approach

This study utilizes a phenomenological approach based on the work of Farber (1943) and developed in later works such as Finlay (2009) and Schmicking (2010). The phenomenological approach is a type of qualitative tool which is used to analyze individual life experiences. The scope of this research is limited to specific areas. This qualitative approach used focuses on the phenomenon of the fast-growing implementation of inclusive education in Saudi Arabian schools and the corresponding increasing presence of students with intellectual disabilities in inclusion classrooms. This phenomenon is investigated from the experiential perspective of a specified group or groups of stakeholders – namely, inclusion teachers who are tasked with teaching in classrooms with a mix of students with intellectual disabilities and students who do not have such disabilities.

3.2. Participant Sampling

Consistent with a qualitative approach, sampling for the study was conducted purposively. Administrators from public secondary education institutions in Sakaka Aljouf in Saudi Arabia were contacted and asked about their existing policy implementation of inclusive education. From this, permission was sought to recruit teachers who are currently teaching some subjects in their inclusion classrooms that have students with intellectual disabilities. This study just found Three teachers who teach the inclusion classrooms. Contact with these teachers are made by the Department of Education in Aljouf- special Education section, and those who were willing to participate in the study were scheduled for data collection.

3.3. Recruitment and Participant Description

This study has sent a consent form to the Department of Education in Skaka to have the teachers who teach the Inclusive classrooms. Three teachers matching the inclusion criteria for the study were recruited. Each of the teachers worked in the same school. Henceforth, the teachers are referred to as Teacher A, Teacher B, and Teacher C. Teachers A and C both taught mathematics while teacher B taught science. Teacher C was the most experienced, with 20 years of teaching, while Teachers A and B had 8 and 6 years of experience respectively. All three teachers were male.

Table1: Recruitment details.

Participant	Gander	Subject	Experience	Note
A	M	Mathematics	8	
B	M	Science	6	
C	M	Mathematics	20	

3.4. Data Collection

Data was collected through semi-structured interviews. The interviews were constructed to examine different aspects of the participant's experiences with the phenomenon of interest. In this study, these aspects were identified as follows:

1) The extent of participants' academic and professional preparation for teaching in inclusive classrooms.

2) The extent of participants' experience with intellectual disability in general.

3) Participants' experiences with students who have intellectual disabilities in inclusive classrooms.

4) Challenges that participants encounter are related to having students with intellectual disabilities in inclusion classrooms.

5) Participants' evaluations of their current preparedness and effectiveness in fulfilling their responsibilities in inclusive classrooms.

3.5. Data Analysis

In line with the phenomenological approach, the analysis of data was done through descriptive categorization. Participants' responses to questions under each of the five aspects of interest were collated and similarities and differences between them were identified to construct frames of experience concerning the phenomenon of interest. ANCOVA program has used. It includes both qualitative as well as quantitative independent variables in an ANCOVA (Analysis of Covariance) model.

4. Results

4.1. Academic and Professional Preparation for Teaching in Inclusive Classrooms

All three teachers claimed to have attended school-provided seminars on teaching students with intellectual disabilities in the context of inclusive classrooms. In addition to this, Teacher A recalled taking at least one course during his undergraduate years that extensively involved topics on inclusive education. Teacher B claimed to have attended an external short course on inclusive education the

previous year and it was very helpful. This course was described by Teacher B as being much more extensive than what was provided by the school, lasting for 4 sessions within one month. As Teacher B recalled, topics discussed included what to expect from inclusive classrooms and students with intellectual disabilities in such classrooms, strategies on how to address student motivation and behavior for both students with and without disabilities sharing an inclusive classroom, and how to ensure fairness in student assessment. Overall results showed that inclusive learning has many benefits for teachers and students. The main aim of the study was to increase motivation for inclusive learning.

4.2. General Experience with Intellectual Disability

Both Teachers A and B claim that their only experience the children with an intellectual disability is in their classrooms. In contrast to this, Teacher C shared having a nephew who was diagnosed with an intellectual disability (namely, Attention Deficit Hyperactive Disorder). (Attention deficit hyperactivity disorder is a type that highlights the problem of attention and excessive activity.) While his nephew is already an adult, Teacher C recalled the difficulties that the child's parents had experienced concerning the child's education when he was growing up. Teacher C interacted often with his nephew and discussed how, even then, he understood the challenges of having such a student in a classroom. Teacher C said that while there were no inclusive classrooms back then, his nephew was enrolled in a special school and that this school was able to address his nephew's specific needs. The main purpose was to state that disability comes with special needs. The student needs particular attention from the teacher which sometimes is not provided in non-inclusive classrooms. The student as well needs the teacher's conviction that the student is able to learn.

4.3. Experiences with Students in Inclusive Classrooms

All three teachers have taught in inclusive classrooms for at least the past two years of their careers. Teachers A and C both described their experiences as relatively new and challenging. Teacher A discussed how it had brought a newfound sense of responsibility as a teacher, as he needed to consider not just the general delivery of content to the class, but whether or not the content was reaching specific groups of students in the class. According to Teacher C, teaching in inclusive classrooms is considerably more difficult. For him, it was not a simple matter to anticipate the needs of students with intellectual disabilities, especially since these needs differed from one student to the next. Both Teachers A and C recognized the importance of resource rooms as a means to augment the instruction that students with intellectual disabilities receive in the inclusive classroom. Teacher C in particular explained that the resource room is necessary because there is simply not enough time to accommodate all students with different needs in the current inclusive setting. In contrast to this, Teacher B discussed the treatment of students in his inclusive classroom, on the one hand, as the same in that all students were equally deserving of his instruction and attention, but on the other hand as different in that the students have distinctive and varying needs. In his view, the challenge was to identify the strengths and weaknesses of each student in the class, regardless of whether they had been diagnosed as having an intellectual disability or not and

designing instruction in a way that could play upon the strength of each student and minimize the impact of their weaknesses. The Teachers should play upon the strength of each student. All the teachers shared their views on the inclusive classroom and it was connected to the major argument of the study.

4.4. Challenges in Inclusive Classrooms

Each of the participants identified challenges in teaching in inclusive classrooms. For Teachers A and C, these challenges were perceived as difficulties or barriers that impaired their ability to be able to teach the entire class effectively. Teacher A explained that having students with intellectual disabilities in his classroom meant that there would be students who could not be expected to maintain the same learning pace as the rest of the class, and so recourse was made to set the pace based on their ability to understand. This meant slowing the lessons down, which had some impact on how the entire class was able to perform. The difficulty was even more frankly expressed in the opinion of Teacher C, who described challenges such as a lack of motivation and unwillingness to learn among some of the students with intellectual disabilities in his classroom. In contrast to this, although Teacher B admitted that an inclusive classroom did present a different challenge from a conventional classroom, he also asserted that the challenge is not necessarily better or worse. Rather, he described it as identifying the strengths and weaknesses of the students in the class and working to capitalize on those strengths and limit the impact of the weaknesses. Particularly for the students with intellectual disabilities, he discussed how he identified the best ways they learn, such as visually or through tactile activities, and how he mixed strategies into his lesson plans. And see what the other strategies may worh with them. In this way, he was able to teach the entire class with strategies that he felt he knew could reach those with intellectual disabilities better than otherwise. The challenges were correctly identified and there was a good connection with practical exposure.

4.5. Preparedness

Teachers A and C both felt that their preparation to handle inclusive classrooms still needed further improvement. Teacher B felt that he was prepared, but that additional training and updating of his skills was something he was interested in pursuing. At least, in this case, it seems evident that the in-school training provided to teachers to handle inclusive classrooms is insufficient. All teachers underwent this training, but only Teacher B underwent more rigorous professional development in the area of inclusive education. The teachers said that they should as well work even Online with the other teachers who work with these people.

5. Discussion and Conclusion

The study focused on the perception and experiences of teachers who are engaged with the students with intellectual disability in inclusive classrooms. The teachers who have previous experience teaching the students with intellectual disability responded positively in classroom settings whereas the less experienced teachers are not well prepared and still need some improvements in their profession to interact with the students with intellectual disability.

The government of Saudi Arabia developed many opportunities to meet the requirements of special needs children. With the growth of the population, students

with special disabilities are observed as a priority, and providing appropriate services for these special education students is still a need. Resource room services are provided to special education students after knowing their disability. There is a need for proper guidelines for the identification of special education students and development programs for professionals to enhance the accountability of the education sector for special education students (Alsarawi, 2022).

A researcher based their investigation on the students with intellectual disability and teachers. Teachers' perception was positive about inclusion settings who already have experience teaching the students with intellectual disability. The teachers who respond positively are the teachers who have previous experience teaching the students with intellectual disability. In the education system, educators realized the necessity of inclusion among learners for promoting emotional and social behaviors (Alquraini, 2012).

A self-efficacy scale was used to determine the teachers who pre-served the students with intellectual disability. The previous experience of teachers teaching students with disability have a significant influence on the participants. There is still a need for the improvement of the experience needed for the teachers of physical education. Whereas the students with intellectual disability were handled by experienced teachers. But teachers of physical education need some improvements (Alhumaid & Khoo & Bastos 2020).

Teachers in inclusion classrooms face difficulties in social skills and communication because of slow cognition. Therefore, it is difficult to process sequential information in the classroom. Multiple means of engagement were used to concentrate on the students with intellectual disability. Further, Multiple means of expression and actions are used to deal with the students with intellectual disability. The experienced teacher is always familiar with all these skills that is why experienced teachers always positively respond in inclusion classrooms (Gargiulo & Metcalf 2022).

It is an international objective to meet the objectives for special students to give them a better life. For valuing diversity, inclusive classrooms are created to strengthen disabled students. Teaching practices matter a lot to solve the barriers of all learners. Further, the scale of inclusive practice is used to educate the pre-service or in-service educators to improve the skills of educators for inclusive classrooms. Teaching strategies can be learned by teachers who have less experience in teaching the students with intellectual disability. For the students with disability, a high level of skills is needed to collaborate and interact. Diverse abilities have been found inexperienced teachers, the experienced teachers have more influence in inclusive classrooms. The well-prepared teachers have a positive experience of inclusive classrooms and the teachers who are less prepared and have no previous experience of teaching responded negatively in the special education system (Mangope, et al., 2018).

The study recommend to all teachers should be offered online courses in inclusive Classroom Strategies by the Ministry of Education to help them understand how to define clear minimum standards for behavior, enforce these standards consistently, and handle low level disruptions sensitively.

References

Abahusain, W. (2016). The Level of Satisfaction of Female Learning Disabilities' Parents with Their Kids' Integration in Regular Schools in Riyadh, Saudi Arabia. International Education Studies, 9 (6) , 196-222. doi:10.5539/ies. v9n6p196.

Al-Amri, H. A. S. (2022). Teachers' Experiences of a Remote Teaching in the COVID-19 Pandemic for Students with Intellectual Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Developmental Disabilities, 1-15.

Alanazi, M. (2012). Teachers' and Parents' Attitudes Towards Inclusion in Inclusive Schools in Saudi Arabia. The University of Warwick.

Aldabas, R. (2020). Special Education Teachers' Perceptions of their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian. Perspective. SAGE Open, 10 (3). doi/10.1177/2158244020950657.

Aldabas, R. A. (2015). Special Education in Saudi Arabia: History and Areas for Reform. Creative Education, 6 (11) , 1158-1167. doi:10.4236/ce.2015.611114.

Alhumaid, M. M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-Efficacy of Pre-Service Physical Education Teachers Toward Inclusion in Saudi Arabia. Sustainability, 12 (9) , 3898.

Al-Jadid, M. (2013). Disability in Saudi Arabia. Saudi Medical Journal, 34 (5) , 453_460.

Al-Mousa, N. (1999). Development Process of Special Education in Saudi Arabia. Riyadh: Directorate General of Special Education in Saudi Arabia.

Alnahdi, G. (2020). Are we Ready for Iclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. International Journal of Disability, Development, and Education, 67 (2) , 182-193.

Alnahdi, G. H. (2019). The Positive Impact of Including Students with Intellectual Disabilities in Schools: Children's Attitudes Towards Peers with Disabilities in Saudi Arabia. Research in developmental disabilities, 85, 1-7. doi. org/10.1016/j. ridd.2018.10.004.

Alquraini, T. A. (2012). Factors Related to Teachers' Attitudes Towards the Inclusive Education of Students with Severe Intellectual Disabilities in Riyadh, Saudi. Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (3) , 170-182.

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. doi. org/10.1080/13603116.2018.1452298.

Alsarawi, A. (2022). Identifying and Supporting Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Critical Examination and Recommendations to Bridge the Gap between Policy, Practice, and Research. Interchange, 1-30.

Battal, Z. (2016). Special Education in Saudi Arabia. International Journal of Technology and Inclusive Education, 5 (2) , 880-886. doi:10.20533/ijtie.2047.0533.2016.0113.

Farber, M. (1943). The Foundation of Phenomenology. State University of New York Press: Albany.

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach. Cengage Learning.

Gibbs, K., & Bozaid, A. (2022). Conceptualizing inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers. Improving Schools, 25 (2) , 101–113. doi. org/10.1177/13654802211021756

Japan International Cooperation Agency (2002). Country Profile on Disability Saudi Arabia. Retrieved from: https://www. ilo. org/surveyLib/index. php/catalog/969/download/6221

Finlay. L, (2009). Debating Phenomenological Research Methods. Phenomenology & Practice, 3 (1) , 10-15. doi:10.29173/pandpr19818.

Mangope, B., Otukile-Mongwaketse, M., Dinama, B., & Kuyini, A. B. (2018). Teaching Practice Experiences in Inclusive Classrooms: The Voices of University of Botswana Special Education Student Teachers. International Journal of Whole Schooling, 14 (1) , 57-92.

Rabaah, A., Doaa, D., & Asma, A. (2016). Early Childhood Education in Saudi Arabia: Report. World Journal of Education, 6 (5) , 1-18. doi:10.5430/wje. v6n5p1.

Rieser, R. (2022). Developing Inclusive Education for Disabled Children and Students: Advocacy in Hard Times. International Encyclopedia of Education (Fourth Edition) , 293–305. doi. org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12061-5.

Schmicking, D. A. (2010) Toolbox of Phenomenological Methods. Handbook of Phenomenology and Cognitive Science. Eds. S. Gallagher and Daniel Schmicking. New York: Springer.

Schwab, S., Alnahdi, G., Goldan, J., & Elhadi, A. (2020). Assessing perceptions of Resources and Inclusive Teaching Practices: A Cross-Country Study between German and Saudi Students in Inclusive Schools. Studies in Educational Evaluation, 65, 100849. doi. org/10.1016/j. stueduc.2020.100849.

فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك

The effectiveness of the "Tanal Al-Qamar" strategy (POSSE) in developing health concepts and attitudes in the life and family skills course for sixth-grade female students in Hail in the light of the infographic technique

إعداد

د. شيماء بنت نصر رحاب

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بجامعة حائل

Dr. Shaima Nasr Rehab

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

At University of Hail

DOI:10.36046/2162-000-014-012

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على "فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة قوامها (٧٧) تلميذة، وتقسيمهن إلى مجموعتين إحداهن تجريبية، وعددها (٣٨) تلميذة وتم التدريس لهن باستخدام المعالجة التدريسية للبحث، والأخرى ضابطة وعددها (٣٩) تلميذة وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة بعض أدوات القياس تمثلت في ١- اختبار المفاهيم الصحية ٢- مقياس الاتجاهات الصحية وكلاهما من إعداد الباحثة. كما تم استخدام كل من المنهج الوصفي والشبه تجريبي في الإطار النظري واجراءات البحث. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثلت في التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). على مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاختبار بشكل عام) لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات الصحية على مستوى كل من (النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية والمقياس بشكل عام) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وفى ضوء النتائج السابقة تم تقديم مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: تنال القمر، المفاهيم الصحية، الاتجاهات الصحية، تقنية الإنفوجرافيك.

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of the "POSSE" strategy in developing health concepts and attitudes in the life and family skills course for sixth grade students in Hail in light of the infographic technology. To achieve this goal, a sample of (77) was selected. schoolgirls, and divided them into two groups, one of which was an experimental group of (38) students who were taught using the teaching research treatment, and the other was a control group of (39) students who were taught in the traditional way. Both of them were prepared by the researcher. The descriptive and semi-experimental approaches were used in the theoretical framework and research procedures. The study reached several results, as follows:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group students in the health concepts test at the level of significance (0.05). At the level (remembering, understanding, application, analysis, composition, evaluation, and the test as a whole) in favor of the experimental group.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group students in the health attitudes scale at the level of (personal hygiene - proper nutrition - healthy habits in dealing with electronic devices and the scale as a whole) at the level of significance (0.05) in favor of the experimental group.

In light of the previous results, a set of recommendations and proposed studies were presented.

Keywords: getting the moon - health concepts - health trends - infographic technology

المقدمة

يشهد العصر الحالي تغيرات وتطورات سريعة متلاحقة في شتى مجالات الحياة التكنولوجية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، والتي تنعكس بدورها على صحة الفرد ودرجة وعيه بالسلوكيات الإيجابية التي تُجنبه العديد من المشكلات الصحية. حيث إن اكتساب الفرد للسلوكيات الصحية من خلال التربية الموجهة السليمة، تجعله عنصراً فعالاً ومؤثراً في أسرته ومجتمعه، مما يسهم في نشر الوعي الصحي الذي يساعد في رُقي وتقدم المجتمع بشكل عام.

وقد أشارت "الجندي" إلى أن التربية الصحية تُسهم في اكتساب أفراد المجتمع بصفة عامة والتلميذة بصفة خاصة مفهوم الصحة بصورتها المتكاملة، إذ أنها عملية تعليم التلميذة كيفية حماية نفسها من الأمراض، وغيرها من المشكلات الصحية، وذلك من خلال إكسابها المعلومات المتعلقة بالصحة، وتنمية اتجاهاتها الإيجابية نحو صحتها، وصحة الآخرين، وتعديل سلوكها غير الصحي. (الجندي، ٢٠٠٣، ٨)

وينظر إلى المدرسة على أنها من أفضل القنوات المتاحة لتعزيز الصحة، فقد ثبت للمهتمين بالصحة والتربية أن المدارس توفر فرصة كبيرة لتعزيز الصحة في كل قطاعات المجتمع، وللوقاية من كثير من المشكلات الصحية قبل حدوثها وخصوصًا مع زيادة تكاليف الخدمات العلاجية للأمراض المزمنة والمرتبطة بالنمط المعيشي, مما أدى إلى الالتفات الجاد للوقاية من هذه المشكلات في سن مبكرة (العمودي، ٢٠١٨، ٢).

وتُعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس للتلميذة وبداية تكوين الاتجاهات الصحية والسمات الشخصية المرتبطة بالأفكار النمائية التي توجه حياتها المستقبلية والتي يُعتمد عليها في استكمال باقي المراحل التعليمية الأخرى. حيث تتسم هذه المرحلة بأنها مرحلة الانتقال من الطفولة المبكرة والتي يصحبها العديد من التغيرات الجسمانية والانفعالية والعقلية والنفسية والتي يجب علينا استيعاب هذه التغيرات وتوجيها نحو السلوكيات الإيجابية الصحية في جميع أمور حياتها.

كما تُعد المناهج الدراسية آداه للتربية لغرس القيم والمفاهيم والعادات الصحية السليمة في نفوس التلميذات، حتى نضمن لهن التوافق السّويّ مع الحياة، خاصة في ضوء ما يطرأ من متغيرات كثيرة ومتلاحقة تؤثر بصورة مباشرة على صحة الإنسان.

لذا كان لابد من إيجاد طرق واستراتيجيات تدريس حديثة تتواكب مع المتغيرات المستحدثة والتغيرات العميقة التي تواجهها التلميذة خاصة في المرحلة الابتدائية؛ وهي مرحلة التعليم الأساسي للفرد التي تتطلب التأسيس العميق للمفاهيم والمهارات والقيم الحياتية. حيث أشار كل من (الشربيني وصادق، ٢٠١٩، ٧١) إلى التأثير العميق للمفاهيم على التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد، فالمفاهيم الإيجابية تقود إلى السلوك الإيجابي أو التوافق، أما المفاهيم غير الإيجابية فأنها تقود إلى السلوك السلبي أو غير المتوافق. ومن الاستراتيجيات الحديثة في المجال التربوي والتي أثبتت فاعليتها في تنمية المفاهيم في دراسات عديدة منها دراسة (محمد، ٢٠٢١) ودراسة (عبد، ٢٠١٩) ودراسة (الهياجنة والتل ٢٠١٧)، ودراسة البريليا (Aprilia,2015) هي استراتيجية تنال القمر.

حيث إن استراتيجية تنال القمر وهي من استراتيجيات التعلم البنائي التي تُعد حديثة في المجال التربوي التي تستخدم مهارات الطالب المعرفية، والتي تم اقتراحها من قبل انجلرت وماريا ج عام ١٩٩١ (Ttoy Mariage) و (Carol Englert) (عبد، ٢٠١٩، ٢٥٧) كما أشار موجاشوى (Mogashoa,2014,27) إلى أن التعلم البنائي يرتكز على قاعدة تشير إلى أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بجمود بينما يبنيها بفهمه الفعال للموضوع، أي أن الأفكار لا تقدم بين يدى الطالب ولكن عليه بناء مفاهيمه بنفسه، وأن المعرفة تتولد لديه من خلال تفكيره ونشاطه الذاتي. كما تستند هذه الاستراتيجية إلى نظرية بياجيه التي تشير إلى أن الفرد يكتسب المعرفة وفق ثلاث مراحل هي: التمثيل: ويعني تجميع الفرد للمعلومات حول ظاهرة أو حدث معين وإثارة التساؤلات حولها. والتواؤم: ويعني تعديل الفرد استجابته في ضوء المعلومات التي جمعها، نتيجة عدم توافقها مع بنيته المعرفية. والتنظيم: ويعني قدرة الفرد على دمج المعلومات الجديدة مع تلك الموجودة في بنيته المعرفية. (محمد:٢٠٠٧، ٧٨).

ولما تتميز به هذه الاستراتيجية من التفعيل الإيجابي لدور المتعلم داخل وخارج الصف وخاصة في المرحلة الابتدائية وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من (المعيمعة، الخوالدة ٢٠٢٠) ودراسة (دحلان ٢٠١٩) ودراسة (عيسى، ٢٠١٩) ودراسة (أبو السعود والناقة، ٢٠١٨). كما استقصى الباحثون فاعلية الاستراتيجية في تنمية العديد من نواتج التعلم ومنها التحصيل الدراسي،

والفهم القرائي، والتفكير التأملي، ومهارات ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد في مجالات مختلفة. مثل: دراسة (حج عمر والمشوح ٢٠٢٢) ودراسة (فرج وآخرين٢٠٢١).

حيث إن غاية استراتيجيات التدريس بشكل عام، واستراتيجية تنال القمر بشكل خاص هي تحقيق التعلم العميق، وجعل المعلومات جُزءاً من بنية الطالب المعرفية التي تشكل المخزون المعرفي واللغوي لديه، بحيث يتمكن من استخدامه في معالجة المعلومات، وحل المشكلات، والقدرة على تفسير بعض المواقف والمقارنة بينها، من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم واستنتاج الأفكار اللازمة (البجة، ٢٠١٧، ٣٤).

ولما كان لاستخدام مهارات التفكير البصري أهمية كبيرة من خلال تقنية الإنفوجرافيك التي تعتمد على عرض المعلومات وتصميمها بطريقة تتناسب مع متطلبات عصرنا، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية تقنية الإنفوجرافيك في تنمية العديد من مخرجات التعلم كالتفكير التأملي، والتحصيل الدراسي، واكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بالتعلم في العديد من المجالات؛ كالعلوم والحاسوب على العديد من المراحل التعليمية المختلفة من طلاب ومعلمات وأساتذة جامعات. ودراسة (الغريري وعبدالله، ٢٠٢٢) ودراسة (الغامدي والزهراني، ٢٠١٩) ودراسة (عمر، ٢٠١٦) وكذلك تأثيرها على فئات أفراد المجتمع المختلفة عبر وسائل الأخبار. كما في دراسة (القديمي، ٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على توظيف الإنفوجرافيك في نشرات أخبار القضايا العربية الإخبارية. لذا أكدت هذه الدراسات على أهمية التصميم البصري للمعلومات والبيانات وأنه أمر مهم ليس فقط لزيادة الإدراك لدى الفرد؛ ولكن أيضاً للكشف عن الأنماط داخل المعلومات المعقدة، وأن تصبح المعلومات تثقيفية وصحية وتعليمية ومقنعة وتوجه الطالب لتنمية تحصيله الدراسي اعتماداً على محتوى وهدف تلك المعلومات المرئية (Dur,2014,39)

ويعتقد البعض أن استخدامنا للإنفوجرافيك ظهر مع اشتعال مواقع التواصل الاجتماعي وقود الشهرة له، وإنما الحقيقة أننا نستخدم الصور والرموز والمخططات عبر التاريخ لنشر القصص ومشاركة المعلومات والأحداث وبناء المعرفة منذ القدم، ويؤكد هذا ما تركه لنا الأجداد عبر العصور المختلفة من صور ونقوش على جدران المعابد بلغتهم المميزة في مصر منذ الأف السنين قبل الميلاد (الجندي، ٢٠١٥، ٢).

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بتنمية المفاهيم الصحية والتنور الصحي؛ فقد تعددت المؤتمرات والندوات والدراسات التي أشارت إلى أهمية إعداد الأفراد المثقفين والمتنورين صحياً خاصة في ظل انتشار الأوبئة والعديد من الأمراض في العصر الحالي. ومن تلك المؤتمرات: مؤتمر الصحة الرقمي الدولي ٢٠٢٢، ومؤتمر الصحة النفسية بجامعة الإمام ٢٠٢٢، و مؤتمر الصحة العربي ٢٠٠٦، ومؤتمر القمة العالمي للأغذية ٢٠٠٢، ومؤتمر القمة العالمي للتربية المستدامة ٢٠٠٢، وكان من أهم توصيات هذه المؤتمرات تعزيز التربية الصحية داخل مؤسسات المجتمع المختلفة النظامية وغير النظامية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في مراحل الصفوف الأولية، حيث ترسخ فيها المفاهيم والاتجاهات الصحية السليمة، وذلك من خلال إدماج المفاهيم الصحية في المناهج التعليمية.

– وكذلك أشارت بعض البحوث والدراسات إلى وجود ضعف في المفاهيم والسلوكيات الصحية لدى الطلبة والطالبات وكذلك في محتوى بعض المقررات ومنها دراسة: (عيد والمستريحى، ٢٠٢٢) ودراسة "Aldossari" ٢٠٢١، ودراسة (الشافعي، ٢٠١٩) ودراسة (حربى، ٢٠١٨)، ودراسة (أبو سند ٢٠١٨) ودراسة (الحلبى ٢٠١٧) ودراسة (مدنى وشكره، ٢٠١٧)، ودراسة بلومير وآخرين "Bulmer&et. al" ٢٠١٠

– وفي سبيل تأكيد الباحثة للمشكلة أجرت الدراسة الاستطلاعية لقياس درجة وعى تلميذات المرحلة الابتدائية بالسلوكيات الصحية السليمة، وقد كشفت الدراسة عن ضعف شديد في المفاهيم الصحية الحياتية المطلوبة لتجنب العديد من الأمراض والحفاظ على الصحة. فقد تم تطبيق استبانة لقياس درجة المفاهيم الصحية (من إعداد الباحثة) على (٣٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة الحادية والأربعون الابتدائية –بنات– بمدينة حائل، وكان متوسط درجاتهن (٣٥,٢١) مما يشير إلى حاجة التلميذات لتقديم المعارف والسلوكيات الصحية بطرق واستراتيجيات حديثة تستثير نشاطهن وتفكيرهن، وتنقل التعلم من الإطار النظري إلى البيئة الواقعية المحيطة بهن لتوظف ما تعلمته التلميذة عملياً، وتحسن اتجاهاتهن الصحية.

– ونلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي أنه تم تنمية المفاهيم الصحية والتنور الصحي والاتجاهات الصحية من خلال عدة استراتيجيات وأساليب تدريس منها استخدام المنحى التكاملي" STSE " كما في دراسة (أبو فياض والناقه، ٢٠٢٢) ودراسة (الجندي، ٢٠٢٢) التي استخدمت استراتيجية التعليم المتمايز ودراسة (قديس، ٢٠٢٠) التي استخدمت الصف المعكوس، ودراسة (الشافعي، ٢٠١٩) والتي استخدمت استراتيجية فكر– زاوج — شارك ودراسة (السرساوى، ٢٠١٨) والتي استخدمت التعلم النشط في تنمية المفاهيم الصحية. واستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم الصحية والسلوكيات الاقتصادية كما في دراسة (محمد، ٢٠١٥)، واستخدام الألعاب التعليمية كما في دراسة (محمد، ٢٠١٠) واستخدام الوسائط المتعددة كما في دراسة (أبو زايده، ٢٠٠٦) لذا تعددت الدراسات التي تناولت تنمية التنور الصحي بجوانبه الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) من حيث تعدد استراتيجيات التدريس المختلفة وكذلك تعدد عينات البحث ونتائجها وتوصياتها. إلا أنه في (حدود اطلاع الباحثة) لم تجد دراسات علمية تناولت استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى المرحلة الابتدائية، في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في انخفاض مستوى كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي مما دعا إلى استخدام استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك، ويتطلب حل هذه المشكلة **الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:**

ما فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

– ما فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية المفاهيم الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية

الإنفوجرافيك على مستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) والاختبار بشكل عام؟

– ما فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل، في ضوء تقنية الإنفوجرافيك على مستوى (النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية) والمقياس بشكل عام؟

فروض الدراسة:

تمثلت فروض الدراسة في الآتي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). على مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاختبار بشكل عام).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات الصحية على مستوى كل من (النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية – المقياس بشكل عام) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

متغيرات الدراسة:

١–المتغير المستقل: يتمثل في استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

٢– المتغيرات التابعة: أ– المفاهيم الصحية. ب– الاتجاهات الصحية.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

– اختبار لقياس المفاهيم الصحية (إعداد الباحثة).

– مقياس الاتجاهات الصحية (إعداد الباحثة).

– دليل معلم وكراسة نشاط للتلميذات وفق إجراءات بناء المعالجة التدريسية. (إعداد الباحثة).

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– دراسة فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية المفاهيم الصحية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

– دراسة فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية الاتجاهات الصحية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

أهمية الدراسة:

ويمكن تصنيف الأهمية إلى جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: تنعكس أهمية البحث النظرية في الآتي:

– إلقاء الضوء على أهمية استخدام استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية.

– قد تفيد الدراسة مخططي المناهج بضرورة الاستفادة من استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك في بناء وحدات مقرر المهارات الحياتية والأسرية، مما يحقق الترابط بين جوانب التعلم.

ثانياً الأهمية التطبيقية: تتضمن أهمية البحث التطبيقية ما يلى:

– يقدم البحث دليل معلم، وكراسة نشاط في وحدة صحتي وسلامتي لتلميذات الصف السادس الابتدائي، قد يفيدان –أيضا– معلمات التربية الأسرية في التدريس وفق استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

– توجيه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية اكساب التلميذات المفاهيم والاتجاهات الصحية من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس كاستراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

مصطلحات الدراسة:

المفاهيم: هي إحدى مراتب التصنيف المهمة في البناء المعرفي والتي تنظم أفكار الفرد ومدركاته وبياناته عن الظواهر المحددة، ولهذا فإن المفاهيم تساعد الفرد وتزيد من قدرته على تعلم كمية غير محددة من أساسيات المعرفة. (مطر، ٢٠٠٤، ٣٨)

المفاهيم الصحية: يُعرفها (محمد، ٢٠١٠، ١٦٥) على أنها: استنتاج عقلي يتوصل إليه الطفل عندما يستخلص الصفات أو العناصر المشتركة لعدد من الحقائق التي تتعلق بظاهرة صحية، ويعطى هذا الاستنتاج اسماً أو مصطلحاً أو كلمة للتعبير عنه.

كما عرفها (محمد، ٢٠١٥، ٦٩٧) على أنها: مجموعة المعارف المرتبطة بالوعي الصحي، والتي يمكن إكسابها للطالبات وإعطائهن الفرصة لمحاولة تطبيقها وتحويلها إلى ممارسات عملية مستمرة بالشكل الذي يقود إلى تغيير في السلوكيات الضارة بالصحة، وإتباع سلوكيات جديدة إيجابية بهدف تحسين الصحة، مما يكون له أثر على تحسين حياة الأفراد والمجتمعات.

المفاهيم الصحية تُعرف إجرائياً على أنها: التصورات الذهنية الناتجة عن تجريد الخصائص المشتركة للظواهر الصحية الواردة في وحدة صحتي وسلامتي من كتاب المهارات الحياتية والأسرية للصف السادس الابتدائي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار المفاهيم الصحية المعد لذلك.

الاتجاهات الصحية عرفتها (المومني، ٢٠١٥، ٥٩٦) على أنها: استعداد عقلي لإبداء استجابة الطالبات لسلوكيات وممارسات وميول صحية سليمة، في عدة مجالات صحية مختلفة ومختارة ومقاسة بمجموع العلامات التي تحصل عليها الطالبة في مقياس أعد لقياس الاتجاهات الصحية.

الاتجاهات الصحية تُعرف إجرائياً على أنها: تكوين السلوكيات والممارسات السليمة لبعض القضايا الصحية المناسبة للمرحلة الابتدائية، بما ينعكس إيجابياً على السلوك الصحي اليومي المعتاد، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في مقياس الاتجاهات الصحية.

استراتيجية تنال القمر: "عرفها (الصيداوي، ٢٠١٥، ٧) على أنها: مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في فصله، تتكون من عدة خطوات (تنبؤ– تنظيم– بحث–

تلخيص– تقويم)، ومراحلها (التقديم– التدريب الموجه– التدريب المستقل) هدفها استيعاب مضمون النص واسترجاعه وتلخيصه"

كما عرفتها (Aprilia,2015) على أنها: استراتيجية معرفية حديثة تم تصميمها في سبيل تفعيل معرفة الطالب السابقة بموضوع معين وربطه بالمعلومات الجديدة الواردة في النص الذي يقرأ عن نفس الموضوع، وهي استراتيجية متعددة النقاط لا تساعد الطلاب فقط في تنشيط المعرفة السابقة فحسب، وإنما تشجعهم أيضاً على تنظيم معرفتهم وتلخيص وتوضيح الروابط بين ما كانوا يعرفونه بالفعل وبين ما تعلموه عند قراءتهم للموضوع.

تقنية الإنفوجرافيك: تُعرف على أنها: مجموعة من الأدوات أو الوسائل البصرية التي يتم بواسطتها التعبير عن المعلومات والبيانات، وهو مفهوم مشتق من مفهومين رئيسيين: هما المعلومات والرسومات.

كما يُعرفها (شلتوت، ٢٠١٦، ١١٠) "بأنها: التجسيد البصري للمعلومات أو الأفكار، سعياً لتوصيل معلومات معقدة لجمهور ما بطريقة تمكنهم من فهمها واستيعابها بسرعة".

استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك تُعرف إجرائياً على أنها: مجموعة من الممارسات الإجرائية المتتابعة والمتسلسلة التي تتبعها التلميذة بإشراف المعلمة والمتمثلة في عدة خطوات؛ هي التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقويم، وتحويلها إلى رسومات تسهل على تلميذات المرحلة الابتدائية قراءة واستيعاب الفكرة الأساسية لوحدة صحتي وسلامتي بشكل أسهل وأسرع.

حدود الدراسة:

اقتصرت على الآتي:

الحدود الموضوعية: وذلك باستخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، في مقرر المهارات الحياتية والأسرية في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

الحدود المكانية (البعد المكاني): تم إجراء هذه الدراسة على تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدرسة الحادية والأربعون –بنات– التابعة لمنطقة حائل التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية (البعد الزماني): تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤ هـ / ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

الإطار النظري

أولاً: محور المفاهيم والاتجاهات الصحية:

لقد شهد العصر الحالي تغيراً في أنماط الأمراض وانتشارها بين أفراد المجتمع بدءًا من الأمراض المعدية والوبائية، إلى الأمراض المزمنة ولاسيما الأمراض المرتبطة بالنمط المعيشي؛ مثل: أمراض السمنة المفرطة، والنحافة، والضغط، والقلب، والسكرى... وكثير من هذه الأمراض إنما هي نتيجة لسلوك خاطئ يمارسه الفرد نتيجة نقص الثقافة الصحية لديه. لذا كان لابد من نشر الثقافة الصحية بين أفراد المجتمع لتجنب تلك الأمراض وتعزيز الصحة، وذلك من خلال الارتقاء بالمعارف والمعلومات والمفاهيم الصحية، وبناء الاتجاهات وتغيير السلوكيات الخاطئة صحياً إلى سلوكيات صحية.

وتشكل المفاهيم بشكل عام العمود الفقري للمعرفة المنظمة، ومحوراً أساسياً تدور حوله الكثير من المناهج الدراسية، فلم تعد المفاهيم جانباً من جوانب التعلم فقط بل أصبحت تحظى بأهمية كبيرة؛ إذ أنها تساعد على التنبؤ والتفسير وفهم الظواهر الطبيعية، فهي تحقق ذلك من خلال تواجدها في علاقة متبادلة في نظام أشمل يسمى المفاهيم الكبرى، فتعلم المفاهيم يُعد هدفاً تربوياً في جميع مستويات مراحل التعليم، حيث تحتل المفاهيم في إطار التعلم الهرمي لجانية قمة الهرم. (محمد، ٢٠١٥، ٧٠٨)

وقد عرف هولاندر (Hollander,2002) المفاهيم الصحية بأنها: "مجموعة المعلومات والمعارف والخبرات التي يمكن تزويدها لكل فرد؛ بقصد التأثير في معرفته، وميوله، وسلوكه، ورفع الوعي الصحي لديه فيما يتعلق بصحته وصحة المجتمع الذي يعيش فيه".

وتتمثل المفاهيم الصحية التي يحتاج إليها الأفراد بشكل عام في أربع نواحي هي:

– الناحية الجسمية: وذلك من خلال التمتع باللياقة البدنية وانتفاء المرض والعجز.

– الناحية النفسية: وهي الشعور بالراحة النفسية دون اضطراب أو توتر نفسي.

– الناحية العقلية: وهي القدرة على الاتصال والتواصل واحترام الآخرين والمحافظة على بيئة صحية سليمة.

أهمية تنمية المفاهيم الصحية:

تنبع أهمية تنمية المفاهيم الصحية من كونها ترتبط بأغلى شيء منحه الخالق عز وجل للإنسان بعد الإيمان، وهي الصحة والذي يسعى بكل ما أوتي من جهد للحفاظ عليها، فهي أحد السبل الهامة لانطلاق الفرد في نشاطات الحياة المختلفة دون عائق أو مرض، ولكي تتحقق تلك الأهمية كان لابد من تضمين المناهج التعليمية للمفاهيم الصحية التي تلائم أعمار المتعلمين، ويكون التركيز –ليس فقط على إمدادهم بالمعلومات والمفاهيم– وإنما أيضًا بتشجيعهم على تطبيق ما يتم تعلمه وغرز الاتجاهات الصحية الإيجابية التي تساعد على تحقيق النمو الشامل لجميع الجوانب العقلية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية. وحتى يتم ذلك، فالتلميذة بحاجة إلى اكتساب المعارف والمفاهيم الصحية المتنوعة والتي تؤدي بدورها إلى تكوين الاتجاهات الإيجابية والالتزام بالسلوكيات الصحية السليمة. (محمد، ٢٠١٥، ٧١٠)

المجالات المختلفة التي يمكن من خلالها إمداد الأفراد بالمفاهيم الصحية:

فقد حددت منظمة الصحة العالمية (Who,2002) مجموعة من المجالات التي تمكن اشتقاق عدد لا حصر له من المفاهيم الصحية، وتتمثل تلك المجالات في الآتي:

المشاكل والاحتياجات الصحية في المجتمع، والصحة العائلية، والصحة العقلية والنفسية، ومكافحة الأمراض والوقاية منها، وسوء استعمال الدوية، والنظافة الشخصية، والنمو والتطور، والسلامة والوقاية من الحوادث، والصحة الغذائية، والصحة البيئية.

المفاهيم الصحية المتعلقة بمقرر المهارات الحياتية والأسرية:

وهي تشتق من مجالات التربية الأسرية المتمثلة في كل من مجال الغذاء والتغذية، وعلوم الأطعمة، ومجال الملابس والنسج، ومجال الأمومة والطفولة، والعلاقات الأسرية، ومجال إدارة المسكن، واقتصاديات الأسرة، ومجال المسكن وتأثيثه وتنسيقه.

الاتجاهات الصحية:

تُعد الاتجاهات من خصائص الأفراد التي تصف مشاعرهم الموجبة أو السالبة تجاه مواقف، أو أفكار، أو أشخاص، أو مؤسسات، أو موضوعات معينة، وهي كجانب وجداني لشخصية الفرد لا تقل أهمية عن الجانب المعرفي، نظراً لأنها ترتبط بحاجات الفرد ورغباته ومشاعره ودوافعه النفسية، كما تعد الاتجاهات بمثابة مؤشرات نتوقع في ضوئها سلوكاً معيناً مميزاً للفرد في مواقف لاحقة. (علام، ٢٠٠٠، ٥١٤)

حيث تؤثر الاتجاهات الصحية على القدرات الذهنية والحالة النفسية والعلاقات الاجتماعية لدى الأفراد، فكثير من المشكلات المتعلقة بالصحة كالألم، والإجهاد، والشعور بالضيق، والقلق، والاكتئاب ترجع إلى مستوى وعي الأفراد ومعتقداتهم الصحية. (Barnes. etal,2008,658)

ثانياً: محور استراتيجية تنال القمر:

وقد جاء اسم الاستراتيجية (تنال القمر) من مختصرها باللغة الإنجليزية (POSSE) مأخوذ من الأحرف الأولى من خطواتها وهي: (P) مأخوذة من كلمة Predict، وتعني تنبأ أو توقع. (O) مأخوذة من كلمة Organize، وتعني نظم. (S) مأخوذة من كلمة Search، وتعني أبحث. (S) مأخوذة من كلمة Summarize، وتعني لخص. (E) مأخوذة من كلمة Estimate، وتعني قيم. (الهياجنة والتل، ٢٠١٧، ٤٥٠).

وتتمثل خطوات استراتيجية تنال القمر في الآتي:

١ – تنبأ: تعتمد هذه الخطوة على أنشطة العصف الذهني، وتهدف إلى تنشيط البنية المعرفية لدى الطلاب من خلال تبادل الأفكار حول الموضوع المطروح. حيث يعرض المعلم في هذه الخطوة العنوان، أو الجملة الرئيسية على السبورة، ويوجه التلاميذ إلى قراءتها بصوت مسموع، ثم يقوم بكتابة ملحوظات بما يسترجعونه من أفكار تتعلق بالعنوان والكلمات التي تنطوي عليها الجملة الرئيسة، ويتنبؤون بما سيخبر به، ويكتبون ذلك في دفاترهم، ثم يسرد بعضهم ما تنبأ به، وذكر الكلمات المتضمنة في العنوان، أو الجملة الرئيسة التي أوصت بهذه التنبؤات. (Jameel,2017)

٢- نظم: وفي هذه الخطوة يقوم الطلاب بترتيب أفكارهم الذهنية التي شكلت من خطوة التنبؤ إلى خريطة دلالية، حيث يطلب المعلم من الطلاب سرد أفكارهم، ومن ثم توجيههم لتنظيم ما لديهم من أفكار عن العنوان من خلال خارطة معرفية (دلالية) سواء أكان ذلك فردياً أو في مجموعات، ومن ثم يقوم المعلم بإعطاء مثال دال على تكوين خارطة معرفية لتدريب التلاميذ عليها. (سلمان، ٢٠١٦).

٣- ابحث: تتضمن هذه الخطوة قراءة التلاميذ للنص، حيث يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص بعناية لتأكيد توقعاتهم عن الأفكار الرئيسية في النص، ثم يفتح المعلم باب النقاش في التنبؤات التي تتوافق مع النص (Aprilia,2015).

٤- لخص: وفي هذه الخطوة يقوم التلاميذ برسم خارطة لأفكار الدرس من خلال تلخيص ما تم استنباطه من معلومات للبحث عن الأهداف الخاصة، حيث يتم تقديم ملخص عن المادة العلمية من خلال ما قام به التلاميذ بالبحث عنه وإيجاده. (أبو السعود، ٢٠١٨).

٥- قيم: تشمل هذه الخطوة إجراء مقارنة بين الخريطة المعرفية الأولى التي رسمت على السبورة في مرحلة التنظيم قبل قراءة الموضوع، وبين الخريطة الثانية التي رُسمت في مرحلة التلخيص بعد قراءة النص، لملاحظة مدى التوافق بين ملخصات أفكار التلاميذ، وبين ملخصات أفكار المؤلف في النص القرائي، ثم يوجه المعلم التلاميذ لإعادة تفحص العنوان لمعرفة ما إذا كانت تقدم تلميحات توحى بالمعلومات التي ذكرها المؤلف في النص أو لا. (دايرسون، ٢٠١٢)

كما تشتمل مراحل التدريس باستراتيجية تنال القمر على المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تتمثل في تقديم الاستراتيجية عن طريق الخطوات الخمس سابقة الذكر وهي: (تنبأ – نظم – ابحث – لخص – قيم).

المرحلة الثانية: هي مرحلة التدريب الموجه وذلك بنفس الخطوات الخمس مع إجراء بعض التوسع عليها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التدريب المستقل والتي تتم بنفس الخطوات الخمس باستثناء إجراءات التطبيق، حيث إن خطوة (التنبؤ والتنظيم) تتم داخل غرفة الصف، وباقي الخطوات وهي: (ابحث – لخص – قيم) تتحول إلى واجب منزلي، يتم تسليم الإجراءات الخاصة بها مكتوبه إلى المعلم

على أن يتناقش التلاميذ في المقترحات التي قدمت من خلالهم حول الموضوع. (فرج وآخرون٢٠٢١، ٦٩٩)

دور المعلم في التدريس وفق استراتيجية تنال القمر: وضحها (Aprilia,2015) في النقاط التالية:

١- تحفيز الطلاب على إطلاق العنان لخيالهم والتعبير بحرية عما يدور في مخيلتهم من أفكار، وكذلك التأمل فيها بعد كل خطوه من خطوات تطبيق الدرس، وليس هذا فقط بل التأمل أيضاً في أفكار بعضهم البعض من خلال العمل التعاوني.

٢- يوجه الطلبة إلى آليات توظيف التساؤلات التحفيزية المشجعة في الوقوف على الأفكار الرئيسية لما سوف يقومون بتعلُمه.

٣- يُرحب بأفكار الطلبة المبدعة ويتفاعل مع أسئلتهم وأفكارهم.

٤- يوجه الطلبة إلى التعرف على كيفية تنسيق ملخص واضح لما توصلوا إليه من خلال البحث، ويمكنهم من تقويم أعمالهم وأعمال زملائهم.

دور المتعلم في استراتيجية تنال القمر تتمثل في المهام التالية:

١- نشط وفعال داخل الصف في التعرف على الأفكار المراد اكتسابها، ولديه الفرصة لكي يربط معرفته السابقة بموضوع محدد للتنبؤ بالمعلومات الجديدة.

٢-اجتماعي، حيث يتبادل الطلبة المعلومات مع بعضم من خلال مجموعات العمل التعاونية.

٣- باحث عن المعلومات والخبرات المختلفة المراد تعلُمها. (Jameel,2017)

٤- الاستقلالية، حيث تتيح هذه الاستراتيجية للطالب فرصة أن يكون متعلماً مستقلاً، ينمي ذاته، إذ تزداد ثقته بنفسه (أنا أتنبأ)، (أنا ألخص)، (تتفق أفكاري مع أفكار النص).

ثالثاً: محور تقنية الانفوجرافيك:

ولما كان لاستخدام مهارات التفكير البصري أهمية كبيرة من خلال تقنية الإنفوجرافيك التي تعتمد على عرض المعلومات وتصميمها بطريقة تتناسب مع متطلبات عصرنا، وهذا ما أكدته

العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية تقنية الإنفوجرافيك في تنمية العديد من مخرجات التعلم؛ كالتفكير التأملي، والتحصيل الدراسي، واكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بالتعلم في العديد من المجالات، كالعلوم والحاسوب على العديد من المراحل التعليمية المختلفة من طلاب ومعلمات وأساتذة جامعات. كدراسة (الغريري وعبدالله، ٢٠٢٢)، ودراسة (الغامدي والزهراني، ٢٠١٩)، ودراسة (عمر، ٢٠١٦) وكذلك تأثيرها على فئات أفراد المجتمع المختلفة عبر وسائل الأخبار. كما في دراسة (القديمي، ٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على توظيف الإنفوجرافيك في نشرات أخبار القضايا العربية الإخبارية. لذا أكدت هذه الدراسات على أهمية التصميم البصري للمعلومات والبيانات وأنه أمر مهم –ليس فقط لزيادة الإدراك لدى الفرد–، ولكن أيضاً للكشف عن الأنماط داخل المعلومات المعقدة، وأن تصبح المعلومات تثقيفية وصحية وتعليمية ومقنعة، وتوجه الطالب لتنمية تحصيله الدراسي اعتماداً على محتوى وهدف تلك المعلومات المرئية. (Dur,2014,39)

ويعتقد البعض أن استخدامنا للإنفوجرافيك ظهر مع اشتعال مواقع التواصل الاجتماعي وقود الشهرة له، وإنما الحقيقة أننا نستخدم الصور والرموز والمخططات عبر التاريخ لنشر القصص ومشاركة المعلومات والأحداث وبناء المعرفة منذ القدم، ويؤكد هذا ما تركه لنا الأجداد عبر العصور المختلفة من صور ونقوش على جدران المعابد بلغتهم المميزة في مصر منذ آلاف السنين قبل الميلاد. (الجندي، ٢٠١٥، ٢).

وتتميز الإنفوجرافيك بالعديد من المميزات التي تجعلها من الأدوات المهمة المؤثرة في عناصر العملية التعليمية الرئيسية (الطالب – المعلم – المادة العلمية). فقد أشار كل من (درويش والدخني، ٢٠١٥،) في أنها تتميز بالتالي:

١ – الترميز والاختصار: أي قدرتها على ترميز المعلومات والمفاهيم، والحقائق، والمعارف، في رموز مصورة، تتنوع ما بين الصور، والأشكال، والأسهم، والرسومات الثابتة والمتحركة، هذا بالإضافة إلى فاعليته وقدرته على اختصار وقت التعلم.

٢– الاتصال البصري: تعدّ الإنفوجرافيك من أهم أدوات التعليم الإلكتروني التي تعتمد على حاسة الإبصار، ويتوافق ذلك مع نظرية الاتصال البصري التي تؤكد على أن البشر يعتمدون

على حاسة الإبصار بنسبة ٧٠٪ أكثر من أي حاسة أخرى لديهم، حيث إن العين يمكنها التقاط الصورة في أقل من ١/١٠ من الثانية.

٣- القابلية للمشاركة: وذلك عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وشبكات التعلم الالكتروني.

٤- قدراته الإثرائية: من خلال تقنية الإنفوجرافيك يمكن للمصمم إضافة عناوين بعض الكتب أو عناوين الإنترنت والروابط، والملخصات، والأبحاث الإضافية ذات الصلة بموضوع الإنفوجرافيك والتي يمكن رجوع المتعلم إليها لأثراء ثقافته.

٥- التصميم الجذاب: وهو يتنوع بين استخدام الرسومات، والأسهم، والألوان، والصور، والخطوط كلّ ذلك إما ثابت أو متحرك، بالإضافة إلى أزرار التنقل، والتي جميعها تقوم بدور هام كعامل جذب للمستخدم في مخاطبة أعمار وثقافات مختلفة من الأفراد.

أنواع الإنفوجرافيك:

فقد أشار كل من (الغامدي والزهراني، ٢٠١٩، ٤٧١) إلى أن الإنفوجرافيك تنقسم إلى قسمين رئيسين:

أولاً: من ناحية الشكل تنقسم إلى:

إنفوجرافيك ثابت: وهو الذي يتكون من مجموعة من الصور، والأسهم والرسومات والنصوص.

إنفوجرافيك متحرك: وهو الذي يتكون من مجموعة من الرسومات والأسهم والصور، والنصوص والروابط والأشكال الثابتة والمتحركة والتي تعرض في شكل واحد متحرك جميعها.

ثانياً: من ناحية الغرض تنقسم إلى:

الإنفوجرافيك الاستقصائي: ويصلح هذا النوع من الإنفوجرافيك في عرض كم من المعلومات والحقائق والمفاهيم الخاصة المتعلقة بموضوع محدد.

الإنفوجرافيك الحوارى أو النقاشي: ويتميز هذا النوع من الإنفوجرافيك بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع الذي يتم مناقشته.

الإنفوجرافيك الدعائي أو الإعلاني: وهو يستخدم في عمليات الترويج للمنتجات المختلفة أي في الأغراض الدعائية.

إنفوجرافيك العلاقات العامة: ويستخدم هذا النوع من الإنفوجرافيك في توجيه اهتمامات الأفراد نحو القضايا المحورية والهامة، وتنمية ثقافة الولاء، وتحديد الاتجاهات.

الإنفوجرافيك التفسيري أو التعليلي: وهذا النوع من الإنفوجرافيك يتشابه مع الإنفوجرافيك الاستقصائي بشكل كبير، بحيث يقدم تفسيرات أعمق للموضوع بالصور أكثر من النصوص.

شروط الإنفوجرافيك الجيد:

لكي يكون تصميم الإنفوجرافيك فعال وذي تأثير قوى لابد أن يُراعى عند تصميمه هذه الشروط التي أشار لها كل من (عمر، ٢٠١٦، ٢٢١) و (العربي ٢٠٠٥، ٢١٤) في الاتي:

- ارتباطه بفكرة محددة وموضوع معين. - بساطة التصميم وتناسق الألوان.
- خال من الأخطاء العلمية واللغوية. - ربطه بالمعلومات بطريقة واضحة وصحيحة.
- متسلسل الأفكار يبدأ بفكرة رئيسة ثم الأفكار الفرعية. - ذكر مصادر المعلومات الواردة في الإنفوجرافيك.

الدراسات السابقة

أولا: الدراسات المتعلقة بكل من المفاهيم والاتجاهات الصحية:

نظراً لأهمية دراسة المفاهيم الصحية فقد اهتمت بعض الدراسات بتنميتها من عدة جوانب، فبعض الدراسات اهتمت بالتعرف على درجة تضمينها في بعض المقررات الدراسية، مثل: دراسة (**عيد والمستريحى**، ٢٠٢٢) والتي استهدفت التعرف على مدى مساهمة المنهاج الوطني التفاعلي في تنمية مفاهيم الوعي الصحي لدى أطفال الرياض الحكومية من وجهة نظر المعلمات في محافظة الزرقاء، ودراسة **الدوسرى** "Aldossari" ٢٠٢١ والتي استهدفت التعرف على مفاهيم التثقيف الصحي في كتب البيولوجيا المدرسية في الولايات المتحدة وسنغافورة، ودراسة (**الرازقي والعفون** ٢٠٢١) والتي استهدفت تقويم محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي على وفق متطلبات

التنور الصحي، والبعض الآخر اهتم بالتعرف على درجة التثقيف الصحي للمعلمين في مراحل التعليم المختلفة، مثل: دراسة دراسة **كوج** "Qiuge" ٢٠٢٢ والتي استهدفت التعرف على درجة التثقيف الصحي النفسي لمعلمي المدارس الابتدائية في المناطق منخفضة الموارد البيئية والإجراءات الاحترازية. وبعض الدراسات اهتمت بتنميتها من خلال استراتيجيات التدريس، وذلك لما لها من أهمية عظيمة في سلامة وروقي كل من الأفراد والمجتمعات.

ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (الجندي، ٢٠٢٢):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مفاهيم الصحة الوقائية لدى أطفال الروضة. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الصحية الوقائية، ترجع إلى فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز.

دراسة (فياض والناقة، ٢٠٢٢):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية نموذج تدريسي قائم على المنحى التكاملي (STSE) في تنمية الوعي الصحي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في اختبار مجالات الوعي الصحي.

دراسة (الشافعي، ٢٠١٩):

والتي استهدفت التعرف على فعالية استخدام استراتيجية فكر- زاوج – شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في كل من اختبار المفاهيم الصحية ومقياس التفكير الناقد، يرجع إلى فعالية استراتيجية فكر-زاوج – شارك.

دراسة (الحربي، ٢٠١٨):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الصحيين. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، من أهمها: أن الدرجة الكلية لأدوار المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من

وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بصفة عامة كانت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦). كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة، حول أدوار المدرسة في تنمية قيم الثقافة الصحية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

دراسة (محمد، ٢٠١٥):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية المفاهيم الصحية والسلوكيات الاقتصادية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار المفاهيم الصحية، ومقياس السلوكيات الاقتصادية ترجع إلى فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية.

دراسة (المومني، ٢٠١٥):

والتي استهدفت التعرف على مستوى الاتجاهات الصحية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية عجلون الجامعية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة الاتجاهات الصحية العامة لدى أفراد العينة كانت إيجابياً. كذلك كانت النتائج لصالح مستوى السنة الدراسية الرابعة مقارنة مع السنة الأولى.

دراسة (محمد، ٢٠١٠):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الصحية لدى أطفال الروضة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الصحية، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الصحية بعد تطبيق الألعاب التعليمية.

دراسة جابهن وكلهر (Gabhainn&Kelleher,2000):

والتي استهدفت التعرف على تأثير برنامج في التربية الصحية على المعرفة والسلوك والمهارات الصحية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في إيرلندا، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث وإلى فاعلية البرنامج المعد في رفع مستوى السلوك الصحي لديهن.

تعليق عام على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المفاهيم والاتجاهات الصحية:

لاحظت الباحثة من خلال هذه الدراسات أنها تباينت في أهدافها؛ فهناك دراسات سعت إلى التعرف على المفاهيم الصحية والتفكير الناقد، مثل: دراسة (الشافعي، ٢٠١٩)، ودارسات سعت إلى معرفة المفاهيم الصحية والسلوكيات الاقتصادية، مثل: دراسة (محمد، ٢٠١٥)، ودراسات سعت إلى تنمية الثقافة الصحية، مثل: دراسة (الحربى، ٢٠١٨)، ودراسات سعت إلى معرفة السلوك والمهارات الصحية، مثل: دراسة "Gabhainn&Kelleher,2000" كما لاحظت الباحثة تباينًا في المرحلة الدراسية في الدراسات السابقة التي تناولت دراسة المفاهيم الصحية، فمعظمها جاء في مرحلة رياض الأطفال، مثل: دراسة (الجندي، ٢٠٢٢)، دراسة (محمد، ٢٠١٠)، دراسة (الشافعي، ٢٠١٩)، والمرحلة الثانوية، مثل: دراسة (محمد، ٢٠١٥)، والمرحلة الابتدائية، مثل: دراسة كل من (الحربى، ٢٠١٨) و (فياض والناقة، ٢٠٢٢) وهي تتفق مع المرحلة التي يهتم بها البحث الحالي. وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدامها اختبار المفاهيم الصحية، مثل: دراسة (الجندي، ٢٠٢٢)، (محمد، ٢٠١٠)، (محمد، ٢٠١٥). كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة: (المومني، ٢٠١٥) في التعرف على الاتجاهات الصحية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة باستراتيجية تنال القمر:

اهتمت بعض الدراسات بتنمية نواتج التعلم المختلفة من خلال استراتيجية تنال القمر، ومنها الدراسات التالية:

دراسة (مصطفى، ٢٠٢٢):

والتي استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارة الاستيعاب القرائي تُعزى إلى فاعلية استراتيجية تنال القمر.

دراسة (حج عمر والمشوح، ٢٠٢٢):

والتي استهدفت التعرف على أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تدريس العلوم على التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط. وقد بينت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الناقد بشكل عام يُعزى لتطبيق الاستراتيجية في تدريس العلوم.

دراسة (محمد، ٢٠٢١):

والتي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية تنال القمر ((POSSE في تدريس علم النفس لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، لكل من اختبار الاستيعاب المفاهيمي، ومقياس المرونة المعرفية، في مقرر علم النفس.

دراسة (فرج وآخرين، ٢٠٢١):

والتي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي.

دراسة (عبد، ٢٠١٩):

والتي استهدفت التعرف على أثر التدريس على وفق استراتيجية تنال القمر في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الجغرافيا.

دراسة البريليا 2015"Aprilia":

والتي استهدفت التعرف على أثر استخدام خمس عمليات من استراتيجية تنال القمر في تحسين فهم القراءة لدى طلاب الصف الثامن بإندونيسيا. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجية تنال القمر في تحسين فهم القراءة لدى الطلبة.

تعليق عام على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية تنال القمر: مما سبق وعلى (حد اطلاع الباحثة) يتضح أنه لا توجد دراسة بالمملكة تناولت استراتيجية تنال القمر في مقرر المهارات الحياتية والأسرية؛ فأغلب الدراسات المشار إليها تناولت مجال اللغة العربية، مثل: دراسة كل من (مصطفى، ٢٠٢٢)، ودراسة (فرج وآخرين٢٠٢١)، ودراسة (الهياجنة والتل ٢٠١٧)، ودراسة البريليا (Aprilia,2015). بينما جاءت دراسة (حج عمر والمشوح ٢٠٢٢) في مجال العلوم. كما جاءت دراسة (عبد ٢٠١٩) في مجال الجغرافيا ودراسة (محمد، ٢٠٢١) في مجال علم النفس.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة نجد ندرة في الدراسات التي تناولت تنمية المفاهيم والاتجاهات الصحية في المرحلة الابتدائية، فمن خلال استعراض الدراسات السابقة لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة، وهي دراسة (المومني، ٢٠١٥)، والتي تناولت الاتجاهات الصحية في المرحلة الجامعية، لذا نجد ندرة في الدراسات التي تناولت الاتجاهات الصحية في المرحلة الابتدائية مما يوضح أن هناك حاجة في تجريب طرائق تدريس حديثة، وذات تأثير في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات، ومنها استراتيجية تنال القمر مع دمجها بتقنية الإنفوجرافيك. ونشير إلى أنه (في حدود إطلاع الباحثة) لم تجد دراسات علمية تناولت استخدام استراتيجية تنال القمر في تنمية المفاهيم، والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية، لدى الصف السادس الابتدائي في ضوء تقنية الانفوجرافيك. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات، ما يلى: صياغة مشكلة البحث، والأسئلة، والفروض، واختيار العينة، وضبط المتغيرات، وإعداد أدوات الدراسة، والتطبيق الميداني، والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية كل من المفاهيم والاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة حائل في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في بعض مراحل البحث وذلك في استقراء البحوث والدراسات السابقة، وكذلك في بناء أدوات البحث، وفي تحليل محتوى المقرر، كما تم استخدام أحد التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي، وهو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي وذلك لأنه يتناسب مع متغيرات الدراسة الحالية والتحقق من صحة فروضها، والجدول رقم (١) التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

الجدول رقم (١) يوضح خطوات التصميم التجريبي للدراسة

مجموعتي الدراسة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	اختبار المفاهيم الصحية	استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الانفوجرافيك	اختبار المفاهيم الصحية
الضابطة	مقياس الاتجاهات الصحية	----------	مقياس الاتجاهات الصحية

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع هذا البحث في تلميذات المرحلة الابتدائية للصف السادس الابتدائي. حيث قامت الباحثة باختيار فصلين عشوائيًا من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدرسة الحادية والأربعون بمنطقة حائل التعليمية. وتم تخصيص فصل من الفصلين ليمثل المجموعة التجريبية وبلغ عددها (٤٣) تلميذة، والآخر يمثل المجموعة الضابطة وبلغ عددها (٤٤) تلميذة، وبعد استبعاد التلميذات اللاتي تغيبن عن حضور كل من الاختبارات القبلية والبعدية وكذلك اللاتي تكرر غيابهن أثناء تدريس الوحدة في كل من المجموعتين، لتصبح عينة الدراسة مكونة من (٧٧) تلميذة.

مقسمة إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة وعددها (٣٩) تلميذة وهي التي تدرس بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية وعددها (٣٨) تلميذة وهي التي تدرس باستراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك. وللحصول على نتائج دقيقة تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) إحصائياً في المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة –وهي العمر الزمني محسوباً بالشهور–، (اختبار الذكاء).

وقد حصلت الباحثة عل المعلومات الخاصة بالعمر الزمني من سجلات التلميذات بالتعاون مع المرشدة الطلابية بمدرسة الحادية والأربعون. في حين تم الحصول على درجات اختبار الذكاء بعد تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة (Raven)، إعداد وتقنين: (على، عماد أحمد حسن، ٢٠١٦).

وفيما يلي توضيح للتكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي الدراسة.

العمر الزمني محسوباً بالشهور: تم حساب أعمار التلميذات –عينة البحث– بالشهور من يوم ولادة التلميذة حتى ٢٠٢٢/٩/١ حيث بلغ متوسط أعمارهن في المجموعة الضابطة (١٣٣,٤٨) شهراً، ومتوسط أعمار تلميذات المجموعة التجريبية (١٣٣,٢٨) شهراً، ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار التلميذات في مجموعتي البحث استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣٩	١٣٣,٤٨	٨,٩٥	٠,٠١٣	٢,٦	٧٥	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٣٨	١٣٣,٢٨	٩,١١				

اختبار الذكاء: للتأكد من تكافؤ مجموعتي عينة البحث في مستوى الذكاء اعتمدت الباحثة على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة، وتتكون المصفوفة من ثلاثة أقسام: (أ)، (أب)، (ب) يشمل كلٌّ منها ١٢ بنداً. والقسمان (أ)، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات

المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليهما قسماً جديد وهو (أب) يتوسطهما في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر ٥,٥ إلى ١١ سنة، كما أنها تنفع للمتأخرين عقلياً وكبار السن. فقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعتي البحث في الوقت نفسه وفي ظروف متشابهة بمساعدة معلمة مقرر المهارات الحياتية والأسرية، وأخذت التلميذات نفس الوقت في الإجابة. وتم الحصول على درجات مجموعتي البحث ومعالجاتها إحصائياً وحساب المتوسط الحسابي لها واستخدم اختبار (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة، والتي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية		
الضابطة	٣٩	٥١,٢٨	٦,٠٢	١,٨١	٧,٦٧	٧٥	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٣٨	٥٢,٠٣	٥,٠٨				

بناء أدوات البحث ومواده:

أولاً: إعداد دليل المعلم

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والكتب العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية تنال القمر POSSE وتقنية الإنفوجرافيك تم بناء دليل المعلم للمجموعة التجريبية في صورته المبدئية؛ ثم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق١) بغرض إبداء الرأي حول مدى: توافر مواصفات استراتيجية تنال القمر وتقنية الإنفوجرافيك، وصحة صوغ الأهداف إجرائياً، وملاءمة صياغة الأسئلة لتلميذات الصف السادس الابتدائي، وصلاحية سجل النشاط الخاص بالتلميذات. وقد تضمن الدليل وحدة بعنوان "صحتي وسلامتي"، وتم بناء دليل المعلم وفقًا لخطوات استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك المقترحة، والتي تضم ثلاث مراحل قبل التعلم وأثناء وبعد التعلم، يتخللها خمس خطوات، هي: تنبأ، ونظم، وابحث، ولخص، وقيم، على النحو التالي: أ- مرحلة ما قبل التعلم: وقبل البدء في تدريس وحدة (صحتي وسلامتي)، يتم

تدريب التلميذة على كيفية تصميم خرائط معرفية للمفاهيم بتقنية الانفوجرافيك، مستعينة بالأشكال الهندسية والرسومات والصور التي تتناسب مع طبيعة كل درس. **ثم تبدأ المعلمة في تنفيذ التدريس كما يلي:**

١- **تنبأ:** وتعتمد هذه الخطوة على أنشطة العصف الذهني وتنشيط المعرفة السابقة للتلميذة. حيث تكتب المعلمة على السبورة عنوان الموضوع، وتوجه التلميذات إلى قراءته بصوت مسموع، ومحاولة التنبؤ بالأفكار التي يدور حولها موضوع الدرس مستعينة بكراسة النشاط التي تزودها بها المعلمة، وتتضمن كلمات مفتاحية للعنوان وبعض الصور والرسومات التي تنشط البنية المعرفية لها. وسؤال التلميذة عن الذي يدور حوله موضوع الدرس؟ وما المجال الذي ينتمي إليه؟ وكتابة هذه الأفكار بكراسة النشاط التي اشتملت على مجموعة من الأنشطة المصاحبة لكل مرحلة من مراحل خطوات استراتيجية تنال القمر.

٢- **نظم:** وفي هذه الخطوة تقوم التلميذة بتنظيم المعرفة السابقة لديها حول الموضوع، وذلك بتنظيم الأفكار الرئيسة التي توصلت إليها من خطوة التنبؤ في شكل خريطة معرفية تشمل المفاهيم والرسومات المعبرة عن أفكارها، ثم مناقشة التلميذات في الأفكار الرئيسة التي توصلن إليها حول موضوع الدرس.

ب- مرحلة أثناء التعلم:

٣- **ابحث:** وفي هذه الخطوة تقوم التلميذة بقراءة موضوع الدرس والبحث عن الأفكار الرئيسة التي يتضمنها.

٤- **لخص:** وفي هذه الخطوة يُطلب من التلميذة توضيح أهم الأفكار الرئيسة التي يدور حولها الموضوع، وتنظيمها في شكل خريطة معرفية تشمل المفاهيم والصور والرسومات الموضحة لهذه الأفكار.

ج- مرحلة بعد التعلم:

قيم: وتتضمن هذه الخطوة أربع عمليات هي: السؤال، والمقارنة، والتوضيح، والتنبؤ.

١- **السؤال:** هل قامت التلميذة بتحويل الأفكار التي تم تلخيصها إلى أسئلة؟

٢- **المقارنة:** هل قامت التلميذة بمقارنة الخريطة المعرفية الأولى التي قامت بتصميمها قبل قراءة الموضوع، بالأخرى التي صممتها أثناء مرحلة التعلم في خطوة لخص.

٣- **التوضيح:** هل قامت التلميذة بالسؤال عن المصطلحات غير المألوفة، أو عن معلومات جديدة غير موجودة في موضوع الدرس متعلقة به؟

٤- **التنبؤ:** هل قامت التلميذة بالتنبؤ بالأفكار التي يمكن أن تتناولها في القسم الثاني من الدرس؟

ثانيًا: بناء اختبار لقياس المفاهيم الصحية:

أعدت الباحثة اختبارًا معتمدًا على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، متسمًا بالصدق والثبات والموضوعية، وقد مر هذا الاختبار في مرحلة بنائه بعدة خطوات هي:

الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس درجة اكتساب تلميذات الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الصحية نتيجة دراستهن لوحدة "صحتي وسلامتي" من مقرر المهارات الحياتية والأسرية، باستخدام استراتيجية تنال القمر POSSE وتقنية الإنفوجرافيك. وليسهل المقارنة بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد اشتمل الاختبار على المستويات الستة لبلوم (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

تحديد نوع الاختبار وصياغة أسئلته: وقع الاختيار على الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وذلك لأنها تقيس بكفاءة شديدة نواتج التعلم وتتميز بأنها موضوعية في التصحيح ولا تتأثر بالخصائص الذاتية للمصحح. حيث قامت الباحثة بإعداد (٢٠) سؤالًا لقياس بُعد المفاهيم الصحية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مقرر المهارات الحياتية والأسرية، وفيما يلي الجدول رقم (٣) الآتي يوضح مواصفات اختبار المفاهيم الصحية.

جدول رقم (٣) يوضح مواصفات اختبار المفاهيم الصحية

المستويات المعرفية	العدد	النسبة%	المفردات التي تقيسها
تذكر	٢	١٠	١، ١٤
فهم	٥	٢٥	٢، ٧، ١٢، ١٢، ١٥
تطبيق	٥	٢٥	٣، ٤، ٦، ١٨، ١٩

المستويات المعرفية	العدد	النسبة%	المفردات التي تقيسها
تحليل	٣	١٥	٨، ٩، ١٠
تركيب	٣	١٥	٥، ١١، ١٦
تقويم	٢	١٠	١٧، ٢٠
المجموع	٢٠	١٠٠٪	

صدق الاختبار: استخدمت الباحثة طريقة صدق المحتوى، وذلك بعرض عبارات الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين، لكي يبدوا الرأي حول صلاحية مفردات الاختبار لقياس المفاهيم الصحية على المستويات المشار إليها. وسلامة الصياغة اللغوية لعبارات الاختبار وملاءمتها لتلميذات الصف السادس الابتدائي. وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين التي تلخصت في تعديل بعض مستويات الاختبار، وتعديل في الصياغة اللغوية. وحذف بعض الأسئلة واستبدلها بأخرى. وبذلك أصبحت مفردات الاختبار (٢٠) مفردة.

ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي وكان عدد أفرادها (٣٦) تلميذة، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة رولون(Rulon)، وقد وجد أن ثبات الاختبار =٠,٨١ وهو معامل ثبات عالٍ جدًا، إذ يعد معامل الثبات جيدًا إذا بلغ (٠,٦٧) فأكثر (النبهان:٢٠٠٤، ٢٣٧)

تحديد طريقة تصحيح الاختبار: تم تجهيز ورقة إجابة منفصلة عن ورقة الأسئلة، حيث تقوم كل تلميذة بوضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة لكل سؤال، وتم إعداد مفتاح إجابة للاختبار من نوع المفتاح المثقوب تسهيلاً لعملية التصحيح وسرعتها، وتم إعطاء درجة واحدة لكل سؤال، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لمفردات الاختبار مساوية لعدد مفرداته (٢٠) درجة.

تحديد الزمن المناسب للاختبار: وذلك برصد زمن الاختبار لكل فرد من أفراد العينة، وتم حساب متوسط مجموع الزمن بالنسبة لعدد أفراد العينة ووجد أنه (٢٥) دقيقة.

ثالثًا: مقياس الاتجاهات الصحية: تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مجموع استجابات قبول أو رفض تلميذات الصف السادس الابتدائي للسلوكيات الصحية بمقرر التربية الأسرية.

الصورة المبدئية للمقياس: تضمن المقياس ثلاثة أبعاد تمثلت في الآتي: الأول: النظافة الشخصية. الثاني: التغذية السليمة. الثالث: العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، حيث تم اشتقاق هذه الأبعاد من مجالات مقرر المهارات الحياتية والأسرية التي تم عرضها في الإطار النظري والمرتبطة بمحتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف السادس الابتدائي. والجدول رقم (٤) الآتي يوضح مواصفات مقياس الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية.

جدول رقم (٤) يوضح مواصفات مقياس الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والاسرية

المحاور التي يدور حولها المقياس		رقم العبارات	الوزن النسبي	
			مج	%
١- النظافة الشخصية		١٣، ١٥، ٤، ١٧، ٢١، ٨، ١٢	٧	٣٣,٣٪
٢- التغذية السليمة		٦، ١٤، ١١، ٢، ١٦، ١٨، ٢٠، ٥	٨	٣٨,٠٩٪
٣- العادات الصحية في التعامل مع الاجهزة الإلكترونية		١، ٧، ٩، ١٠، ١٩، ٣	٦	٢٨,٥٧٪
الوزن النسبي	مج	٢١	٢١	١٠٠٪
	%	١٠٠٪		

صياغة عبارات المقياس: قامت الباحثة بصياغة عبارات مقياس خماسي المستويات من الاستجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على أن تكون الدرجة المقابلة لكل من هذه المستويات على الترتيب كما يلي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات السلبية، (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات الموجبة، حيث تعكس العبارات الموجبة استجابات استحسان التلميذة للمحور المتعلق بالاتجاه، وتعكس العبارات السالبة استجابة عدم استحسان التلميذة لنفس الموضوع.

صدق المقياس: تم عرض عبارات مقياس الاتجاهات الصحية على مجموعة من المحكمين، وطلبت الباحثة من السادة المحكمين إبداء الرأي حوله، وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، ليصبح المقياس بعد هذه الخطوة مكونًا من (٢١) عبارة.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد وجد أن معامل ألفا لهذا المقياس = ٠,٨٨، وهذه الدرجة قد تمثل معامل ثبات مرتفع إذا علم أن معامل ألفا يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس. (النبهان:٢٠٠٤، ٢٣٧)

زمن المقياس: وجدت الباحثة أن تلميذات عينة الدراسة ينتهين من الأداء على المقياس في فترة زمنية تتراوح بين (٢٠-٢٤) دقيقة، وعلى ذلك فإن متوسط زمن الأداء على المقياس هو ٢٢ دقيقة.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الصدق والثبات أصبح المقياس مكونًا من (٢١) فقرة موزعة على المحاور الأربعة كالآتي: الأول (٧ فقرات)، والثاني (٨ فقرات)، والثالث (٦ فقرات).

نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث: للتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل إجراء المعالجة التجريبية تم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، ويتضح ذلك في الجدول الآتي رقم (٥).

جدول رقم (٥) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار القبلي لأدوات الدراسة

الاختبار	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)
المفاهيم الصحية	تجريبية	٣٨	١٩,٥	٥,٧	٧٥	٠,١٦٦
	ضابطة	٣٩	١٩,١	٥,٤		
الاتجاهات الصحية	تجريبية	٣٨	٦٤,٢	٨,٠٨	٧٥	٠,٣٢٨
	ضابطة	٣٩	٦٣,٢	٨,٠٤		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يوضح تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق بأدائهما على اختبار المفاهيم الصحية ومقياس الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية.

التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت معلمة الفصل بتدريس المجموعة التجريبية وحدة "صحتي وسلامتي" بعد قيام الباحثة بتدريبها على دليل المعلمة الخاص باستراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك، وقد رافقتها الباحثة خطوة بخطوة أثناء مراحل التدريس، حيث استغرقت عملية التدريس (١٢ حصة) في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ بمعدل (٦) حصص لكل مجموعة خلال الفصل الدراسي الأول، وقد تم تقليل عدد حصص المقررات وتوزيعها وفقاً للنظام الجديد لوزارة التربية والتعليم الخاص بالثلاثة الفصول الدراسية، وقد قامت معلمة المجموعة الضابطة بالتدريس بالطريقة التقليدية في المدة الزمنية نفسها طبقًا لما هو متبع في إطار دليل المعلمة الموجود بالمدرسة.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم الصحية:

استهدف التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الصحية الإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية المفاهيم الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، في ضوء تقنية الإنفوجرافيك على مستويات بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاختبار بشكل عام)؟ تم التحقق من الفرض الأول التالي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). على مستوى (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاختبار بشكل عام).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في اختيار المفاهيم الصحية البعدي تبعًا للمستويات الآتية: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاختبار بشكل عام) كما يوضحها الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في اختبار المفاهيم الصحية البعدي لتلميذات الصف السادس الابتدائي.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٣٨	١٤,٢٩	٠,٩١	٤,٥٧١	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٩,٦٢	١,٦٢			
الفهم	التجريبية	٣٨	١٥,٣٥	٠,٨٤	٤,٦٥١	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٩,٢٠	١,٧٤			
التطبيق	التجريبية	٣٨	١١,١٦	١,٠٩	٢,٤٥١	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٧,٢١	١,٨٢			
التحليل	التجريبية	٣٨	١٠,٩٥	١,٤٢	٢,٩٣٤	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٦,٢٣	١,٩٦			
التركيب	التجريبية	٣٨	١١,١٧	١,٠٧	٣,٧٢٤	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٧,١٨	١,٨٥			
التقويم	التجريبية	٣٨	١٣,٢٦	٠,٩٤	٤,٣٥٦	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٧,٠١	١,٩٠			
الاختبار بشكل عام	التجريبية	٣٨	٦٧,٢٢	٤,٢٦	٥,٧٢٤	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٤٨,١٥	٣,٧٥			

وتشير نتائج الجدول (٦) إلى الاتي:

– المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية البعدي بشكل عام للمجموعة التجريبية قد بلغ (٦٧,٢٢)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٤٨,١٥)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية بشكل عام تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥,٧٢٤)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التذكر للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٤,٢٩) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٩,٦٢)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى التذكر تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٥٧١)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى الفهم للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٥,٣٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٩,٢٠)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى الفهم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٦٥١)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التطبيق للمجموعة التجريبية قد بلغ (١١,١٦)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٧,٢١)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى التطبيق تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٥١) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التحليل للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٠,٩٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٦,٢٣)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى التحليل تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٩٣٤)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التركيب للمجموعة التجريبية قد بلغ (١١,١٧)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٧,١٨)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى التركيب تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٧٢٤) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية.

– كما تبين النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التقويم للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٣,٢٦)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٧,٠١)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للمفاهيم الصحية عند مستوى التقويم تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٣٥٦) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٧٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية عند مستوى التقويم لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في اختبار المفاهيم الصحية بشكل عام وعلى مستوى كل من (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التقويم) لصالح المجموعة التجريبية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

تفسير النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم الصحية:

– أظهرت نتائج البحث تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك على تلميذات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الصحية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة كل من (فرج وآخرين٢٠٢١) و (حج عمر والمشوح ٢٠٢٢) ودراسة (عبد ٢٠١٩) في فاعلية استراتيجية تنال القمر في تنمية نواتج التعلم المختلفة في مقرر اللغة العربية والعلوم والجغرافيا. كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية المفاهيم الصحية مثل دراسة كل من (الجندي، ٢٠٢٢)، (محمد، ٢٠١٠) في مرحلة رياض الاطفال و (محمد، ٢٠١٥) في المرحلة الثانوية.

وقد يرجع السبب إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

– إيجابية التلميذة في جميع مراحل التعلم خلال المعالجة التدريسية، قبل التعلم وأثناء وبعد التعلم، وذلك من خلال أداء عدد من الممارسات التربوية والإجراءات العملية لأنشطة استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك، حيث استطاعت التلميذة أن تقوم بعدد من عمليات التفكير العليا بشكل كبير ومنها عملية الفهم، والتنظيم، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات، والعصف الذهني، واقتراح الحلول، والمقارنة، والاستدلال، مما يدل على ارتباط هذه الاستراتيجية بعمليات التفكير المختلفة.

– كما أن تحفيز التلميذات على إطلاق العنان لخيالهم، والتعبير بحرية عما يدور في مخيلتهن من أفكار، وكذلك التأمل فيها بعد كل خطوه من خطوات تطبيق الدرس وليس هذا فقط بل التأمل أيضاً في أفكار بعضهن من خلال العمل التعاوني داخل الفصل أدى إلى زيادة تحصيلهن للمفاهيم الصحية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية:

استهدف التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات الصحية الإجابة عن السؤال الآتي: ما فاعلية استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تنمية الاتجاهات الصحية في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، في ضوء تقنية الإنفوجرافيك على مستوى (النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية) والمقياس بشكل عام؟ تم التحقق من الفرض الصفري الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاهات الصحية على مستوى كل من (النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية – المقياس بشكل عام) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الثاني استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في مقاس الاتجاهات الصحية البعدي تبعًا للمستويات الآتية: النظافة الشخصية – التغذية السليمة – العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية) والمقياس بشكل عام كما يوضحها الجدول رقم (٧) الآتي:

جدول رقم (٧) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في مقياس الاتجاهات الصحية البعدي.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
النظافة الشخصية	التجريبية	٣٨	١٤,٠٥	٠,٩٤	٣,٦٥	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٩,٢٠	١,٠٤			
التغذية السليمة	التجريبية	٣٨	١٢,١٦	١,١٩	٣,٠٥١	٧٥	دال احصائياً عن مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٣٩	٧,٢١	١,٤٢			
العادات الصحية في التعامل	التجريبية	٣٨	١١,٩٥	١,٧٢	٢,٩٥١	٧٥	دال احصائياً عن

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مع الاجهزة الإلكترونية	الضابطة	٣٩	٦,٢٣	١,١٦			مستوى (٠,٠٥)
المقياس بشكل عام	التجريبية	٣٨	٨٢,١٣	٥,٠٢	٥,٤٢٢	٧٥	دال احصائياً عن مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٣٩	٦٧,٠٦	٤,٢٦			

تشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى التالي:

– المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في مقياس الاتجاهات الصحية البعدي بشكل عام للمجموعة التجريبية قد بلغ (٨٢,١٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٦٧,٠٦) ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للاتجاهات الصحية بشكل عام، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥,٤٢٢)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات الصحية بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

– كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في مقياس الاتجاهات الصحية البعدي عند مستوى النظافة الشخصية للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٤,٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٩,٢٠)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للاتجاهات الصحية بشكل عام، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٦٥) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات الصحية بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

– كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في مقياس الاتجاهات الصحية البعدي عند مستوى التغذية السليمة للمجموعة التجريبية قد بلغ (١٢,١٦)، وهو أعلى

من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٧,٢١)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للاتجاهات الصحية بشكل عام، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٠٥١)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات الصحية بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

– كما تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات في مقياس الاتجاهات الصحية البعدي عند مستوى العادات الصحية في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية للمجموعة التجريبية قد بلغ (١١,٩٥)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات تلميذات المجموعة الضابطة الذي بلغ (٦,٢٣)، ولبيان الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث في الاختبار البعدي للاتجاهات الصحية بشكل عام، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٩٥١)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الاتجاهات الصحية بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية السابقة.

تفسير النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات الصحية:

أظهرت نتائج البحث تفوق تلميذات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك على تلميذات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات الصحية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (محمد، ٢٠١٥) و (المومني، ٢٠١٥) في تنمية الاتجاهات الصحية لدى طالبات جامعة عجلون، كما تتفق أيضاً مع ما تنادى به وزارة الصحة السعودية طبقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠ من ضرورة الارتقاء بالمعارف والمفاهيم الصحية، وبناء الاتجاهات، وغرس السلوكيات الصحية في المجتمع المدرسي.

وقد يرجع السبب إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية:

– التفاعل الإيجابي للتلميذة في المواقف والممارسات التربوية التي مرت بها، حيث قامت التلميذة بمجموعة من الممارسات الإجرائية المتتابعة والمتسلسلة تحت إشراف المعلمة والمتمثلة في

عملية التنبؤ، التنظيم، البحث، التلخيص، التقويم أدى إلى تسهيل تعلم المفاهيم والمعلومات التي أثرت بدورها على تعديل الاتجاهات الصحية لدى التلميذات.

-كما أن تحويل المعلومات والمفاهيم إلى رسومات وصور توضيحية كان له أثر إيجابي في فهم واستيعاب المفاهيم الصعبة على تلميذات الصف السادس الابتدائي، بجانب عقد مقارنات بين السلوكيات غير المرغوبة صحياً وأثارها السلبية على صحة الفرد والسلوكيات الصحية المرغوبة، مع التوضيح باستخدام الأمثلة المتعددة المرتبطة بحياة التلميذة، مما ساعد على تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة صحياً لديها واكتسابها سلوكيات صحية إيجابية.

وهذا يتفق مع ما تنادي به الأدبيات في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث إن العملية التعليمة الناجحة هي التي تُفعل كل قدرات وطاقات المتعلم وهي التي تبدء بالمتعلم وتنتهي به.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

– صياغة المقررات باستراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك لتسهيل تحصيلها على تلميذات المرحلة الابتدائية.

– تدريب تلميذات المرحلة الابتدائية على خطوات استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

– بث ثقة التلميذات في أفكارهن، وتشجيع حب الاستطلاع العلمي والمنافسة لديهن.

– دمج استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك ضمن برامج تنمية المعلمين والمعلمات مهنيًا، وتدريبهن على تخطيط الدروس وتنفيذها باستخدامها.

البحوث المقترحة:

في ضوء إجراءات البحث الحالي ونتائجه، يمكن إجراء الدراسات الآتية:

– برنامج مقترح لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك.

– دراسة مقارنة بين تأثير استخدام كل من تكنولوجيا الوسائط المتعددة واستراتيجية تنال القمر في تنمية حب الاستطلاع العلمي والقدرات الابتكارية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

– إجراء دراسة مماثلة للتعرف على فاعلية استراتيجية تنال القمر في ضوء تقنية الإنفوجرافيك في متغيرات أخرى مثل: (الدافعية –التفكير الناقد–المشاعر الابتكارية).

المراجع

المراجع العربية:

أبو السعود، علم الدين أحمد. (٢٠١٨)." أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي "بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة.

أبو زايدة، حاتم. (٢٠٠٦). "فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي" رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

أبوسند، محمود إبراهيم. (٢٠١٨). "فاعلية وحدة مقترحة على تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية الوعي بأضرار المخدرات لدى طلبة الصف الحادي عشر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

أبو فياض، هبه والناقه، صلاح. (٢٠٢٢) ". فاعلية نموذج تدريس قائم على المنحى التكاملي في تنمية الوعي الصحي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية"، ٣٠ – (٥) ص ٤٢-٦٢.

البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠١٧). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان. الأردن.

الجندي، اكرام حمودة. (٢٠٢٢). " تنمية مفاهيم الصحة الوقائية لدى أطفال الروضة في ضوء استراتيجية التعليم المتمايز" مجلة الطفولة العدد الاربعون.

الجندي، أمينة. (٢٠٠٣)." فعالية برنامج مقترح قائم على التعليم الذاتي لتنمية الوعي بالصحة الإنجابية وأبعادها لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات" المؤتمر العلمي السابع نحو تربية علمية أفضل". الاسماعيلية من ٢٧-٣٠ يوليو. الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ١-٥١.

الجندي، ريهام محمد حسن. (٢٠١٥)." الانفوجرافيك والبيانات " بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول للفنون الجميلة، الأقصر، مصر.

الحربي، حاتم. (٢٠١٨). " تصور مقترح لتنمية قيم الثقافة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين الصحيين"، دكتوراه غيرمشوره، جامعة المدينة العالمية.

الحلبي، سماح إحسان. (٢٠١٧). "دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي الصحي لدى طلبتها بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعيله". رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزه.

الرازقي، وسن موحان والعفون. (٢٠٢١)." نادية حسين. تقويم محتوى العلوم للصف السادس الابتدائي على وفق متطلبات التنور الصحي" مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٩ (٩).

السرساوى، أسماء طلعت. (٢٠١٨)." فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المفاهيم الصحية في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر" ماجستير غير منشور. كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

الشافعي، رباب عبده محمد. (٢٠١٩)." فعالية استخدام استراتيجية فكر- زاوج – شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، العدد ٤٥.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (٢٠١٩). نمو المفاهيم العلمية للأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

الصيداوي، خالد. أثر استخدام استراتيجية. (٢٠١٥)."تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي" ماجستير غير منشوره، الجامعة الاسلامية، غزه.

العربي، رمزي. (٢٠٠٥). التصميم الجرافيكى، ط١، دار اليوسف للنشر والتوزيع، بيروت.

الغامدي، خليل محمد والزهراني، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٩). "فاعلية استخدام الانفوجرافيك على كلاً من التحصيل الدراسي ومهارات التفكير في مقرر الحاسوب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة"، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط ٣٥ (٦).

الغريري، عادل عبد الرزاق وعبد الله، رؤى شريف. (٢٠٢٢)." استخدام فن الانفوجرافيك ومواقع التواصل الاجتماعي في تطوير العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا– دراسة ميدانية في جامعة بغداد وذي قار إنموذجا" المجلة الأكاديمية العلمية العراقية، جامعة تكريت ١٤ (٥٠) القسم الأول.

المعيمعة، إسماعيل والوالدة، ناصر. (٢٠٢٠)." أثر استراتيجيتي تنال القمر والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس في مبحث التربية الإسلامية في الاردن" مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٤ (٢٨).

المومني، منال عبد الكريم. (٢٠١٥). " مستوى الاتجاهات الصحية لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية عجلون الجامعية" مجلة كلية التربية، جامعة الازهر العدد ١٦٣.

الهياجنة، صوفيا والتل، شادية. (٢٠١٧) ". فاعلية استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و"تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي"مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٤ (٢٥)، ٤٤٦–٤٧١.

حج عمر، سوزان والمشوح، هدى. (٢٠٢٢)." أثر توظيف استراتيجية تنال القمر في تدريس العلوم والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط" مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٤٢) ج١.

دايرسون، مارغريت. (٢٠١٢). استراتيجيات للاستيعاب القرائي– استراتيجية تنال القمر واستراتيجية الجدول الذاتي. ط٤ (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام.

دحلان، عمر على. (٢٠١٩)." فاعلية توظيف استراتيجية تنال القمر (*POSSE*) في تحسين مهارات فهم المقروء والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي" المجلة الدولية للبحوث التربوية والنفسية ١. (٧). جامعة الاقصى، فلسطين.

درويش، عمرو محمد أحمد والخنى، أماني أحمد عيد. (٢٠١٥) ". نمطاً تقديم الانفوجرافيك (الثابت/ المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه "مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر ٢٥ (٢)، ٢٦٤–٢٦٥.

سلمان، ايناس جهاد. (٢٠١٦). "أثر استراتيجية تنال القمر في مهارات ما وراء المعرفة في مادة علم الأحياء لدى طالبات الصف الرابع العلمي" مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٢ (٥١)، ٣٠٠–٣٢١.

شلتوت، محمد. (٢٠١٦). الانفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج، ط١، وكالة أساس للدعاية والإعلان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد، الحارث شاكر. (٢٠١٩). " أثر التدريس على وفق استراتيجية تنال القمر في التحصيل والاستبقاء لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة الجغرافيا "، مجلة الجامعة العراقية. (٤٤) ج٢,٢٥٦–٢٦٣.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

على، عماد أحمد حسن، (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، إعداد، تعديل وتقنين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عمر، عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٦). "فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" مجلة التربية العلمية، مصر.٢٠٧-٢٦٧.

عيد، ولاء الشيخ والمستريحي، حسين. (٢٠٢٢)." مدى مساهمة المنهاج الوطني التفاعلي في تنمية مفاهيم الوعي الصحي لدى أطفال الرياض ١ الحكومية من وجهة نظر المعلمات في محافظة الزرقاء" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٣٦ (٨).

عيسى، ماجد محمد عثمان. (٢٠١٩)." فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعليم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف" مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. ١ (٣٤). ٣٤٨-٣٩٠.

فرج، جاسم وآخرون. (٢٠٢١). "أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة العربية" مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، مج٣.

محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٧). نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، صفاء أحمد محمد. (٢٠١٠). " فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الصحية لطفل الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٤)، ١٥٩-٢٠٧.

محمد، غادة محمد حسنى. (٢٠١٥). " فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية ((*PDEODE* في تدريس الاقتصاد المنزلي علي تنمية المفاهيم الصحية والسلوكيات الاقتصادية لدي طالبات الصف الأول الثانوي" مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (٤٠).

محمد، هناء عبد الحميد. (٢٠٢١)." استخدام استراتيجية تنال القمر (*POSSE*) في تدريس علم النفس لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية" مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٢ (٤). ص ٧-٥٤.

مدني، عبد الرحمن وشكره، مرفت. (٢٠١٧)." السلوك الصحي لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة أسيوط: دراسة مسحية". مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية.٣ (٤٥).

مصطفى، شوق أحمد محمد. (٢٠٢٢)." أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تدريس مادة اللغة العربية على تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي" ماجستير غير منشور، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.

مطر، يوسف خليل محمد. (٢٠٠٤). " أثر برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارة التجويد لدى طلبة مركز القرآن الكريم بالجامعة السالمية في غزة" رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة السالمية، غزة.

مؤتمر الصحة النفسية بجامعة الإمام يخرج بـ ١٢ توصية لتحسين جودة الحية للطلبة، وكالة الأنباء السعودية الأثنين ١٤/٣/١٤٤٤ هـ الموافق ١٠/١٠/٢٠٢٢ م. *https://www. spa. gov. sa/home. php?lang=ar*

مؤتمر الصحة الرقمي الدولي) ٢٠٢٢)، المجلس الصحي السعودي *https://shc. gov. sa/Arabic/MediaCenter/News/Pages/News364. aspx*

وزرة الصحة. (٢٠٠٢). الكتاب الإحصائي السنوي، المملكة العربية السعودية, وزارة الصحة– إدارة الإحصاء.

ترجمة المراجع العربية:

Abd, Al-Harith Shaker. (2019). "The effect of teaching according to the strategy of taking the moon on the achievement and retention of fourth-grade literary students in geography" (in Arabic) Iraqi University Journal (44) , part 2.256-263.

Abu Al-Saud, Alam Al-Din Ahmed. (2018)."The effect of employing the " (POSSE) " strategy on developing reflective thinking skills in science and life for the fourth graders in Gaza. " (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, The Islamic University of Gaza – Palestine.

Abu Fayyad, Heba and Al-Naqa, Salah. (2022) "The effectiveness of a teaching model based on the integrative approach in developing health awareness among fifth grade female students in science" (in Arabic) Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 30 (5) , pp. 42-62.

Abu Sanad, Mahmoud Ibrahim. (2018)." The Effectiveness of a Suggested Unit on Web 2.0 Applications in Developing Awareness of Drug Damage among Eleventh Grade Students" (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University – Gaza.

Abu Zayda, Hatem. (2006)."The Effectiveness of a Multimedia Program for Developing Concepts and Health Awareness in Science for Sixth Grade Students", (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University.

Al-Arabi, Ramzy. (2005). Graphic Design. (In Arabic) first Edition, Beirut, Dar Al-Youssef for Publishing and Distribution.

Al-Baja, Abdel-Fattah Hassan. (2017). "Teaching Children Reading and Writing Skills" (in Arabic). Dar Al- Fikr for Printing and Publishing. Amman. Jordan.

Aldossari , Ali. (2021)." Health Education Concepts in School Biology Textbooks in the United States and Singapore "EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education 17 (5).

Al-Ghamdi, Khalil Muhammad and Al-Zahrani, Ibrahim bin Abdullah. (2019). " The effectiveness of using infographics on both academic achievement and thinking skills in the computer course among middle school students in Al-Baha region" (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, Assiut University,35 (6).

Al-Ghurairi, Adel Abdul-Razzaq and Abdullah, Roaa Sharif. (2022). "Using the art of infographics and social networking sites in developing the educational process in light of the Corona pandemic – a field study at the University of Baghdad and Dhi Qar as a model" (in Arabic) the Iraqi Academic Scientific Journal, Tikrit University, 14 (50) section the first.

Al-Halabi, Samah Ihsan. (2017)."The role of school administration in developing health awareness among its students in UNRWA schools in the Gaza governorates and ways to activate it" (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, the Islamic University, Gaza.

Al-Harbi, Hatem. (2018)." A proposed vision for the development of health culture values among primary school students from the viewpoint of health educators" Ph. D. Germshorah, Al-Madinah International University.

Al-Hayajneh, Sophia and Al-Tal, Shadia. (2017). "The effectiveness of the strategies of "self-questioning" and "taking the moon" in developing reading comprehension and beyond

reading comprehension" (in Arabic) Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies 4 (25) , 446-471.

Ali, Emad Ahmed Hassan. (2016). “Preparation, modification and codification of the “Colored Progressive Matrices Test” (in Arabic) Anglo Egyptian Bookshop, Cairo.

Al-Jundi, Amina. (2003). "The effectiveness of a proposed program based on self-education to develop awareness of reproductive health and its dimensions among the student teacher at the College of Girls" (in Arabic) "The Seventh Scientific Conference Towards a Better Scientific Education." Ismailia from 27-30 July. Egyptian Society for Scientific Education, pp. 1-51.

Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2000) , “Educational and Psychological Measurement and Evaluation: Its Basics, Applications, and Contemporary Directions” (in Arabic) Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Maima'a, Ismail and Al-Walda, Nasser. (2020). "The Impact of the Two Strategies of Getting the Moon and Brainstorming on Developing Creative Thinking Skills for Sixth Grade Students in the Study of Islamic Education in Jordan" (in Arabic) Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 4 (28).

Al-Momani, Manal Abdel-Karim. (2015). “The Level of Health Attitudes among Female Students of the Department of Educational Sciences at Ajloun University College.” (in Arabic) Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue 163.

Al-Razqi, Sun Mohan and Al-Affoun. (2021). "Nadia Hussein. Evaluating the science content of the sixth grade of primary school according to the requirements of healthy enlightenment." (in Arabic) Babylon University Journal of Human Sciences, 29 (9).

Al-Sarsawy, Asma Talaat. (2018). "The Effectiveness of a Proposed Program Based on Active Learning in Developing Health Concepts in Life Sciences for Tenth Grade Female Students,” (in Arabic) Unpublished Master ,College of Education, The Islamic University of Gaza.

Al-Sedawi, Khaled. (2015)." The effect of using the “Talal Al-Qamar” strategy on developing the reading comprehension skills of fourth grade female students" (in Arabic) Unpublished MA, the Islamic University, Gaza.

Al-Shafei, Rabab Abdo Muhammad. (2019). "The Effectiveness of Using the Think-Pair-Participate Strategy in Developing Health Concepts and Critical Thinking among Kindergarten Children," (in Arabic) Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Issue 45.

Dahlan, Omar Ali, (2019). "The Effectiveness of Employing the Strategy of Getting the Moon (POSSE) in Improving Reading Comprehension Skills and Retention for Fifth Grade Pupils," (in Arabic) International Journal of Educational and Psychological Research. 1 (7). Al-Aqsa University, Palestine

Darwish, Amr Mohamed Ahmed and El-Khanna, Amani Ahmed Eid. (2015). "Patterns of presenting infographics (fixed / mobile) via the web and their impact on developing visual thinking skills for autistic children and their attitudes towards it" (in Arabic) Journal of Educational Technology, Egypt, 25 (2) , 265- 264.

Eid, Walaa Al-Sheikh and Al-Mastarihi, Hussain. (2022). “The extent to which the interactive national curriculum contributes to the development of health awareness concepts among government children in Riyadh 1 from the viewpoint of female teachers in Zarqa Governorate.” (in Arabic) An-Najah University Journal for Research (Human Sciences) 36 (8).

El-Gendy, Ikram Hamouda. (2022). "Developing Concepts of Preventive Health among Kindergarten Children in Light of the Differentiated Education Strategy," (in Arabic) Al-Tufola Magazine, Issue 40.

El-Gendy, Reham Mohamed Hassan. (2015). "Infographics and data" (in Arabic) a paper presented to the First International Conference on Fine Arts, on (17-19, 2015) Luxor, Egypt.

El-Sherbiny, Zakaria and Sadek, Yusriya. (2019). "The Development of Scientific Concepts for Children" (in Arabic) , Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Faraj, Jassem and others. (2021). "The effect of the strategy of getting the moon in developing the reading comprehension of first-grade students in the middle school in Arabic language" (in Arabic) Journal of Sustainable Studies, Scientific Society for Sustainable Educational StudiesMug 3.

Hajj Omar, Suzan and Al-Mushawah, Huda. (2022). "The effect of employing the strategy of taking the moon in teaching science and critical thinking among first-grade intermediate students" (in Arabic) Journal of Arab Studies in Education and Psychology (142) , part 1.

Health overalls. (2002). Statistical Yearbook" (in Arabic) Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Health - Statistics Department.

International Digital Health Conference (2022) , (in Arabic) Saudi Health Council https://shc. gov. sa/Arabic/MediaCenter/News/Pages/News364. aspx

Issa, Majid Muhammad Othman. (2019). "The effectiveness of training on the strategy of getting the moon in deep learning and self-regulation among fifth grade students in Taif Governorate," " (in Arabic) Journal of the College of Education. Menoufia Mosque, 1 (34). 348-390.

Madani, Abd al-Rahman, and Shoukra, Mervat. (2017). "The Healthy Behavior of First Cycle Students of Basic Education in Assiut Governorate: A Survey Study." (in Arabic) Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts.3 (45).

Matar, Youssef Khalil Muhammad. (2004). "The Impact of a Multimedia Program on Developing the Intonation Skill of the Students of the Holy Qur'an Center at Salmiya University in Gaza," (in Arabic) an unpublished master's thesis, College of Education.

Mohamed, Ghada Mohamed Hosni. (2015). "The Effectiveness of Using the Six-Dimensional Strategy (PDEODE) in Teaching Home Economics to Develop Health Concepts and Economic Behaviors for First Grade Secondary Female Students," (in Arabic) Journal of Specific Education Research, Mansoura University ,Issue (40).

Muhammad, Hana Abdel Hamid. (2021). "Using the POSSE strategy in teaching psychology to develop conceptual comprehension and cognitive flexibility among secondary school students" (in Arabic). Journal of Digital Education and Learning Technology, 2 (4) , pp. 7-54.

Muhammad, Jassim Muhammad (2007). "Learning Theories", (in Arabic) Amman, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Muhammad, Safaa Ahmed Muhammad. (2010). "The Effectiveness of Educational Games in Developing Health Concepts for Kindergarten Children," (in Arabic) Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 4 (4) , 159-207.

Mustafa, Shawq Ahmed Muhammad. (2022). "The effect of using the "Tanal Al-Qamar" strategy in teaching Arabic language on developing the reading comprehension skill of

tenth grade female students" (in Arabic) unpublished master's degree, College of Educational Sciences, Middle East University.

Jameel, A. (2017). "The Effectiveness of P. O. S. S. E Strategy on Improving Reading Comprehension of the EFL University Students". International Journal of English Literature and Social Sciences, 2 (4) ,123-133. doi:10.24001/ijels.2.4.15

Omar, Assem Mohamed Ibrahim. (2016). "The effectiveness of a proposed strategy based on infographics in acquiring scientific concepts, developing visual thinking skills and enjoying science learning among fifth graders" (in Arabic) Journal of Scientific Education, Egypt,207-267.

Salman, Enas Jihad. (2016)." The effect of the strategy of obtaining the moon on the metacognitive skills in biology for fourth-grade students of science" (in Arabic) Journal of Educational and Psychological Research, 2 (51) , 300-321.

Shaltout, Muhamma. (2016). Infographics from planning to production, 1st edition, Asas Advertising Agency, Riyadh, Saudi Arabia.

The Conference on Mental Health at Al-Imam University, (in Arabic) issued by the Saudi News Agency, Monday 3/14/1444 AH corresponding to 10/10/2022 AD https://www. spa. gov. sa/home. php?lang=ar

WHO. (2004).” Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice summary report. Geneva, World Health Organization.

المراجع الأجنبية:

Aprilia, N. (2015). "Improving Reading Comprehension of the Eighth Grade Students at SMPN6 Yogyakarta Through POSSE Strategy in the Academic Year of 2014/2015 (Graduatin Project) ". State University of Yogyakarta,Indonesia.

Barnes, M. etal. (2008)." Beliefs about common problems and work" A qualitative study, Social Science and Mathematics, No (67) , 657-665.

Bulmer&et. al. (2010)." Comparison of Health Status and Health Behaviors between Female Graduate and Undergraduate College Students". Health Educator, v42 n2 p67-76 Fall https://eric. ed. gov/?id=EJ942542

Dierson, Margaret. (2012). "Strategies for Reading Comprehension – The Moon and the Self-Scheduling Strategy (4th Ed.). (Translation: Dhahran National Schools). Dammam" (in Arabic) House of Educational Book for Publishing and Distribution.

Dur,B. l. u. (2014). "Data visualization and infographics in visual communication design education at the age of information. Journal of Arts and Humanities".3 (5).39-50.

Gabhainn, N & Kelleher, C. (2000)." School Health Education and Gender: An Interactive Effect". Health Education Research - Theory & Practice, 15 (5) , 591-602.

Hollander, S. (2002). “Providing health information to the general public: A survey of current practices in academic health sciences libraries”. Bulletin of the Medical Library Association. 88 (1). 62-69

Mogashoa, T. (2014). "Applicability of Constructivist Theory in Qualitative Educational Research" American International Journal of Contemporary Research, 4 (7) , 22-30.

Qiuge. W. (2022)." Mental Health Education for Primary School Teachers in Areas Lacking Environmental Resource Dilemma and Countermeasures" Journal of Environmental and Public Health Volume, Article ID 4542385, 9 pages.

الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بتحقيق التميز التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل

The strategic intelligence of heads of academic departments and its relationship to achieving organizational excellence from the point of view of faculty members at the University of Hail

إعداد

د. هبه بنت فرحان سلمان الرويلي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Hebah Farhan Alruwaili

Assistant Professor of Educational Administration and Planning

At Jouf University

DOI:10.36046/2162-000-014-013

المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى ممارسة الذكاء الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بتحقيق التميّز التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم، في جامعة حائل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وشملت عينتها ٣٩٠ عضوًا من مجتمع الدراسة، أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعاد الذكاء الاستراتيجي في الجامعة جاءت متوسطة، فقد جاءت الرؤية المستقبلية أعلى بُعدًا بدرجة كبيرة، تلاها بُعد التفكير المنظّم، ثم بُعد الدافعية، وأخيرًا جاء بُعد الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية بدرجة متوسطة. أما مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، فقد جاء بدرجة كبيرة، وجاء أعلاها بُعد تميّز الثقافة التنظيمية بدرجة كبيرة، تلاه بُعد تميّز القادة بدرجة كبيرة، وجاء بُعد تميّز المرؤوسين بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية، بين متوسطات استجابات المشاركين بالدراسة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعادَ التميّز التنظيمي في الجامعة. وأوصت الدراسة بالعمل على تعزيز ثقافة الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، وتبني أبعاده مبادئَ عمل أساسيةً وإجرائيةً، وكذلك تبني منظومة تدريبية تخصصية تُعنى بالتطوير المهني التخصصي الاستراتيجي؛ مما يعزز ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل. كما أوصت الدراسة بإنشاء وحدة للذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، تُسهم في استشراف مستقبل الجامعة، وتعزيز دور قياداتها الأكاديمية في اتخاذ القرارات المناسبة، لتعزيز الذكاء الاستراتيجي فيها، وكذلك السعي إلى عقد الشراكات مع الجامعات الأخرى التي حققت مستوى عاليًا من التنافسية وممارسة أبعاد الذكاء الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاستراتيجي، رؤساء الأقسام الأكاديمية، التميز التنظيمي، أعضاء هيئة التدريس، جامعة حائل.

Abstract

The study aimed to identify the practice of strategic intelligence of the heads of academic departments and its relationship to achieving organizational excellence from the point of view of faculty members and their equivalents at the University of Hail. The study utilized the analytical descriptive approach, and the study sample included 390 members of the study population. The results showed that the degree of the practice of the heads of academic departments for the dimensions of strategic intelligence at the university came to a medium degree. Moreover, the future vision was higher after and to a large degree, followed by the dimension of organized thinking and then the dimension of motivation, and finally, the dimension of partnership with local and regional universities came to a medium degree. With regard to the level of organizational excellence at the University of Hail from the point of view of faculty, members and their equivalents came to a large degree. Furthermore, the highest dimensions came to distinguish organizational culture to a large degree, followed by the dimension of excellence of leaders to a large degree, and finally the dimension of subordinates to a medium degree. Furthermore, there is a positive, strong and statistically significant correlation between the average responses of the participants in the study to the practice of the heads of academic departments for the dimensions of strategic intelligence and between the dimensions of organizational excellence at the university.

The most important recommendations of the study came to work on transforming the culture of Hail University into a culture of strategic intelligence and adopting its dimensions as basic work principles, And developing the skills and capabilities of the heads of academic departments at the University of Hail to practice the dimensions of strategic intelligence, And the establishment of a sector or the formation of a strategic intelligence team at the University of Hail helps the university administration to anticipate the future of the university and enhances the role of its academic leaders in making appropriate decisions, And the need for the head of the department to follow up the changes surrounding the activities of the department, and anticipate future events, in a timely manner to achieve the mission and goals of the department.

Keywords: strategic intelligence, heads of academic departments, organizational excellence, University faculty members, University of Hail.

المقدمة

تسعى الجامعات، مواكبة للمعطيات العالمية، إلى البحث عن مصادر متعدّدة لتحقيق التميّز في جميع المجالات، لتعزيز التطوّر والنموّ والمنافسة على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، لاسيما في عصر اقتصاد المعرفة، والاندماج في سياسات الانفتاح على الأسواق العالمية والتكتلات الإقليمية، وظهور التصنيفات الدولية للجامعات.

ويواجه التعليم الجامعي كثيرًا من التحدّيات في شتّى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية، التي تفرض على الجامعات ضرورة تعزيز قدرتها على الاستجابة للتغيّرات السريعة، ومواجهة هذه التحديات في بيئتها الداخلية والخارجية على حدّ سواء (عبدالعال، ٢٠١٩م). وللتكيّف مع هذه المتغيّرات والتحديات تبرز أهمية استخدام الجامعة للذكاء الاستراتيجي باعتباره المصدرَ الرئيسَ للتوجّه توجّهًا صحيحًا لتعزيز قدرتها على الاستجابة للتغيّرات السريعة، ومواجهة هذه التحدّيات، ومساعدة القادة على الإدراك وفهم المعلومات، لصنع القرارات الرشيدة واتّخاذها في الوقت المناسب، كما أن نجاح الجامعات واستمرارها في بيئة تنافسية يعتمد على رأسمالها البشري وما تمتلكه من مهارات إبداعية للوصول إلى جامعات متميّزة ورائدة (كنوش، ٢٠١٥م).

ولذلك بدأت أغلب الجامعات بتكييف حاجاتها مع هذا النمط من الذكاء، وتدريب قادتها وتنمية العاملين فيها بفعالية، ويمكن القول إن ذلك لا يمكن أن يتحقّق إلا من خلال وجود قادة يتمتّعون برؤية مستقبلية وشراكة وقدرة على تعزيز التحفيز والإبداع، ويمكن اعتبار الذكاء الاستراتيجي من أهمّ السمات التي تميّز القائد الناجح، إذ يمتلك عدّة صفات كالمخيلة الواسعة والبصيرة الثاقبة، ويتّسم بالعلم وتغليب استخدام مهارات الفكر والتحليل، واستخدام العقل في إنجاز مهام عمله عوضًا عن القوة، والمعرفة المتاحة عوضًا عن السلطة (صالح وآخرون، ٢٠١٠م)، وكذلك قراءة المستقبل وتحديد الاحتياجات وأولويات النجاح، ودوره في بناء المنظمة ونموها (Reigle, 2008)، وإضافة إلى ذلك دوره في إدارة قرارات خطط المنظمة المستقبلية، من خلال دعم الأهداف التشغيلية والتنبؤ بالتحديات القادمة (Lehane, 2011).

ويساعد الذكاء الاستراتيجي في مواجهة ندرة المعلومات ومحدوديتها، ويشجّع على التفكير الشمولي المستقبلي الذي يستوجب منه فهمًا عميقًا لمتطلّبات بيئة العمل، والبحث عن أفضل الأساليب والإمكانات التي تستهدف تحقيق المكانة المميّزة والمرموقة (النعيمي، ٢٠٠٨م)، كما تنبع أهمية الذكاء الاستراتيجي من اعتباره عنصرًا أساسيًّا في نجاح المنظمات وبيئتها، إذ تؤثّر مخرجاتها تأثيرًا إيجابيًّا وسلبيًّا في شعور القادة والعاملين بالرضا والالتزام والتعاون (قاسم، ٢٠١١م)، ويمكن الارتكاز على الذكاء الاستراتيجي في كل العمليات المستقبلية التي تخطط لها الجامعة، وله القدرة على إدارة المخاطر التي تواجهها من تهديدات خارجية، من خلال طرق فعّالة للقادة ببناء برامج للحدّ منها، أو التقليل من الخسائر (الحبيب والسلطان، ٢٠٢١م)،.

وتبرز أهمية الذكاء الاستراتيجي في محافظة الجامعة على نجاحها وتجاوز التحديات المستقبلية (آل شافي وأبو قاعود، ٢٠٢٠م). كما تشمل أشكال الذكاء الاستراتيجي تحليل المخاطر والتحري عنها ومحاولة التقليل من آثار تلك المخاطر وتقييم التنبؤات والمعلومات في المستقبل (Bray, 2020).

وقد تباينت وجهات نظر الخبراء والباحثين حول مفهوم الذكاء الاستراتيجي، فقد عرّفه بيرقيز وآخرون (Berges & et al, 2022) بأنه: "ابتكار لخارطة طريق تدعم المسؤول في الوصول إلى قرارات دقيقة تلبي احتياجات المؤسسة للمعلومة وتوفّرها متى ما احتيج إليها، وبالدقة والكمية والجودة المطلوبة لصناعة قراراتهم بعقلانية"، ويرى بعضهم أن الذكاء الاستراتيجي أحد أنماط الشخصية للقائد الناجح، كما يرى السلمي (Alsulami, 2020) أن الذكاء الاستراتيجي يأتي متطلّبًا يحتاج إلى بُعد النظر واستشراف المستقبل، والتعاون في العمل، والتحفيز وتعزيز الجهود العاملين معنويًّا وماديًّا.

كما يتّسم الذكاء الاستراتيجي باستشعار المؤثّرات والتغيّرات الداخلية والخارجية وتشخيصها على مستوى الجامعة، وجمع البيانات وتنظيمها، ومن ثم معالجتها وتحويلها إلى معلومات، وبعد ذلك استخدامها في صنع القرارات ووضع الخطط وتنفيذها (Tham & kim, 2002).

واستراتيجيًّا يمتلك القائد الذكي مهارات إدارية وفنية مهمّة، لتعامله مع المرؤوسين في الحوار، والنقاش، وتنظيمه الوقت، ومتابعته وإدارته للاجتماعات وفرق العمل، وأسلوبه في حلّ المشكلات، وتنفيذه الاستراتيجيات، مع مرونته وتكيّفه مع المستجدات في بيئة العمل.

كما أن القائد يستطيع تحديد أبعاد أهدافه وإنجازها، وأحد هذه الأبعاد هو الرؤية المستقبلية (الاستراتيجية)، وهي حالة تنبؤية للظروف والأوضاع المستقبلية التي ترتبط بأطر وعلاقة معينة، وتتجاوز رؤية الأحداث والمجريات إلى الفهم والإدراك لهذه الأحداث (العلايمة، ٢٠١٥ م).

وإضافة إلى الرؤية الاستراتيجية الواضحة يحتاج القائد الاستراتيجي إلى التفكير المنظّم، وهو القدرة على توليف العناصر ثم تحليلها بعضها مع بعض وتقييمها (Davis, 2002)، كما أن هناك أهمية للتفكير المنظّم، وأن هناك حاجة إلى تحليل العلاقة بين جميع مدخلات العملية التعليمية ودراستها في سياق البيئة الخارجية، وإلى وضع تصوّر للنتائج المترتبة على هذه العلاقات، لوضع عدد من الاحتمالات للتغيّر في الأحداث المستقبلية، من خلال معرفة تقريبية للنتائج (عبدالعزيز، ٢٠١٨م).

ومن أبعاد الذكاء الاستراتيجي أيضًا الشراكة، التي تعكس قدرة القائد على ما يسمّى بالتحالفات الاستراتيجية مع منظمات أخرى، وتكوين صداقات وشراكات للوصول إلى أهداف مشتركة، وتعدّ التحالفات الاستراتيجية إحدى الصفات التي ظهرت في إدارة الأعمال الحديثة (الخفاجي، ٢٠٠٨م).

وضمن أبعاد الذكاء الاستراتيجي تبرز مقدرة القائد الذكي استراتيجيًّا على تحفيز دافعية العاملين للعمل بجهد وقوة، وبروح الشغف والحماس في كلّ مجالات العمل، من أجل رقي الجامعة وتحقيقها ميزةً تنافسيةً (عمران، ٢٠١٥م)، كما يعمل القائد الذكي على حثّ العاملين وتحفيزهم لتحقيق هدف عامّ يجمعهم، انطلاقًا من التصوّرات والرؤى التي يجب أن توضع موضع التنفيذ، وهو ما يتطلّب معرفة ما يحرك دافعيتهم لتحقيق هذا الهدف؛ ومن هنا تظهر أهمية تقديم الحوافز للعاملين لدفعهم إلى العمل والالتفاف حول هدف يجمعهم، ويبث فيهم الشعور بالمسؤولية (النعيمي، ٢٠٠٨م).

وفي ظلّ التحديات التي تواجه الجامعات ظهر مصطلح "التميّز التنظيمي"، الذي يعرّف بأنه: سعي المنظمات نحو استغلال الفرص من خلال تخطيط استراتيجيّ ورؤية مشتركة قائمة على وضوح الأهداف وتوافر الموارد (Shelton, Darling & Walker, 2010)، كما عرّفه الفتلوي (Alfatlwi, 2022) بأنه: كيفية المحافظة على النجاح المهني بالتكامل مع تحقيق الاحتياج والأداء والكفاءة القيادية.

ويرى زيد (٢٠٠٨ م، ١٢) أن التميّز التنظيمي هو: "تفوّق المنظمة وتحقيق الأداء العالي الذي يفوق أداء بقية المنظمات باستمرار بأفضل الممارسات العالمية في أداء مهماتها، وترتبط مع عملائها والعاملين معها بعلاقات التفاعل، ولديها معرفة بقدرات أداء منافسيها، ونقاط القوة والضعف الخارجية والمحيطة بها. كما يرى الصيرفي (٢٠١١ م، ٦) أنه هو: "تحقيق الهدف التي تسعى المنظّمات إلى تحقيقه، من خلال المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة التي تمتلكها تلك المنظمات، والتي يمكن أن تعكس الأداء الفعّال لتحقيق النجاح. وعرّفته الكنج (٢٠٢١م، ٥٨) بأنه: "القدرة على إنجاز نتائج غير مسبوقة يتفوّق بها على الآخرين، ويحاول قدر الإمكان عدم التعرض للخطأ أو الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية والتخطيط والتنفيذ والتقويم السليم".

فالتميّز التنظيمي هو من يعيد تشكيل المنظمات استراتيجيًّا، من خلال القيادة الحديثة وثقافة العمل التي تعمل على إيجاد قيمة ملموسة في العمل، وتحقّق أهداف المنظمة وتميّزها عن غيرها (العمري، ٢٠١٧م)، وتكمن أهمية التميّز التنظيمي في حاجة المنظمات إلى طرق ووسائل للتعرّف إلى التحديات، وحاجتها إلى وسيلة لجمع المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، وكذلك حاجتها إلى تطوير منسوبيها باستمرار، وإلى توافر المهارات اللازمة لصنّاع القرار، وإدراكهم دورَهم المهمَّ في تحقيق الإبداع والتميّز (زيد، ٢٠٠٨م).

ولضمان تحقيق التميّز التنظيمي لا بدّ من التعرّف إلى أهمّ أبعاده، ومنها تميّز الهيكل التنظيمي، وهو الأداة التي تتجنّب فيها المنظمة مركزيةَ العمل والابتعاد عن الإجراءات الروتينية، والاعتماد على هيكل مرن يربط بين أجزاء التنظيم، ويحدّد العلاقات بين الأقسام المختلفة (Abdel Wahab ,2016).

وتتميّز القيادة بوجود قيادة فاعلة تتولّى وضع الأسس والمعايير، بتوفيرها مقوّمات التنفيذ السليم، وتؤكّد فرصة الجامعة في تحقيق التميّز بتعزيز العلاقات الإنسانية، وتوفير نظام تقويم للأداء المؤسسي، يتكوّن من مجموعة من المقاييس الشاملة والمتكاملة (يونس، ٢٠١٦م)، وحتى تتميّز الثقافة التنظيمية لا بدّ من اتّباع الأساليب التي تسهم في تميّزها، من خلال غرس مفاهيم التميّز بين العاملين فيها، وتوجيههم نحو السلوك المتميّز وتعزيزه، والحرص على تمكينهم (آل مزروع، ٢٠١٠م).

ويوصف أعضاء المنظمة بالتميّز والحماس حينما يتميّز المرؤوسون في تأدية مهامهم، وامتلاكهم قدرات ومهارات إبداعية متميّزة (Burkhart, 2009). فقد أشارت الحروب (٢٠٢١م) إلى أن التميّز التنظيمي يشتمل على مجموعة من الأبعاد التي تمكّن المنظمة من التميّز في حال تنفيذها بكلّ متطلباتها، ولا بدّ للمنظمة من الأخذ بعين الاعتبار التكامل بين جميع هذه الأبعاد، ومن هذه الأبعاد التميز في إدارة الموارد البشرية، والتميز في الهيكل التنظيمي، والتميّز في الثقافة المؤسسية، والتميّز في الاستراتيجية.

وتمرّ عملية تطوّر التميّز التنظيمي بعدّة مراحل، تبدأ بمرحلة التيسير المعروفة بالموجة الأولى للتميّز، فمرحلة التغيير التي تركّز على تميّز المنظمة والأفراد والمجتمع خارج المنظمة، ثم تتبعها مرحلة التعلّم، التي تركّز على نظم التفكير واستخدام المعرفة مصدرًا للميزة التنافسية، ومرحلة تطبيق نماذج التميّز، ومرحلة التطوير التنظيمي المتكامل (Alrawashdeh, 2021).

الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة الذكاء الاستراتيجي من جوانب عدّة.

فهدفت دراسة **مصطفى وجرجس** (٢٠٢٢م) إلى الكشف عن واقع إدارة الذكاء الاستراتيجي بجامعة الفيوم. وخلصت نتائجها إلى أن القيادات الجامعية تتّسم بقدرتها على تحديد خارطة الطريق لمنسوبي الجامعة كافةً، تساعدهم على توقّع المتغيّرات المؤثّرة في الجامعة؛ مما يمكّنهم من اتخاذ القرارات الرشيدة.

وهدفت دراسة **الخطيب** (٢٠٢٢م) إلى التعرّف إلى دور الذكاء الاستراتيجي في تنمية رأس المال الفكري لدى الموظفين الإداريين في مستشفى جامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة، اتّبعت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينتها من ١٥٩ فردًا. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي بأبعاده (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة) جاءت جميعها بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي وتنمية رأس المال الفكري.

وهدفت دراسة **النايف** (٢٠٢١م) إلى التعرّف إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاستراتيجي والقرارات الإدارية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي. وقد أظهرت نتائجها أن الذكاء الاستراتيجي يساعد في تدعيم صنع القرارات المهمّة والاستراتيجية بمؤسسات التعليم الجامعي، وفي الاتفاق حول قدرة أبعاده باعتبارها وسيلة بالغة الأهمية في الاتجاه الصحيح نحو اتخاذ القرارات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاستراتيجي واتخاذ القرارات في جامعة حائل.

وأما دراسة **الحبيب والسلطان** (٢٠٢١م) فهدفت إلى التعرّف إلى أبعاد الذكاء الاستراتيجي وأثره في أداء منسوبي فرع وزارة الموارد البشرية والاجتماعية بمنطقة القصيم. ومن أهم نتائجها أن تطبيق أبعاد الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة عالية جدًّا، وكذلك جاء مستوى أداء العاملين بدرجة عالية جدًّا.

كما هدفت دراسة **يوسف** (٢٠٢١م) إلى تحديد تأثير أبعاد الذكاء الاستراتيجي في تدعيم التنافسية القطاعية بالجامعات المصرية الخاصة. وأظهرت النتائج وجود قدرة كبيرة للجامعات على انتهاج الذكاء الاستراتيجي كأسلوب عمل، ولدى الجامعات القدرة على استشراف المستقبل، والتجاوب مع التغيّرات التي تنشأ داخلها أو خارجها، واتّخاذها آليات للمبادأة واستباق الأحداث، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي (القدرة على استشراف المستقبل، والرؤية الاستراتيجية، والتفكير المنظم، والتحالفات الاستراتيجية)، وبين تدعيم التنافسية القطاعية المتمثّلة في: (الكفاءة، والجودة، والتطوير المستمرّ، والاستجابة لاحتياجات العملاء) بالجامعات المصرية الخاصة.

وهدفت دراسة **حسن وآخرين** (٢٠٢١م) إلى الكشف عن أثر الذكاء الاستراتيجي في تحسين الأداء التنظيمي. وتوصّلت إلى وجود أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في الأداء.

وسعت دراسة **الزهراني** (٢٠٢١م) إلى التعرّف إلى مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم. وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة جاء بدرجة متوسطة، وجاء مستوى الذكاء الاستراتيجي بدرجة متوسطة، وكان بعد الدافعية أعلى أبعاده.

وهدفت دراسة **آل شافي وأبو قاعود** (٢٠٢٠م) إلى قياس وتحليل تأثير الذكاء الاستراتيجي على رأس المال الفكري في الجامعات الحكومية القطرية. وبيّنت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي بأبعاده: (الاستشراف، والرؤية المستقبلية، والشراكة) جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك تأثيرًا ذا دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي بأبعاده مجتمعة في تطوير رأس المال الفكري بالجامعات القطرية.

في حين هدفت دراسة **مرزوك وآخرين** (٢٠١٩م) إلى التعرّف إلى أثر الذكاء الاستراتيجي للقيادات في التميّز التنظيمي في المصارف التجارية العراقية. وخلصت نتائجها إلى وجود أثر للذكاء الاستراتيجي في التميّز التنظيمي، وجاءت المتوسطات الحسابية للمتغيّرين بدرجة مرتفعة.

بينما هدفت دراسة **المقلة** (Almakul, 2018) إلى التحقّق من تأثير الذكاء الاستراتيجي للمديرين على فاعلية العمل الجماعي. ومن نتائجها وجود تأثير فعّال للذكاء الاستراتيجي للمديرين في فاعلية العمل الجماعي.

وهدفت دراسة **هاشمي** (٢٠١٩م) إلى معرفة دور الذكاء الاستراتيجي في دعم التميّز المؤسسي في المؤسسة الصناعية. وكان من نتائجها وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز المؤسسي.

كما هدفت دراسة **مسلم** (٢٠١٥م) إلى التعرّف إلى أثر الذكاء الاستراتيجي في القيادات، من وجهة نظر قيادات الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والتحليلي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة الذكاء

الاستراتيجي لدى أعضاء المجالس في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي والقيادة.

وهدفت دراسة **إسماعيلي** (Ismaeili, 2014) إلى الكشف عن أثر الذكاء الاستراتيجي في صناعة القرار والتخطيط الاستراتيجي في جامعة لورستان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت إلى الدور الفعّال الذي يؤديه الذكاء الاستراتيجي في تحديد فعالية القرارات، وإلى أهميته في تفادي المخاطر المحتملة التي تواجه تنفيذ هذه القرارات.

ومن الدراسات التي تناولت التميّز التنظيمي دراسة **خلف وحامد** (Khalaf, Hamed, 2022)، التي هدفت إلى تحديد أثر القيادة الاستراتيجية بأبعادها في تحقيق التميّز التنظيمي في جامعة كربلاء، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول القيادة الاستراتيجية والتميّز التنظيمي. وتوصّلت إلى أن القيادة الاستراتيجية في جامعة كربلاء حقّقت مستويات مرتفعة، كما حقّقت الجامعة التميّز التنظيمي بمستويات مرتفعة أيضًا، وكشفت الدراسة كذلك عن وجود أثر دال إحصائيًا للقيادة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة: (التوجه الاستراتيجي، ورأس المال البشري، والثقافة التنظيمية، والرقابة التنظيمية) مجتمعة في تحقيق التميّز التنظيمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للمتغيّرات: (الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).

وهدفت دراسة **التويجري** (٢٠٢١م) إلى التعرّف إلى مستوى الثقافة التنظيمية والتميّز التنظيمي في الجامعات السعودية، واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي. وأظهرت أن مستوى الثقافة التنظيمية والتميّز التنظيمي جاء بدرجة متوسطة.

وكذلك هدفت دراسة **عبود** (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق التميّز التنظيمي. وتوصّلت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد القيادة الاستراتيجية في أبعاد التميّز التنظيمي في جامعة الزيتونة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس جاءت لصالح الذكور، ولمتغيّر العمر لصالح الفئة الأكبر عُمرًا، ومتغيّر المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، بينما لم تظهر فروق دالة تبعًا لمتغيّر الخبرة.

وأما دراسة **الزائدي** (٢٠٢٠م) فهدفت إلى التعرّف إلى العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية والتميّز التنظيمي في جامعة الملك عبد العزيز. وكان من نتائجها أن درجة توافر الرشاقة الاستراتيجية ومستوى التميّز التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة **لطفي** (٢٠٢٠م) إلى التعرّف إلى درجة توافر أبعاد التمكين الإداري والتميّز التنظيمي لدى رؤساء الأقسام بجامعة المنوفية، من وجهة نظرهم. وكان من نتائجها توافر أبعاد التمكين الإداري والتميّز التنظيمي لرؤساء الأقسام بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين الإداري والتميّز التنظيمي.

وهدفت دراسة **سمر الدين والقرشي** (Samaraddin & Alqurashi, 2020) إلى الكشف عن أثر القيادة الاستراتيجية في تحقيق التميّز التنظيمي بوزارة التجارة بمحافظة جدة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة. وقد بيّنت النتائج أن تحقيق القيادة الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة، وأن جميع أبعاد التميّز التنظيمي جاءت بمستويات مرتفعة، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية للقيادة الاستراتيجية في التميّز التنظيمي.

وهدفت دراسة **التويجري** (٢٠٢٠م) إلى التعرّف إلى دور التميّز التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية في جامعة القصيم. وتوصّلت إلى أن درجة توافر أبعاد التميّز التنظيمي والميزة التنافسية جاءت بدرجة متوسطة، وأن للتميّز التنظيمي تأثيرًا في التنبؤ بمستوى الميزة التنافسية بجامعة القصيم.

وأجرى **زكي وكشميري** (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى أثر جودة العلاقات التبادلية بين القادة والمرؤوسين على التميز التنظيمي. ومن أهمّ نتائجها أن أكثر أبعاد التميّز التنظيمي توافرًا هو تميّز المرؤوسين، ويليه تميّز القيادة، وأخيرًا تميّز الثقافة التنظيمية.

وهدفت دراسة **العمارات** (Al-Amarat, 2019) إلى التعرّف إلى درجة ممارسة القيادات الإدارية في جامعة الطفيلة التقنية للتميّز التنظيمي، من وجهة نظر أعضائها. وتوصّلت إلى أن درجة ممارسته جاءت متوسطة.

وأما دراسة **الضمور** (٢٠١٧م) فقد هدفت إلى التعرّف إلى العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية والتميّز التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتوصّلت إلى

أن درجة ممارسة الرشاقة الاستراتيجية جاءت متوسطة، وكانت درجة التميّز التنظيمي منخفضة بالأبعاد الثلاثة: (تميّز القادة والمرؤوسين، ورشاقة الهيكل التنظيمي، وتميّز الثقافة التنظيمية)، وأن هناك علاقةً إيجابيةً موجبة وذات دلالة إحصائية بين الرشاقة التنظيمية والتميّز التنظيمي في الجامعات الأردنية.

وهدفت دراسة **درادكة** (٢٠١٧م) إلى التعرّف إلى درجة التمكين الإداري والتميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز الهيكل التنظيمي، وتميّز القيادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز القيادة، وتميّز الاستراتيجية) لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادات التمكينَ الإداري والتميّز التنظيمي وجميع أبعاده: (تميّز الهيكل التنظيمي، وتميّز القيادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز القيادة، وتميّز الاستراتيجية) جاء بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين الإداري والتميّز التنظيمي.

ومن الدراسات التي تناولت الربط بين مفهومي الذكاء الإستراتيجي والتميّز التنظيمي دراسة **خالدي ومهاوة** (٢٠٢١م) التي هدفت إلى تبيان أثر الذكاء الاستراتيجي في تحقيق التميّز التنظيمي، من خلال دراسة عينة من المؤسسات الاقتصادية في ولاية بسكرة بالجزائر، والكشف عن العلاقة بينهما، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من ٤٩ فردًا. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي والتميّز التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، وأن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية للذكاء الاستراتيجي في التميّز المؤسسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز التنظيمي.

وكشفت دراسة **إسماعيل** (٢٠٢٠م) عن نوع وقوة العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز المؤسسي لجامعة مدينة السادات، واستهدفت التعرّف إلى الدور الوسيط للذكاء الاستراتيجي في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميّز المؤسسي، ولتحقيق ذلك اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من ٢٥٧ فردًا من أعضاء هيئة التدريس. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الاستراتيجي والتميّز التنظيمي جاء بدرجة منخفضة لجميع أبعاد الدراسة، وأن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز المؤسسي، كما كشفت عن أن للذكاء الاستراتيجي تأثيرًا وسيطًا في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميّز المؤسسي لجامعة مدينة السادات.

مناقشة الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية جزئيًّا مع أهداف غالبية الدراسات السابقة، واختلفت معها في بيئاتها وعيّناتها، كما أن الدراسات السابقة ركزت في موضوعاتها على جانبين:

الأول: الذكاء الاستراتيجي وعلاقته ببعض المتغيّرات؛ كدراسة مصطفى وجرجس (٢٠٢٢م)، التي هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الذكاء الاستراتيجي بالجامعة، ودراسة النايف (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاستراتيجي والقرارات الإدارية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل، ودراسة الحبيب والسلطان (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى أبعاد الذكاء الاستراتيجي وأثره في الأداء، ودراسة يوسف (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى تحديد تأثير أبعاد الذكاء الاستراتيجي على تدعيم التنافسية بالجامعات، ودراسة حسن وآخرين (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر الذكاء الاستراتيجي في تحسين الأداء التنظيمي، ودراسة الزهراني (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة ومستوى الذكاء الاستراتيجي بجامعة القصيم، ودراسة آل شافي وأبو قاعود (٢٠٢٠م) التي هدفت إلى قياس وتحليل تأثير الذكاء الاستراتيجي على رأس المال الفكري في الجامعات، ودراسة مرزوك وآخرين (٢٠١٩م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى أثر الذكاء الاستراتيجي للقيادات على التميّز التنظيمي في المصارف التجارية، ودراسة المقلة (Almakul, 2018)، التي هدفت إلى التحقق من تأثير الذكاء الاستراتيجي للمديرين في فاعلية العمل الجماعي، ودراسة هاشمي (٢٠١٨م)، التي هدفت إلى معرفة دورة الذكاء الاستراتيجي في دعم التميّز المؤسسي في المؤسسة الصناعية، ودراسة مسلم (٢٠١٥م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى أثر الذكاء الاستراتيجي على القيادات، ودراسة إسماعيلي (Ismaeili, 2014)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر الذكاء الاستراتيجي في صناعة القرار والتخطيط الاستراتيجي.

الثاني: التميّز التنظيمي وعلاقته ببعض المتغيّرات: كدراسة كل من عبود (٢٠٢٠م)، ودراسة خلف وحامد (Khalaf, Hamed, 2022)، اللتين هدفتا إلى تحديد أثر القيادة الاستراتيجية بأبعادها على تحقيق التميّز التنظيمي في الجامعة، ودراسة التويجري (٢٠٢١م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى مستوى الثقافة التنظيمية والتميّز التنظيمي في الجامعات السعودية، ودراسة الزائدي (٢٠٢٠م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية وبين التميّز التنظيمي في

جامعة الملك عبدالعزيز، ودراسة لطفي (٢٠٢٠م)، التي هدفت إلى التعرّف على درجة توافر أبعاد التمكين الإداري والتميّز التنظيمي لدى رؤساء الأقسام بالجامعة، ودراسة سمر الدين والقرشي (Samaraddin & Alqurashi, 2020)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر القيادة الاستراتيجية في تحقيق التميّز التنظيمي، ودراسة التويجري (٢٠٢٠م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى دور التميّز التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية في جامعة القصيم، ودراسة زكي وكشميري (٢٠١٩م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى أثر جودة العلاقات التبادلية بين القادة والمرؤوسين على التميّز التنظيمي، ودراسة العمارات (Al-Amarat, 2019)، التي هدفت إلى التعرّف إلى درجة ممارسة القيادات الإدارية التميّزَ التنظيمي، ودراسة الضمور (٢٠١٧م)، التي هدفت إلى التعرّف إلى العلاقة بين الرشاقة الاستراتيجية والتميّز التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية.

وبذلك يتبيّن ما يمثّله الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام من دور مهمّ في تطوير أدائهم وتميّزه، والإسهام في تعزيز قدرة الجامعات التنافسية وتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة:

لأهمية القيادة ودورها في تنمية المؤسسات وتطويرها، ولما تحقّقه من ميزة تنافسية لها، ولدورها البارز في تشكيل الاستراتيجيات وإقرارها وتنفيذها وما يقع على عاتقها لتحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها (العتيبي، ٢٠٠٩م)، وما أكدته دراسة عبد العزيز (٢٠١٨م) من حاجة الجامعات إلى نظام معلومات يساعدها في وضع الاستراتيجيات التي تحقّق أهدافها؛ لا بدّ من امتلاك الذكاء الاستراتيجي الذي يساعدها على التكيف مع التغيّرات التي تحدث في بيئتها، وتحليل التحديات الراهنة.

ولتحقيق هذه الحاجة إلى تفعيل الذكاء الاستراتيجي فإن بعض الجامعات تواجه كثيرًا من المشكلات على مستوى عملياتها ومدخلاتها ومخرجاتها، وهذا ما أكّدته دراسة النايف (٢٠٢١م) من ضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الاستراتيجي كأسلوب للتفكير في الجامعات السعودية، لما له من أثر في فاعلية اتخاذ القرارات، وتطوير القيمة التنافسية لها.

وفي السياق نفسه أشار آل شافي وأبو قاعود (٢٠٢٠م) إلى ضرورة تبني مفهوم الذكاء الاستراتيجي ودوره في تنمية رأس المال الفكري للقيادات في الجامعات السعودية، وعلى الرغم من

أهمية الذكاء الاستراتيجي المشار إليه في الدراسات السابقة فإن دراسة الزهراني (٢٠٢١م) أشارت إلى أن مستوى الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة متوسطة، ويجب استغلال كل الاستراتيجيات لدعم القادة من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة التحديات التي تواجه الجامعات، وهذا ما أكّدته دراسة الجهني (٢٠٢٢م) من أهمية تطوير القيادات وإعدادهم وتزويدهم بأهمّ القدرات القيادية الحديثة، التي تعينهم على النهوض بالجامعة وتحقيق التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة بها، وإلى أهمية معرفة أهمّ الممارسات القيادية اللازمة لتحقيق التميّز التنظيمي في الجامعات. وتؤكّد دراسة التويجري (٢٠٢١م) على أن مستوى التميّز التنظيمي جاء بدرجة متوسطة، وهذا ما اتفقت معه دراسة لطفي (٢٠٢٠م) ودراسة درادكة (٢٠١٧م) اللتين بيّنتا أن درجة ممارسة أبعاد التميّز التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة.

كما أشارت دراسة لازار جيتيلمان (Lazar D. Gitelman 2021) إلى أنه على الرغم من إدراك أهمية الذكاء الاستراتيجي في تطوير أداء رؤساء الأقسام والقيادات الجامعية وإسهامه في نهوض المؤسسات التربوية ويرفع كفاءتها، إلا أن غياب التنظيم المؤسسي قد يضعف هذا الدور، كذلك أكّدت دراسة مرزوك وآخرين (٢٠١٩م) أن القيادة والذكاء الاستراتيجي هما مفتاح النجاح للتميّز التنظيمي وتحقيق مستوى عالٍ من الأداء في المؤسسات.

وبناء على ذلك تتّضح أهمية إدراك رؤساء الأقسام الأكاديمية للذكاء الاستراتيجي وممارستهم له بأبعاده: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية)، وعلاقته بتحقيق التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القيادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية)، فقد تمثّلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية وتحقيق التميّز التنظيمي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل؟

وقد تفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

– ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

– ما مستوى التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

– هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي ومستوى أبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

– التعرّف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

– التعرّف إلى مستوى التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

– الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الذكاء الاستراتيجي؛ إذ إنه أداة أساسية للقيام بمجموعة من الخطوات المسبقة للوصول إلى التميّز التنظيمي، وإلى المراكز التنافسية المتقدّمة في البيئة العالمية التي تزداد فيها حدّة المنافسة يومًا بعد يوم، كما تأتي الدراسة الحالية استجابة لرؤية المملكة 2030، التي أكّدت وجوب العمل على تطوير المؤسسات التعليمية والوصول بها إلى التميّز في جميع المجالات، وبذلك تتمثّل أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي كالآتي:

الأهمية النظرية:

– إلقاء الضوء على أهمية الذكاء الاستراتيجي وعلاقته بالتميّز التنظيمي.

– إضافة قيمة جديدة للمعرفة من جهة، ودعم نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع من جهة أخرى.

– فتح المجال أمام المهتمين والباحثين بميدان الدراسات التربوية لإجراء مزيد من الدراسات التي يمكن أن تكون مكمّلة وداعمة للدراسة الحالية.

– إثراء المكتبة العربية بدراسة متخصصة في موضوع الذكاء الاستراتيجي.

الأهمية التطبيقية:

– تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن بعض جوانب القصور في ممارسة أبعاد الذكاء الاستراتيجي ودوره في تحقيق التميّز التنظيمي.

– تساعد الدراسة الحالية في وضع آلية لضبط ممارسة الذكاء الاستراتيجي في أبعاده المختلفة لضمان تحقيق التميّز التنظيمي وتطوير الجامعة، بما يحقّق الميزة التنافسية.

– تشجع الدراسة الحالية الإدارة العليا في جامعة حائل على تبني إنشاء وحدة للذكاء الاستراتيجي، لضمان أفضل الممارسات العالمية في تعزيز دور القيادات الأكاديمية في اتخاذ القرارات المناسبة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحدّ الموضوعي: الذكاء الاستراتيجي بأبعاده: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وعلاقته بتحقيق التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) في جامعة حائل.

الحدّ البشري: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

الحدّ المكاني: جامعة حائل.

الحدّ الزمني: طبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاستراتيجي: عرفّه النعيمي (٢٠٠٨م، ١٧١) بأنه: "وظيفة رئيسية يمكن أن تساعد الفرد على التفكير المنطقي والعمل بشكل هادف للتكيّف مع بيئته المعقّدة التي تتصف بالديناميكية والتغيير السريع".

ويعرّف **إجرائيًّا** في الدراسة الحالية بأنه: ما يتّصف به رؤساء الأقسام الأكاديمية من رؤيتهم المستقبلية وتفكيرهم المنظّم والقدرة على عقد شراكات مع جامعات محلية وإقليمية، وتطبيقه بما يمكّنهم من تحقيق التميّز التنظيمي في جامعة حائل.

التميّز التنظيمي: عرّفه العنقري (٢٠١٤م، ٢٤١) بأنه: "قدرة المنظمات على المساهمة بشكل استراتيجي في تحقيق أهداف المنظمة عبر التفوّق في أدائها وحلّ مشكلاتها، ثم تحقيق أهدافها بصورة فعالة تميّزها عن باقي المنظمات".

ويعرّف **إجرائيًّا** في الدراسة الحالية بأنه: قدرة جامعة حائل على إحداث نقلة نوعية تُسهم في تحقيق مستويات أداء متميّزة لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس فيها، لإيجاد ثقافة تنظيمية متميّزة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات من عدد ممثّل من مجتمع الدراسة، ثم تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمّيًّا وكيفيًّا بغية الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على الفهم العميق للواقع، ومن ثم تطويره، فالتعبير الكمّيّ يعطينا وصفًا رقميًّا لحجم هذه الظاهرة ومقدارها (عبيدات وعدس وعبدالحق، ٢٠١٦م).

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وعددهم (٢٠٢١) فردًا، ولتحديد حجم العيّنة الملائم للدراسة الحالية استخدمت معادلة ستيفن ثامبسون، التي بيّنت أن الحدّ الأدنى المناسب لحجم العينة هو (٣٢٣) فردًا، وبناء على ذلك اختارت الباحثة عيّنة

الدراسة بطريقة العيّنة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث شكّلت كل كلية طبقة، مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، وقد وُزِّعت (٥٠٠) استبانة، والجدول التالي رقم (١) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة حسب كل كلية في جامعة حائل

الكليات	مجتمع الدراسة	النسبة %	عينة الدراسة
الكليات الصحية	٤٢٨	٪٢١,١٨	١٠٦
الكليات العلمية	٥٧٧	٪٢٨,٥٥	١٤٣
الكليات الإنسانية	٦٢٠	٪٣٠,٦٨	١٥٣
الكليات التطبيقية	٣٩٦	٪١٩,٥٩	٩٨
المجموع الكلي	٢٠٢١	٪١٠٠	٥٠٠

أوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لكليات جامعة حائل، وجاء أعلاها في الكليات الإنسانية وبلغ عددهم (٦٢٠) عضو هيئة تدريس، بنسبة (٣٠,٦٨٪)، وبناء على نسب خصائص المجتمع حُدِّدت عيّنة الدراسة حسب كل كلية، ووزّعت أداة الدراسة عليهم بطريقة عشوائية. وبعد الانتهاء من عملية جميع الاستبانات بلغت عيّنة الدراسة الصالحة للتحليل (٣٩٠) استبانة. والجدول رقم (٢) يوضّح خصائص عيّنة الدراسة وفقًا للمتغيّرات: (الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة الأكاديمية، والكلية).

الجدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة الأكاديمية، والكلية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	١٦٣	٪٤١,٨
	أنثى	٢٢٧	٪٥٨,٢
المجموع		٣٩٠	٪١٠٠
الدرجة العلمية	أستاذ	٧٨	٪٢٠
	أستاذ مشارك	١٠٠	٪٢٥,٦

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
	أستاذ مساعد	١٢٣	٣١,٥٪
	محاضر ومعيد	٨٩	٢٢,٨٪
المجموع		٣٩٠	١٠٠٪
الخبرة الأكاديمية	أقل من ٥ سنوات	١٥٠	٣٨,٥٪
	من (٥- ١٠) سنوات	١٤٢	٣٦,٤٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٨	٢٥,١٪
المجموع		٣٩٠	١٠٠٪
الكليات	الكليات الصحية	٨٢	٢١,٠٣٪
	الكليات العلمية	١٢٠	٣٠,٧٧٪
	الكليات الإنسانية	١١٢	٢٨,٧٢٪
	الكليات التطبيقية	٧٦	١٩,٤٩٪
المجموع		٣٩٠	١٠٠٪

أوضح الجدول رقم (٢) أن فئة الإناث جاءت أعلى فئات متغيّر "الجنس"، وبلغ عددهن (٢٢٧) فردًا، بنسبة (٥٨,٢٪)، وأن فئة "أستاذ مساعد" جاءت أعلى فئات متغيّر "الدرجة العلمية"، وبلغ عددهم (١٢٣) فردًا، بنسبة (٣١,٥٪)، بينما جاءت "الخبرة الأكاديمية" للفئة من أقل من (٥) سنوات، وبلغ عددهم (١٥٠) فردًا، بنسبة (٣٨,٥٪)، وجاءت الكليات العلمية بالترتيب الأول، وبلغ عددهم (١٢٠) فردًا، بنسبة (٣٠,٧٧٪).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، بنيت أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتكوّنت من ثلاثة أقسام، حيث تضمن القسم الأول المتغيّرات الأولية لأفراد عيّنة الدراسة التي تمثلت بالجنس، والدرجة العلمية، والخبرة الأكاديمية، والكلية، وتكوّن القسم الثاني من (٢٢) فقرة موزّعة على أربعة

أبعاد تقيس في مجملها الذكاء الاستراتيجي لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، كالآتي:

- البعد الأول: الرؤية المستقبلية، واشتمل على (٧) فقرات.
- البعد الثاني: التفكير المنظم، واشتمل على (٤) فقرات.
- البعد الثالث: الدافعية، واشتمل على (٦) فقرات.
- البعد الرابع: الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية، واشتمل على (٥) فقرات.

بينما تكون القسم الثالث من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس في مجملها التميز التنظيمي كالآتي:

- البعد الأول: تميّز القيادة، واشتمل على (١٠) فقرات
- البعد الثاني: تميّز المرؤوسين، واشتمل على (٥) فقرات.
- البعد الثالث: تميّز الثقافة التنظيمية، واشتمل على (٦) فقرات.

ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (بدرجة كبيرة جدًّا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا). وللتحقّق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة ومدى مناسبتها لأفراد الدراسة اتّخذت الإجراءات الآتية:

أولًا: صدق أداة الدراسة:

١. الصدق الظاهري: للتحقّق من صدق الأداة الظاهري عرضت الفقرات – موزعة حسب البعد الذي تنتمي إليه كل فقرة – على محكّمين متخصّصين من أصحاب الخبرة والكفاءة، بلغ عددهم سبعة محكمين، للحكم على صحّة الفقرات وشموليتها وسلامتها لُغويًّا، وانتمائها للبعد الخاص بها، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق أعلى من (٨٠٪)، أي أن ستة محكّمين من سبعة قد اتفقوا على التعديل، واعتمدت أداة الدراسة في صورتها الأولية.

٢. صدق البناء: للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة طُبِّقت على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة، بلغت (٣٠) فردًا، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاستبانة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البعد الذي صنفت به

الفقرة، والجدول رقم (٣) يبيّن معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الجدول رقم (٣): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لأداة الدراسة

الرقم	البعد	معامل الارتباط
أبعاد الذكاء الاستراتيجي		
١	الرؤية المستقبلية	٠,٦٢٥**
٢	التفكير المنظم	٠,٦٧٨**
٣	الدافعية	٠,٦١٣**
٤	الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية	٠,٦١١**
أبعاد التميز التنظيمي		
١	تميز القيادة	٠,٧٣٨**
٢	تميز المرؤوسين	٠,٧٦٦**
٣	تميز الثقافة التنظيمية	٠,٧٤٢**

** **وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)**

أوضح الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٦١١) و (٠,٧٦٦) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهو ما يعني وجود درجة عالية من الاتّساق الداخلي، ويعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة، مثلما أكّدت ذلك دراسة أبو صالح (٢٠٠٤م).

ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، يبيّن الجدول رقم (٤) معامل الارتباط بين الفقرات وأبعاد الذكاء الاستراتيجي.

الجدول رقم (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة في الذكاء الاستراتيجي

رقم الفقرة	معامل الارتباط (الرؤية المستقبلية)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (التفكير المنظم)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الدافعية)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الشراكة مع الجامعات)
١	٠,٥٥٢**	١	٠,٥٩٣**	١	٠,٥١٤**	١	٠,٥١٥**
٢	٠,٥٢٣**	٢	٠,٥٠١**	٢	٠,٥٠٩**	٢	٠,٥٥٣**
٣	٠,٥٤٩**	٣	٠,٥٥٥**	٣	٠,٥٤٠**	٣	٠,٥٧٠**
٤	٠,٥٧٧**	٤	٠,٥٧٣**	٤	٠,٥٢٩**	٤	٠,٥٨٥**
٥	٠,٥٧٠**			٥	٠,٥٤١**	٥	٠,٥٣٣**
٦	٠,٥١٤**			٦	٠,٥٣٦**		
٧	٠,٥٢٢**						

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

أوضح الجدول رقم (٤) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات، مع البعد الذي تنتمي إليه في الذكاء الاستراتيجي، تراوحت بين (٠,٥٠١ – ٠,٥٨٥)، وأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة في التميز التنظيمي، يبيّن الجدول رقم (٥) ذلك.

الجدول رقم (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليهم الفقرة في التميّز التنظيمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز القيادة)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز المرؤوسين)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز الثقافة التنظيمية)
١	٠,٦٦٤**	١	٠,٦٧٧**	١	٠,٦٠٥**
٢	٠,٦٧١**	٢	٠,٦٥١**	٢	٠,٦١٩**

رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز القيادة)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز المرؤوسين)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (تميز الثقافة التنظيمية)
٣	٠,٦٣١**	٣	٠,٦١٩**	٣	٠,٧١٦**
٤	٠,٦٢٩**	٤	٠,٧٠١**	٤	٠,٧١٩**
٥	٠,٦١٦**	٥	٠,٧٢٥**	٥	٠,٦٧٤**
٦	٠,٦٣٢**			٦	٠,٦٢٩**
٧	٠,٦٧١**				
٨	٠,٦٦٠**				
٩	٠,٦٦٦**				
١٠	٠,٦٨٤**				

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

أوضح الجدول رقم (٥) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات، مع البعد الذي تنتمي إليه في التميّز التنظيمي، تراوح بين (٠,٦٠٥ – ٠,٧٢٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وهو ما يعني درجة عالية وموثوقة لصدق بناء الاستبانة، وهو ما أكّدته دراسة أبو صالح (٢٠٠٤م).

ثانيًا: ثبات أداة الدراسة:

قُدّر معامل ثبات أداة الدراسة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية، وأوضح ذلك الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
أبعاد الذكاء الاستراتيجي		
١	الرؤية المستقبلية	٠,٨٣٧

الرقم	البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
٢	التفكير المنظم	٠,٨٤٩
٣	الدافعية	٠,٨٢٣
٤	الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية	٠,٨١٦
	الدرجة الكلية للذكاء الاستراتيجي	٠,٨٨١
	أبعاد التميز التنظيمي	
١	تميز القيادة	٠,٨٧٧
٢	تميز المرؤوسين	٠,٨٦٢
٣	تميز الثقافة التنظيمية	٠,٨٥٥
	الدرجة الكلية للتميز التنظيمي	٠,٨٩٦

أوضح الجدول رقم (٦) أن معاملات الثبات المقدّرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لأبعاد الذكاء الاستراتيجي قد تراوحت بين (٠,٨١٦- ٠,٨٤٩)، وبلغت درجة الثبات الكلية للذكاء الاستراتيجي (٠,٨٨١)، كما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد التميّز التنظيمي بين (٠,٨٥٥- ٠,٨٧٧)، وبلغت درجة الثبات الكلية للتميّز التنظيمي (٠,٨٩٦)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

أعطيت كل فقرة من فقرات الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عيّنة الدراسة عددًا محدّدًا كالآتي:

- بدرجة كبيرة جدًّا: ٥ درجات.
- بدرجة كبيرة: ٤ درجات.
- بدرجة متوسطة: ٣ درجات.
- بدرجة منخفضة: درجتان.
- بدرجة منخفضة جدًّا: درجة واحدة.

ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، حسبت القيم (الأوزان) بواسطة معادلة المدى، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي:

من ١ – ١,٧٩	بدرجة منخفضة جدًّا
من ١,٨٠ – ٢,٥٩	بدرجة منخفضة
من ٢,٦٠ – ٣,٣٩	بدرجة متوسطة
من ٣,٤٠ – ٤,١٩	بدرجة كبيرة
من ٤,٢٠ – ٥	بدرجة كبيرة جدًّا

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، والكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الاستراتيجي، وبين أبعاد التميّز التنظيمي.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات الثبات.
- الإحصاء الوصفي: ويتمثّل في التكرارات والنسب المئوية لوصف المعلومات الأولية لعيّنة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب القيمة التي يعطيها أفراد العيّنة لكل فقرة من فقرات البُعد، والمتوسط الحسابي العام لكل بُعد، والانحرافات المعيارية للتعرّف إلى التباين في استجابات المشاركين في الدراسة عن كل فقرة من الفقرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد الذكاء الاستراتيجي: (الرؤية المستقبلية، والتفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في

حكمهم، ويبيّن الجدول رقم (٧) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد الرؤية المستقبلية.

الجدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الرؤية المستقبلية" مرتبة ترتيبًا تنازليًّا، حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٧	تنسجم القرارات التي يتخذها رئيس القسم مع الرؤية الاستراتيجية للجامعة	٣,٦٨	١,١٧٨	بدرجة كبيرة
١	يمتلك رئيس القسم رؤية واضحة للأبعاد المهمة التي تخصّ بيئة العمل	٣,٦٠	١,١٨٦	بدرجة كبيرة
٢	يتابع رئيس القسم التغيرات المحيطة الخاصة بأنشطة القسم	٣,٥٥	١,٢٠٤	بدرجة كبيرة
٣	لدى رئيس القسم القدرة على استشراف الأحداث المستقبلية	٣,٥٤	١,٢٢٠	بدرجة كبيرة
٦	لدى رئيس القسم القدرة على تحقيق رسالة وأهداف القسم	٣,٥٣	١,٢٩٥	بدرجة كبيرة
٤	يتخذ رئيس القسم القرارات الاستراتيجية بالوقت المناسب	٣,٤٤	١,٣١٨	بدرجة كبيرة
٥	لدى رئيس القسم القدرة على الاستجابة للتغيرات المستمرة	٣,٤٢	١,٣٥٩	بدرجة كبيرة
	الدرجة الكلية	٣,٥٤		بدرجة كبيرة

الرؤية المستقبلية:

أوضح الجدول رقم (٧) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الرؤية المستقبلية"، جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٥٤). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة كبيرة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٤٢ – ٣,٦٨).

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى قدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل على وضع رؤية مستقبلية تتناسب مع التغيّرات المستمرّة في أقسامهم العلمية بالجوانب الأكاديمية والإدارية، فقد جاءت الفقرة رقم (٧): "تنسجم القرارات التي يتخذها رئيس القسم مع الرؤية الاستراتيجية للجامعة" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وبدرجة كبيرة، ويمكن عزو

هذه النتيجة إلى أن اللوائح والأنظمة المعمول بها في جامعة حائل تحتّم على رئيس القسم الأكاديمي الالتزام بالرؤية الاستراتيجية للجامعة. في حين حصلت الفقرة رقم (٥): "لدى رئيس القسم القدرة على الاستجابة للتغيّرات المستمرة" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وبدرجة كبيرة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام العلمية يستجيبون باستمرار للمستحدثات والتطوّرات. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة آل شافي وأبو قاعود (2020م)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في بُعد "الرؤية المستقبلية" جاء بدرجة كبيرة، كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الخطيب (2022م)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي ببُعد "الرؤية المستقبلية" جاء بدرجة كبيرة.

التفكير المنظّم:

يبيّن الجدول رقم (٨) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "التفكير المنظم" كما يلي:

الجدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "التفكير المنظم" مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	يمتلك رئيس القسم القدرة على تحليل المواقف التي تحدث في العمل.	٣,٣٩	١,١٧٧	بدرجة متوسطة
٤	يستخدم رئيس القسم طرقًا مبتكرةً في حل المشكلات.	٣,٣٨	١,٢٩٥	بدرجة متوسطة
٢	يُشرك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات.	٣,٢٢	١,٢٩٥	بدرجة متوسطة
٣	يتمتع رئيس القسم بمهارة تحليل العلاقة بين المواقف والمشكلات في بيئة العمل وقدرته على إيجاد حلول مبتكرة.	٣,٠٥	١,٣٤٠	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٢٦		بدرجة متوسطة

أوضح الجدول رقم (٨) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "التفكير المنظّم"، جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٢٦). كما اتّضح من النتائج أن

فقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٠٥ – ٣,٣٩)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التفكير المنظّم يحتاج إلى قدرات ومهارات ينبغي توافرها لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، كتركيب العناصر المختلفة وتكاملها لمعرفة كيفية تفاعلها بعضها مع بعض، ودراسة الأجزاء وعلاقتها بالكلّ، وتقييم مدى نجاحها في خدمة أهداف النظام، وأن هذه العملية تحتاج إلى الوقت والجهد، إضافة إلى القدرات والمهارات، وجاءت الفقرة رقم (١): "يمتلك رئيس القسم القدرة على تحليل المواقف التي تحدث في العمل" في المرتبة الأولى، وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (٣): "يتمتع رئيس القسم بمهارة تحليل العلاقة بين المواقف والمشكلات في بيئة العمل وقدرته على إيجاد حلول مبتكرة" في المرتبة الأخيرة، بدرجة متوسطة، وتعزى النتيجة إلى اختلاف وجهات النظر لدى أعضاء هيئة التدريس، من حيث اتّسام رؤساء الأقسام الأكاديمية بمهارة تحليل المواقف والمشكلات في بيئة العمل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2022م)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي ببُعد "التفكير المنظّم" جاء بدرجة كبيرة.

الدافعية:

يظهر الجدول رقم (٩) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لـ"بعد الدافعية"، كما يلي:

الجدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الدافعية" مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٦	يثير رئيس القسم التنافس بين أعضاء هيئة التدريس إيجابيًّا.	٣,٣٤	١,٢٤٢	بدرجة متوسطة
١	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على العمل الجماعي.	٣,٣٢	١,٢٩٩	بدرجة متوسطة
٤	يطبّق رئيس القسم طرق الحوافز المعنوية بالعمل.	٣,٢٦	١,٢٨٠	بدرجة متوسطة
٥	يوفّر رئيس القسم مناخًا تنظيميًّا ملائمًا لتنفيذ العمل.	٣,٢٦	١,٣١٧	بدرجة متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣	يستثير رئيس القسم الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس لتنفيذ رؤية القسم.	٣,٠٩	١,٢٤٣	بدرجة متوسطة
٢	يعتبر رئيس القسم وجود الأخطاء فرصة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.	٢,٩٩	١,١٩٣	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٢١		بدرجة متوسطة

أوضح الجدول رقم (٩) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لـ "بعد الدافعية" جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٢١). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٩٩ – ٣,٣٤). وترى الباحثة أن لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية المقدرة على تحريك دافعية الأفراد واستثارتهم باتجاه الأهداف المطلوبة، إلا أن عدم توافر التحفيز الماديّ لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية؛ مما قد يؤثّر في هذا البعد، لذلك جاءت بدرجة متوسطة. وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٦): "يثير رئيس القسم التنافس بين أعضاء هيئة التدريس إيجابيًّا" بدرجة متوسطة، بينما جاءت آخر الفقرات الفقرة رقم (٢): "يعتبر رئيس القسم وجود الأخطاء فرصة لتطوير أعضاء هيئة التدريس" بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بقلّة فرص التطوير المهني المبنيّ على أخطائهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2022م)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في بُعد "الدافعية" جاء بدرجة كبيرة.

الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية:

يبيّن الجدول رقم (١٠) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية"، كما يلي:

الجدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية" مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	طوّرت الشراكات التي قام بها رئيس القسم مجالات البحث العلمي.	٣,٣١	١,٢٧١	بدرجة متوسطة
٥	ساهمت الشراكات التي نفّذها رئيس القسم مع الجامعات الأخرى في تحقيق رؤية القسم.	٣,١١	١,١٦٠	بدرجة متوسطة
١	يسعى رئيس القسم دومًا إلى إقامة شراكة مع جامعات أخرى.	٣,٠٦	١,٢٤٩	بدرجة متوسطة
٢	ساهمت الشراكات التي أقامها رئيس القسم في تحقيق ميزة تنافسية له	٣,٠٥	١,١٦٤	بدرجة متوسطة
٣	تُسهم الشراكات التي أقامها رئيس القسم في تطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم.	٣,٠٣	١,٣٤٤	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية		٣,١١		بدرجة متوسطة

أوضح الجدول رقم (١٠) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل لبعد "الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية" جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١١). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٠٣ – ٣,٣١). وترى الباحثة أنه على الرغم من إدراك رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أهميةَ تحقيق الشراكات مع الجامعات المحلية والإقليمية إلا أن غياب دورهم الفاعل في عقد الشراكات مع الجامعات المناظرة أضعف دورهم في هذا البعد. وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٤): "طوّرت الشراكات التي قام بها رئيس القسم مجالات البحث العلمي" بدرجة متوسطة، بينما جاءت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٣): "تُسهم الشراكات التي أقامها رئيس القسم في تطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم" بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف تنفيذ ما ينتج عن تلك الشراكات فيما يخصّ البحث العلمي والتطوير المهني. وتختلف هذه

النتيجة مع دراسة الخطيب (2022م) التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في بُعد "الشراكة" جاء بدرجة كبيرة.

وبناءً على ما سبق تتّضح درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	الرؤية المستقبلية.	٣,٥٤	بدرجة كبيرة
٢	التفكير المنظم.	٣,٢٦	بدرجة متوسطة
٣	الدافعية.	٣,٢١	بدرجة متوسطة
٤	الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية.	٣,١١	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٢٨	بدرجة متوسطة

أوضح الجدول رقم (١١) أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٢٨)، وجاء بُعد "الرؤية المستقبلية" أعلى الأبعاد بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، بدرجة كبيرة، تلاه بُعد "التفكير المنظّم" بمتوسط حسابي (٣,٢٦)، بدرجة متوسطة، ثم تلاه بُعد "الدافعية" بمتوسط حسابي (٣,٢١)، بدرجة متوسطة، وأخيرًا جاء بُعد "الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية" بمتوسط حسابي (٣,١١)، بدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأبعاد الذكاء الاستراتيجي في بُعد "الرؤية المستقبلية" جاءت بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى قدرة رؤساء الأقسام على استشراف الأحداث المستقبلية واتخاذ القرارات الاستراتيجية، التي تتواءم مع تلك التغيّرات المستمرة التي تحيط بالقسم العلمي. بينما جاءت الأبعاد: (التفكير المنظّم، والدافعية، والشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية) بدرجة متوسطة ومتقاربة، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف تمتّع رؤساء الأقسام

الأكاديمية في جامعة حائل بمهارات التفكير المنظّم، وقلّة الحوافز المادية والمعنوية من قبل رؤساء الأقسام، وعدم إشراك أعضاء هيئة التدريس بعقد الشراكات مع الجامعات المحلية والإقليمية. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2021م)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الاستراتيجي في الجامعة جاء بدرجة متوسطة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الحبيب والسلطان (2021ن)، التي أظهرت أن تطبيق أبعاد الذكاء الاستراتيجي جاء بدرجة عالية جدًّا. وتختلف أيضًا مع دراسة مرزوك وآخرين (2019م)، التي أظهرت أن أبعاد الذكاء الاستراتيجي للقيادات جاءت بدرجة مرتفعة. كما تختلف مع دراسة يوسف (2021م)، التي أظهرت وجود قدرة كبيرة للجامعات على انتهاج الذكاء الاستراتيجي أسلوبَ عمل، ولدى الجامعات القدرة على استشراف المستقبل والتجاوب مع التغيّرات التي تنشأ داخلها أو خارجها، واتخاذها الآليات للمبادأة واستباق الأحداث. وتختلف أيضًا مع دراسة مسلم (2015م)، التي أظهرت أن درجة الذكاء الاستراتيجي لدى أعضاء المجالس في الجامعات جاءت بدرجة كبيرة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد التميّز التنظيمي: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) في جامعة حائل، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم.

تميّز القادة:

يبيّن الجدول رقم (١٢) مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل لبعد "تميّز القادة".

الجدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التميّز التنظيمي في جامعة حائل لبعد "تميز القادة" مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	يلتزم رئيس القسم بأخلاقيات العمل داخل القسم.	٣,٩٢	١,١١٩	بدرجة كبيرة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٠	يسمح رئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس بإبداء وجهة نظرهم في الأمور التي تخص أعمالهم.	٣,٥٨	١,٢٣٠	بدرجة كبيرة
٧	يمارس رئيس القسم العلاقات الإنسانية لتحقيق أهداف القسم.	٣,٥٥	١,٢٦١	بدرجة كبيرة
٤	يستطيع أعضاء هيئة التدريس التواصل مع رئيس القسم بسهولة.	٣,٤٦	١,٢٨٦	بدرجة كبيرة
١	يدرك رئيس القسم الاحتياجات الاستراتيجية للقسم.	٣,٤٠	١,٢١٦	بدرجة كبيرة
٦	يعتمد رئيس القسم عند إسناد المهام على قدرات أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم.	٣,٣٤	١,٢٨٠	بدرجة متوسطة
٨	يدعم رئيس القسم المبادرات المقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٩	١,٢٨٧	بدرجة متوسطة
٥	يسمح رئيس القسم لأعضاء هيئة التدريس بالنقد البناء في جوانب العمل.	٣,٢١	١,٢٦٨	بدرجة متوسطة
٢	يعمل رئيس القسم على تفويض الصلاحيات، بما يسهم في تطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس.	٣,١٩	١,٢٠٩	بدرجة متوسطة
٣	يحرص رئيس القسم على نشر قيم مهارات الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,١٨	١,٢٠٧	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٤١		بدرجة كبيرة

أوضح الجدول رقم (١٢) أن مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل لبعد "تميّز القادة"، جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٤١). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,١٨ – ٣,٩٢)، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى استقطاب الكفاءات ذات المهارات والخبرات العالية لشغل المناصب القيادية، وتتيح الفرص للكفاءات للمشاركة في تطوير خطط الجامعة وتنفيذها؛ وهو ما يسهِم في إثراء التجديد والابتكار والإبداع في الجامعة، ويحقّق التميّز التنظيمي. وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٩): "يلتزم رئيس القسم بأخلاقيات العمل داخل القسم" بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى

وجود الأنظمة واللوائح التي تحدّد أخلاقيات العمل في القسم. بينما جاءت آخر الفقرات الفقرة رقم (٣): "يحرص رئيس القسم على نشر قيم مهارات الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس" بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف تنمية مهارات الإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تخصصية تُعنى بالتنمية المهنية الإبداعية. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة زكي وكشميري (2019م)، التي كان من أهمّ نتائجها أن تميّز القيادة من أكثر أبعاد التميّز التنظيمي توافرًا. كما تتّفق مع دراسة دراسة خالدي ومهاوة (2021م)، التي أظهرت أن مستوى التميّز التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة لطفي (2020م)، التي أظهرت توافر أبعاد التميّز التنظيمي لرؤساء الأقسام بدرجة متوسطة. كما تختلف أيضًا مع دراسة التويجري (2020م)، التي توصّلت إلى أن درجة توافر أبعاد التميّز التنظيمي جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف كذلك مع دراسة الضمور (2017م)، التي توصّلت إلى أن درجة التميّز التنظيمي كانت منخفضة في بُعد "تميّز القادة". وتختلف مع دراسة درادكة (2017م)، التي أظهرت أن درجة التميّز التنظيمي في بُعد "تميّز القادة" جاءت بدرجة متوسطة.

تميّز المرؤوسين:

يبيّن الجدول رقم (١٣) مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز المرؤوسين".

الجدول رقم (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز المرؤوسين" مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٥	يحرص أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم العلمية.	٣,٦٢	١,١٨٤	بدرجة كبيرة
٢	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مرونة عالية في التعامل مع زملائهم في القسم.	٣,٥٣	١,٢٠٥	بدرجة كبيرة
١	يستطيع أعضاء هيئة التدريس تقديم أفكار خلاقة.	٣,٤٧	١,١٣٧	بدرجة كبيرة
٣	يتابع رئيس القسم المهام والواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بسهولة.	٣,٢٥	١,٢٦٨	بدرجة متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	يستفيد رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس في حلّ المشكلات التي تواجه العمل.	٣,٠٨	١,٢٩٢	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٣٩		بدرجة متوسطة

أوضح الجدول رقم (١٣) أن مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز المرؤوسين" جاء بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٣٩). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٠٨ – ٣,٦٢). وترى الباحثة أن تميّز المرؤوسين من أعضاء هيئة التدريس وما يمتلكونه من معرفة ومهارة وخُلق رفيع وأفكار فريدة انعكست إيجابًا على التميّز التنظيمي في جامعتهم، من خلال تطوير مهاراتهم العلمية، والمرونة في التعامل مع زملائهم، وتقديم الأفكار الخلاقة، إلا أن غياب إشراكهم في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات في القسم قد يشعرهم بعدم أهمية هذا البعد.

وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٥): "يحرص أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم العلمية" بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن عضو هيئة التدريس يتابع المستجدّات والتطوّرات العلمية باستمرار من أجل التطوير المهني، بينما جاءت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٤): "يستفيد رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس في حلّ المشكلات التي تواجه العمل" بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب الآلية في طرح المشكلات التي تواجه القسم وضعف مشاركة أعضائه في تقديم الحلول المناسبة.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة درادكة (2017م)، التي أظهرت أن مستوى التميّز التنظيمي في بُعد "تميّز المرؤوسين" جاء بدرجة متوسطة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل (2020م)، التي أظهرت أن مستوى "التميّز التنظيمي" جاء بدرجة منخفضة لجميع أبعاد الدراسة، وكذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة الضمور (2017م)، التي توصّلت إلى أن درجة التميّز التنظيمي كانت منخفضة في بُعد "تميّز المرؤوسين".

تميّز الثقافة التنظيمية:

يوضّح الجدول رقم (١٤) مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز الثقافة التنظيمية".

الجدول رقم (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز الثقافة التنظيمية" مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	تعزّز الثقافة التنظيمية بالقسم ثقافة الاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس.	٣,٧٦	١,٢٧١	بدرجة كبيرة
٥	تتيح الثقافة التنظيمية بالقسم توازن العلاقات الاجتماعية والتنظيمية لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٦٢	١,٢١٥	بدرجة كبيرة
٦	تمنح الثقافة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في القسم الاستقلالية لتحقيق الأهداف.	٣,٥٤	١,٢٢٨	بدرجة كبيرة
١	تعزّز الثقافة التنظيمية بالقسم شعور أعضاء هيئة التدريس بالانتماء الوظيفي للجامعة.	٣,٥٢	١,٢٣١	بدرجة كبيرة
٢	يحرص رئيس القسم على نشر ثقافة التميّز التنظيمي.	٣,٣٣	١,٢٣٨	بدرجة متوسطة
٣	تتيح الثقافة التنظيمية بالقسم لأعضاء هيئة التدريس التكيّف مع المستجدات في العمل لتقليل النظام الروتيني.	٣,٣٠	١,٣٢٤	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٥١		بدرجة كبيرة

أوضح الجدول رقم (١٤) أن مستوى التميّز التنظيمي في جامعة حائل في بعد "تميّز الثقافة التنظيمية" جاء بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٥١). كما اتّضح من النتائج أن فقرات هذا البعد جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٣٠ – ٣,٧٦). وترى الباحثة أن الثقافة التنظيمية تؤدّي دورًا رئيسًا على جميع المستويات والأنشطة داخل القسم الأكاديمي، فهي تساعدهم في إيجاد المناخ التنظيمي الذي يعمل على تحسين الأداء وتطويره تطويرًا ملائمًا وفعّالًا، التي تشكّل إطارًا معرفيًّا من الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك والتوقّعات التي

يتشاركها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتؤدّي هذه القيم التنظيمية دورًا مهمًّا في الحفاظ على هوية الجامعة ورسالتها وأهدافها، ومن ثم تحقّق التميّز التنظيمي المنشود.

وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٤): "تعزّز الثقافة التنظيمية بالقسم ثقافة الاحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس" بدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية هي إطار معرفيّ من الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يشترك بها أعضاء هيئة التدريس؛ مما يؤثّر إيجابًا في ثقافة الاحترام المتبادل بينهم.

وجاءت أدنى الفقرات الفقرة رقم (٣): "تتيح الثقافة التنظيمية بالقسم لأعضاء هيئة التدريس التكيّف مع المستجدّات في العمل لتقليل النظام الروتيني" بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن الثقافة التنظيمية في الوقت الحالي لم تقلّل من البيروقراطية في العمل، وما زالت تؤثّر في الأداء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سمر الدين والقرشي (Samaraddin & Alqurashi, 2020)، التي بيّنت أن أبعاد التميّز التنظيمي جاءت بمستويات مرتفعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الضمور (٢٠١٧م)، التي توصّلت إلى أن درجة التميّز التنظيمي كانت منخفضة في بُعد "تميّز الثقافة التنظيمية"، وتختلف أيضًا مع دراسة التويجري (٢٠٢٠م)، التي توصّلت إلى أن درجة توافر أبعاد التميّز التنظيمي جاءت متوسطة.

ويتّضح مما سبق أن مستوى التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة حائل، من وجهة نظرهم، جاء كما يبيّنه الجدول رقم (١٥).

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية لمستوى التميّز التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة حائل من وجهة نظرهم مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	تميّز الثقافة التنظيمية.	٣,٥١	بدرجة كبيرة
٢	تميّز القادة.	٣,٤١	بدرجة كبيرة
٣	تميّز المرؤوسين.	٣,٣٩	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية		٣,٤٤	بدرجة كبيرة

أوضح الجدول رقم (١٥) أن مستوى التميّز التنظيمي بأبعاده: (تميّز القادة، وتميّز المرؤوسين، وتميّز الثقافة التنظيمية) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة حائل، من وجهة نظرهم، جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٤٤)، وكان أعلى الأبعاد "تميّز الثقافة التنظيمية" بمتوسط حسابي (٣,٥١) وبدرجة كبيرة، تلاه بُعد "تميز القادة" بمتوسط حسابي (٣,٤١) وبدرجة كبيرة، وأخيرًا جاء بُعد "تميّز المرؤوسين" بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وبدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة في التميّز التنظيمي بأبعاده المختلفة إلى المرونة في لوائح الجامعة، وإلى التحفيز المستمرّ من قادة الجامعة، غير أن التميّز التنظيمي لا يمكن أن يتحقّق دون تميّز المرؤوسين وتوجيههم ودعمهم المستمرّ تحت تأثير الثقافة التنظيمية الداعمة، والسعي المستمرّ وتكامل الجهود المبذولة للوصول إلى مكانة مرموقة بين المنافسين، وتحقيق الميزة التنافسية.

وينبع تميّز الثقافة التنظيمية في جامعة حائل من دعم القيادة في الجامعة لتحقيق أسس التميّز في الثقافة التنظيمية إيمانًا بدورها الأساسيّ في تطوير الأداء والمخرجات التعليمية ورفع الإنتاجية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وتشجيع روح ثقافة العمل الجماعي وأساليب الرقابة الذاتية؛ وهو ما يسهم في تشكيل اتجاهات وقيم وأفكار ومبادئ لدى العاملين فيها، لذلك جاء "تميّز الثقافة التنظيمية" من أعلى أبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل بدرجة كبيرة. كما يؤدّي "تميّز القادة" دورًا محوريًّا ومؤثّرًا في صياغة أهداف الجامعات وغاياتها، وتحقيق ترابطها مع المناخ المحيط بها، وتفعيل عناصرها وقدراتها الذاتية، وبذلك تصبح القيادة من أهمّ مقومات التميّز التنظيمي وآلياته في الجامعة.

إن اختيار القادة في جامعة حائل يخضع لمعايير موضوعية وعادلة لتوفير قيادة متميّزة، وهذا ما ينعكس إيجابًا على التميّز التنظيمي للجامعة الذي جاء بدرجة كبيرة. وعلى الرغم من تمتع المرؤوسين في جامعة حائل بقدر من الحرية والاستقلالية في أداء أعمالهم وابتكار الأساليب التي يرونها مناسبة لأعمالهم، إلا أن أعضاء هيئة التدريس منهم يواجهون عددًا من الصعوبات والمعوّقات التي تحدّ من تميّزهم، مثل عدم إشراكهم بفعالية في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات التي تسهم إسهامًا ملحوظًا في التميّز التنظيمي؛ وهو ما أثّر في درجة موافقتهم على بُعد تميّز المرؤوسين في جامعة حائل فجاء بدرجة متوسطة. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة خلف وحامد (Khalaf, Hamed, 2022)، التي توصلت إلى أن الجامعة قد حقّقت التميّز التنظيمي بمستويات مرتفعة.

وتتّفق مع دراسة سمر الدين والقرشي (Samaraddin & Alqurashi, 2020)، التي بيّنت أن تحقيق التميّز التنظيمي جاء بمستويات مرتفعة. وتتفق كذلك مع دراسة خالدي ومهاوة (٢٠٢١م)، التي أظهرت أن مستوى التميّز التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة.

لكن هذه النتيجة تختلف مع دراسة التويجري (٢٠٢٠م)، التي توصّلت إلى أن درجة توافر أبعاد التميّز التنظيمي كانت متوسطة، ومع دراسة الزائدي (٢٠٢٠م)، التي أظهرت أن مستوى التميّز التنظيمي في جامعة الملك عبدالعزيز جاء بدرجة متوسطة، وكذلك مع دراسة العمارات (Al-Amarat, 2019)، التي أكّدت أن ممارسة متطلّبات التميّز التنظيمي في جامعة الطفيلة التقنية جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة لطفي (٢٠٢٠م)، التي أظهرت أن توافر التميّز التنظيمي في الجامعة جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة الضمور (٢٠١٧م)، التي توصّلت إلى أن درجة التميز التنظيمي كانت منخفضة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات المشاركين بالدراسة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل، والجدول رقم (١٦) يبيّن ذلك.

الجدول رقم (١٦): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات المشاركين بالدراسة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل

أبعاد التميز التنظيمي / أبعاد الذكاء الاستراتيجي	العدد	تميز الثقافة التنظيمية		تميز القادة		تميز المرؤوسين	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية	٣٩٠	٠,٦٢١	٠,٠٠**	٠,٥٩٢	٠,٠٠**	٠,٥٣١	٠,٠٠**
التفكير المنظم	٣٩٠	٠,٦٧٧	٠,٠٠**	٠,٥٠٧	٠,٠٠**	٠,٥١٢	٠,٠٠**
الدافعية	٣٩٠	٠,٦٤٢	٠,٠٠**	٠,٥٥٥	٠,٠٠**	٠,٥٢٤	٠,٠٠**
الشراكة مع الجامعات المحلية والإقليمية	٣٩٠	٠,٥٧١	٠,٠٠**	٠,٦٠١	٠,٠٠**	٠,٥٤٩	٠,٠٠**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01).

أوضح الجدول رقم (١٦) وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.01) بين متوسطات استجابات المشاركين بالدراسة لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي وأبعاد التميّز التنظيمي في جامعة حائل، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠٧ – ٠,٦٧٧)، وجميعها بمستوى دلالة (0.00).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكاء الاستراتيجي بأبعاده المختلفة يشكّل عنصرًا أساسيًّا في نجاح الجامعات وتطوّرها، من خلال تأثيره في الميزة التنافسية للجامعات التي تسهم في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية؛ تؤدّيان إلى ضمان تجويد مخرجاتها وتحقيق أعلى مستويات الرضا الداخلي والخارجي، ومن ثمّ الوصول إلى التميّز التنظيمي المنشود.

ولذلك جاءت النتائج متّفقة مع دراسة مرزوك وآخرين (2019م)، التي كشفت عن وجود أثر للذكاء الاستراتيجي في التميّز التنظيمي، كما تتّفق مع دراسة خالدي ومهاوة (2021م)، التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز التنظيمي. واتّفقت أيضًا مع دراسة إسماعيل (2020م)، التي أظهرت وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاستراتيجي والتميّز المؤسسي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

– العمل على تعزيز ثقافة الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، وتبني أبعاده مبادئَ عمل أساسيةً وإجرائيةً.

– تبني منظومة تدريبية تخصصية تُعنى بالتطوير المهنيّ التخصصيّ الاستراتيجيّ، بما يعزّز ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية أبعادَ الذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل.

– إنشاء وحدة للذكاء الاستراتيجي في جامعة حائل، تُسهم في استشراف مستقبل الجامعة وتعزيز دور قياداتها الأكاديمية في اتخاذ القرارات المناسبة، وبما يعزّز الذكاء الاستراتيجي فيها.

– تطوير معايير اختيار رؤساء الأقسام بما يضمن المرونة في تطوير قدراتهم على استشراف الأحداث المستقبلية، وتحليل المواقف، وحلّ المشكلات بطرق مبتكرة، وضمان ممارستهم أبعادَ الذكاء الاستراتيجي.

– وجود آلية تضمن لرؤساء الأقسام منح الحوافز المادية والمعنوية للمتميّزين من أعضاء هيئة التدريس لضمان تعزيز دافعيتهم وتشجيعهم نحو التميّز المستمرّ.

– السعي إلى عقد الشراكات مع الجامعات الأخرى التي حقّقت مستوى عاليًا من التنافسية، وممارسة أبعاد الذكاء الاستراتيجي.

– إلزام رؤساء الأقسام بنشر ثقافة الذكاء الاستراتيجي لضمان تطوير المهارات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم بوضع حلول ابتكارية للمشكلات التي تواجه القسم.

– تبني ثقافة التميّز التنظيمي لتحقيق أهداف التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

المقترحات:

تقدّم الباحثة مجموعة من المقترحات لدراسات مستقبلية، لتطوير مجال الذكاء الاستراتيجي وتعزيز دوره الإيجابي، وهي:

– دراسة العوامل التي تؤثّر في تطبيق الذكاء الاستراتيجي للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية.

– دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية.

– الذكاء الاستراتيجي ودوره في تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

– الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة حائل ودورها في تعزيز ممارسة الذكاء الاستراتيجي.

المراجع

المراجع العربية:

أبو صالح، محمد. (٢٠٠٤). مقدمة في الإحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام *spss*. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

إسماعيل، عمار. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات. المجلة العلمية للبحوث التجارية، العدد (١)، يناير، ١٥٢- ٢٢١.

آل شافي، محمد سعود وأبو قاعود، غازي. (٢٠٢٠). دور ممارسات الذكاء الاستراتيجي في تطوير رأس المال الفكري في الجامعات الحكومية القطرية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٠ (٢)، ١- ٢٥.

آل مزروع، بدر سليمان. (٢٠١٠). بناء نموذج لتحقيق التميز في أداء الأجهزة الأمنية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

التويجري، هيلة منديل. (٢٠١٩). التميز التنظيمي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة القصيم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٧ (٢)، ٥١١-٥٣٥.

التويجري، وفاء حمد. (٢٠٢١). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات السعودية. مجلة العلوم الإنسانية، العدد (١٥)، ٢٥-٢٣٩.

الجهني، طارق محمد، وطيبة، حسن عبدالقادر. (٢٠٢٢). أثر تنمية القدرات القيادية على تحقيق التميز التنظيمي لدى موظفي جامعة الملك عبدالعزيز: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، مج ٦، العدد ٣))، ٦٨-٤٦.

الحبيب، ربى عبد العزيز والسلطان، مي عبد الرحمن. (٢٠٢١). أثر أبعاد الذكاء الاستراتيجي على أداء العاملين – دراسة ميدانية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة القصيم. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (٣٥)، ١- ٣٠.

الحروب، روان. (٢٠٢١). القدرات الديناميكية وعلاقتها بالتميز التنظيمي في الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حسن، محمد وهبه محمد، نبيه، أيمان عبد السلام، وإبراهيم، محمد إبراهيم محمد. (٢٠٢١). أثر الذكاء الاستراتيجي على تحسين الأداء التنظيمي للمؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية على الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٢ (٤)،.٤٥٦-٤٧٦

خالدي، فراح ومهاوة، آمال. (٢٠٢١). أثر الذكاء الاستراتيجي في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة حالة عينة من المؤسسات الاقتصادية في ولاية بسكرة. مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ٨ (١)، ١٢٦- ١٤٧.

الخطيب، رزان فيصل. (٢٠٢٢). دور الذكاء الإستراتيجي في تنمية رأس المال الفكري. المجلة العربية للنشر العلمي. العدد ((٣٩، ١٢٨-١٠٤.

الخفاجي، نعمة عباس. ٢٠٠٨)). الفكر الاستراتيجي: قراءات معاصرة. عمان: الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

درادكة، أمجد. (٢٠١٧). التمكين الإداري وعلاقته بالتميز التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، ٣١ (٨)، ١٢٥٧- ١٢٩٦.

الزائدي، أحمد محمد. (٢٠٢٠). الرشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بالتميز التنظيمي لجامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك، العدد ٩، ١٥٧- ١٨٣.

زكي، خديجة، وكشميري، روزا. (٢٠١٩). جودة العلاقات التبادلية بين القادة ومرؤوسيهم وأثرها على التميز التنظيمي. المجلة العلمية لإدارة البحوث والنشر العلمي، ٣٥ (٩)، ٢٦١-٢٨٧.

الزهراني، إبراهيم حنش. (٢٠٢١). عمليات إدارة المعرفة وأثرها في تعزيز الذكاء الاستراتيجي: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، العدد ٢٧، ٤١٠-٣٤١.

زيد، عادل. (٢٠٠٨). الأداء التنظيمي المتميز: الطريق إلى منظمة المستقبل. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

صالح، أحمد علي والعزاوي، بشرى هاشم وإبراهيم، خليل إبراهيم. (٢٠١٠)، الإدارة بالذكاءات — منهج التميز الاستراتيجي والاجتماعي للمنظمات. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الصيرفي، محمد. (٢٠١١). التميز الإداري للعاملين بقطاع التربية والتعليم. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

الضمور، معتصم محمد. (٢٠١٧). الرشاقة الاستراتيجية لدى القادة الأكاديميين وعلاقتها بالتميز التنظيمي للجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبد العال، عنتر محمد. (٢٠١٩). متطلبات تكنو لوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية — جامعة سوهاج أنموذجاً. المجلة التربوية، ع (٥٩)، ٢٥٦- ٣١٦.

عبد العزيز، أحمد محمد. (٢٠١٨). النمذجة بالتحليل المورفولوجي لدور التحالفات الاستراتيجية في تحقيق مقومات التكامل بين الذكاء التنافسي والاستراتيجي للجامعات المصرية: جامعة عين شمس نموذجاً. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٤٢ (٣)، ١٩٠-١٤.

عبود، مدالله. (٢٠٢٠). دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق التميز التنظيمي في جامعة الزيتونة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٠ (١)، ١٩٣- ٢١٠.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه-أدواته وأساليبه. ط١٤، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر محمد. (٢٠٠٩). اتخاذ القرارات وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمسندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العلامة، محمد علي. (٢٠١٥). أهمية الذكاء الاستراتيجي في عملية اتخاذ القرارات: دراسة ميدانية لمؤسسة فرتيال بعناية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضيرة بسكرة، الجزائر.

عمران، نضال عبد الهادي. (٢٠١٥). أثر الذكاء الاستراتيجي على الأبداع التنظيمي دراسة تطبيقية في شركة اسياسيل للاتصالات. مجلة جامعة بابل للعلوم الصرفة والتطبيقية، ٣ (٢٣)، ١- ٢٥.

العمري، محمد سعيد. (٢٠١٧). أثر التغيير التنظيمي على التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية في القطاع الخاص السعودي. المجلة العربية للإدارة، ١ (٤)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ١١٣-١٤٨.

العنقري، عبد العزيز سلطان. (٢٠١٤). أثر ممارسة القيادة الأخلاقية للمديرين في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على المحافظات التابعة لإمارة مكة المكرمة. مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، العدد (٥٧)، جامعة أسيوط،، ٢٢٥-٢٦٠.

قاسم، سعاد حرب، (٢٠١١)، أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرارات دراسة تطبيقية على المدراء في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الكنج، ربى. (٢٠٢١). مدى توافر أبعاد التميز التنظيمي في المنظمات الخدمية: دراسة ميدانية في شركة اتصالات سيرتيل. مجلة جامعة تشرين، العلوم الاقتصادية والقانونية، ٤٢ (٦)، ٥٤- ٧٢.

كنوش، محمد. (٢٠١٥). دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق وتعزيز الميزة التنافسية المستدامة للمؤسسة. مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، جامعة حسية بو علي بالشلف – مخبر العولمة واقتصاديات شمال إفريقيا، العدد (١٣)، ٩١- ١١٦.

لطفي، هناء محمد. (٢٠٢٠). التمكين الإداري وعلاقته بالتميز التنظيمي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية (جامعة المنوفية نموذجاً). مجلة كلية التربية ببنها، مج ٣١، العدد ٢٥٣-١٢٣.

مرزوك، عبد الودود ومحمد، مالك ومحمد، مجدي. (٢٠١٩). أثر الذكاء الاستراتيجي للقيادات على التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية على المصارف التجارية في العراق. مجلة الجامعة العراقية، ٢ (٤٥)، ١- ٢٥.

مسلم، تامر حمدان. (٢٠١٥). أثر الذكاء الاستراتيجي على القيادة من وجهة نظر القيادات الإدارية العليا في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.

مصطفى، يوسف عبد المعطي وجرجس، نبيل سعد. (٢٠٢٢). واقع إدارة الذكاء الاستراتيجي بجامعة الفيوم " دراسة ميدانية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، ٦ (٩)، ١- ٣٠.

النايف، سعود عيسى. (٢٠٢١). الذكاء الاستراتيجي وعلاقته باتخاذ القرار الإداري بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية، مج ٢٩، العدد ((١، ٩١-٣٩

النعيمي، صلاح عبد القادر. ٢٠٠٨)). المدير القائد والمفكر الاستراتيجي _ فن ومهارات التفاعل مع الأخرين. عمان: دار اثراء للنشر والتوزيع.

هاشمي، إناس. (٢٠١٩). دور الذكاء الاستراتيجي في دعم التميز المؤسسي –دراسة حالة مؤسسة الشفق لصناعة البطاريات عين مليلة – ولاية أم البواقي. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي، الجزائر.

يوسف، شريف محمد. (٢٠٢١). دور الذكاء الاستراتيجي في تدعيم التنافسية القطاعية بالجامعات المصرية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، العدد (٢١)، ١- ٢٤.

يونس، نفين. (٢٠١٦). درجة فعالية إدارة التميز في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

ترجمة المراجع العربية:

Abboud, Madallah. (2020). The role of strategic leadership in achieving organizational excellence at Al-Zaytoonah University (in Arabic). Journal of the Association of Arab Universities, 40 (1) , 193- 210.

Abdel-Al, Antar Mohamed (2019). Information technology requirements to achieve strategic agility in Egyptian universities - Sohag University as a model (in Arabic). Educational Journal, (59) , 256-316.

Abdulaziz, Ahmed Mohamed. (2018). Modeling with morphological analysis of the role of strategic alliances in achieving the elements of integration between the Competitive and Strategic Intelligence of Egyptian Universities: Ain Shams University as a Model. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, 42 (3) , 14-190.

Abu Saleh, Muhammad. (2004). Introduction to statistics / principles and analysis using spss (in Arabic) , Amman, Jordan: Dar Al Masirah for printing and publishing.

Al- Horob, Rouen. (2021). Dynamic capabilities and their relationship to organizational excellence in Jordanian private universities in the capital, Amman, from the perspective of faculty members (in Arabic). [unpublished master's thesis, Middle East University] , Amman, Jordan.

Al Mazroua, Bader Suleiman. (2010). Building a model to achieve excellence in the performance of the security services (in Arabic) [Unpublished PhD thesis, Naif Arab University for Security Sciences] , Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Anqari, Abdulaziz Sultan. (2014). The impact of practicing ethical leadership for managers in achieving organizational excellence: an applied study on the governorates of the Emirate of Makkah Al-Mukarramah (in Arabic). Scientific Journal, Faculty of Commerce, Assiut University, Egypt, (57) , 225-260.

Al-Dhamour, Moatasem Muhammad. (2017). The strategic agility of academic leaders and its relationship to the organizational excellence of Jordanian universities from the point of view of faculty members (in Arabic) , [unpublished master's thesis, Middle East University] , Amman, Jordan.

Al-Habib, Ruba Abdel-Aziz and the Sultan, May Abdel-Rahman (2021). The impact of the dimensions of strategic intelligence on the performance of employees - a field study in the Ministry of Human Resources and Social Development in the Qassim region (in Arabic). The Arab Journal for Scientific Publishing, 35, 1-30.

Al-Juhani, Tariq Muhammad, and Taibah, Hassan Abdel-Qader. (2022). The impact of developing leadership capabilities on achieving organizational excellence among King Abdulaziz University employees: a field study (in Arabic). Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, (6) 3, 68-46.

Al-Khafaji, Nima Abbas. (2008). Strategic Thought: Contemporary Readings (in Arabic) , Amman, Jordan: House of Culture for publication and distribution.

Al-Khatib, Razan Faisal. (2022). The role of strategic intelligence in the development of intellectual capital (in Arabic). Arab Journal for Scientific Publication, (39) , 104-128.

Al-King, Roba. (2021). The availability of dimensions of organizational excellence in service organizations: a field study in Syriatel Communications Company (in Arabic). Tishreen University Journal, Economic and Legal Sciences, 42 (6) , 54-72.

Al-Nayef, Saud Issa. (2021). Strategic intelligence and its relationship to administrative decision-making at the University of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of faculty members. Educational Sciences, 29 (1) 91-39.

Al-Nuaimi, Salah Abdel-Qader. (2008). The leading manager and strategic thinker - the art and skills of interacting with others (in Arabic). Amman: Dar Ithraa for publication and distribution.

Al-Omari, Muhammad Saeed. (2017). The Impact of Organizational Change on Organizational Excellence: An Applied Study in the Saudi Private Sector (in Arabic). Arab Journal of Management, Arab Organization for Administrative Development, 1 (4) , 113-148.

Al-Otaibi, Bandar Muhammad (2009). Decision-making and its relationship to both self-efficacy and social support among a sample of student counselors in Taif Governorate (in Arabic). [Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura] , Makkah,, Saudi Arabia.

Al-Serafi, Muhammad. (2011). Administrative Excellence for Workers in the Education Sector (in Arabic). Alexandria: Horus International Foundation for Publishing and Distribution.

Al-Shafi, Muhammad Saud and Abu Qaoud, Ghazi. (2020). The role of strategic intelligence practices in developing intellectual capital in Qatari public universities (in arabic). Zarqa Journal for Research and Human Studies, 20 (2) , 1-25.

Al-Tuwaijri, Haila Mandil. (2019). Organizational excellence and its role in achieving the competitive advantage of Qassim University in the light of the Kingdom of Saudi Arabia's vision 2030 (in Arabic) , Studies Educational Sciences, University of Jordan, 47 (2) , 511-535.

Al-Tuwaijri, Wafaa Hamad. (2021). Organizational culture and its relationship to organizational excellence in Saudi universities (in Arabic). Journal of Humanities, (15) , 25-239.

Al-Zahrani, Ibrahim Hanash (2021). Knowledge management processes and their impact on enhancing strategic intelligence: an analytical study of the opinions of a sample of academic leaders at Qassim University (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 27, 410-341.

Al-Zaidi, Ahmed Muhammad. (2020). Strategic agility and its relationship to the organizational excellence of King Abdulaziz University (in Arabic). Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, , 9, 157-183.

Dradkeh, Amjad. (2017). Administrative empowerment and its relationship to organizational excellence among academic leaders at Taif University from the point of view of faculty members (in Arabic). An-Najah University Journal for Research: Human Sciences, 31 (8) , 1257-1296.

Hashemi, Anase. (2019). The Role of Strategic Intelligence in Supporting Institutional Excellence - Case Study of Al-Shafaq Foundation for Battery Industry, Ain Melilla - Oum El-Bouaghi Province (in Arabic). [Published Master's thesis, Larbi Ben M'Hidi University] ,Oum El-Bouaghi, Algeria.

Hassan, Muhammad, Nabih, Abdel Salam, and Ibrahim, Muhammad Ibrahim Muhammad. (2021). The Impact of Strategic Intelligence on Improving the Organizational Performance of Educational Institutions: A Field Study on the Arab Academy for Science (in Arabic). Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 12 (4) ,.456-476

Ismail, Ammar. (2020). The role of strategic intelligence as a mediating variable in the relationship between organizational immunity and institutional excellence: an applied study on faculty members at Sadat City University (in Arabic). Scientific Journal of Commercial Research, 1, January, 152-221.

Khalidi, Farah and Mahawah, Amal. (2021). The Impact of Strategic Intelligence on Achieving Organizational Excellence: A Case Study of a Sample of Economic Institutions in the State of Biskra (in Arabic). Journal of Economic and Financial Research, 8 (1) , 126-147.

Knoush, Mohamed. (2015). The role of strategic intelligence in achieving and enhancing the sustainable competitive advantage of the enterprise (in Arabic). North African Economics Journal, Hassi Bou Ali University in Chlef - Globalization and North African Economics Laboratory, 13, 91-116.

Lalayma, Muhammad Ali. (2015). The Importance of Strategic Intelligence in the Decision-Making Process: A Field Study of the Fertil Care Foundation (in Arabic) , [Unpublished Master's Thesis, University of Mohamed Khedira Biskra] , Algeria

Lutfi, Hana Muhammad. (2020). Administrative empowerment and its relationship to organizational excellence among heads of academic departments in Egyptian universities (Menoufia University as a model) (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Benha, 31, 253-123.

Marzouk, Abd al-Wadud and Muhammad, Malik and Muhammad, Magdy (2019). The impact of strategic intelligence of leaders on organizational excellence: an applied study on commercial banks in Iraq (in Arabic). Iraqi University Journal, 2 (45) , 1-25.

Mostafa, Youssef Abdel Moaty and Gerges, Nabil Saad. (2022). The reality of strategic intelligence management at Fayoum University, "a field study" (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Fayoum University, 6 (9) , 1-30.

Muslim, Tamer Hamdan. (2015). The impact of strategic intelligence on leadership from the point of view of senior administrative leaders in the Palestinian universities in the Gaza Strip (in Arabic). [M. A. thesis, Al-Azhar University] , Gaza, Palestine.

Obeidat, Thouqan, Abd al-Rahman, Adass and Kayed, Abd al-Haq. (2016). Scientific research: its concept, tools and methods, 14th edition, Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for publication and distribution.

Omran, Nidal Abdel-Hadi (2015). The impact of strategic intelligence on organizational creativity, an applied study in Asiacell Communications Company (in Arabic). Babylon University Journal of Pure and Applied Sciences, 3 (23) , 1-25.

Qasim, Suad Harb. (2011). The impact of strategic intelligence on the decision-making process, an applied study on managers in the UNRWA Gaza Regional Office (in Arabic). [Unpublished master's thesis, Islamic University] Gaza, Palestine.

Saleh, Ahmed Ali and Al-Azzawi, Bushra Hashem and Ibrahim, Khalil Ibrahim. (2010) , Management by Intelligence - Strategic and Social Excellence Approach for Organizations (in Arabic). Amman, Jordan: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Younes, Nevin. (2016). The degree of effectiveness of excellence management in UNRWA schools in Gaza governorates and its relationship to the organizational trust of its teachers (in Arabic). [Unpublished master's thesis, College of Education, Al-Azhar University] , Egypt.

Youssef, Sherif Mohamed (2021). The role of strategic intelligence in strengthening sectoral competitiveness in Egyptian universities (in Arabic). Scientific Journal of Economics and Trade, (21) , 1-24.

Zaid, Adel Mohamed. (2008). Distinguished Organizational Performance: The Path to the Future Organization (in Arabic) , Arab Organization.

Zaki, Khadija, and Kashmiri, Rosa. (2019). The quality of mutual relations between leaders and their subordinates and their impact on organizational excellence (in Arabic). Scientific Journal of Research Management and Scientific Publication, 35 (9) , 261-287.

المراجع الأجنبية:

Abedel Wahab, M. O. (2016). Administrative transparency and its impact on organizational excellence. Al Mustansiriya. Journal for Arabic and International Studies, 53. (1). 128-164.

Al-Amarat, M. S., (2019). The degree at which administrative leadership in Tafila technical university practice the requirements of organizational excellence from the perspective of the faculty members. World Journal of Education, 9 (3). 9-21.

Al-Fatlwi, M. (2022). The role of Strategic Behavior in achievement the Organizational Excellence. Journal of Social Sciences, 10.48-68.

Almakul, A. (2018). The Impact of Strategic Intelligence of Managers on the Effectiveness of Group Work and Performance of Employees in General Directorate of Education. Journal of Management and Accounting studies, 6 (10) , 75-78.

Alrawashdeh, K. & Altaany, F.. (2019). The role of Knowledge management requirement on organizations excellence: (A field of study in Jordan; Aqaba Special Authority Zone). Scientific Journal of Economic Studies, 3 (1) , 1- 16.

Alsulami, A. (2020). The Impact of the Application of E-Management on Organizational Excellence: Case Study on King Abdulaziz University. Indian Journal of Science and Technology, 18 (12) , 1- 19.

Berges, P. Ramírez, I. Pau, A. Tejero and Á. G. Crespo. (2022). A Framework for Strategic Intelligence Systems Applied to Education Management: A Pilot Study in the Community of Madrid, in IEEE Access, vol. 9, 1- 10.

Bray, D. (2020). Enabling Strategic Intelligence on Energy and Environmental Security Impacts and Consequences, workshop Paper Regarding Energy and Environmental Security, Glasgow Group, Scotland, 8-9th November,. Available from: http://works. bepress. com/dbray/27/.

Burkhart, P. (2009). Successful Strategic Planning: A Guide for Nonprofit Agencies and Organizations, Newbury Park CA: Sage Pubications.

Davis, J. (2002). Sherman Kint and the Professier of Intelligence Analysis. The Sherman Center for Intelligence Analysis, 1 (5) , 1- 8..

Ismaili, M. (2014). A study on the effect of strategic intelligence on decision making and strategic planning. International Journal of Asian Social Science, 4 (10) , 1045-1061.

Khalaf, Z. A. &Hamed , A. (2022). Strategic behavior and role in organizational excellence, senior leadership sample field research at university of karbala. Zien Journal of Social Sciences and Humanities. 7, 1- 30.

Lazar D. Gitelman, Mikhail V. Kozhevnikov & et. al, Strategic intelligence of an organization amid uncertainty. International Journal of Energy Production and Management , 6 (3) , 1- 16.

Lehane, J. (2011). Integrating Strategic Intelligence with Organisational Risk Management (April 19, 2011). Proceedings of the 9th International Conference on Environmental Compliance and Enforcement, p. 384, June, Available at SSRN: https://ssrn. com/abstract=1999156.

Reigle, J. (2008). Strategic intelligence for better design firm management, United States of America. Bascom Hill Publishing Group.

Samaraddin R. & Alqurashi (2020). The impact of strategic leadership achieving organizational excellence: A Field study on the ministry of commerce and investment in the governorate of Jeddah. Journal of Economic Administrative & Legal Sciences, 4. (7). 1-25

Shelton, C.; Darling, J & Walker, W. (2010). Foundations of Organizational Excellence: Leadership Values, Strategies, and Skills. LTA, 2 (1) , 46-63.

Tham, K. & Kim, M. (2002). Towards Strategic Intelligence with Anthology Based Enterprise Modeling & ABS, Proceedings of the International Business & Economics Research Conference, Las Vegas, NV, October 7-11, Available from: http://www. yorku. ca/hmkim/webpages/cv/cv. htm.

فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

Effectiveness of a program based on cognitive emotion regulation strategies in developing psychological immunity and emotional reassurance among gifted with learning disabilities

إعداد

أ. د. وليد بن السيد أحمد خليفة

أستاذ التربية الخاصة

بجامعة الأزهر الشريف

د. أحمد بن غانم أحمد علي

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

بجامعة الأزهر الشريف

Prof. Walid El-Sayed Ahmed Mohamed Khalifa

Professor of Special Education

At Al-Azhar Al-Sharif University

Dr. Ahmed Ghanem Ahmed Ali

Professor of Special Education

At Al-Azhar Al-Sharif University

DOI:10.36046/2162-000-014-014

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (١٩) تلميذًا بالصف الخامس الابتدائي من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بمدرستي القنطرة البيضاء الجديدة والقديمة، بمديرية التربية والتعليم بكفر الشيخ، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وعددها ١١ تلميذًا)، بالمدرسة الجديدة، بمتوسط زمني (١٣٣,٧) شهرًا، وانحراف معياري (٣,٤)، وضابطة وعددها (٨) تلاميذ بالمدرسة القديمة، بمتوسط زمني (١٣٣,٥) شهرًا، وانحراف معياري (١,٤١)، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، كما تم تطبيق مقياسي المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية إعداد الباحثين، والبرنامج القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والتي تمثلت في الاستراتيجيات الإيجابية المتمثلة وهي: التقبل، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر، إعداد الباحثين، وعدد جلساته (١٩) جلسة، بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، وتم استخدام اختبار مان ويتني، واختبار فريدمان، ومعادلة ويلكوكسون، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لكل من المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لصالح القياسين البعدي والتتبعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات، المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

Abstract

The present research aimed to investigate the effectiveness of a program based on cognitive emotion regulation strategies in developing psychological immunity and emotional reassurance among gifted with learning disabilities. The research was applied to a simple of (19) gifted fifth-grade children with learning difficulties, divided into two groups; experimental group consisted of (11) pupils, and controlled one consisted of (8). the quasi-experimental design was used. Scales of psychological immunity, emotional reassurance and a program based on cognitive emotion regulation strategies represented in acceptance, positive refocusing, refocus on planning, positive reappraisal and putting into perspective were applied. Results revealed statistically significant differences between the experimental and controlled groups on post measurements of psychological immunity and emotional reassurance in favor of the experimental one. Moreover, there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on pre-post measurements of psychological immunity and emotional reassurance in favor of the post one.

Keywords: Cognitive Emotion Regulation Strategies, Psychological Immunity, Emotional Reassurance, gifted with learning disabilities.

المقدمة

تعد فئة الموهوبين والمتفوقين الثروة الحقيقية للمجتمعات، كما أنهم هم كنوزها وأغنى مواردها، فعلى عقولهم، ومن خلال ابداعاتهم واختراعاتهم تُعقد الآمال في مواجهة تحديات المستقبل، وتُحل المشكلات التي قد تعترض المسيرة الوطنية في التنمية، كما أنهم مكون مهم وأساسي في تحديث المجتمعات، وتطويرها، وتحقيق تقدمها، وازدهارها، وبناء حضارتها، ومن ثم أصبح الاهتمام بهذه الفئة وتقديم الرعاية المتكاملة لهم ضرورة ملحة، من أجل تنمية استعداداتهم المتميزة، واستثمار طاقاتهم الفريدة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وذلك من خلال تدريب هؤلاء التلاميذ على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) للتحقق من فعالية ذلك في تحسين مناعتهم النفسية وطمأنينتهم الانفعالية باعتبارهما مكونين أساسين ومهمين في تحقيق التقدم والازدهار والنمو لدي هذه الفئة من التلاميذ.

ويمتلك التلاميذ (الموهوبون ذوي صعوبات التعلم) موهبة بارزة في أحد المجالات، ويُظهرون قدرات عقلية مرتفعة على اختبارات الذكاء، كما يتمتعون بتفكير إبداعي مرتفع، ولديهم قدرة عالية على النقد والتخيل، وابداء الرأي، وحل المشكلات، كما أن لديهم القدرة على الإنجاز، والأداء المتفرد، ومع ذلك، فهم في نفس الوقت يعانون من صعوبات تعلم نوعية، بحيث تجعل تحصيلهم الأكاديمي منخفضًا، ويضعف من قدرتهم على توظيف قدراتهم بأقصى حد تسمح به تلك القدرات (محمود، ٢٠٢١).

وعلى هذا الأساس فإن التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) فئة حقيقية موجودة بين التلاميذ، حيث أشار الإمام والجوالدة (٢٠١٠) إلى أن الصعوبات الأكاديميةَ، والتحصيل المنخفض، يعدان من المشكلات الشائعة لدى التلاميذ الموهوبين، حيث تتراوح نسبتهم ما بين (١٥- ٥٠٪)، كما أن الصعوبة قد تكون في مادة دراسية واحدة، وقد تشمل جميع المواد، كما أضاف أبو جادو (٢٠١٣) أن صعوبات التعلم تنتشر بين الأفراد الموهوبين في المدارس بنسبة تتراوح ما بين (١٠ – ١٥ %).

وجدير بالذكر أن فئة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) تعد من أكثر الفئات التي تحتاج إلى الدعم، كما تحتاج إلى استثمار إمكاناتهم، وتدعيم قدراتهم، ومن ثم تنمية قدرتهم على الإنجاز،

ونظرًا لأن (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) يميلون إلى العصبية، والشعور بالاغتراب، والاكتئاب، والحساسية الانفعالية المفرطة، ولديهم شعور غير عادي بعدم الرضا، والخوف من الفشل، فإن مناعتهم النفسية ضعيفة، ويفتقدون إلى الأمن النفسي، والطمأنينة الانفعالية (Al-Nawasreh, 2016).

وفي هذا الإطار يشير Balzarotti et al. (2016) إلى أن (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأداء الجيد للأفراد، ومناعتهم النفسية، ورفاهيتهم الذاتية والنفسية؛ ولذا فتنظيم الانفعال عبارة عن العملية التي يقوم بها التلاميذ من أجل تعديل أو تغيير انفعالاتهم، بصورة شعورية أو لا شعورية، وذلك في الاستجابة لمطالب البيئة، وكما أن نجاح الأفراد في تنظيم انفعالاتهم يرتبط بجودة الصحة النفسية والجسمية لديهم، وأدائهم الأكاديمي، ونجاحهم في العمل، في حين ترتبط صعوبات تنظيم الانفعالات بالعديد من الاضطرابات؛ كالاضطرابات النفسية والشخصية، والاكتئاب، والقلق، والإدمان.

ومن ثم فإن قدرة الطالب على تنظيم انفعالاته تعد عاملًا وسيطًا لمواجهة الضغوط، حيث إن تعرضه للضغوط يؤثر بالسلب على التنظيم الانفعالي لديه، ومن ثم تظهر لديه اضطرابات كالاكتئاب والقلق (Compare et al., 2014)، كما تعد (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) مواجهة معرفية للانفعالات التي تنتج عن الضغوط، والاستجابة المعرفية للأحداث التي تثير الانفعال، والتي تهدف بوعي، أو بدون وعي إلى تعديل الانفعالات، أو الخبرات الانفعالية لدى الفرد (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010)؛ وتشير تلك (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) إلى الأفكار والمعارف التي ينظم من خلالها الفرد انفعالاته، حيث يعود ذلك إلى الارتباط بين المعرفة والانفعال، والتأثير المتبادل بينهما (Balzarotti et al., 2016).

وتتمثل (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) فيما يلي: (إعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، ورؤية الموقف من منظور آخر) وتسمى استراتيجيات إيجابية؛ و (لوم الذات، ولوم الآخرين، والكارثية، والقبول السلبي، والاجترار، والكارثية) وتسمى استراتيجيات سلبية (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2010).

وحتى يتمكن (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) من مواجهة الضغوطات التي يتعرضون لها، فإنهم يحتاجون إلى تحسين مناعتهم النفسية، كي تعمل على حماية، وتعزز من صحتهم العقلية والنفسية، والمناعة النفسية عبارة عن أنموذج متعدد الأبعاد، يتضمن عوامل تؤثر في الصحة العقلية، مثل: التفاؤل، واحترام الذات، والسيطرة على الكليات الانفعالية، كما تشتمل على موارد الحماية لتعزيز الشخصية، وتوفر مناعة ضد الإجهاد البيئي، وتساعد الفرد على التوافق وإقامة علاقات إيجابية، وتحقيق الرفاهية (Kaur & Som, 2020).

كما أن هؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى تنمية طمأنينتهم الانفعالية، خاصة وأن أبحاث علم النفس المعرفي في الآونة الأخيرة ركزت على دراسة الجوانب الإيجابية، التي تهتم بتطوير نقاط القوة لدى الفرد، بدلًا من الاهتمام بالسلبيات، ونقاط الضعف، وتعد الطمأنينة الانفعالية أحد الاحتياجات الأساسية للشخصية البشرية التي يحتاجها كل فرد في حياته، كما أنها تعبر عن طمأنة الروح عند معاناتها من الصعوبات، والأزمات، في المواقف المختلفة، والشعور بالراحة والصفاء، والقدرة على مواجهة صعوبات الحياة، والتحكم في المواقف المختلفة، والشعور بالإيجابية، والإنجاز، وإدارة البيئة بكفاءة (Aldhaidan, 2020).

ومن ثم يرى الباحثان أن (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) يتعرضون لضغوط كبيرة ناتجة عن الفجوة بين مستوى قدراتهم ومهاراتهم من جهة، وانخفاض مستوى أدائهم الفعلي من جهة أخرى، والذي يحدث عنه تناقض في شخصية الفرد، فيصاب بالإحباط والاضطراب، لكن إذا تم تدريب هؤلاء التلاميذ لتحسين مناعتهم النفسية، وتنمية طمأنينتهم الانفعالية، فإن ذلك قد يكون عاملًا فاعلًا في مواجهة تلك الضغوطات، وبالتالي يكون لذلك نتائج إيجابية متعددة على مجمل نواح حياتهم. لذا يهتم البحث الحالي بالكشف عن فعالية برنامج للتدريب على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في أن التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) يعانون من ضعف المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية، والذي قد يرجع إلى أن هؤلاء التلاميذ يتعرضون لكثير من

الضغوط بسبب الفجوة بين قدراتهم العقلية ومستوى تحصيلهم، وقد تبين ذلك للباحثَيْن من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قاما بها، وطبق خلالها مقياسين على بعض التلاميذ، وتبين من خلالهما انخفاض مستوى المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية لديهم.

هذا ويشهد العالم المعاصر سباقًا كبيرًا في تقديم الخدمات التربوية للموهوبين، والاهتمام والرعاية بهم، لاسيما التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات في التعلم، فهؤلاء التلاميذ من أحق الفئات بالرعاية والاهتمام، نظرًا لأنهم يتمتعون بقدرات عقلية مرتفعة، ولديهم مستوى عقلي فريد، إلا أنهم في ذات الوقت يعانون من صعوبات تعلم في مادة دراسية أو أكثر، ويعانون عجزًا أكاديميًا، ومن ثم ينتج عن هذا الازدواج معاناة هؤلاء التلاميذ من التناقض، والضغوط الاجتماعية، والاضطرابات الانفعالية، ولذا رأي الباحثان ضرورة الاهتمام بهؤلاء التلاميذ، من خلال تقديم برنامج لهم مستند على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في تحسين مناعتهم النفسية، وطمأنينتهم الانفعالية.

وفي ذات السياق أشارت نتائج العديد من البحوث إلى ضرورة تنمية الجوانب الانفعالية، لدى التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، ومن بينها (المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية) نظرًا لأن هؤلاء التلاميذ لديهم قصور شديد في تلك النواحي، ومن بينها بحث سالم (٢٠٢١)؛ وبحث Blaas (2014) واللذان توصلا إلى أن تدريب التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم لتحسين مناعتهم النفسية وطمأنينتهم الانفعالية له نتائج إيجابية على النواحي الأكاديمية لديهم، حيث يساعدهم على تنظيم الذات، والثقة بالنفس، والمثابرة والاجتهاد، والاستقلالية، وتحمل المسئولية، وتحقيق مستويات أعلى في الكفاءة الذاتية.

كما يتعرض التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) للعديد من الضغوط، والتي تؤثر في حالتهم النفسية، وتجعلهم يصابون بالإحباط والسلبية، والقلق، والاكتئاب، والعلاقات السيئة بين الأقران، والانطوائية، نظرًا لأنهم يُساء فهمهم، ويتم إهمالهم، فهؤلاء التلاميذ مع أنهم يمتلكون موهبة بارزة، وقادرون على الأداء العالي، ولكنهم أيضًا يعانون من صعوبات التعلم التي تجعل بعض جوانب التحصيل الدراسي صعبة، ومن ثم يتعرض هؤلاء التلاميذ للكثير من المشاكل الاجتماعية والانفعالية، وبالتالي فهؤلاء التلاميذ في أمس الحاجة إلى تنمية مناعتهم النفسية، حتى يستطيعون التوافق مع تلك الضغوطات (Stankovska & Rusi, 2014).

كما توصلت نتائج بحث David (2017) إلى أن التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، يعانون من كثير من المشاكل النفسية والانفعالية، وذلك بسبب عدم الملاءمة، أو عدم التوافق بين مستوى قدراتهم، وإمكاناتهم، ومستوى تحصيلهم، وإنجازهم، وأنه ينبغي التدخل للحد من تلك المشاكل، بتدريبهم، وتنمية النواحي الإيجابية والانفعالية لديهم.

ومن الواضح أن التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، يعجزون عن استخدام (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، حيث يغلب عليهم الإحباط، ونقص الدافعية، وضعف الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالأمن، ولديهم مفهوم ذات منخفض، ويعانون من تناقض بين قدراتهم الكامنة، وانجازاتهم الفعلية، ولديهم انخفاض في القدرة على التنظيم، وعدم استخدام استراتيجيات مناسبة في حل المشكلات (دبابنة والعطية، ٢٠١٥)، ومن ثم فإنه إذا تم تدريب هؤلاء التلاميذ على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) فإنها سيكون لها مردود إيجابي على مجمل حياة التلاميذ.

وإضافة لما سبق، أشارت نتائج العديد من البحوث منها دبابنة والعطية (٢٠١٥)؛ وسالم (٢٠٢١)؛ Beckmann and Minnaert (2018) ; Maddocks (2020) إلى أن التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات تعرضًا للضغوط الانفعالية، حيث يفتقدون إلى الوعي الانفعالي بالذات، ويعجزون عن إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، ولديهم انخفاض واضح في القدرة على التفكير في الانفعالات، وتنظيمها، مما ينعكس ذلك على حالتهم النفسية، ولذا فإنه من الضروري تدريب هؤلاء التلاميذ على تنظيم انفعالاتهم معرفيًا بطريقة إيجابية؛ كما أظهر بحث Karing and Beelmann (2019) وجود ارتباط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات بالإرهاق العاطفي، واليقظة العقلية، والرضا عن الدراسة.

كما أوصت نتائج بعض البحوث السابقة بضرورة تقديم برامج لتنمية النواحي الانفعالية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحسين الأمن النفسي لديهم، ومنها بحوث: (Blaas, 2014; Al-Nawasreh, 2016; David, 2017)، وكذلك أوصت نتائج بحث Dehghani et al. (2018) بتدريب ذوي صعوبات التعلم على تنظيم الانفعالات؛ نظرًا لأن له دورًا فاعلًا في خفض الإجهاد الأكاديمي، ويسهم في تنمية القبول الاجتماعي والضبط الانفعالي لديهم، وأوصت نتائج بحث Nourali et al. (2018) بتدريب التلاميذ الموهوبين على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم

الانفعالات)، نظرًا لأنها يمكن استخدامها كوسيلة تدخل مفيدة لتعزيز التوافق (الانفعالي، والاجتماعي، والأكاديمي) وكذلك الرفاهية المدرسة، مما يؤدي إلى زيادة فعالية التلاميذ، ومساعدتهم في حل مشاكل التوافق والسلوك.

ومن خلال ما سبق يتضح أن التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، يواجهون العديد من المشكلات الانفعالية والأكاديمية والاجتماعية، ومن المتوقع أن تدريب هؤلاء التلاميذ على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) يمكن أن يكون أحد التدخلات المهمة التي قد تسهم في تحسين مناعتهم النفسية، وزيادة طمأنينتهم الانفعالية، نظرًا لأن هذين المتغيرين لهما إسهام كبير في التغلب على المشكلات السلوكية، والاضطرابات الانفعالية، ومن ثم هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، في تحسين المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، لدى التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للمناعة النفسية؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للطمأنينة الانفعالية؟

هدف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في تحسين المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، لدى التلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال استخدام برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، والكشف عن مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج خلال القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرًا.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتحدد أهمية البحث النظرية فيما يلي:

- يعدّ البحث الحالي استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة حيث يهتم بإحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، كما يعد هذا البحث إضافة جديدة لإثراء البحوث حول متغيرين من المتغيرات الحديثة نسبيًا على الساحة التربوية والسيكولوجية، وهما: (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، والمناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، لما لتلك المتغيرات من تأثير كبير في حياة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).
- فتح المجال أمام دراسات وبحوث مستقبلية حول متغيرات البحث الحالي المتمثلة في (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، والمناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، مع عينات أخرى غير عينة البحث الحالي.
- فتح المجال أمام دراسات وبحوث مستقبلية، حول المتغيرات ذات التأثير في حياة الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، غير متغيرات البحث الحالي.
- يعد البحث الحالي استجابة لما تنادي به بعض نظريات التعلم الحديثة، والتي تنادي بضرورة التركيز على النواحي الإيجابية لدى الأفراد، بدلًا من الاهتمام بالجوانب السلبية.

ثانياً من الناحية التطبيقية:

تتحدد أهمية البحث التطبيقية فيما يلي:

- توجيه نظر المعلمين إلى الاهتمام بـ: (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) لدى التلاميذ عمومًا، ولدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) على وجه الخصوص، وتطبيقها في عملية التدريس.
- تصميم برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) يتناسب مع خصائص (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، ومقياسين لمتغيرات البحث الحالي: (المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية)، والتحقق من صدقهما وثباتهما، بحيث يمكن الاستفادة منهما في بحوث مستقبلية.
- قد تسهم نتائج البحث الحالي في مساعدة المعلمين على إيجاد حلول للتغلب على المشكلات التي تواجه الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، أثناء التعلم، من خلال تنمية المتغيرات الإيجابية لديهم.
- توجيه نظر المسئولين عن التعليم لتطبيق طرق تدريس تسهم في تنمية الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعالات، وتحد من الاستراتيجيات السلبية لدى التلاميذ.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات Cognitive Emotion Regulation Strategies:

تعبر (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) عن طريقة تعامل الشخص مع الأحداث الانفعالية معرفيًا، والتي تمكنه من ضبط وتنظيم ردود أفعاله الانفعالية، والتحكم فيها بالزيادة أو النقصان، وتتمثل في تسع استراتيجيات معرفية يمكن استخدامها لتنظيم الانفعالات، مقسمة إلى نوعين من الاستراتيجيات هما: استراتيجيات توافقية وتتمثل في: إعادة التقييم الإيجابي، والوضع في المنظور، وإعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، والتقبل، والنوع الآخر يطلق عليه الاستراتيجيات اللاتوافقية أو السلبية، وتشمل: لوم الذات، ولوم الاخرين، والكارثية، والاجترار، ويتم التدريب في الدراسة الحالية لتنمية الاستراتيجيات الإيجابية والحد من الاستراتيجيات السلبية.

المناعة النفسية Psychological Immunity :

تعبر عن قدرة التلميذ على حماية ذاته من الآثار السلبية، والتهديدات، والإحباطات، والأزمات النفسية، والقدرة على التخلص منها، ومواجهتها، وذلك من خلال الموارد الذاتية، والإمكانيات، والقدرات الكامنة في الذات، مثل التفكير الإيجابي، والإبداع، وحل المشكلات، وضبط النفس، والتوازن، والمرونة، والصلابة، والتحدي، والمثابرة، والفعالية، والتفاؤل، والمرونة، والتوافق مع البيئة، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس المناعة النفسية المعد في البحث الحالي.

الطمأنينة الانفعالية Emotional Reassurance:

هي حالة نفسية داخلية يشعر بها الفرد تشمل النظر إلى العالم والحياة كبيئة ممتعة ودافئة، والثقة بالنفس وبالآخرين وحبهم، والتسامح معهم، وتوقع الخير في المستقبل، والشعور بالرضا عن النفس، والسعادة، والشعور بالهدوء، والاستقرار الانفعالي، والشعور بالكفاءة، وتعرف إجرائيًا، بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس الطمأنينة الانفعالية المعد في البحث الحالي.

الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities:

عرفهم الباحثان بأنهم: التلاميذ الذين ينخفض مستواهم الأكاديمي بشكل ملحوظ في مادة واحدة أو أكثر، ومع ذلك فهم يمتلكون القدرات العقلية، والمواهب التي تميزهم في بقية المواد، كما أنهم مميزون كذلك في بعض المجالات الأخرى مثل الفنون، والرياضة، ومهارات حل المشكلات، وبشكل يلفت انتباه معلميهم، وتم تعريفهم إجرائيًا في البحث الحالي بأنهم تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرستي القنطرة الجديدة والقديمة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة كفر الشيخ والذي تم تحديدهم بناءً على تصنيف المدارس لهم بأنهم موهوبون في أحد المجالات (الرسم، الألعاب، الكتابة، التأليف، القصص، الشعر،،،، الخ) ويعانون من صعوبات تعلم أكاديمية في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية.

محددات البحث:

الحد البشري: يتحدد في تلاميذ الصف الخامس، (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، بمدرستي (القنطرة البيضاء الجديدة والقديمة) بمديرية التربية والتعليم، بمحافظة كفر الشيخ.

الحد الزمني: خلال العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

الحد المكاني: مدارس التعليم الأساسي بمحافظة كفر الشيخ.

الحد الموضوعي: ويشمل متغيرات البحث المتمثلة في: (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)، والمناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية).

الإطار النظري

المفاهيم النظرية:

المحور الأول: مفهوم الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات:

تعبر (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) عن الأفكار والمعارف والتي من خلالها ينظم التلميذ انفعالاته، بمعنى ما يفكر فيه الفرد أثناء الانفعال، لا ما يفعله، مما يشير إلى الارتباط بين المعرفة والانفعال، وأن بينهما تأثير وتأثر (Balzarotti et al., 2016).

كما يقصد بها الطريقة المعرفية التي يتعامل بها التلميذ مع المعلومات، التي تثير الانفعالات، الناتجة عن الضغوط، والأحداث السلبية، من أجل تخفيف حدة هذه الضغوط والانفعالات، وهي عبارة عن استراتيجيات توافقية وأخرى غير توافقية (الضبع وشلبي، ٢٠١٥).

وفي ذات الإطار تعبر (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) عن تنظيم المشاعر معرفيًا، بطريقة معرفية واعية، يستطيع من خلالها التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تنظيم انفعالاتهم، أو تعديل الحدث الانفعالي نفسه، وتساعد تلك الاستراتيجيات التلاميذ على إدارة مشاعرهم ومنعهم من الانغماس في الضغوط (Mocan et al., 2018) .

ويشير Slanbekova et al. (2019) إلى أن هناك أربع استراتيجيات تسمى الاستراتيجيات غير التوافقية، وتتمثل في: (إلقاء اللوم على الذات، الاجترار، التهويل أو الكارثية، وإلقاء اللوم على الآخرين)، كما أن هناك خمس استراتيجيات توافقية، وهي: (القبول، إعادة التركيز الإيجابي، إعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة المنظور.

وعلاوة على ما سبق يذكر Wang et al. (2021) أن (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) تتضمن:

– لوم الذات: هو تفكير التلميذ الموهون ذي صعوبة التعلم في إلقاء اللوم على نفسه لشيء مر به.

– الاجترار: هو التفكير في مشاعر وأفكار الأحداث السلبية.

– التهويل: ويعني المبالغة في وصف التجارب والتأكيد على الرعب منها.

– إلقاء اللوم على الآخرين: هو أفكار التلميذ في إلقاء اللوم في المشاكل التي تحدث له على الآخرين.

– التقبل: يعني قبول الفرد لتجاربه وما حدث له.

– إعادة التركيز الإيجابي: هو التفكير في الأشياء السعيدة والممتعة بدلاً من الأحداث الفعلية الضاغطة.

– إعادة التركيز على التخطيط: ويعبر عن النظر في الخطوات العملية التي يسلكها الفرد لحل الأحداث والمواقف السلبية التي يمر بها.

– رؤية الموقف من منظور آخر: والذي يشير إلى مقارنة التلميذ للموقف بمواقف أخرى أكثر خطورة لو حدثت، وذلك بهدف التقليل من خطورة الموقف الحالي.

– إعادة التقييم الإيجابي: هو إعطاء معانٍ إيجابية للأحداث المجهدة، ووضعها في الاعتبار، مما يساعد على التقليل من خطورة الأحداث.

ومن وجهة نظر Boon and Hauber (2022) فإن (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) تعبر عن التغيير المعرفي، أو الطريقة المعرفية الواعية، التي يتعامل بها التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم مع المعلومات المثيرة للانفعال التي يواجهها، باستخدام المهارات المعرفية، مثل وجهات النظر، والتفسيرات الصعبة، وإعادة صياغة معنى المواقف، لتعديل معنى الموقف، أو التحفيز الذي يؤدي إلى التفاعل الانفعالي، بحيث يمكن أن تعدل هذه المهارات ردود الفعل الانفعالية للمواقف المجهدة والمثيرة للقلق، كما يمكن أن تؤدي إلى المرونة النفسية، والرفاهية الانفعالية.

ومن ثم يتضح أن: هناك ارتباطًا بين المعرفة والانفعال، وأن بينهما تأثير وتأثر، وأن طريقة التلميذ في التفكير حول الانفعالات، أو الأحداث التي يتعرض لها، والتي تثير انفعالاته فإنها تؤثر

في حالته النفسية، والمعرفية، والاجتماعية، وأن هناك نوعين من الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للتعامل مع الانفعالات معرفيًا، إحداهما استراتيجيات توافقية، والثانية استراتيجيات غير توافقية، فإذا استخدم التلميذ طريقة موجبة للتفكير حول الانفعال، وقام باتخاذ خطوات إجرائية وتنفيذية لحل المشكلة التي تواجهه، فإنه بذلك يستخدم استراتيجيات توافقية، أما إذا استسلم للخبرة السالبة التي يتعرض لها، وألقى باللوم على نفسه أو على الآخرين، وسلم نفسه للتفكير في تلك الأحداث بطريقة سلبية لا تهدف إلى الوصول إلى حل، فإنه بذلك يستخدم استراتيجيات غير توافقية.

أهمية الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال:

تتمثل أهمية تلك الاستراتيجيات فيما يلي:

– يرتبط مفهوم التنظيم المعرفي للانفعال، بمفهوم المواجهة المعرفية.

– استخدام (استراتيجية إعادة التقييم المعرفي) يقلل من الشعور بالانفعالات السالبة (Heilman et al., 2010).

– يستطيع التلميذ الموهوب ذي صعوبات التعلم تخفيف التوتر الذي يتعرض له أثناء الانفعالات، من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية التوافقية لتنظيم الانفعال (السيد، ٢٠١٢).

– انخفاض إعادة التقييم الإيجابي، وزيادة الكارثية يزيدان من وجود الاكتئاب والقلق.

– الاستراتيجيات المعرفية اللاتوافقية لتنظيم الانفعال لها علاقة إيجابية بكل من القلق والاكتئاب (Sakakibara & Kitahara, 2016).

– ترتبط الاستراتيجيات المعرفية اللاتوافقية لتنظيم الانفعال بنتائج انفعالية سالبة (Mocan et al. 2018).

– الاستراتيجيات المعرفية التوافقية أظهرت نتائج إيجابية في تنمية التوافق، بأشكال مختلفة، ولدى لدى عينات متعددة.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا، بين الاستراتيجيات المعرفية التوافقية لتنظيم الانفعال والتفاؤل والسعادة والحكمة.

– ترتبط الاستراتيجيات المعرفية اللاتوافقية لتنظيم الانفعال بالتفاؤل، والسعادة، والحكمة (جبر، ٢٠١٩).

– استخدام التلميذ للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال تجعله يشعر بالرضا والهناء الذاتي (سيد، ٢٠١٩).

– تعتبر تلك الاستراتيجيات بناء علاجي فعال لدى المرضى النفسيين الذين يعانون من القلق والاكتئاب، ولها نتائج إيجابية في العلاج النفسي (Boon & Hauber, 2022)).

ومن ثم يتضح أن استخدام التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم للاستراتيجيات المعرفية التوافقية لتنظيم الانفعال يرتبط إيجابيًا بالعديد من المتغيرات الإيجابية كالهناء، والسعادة، والرضا، والرفاهية النفسية، أما الاستراتيجيات المعرفية اللاتوافقية لتنظيم الانفعال، فترتبط بالنتائج الانفعالية السلبية، والقلق والتوتر والاكتئاب، ولذا ينبغي الحرص على تنمية قدرة هؤلاء التلاميذ على استخدام تلك الاستراتيجيات التوافقية، في التعامل مع الانفعالات، والبعد عن الاستراتيجيات السلبية او اللاتوافقية التي تجعل الفرد ينحاز بطريقة سلبية إلى أفكار أو مسببات من وجهة نظره حقيقية، إلا أنها في الأعم الأغلب مزيفة.

المحور الثاني: مفهوم المناعة النفسية:

المناعة الذاتية عامل وقائي مهم ضد المشكلات السلوكية، والشدائد، مثل العجز والقلق، والأفراد الذين يتمتعون بمناعة ذاتية عالية قادرين على تبني استراتيجيات توافقية للتعامل مع المشكلات، مثل قضاء وقت طويل، وبذل المزيد من الجهد في حل المشكلات، بالإضافة إلى ذلك، تؤدي المناعة الذاتية دورًا أساسيًا في مساعدة الأفراد على التوافق وظيفيًا في خضم التحديات والصعوبات، وتعمل المناعة النفسية بالتوازي مع المناعة البيولوجية، حيث إن كلاهما نظام دفاعي وتوافقي (Choochom et al., 2019).

وتعبر المناعة النفسية عن قدرة التلاميذ على حماية وتعزيز صحته العقلية، ونظام المناعة النفسية هو أنموذج متعدد الأبعاد يتضمن عوامل تؤثر على الصحة العقلية مثل التفاؤل واحترام

الذات والسيطرة على النواحي الانفعالية العامة للفرد، كما تتألف من موارد الحماية والتعزيز للشخصية التي توفر مناعة ضد الإجهاد البيئي، وهو عبارة عن آلية معقدة، تعمل بالتوازي مع نظام المناعة البيولوجية، ولعل من أهم وظائفها التعرف على المواقف العصيبة، وإسقاطها، وإدارتها، للحفاظ على سلامة شخصية التلميذ، عند التفاعل مع البيئة الخارجية (Kaur & Som, 2020)).

وعطفًا على ما سبق فإن المناعة النفسية مصطلح صاغه Oláhعام ٢٠٠٠م، وهي: "نظام من الموارد الشخصية التوافقية، والخصائص الذاتية الإيجابية، التي تعمل كأجسام مضادة نفسية في وقت الإجهاد، ويتضمن هذا المفهوم خصائص إيجابية متنوعة، كالتفكير الإيجابي، والتماسك، والإحساس بالسيطرة، والتنظيم الانفعالي، والكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الهدف، ومهارات حل المشكلة، فكما أن نظام المناعة الجسدي يحمي الأشخاص من العدوى الفيروسية، فإنه بالمثل جهاز المناعة النفسية تعمل أيضًا كحاجز ضد العواطف السلبية، والضغوطات البيئية، والمشاحنات اليومية (Gupta & Nebhinani, 2020).

وفي ذات الإطار فإن المناعة النفسية تشير إلى نظام الحماية النفسي الذي يحمي التلميذ، ويدافع عن نفسيته، وهو مشابه لجهاز المناعة الجسدي الذي يحمي الجسم، والمناعة النفسية تؤدي دورًا مهمًا في تمكين الأفراد لإدارة الإجهاد والضغوط (Ijntema, 2021).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن المناعة النفسية عامل مهم في مساعدة التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) على التوافق، وتمكنهم من مواجهة التحديات والصعوبات، وله ارتباط كبير بنظام المناعة البيولوجي، كما يمكن الأفراد من إدارة الضغوطات، وهي عبارة عن طريقة لتحفيز التلميذ على التقدم وتحقيق أهدافه، كما أن المناعة النفسية مرتبطة بشكل إيجابي بمؤشرات الصحة النفسية، مثل الرضا عن الحياة، واليقظة العقلية، والرفاهة النفسية، والتوافق، والتنظيم الانفعالي التوافقي.

مكونات جهاز المناعة النفسي:

يتكون جهاز المناعة النفسية من المكونات التالية:

– التفكير الإيجابي: وهو قوة شخصية يمكن أن تشجع التلميذ على البحث عن الأمل، في المواقف الطارئة، والضاغطة.

– الشعور بالتماسك وضبط النفس: ويمكن أن يساعد التلميذ على تحديد المغزى من مواقف الأزمات، ويزيد من سيطرتهم الذاتية، على أنفسهم داخل المواقف الضاغطة.

– الضبط الانفعالي الإيجابي: وهذا يساعد الفرد على أن يتعامل مع مشاعره السلبية المتعلقة بمستقبله، وما يرتبط بها من شكوك.

– توجيه الهدف: يمكن أن يشجع التلاميذ على إعادة بناء أهدافهم قصيرة المدى في الحياة، كما يشجع التلاميذ على العيش، في الوقت الحاضر.

– الكفاءة الذاتية الإيجابية: وهي التي تعزز إيمان التلميذ بقدراته على تحقيق أهدافه المحددة سلفًا.

– مهارات حل المشكلات: ويمكن أن تساعد التلاميذ على تحديد المشكلات، والبحث عن طرق بديلة للتعامل معها (Gupta & Nebhinani, 2020).

ولذا فالمناعة النفسية مفهوم أو متغير إيجابي، ينتمي إلى علم النفس الإيجابي، وله مكونات كلها إيجابية مرتبطة بمواجهة التحديات، والضغوطات، كما ترتبط بالصحة النفسية، والضمير، والرضا عن الحياة، والنفس، واحترام الذات، والتعاطف، والشعور بالاستقلالية والكفاءة، والتفاؤل، والعاطفة اللطيفة، ولذا ينبغي الاهتمام بتنمية تلك المكونات لدى مجمل التلاميذ، ولدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) على وجه الخصوص.

أهمية المناعة النفسية:

لجهاز المناعة النفسي أهمية كبيرة تماثل أو تزيد عن أهمية جهاز المناعة الجسمي، وفيما يلي يمكن توضيح بعض جوانب تلك الأهمية:

– المناعة النفسية لها العديد من الخصائص الإيجابية مثل التفاؤل ومهارات التأقلم والتفكير الإيجابي والعاطفة، والدعم الاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة، لاسيما الأنشطة البدنية بمرونة عالية.

– تتكون المناعة النفسية من المرونة واليقظة والتوافق والأمل والاعتماد على الذات (Choochom, 2019).

– تساعد المناعة النفسية على تطوير السلوكيات المناسبة، وتعزيز التوافق مع الأحوال والظروف المتغيرة.

– تساعد المناعة النفسية على تعزيز رفاهية التلميذ لاسيما الموهوب ذي صعوبات التعلم.

– تُستخدم المناعة النفسية كإجراء وقائي يمنع مختلف المخاطر الظرفية.

– يتكون هذا البناء من (١٦) كفاءة شخصية معززة ووقائية تساعد في إدارة الإجهاد البيئي (Kaur & Som, 2020).

– تعد المناعة النفسية واحدة من مفاهيم علم النفس الإيجابي، حيث تساعد التلميذ على الحفاظ على سعادته النفسية، وإحساسه بالأمن، وقبول الذات والآخرين، مع إحساسه بضبط النفس، لاسيما في المواقف والظروف الصعبة، مما يساعده على تحقيق الأهداف.

– المناعة النفسية بمثابة حائط منيع، ودرع واقي، للفرد ضد التحديات، والأزمات.

– تشتمل المناعة النفسية على العديد من المكونات الإيجابية كالكفاءة الذاتية، وضبط النفس، والتفكير الإيجابي، والقدرة على حل المشاكل، والثقة بالنفس (Al-Hamdan et al., 2021).

– تحمي المناعة النفسية الإنسان من التدهور العقلي، حيث إن جسم الإنسان عبارة عن آلة للشفاء الذاتي، صُنعت للتحمل، والتوافق مع المتغيرات، والظروف التي قد يضطر التلميذ إلى مواجهتها (Kaur et al., 2022, p.683).

وبناءً على ما سبق فإن المناعة النفسية تعتبر خط الدفاع الأول ضد الأمراض، والضعف السلوكي، والضغوطات التي يتعرض لها التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، وهي نقطة انطلاق ذاتية، حيث إن الروح قوية، وكلما تم تجهيزها وتهيئتها زادت قدرتها على الصلابة والمواجهة، وتستند المناعة النفسية على أساس أن العقل والجسد لا ينفصلان، وأن الدماغ يؤثر على جميع العمليات الفسيولوجية والنفسية للفرد، مما يتطلب منه السعي لزيادة كفاءة مناعته النفسية، وتنمية قدراته على التحمل، ومقاومة الأزمات، والكوارث، والأفكار السلبية، والمشاعر المحبطة، التي تؤدي به إلى اليأس، والقلق، مما يظهر أهميتها في الحياة، وضرورة الاهتمام بتنميتها.

المحور الثالث: مفهوم الطمأنينة الانفعالية:

تعبر الطمأنينة الانفعالية عن الشعور بالراحة، والقناعة بما تحقق للتلميذ، من غير حسد ولا تبرم، مع التسليم بالقدر، والإقبال على الحياة، بخيرها وشرها، والسعي الجاد والمتوازن من أجل تحقيق الأهداف بغير إفراط ولا تفريط (إبراهيم، ٢٠١٠).

كما يشار إلى الطمأنينة الانفعالية بأنها: شعور التلميذ بتقبل الذات وتقبل الآخرين، والتحرر من الخوف والتوتر والاعتمادية (Zinchenko et al., 2013).

وعطفًا على ما سبق ينظر إلى الطمأنينة الانفعالية على أنها شعور التلميذ بالراحة والطمأنينة الانفعالية، والانتماء، وأن يكون له مكانة في المجتمع، والشعور بالتفاؤل، وحب الخير، والثقة في الآخرين، والسعي نحو تحقيق الأهداف بغير قلق أو رهبة (الوائلي والمولى، ٢٠١٤).

وفي ذات السياق تعرفها عبد الوهاب (٢٠١٨) بأنها: التحرر من الانفعالات الحادة، مع الثقة بالنفس، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وإشباع الحاجات الاجتماعية.

كما تعد الطمأنينة الانفعالية أحد أهم محركات السلوك الإنساني، والتي توجهه توجيهاً مناسبًا، حيث تعد عملية التحرر من الخوف، من أهم المشكلات النفسية، التي قد يواجهها التلميذ في حياته، حتى يتمكن من تحقيق أهدافه، وثقته في ذاته (حسن، ٢٠٢٠).

ومن ثم فقد درس العلماء والباحثون مصطلح الطمأنينة الانفعالية تحت مسميات عديدة، وأهم تلك المسميات: (الأمن النفسي، والاطمئنان النفسي، والطمأنينة الانفعالية)، إلا أن مسمى الطمأنينة الانفعالية هو ما يطمئن إليه الباحثان، والطمأنينة الانفعالية هي واحدة من أكثر الحاجات المهمة لشخصية الإنسان، حيث تمتد جذورها إلى مراحله الأولى في الطفولة، وهي أول الحاجات التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها، بعد إشباع حاجاته البيولوجية الأساسية، والأفراد إذا لم يكن لديهم مستوى مناسب من الطمأنينة الانفعالية، فسيتحول العالم كله إلى عالم من الخوف والتهديد، وبعد ذلك لن يكون قادرًا على تحقيق المستويات الأعلى، كالحاجة إلى الإدراك الذاتي، والحاجات المعرفية، والجمالية، ولذا فإن الحاجة إلى الطمأنينة العاطفية هي حاجة نفسية في الأساس، وهي السعي المستمر للحفاظ على الظروف التي تضمن إرضاء الاحتياجات البيولوجية

والنفسية للتلميذ، وهي حالة نفسية داخلية يشعر من خلالها التلميذ بالطمأنينة والهدوء (Aljumaili & Al-Obeidi, 2022).

يتضح مما سبق: أن الطمأنينة الانفعالية مفهوم إيجابي مهم، ومطلوب حتى يعيش التلميذ في تناغم، وهدوء، واستقرار، حيث يتضمن هذا المفهوم نواحي الفرد (البيئية، والنفسية، الاجتماعية) فالطمأنينة الانفعالية تعد مؤشرًا جيدًا على صحة التلميذ النفسية والعقلية، ولها أساسها في حياته منذ بدايتها، مما يدل على أن الأحداث التي تحدث في حياة التلميذ تؤثر في مستوى طمأنينته النفسية، ولذا وجب الاحتراس عند التعامل مع الأطفال، والحرص على تنمية المتغيرات الإيجابية لديهم منذ طفولتهم، والبعد عن التعاملات التي تكسبهم التوتر والقلق والحزن.

أهمية الطمأنينة الانفعالية:

للطمأنينة الانفعالية أهمية كبرى تتمثل فيما يلي:

– تجعل التلميذ يشعر بأنه محبوب، كما تجعله يشعر بأن بيئته صديقة، وأنها ليست محبطة، وتزيد من مستوى النضج الانفعالي لديه (Cumming & Schatz, 2012).

– تتضمن الطمأنينة الانفعالية إشباع التلميذ للحاجات التي تثير رغباته، ودوافعه، وبالتالي يتحقق له الارتياح، والرضا عن النفس، كما تمكنه من التخلص من التوتر والقلق، ومن ثم يتحقق لديه الاطمئنان والهدوء (نعيسة، ٢٠١٢).

– تجعل التلميذ يشعر بقيمته، ويكتسب الثقة في النفس (khalili et al., 2014).

– تعد الطمأنينة النفسية شعورًا مركبًا يحتوي على شعور التلميذ بالسعادة، والرضا عن حياته، بما يحقق له الإحساس بالسلامة والاطمئنان، والشعور بأنه محبوب ومقبول من الآخرين، ومن ثم يكون لديه انتماء للآخرين، وإدراكه لاهتمام الآخرين به، وثقتهم فيه، ويستشعر قدر كبير من الدفء، والمودة، ويعيش في حالة من الهدوء، والاستقرار، والثبات الانفعالي، والتقبل الذاتي، واحترام الذات، مع تقليل التعرض للاضطرابات النفسية، أو الصراعات، أو أي خطر يهدد الحياة (الصرايرة والهواري، ٢٠٢١).

– يعد الشعور بالطمأنينة الانفعالية مظهرًا من المظاهر الأساسية للصحة النفسية، والتي تتمثل في شعور التلميذ بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وتسهم في تحقيق مستوى

مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي، كما أنها وسيلة من وسائل البعد عن تصلب الرأي، بحيث تجعل التلميذ ينفتح على الآخرين، وتجعله يتمتع بالمرونة الإيجابية (الحضري، ٢٠٢١).

ومن ثم فإن الطمأنينة الانفعالية مهمة لجميع الأفراد على كافة المستويات لا سيما للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، حيث إنها من المتغيرات المهمة، والمسؤولة عن تمتع الفرد والمجتمع في آن واحد بصحة نفسية جيدة، كما أنها في ذات الوقت تعد المحرك للسلوك الإنساني السوي، وهي المسؤولة عن العلاقات الاجتماعية الإيجابية الجيدة بين أفراد المجتمع، ولها تأثير كبير تحقيق رفاهية المجتمعات، من خلال ما تعكسه من الخلو من الاضطرابات النفسية، والانحرافات السلوكية.

أبعاد الطمأنينة الانفعالية:

تتمثل أبعاد الطمأنينة الانفعالية فيما يلي:

– **الأمن الاجتماعي:** ويشمل شعور التلميذ بإشباع حاجاته الاجتماعية داخل البيئة الاجتماعية، حيث يشعر أن له دورًا في محيطه، ويفتقر إليه حينما يكون غائبًا، وأن له دورًا اجتماعيًا مؤثرًا مدفوعًا بالشعور بالانتماء إلى التمسك بتقاليد ومعايير المجتمع، كما أن توفير الأمن الاجتماعي يعني الحماية، والطمأنينة للتلاميذ، من الخطر الذي يحدث، أو من المتوقع أن يحدث، بمعنى تلبية الاحتياجات البشرية التي يحتاجها الفرد ليعيش حياة مطمئنة وسعيدة.

– **الأمن المادي:** ويشير إلى مدى إشباع التلميذ للاحتياجات الجسدية والمادية، وعدم التعرض للضرب أو الأذى الجسدي.

– **الأمن الأسري:** ويعني مدى تمتع التلميذ بالعلاقات الأسرية مع أسرته، ممثلة في الوالدين والإخوة والأخوات، كما يشير إلى أي مدى تكون الأسرة قادرة على توفير الإمكانيات اللازمة، وتوفر الحب، والتعاون، والتضحية بين أفراد الأسرة (Aljumaili & Al-Obeidi, 2022).

وفي ذات السياق ترى حليم (٢٠١٧) أن أبعاد الطمأنينة الانفعالية تتمثل في: (النضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس، والرضا عن الذات، والتفاؤل، والثقة).

ومن ثم يتضح أن أبعاد الطمأنينة الانفعالية تتمثل في ثلاثة أبعاد أساسية هي:

– **البعد النفسي**: وهو ما يتعلق بفهم التلميذ لذاته، وتقويمه لها، وخلوه من مشاعر الضيق والألم والتوتر، وضبط انفعالاته، واحترامه لذاته، وتقديره لها، مع التمتع بصحة نفسية جيدة.

– **البعد الاجتماعي**: وهو ما يتعلق بإشباع الحاجات الاجتماعية للتلميذ داخل بيئته الاجتماعية، وشعوره بدوره الاجتماعي في تلك البيئة، وبتأثيره فيها، مع شعوره بالانتماء لها، والتمسك بتقاليدها ومعاييرها المجتمعية، وكذلك شعوره بالأمن، والحب.

– **البعد المادي**: وهو ما يتعلق بإشباع الحاجات المادية للتلميذ، وأمنه الجسدي، وعدم خوفه من إلحاق الأذى به، وشعوره بإشباع حاجاته الأساسية التي تحافظ على صحته وحياته.

الدراسات السابقة

يتم عرض البحوث السابقة في ضوء المحاور التالية:

أولًا: بحوث تناولت التنظيم الانفعالي والمناعة النفسية:

أجرى **Dubey and Shahi** (2011) بحثًا بهدف التحقق من علاقة المناعة النفسية باستراتيجيات مواجهة الانفعالات، ودور تلك الاستراتيجيات في الحد من التوتر، والارهاق، لدى الطلاب المهنيين، وتكونت العينة من ٢٠٠ طبيبًا، وتم تطبيق مقاييس لكل من: الإجهاد المتصور، والإرهاق، والمناعة النفسية، وأظهرت النتائج أن الأطباء المهنيين لديهم مستوى عالٍ بشكل ملحوظ من الإجهاد المتصور والإرهاق المرتبط به، لكن نظام المناعة النفسي لديهم يؤثر في الإرهاق الناتج عن الإجهاد، وأن استخدام استراتيجيات التأقلم تساعدهم أحيانًا على التأقلم مع النشطة، وفي بعض الأحيان يكونون غير قادرة على التوافق من ناحية أخرى، ومع ذلك، فإن المناعة النفسية ذات التنظيم الذاتي توازن علاقة التأقلم بين الإجهاد والإرهاق، كما تشير هذه النتائج إلى أنه كما أن هناك جهاز المناعة الجسدي، فهناك جهاز مناعي نفسي في الجسم يمكن تطويره وتعزيزه للتغلب على الإجهاد والإرهاق.

وهدف بحث **Nazemi et al.** (2018) إلى بيان فاعلية برنامج إدارة الضغوط السلوكي المعرفي (CBSM) على المناعة النفسية، لدى مرضى الالتهاب الروماتويدي بطهران، وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي، حيث تم تمثلت عينة الدراسة في (٤٤) مشاركًا، مقسمين إلى مجموعتين، كل مجموعة مكونة من (٢٢) فردًا، وتم تطبيق مقاييس المناعة النفسية والقلق والاكتئاب، وتمت

المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، وأظهرت النتائج تأثيرًا فعالًا لبرنامج إدارة الضغوط في تحسين مستوى المناعة وتقليل مستوى القلق والاكتئاب.

وسعي بحث **حسن وسالم** (٢٠٢١) إلى التعرف علي مستوى كل من: المناعة النفسية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط، والتوافق النفسي، والتعرف على تأثير المناعة النفسية في التوافق النفسي من خلال الدور الوسيط لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، لدى عينة من تلاميذ، وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، بلغ قوامها (٦٠٥) تلميذًا وتلميذة، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بإعداد ثلاثة أدوات للتعرف على المتغيرات الثلاثة محور اهتمام البحث، وتوصل البحث إلى أن تلاميذ العينة يمتلكون مناعة نفسية متوسطة، وكذلك يسعون إلى استخدام استراتيجيات للمواجهة قائمة على الانفعال بدرجة أكبر من استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة القائمة على المشكلة، كما يتسمون بسعيهم نحو التوافق النفسي، لمسايرة الظروف المحيطة، كما أن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية دورًا وسيطًا في تأثير المناعة النفسية على التوافق النفسي.

وهدف بحث **شريف** (٢٠٢٢) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مستند إلى (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) في تنمية المناعة النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر، وتكونت عينة البحث من (٢٥) طالبة (كمجموعة تجريبية واحدة) بالفرقة الأولى، خضعن للبرنامج التدريبي، وتمثلت أدوات البحث في: مقياس المناعة النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (وتلك الأدوات من إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في كل من المناعة النفسية، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لصالح القياس البعدي.

واستهدف بحث **محمد وآخرين** (٢٠٢٢) التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات في تحسين المناعة النفسية لدى المراهقين، وتألفت عينة البحث من (٤٢) فتاة كمجموعة تجريبية واحدة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس المناعة النفسية، والبرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات تنظيم الانفعالات لدى المراهقين، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمناعة النفسية لصالح القياس البعدي، ثم معاودة قياس المناعة النفسية بعد شهرين، وتحديد درجة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي،

حيث توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المناعة النفسية في القياسين البعدي والتتبعي.

تعقيب على بحوث المحور الأول:

هدفت بحوث ذلك المحور إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والمناعة النفسية، وبحث أثر التدخلات القائمة على استراتيجيات مواجهة الضغوط، أو التنظيم الانفعالي، في المناعة النفسية، كما هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي، في تأثير المناعة النفسية على التوافق النفسي، وذلك على عينات مختلفة (أطباء، ومرضى، وطلاب الجامعة، والمراهقين، وطلاب الصف الرابع الابتدائي كما في بحث حسن وسالم (٢٠٢١)، وبذلك تتفق عينة البحث الحالي مع هذا البحث، حيث كانت العينة على المرحلة الابتدائية، وتم استخدام أدوات عبارة عن مقاييس لقياس (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)، والمناعة النفسية، وذلك في البحوث الوصفية، أما في البحوث التجريبية، فقد استخدمت برامج للتدريب على الاستراتيجيات، ومقاييس للمناعة، وتوصلت نتائج تلك البحوث إلى فاعلية استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط، أو التنظيم الانفعالي في تحسين المناعة النفسية، كما أن المناعة النفسية متغير مهم، يسهم في الحد من الإجهاد والضغوط.

ثانيًا: بحوث تناولت التنظيم الانفعالي والطمأنينة الانفعالية:

حيث أجرى **Min** (2013) بحثًا يهدف إلى بحث العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة، (باعتبار أن تقدير الذات أحد مؤشرات الطمأنينة الانفعالية)، وتكونت عينة هذا البحث من (٤٦٦) طالبًا، وتوصلت نتائجه إلى وجود اختلافات في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات تبعًا لمستويات تقدير الذات والاكتئاب، كما أن تقدير الذات قد ارتبط بشكل إيجابي باستراتيجيات تنظيم الانفعالات التوافقية معرفيًا، بينما ارتبط الاكتئاب بالاستراتيجيات اللاتوافقية.

وفي ذات السياق أجرى **Manju and Basavarajappa** (2017) بحثًا هدف إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعالات وأربعة مجالات لجودة الحياة (أحد مؤشرات الطمأنينة الانفعالية)، وذلك لدى (٣٤٥) شابًا وفتاة، ١٦٥ شاباً، و١٨٠ فتاة، وتم استخدام

الاستبيان (CERQ) ومقياس جودة الحياة(BREF (WHOQOL-BREF من أجل جمع البيانات، وكشفت نتائج البحث عن أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتغيرات؛ ومع ذلك، أظهرت استراتيجيتي إعادة التقييم الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، علاقة إيجابية مع جودة الحياة، بينما أظهرت استراتيجيات إلقاء اللوم على الذات، والقبول، والاجترار، والكارثية واللوم للآخر علاقة سلبية.

وأجرى **Brockman et al.** (2017) بحثًا بهدف التعرف على تأثير استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا في اليقظة والرفاه الانفعالي، وذلك على عينة مكونة من (١٨٧) طالبًا من طلاب الجامعة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، بهدف التعرف على تأثير استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا في اليقظة، والرفاهة الانفعالية، وتم استخدام استبيان تنظيم الانفعال الذي أعده (Gross & John, 2003) (ERQ)، ومقياس حالات المزاج الإيجابي والسلبي لـ: (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا لها أثر في الرفاهة الانفعالية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، والوجدان الموجب، ووجود ارتباط سالب بين استراتيجية تثبيط الانفعال والوجدان السالب.

في حين أجرى **جبر** (٢٠١٩) بحثًا بهدف استكشاف العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعالات معرفيًا والتفاؤل والسعادة والحكمة، (وكلها مؤشرات للطمأنينة الانفعالية)، من خلال تطبيق استبانة للتنظيم الانفعالي المعرفي، واختبار التوجه نحو الحياة، ومقياس للسعادة، ومقياس للحكمة، وذلك على عينة تكونت من (١٣٤) طالبًا، من طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج البحث أن الاستراتيجيات التوافقية لها ارتباط موجب بكل من (التفاؤل المرتفع، والسعادة المرتفعة، والحكمة المرتفعة)، وكان هناك ارتباط سالب بين الاستراتيجيات اللاتوافقية والمستوى المرتفع لكل من (الحكمة، والسعادة، والتفاؤل).

واستهدف بحث **سيد** (٢٠١٩) التعرف على علاقة (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق البحث على عينة تكونت من (٢٥٠) تلميذًا وتلميذة، بواقع (١٣٠) تلميذًا و (١٢٠) تلميذة، وتم تطبيق مقياس (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)، ومقياس الهناء الذاتي الدراسي، إعداد الضبع (٢٠١٦)،

وتوصلت نتائج البحث إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية عينة البحث يستخدمون استراتيجيات معرفية متنوعة، وذلك أثناء تنظيم انفعالاتهم، وأن مستوى الهناء الذاتي الدراسي لدي أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعًا، وأن العلاقة بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية التوافقية لتنظيم الانفعال كانت موجبة ودالة إحصائيًا، كما أن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي الدراسي والدرجة الكلية للاستراتيجيات المعرفية اللاتوافقية لتنظيم الانفعال كانت سالبة ودالة إحصائيًا.

وهدف بحث **مطاوع** (٢٠٢١) إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين تنظيم الانفعالات الذاتية للفرد (الميول والكفاءة (، و (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)) التوافقية / اللاتوافقية) والازدهار النفسي لدى الموهوبين والفائقين دراسيًا والموهوبين الفائقين دراسيًا، وذلك على عينة تكونت من (٢٠٤) طالبًا موهوبًا وفائقًا دراسيًا، بجامعة الملك خالد، واستخدمت الدراسة استبيان (Williams et al., 2018) لتنظيم الانفعالات بين الشخصية، واستبيان (Garenifski et al., 2009) للاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال، ومقياس(Diener et al., 2010) للازدهار النفسي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط موجب، دال إحصائيًا، بين تنظيم الانفعالات الذاتية و (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)، والازدهار النفسي، كما توصلت إلى أنموذج بنائي جيد تتوسط فيه (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال)) توافقية، لا توافقية) العلاقة بين تنظيم الانفعالات بين الذاتية) الميول، الكفاءة) والازدهار النفسي) الحياة الجيدة، اندماج الشخصية).

تعقيب على بحوث المحور الثاني:

تناولت تلك البحوث علاقة (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) والعديد من المتغيرات ذات الصلة بالطمأنينة الانفعالية او أحد مكوناتها، مثل (تقدير الذات، وجودة الحياة، والرفاه الانفعالي، والتفاؤل، والسعادة، والهناء الذاتي، والازدهار النفسي)، وذلك على عينات من طلاب الجامعة باستثناء بحث (سيد، ٢٠١٩) الذي يتوافق معه البحث الحالي في العينة وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج البحوث الواردة في ذلك المحور إلى وجود ارتباط موجب، ودال إحصائيًا، بين الاستراتيجيات التوافقية لتنظيم الانفعال، وتلك المتغيرات الإيجابية، ذات العلاقة بالطمأنينة الانفعالية، بينما كانت العلاقة سلبية بي تلك المتغيرات والاستراتيجيات اللاتوافقية لتنظيم الانفعال.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

توصلت نتائج تلك البحوث السابقة إلى فاعلية التدريب على استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا في تنمية المناعة النفسية، لدى عينات مختلفة، عن عينة البحث الحالي، وكانت هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات التوافقية لتنظيم الانفعال، والمتغيرات الإيجابية للشخصية المرتبطة بالطمأنينة الانفعالية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستراتيجيات اللاتوافقية لتنظيم الانفعال والمتغيرات الإيجابية للشخصية المرتبطة بالطمأنينة الانفعالية، وذلك على عينات تختلف عن عينة البحث الحالي، حيث لم يتناول أي بحث من تلك البحوث (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، كما لم يهتم أيّ بحث منها بالتعرف على فعالية برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في تحسين المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية لدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، إلا أنه تمت الاستفادة من تلك البحوث في كتابة الجزء النظري للبحث، وتحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وصياغة فروضه، وإعداد أدواته، وتحديد أساليب البحث الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

فروض البحث:

تتمثل فروض البحث فيما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للمناعة النفسية لصالح القياس البعدي والتتبعي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للطمأنينة الانفعالية لصالح القياس البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث

منهجية البحث:

١- منهج البحث:

اتبع الباحثان في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، بهدف الكشف عن أثر المتغير المستقل والذي يتمثل في: برنامج قائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) في متغيرين تابعين هما (المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية) في ظروف ضبط فيها الباحثان بعض المتغيرات الدخيلة، لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة)، والتي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة.

٢- عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٣) تلميذًا من التلاميذ المصنفين بالمدارس على أنهم موهوبين وذوي صعوبات تعلم، ممن تنطبق عليهم نفس خصائص عينة البحث الأساسية.

ب-عينة البحث الأساسية:

تمثلت عينة البحث الأساسية من (١٩) تلميذًا، بالصف الخامس الابتدائي، من الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، مقسمين إلى مجموعتين: (تجريبية ١١ تلميذًا)، بالمدرسة الجديدة، بمتوسط زمني (١٣٣,٧) شهرًا، وانحراف معياري (٣,٤)، و (ضابطة ٨ تلاميذ)، بالمدرسة القديمة، بمتوسط زمني (١٣٣,٥) شهرًا، وانحراف معياري (١,٤١)، تم تحديدهم أولًا بناءً على تصنيف المدارس لهم بأنهم موهوبون في أحد المجالات (الرسم، الألعاب، الكتابة، التأليف، القصص، الشعر،،،، الخ) ويعانون من صعوبات أكاديمية، حيث تم الرجوع إلى درجاتهم في المواد التي امتحنوها في آخر امتحانين، وتبين أن لديهم صعوبات تعلم أكاديمية في مادة دراسية أو أكثر، ومع ذلك فهم مصنفون بأنهم موهوبين في أحد مجالات الموهبة، من مدرستي (القنطرة البيضاء الجديدة والقديمة) بمحافظة كفر الشيخ، تراوحت نسبة ذكائهم على مقياس الذكاء المصور الذي أعده أحمد زكي صالح،

جدول (١) متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء

المتغير	البيان المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	١١	٣٧,٦٣	٧,٢٢	١٠,٣٦	١١٤	٤٠,٠٠	٠,٣٣	غير دالة
	الضابطة	٨	٣٧,١٢	٦,٩١	٩,٥٠	٧٦			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء، وأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على أن الفروق غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين.

التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج:

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التابعة (المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك حتى يتمكن من إجراء المقارنة بين نتائج القياس البعدي، وعزو التغير الحادث في المجموعة التجريبية إن وُجد إلى تأثير المتغير المستقل دون غيره من المتغيرات المتدخلة، وطبق الباحثان مقياس المناعة النفسية، ومقياس الطمأنينة الانفعالية على المجموعتين تطبيقاً قبلياً، وحساب الفروق بينهما باستخدام Man-Whitney لمجموعتين مستقلتين، والجدول (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمناعة النفسية.

جدول (٢) الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمناعة النفسية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة
المعتقدات	تجريبية	١١	١٩,٣٦	٣,١٠	٩,٩٥	١٠٩,٥٠	٤٣,٥	٠,٠٤٢	غير دالة
	ضابطة	٨	١٩,٣٧	٣,٢٠	١٠,٠٦	٨٠,٥٠			
المراقبة والتنفيذ	تجريبية	١١	٢٢	٣,٣٤	١٠,٢٣	١١٢,٥٠	٤١,٥	٠,٢٠	غير دالة
	ضابطة	٨	٢١,٨٧	٢,٥٨	٩,٦٩	٧٧,٥٠			
التنظيم	تجريبية	١١	٢٢	٣,٢٥	١٠,٥٠	١١٥,٥٠	٣٧,٥	٠,٤٥	غير دالة

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة
الذاتي	ضابطة	٨	٢١,٥٠	٢,٦١	٩,٣١	٧٤,٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	٦٣,٣٦	٨,٥٢	١٠,٤١	١١٤,٥٠	٣٩,٥	٠,٣٧	غير دالة
	ضابطة	٨	٦٢,٧٥	٦,٩٢	٩,٤٤	٧٥,٥٠			

يتضح من الجدول السابق (٢) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمناعة النفسية (المعتقدات، والمراقبة والتنفيذ، والتنظيم الذاتي، والدرجة الكلية) بلغت (٤٣,٥- ٤١,٥ - ٣٧,٥ - ٣٩,٥) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس القبلي، وهذا يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في المناعة النفسية. والجدول (٣) يوضح تكافؤ أفراد العينة في القياس القبلي للطمأنينة الانفعالية.

جدول (٣) الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للطمأنينة الانفعالية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة
البعد النفسي	تجريبية	١١	٢٦,١٨	٤,٦٦	١٠,٣٢	١١٣,٥	٤٠,٥	٠,٢٩	غير دالة
	ضابطة	٨	٢٥,٥	٣,٦٦	٩,٥٦	٦٧,٥			
البعد الاجتماعي	تجريبية	١١	٢٧,٠٩	٣,١١	١١,٠٩	١٢٢	٣٢	٠,٦٨	غير دالة
	ضابطة	٨	٢٥,٨٧	٣,٥٢	٨,٥٠	٦٨			
البعد المادي	تجريبية	١١	٢٥,٧٢	٥,٠٢	٩,٠٩	١٠٠	٣٤	١٠٠	غير دالة
	ضابطة	٨	٢٧,٦٢	٤,١٧	١١,٢٥	٩٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	٧٩	٩,١٣	٩,٩١	١٠٩	٤٣	١٠٩	غير دالة
	ضابطة	٨	٧٩	٤,٥٦	١٠,١٣	٨١			

يتضح من الجدول السابق (٣) أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للطمأنينة الانفعالية (البعد النفسي، والبعد المادي، والبعد الاجتماعي،

والدرجة الكلية) بلغت (٤٠,٥، ٣٢، ٣٤، ٤٣) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن الفروق غير دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس القبلي، وهذا يعد مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في الطمأنينة الانفعالية.

جـ – خطوات اختيار عينة البحث الأساسية:

تم إجراء البحث بمدرستي القنطرة البيضاء القديمة والجديدة، بمديرية التربية والتعليم بمحافظة كفر الشيخ، محل إقامة الباحثين، وذلك على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد أخذ الموافقات الرسمية لتطبيق أدوات البحث، حيث مر اختيار العينة بالخطوات التالية:

– مقابلة مديري المدرستين، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بالمدرسة، ومسؤولي الكنترول، لتحديد التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– تطبيق مقياس الذكاء المصور على عينة البحث من أجل التكافؤ في الذكاء.

– تطبيق مقياسي المناعة النفسية والطمأنينة الانفعالية من أجل التكافؤ بين المجموعتين.

– تم تقسيم العينة بناء على عدد التلاميذ الموجودين في كل مدرسة، حيث تم اختيار تلاميذ المدرسة الجديدة ليكونوا مجموعة البحث التجريبية، بينما تم اختيار تلاميذ المدرسة القديمة ليكونوا مجموعة البحث الضابطة.

أدوات البحث:

١– اختبار الذكاء المصور إعداد (صالح، ١٩٧٨).

استخدم الباحثان في البحث الحالي اختبار الذكاء المصور إعداد (صالح، ١٩٧٨) وذلك للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الذكاء، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة، وهو اختبار غير لفظي، يتكون من (٦٠) سؤالاً على هيئة صور وأشكال، حيث يتكون كل سؤال من (٥) صور أو أشكال، ويوجد في كل سؤال (٤) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي الأشكال.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

أولاً الصدق:

حسب (صالح، ١٩٧٨، ١) صدق الاختبار بأكثر من طريقة، (صدق المحك الخارجي) بينه وبين مجموعة من الاختبارات الأخرى وهي (معاني الكلمات، وإدراك المعاني، والتفكير، والقدرة العقلية العامة)، وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي: (٠,٣٠، ٠,٤٧، ٠,٢٤، ٠,٣٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثم طبق (صالح، ١٩٧٨، ١١-١٢) هذا الاختبار في البيئة المصرية على عينه من (٥٠٠) شخصاً أعمارهم ما بين الثامنة حتى الثامنة عشرة، وأجرى التحليل العاملي للاختبار، وتبين أن الاختبار مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)، مما يدل على صدق الاختبار سواءً بطريقة التحليل العاملي أو بطريقة صدق المحك.

ثانياً: الثبات:

يذكر مُعِدُّ الاختبار أن استخدام هذا الاختبار في عدد كبير من الدراسات والبحوث دل على ثباته بدرجة عالية، حيث تم حساب الثبات له في العديد من الدراسات عن طريق (التجزئة النصفية)، أو عن طريق (تحليل التباين) إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (٠,٧٥ – ٠,٨٥)، وهما أقل قيمة وأعلى قيمة تم الحصول عليها.

كما حسب الباحثان الحاليان ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) علي عينة بلغت (٣٥) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢٠) ومن ثم يتضح أن معامل الثبات مرتفع يدعوا إلى الثقة في نتائج الاختبار وصلاحية استخدامه.

وكان الوقت اللازم لتطبيق الاختبار هو (١٥) دقيقة، وهذا الوقت محدد من قبل المؤلف.

تصحيح الاختبار:

يحصل التلميذ على (١) درجة على كل سؤال إجابته إجابة صحيحة، والسؤال الذي لم يجب عليه أو أجاب إجابة خاطئة يوضع له (صفر)، وذلك خلال الوقت المحدد للإجابة (١٥) دقيقة، ثم تحسب الدرجات على كل أسئلة الاختبار؛ ملحق رقم (١).

ثانيًا: البرنامج القائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات):

الأساس النظري للبرنامج:

تم إعداد البرنامج في ضوء أنموذج (Garnefeski) والذي صاغ (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) في صورة نوعين من الاستراتيجيات هما: (الاستراتيجيات التوافقية وتشمل التقبل، وإعادة التقييم الإيجابي، والتخطيط، وإعادة التركيز الإيجابي)، و (الاستراتيجيات اللاتوافقية وتشمل الاجترار، والتهوين، والتفكير الكارثي، ولوم الذات، ولوم الآخرين)، وتم بناء البرنامج في ضوء هذه الاستراتيجيات، من خلال التدريب على تنمية الاستراتيجيات التوافقية والحد من الاستراتيجيات اللاتوافقية، وهو منهج جديد، حيث إن معظم البحوث اهتمت بالتدريب على الاستراتيجيات الإيجابية فقط، إلا أن البحث الحالي يرى أهمية التدريب على الاستراتيجيات الإيجابية لما لها من ارتباط موجب بالتفاؤل، والهناء الذاتي، والسعادة، والازدهار النفسي، وتقدير الذات، وجودة الحياة، والرفاه الانفعالي، والمناعة النفسية، وكذلك ضرورة التدريب للحد من الاستراتيجيات السلبية أو اللاتوافقية، لما لها من ارتباط سالب بالتفاؤل، والهناء الذاتي، والسعادة، والازدهار النفسي، وتقدير الذات، وجودة الحياة، والرفاه الانفعالي، والمناعة النفسية.

الهدف العام للبرنامج الحالي:

يهدف البرنامج الحالي بشكل عام، إلى تحسين المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، لدى الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

– يتقبل الفرد تجاربه وما يحدث له.

– يفكر في الأشياء السعيدة والممتعة بدلاً من الأحداث الفعلية الضاغطة.

– ينظر في الخطوات العملية لحل الأحداث السلبية التي يمر بها الفرد.

– يقدرون على رؤية الموقف من منظور آخر، من خلال تدريبهم على مقارنة الموقف بمواقف أخرى أكثر خطورة لو حدثت، وذلك بهدف التقليل من خطورة الموقف الحالي.

– إعطاء معانٍ إيجابية للأحداث المجهدة، ووضعها في الاعتبار، مما يساعد على التقليل من خطورة الأحداث.

– التخفيف من لوم الذات، والتخفيف من إلقاء اللوم على نفسه لشيء مر به.

– التخفيف من المشاعر والأفكار والأحداث السلبية.

– عدم التهويل أو المبالغة في التأكيد على رعب التجارب.

– التحرر من إلقاء اللوم في المشاكل التي تحدث لهم على الآخرين.

تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج الحالي من خلال التقويم المرحلي، وذلك بتوجيه الأسئلة للتلاميذ أثناء التدريب، وقبل الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر، وكذلك عقب الانتهاء من كل جلسة، والتي مدتها (٩٠) دقيقة تقريبًا، كما أن هناك التقويم الختامي للبرنامج من خلال تطبيق مقياسي المناعة النفسية، والطمأنينة الانفعالية، وتقويم استمرار فعالية البرنامج من خلال التطبيق التتبعي.

جلسات البرنامج:

جدول (٤) جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	طبيعة الجلسة	م	عنوان الجلسة	طبيعة الجلسة
١	التعارف ووضع قواعد العمل	تمهيدية	١١	إعادة التقييم الإيجابي	تدريبية
٢	التقبل	تدريبية	١٢	الحد من لوم الذات	تدريبية
٣	التقبل	تدريبية	١٣	الحد من لوم الذات	تدريبية
٤	إعادة التركيز الإيجابي	تدريبية	١٤	تقليل الاجترار	تدريبية
٥	إعادة التركيز الإيجابي	تدريبية	١٥	تقليل الاجترار	تدريبية
٦	إعادة التركيز على التخطيط	تدريبية	١٦	الحد من التهويل	تدريبية
٧	إعادة التركيز على التخطيط	تدريبية	١٧	الحد من التهويل	تدريبية
٨	رؤية الموقف من منظور آخر	تدريبية	١٨	عدم إلقاء اللوم على الآخرين	تدريبية
٩	رؤية الموقف من منظور آخر	تدريبية	١٩	عدم إلقاء اللوم على الآخرين	تدريبية
١٠	إعادة التقييم الإيجابي	تدريبية			

ثالثًا: مقياس المناعة النفسية للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم):

تم إعداد مقياس المناعة النفسية في ضوء مراجعة البحوث السابقة مثل بحوث كل من: (Oláh, 2004; Choochom et al., 2019; Gupta & Nebhinani, 2020; Kaur & Som, 2020; Ijntema, 2021, Li, 2021) وذلك من أجل تحديد أبعاد المقياس، ومن خلال التوفيق والتكامل بينها، وتحديد أكثر الأبعاد مناسبة للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، وبناءً عليه تم تحديد الأبعاد التالية:

– بعد المعتقدات: وهو ما يتعلق بتقييم التلميذ للبيئة، على أنها إيجابية، ويمكن إدارتها، وذات مغزى، أو أنها فوضوية ومهددة، وهذا البعد يتضمن: التفكير الإيجابي، والشعور بالسيطرة، وبالتماسك، وبالنمو الذاتي.

– بعد المراقبة والتنفيذ: وهذا البعد يبدأ بالبحث عن المعلومات واستيعابها، ووضعها موضع التنفيذ، والبحث عن الاحتمالات داخل البيئة، والدافعية لاستكشاف البيئات المادية والاجتماعية، ويشتمل هذا البعد على التحدي وتغيير التوجه، ومفهوم الذات الإبداعي، والكفاءة الذاتية، والتوجيه نحو الهدف، وحل المشكلات، والقدرة الإبداعية الاجتماعية.

– بعد التنظيم الذاتي: ويشير إلى استقرار الحياة الانفعالية الداخلية للفرد، ويشتمل على ضبط الانفعالات والتحكم فيها، وعدم الاستثارة غير المبررة.

حيث تمت صياغة عبارات مقياس المناعة النفسية في ضوء الأبعاد الثلاثة السابقة، كل بعد (١٢) عبارة، وكل عبارة أمامها خمسة اختيارات، هي (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٥– ٤– ٣– ٢– ١) بنفس الترتيب بحسب البدائل السابقة، ومن ثم تكون الدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية (١٨٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٦) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ– حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال ما يلي:

١- الصدق الظاهري:

تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية وعددهم (١١) محكمًا، للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس، ومدى مناسبة العبارات ووضوحها، وانتمائها إلى المفهوم الرئيس، والأبعاد الفرعية، وقد أبدى المحكمون نسب اتفاق تراوحت ما بين (٨١,٨ %- ١٠٠٪)، مما يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس.

٢- صدق المحك:

للتحقق من صدق المقياس المرتبط بالمحك تم تطبيق مقياس (مفهوم الذات) إعداد (الظفيري، ٢٠١٤) للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، على عينة البحث الاستطلاعية، ومن خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس (المناعة النفسية) إعداد الباحثين، ومقياس (مفهوم الذات) إعداد الظفيري (٢٠١٤) والتي بلغت (٠,٧٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، وموجبة، علمًا بأن مقياس مفهوم الذات المستخدم كمحك قد اشتمل على أغلب أبعاد ومؤشرات المناعة النفسية، وتدل قيمة معامل الارتباط على أن صدق المقياس المرتبط بالمحك مرتفع، وأنه مناسب للاستخدام في البحث الحالي.

٣- الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١٣) تلميذًا، ممن تنطبق عليهم نفس خصائص عينة البحث الأساسية، ومن نفس المدرستين المذكورتين، ثم تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، أو ما يسمى بالتجانس الداخلي وذلك من خلال حساب معامل ارتباط سبيرمان لدرجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المعتقدات			المراقبة والتنفيذ			التنظيم الذاتي		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٢٧	٠,٠١	١٣	٠,٩٢٤	٠,٠١	٢٥	٠,٨٧٧	٠,٠١

المعتقدات			المراقبة والتنفيذ			التنظيم الذاتي		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠,٨٤٨	٠,٠١	١٤	٠,٩٥٤	٠,٠١	٢٦	٠,٨٦٨	٠,٠١
٣	٠,٨٦٠	٠,٠١	١٥	٠,٨١٣	٠,٠١	٢٧	٠,٨٩٤	٠,٠١
٤	٠,٨٧٦	٠,٠١	١٦	٠,٨٢٢	٠,٠١	٢٨	٠,٨٩٠	٠,٠١
٥	٠,٧٩٥	٠,٠١	١٧	٠,٩١٥	٠,٠١	٢٩	٠,٩١١	٠,٠١
٦	٠,٨٣٩	٠,٠١	١٨	٠,٩٣١	٠,٠١	٣٠	٠,٩٢٨	٠,٠١
٧	٠,٨٩٥	٠,٠١	١٩	٠,٩١٥	٠,٠١	٣١	٠,٩٥٠	٠,٠١
٨	٠,٨٥٩	٠,٠١	٢٠	٠,٨٨٠	٠,٠١	٣٢	٠,٩٢٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) السابق أن قيم معاملات ارتباط عبارات المقياس دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ثم تم حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي رقم (٦) يوضح معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات ارتباط أبعاد مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية للمقياس ن = (١٣)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
الاول	المعتقدات	٠,٦٦٩**
الثاني	المراقبة والتنفيذ	٠,٩٢٨**
الثالث	التنظيم الذاتي	٠,٩٠٨**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق، أن جميع قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، والجدول التالي يوضح ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا	الثبات بإعادة التطبيق
الأول	المعتقدات	٠,٩٦٤	٠,٨٦٧
الثاني	المراقبة والتنفيذ	٠,٩٩١	٠,٩٧٦
الثالث	التنظيم الذاتي	٠,٩٨٤	٠,٨٩٧
	الدرجة الكلية	٠,٩٨٨	٠,٩٥٤

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات مرتفعة في الأبعاد وفي الدرجة الكلية مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

رابعًا: مقياس الطمأنينة الانفعالية للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم): إعداد الباحثين

تم إعداد مقياس الطمأنينة الانفعالية للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، بهدف الوصول إلى أداة موضوعية مقننة لقياس الطمأنينة الانفعالية للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس في هذا الشأن والتي تم إعدادها لقياس الطمأنينة الانفعالية لدى عينات مختلفة عن عينة البحث الحالي مثل مقاييس كل من: (Shuqair, 2014; Aljumaili & Al-Obeidi, 2022) لقياس الطمأنينة الانفعالية، ومقياس (الحضري، ٢٠٢١)، ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٨)، ومقياس (هنداوي، ٢٠٢٠) لقياس الطمأنينة الانفعالية، وخرج المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

- البعد الأول: البعد النفسي. (١٢ عبارة).
- البعد الثاني: البعد الاجتماعي. (١٢ عبارة).
- البعد الثالث: البعد المادي. (١٢ عبارة).

وكانت بدائل الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس (خمسة بدائل) وهي (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، وتراوحت الدرجات بين (٥– ٤– ٣– ٢– ١) بنفس الترتيب، ومن ثم فإن الدرجة الكلية للاختبار (١٨٠) درجة، والدرجة الصغرى للاختبار (٣٦) درجة.

وتم بناء المقياس في ضوء الخطوات الآتية:

- **الهدف من المقياس:**

يتمثل الهدف من المقياس في تحديد مستوى الطمأنينة الانفعالية للتلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض مقياس الطمأنينة الانفعالية في صورته الأولية على (١١) محكمًا، من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة)، وذلك من أجل إبداء الرأي حول مدى ملاءمة المقياس، وعباراته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بموضوع المقياس، وارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٩٠,٩٪ – ١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مقبولة، واقترح المحكمون بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات وحرص الباحثان على إجراء تلك التعديلات بما يناسب طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

- **صدق المحك:**

للتحقق من صدق مقياس الطمأنينة الانفعالية المرتبط بالمحك، تم تطبيق مقياس (الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية) إعداد الصليلي وجروان (٢٠٠٨)، للتلاميذ الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس الطمأنينة الانفعالية إعداد الباحث، ومقياس الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية إعداد الصليلي وجروان (٢٠٠٨)، والتي بلغت (٠,٨٧)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا، وموجبة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع، وأنه يصلح للاستخدام في البحث الحالي.

- **الاتساق الداخلي:**

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس الطمأنينة الانفعالية تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

حيث تم تطبيق المقياس على (١٣) تلميذًا، بالصف الخامس الابتدائي، موهوبين ذوي صعوبات تعلم، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وذلك باستخدام معامل الارتباط لسبيرمان.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، من مقياس الطمأنينة الانفعالية (الاتساق الداخلي). (ن= ١٣).

البعد النفسي		البعد الاجتماعي		البعد المادي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٢*	١٣	٠,٧٤٦**	٢٥	٠,٧٥٢**
٢	٠,٦٣٥*	١٤	٠,٦٧١*	٢٦	٠,٨٧٠**
٣	٠,٧٧٤**	١٥	٠,٨٣١**	٢٧	٠,٨٤٣**
٤	٠,٥٩٢*	١٦	٠,٨٥٧**	٢٨	٠,٥٦٠*
٥	٠,٦٠٥*	١٧	٠,٦٥٧*	٢٩	٠,٧٣٦**
٦	٠,٦٠٢*	١٨	٠,٨٣٤**	٣٠	٠,٧٣٦**
٧	٠,٥٧٢*	١٩	٠,٦٤٨*	٣١	٠,٨٣٧**
٨	٠,٧٥٩**	٢٠	٠,٨٤٩**	٣٢	٠,٧٢١**
٩	٠,٧٧٥**	٢١	٠,٩٠١**	٣٣	٠,٥٥٩*
١٠	٠,٥٥٥*	٢٢	٠,٨٨٣**	٣٤	٠,٨٦٦**
١١	٠,٦٥٦*	٢٣	٠,٦٦٤*	٣٥	٠,٧٨٩**
١٢	٠,٨٤٢**	٢٤	٠,٨٤٥**	٣٦	٠,٩٦٢**

*دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحية استخدامه، والجدول التالي (٩) يوضح معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الطمأنينة الانفعالية (الاتساق الداخلي). (ن= ١٣).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	البعد النفسي	٠,٩٠٦**
٢	البعد الاجتماعي	٠,٩٨٣**
٣	البعد المادي	٠,٩٨٢**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٩) أن جميع معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٩٠٦ – ٠,٩٨٣) وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في نتائج المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس الطمأنينة الانفعالية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس:

جدول (١٠) معامل ثبات مقياس الطمأنينة الانفعالية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق

م	الأبعاد	معامل الثبات	الثبات بإعادة التطبيق
١	البعد النفسي	٠,٨٧٧	٠,٨٩٨
٢	البعد الاجتماعي	٠,٩٤٣	٠,٨٧٩
٣	البعد المادي	٠,٩٦١	٠,٩١١
المقياس ككل		٠,٩٤٢	٠,٨٩١

يتضح من جدول (١٠) السابق أن معاملات ثبات المقياس مرتفعة، دالة إحصائيًا، حيث زادت عن (٠,٨٧)، مما يدل على ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

– المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط.

– اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test".

– اختبار فريدمان "Friedman test".

– اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon".

وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v. 25).

الخطوات الإجرائية للبحث:

تمثلت الخطوات الإجرائية لتنفيذ البحث فيما يلي:

– إعداد الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على البحوث السابقة والاستفادة منها.

– إعداد أدوات البحث المتمثلة في (مقياس المناعة النفسية، ومقياس الطمأنينة الانفعالية، والبرنامج القائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات).

– تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية لحساب خصائصها السيكومترية.

– اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) بمحافظة كفر الشيخ، وتقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

– تطبيق الأدوات تطبيقًا قبليًا على المجموعتين.

– تحديد مدى التقارب بين المجموعتين في القياس القبلي لمتغيرات البحث.

– تطبيق البرنامج القائم على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات)، على تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين لم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب، زائد على البرنامج المدرسي.

– تطبيق الأدوات على المجموعتين تطبيقًا بعديًا.

– إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة في ضوء فروض البحث، وعرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.

نتائج البحث وتفسيرها

أ- **نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (١١) الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المعتقدات	تجريبية	١١	٥٠,٧٢	٤,٤٠	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٤ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢٠	٣,٦٦	٤,٥	٣٦				
المراقبة والتنفيذ	تجريبية	١١	٥٢,٢٧	٣,٨٤	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٤ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢٢,١٢	٢,٥٨	٤,٥	٣٦				
التنظيم الذاتي	تجريبية	١١	٥٢,٦٣	٣,٥٥	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٤١	٠,٠١	٠,٨٣٥ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢١,٨٧	٣,٠٤	٤,٥	٣٦				
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	١٥٥,٦٣	٤,٤٧	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٤٣	٠,٠١	٠,٨٣٥ كبير جدا
	ضابطة	٨	٦٤	٧,٤٨	٤,٥	٣٦				

* قيمة (u) الجدولية = ٣٣ عند درجة حرية ن١= ١١، ون٢= ٨

* قيمة (Z) الجدولية عند (٠,٠٥) = ١,٩٦، وعند (٠,٠١) = ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمناعة النفسية بلغت (٠٠٠)، وهي قيمة أقل من قيمتها الجدولية، كما أن قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للمناعة النفسية لصالح متوسط الرتب الأعلى، والجدول

السابق يشير إلى أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائياً، وبالتالي يتم قبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

التدريب على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات) يؤثر إيجابًا في تنمية المناعة النفسية، حيث إن تلك الاستراتيجيات تتضمن العديد من الاستراتيجيات الإيجابية المتمثلة في: (إعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، وإعادة التقييم الإيجابي، ورؤية الموقف من منظور آخر) وتلك الاستراتيجيات تسهم بشكل كبير في تحسين الصحة النفسية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تجعلهم يفكرون بشكل إيجابي، ويتصرفون بثقة، ويواجهون المشكلات بإيجابية، كما تجعلهم يتمكنون من تنظيم انفعالاتهم بإيجابية، ويديرون انفعالاتهم، ويضبطونها في المواقف المختلفة، مما يكون له أثر كبير في تنمية مناعتهم النفسية.

كما أن التدريب على الحد من الاستراتيجيات المعرفية السلبية لتنظيم الانفعال والتي تتمثل في (لوم الذات، ولوم الآخرين، والكارثية، والقبول السلبي، والاجترار، والكارثية)، يجعل التلميذ يتمكن من تكوين جهاز مناعي نفسي ضد الضغوط، والوجدانات السلبية، كما تنمي لديه القدرة على مواجهة القلق والتوتر، وتساعده على أن يعبر عن انفعالاته وعواطفه الإيجابية، ويراقب عواطف السلبية، ويتحكم فيها، ويستطيع تغييرها إلى انفعالات إيجابية، ويصبح أكثر وعيًا بذاته، وبالتالي تزيد مناعته النفسية.

إضافة لما سبق فإن التلاميذ (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) يواجهون ضغوطات وتحديات تجعلهم يعانون من انفعالات سالبة، بالشكل الذي يتطلب منهم أن يكون لديهم قدرة على إعادة التقييم الإيجابي للمواقف التي يتعرضون لها، وبالتالي فتدريبهم على تنمية الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعالات والحد من الاستراتيجيات السالبة يكسبهم انطباعات إيجابية نحو الأشخاص والمواقف، وتجعلهم أكثر وعيًا بخبراتهم الانفعالية، وأكثر قدرة على التأقلم مع الأحداث السالبة، والضغوطات الانفعالية.

وفي ذات السياق فإن البرنامج اشتمل على أنشطة وتدريبات ساهمت في تنمية قدرة التلاميذ على تنظيم أنفسهم، وحل مشكلاتهم، وأكسبتهم القدرة على مواجهة التحديات، والضغوطات، وحسنت من حالتهم الانفعالية، وساعدتهم على المرونة، والتفاؤل، مما انعكس على تنمية مناعتهم النفسية.

كما أتاح البرنامج للتلاميذ ممارسة أنشطة اجتماعية، ساعدتهم على التوافق الاجتماعي السليم، وهيئت لهم الجو الاجتماعي والانفعالي المناسب، وأتاح لهم الفرصة للتعبير عن انفعالاتهم، والتنفيس عنها، وضبطها بما يتناسب مع المواقف والمثيرات، دون إفراط أو تفريط.

وفي هذا الإطار يشير كل من المنشاوي (٢٠١٥)، وعيسى (٢٠١٩) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعال تساعد على خفض الانفعالات السلبية، كما تتيح للمتعلم زيادة تقدير الذات، وتنمية المزاج الإيجابي، وأيضًا هناك الاستراتيجيات السلبية والتي عندما يتم خفضها فإن ذلك يساعد على تقليل الانفعالات السلبية مثل القلق، والغضب، والإحباط.

ب- نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٢) الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البعد النفسي	تجريبية	١١	٥٣	٥,٧٠	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٤١	٠,٠١	٠,٨٣٥ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢٥,٧٥	٤,٠٦	٤,٥	٣٦				
البعد الاجتماعي	تجريبية	١١	٥٤,٢٧	٤,٤٥	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٤ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢٦,١٢	٣,٧٥	٤,٥	٣٦				

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البعد المادي	تجريبية	١١	٥٤,٢٧	٤,٥١	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٤ كبير جدا
	ضابطة	٨	٢٨	٣,٥٨	٤,٥	٣٦				
الدرجة الكلية	تجريبية	١١	١٦١,٥٤	٨,٢٩	١٤	١٥٤	٠٠٠	٣,٦٣٨	٠,٠١	٠,٨٣٤ كبير جدا
	ضابطة	٨	٧٩,٨٧	٤,٣٨	٤,٥	٣٦				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية بلغت (٠٠٠) وهى قيمة أقل من قيمتها الجدولية، كما أن قيمة (z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي للطمأنينة الانفعالية، وهذه الفروق لصالح متوسط الرتب الأعلى، والجدول السابق يشير إلى أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائياً، وبالتالي يتم قبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

أن البرنامج المستخدم ساهم في تنمية الأمن النفسي للتلاميذ، من خلال ما حققه لهم من رضا وارتياح، وبالتالي أصبح التلاميذ عقب التدريب يشعرون بالهدوء والطمأنينة، وانخفض لديهم القلق والتوتر.

العلاقة الاجتماعية التي بناها القائم بالتطبيق مع التلاميذ والتي قامت على التآلف، والتعاون، والمودة، والاحترام، جعلت يشرون بشيء من الثقة، والراحة، وبالتالي نمت لديهم الطمأنينة الانفعالية.

تمكين التلاميذ من عرض أفكارهم بأنفسهم، في جو من الحرية والأمن، وفتح المجال أمامهم لتقديم حلول للمشكلات التي تم عرضها من خلال البرنامج دون خوف أو رهبة أو تردد كان له أكبر الأثر في إحساسهم بجودة الحياة من حولهم، ومن ثم تنمية الطمأنينة الانفعالية لديهم.

وجود التلاميذ في جو مليء بالأمان، وبعيدًا عن الأخطار، واستخدام أدوات تدريبية وأجهزة آمنة، نمّى قناعتهم بالأمان المادي، وجعلهم في جو يسوده الأمن والأمان، وهم بعيدون عن الأخطار، مما أسهم في تنميتهم طمأنينتهم الانفعالية.

استخدام أدوات تقويم، وتوجيه أسئلة بطريقة مشجعة، مع استخدام التغذية الراجعة، والحرص على دعم مواطن القوة، وعلاج مواطن الضعف لدى التلاميذ دون عقاب، أو إلحاق أذى نفسي أو بدني بهم، ربما أسهم في تنمية طمأنينتهم النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Min (2013) والذي توصل أن الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعالات قد ارتبطت بشكل إيجابي بتقدير الذات، في حين ارتبطت الاستراتيجيات السلبية بالاكتئاب، وبحث Manju and Basavarajappa (2017) والذي أظهر وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي وإعادة التركيز على التخطيط مع جودة الحياة، بينما أظهر أن استراتيجيات إلقاء اللوم على الذات، والقبول، والاجترار، والكارثية واللوم للآخر لهم علاقة سلبية مع جودة الحياة، وكذلك توصل بحث Brockman, et al (2017) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات تنظيم الانفعال في الرفاه الانفعالي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الاستراتيجيات الإيجابية والوجدان الموجب، ووجود ارتباط سالب بين الاستراتيجيات السلبية والوجدان السالب.

جـ– نتائج الفرض الثالث.

والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للمناعة النفسية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معادلة فريدمان Friedman test لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المناعة النفسية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس المناعة النفسية باستخدام معادلة فريدمان.

الأبعاد	القياسات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
المعتقدات	القبلي	١١	١٩,٣٦	٣,١٠	١	١١	١٦,٨٨	٠,٠١
	البعدي	١١	٥٠,٧٢	٤,٤٠	٢,٥٠	٢٧,٥		
	التتبعي	١١	٥٠,٧٢	٤,١٩	٢,٥٠	٢٧,٥		
المراقبة والتنفيذ	القبلي	١١	٢٢	٣,٣٤	١	١١	١٦,٥٤	٠,٠١
	البعدي	١١	٥٢,٢٧	٣,٨٤	٢,٤٥	٢٦,٩٥		
	التتبعي	١١	٥٢,٠٩	٣,١١	٢,٥٥	٢٨,٠٥		
التنظيم الذاتي	القبلي	١١	٢٢	٣,٢٥	١	١١	١٦,٥٤	٠,٠١
	البعدي	١١	٥٢,٦٣	٣,٥٥	٢,٤٥	٢٦,٩٥		
	التتبعي	١١	٥٣	٢,٥٢	٢,٥٥	٢٨,٠٥		
الدرجة الكلية	القبلي	١١	٦٣,٣٦	٨,٥٢	١	١١	١٧,٠٧	٠,٠١
	البعدي	١١	١٥٥,٦٣	٤,٤٧	٢,٤١	٢٦,٥١		
	التتبعي	١١	١٥٥,٨١	٤,٧٢	٢,٥٩	٢٨,٤٩		

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٥,٩٩، وعند مستوى دلالة ٠,٠١= ٩,٢١، مما يدل على أن قيمتها المحسوبة أعلى من قيمتها الجدولية، وبالتالي تكون دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للمناعة النفسية، إلا أنه لم يتم تحديد اتجاه هذه الفروق، ولمعرفة ذلك أجرى الباحث معادلة ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للمناعة النفسية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٤) اتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للمناعة النفسية

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المعتقدات	قبلي	١٩,٣٦	٣,١٠	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣	٠,٠١	٠,٨٨٣ كبير جدًا
	بعدي	٥٠,٧٢	٤,٤٠	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	١٩,٣٦	٣,١٠	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣	٠,٠١	٠,٨٨٣ كبير جدًا
	تتبعي	٥٠,٧٢	٤,١٩	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٠,٧٢	٤,٤٠	السالبة	٥	٥,٥	٢٧,٥	٠,٠٠	غير دالة	–
	تتبعي	٥٠,٧٢	٤,١٩	الموجبة	٥	٥,٥	٢٧,٥			
المراقبة والتنفيذ	قبلي	٢٢	٣,٣٤	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٤	٠,٠١	٠,٨٨٦ كبير جدًا
	بعدي	٥٢,٢٧	٣,٨٤	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٢٢	٣,٣٤	السالبة	٠	٠٠	٠	٢,٩٤	٠,٠١	٠,٨٨٦ كبير جدًا
	تتبعي	٥٢,٠٩	٣,١١	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٢,٢٧	٣,٨٤	السالبة	٦	٦,٤٠	٣٢	٠,٠٩	غير دالة	–
	تتبعي	٥٢,٠٩	٣,١١	الموجبة	٥	٥,٦٧	٣٤			
التنظيم الذاتي	قبلي	٢٢	٣,٢٥	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣	٠,٠١	٠,٨٨٣ كبير جدًا
	بعدي	٥٢,٦٣	٣,٥٥	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٢٢	٣,٢٥	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٤	٠,٠١	٠,٨٨٦ كبير جدًا
	تتبعي	٥٣	٢,٥٢	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٢,٦٣	٣,٥٥	السالبة	٥	٥,٥٠	٢٧,٥	٠,٥٠٠	غير دالة	–
	تتبعي	٥٣	٢,٥٢	الموجبة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥			
الدرجة الكلية	قبلي	٦٣,٣٦	٨,٥٢	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣	٠,٠١	٠,٨٨٣ كبير جدًا
	بعدي	١٥٥,٦٣	٤,٤٧	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٦٣,٣٦	٨,٥٢	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣	٠,٠١	٠,٨٨٣

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	تتبعي	١٥٥,٨١	٤,٧٢	الموجبة	١١	٦	٦٦			كبير جدًا
	بعدي	١٥٥,٦٣	٤,٤٧	السالبة	٤	٠٠	٠٠	٠,١٥٣	غير دالة	–
	تتبعي	١٥٥,٨١	٤,٧٢	الموجبة	٦	٦	٦٦			

يتضح من الجدول (١١) السابق ما يلى:

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمناعة النفسية بلغت (-٢,٩٣ -٢,٩٤ -٢,٩٣ -٢,٩٣) على الترتيب وهى قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة (القياس البعدي) أعلى من متوسط الرتب السالبة (القياس القبلي)، كما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمناعة النفسية، والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشرًا على أن البرنامج المستخدم ذو فعالية في تنمية المناعة النفسية، لدى أفراد المجموعة التجريبية.

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين (القبلي والتتبعي) للمناعة النفسية بلغت (-٢,٩٣ -٢,٩٤ -٢,٩٤ -٢,٩٣) على الترتيب، وهى قيمة دالة احصائياً، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والتتبعي، لصالح القياس التتبعي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة (القياس التتبعي) أعلى من متوسط الرتب السالبة (القياس القبلي)، كما أن المتوسط الحسابي للقياس التتبعي، أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمناعة النفسية، في الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج، وأثره الإيجابي في تنمية المناعة النفسية، لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمناعة النفسية بلغت (٠,٠٠ -٠,٠٩ -٠,٥٠٠ -٠,١٥٣) على الترتيب، وهى قيمة غير دالة احصائياً، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا، بين القياسين البعدي والتتبعي، للمناعة النفسية لدى المجموعة التجريبية، كما أن المتوسط الحسابي للقياس التتبعي للمناعة النفسية والدرجة الكلية يقترب جداً من المتوسط الحسابي للقياس البعدي، وأن الفروق بينهما غير دالة إحصائياً، مما يشير إلي استمرار

بقاء أثر البرنامج التدريبي، في أبعاد المناعة النفسية، وفي الدرجة الكلية لها، لدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

أن التلاميذ أثناء البرنامج تعرضوا لخبرات انفعالية ساهمت في تنمية مناعتهم النفسية، كما ساهم البرنامج في تنمية قدرتهم على التوافق الإيجابي اللاواعي، والذي يعمل بطريقة معقدة ومنظمة، على غرار نظام المناعة الجسدية، من أجل حماية الشخص من الاعتداءات النفسية، والبيئية، وتساعده على التفاعل مع البيئة بطريقة موجبة، وتنمي لديه القدرة على التوافق مع الضغوط.

كما تضمن البرنامج أنشطة موجهة لتعزيز الذات لمواجهة الضغوط، وتنمية المسؤولية الشخصية، وتدريب التلاميذ على التحكم في الأفكار والمواقف والأحداث السلبية، كما أن تلك الأنشطة نمت لدى التلاميذ التفاؤل، والتوجه نحو المستقبل، والتفكير الإيجابي، والفكاهة، والمرونة،

كما ساهم البرنامج في تحسين قدرة التلاميذ على مواجهة الأزمات، وتحمل الضيق، والصعوبات، والمصائب، ومقاومة الأفكار، والمشاعر السالبة، والغضب والاستياء، وخَفّض لديهم العداء والانتقام، وأفكار ومشاعر اليأس والعجز والانهزامية، والتشاؤم، وبالتالي تحسنت مناعتهم النفسية.

حيث تبين للباحثين أثناء التطبيق أن التلاميذ يستمتعون بالحوار والمناقشة، وظهر تحسن ملحوظ عليهم أثناء البرنامج في حالتهم النفسية، واستجابتهم للمناقشات مع الزملاء، ومع الباحث، كما ظهرت عليهم القدرة على مقاومة الضغوط والأزمات النفسية، وتغيير طريقتهم في التفكير، والسيطرة على العواطف، ومعرفة الطريقة الصحيحة لحل المشكلات، والتوافق مع المتغيرات والظروف البيئية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة بحث Dubey and Shahi (2011) والذي أظهر وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الجهاز المناعي النفسي واستخدام استراتيجية المواجهة، حيث إن استراتيجيات المواجهة تساعد على تخفيف التوتر والإرهاق، وتقلل من الإجهاد، وأن جهاز المناعة النفسي في الجسم يمكن تطويره وتحسينه للتغلب على التوتر.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Shawkat et al. (2021) والذي توصل إلى أن التدريب أظهر تحسن ملحوظ في إدارة الضغوط لدى المجموعة التجريبية، كما نمى قدرتهم على مواجهتها، واكتشاف مصادرها، وامتلاك مناعة نفسية جيدة، ومواجهة الصعوبات والمحن، وساهم في التخفيف من أعراضها، والتوافق معها، حيث اشتمل البرنامج على أساليب واستراتيجيات لمواجهة الإجهاد بأساليب توافقية تزيد من قدرتهم على تحمل الشدائد والصعوبات، بدلاً من توجيهها بطريقة من الاستسلام والخضوع للشدائد والصعوبات، كما نمى البرنامج لديهم الشعور بالسيطرة، والتماسك، والإبداع، ومفهوم ذات إيجابي، والشعور بالتنمية الذاتية.

وبحث محمد وآخرين (٢٠٢٢) والذي أشار إلى تنمية المناعة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس المناعة النفسية في القياسين البعدي والتتبعي.

د- نتائج الفرض الرابع.

والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي – البعدي – التتبعي) للطمأنينة الانفعالية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معادلة فريدمان Friedman test لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس الطمأنينة الانفعالية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لمقياس الطمأنينة الانفعالية باستخدام معادلة فريدمان.

الأبعاد	القياسات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
البعد النفسي	القبلي	١١	٢٦,١٨	٤,٦٦	١	١١	١٧,٦٢	٠,٠١
	البعدي	١١	٥٣	٥,٧٠	٢,٣٢	٢٥,٥٢		
	التتبعي	١١	٥٤,٥٤	٣,٧٧	٢,٦٨	٢٩,٤٨		
البعد	القبلي	١١	٢٧,٠٩	٣,١١	١	١١	١٦,٨٨	٠,٠١

الأبعاد	القياسات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
الاجتماعي	البعدي	١١	٥٤,٢٧	٤,٤٥	٢,٥٠	٢٧,٥		
	التتبعي	١١	٥٢,٩٠	٤,٢٧	٢,٥٠	٢٧,٥		
البعد المادي	القبلي	١١	٢٥,٧٢	٥,٠٢	١	١١	١٦,٨٨	٠,٠١
	البعدي	١١	٥٤,٢٧	٤,٥١	٢,٥٠	٢٧,٥		
	التتبعي	١١	٥٣,٣٦	٥,٠٦	٢,٥٠	٢٧,٥		
الدرجة الكلية	القبلي	١١	٧٩	٩,١٣	١	١١	١٦,٩٠	٠,٠١
	البعدي	١١	١٦١,٥٤	٨,٢٩	٢,٦٤	٢٩,٠٤		
	التتبعي	١١	١٦٠,٨١	٨,٨٧	٢,٣٦	٢٥,٩٦		

قيمة كا٢ دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للطمأنينة الانفعالية، إلا أنه لم يتم تحديد اتجاه هذه الفروق، ولمعرفة ذلك أجرى الباحث معادلة ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للطمأنينة الانفعالية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦) اتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) للطمأنينة الانفعالية

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البعد النفسي	قبلي	٢٦,١٨	٤,٦٦	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	بعدي	٥٣	٥,٧٠	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٢٦,١٨	٤,٦٦	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	تتبعي	٥٤,٥٤	٣,٧٧	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٣	٥,٧٠	السالبة	٣	٧,١٧	٢١,٥	٠,٦١٤	غير دالة	–

الأبعاد	القياسات	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	تتبعي	٥٤,٥٤	٣,٧٧	الموجبة	٧	٤,٢٩	٣٣,٥			
البعد الاجتماعي	قبلي	٢٧,٠٩	٣,١١	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	بعدي	٥٤,٢٧	٤,٤٥	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٢٧,٠٩	٣,١١	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٨	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	تتبعي	٥٢,٩٠	٤,٢٧	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٤,٢٧	٤,٤٥	السالبة	٥	٥,٥	٣٢,٥٠	٠,٥١١	غير دالة	–
	تتبعي	٥٢,٩٠	٤,٢٧	الموجبة	٥	٤,٥	٢٢,٥٠			
البعد المادي	قبلي	٢٥,٧٢	٥,٠٢	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	بعدي	٥٤,٢٧	٤,٥١	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٢٥,٧٢	٥,٠٢	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٦	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	تتبعي	٥٣,٣٦	٥,٠٦	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	٥٤,٢٧	٤,٥١	السالبة	٥	٦,٤٠	٣٢	٠,٤٦٠	غير دالة	–
	تتبعي	٥٣,٣٦	٥,٠٦	الموجبة	٥	٤,٦٠	٢٣			
الدرجة الكلية	قبلي	٧٩	٩,١٣	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٧	٠,٠١	٠,٨٨٥ كبير جدًا
	بعدي	١٦١,٥	٨,٢٩	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	قبلي	٧٩	٩,١٣	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٢,٩٣٤	٠,٠١	٠,٨٨٤ كبير جدًا
	تتبعي	١٦٠,٨	٨,٨٧	الموجبة	١١	٦	٦٦			
	بعدي	١٦١,٥	٨,٢٩	السالبة	٧	٥,٣٦	٣٧,٥٠	٠,٤٠٠	غير دالة	–
	تتبعي	١٦٠,٨	٨,٨٧	الموجبة	٤	٧,١٣	٢٨,٥٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للطمأنينة الانفعالية بلغت (٢,٩٣- ٢,٩٣- ٢,٩٣- ٢,٩٣) على الترتيب وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، حيث إن

متوسط الرتب الموجبة (القياس البعدي) أعلى من متوسط الرتب السالبة (القياس القبلي)، كما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للطمأنينة الانفعالية، والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الطمأنينة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والتتبعي للطمأنينة الانفعالية بلغت (٢,٩٣- ٢,٩٣- ٢,٩٣- ٢,٩٣) على الترتيب، وهى قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والتتبعي وذلك لصالح القياس التتبعي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة (القياس التتبعي) أعلى من متوسط الرتب السالبة (القياس القبلي)، كما أن المتوسط الحسابي للقياس التتبعي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للطمأنينة الانفعالية والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية للطمأنينة الانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للطمأنينة الانفعالية بلغت (٠,٦١- ٠,٥١- ٠,٤٦- ٠,٤٠) على الترتيب، وهى قيمة غير دالة احصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية، كما أن المتوسط الحسابي للقياس التتبعي للطمأنينة الانفعالية والدرجة الكلية يقترب جداً من المتوسط الحسابي للقياس البعدي، وأن الفروق بينهما غير دالة إحصائياً، مما يشير إلي استمرار بقاء أثر البرنامج التدريبي في للطمأنينة الانفعالية والدرجة الكلية لدى (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

ساعد البرنامج التلاميذ على التوظيف المتكامل لقدراتهم العقلية والانفعالية، ومكنهم في التفكير في خبراتهم الانفعالية، والاستجابة لها بصورة متوافقة انفعاليًا، ودربهم على التأقلم مع ظروف الحياة المتنوعة، واستخدام طرق معرفية واعية لمعالجة وضبط الاستثارة الانفعالية، والتعامل المناسب مع المعلومات الانفعالية.

كما أن الأنشطة المتضمنة في البرنامج سهلت على التلاميذ مراقبة انفعالاتهم، وفي نفس الإطار فإن التدريب على استخدام الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعالات والحد من الاستراتيجيات السلبية ساعد التلاميذ على مراقبة وتقييم وتغيير والحد من شدة التجارب الانفعالية، والتحكم بالدوافع والتصرف تبعًا للهدف المنشود، أثناء مرور الفرد بالخبرة الانفعالية السلبية، مما ساهم في تنظيم الحالات الوجدانية للتلاميذ، والفهم الانفعالي للمواقف التي يمرون بها.

بالإضافة إلى أن التدريب على (الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال) أكسب التلاميذ قدرة على تقييم المواقف الانفعالية، تبعًا لأهميتها، وتأثيرها الانفعالي على الفرد، كما مكنهم من التغيير المعرفي للمواقف، والتفكير في المواقف الانفعالية من زوايا متعددة، والنظر إلى النواحي الإيجابية في المواقف السلبية، وتكوين حائط دفاعي ضد الصدمات، والأحداث السلبية، والتعامل بهدوء، وطمأنينة في المواقف الضاغطة، ومن ثم تنمية الطمأنينة الانفعالية.

وفي ذات السياق فقد أكسب البرنامج التلاميذ القدرة على النظرة الموضوعية للأمور، وعدم إلقاء اللوم على نفسه أو على الآخرين لشيء مر به، وعدم التفكير في الأحداث السلبية التي مرت به، وتغيير التفكير إلى الأحداث الإيجابية والسعيدة والممتعة، وتقبل نتائج أفعاله، والتفكير في الخطوات العملية والإجرائية لحل المشكلات التي تواجهه بدلًا من الاستسلام لها، وبالتالي ظهرت فروق لصالح التطبيق البعدي في الطمأنينة الانفعالية.

وحول هذا المعنى أشار بحث جبر (٢٠١٩) إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات التوافقية وكل من (التفاؤل المرتفع، والسعادة المرتفعة، والحكمة المرتفعة)، ووجود ارتباطات سالبة بين الاستراتيجيات اللاتوافقية والمستوى المرتفع لكل من (الحكمة، والسعادة، والتفاؤل)، وكذلك بحث سيد (٢٠١٩) الذي أشار إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية التوافقية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الاستراتيجيات المعرفية غير التوافقية لتنظيم الانفعال والهناء الذاتي المدرسي، ودراسة مطاوع (٢٠٢١) التي أشارت إلى تأثير الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية لتنظيم الانفعال وكل من الازدهار النفسي، والحياة الجيدة، والاندماج الشخصي.

التوصيات

يمكن تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصل البحث إليها:

– توجيه المعلمين إلى استخدام الاستراتيجيات التوافقية لتنظيم الانفعالات مع التلاميذ في الفصول، والحد من الاستراتيجيات اللاتوافقية.

– عقد دورات وورش عمل لتدريب المعلمين على التعامل الإيجابي الفعال مع انفعالات التلاميذ، وتوجيهها الوجهة المناسبة، وتفسيرها، وتقييمها، وتدعيم الإيجابي منها والحد من السلبي.

– الاهتمام بالنواحي الانفعالية للتلاميذ، وعدم إهمالها، ودعمها، وتوجيهها الوجهة المناسبة.

– توجيه معدي المناهج لتضمينها مواقف انفعالية تهدف إلى تنمية النواحي الإيجابية والحد من النواحي السلبية.

– الاهتمام بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لأنهم ثروة بشرية يمكن الاستفادة منها إذا ما أمكن التعرف على انفعالاتهم، وتزويدهم باستراتيجيات لتنظيم تلك الانفعالات بما ينعكس بالإيجاب في تنمية مناعتهم النفسية، وزيادة طمأنينتهم الانفعالية.

– تبصير التلاميذ بطرق التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها، وطرق الإبقاء على انفعالاتهم الإيجابية، والحد من الانفعالات السلبية.

– تبصير المعلمين بضرورة احترام الحالة النفسية للتلاميذ، وعدم السخرية أو الاستهزاء بهم، لاسيما التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لأن هؤلاء التلاميذ يعانون من ضغوط نفسية وانفعالية كبيرة.

المقترحات:

يقترح البحث إجراء البحوث التالية:

– فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات في خفض التجول العقلي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير المنفتح النشط في تنمية المناعة النفسية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– فعالية برنامج تدريبي للتفكير المنفتح الإيجابي في تنمية الطمأنينة الانفعالية لدى المضطربين سلوكيًا.

– العوامل التي تسهم في الطمأنينة الانفعالية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– دراسة الخط النمائي للمناعة النفسية لدى عينات متباينة.

– علاقة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال باليقظة العقلية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– علاقة الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال بالشقاء النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

– نمذجة العلاقات السببية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والإجهاد الأكاديمي وكفاءة الذات الوجدانية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

ابراهيم، ابراهيم الشافعي (٢٠١٠). إدمان الإنترنت وعلاقته بالوحدة النفسية والطمأنينة النفسية لدى طلاب وطالبات جامعة خالد بالسعودية على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. دراسات نفسية، ٢٠ (٣)، ٤٣٧- ٤٦٤.

أبو جادو، محمود محمد علي (٢٠١٣). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين. "معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين"، ج٢، في الفترة من ١٦- ١٧ نوفمبر، الأردن، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، نوفمبر، ٥٣٩- ٥٥٧.

الإمام، محمد صالح، والجوالده، فؤاد عيد (٢٠١٠). الفروق في بعض المتغيرات العقلية وغير العقلية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين: أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين"، ج١، الأردن، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، يوليو، ٨٨٩- ٩٣٠.

جبر، لؤي خزعل (٢٠١٩). التنظيم المعرفي للانفعال والتفاؤل والسعادة والحكمة. مجلة الآداب، جامعة بغداد، (١٣١)، ٢٧٩- ٣٠٢.

حسن، سمير صبري (٢٠٢٠). دراسة ميدانية مقارنة في مستوى الطمأنينة الانفعالية بين الطالبات الممارسات وغير الممارسات للنشاط الرياضي في جامعة كركوك. مجلة كربلاء لعلوم التربية الرياضية، ٦ (١)، ٢٥٦- ٢٧٢.

حسن، سيد محمدي، وسالم، رانيا محمد (٢٠٢١). استراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين أنظمة المناعة النفسية والتوافق النفسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢ (١١٥)، ١٤١- ٢٠٢.

الحضري، سومة أحمد (٢٠٢١). الذكاء الثقافي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي والطمأنينة الانفعالية لدى الطلاب والطالبات الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٦٦)، ١٥١- ٢٢٩.

حليم، شيري مسعد (٢٠١٧). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية لديهم. دراسات تربوية ونفسية بالزقازيق، ٩٥ (٢)، ٢٦١- ٣١٦.

دبابنة، خلود، والعطية، أسماء (٢٠١٥). الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين – تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز ١٩- ٢١ مايو ٢٠١٥، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

سالم، محمد (٢٠٢١). نموذج إرشادي تكاملي مقترح لتنمية الإبداع الانفعالي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (٣٣)، ٥٨١- ٦٤٢.

سيد، الحسين حسن (٢٠١٩). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١١)، ٧١- ١١٥.

السيد، عبد المنعم عبد الله (٢٠١٢). الاستراتيجيات المعرفية في تنظيم الانفعال وعلاقتها بأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين والراشدين رؤية نقدية. كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ١٥١ (٣)، ٦٥٩- ٦٩٣.

شريف، سهيلة عبد البديع. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي مستند إلى الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال لدعم المناعة النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة الأزهر. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٦، ٤١٩- ٥٠٢.

الصرايرة، صفاء جمال، والهواري، لمياء صالح (٢٠٢١). التمكين النفسي وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الأيتام في جامعة مؤتة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٣ (٧)، ٣٨٢- ٤٠٨.

الصليلي، سالم، وجروان، فتحي. (٢٠٠٨). دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، وشلبي، يوسف محمد (٢٠١٥). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين الكف المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥ (٣)، ٢٣١- ٣٠٥.

الظفيري، جزاع بهلول. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

عبد الوهاب، داليا خيري (٢٠١٨). الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدي طلاب جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٨)، ٣٩- ١٠٤.

عيسى، ماجد. (٢٠١٩). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٢ (٦٢)، ٥٥٩- ٦٠٨.

محمد، أحمد جلال، ومصطفى، ولاء ربيع، وزين العابدين، أسماء محمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات تنظيم الانفعالات لتحسين المناعة النفسية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٨ (١٩)، ١٩١- ٢٢٠.

محمود، محمد فاروق (٢٠٢١). تصور لتشخيص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣ (٥)، ج٢، ٢٢٩٣- ٢٣٠٥.

مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد. (٢٠٢١). نموذج بنائي للعلاقات بين تنظيم الانفعالات بين الشخصية "الميول والكفاءة" والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال "التوافقية واللا توافقي" والازدهار النفسي لدى الطلاب الموهوبين والفائقين دراسيًا، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٢ (١)، ٢٢١- ٢٦٩.

المنشاوي، عادل. (٢٠١٥). نموذج بنائي للعلاقات بين النزعة للتسامح واستراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٥ (٤)، ٥٥- ١٤١.

نعيسة، رغداء (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي "دراسة ميدانية" على عينة من طلبة جامعة دمشق بالمدينة الجامعية. مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٣)، ١١٣- ١٥٨.

هنداوي، إحسان نصر. (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك "الإنعصاب" والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٧)، ١- ٣٤.

الوائلي، جميلة رحيم، والمولى، سالي طالب (٢٠١٤). الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى طالبات قسم رياض الأطفال. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٥ (٣)، ٦٥٣- ٦٦٥.

ترجمة المراجع العربية:

Ibrahim, Ibrahim Al-Shafei (2010). Internet addiction and its relationship to psychological loneliness and psychological reassurance among male and female students at Khalid University in Saudi Arabia in the light of some demographic variables. Psychological Studies, 20 (3) , 437-464.

Abu Jadu, Mahmoud Muhammad Ali (2013). Gifted people with learning disabilities. The Tenth Arab Scientific Conference for the Gifted and Talented. Standards and Indicators of Excellence: Educational Reform and Care for the Gifted and Talented, Part 2, from November 16-17, Jordan, Amman: Arab Council for the Gifted and Talented, November, 539-557.

Al-Imam, Muhammad Salih, and Al-Jwalada, Fouad Eid (2010). Differences in some mental and non-mental variables among a sample of students with learning disabilities, normal and gifted students with learning difficulties in the basic stage. The Seventh Arab Scientific Conference for Gifted and Talented Care: Our Dreams Come True by Sponsoring Our Gifted Children, Part 1, Jordan, Amman: The Arab Council for the Gifted and Talented, July, 889-930.

Jabr, Louay Khazal (2019). Cognitive regulation of emotion, optimism, happiness and wisdom. Journal of Arts, University of Baghdad, (131) , 279-302.

Hassan, Samir Sabry (2020). A comparative field study in the level of emotional reassurance between practicing and non-practicing female students of sports activity at the University of Kirkuk. Karbala Journal of Physical Education Sciences, 6 (1) , 256-272.

Hassan, Syed Mohammadi, and Salem, Rania Muhammad (2021). Strategies for coping with stress as a mediating variable between psychological immunity systems and psychological adjustment among fourth graders. Egyptian Journal of Psychological Studies, 32 (115) , 141-202.

Al-Hadary, Soma Ahmed (2021). Cultural intelligence and its relationship to social adjustment and emotional reassurance among foreign students at Al-Azhar University in the light of some demographic variables. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, (66) , 151-229.

Halim, Sherry Massad (2017). Emotional reassurance among university students and its relationship to their social adjustment and academic pressures. Educational and psychological studies in Zagazig, 95 (2) , 261-316.

Dababneh, Kholoud, and Al-Attiyah, Asma (2015). Gifted children with learning disabilities: Discovery intervention and care challenges and practices. The Second International Conference for the Gifted and Talented - under the slogan "Towards a National Strategy for Nurturing Innovators", organized by the Special Education Department / College of Education / United Arab Emirates University, sponsored by the Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award for Distinguished Academic Performance, 19-21 May 2015, United Arab Emirates University.

Salem, Muhammad (2021). A suggested integrative model for developing emotional creativity among gifted students with learning difficulties. Journal of the College of Education, Port Said University, (33) , 581-642.

Syed, Al-Hussain Hassan (2019). Cognitive strategies for emotion regulation and their relationship to academic self-satisfaction among primary school students. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (11) , 71-115.

Al-Sayed, Abdel Moneim Abdullah (2012). Cognitive strategies in emotion regulation and their relationship to symptoms of anxiety and depression in adolescents and adults, a critical view. Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt, 151 (3) , 659-693.

Sharif, Suhaila Abdel Badie. (2022). A training program based on cognitive strategies for emotion regulation to support psychological immunity and academic self-efficacy for a sample of female students at Al-Azhar University. Educational Journal, Sohag University, 96, 419-502.

Al-Sarayrah, Safaa Jamal, and Al-Hawari, Lamia Saleh (2021). Psychological empowerment and its relationship to psychological reassurance among orphan students at Mutah University. Journal of Al-Hussein Bin Talal University for Research, 3 (7) , 382- 408.

Al-Sulaili, Salem, and Jarwan, Fathi. (2008). A study of the cognitive, emotional and social characteristics and the level of achievement motivation among gifted students with learning difficulties in the intermediate stage in the State of Kuwait. PhD dissertation, College of Higher Education Studies, Jordan.

Al-Dabaa, Fathi Abdel-Rahman, and Shalaby, Youssef Mohamed (2015). Cognitive strategies for emotion regulation as a mediating variable between cognitive despondency and depressive symptoms among university students. Journal of the Faculty of Education, University of Alexandria, 25 (3) , 231- 305.

Al-Dhafiri, Jazzaa Bahloul. (2014). The effectiveness of a training program in light of the learning styles of gifted students with learning disabilities in affecting their academic self-concept and academic achievement. PhD thesis, College of Graduate Studies, International Islamic University.

Abdel Wahab, Dalia Khairy (2018). Emotional reassurance and its relationship to academic adjustment and academic achievement in the light of some variables among Al-Azhar University students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 28 (98) , 39-104.

Issa, Majid. (2019). The effectiveness of training on some test-taking strategies on cognitive emotional regulation and academic boredom among Taif University students. Educational Journal, Sohag University, 62 (62) , 559- 608.

Muhammad, Ahmed Jalal, Mustafa, Walaa Rabi`, and Zain al-Abidin, Asma Muhammad (2022). The effectiveness of a counseling program based on emotion regulation strategies to improve psychological immunity in adolescents. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 8 (19) , 191-220.

Mahmoud, Muhammad Farouk (2021). A concept for diagnosing gifted students with reading difficulties in the last three grades of the primary stage. Journal of Science for People with Special Needs, 3 (5) , part 2, 2293-2305.

Mutawa, Muhammad Mosaad Abdel Wahed. (2021). A structural model for the relationships between emotion regulation between personality "inclinations and competence" and cognitive strategies for emotion regulation "consensual and incongruent" and psychological prosperity among gifted and academically gifted students, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 22 (1) , 221- 269.

Al-Minshawi, Adel. (2015). A constructive model of the relationships between propensity for tolerance, cognitive-emotional regulation strategies, and the Big Five factors of personality among student teachers. Journal of the Faculty of Education, University of Alexandria, 25 (4) , 55- 141.

Naissa, Raghda (2012). Psychological alienation and its relationship to psychological security "A field study" on a sample of Damascus University students in the university city. Damascus University Journal, 28 (3) , 113- 158.

Hindawi, Ihsan Nasr. (2020). The effect of training on emotional reassurance in reducing perceived stress and academic anxiety among a sample of university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 30 (107) , 1-34.

Al-Waeli, Jamila Rahim, and Al-Mawla, Sally Taleb (2014). Emotional reassurance and its relationship to the family climate among kindergarten students. Journal of the College of Education for Girls, 25 (3) , 653-665.

المراجع الأجنبية:

Aldao. A., Nolen-Hoeksema. S. & Schweizer, S. (2010). Emotion regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 30, 217- 237.

Aldhaidan, A. M. (2020). Influencing factors in psychological resilience: a study on the role of emotional reassurance and optimism as predictive dimensions. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal) , (22) , 159-178.

Al-Hamdan, M. H., Alawadi, S. A., & Altamimi, R. M. (2021). Contribution of psychological immunity dimensions in predicting psychological flow during coronavirus crisis among health workers in Kuwait. Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 3, 34-43.

Aljumaili, M. H., & Al-Obeidi, H. K. (2022). Emotional reassurance and its relationship to the educational struggle among middle school students. Specialusis Ugdymas, 1 (43) , 1964-1979.

Al-Nawasreh, I. (2016). The relationship between the feeling of psychological security among talented adolescents at gifted and talented schools in ajloun governorate in jordan and

academic achievement level. International Journal of Psychological Studies, 8 (1) , 147-161.

Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for subjective and psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 17 (1) , 125-143.

Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. Frontiers in psychology, 9, 504.

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 24 (2) , 243-255.

Boon, A. E., & Hauber, K. (2022). Cognitive emotion regulation strategies in relation to treatment outcome in a clinical sample of adolescents with personality disorders. Clinical Psychology & Psychotherapy.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. Cognitive behaviour therapy, 46 (2) , 91-113.

Choochom, O., Sucaromana, U., Chavanovanich, J., & Tellegen, P. (2019). Model of self-development for enhancing psychological immunity of the elderly. The Journal of Behavioral Science, 14 (1) , 84-96.

Compare, A., Zarbo, C., Shonin, E., Van Gordon, W., & Marconi, C. (2014). Emotional regulation and depression: A potential mediator between heart and mind. Cardiovascular psychiatry and neurology, 2014.

Cummings, E. M., & Schatz, J. N. (2012). Family conflict, emotional security, and child development: translating research findings into a prevention program for community families. Clinical Child and Family Psychology Review, 15 (1) , 14-27.

David, H. (2017). A Double Label: Learning Disabilities and Emotional Problems among Gifted Children. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 75, 22-31.

Dehghani, Y., Golestaneh, S. M., & Zangouei, S. (2018). The effectiveness of emotion regulation training on academic burnout, social acceptance and affective control of students with learning disabilities. Journal of Applied Psychology, 12 (2) , 163-182.

Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. Indian J Soc Sci Res, 8 (1-2) , 36-47.

Manju, H. K. & Basavarajappa. (2017). Cognitive regulation of emotion and Quality of Life. Journal of Psychosocial Research, 12 (1) , 1- 10

Gupta, T., & Nebhinani, N. (2020). Let's build the psychological immunity to fight against COVID-19. Indian Journal of Psychiatry, 62 (5) , 601- 619.

Heilman, R. M., Crisan, L. G., Houser, D., Miclea, M., & Miu, A. C. (2010). Emotion regulation and decision making under risk and uncertainty. Emotion, 10 (2) , 257–265.

Ijntema, R. C., Schaufeli, W. B., & Burger, Y. D. (2021). Resilience mechanisms at work: The psychological immunity-psychological elasticity (PI-PE) model of psychological resilience. Current Psychology, 1-13.

Karing, C., & Beelmann, A. (2019). Cognitive emotional regulation strategies: potential mediators in the relationship between mindfulness, emotional exhaustion, and satisfaction?. Mindfulness, 10 (3) , 459-468.

Kaur, T., & Som, R. R. (2020). The predictive role of resilience in psychological immunity: a theoretical review. International Journal of Current Research and Review, 12, 139-143.

Kaur, T., Sharma, R., & Sharma, A. (2022). The role of psychological immunity in modern adolescents: a study on heartbreak in teenagers. Journal of Hunan University (Natural Science Edition) ,49 (04) , 681- 693.

Khalili, M., Hashemi, L., & Ghasemi, B. (2014). Comparison of the dimensions of emotional security in adolescents based on family type using the family process and content model. Journal of Educational and Managements Studies, 4 (1) , 128-134.

Li S. (2021). Psychological Wellbeing, Mindfulness, and Immunity of Teachers in Second or Foreign Language Education: A Theoretical Review. Front Psychol. 2021 Jul 15;12:720340. doi: 10.3389/fpsyg.2021.720340. PMID: 34335431; PMCID: PMC8320729.

Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). Gifted Child Quarterly, 64 (1) , 3-18.

Min, S. Y. (2013). Self-esteem, depression, and cognitive emotion regulation strategies of university students residing in dormitories. Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 22 (4) , 265-272.

Mocan, A. S., Iancu, S. S., & Baban, A. S. (2018). Association of cognitive emotional regulation strategies to depressive symptoms in type 2 diabetes patients. Romanian Journal of Internal Medicine, 56 (1) , 34–40.

Nazemi, F., Bahrami Ehsan, H., Alipour, A., & Bayat, N. (2018). Efficacy of stress management intervention on psychological, immune factors and pain in rheumatoid arthritis patients. Iranian Journal of Health Psychology, 1 (2) , 33-44.

Nourali, H., Hajiyakhchali, A., Shehniyailagh, M., & Maktabi, G. (2018). The effects of teaching cognitive regulation of emotion strategies on social adjustment and well-being of male gifted students. Journal of Psychological Achievements, 25 (2) , 91-110.

Oláh, A. (2004). Psychological immunity: A new concept in coping with stress. Applied Psychology in Hungary,56, 149189.

Sakakibara, R., & Kitahara, M. (2016). The relationship between cognitive emotion regulation questionnaire (cerq) and depression, anxiety: Meta-analysis. Shinrigaku Kenkyu, 87 (2) , 179–185.

Shawkat, O. Z., Thamer, A. H., & Freh, F. M. (2021). The effectiveness of a program to enhance psychological immunity towards stresses related to epidemic diseases (corona virus as a model). Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology, 18 (09) , 1749-1761.

Shuqair, Z. (2014). Scale of psychological security: An instructional guide. Cairo: The Egyptian Renaissance publication house.

Slanbekova, G. K., Chung, M. C., Ayupova, G. T., Kabakova, M. P., Kalymbetova, E. K., & Korotkova-Ryckewaert, N. V. (2019). The relationship between posttraumatic stress disorder, interpersonal sensitivity and specific distress symptoms: The role of cognitive emotion regulation. Psychiatric Quarterly, 90 (4) , 803–814.

Stankovska, G., & Rusi, M. (2014). Cognitive, emotional and social characteristics of gifted students with learning disability. Bulgarian Comparative Education Society, Part 4: Higher Education, Lifelong Learning and Social Inclusion, 438- 442.

Wang, Q. Q., Fang, Y. Y., Huang, H. L., Lv, W. J., Wang, X. X., Yang, T. T.,... & Zhang, Y. H. (2021). Anxiety, depression and cognitive emotion regulation strategies in Chinese nurses during the COVID-19 outbreak. Journal of Nursing Management, 29 (5) , 1263-1274.

Zinchenko, Y. P., Busygina, I. S., & Perelygina, E. B. (2013). Stress-Inducing situations and psychological security of the penal system staff. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 86, 93-97.

أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي

The effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among first-year secondary school students

إعداد

د. رسماء بنت عايض الحارثي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بجامعة طيبة

Dr. Rasmm Ayed Ali Alharthi

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods

At Taibah University

DOI:10.36046/2162-000-014-015

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي وتكونت من (١٨) مهارة فرعية توزعت على خمسة مستويات، كما تم إعداد اختبار لمهارات الفهم القرائي، وجرى بناء مقياس عادات العقل تكون من (١٤) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة أبعاد. وتم التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (٣٤ طالبة) في المجموعة التجريبية، و (٣٢ طالبة) في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٤، واستخدم المنهج شبه التجريبي لإجراء الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ووجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وكشفت نتائج التحليل وجود معاملات ارتباط قوية وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريس مهارات الفهم القرائي من خلال أنشطة التعلم؛ لأثرها في نفوس الطلبة ودافعيتهم للتعلم، والتركيز على عادات العقل المختلفة لدورها الفعال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات في العملية التعليمية والتعلمية. والقيام بدراسة مماثلة حول أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طلبة المدرسة: دراسة مقارنة باختلاف المرحلة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: أنشطة التعلم، تنمية المهارات، مهارات الفهم القرائي، عادات العقل.

Abstract

The study aimed to reveal the effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among first-year secondary school students.

To achieve the objectives of the study, A list of reading comprehension skills was built by the researcher in its final form of (18 skills branch) distributed over five levels, A test was also prepared for reading comprehension skills based on a scale of mind habits consisting of (14 skills branch) and distributed over three dimensions. The validity and reliability of the two study tools were verified.

The study sample consisted of (34 student female) in the experimental group and (32 female student) in the control group and the experiment was applied during the first semester of the academic year 1444 and the semi-experimental approach was used to conduct the study.

The results of the study showed an effect of teaching activities in developing the reading comprehension skills of first-year secondary school students. And there is an effect of learning activities in developing the habits of mind among first-year secondary school students. The results of the analysis revealed the presence of strong, positive, and statistically significant correlation coefficients at the statistical significance level ($\alpha = 0.05$) between the reading comprehension skills and mental habits of first-year secondary school students.

The study recommended that attention should be paid to teaching reading comprehension skills through learning activities. Because of their impact on students' hearts and motivation to learn and focus on the different habits of mind because of their efficacious role in developing students' reading comprehension skills in the teaching and learning process, conducting a similar study on the effect of learning activities on developing reading comprehension skills and habits of mind among school students: a comparative study according to the different stages of study.

Keywords: Learning activities, skill development, reading comprehension skills, mental habits.

المقدمة

يشهد العصر الحالي تسارعًا وتطوراً كبيرًا في عمليات التعلم والتعليم، فلم تعد قاصرة على التلقين والحفظ، بل أصبحت تركز على تنمية مهارات المتعلمين وتطويرها، وتعد القراءة من أهم تلك المهارات، إذ لا يستقيم تعلم أي مادة إلا من خلال القراءة وفهمها.

ويعد فهم المقروء الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، والغرض من القراءة ونوع المادة المقروءة. وهو من أهم مهارات القراءة وجوهرها؛ ذلك لأنه أساس عملية القراءة، فلا تعد القراءة بلا فهم قراءة بمفهومها الصحيح، وفهم المقروء لا يحدث فجأة؛ فهو لا يتوقف عند معرفة الرموز ونطقها، ولكنه عملية صعبة تسير في مستويات متعددة ومتتابعة، حيث تشمل الربط بين الرمز والمعاني، واستخلاص المعاني من السياق، واختيار المعاني المناسبة، وتنظيم الأفكار وتذكرها، واستخدامها نحو ذلك. وهذه المستويات تتطلب قدرات عقلية خاصة وإمكانات كالموازنة والنقد والتفسير والتحليل. (جاد، ٢٠٠٦).

والفهم القرائي هو محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إكسابها الناشئة؛ لترقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، والاستيعاب القرائي هو غاية القراءة، وضالته المنشودة، وهدف المتعلم الذي يسعى إليه لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى المتعلمين في مختلف المستويات الدراسية (snowball,2005)، وهو يسهم في تطوير الثراء اللغوي للمتعلمين بمعانيه الحرفية والمجازية، فبدون هذ الثراء اللغوي لن يفهم المتعلم ما يقرؤه، ويلي ذلك المهارات الأخرى مثل القدرة علي تحديد التفاصيل، وتحديد الأفكار المركزية الصريحة أو الضمنية، وتذكر الحقائق، والقدرة على تنظيم أفكر النص، من حيث التسلسل الموضوعي أو الزمني، ومهارة تنفيذ التعليمات، واستنباط النتائج، وتنبؤ الأحداث، والتعبير عن المشاعر، وحل المشكلات، والقدرة على النقد، ومن ثم إصدار الأحكام على ما ذلك المقروء (حبيب الله، ٢٠١٠، ص٥٠).

ويذكر (عبد الباري، ٢٠٠٩) بأنه يُستدل على الفهم القرائي من خلال امتلاك القارئ مجموعة من الأداءات السلوكية المعبرة عن ذلك الفهم، لذا فهو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بهدف استنتاج المعنى العام للموضوع. ويجده البعض القدرة على

فهم المقروء فهما حرفيا، واستنتاج المعاني الضمنية، والقدرة على النقد، واستحداث معرفة جيدة (البصيص، ٢٠١١، ص١٨٧).

ومما سبق يتضح بأن الفهم القرائي عملية يستخدم فيها المتعلم قدراته العقلية في النقد والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات للارتقاء به، فهو عنصر مهم في نجاح المتعلم ليس فقط في القراءة وحدها وإنما في بقية المقررات الأخرى، حيث يؤكد عبد الحميد (٢٠٠٠) على ذلك بقوله: "يعد الفهم القرائي مطلبا أساسيا وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية، وعلوم، ورياضيات". عليه فإنه لا يمكن القول إن القارئ يستطيع فهم المقروء فعلًا إلا إذا تمكن من استخراجه في جميع مستوياته المكونة له: (الحرفي، الاستدلالي، الناقد، التذوقي، والإبداعي) (ص٢٠٣)

ولقد زادت أهمية فهم المقروء مع التدفق المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم فأصبح فهم ما يقرأ من أهم الوسائل للتعامل مع تلك المعرفة المتجددة حيث يصبح متقن تلك المهارات أقل عرضة لتصديق الأفكار التي يقرؤها. وتزامنا مع ذلك التغير فقد حدث تطور في العلوم التربوية والنفسية ونقلة نوعية كان لها انعكاسات على التنظيمات المنهجية، وطرائق التدريس، ودور المعلم، كما انتقلت العناية بالمعرفة النظرية إلى العناية بكيفية تطبيقها في مواقف عملية وحياتية، وكان لابد أن يختلف دور المعلم في ظل هذه الرؤى؛ فتغير دوره من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه، ومرشد، وميسر لتعلم طلابه. (المفتي، ٢٠١٩، ص. ٣٦٢). وتنمية مهارات الفهم تحتاج إلى ذلك المعلم الذي يتبنى طرائق التدريس واستراتيجياته التي تساعد في تدريب المتعلمين وتمكنهم منها حتى تصبح عادة عقلية يمارسونها، ويستمتعون بها.

كما أن العادات الذهنية تسهم في تمكين المتعلمين من إدارة أفكارهم، وتنظيم تلك الأفكار بشكل متقن والنظر إلى العلاقات بصورة مختلفة غير مألوفة وتنظيم بنية الذهن للوصول لحل المشكلات المختلفة، وبالتالي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي (قطامي، وعموري، ٢٠٠٥)، وهذا ما دعت إليه الاتجاهات الحديثة في أواخر القرن العشرين حيث لفتت الانتباه إلى نتائج التعلم والتركيز عليها، ويحث التربويون على ضرورة الاهتمام بنتائج التعلم والتركيز عليها، وقد تزامن هذا التوجه مع بداية الاهتمام بمهارات التفكير، وطالب أصحاب هذا الاتجاه بتنمية استراتيجيات التفكير، وهو ما أصبح يعرف باتجاه عادات العقل (الحارثي، ٢٠٠٧).

ويبين (Costa & Kallick, 2000a; Marzano & Toth, 2013) أن العادات العقلية تساعد المتعلم في تنمية مهارات تنظيم التعلم الذاتي، وإيجاد بدائل لحلول المشكلات التي تقابلهم. وتشير دراسة (Burgess, 2012) إلى أنه يميل المتعلمون ذوو العادات العقلية الجيدة إلى تنظيم حياتهم وتقبل الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة. ويشير مصطلح عادات العقل (Habits of Mind) إلى ست عشرة عادة عقلية تتمثل في: المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بوعي وتعاطف، ومرونة التفكير، واستخدام مهارات ما وراء المعرفة، والتحقق من الدقة، والتساؤل وصياغة المشكلات، وتطبيق الخبرة السابقة على معارف جديدة، والتفكير والتواصل بوضوح، واستخدام الحواس في جمع البيانات، والإبداع، والاستجابة للدهشة، واستخدام الدعابة، والإقدام على المغامرة المحسوبة، والتفكير التبادلي، والتعلم المستمر (Costa & Kellick, 2008).

كما أشار مارزانو (Marzano,2013,31) إلى أن عادات العقل تؤثر في كل شيء نقوم به، ويؤدي ضعف العادات العقلية عادة إلى ضعف في التعلم، بغض النظر عن المستوى في المهارة، وتؤدي العادات العقلية القوية إلى تعلم محكم، وعليه فإن امتلاك المتعلمين لعادات عقلية ضعيفة، سيؤدي إلى تعلم غير محكم.

ويمكن تنمية عادات العقل والتدرب عليها، وتنمية مهارات فهم المقروء من خلال استخدام العديد من الطرق والاستراتيجيات والبرامج، والأنشطة اللغوية، وللأنشطة اللغوية وتطبيقاتها المختلفة في تعليم وتعلم مهارات اللغة العربية وتكوين العادات اللغوية دور فعال ومؤثر في تنمية القدرة اللغوية لدى المتعلمين، حيث تسهم هذه الأنشطة بشكل واضح في تحقيق هدف تعلم اللغة العربية، ويتم منح المتعلم الثقة لاستخدامها وتطبيقها بفعل التدرب على استعمالها وممارستها في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل والتفاعل مع الناس. ومن المسلم به أن اللغة لا يتم تعليمها بالتدريس المتقن بقدر ما تعلم بالتقليد والمحاكاة في مواقف شبيهة بمواقف الحياة، وبالتالي لا يمكن للمعلم تحقيق ما يهدف دون أن يستعين بالأنشطة اللغوية (جاب الله، وآخرون، ٢٠٠٥: ١٧)

ولما للأنشطة من دور بارز في ترقية المستوى الفكري عند المتعلم، من خلال التطبيق الفعلي لما يتعلمه، وتحفيز عمليات التفكير، ولأهمية عادات العقل ودورها في تنمية تلك المهارات العقلية

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أثر نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الذي تحظى به القراءة والفهم القرائي في تحديد النجاح أو الإخفاق الدراسي للمتعلم إلا أن هذه المهارات "لم تحضَ بالاهتمام الذي تستحقه من القائمين على تعليم اللغة في المرحلة الثانوية، حتى أصبح هذا الضعف في هذه المهارات يمثل مشكلة لدى الطلاب" (عبد الحميد ٢٠٠٠، ص١٩٣). وفي هذا الجانب أكدت العديد من الدراسات كدراسة عطية (٢٠٠٦م)، والعيسوي والطنحاني (٢٠٠٦م)، (العبيدي، ٢٠١٧) على أن الطلاب يعانون بشكل عام من ضعف واضح في فهم ما يقرؤونه، وأن الطلبة لا يجيدون التفكير في معارفهم السابقة وربطها بالمحتوى المقروء، واستخلاص الفكرة المحورية في النص، لانهماكهم في التفاصيل الفرعية، كما أنهم لا يجيدون الفهم المتعمق لأفكار النص وكيفية تفسيرها (مناع، ٢٠٠٨، ٣٤٥؛ العدوي، ٢٠١٧، ٣٠)، وأوصت تلك الدراسات بإجراء بحوث تربوية تساعد في علاج ذلك الضعف. كما دعت العديد من الدراسات بالاهتمام بعادات العقل وصقلها وتنميتها عند المتعلمين، واستخدامها في المواقف الحياتية والتعليمية، وبيان القصور في نجاح استخدام تلك العادات في العملية التعليمية كما جاء في نتائج دراسة الربعي (٢٠٠٩)، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم (٢٠٢١) حيث أوصت بضرورة العناية بتنمية القراءة، وعادات العقل في أثناء تعليم اللغة العربية، وتشجيع معلميها على توظيف عادات العقل في المناشط اللغوية.

ونظرًا لأهمية الفهم القرائي وعادات العقل في حياة المتعلم وتوصيات الدراسات السابقة رأت الباحثة تجريب استخدام نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

لذا تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

– ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

– ما عادات العقل المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

– ما أثر نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

– ما أثر نشاطات التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– الكشف عن أثر استخدام نشاطات التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة (الفهم الحرفي، الاستدلالي، الناقد، التذوقي، الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– الكشف عن أثر استخدام نشاطات التعلم في تنمية عادات العقل المستهدفة (التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– الكشف عن إمكانية وجود علاقة بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥).

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية:

كونها استجابة للتوجهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية وذلك من خلال التدريب على الأنشطة التعليمية، وتلبية للتوجهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بتعليم الطلاب الفهم القرائي، وعادات العقل.

الأهمية التطبيقية:

– توجيه معلمي اللغة العربية لاستخدام أفضل الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التي تساعد المتعلم بالرقي الفكري من خلال الاهتمام بتنمية عادات العقل.

– النظر في إعداد الأنشطة في مناهج اللغة العربية ومدى قدرتها على تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

الأهمية العلمية:

فتح المجال أمام بحوث مشابهة تهتم بتنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل في مقررات اللغة العربية في بقية المراحل الدراسية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات الفهم القرائي في مستوياته الخمسة (الحرفي– الاستدلالي– الناقد– التذوقي– الإبداعي)، وعادات العقل (التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات) عينة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة. نشاطات التعلم التي يحتوي عليها مقرر الكفايات اللغوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدرسة ٣٨ الثانوية بالمدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

أنشطة التعلم:

يقصد بها إجرائيا: التمارين والأسئلة التقويمية التي تتضمنها مقررات الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي، وتكون على هيئة أنشطة وأسئلة تتبع كل درس تعليمي. وهي ما يقوم به المتعلم من أداءات بمساعدة المعلم أو بدونه لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، وتعزيز بعض المهارات اللغوية عند المتعلم.

مهارات الفهم القرائي:

تعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها طالبات الصف الأول المتوسط بدقة وسرعة في فهم النص المقروء فهما حرفيا، واستنتاجيا، ونقديا، وتذوقا، وإبداعيا، وبيان أثر أنشطة التعلم في تنمية تلك المهارات.

عادات العقل:

تعرف إجرائيا بأنها: أنماط من الأداء العقلي والسلوك الذكي التي تدير عمليات العقل وتنظمها، والتي يمكن ملاحظتها من أقوال وأفعال الطالبات، وتستند إلى العديد من المهارات، وتتضمن معرفة كيف تتصرف الطالبة بذكاء، وتساعدها على ممارسة التفكير بشكل جيد في المواقف التي تتطلب منها فهما؛ لتصبح مع الممارسة والتدريب أفعالا اعتيادية ويمكن قياسها في هذا البحث من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة قسمت على: نشاطات التعلم، الفهم القرائي، وعادات العقل وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول: نشاطات التعلم:

تعد الأنشطة التعليمية جزءا أساسيا من التربية الحديثة فهي تساعد في تكوين قيم وعادات ومهارات، ولتحقيق أهداف اللغة العربية يستعان بتلك الأنشطة، فلم يعد تعليم اللغة مجرد تحفيظ

لتلك القواعد والنصوص، بقدر ما هو ممارسة وأداء، والأنشطة اللغوية من أفضل أساليب الممارسة والأداء. (جاب الله، والشيرازي، ٢٠٠٥).

ويمكن تعريف الأنشطة التعليمية بأنها كل فعل أو إجراء يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، لتحقيق أهداف تربوية محددة داخل الفصل أو خارجه بإشراف المدرسة (عطيو، ٢٠١٣، ١١٩).

أما الأنشطة اللغوية، في مناهج اللغة العربية فيعرفها لافي (٢٠١٥، ٢٩٤): بأنها أداءات وظيفية يقوم بها المتعلم تحت توجيه وإشراف معلم اللغة العربية داخل المدرسة أو خارجها بهدف تنمية مهارات باللغة العربية لديهم.

مما سبق يلاحظ أن نشاطات التعلم تطلق على كل ما يقوم به المتعلم من أداءات بمساعدة المعلم أو بدونه لتحقيق أهداف تربوية تعليمية، وتعزيز بعض المهارات اللغوية عند المتعلم.

أهمية النشاطات التعليمية:

نشاطات التعلم جزء لا يتجزأ من المقرر لذلك تحظى بأهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، فلا يكاد ينتهي درس من دروس المقرر إلا ويعقبه أمثلة متنوعة من تلك النشاطات. ويؤكد تلك الأهمية الهاشمي وعطية (٢٠٠٩، ص٤٣) بأنها تمثل ركنا مهما من العناصر التي يتشكل منها المقرر، وتتضمن جميع الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المعلم والمتعلم أو هما معا؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وقد أصبحت مكونا أساسيا من مكونات المنهج (عرفات، وحسن، ٢٠١٣، ١١٢).

كما تبرز أهميتها فيما تقدمه من دور تربوي، حيث يرى التربويون أنه يمكن الحكم على عملية التعلم بالنجاح إذا تركت أثرا في سلوك المتعلم (النغيمشي، وسعودي، ٢٠١٨، ص ٣٥) لذلك فالأنشطة التعليمية هي المجال الذي يمكن أن يظهر أثر ذلك السلوك.

ويذكر (عطيو، ٢٠١٣، ص١١٩) أن أهمية النشاطات التعلمية تكمن فيما يلي:

١- تنمية ميول الطلبة واكتشاف مهاراتهم وقدراتهم وصقلها، وتوجيهها وذلك بما توفره النشاطات من مواقف تنيح الفرصة لإبداع الطلبة، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين نظرا لتنوع الأنشطة.

٢- إثراء المادة العلمية الأكاديمية للتعلم، مما ييسر على الطلبة فهمها.

٣- تنفيذ بعض طرق التدريس، حيث يتطلب ذلك ممارسة الطلبة لبعض نشاطات التعلم كما تضيف النشاطات على طرق التدريس عنصر الإثارة والتشويق.

٤- إتاحة الفرصة والمواقف لترابط المواد الدراسية، وتكامل الخبرات التعليمية.

٥- تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطلبة مثل: الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية والاتصال بالآخرين، والقيادة والتعاون والمنافسة الشريفة.

٦- زيادة فاعلية العملية التعليمية، حيث يتحقق مبدأ الممارسة كشرط من شروط العلم مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم.

٧- تحقيق مبدأ التقويم الذاتي من خلال ممارسة الطلبة لبعض النشاطات، حيث يقوم الطالب نشاطه ذاتيا قبل متابعة المعلم له.

لذلك تعد نشاطات التعلم ميدانا واسعا لممارسة الخبرة، وتعزيز التعلم، وجعل المتعلم نشطا إيجابيا، وتؤدي إلى رسوخ المعلومات في الذاكرة، وتطوير القدرات عند المتعلم فتصبح تلقائية؛ مما يعطي المعلم الفرصة لمعرفة الفروق الفردية بيت المتعلمين، واستخدام أفضل البرامج العلاجية لمعالجة نقاط الضعف ودعم نقاط القوة.

المحور الثاني: الفهم القرائي:

نظرا لتعقد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، فقد تعددت تعريفات الباحثين له، وفيما يلي عرض بعض هذه التعريفات:

فقد عرفه (الحيلواني، ٢٠٠٣، ١٤١-١٤٢) بأنه: عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، بمعنى أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البنية الداخلية للمعنى عن طريق التفاعل مع النص المقروء، ويستدل على هذا الفهم من خلال ما يلي:

- التعرف على الكلمات، والجمل الموجودة بالنص، ومعناها (الحصول على المعنى الحرفي).

- ربط المعنى الضمني والرمزي من الخبرات الشخصية مع النص المكتوب (الحصول على المعنى الاستنتاجي).

– قدرة القارئ وكيفية إدراكه لارتباط هذه المعاني مع بعضها البعض في النص الواجب قراءته.

– إصدار حكم حول قيمة النص (القراءة الناقدة).

بينما يعرفه (البجة، ٢٠٠٧) بأنه: "عملية عقلية، دافعية، تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني واستنباطها، ونقدها، والحكم عليها، وتذوقها، وحل المشكلات (ص٩١).

وترى الباحثة أن الفهم القرائي هو مجموع العلميات العقلية التي تقوم بها طالبات الصف الأول الثانوي للتفاعل مع أنشطة التعلم المقررة في كتاب الكفايات اللغوية المقرر عليهم مستخدمات الخبرات السابقة ويستدل على الفهم القرائي من خلال الإجابة عن تساؤلات الاختبار المعد لذلك في مستوياته (الحرفي– التفسيري – الاستنتاجي – النقدي –الإبداعي) فيظهر ذلك في تنمية مهارات الفهم وعادات العقل.

مستويات الفهم القرائي:

تعددت تقسيمات مستويات الفهم القرائي وقد تباينت الدراسات في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ فمنها ما قسمتها في أربعة مستويات (Guerrero, 2003, 13)، يتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات، وذلك على النحو الآتي:

أ) مستوى الفهم الحرفي، Literal Comprehension ويضمن:

– يتعرف على الحقائق.

– يحدد التفاصيل في المقروء.

– يحدد التتابع في الأفكار.

– يحدد معاني الكلمات.

ب) مستوى الفهم الاستدلالي Comprehension Inferential وفيه:

– يستخدم المعرفة السابقة لفهم النص المقروء.

– يحدد التناقض في المقروء.

- يحدد علاقة السبب بالنتيجة.
- يفسر المقروء، ويتنبأ ببعض أفكاره.
- يحدد الفكرة المحورية في النص المقروء.

ج) مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension ويشتمل على:

- يعبر عن رأيه في المقروء.
- يحكم على المقروء.
- يختار بدائل صحيحة عن الأفكار الواردة في المقروء.

د) مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension مثل:

- يحلل المصطلحات الواردة في المقروء.
- يحلل الأسلوب والمحتوى.
- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- يحدد منطقية النص.
- يحدد تتابعات التفكير في النص القرائي.
- يعبر عن وجهة نظره في المقروء.

ولخص (العذيقي ٢٠٠٩م، ص ١٥٦) الفهم القرائي لخمس مستويات كانت كالتالي:

١ – المستوى الحرفي: ويتمثل فيما يلي:

- تحديد معنى الكلمة في السياق.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تفسير العلاقات بين الجمل.

٢ – المستوى الاستنتاجي: ويتمثل فيما يلي:

- اختيار عنوان مناسب للموضوع.
- استنتاج الأفكار الرئيسية في الموضوع.

– بيان هدف الكاتب.

– استنتاج المعاني الضمنية التي لم يُصرح بها.

٣– المستوى النقدي: ويتمثل فيما يلي:

– التمييز بين الحقيقة والرأي

– الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.

– التمييز بين ما يتصل وما لا يتصل بالموضوع.

٤–المستوى التذوقي: ويتمثل فيما يلي:

– توضيح العاطفة في النص.

– تحديد الصور الجمالية التي تضمنها النص المقروء.

– ذكر الدلالات الايحائية للكلمات والتعبيرات.

٥ – المستوى الإبداعي: ويتمثل فيما يلي:

– اقتراح حلول جديدة للمشكلات الواردة في النص.

– التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

من خلال التقسيمات السابقة تلاحظ الباحثة أنها تضمنت خمسة مستويات رئيسة، وهذه المستويات متشابهة إجرائيا من حيث التصنيف والمهارات المندرجة تحت كل تصنيف وإن اختلفت في التصنيفات الفرعية وهذه المستويات هي:

– مستوى الفهم الحرفي: ويتمثل في فهم الطالبات للمعنى الظاهري أو السطحي في النص المقروء، من تحديد معنى الكلمة أو جمعها، أو تحديد مضاد الكلمة، وتحديد الفكرة العامة، والرئيسة، والثانوية، وعلاقة الأفكار بعضها ببعض.

– مستوى الفهم الاستدلالي: ويتمثل في فهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها كاتب النص، والقيام بافتراضات وتخمينات حول النص المقروء.

– مستوى الفهم الناقد: وهذا المستوى يقوم فيه القارئ بالحكم على النص المقروء، وتقويمه في ضوء معايير محددة ودقيقة، كما أنه يحكم على جودة النص المقروء ومدى دقته.

– مستوى الفهم التذوقي: وهو مستوى يتطلب من القارئ التفاعل مع النص المقروء تفاعلاً يتعدى مستوى أعلى من الفهم أو النقد، ويتمثل في معايشة النص القرائي أو سبر غوره بهدف تحديد عواطف الكاتب، ومدى صدقه وموضوعيته في عرض موضوعه.

– مستوى الفهم الإبداعي: وهو أعلى مستويات الفهم؛ حيث يقوم القارئ بإنتاج أفكار جديدة لم ترو في النص ولكنها مرتبطة بها، كما أنه يسد بعض الثغرات في النص المقروء مستفيداً من معارفه، وخلفيته الثقافية، والمعرفية؛ لإنتاج نص جديد قد يختلف عن النص الأول الذي أنتجه الكاتب.

المحور الثالث: عادات العقل:

أكدت التربية الحديثة بناء على نتائج الدراسات والبحوث التربوية إلى الاهتمام بتنمية الفكر ومهارات العقل فظهر مايسمى بـ (Hadbist Of Mind)، وبدأ الاهتمام من قبل الباحثين باستراتيجيات وبرامج وأنشطة تهتم بالتدريب على مهارات التفكير، وتحويله إلى عادات ذهنية عقلية تمارس في حياة الفرد وتساعده على مواجهة وحل مشكلاته.

مفهوم عادات العقل:

اكتساب العادات العقلية يعد من أحد الأهداف الأساسية في عملية التعلم، حيث تساعد المتعلم على تعلم الخبرات التي يحتاجها مستقبلا، لذا لابد من التهيئة لعدد من المواقف التي يمارسون فيها مهارات التفكير المختلفة للحصول على المعلومات الجديدة. (الحجايا، ٢٠١٠، ٢٥)، حيث يرى (مارزانو، ٢٠٠٠، ١٩٩) في نموذجه أن الضعف في عادات العقل ينتج عنه تعليم ضعيف، فكثير من الناس يتقنون بعض المهارات والمعارف في موضوع ما، ولكنهم لا يحسنون التصرف عند مواجهة مواقف جديدة. لذلك يجب على المعلمين تهيئة بعض المواقف التعليمية والأنشطة التي تسمح للمتعلم بممارسة مهارات التفكير، ويتوصل من خلالها إلى المعلومات التي يحتاجها في حياته العامة.

يعرف "كوستا وكاليك".(٢٠٠٠) Costa, A. L., & Kallick, B عادات العقل بأنها: اتخاذ اتجاه في التفكير، عندما يواجه الفرد مشكلة تتعارض مع خبراته، أو يواجه شيئا غريبا غير واضح،

أو يواجه موقفاً يتطلب سلوكا عقلانيا؛ فهي ألوان سلوك يحتاجها الفرد عند مواجهة مشكلة حلها غير ظاهر في الوقت الحالي.

ويرى كوستا وكاليك. Costa, A. L., & Kallick, B (٢٠٠٥) أن العادات العقلية تتكون من عدد من: الاتجاهات، والمهارات، والقيم، والخبرات السابقة، والميول، التي تجعل المعلم يتعرف على كيفية التصرف بذكاء عندما لا يعرف إجابة سؤال أو حل مشكلة تتطلب بحثا واستقصاء وتفكيرا؛ فهي نمط من الأداءات الذكية توجه المتعلم إلى أفعال إنتاجية، نتيجة لتلك الاستجابة.

وعادات العقل عند (نوفل٢٠١٠، ص. ٦٨) يقصد بها مجموعة مهارات واتجاهات وقيم تساعد المتعلم على بناء تفضيلات من الأداءات أو ألوان السلوك الذكية، نتيجة مثيرات ومنبهات يتعرض لها؛ بحيث تسير به نحو اختيار عملية عقلية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه؛ لمواجهة قضية ما، أو مشكلة ما، أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا السلوك.

كما يعرفها عبد الرحيم (٢٠١٨): بأنها مجموعة من القدرات المعرفية والوجدانية التي تهدف إلى تعديل ألوان السلوك بمجموعة من المناشط العقلية المعرفية والوجدانية؛ مما يسمح للمتعلمين التصرف بنجاح في المواقف التي يواجهونها والتي تختلف من موقف لآخر. (ص٤٥٩).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن عادات العقل هي مجموعة من الأداءات العقلية والذهنية التي تتدرب عليها الطالبات وتستند إلى العديد من المهارات، وتتضمن معرفة كيف تتصرف الطالبة بذكاء، وتساعدها على ممارسة التفكير بشكل جيد في المواقف التي تتطلب منها فهما؛ لتصبح مع الممارسة والتدريب أفعالا اعتيادية ويمكن قياسها في هذا البحث من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لذلك.

تصنيف عادات العقل:

تعددت تصنيفات عادات العقل؛ فقد تناول الباحثون عادات العقل من خلال توجهات نظرية مختلفة ومتعددة؛ وقد عرضها مارزانو (٢٠٠٠، ص. ٢٨١- ٢٨٤) من خلال أربعة مكونات، هي: التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأطلق عليها عادات العقل المنتجة.

ومن أشمل تصنيفات عادات العقل وأحدثها، وأكثرها تحديدا تصنيف "كوستا وكاليك" (Costa, A. L., & Kallick, B، ٢٠٠٥، ص ٤٩)؛ حيث صنفا ستة عشر سلوكا ذكيا للتفكير الفعال عرفت" بعادات العقل"، وقد درسها الباحثون؛ بوصفها سمات يتسم بها أداء المتعلم الماهر في أثناء تعلمه، وفيما يلي توضيح لكل منها:

١- المثابرة: وتعني المواظبة وعدم التراجع، والاستمرار بالمحاولة، ورفض الخمول والكسل والانعزال، وحث العقل على النشاط، وتظهر عند المتعلم من مراجعته الكتب وقواعد البيانات، واستعانته بمواد متنوعة.

٢- التحكم في الاندفاع: ويعني اختيار بدائل حل المشكلة بعيدا عن التسرع، كما يعني التأني في حل المشكلة قبل إعطاء حل لها، والنظر في بدائل حلها؛ حتى يحدث فهم لأبعادها، والمعلم لا يسعى للمعرفة في أسرع وقت؛ ولكن يعطي الطلاب وقتهم.

٣- الإصغاء بتفهم وتعاطف: هو الاستماع إلى آراء الآخرين، والتعاطف مع فكرتهم وفهمها، ويحدث هذا من خلال إعادة صياغة تلك الفكر بدقة، وذلك يمثل أعلى أشكال السلوك الذكي، والمعلم يطلب من تلاميذه إعادة صياغة الفكر، وإضافة معاني أخرى عليها، وتقدير وجهات نظر الجميع.

٤- التفكير بمرونة: مرونة التفكير من أصعب العادات العقلية؛ لأنه يعني القدرة على تغيير الرأي، وهو النظر لوضع ما بطريقة أخرى، وإيجاد طريقة لتغيير المنظور، واستنتاج بدائل أخرى؛ فالمتعلم يتعلم أكثر من طريقة لحل المشكلة؛ فهي فن معالجة المعلومات بطرائق غير التي اعتادها المتعلم.

٥- التفكير في التفكير (التفكير فوق المعرفي): ويقصد به أن يكون المتعلم أكثر إدراكا لأفعاله وتأثيرها في الآخرين، ويعني القدرة على التخطيط لبناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها، فمن طبيعة الأذكياء أنهم يخططون لمهاراتهم واستراتيجياتهم، ويتأملون فيها ويقيمون جودتها، ويعملون خطة عمل، ويراقبون الخطط عند استخدامها.

٦- الكفاح من أجل الدقة: ويعني أخذ الوقت الكاف لفحص دقة الإنتاج، ومراجعة القواعد التي يجب الالتزام بها، ومراجعة المعايير المستخدمة في المهام التعليمية؛ للتأكد من دقة النوائج النهائية؛ بحيث تكون مستندة إلى خطوات مراجعة بدقة.

٧- التساؤل وطرح المشكلات، وفرض حلول لها: وهو النزوع نحو اكتشاف المشكلة وحلها، هوي القدرة علي العثور على المشكلات وحلها، وإثارة أسئلة من شأنها ملء الفجوة بين ما يعرف وما لم يعرف، ومعرفة كيفية طرح الأسئلة، وتتفاوت مستويات الأسئلة في التعقيد والتركيب، والأسئلة تيسر الفهم، والتلاميذ عليهم طرح أسئلة قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها.

٨- تطبيق الخبرة السابقة في مواقف جديدة: وتعني توظيف المعرفة والاستفادة منها، كما تعني التعلم من الخبرة، وتفسير المشكلات مقارنة بتجارب مرت في الماضي، واسترجاع مخزون المعارف التي تعد مصادر البيانات.

٩- التفكير والتواصل بوضوح ودقة: هو محاولة التعبير بدقة وبوضوح عن التفكير، وامتلاك التلاميذ مزيدا من اللغة المدققة؛ ليصفوا أعمالهم بدقة، وهذه الخطوة تحقق التواصل.

١٠- جمع البيانات باستخدام جميع الحواس: استخدام الحواس لجمع المعلومات؛ فقد أكد علماء الأعصاب أنه عندما تكون الحواس كسولة، فإن التفكير يصير كسولا؛ لأن المعلومات تدخل الدماغ عبر مسارات حواسنا.

١١- الإبداع، والتخيل، والتجديد: وهي مسارات ذهنية نتدرب عليها بدوافع داخلية، وذلك لممارسة التفكير الأصيل، وتوليد احتمالات للفكر والمشكلات وقدح الذهن، ورسم الخرائط يساعد على تحرير التفكير.

١٢- الاستجابة بدهشة، ورهبة: وتعني ممارسة التفكير بحب، والشعور بحماسة تجاه التعلم، والشعور بالانبهار نحو المحتوي؛ لذا فإن العاطفة مفتاح الإبداع.

١٣- الإقدام على مخاطر مسؤولة: ويقصد به الانطلاق في التجربة، والإقدام على المخاطر؛ ولكن مع سابق خبرة؛ فالتلاميذ يتعلمون من تجاربهم، التي تنطوي على مستوي عال من المخاطرة؛ ويمكن التدريب على تلك العادة بدعوة التلاميذ لكتابة مخاطر قام بها السابقون، ومقارنة حالات الإقدام على المخاطر في حالات متنوعة.

١٤- إيجاد جو من المرح (التفكير بمرح): ويقصد بتلك العادة أن تنميتها يتطلب البحث عن كل ما هو جديد ومتقلب، ومتغاير وغير متوقع.

١٥- التفكير التبادلي: هو تعليم الطلاب من خلال علاقات متعاونة، ومنظمة، والعمل في مجموعات تعاونية؛ لتكوين وحدات متماسكة، ونجاح كل فرد على نحو فردي، يتوقف علي نجاح أفراد المجموعة كلهم؛ فالمجموعات متعددة الميزات توفر مزيجا من الثقافات، واللغات والأنماط، والمنهجيات ووجهات النظر، والتلاميذ يصعب التعامل مع بعضهم دون استخدام مهارات التفكير بمرونة.

١٦- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: هو الاستمرار في تحسين الذات، والتعلم مدي الحياة، والتقاط المشكلات، والنزاعات بوصفها ظروف ثمينة للتعلم.

وقد اختص البحث الحالي بتنمية عادات العقل التالية: **التفكير فوق المعرفي، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات)** والتي أشارت الدراسات السابقة على موافقتها في تنمية مهارات القراءة.

ومن خلال استعراض أهمية نشاطات التعلم وكيف أنها تساعد في تنمية مهارات التفكير فإن هناك علاقة وثيقة بين تلك النشاطات التي تتضمنها مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية وبين تنمية تلك العادات العقلية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

الدراسات السابقة

دراسات تناولت نشاطات التعلم:

أجرى **الغامدي** (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مراعاة نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي – في الكفاية القرائية والاستماع من كفاية التواصل الشفهي – مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب، واستخدم الباحث تحليل المحتوى، في كتب مقررات الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي، واشتملت على (٩٦) نشاطاً)، وأعد قائمة بمهارات التفكير الناقد تكونت من ٢٤ مهارة، وجرى التحقق من الصدق والثبات، وتوصلت الدراسة أن راعت نشاطات التعلم في كتاب الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي ١١ مهارة

من ٢٢ مهارة في التفكير الناقد لازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في كفاية التواصل الشفهي (الاستماع) بنسبة قدرها ٥٠٪ وهي نسبة تُعد متدنية.

وهدفت دراسة **الصاعدي** (١٤٣٧هـ) إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقويم أنشطة التعلم في مقر لغتي الجميلة في ضوئها؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وصممت أداة تتضمن مهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من صدق الأداة وقياس ثباتها، تم تحليل نشاطات الفهم القرائي والبالغ عددها (٢٥٢) نشاطاً تعلمياً تضمنت (٣٠٠) مطلباً تعلمياً بنسبة (٨٦%)، وتوصلت الدراسة إلى (٢٥) مهارة فهم قرائي لازمة لتلاميذ الصف السادس في (مهارات الفهم الحرفي ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي) وكشفت النتائج عن أن نشاطات التعلم راعت جميع مهارات الفهم القرآني اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولكن بنسب مرتفعة، وأخرى بنسب متوسطة، وبعضها بنسب منخفضة مع غياب التوازن والتكامل والشمول في بناء الأنشطة، وتدرجها حسب المهارات اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة **الحربي** (١٤٣٧هـ) إلى تحديد المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتقويم نشاطات التعلم في ضوئها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى وتم تصميم أداة تتضمن المهارات النحوية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وبعد التأكد من صدق الأداة وقياس ثباتها، قام الباحث بتحليل عينة الدراسة والبالغ عددها (١٠٤) نشاطات تعلمية، تضمنت (٢٢٢) نشاطا، وتوصلت الدراسة إلى إحدى وعشرين مهارة نحوية مناسبة، موزعة على مجالات بلوم المعرفية (التعرف، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وأظهرت النتائج أن نشاطات التعلم راعت المهارات النحوية المرتبطة بمجال التعرف تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرتين، أما المهارات النحوية المرتبطة بالفهم فقد راعت مهارتين تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى (٨)، مرات ولم تراع مهارة واحدة في حين راعت جميع المهارات المتعلقة بمجال التطبيق تراوح قياسها بين (٣٠) مرة إلى (٧) مرات، كما راعت جميع المهارات المرتبطة بمجال التحليل، حيث تراوح قياسها بين (٢٣) مرة إلى (١٨) مرة، أما المهارات المتعلقة بمجال التركيب فقد روعيت جميعها، حيث تراوح قياسها بين (٥١) مرة إلى

(٩) مرات، كما راعت نشاطات التعلم جميع المهارات المتعلقة بمجال التقويم، وقد تراوح قياسها بين (٧) مرات إلى مرتين، وأظهرت النتائج غياب التوازن والتدرج والشمول في بناء النشاطات.

واستهدفت دراسة كل من (**العنزي والشمري**، ٢٠١٧م): معرفة معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها، حيث اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وأعدت استبانة حددت أبعادها حسب محاور الدراسة، إذ بلغ أفراد عينة الدراسة (١٥٠) معلما في الرياض، وأشارت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر ومنها: وجود كتابي الطالب والنشاط، كثافة محتوى المقرر، ضعف مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.

وهدفت دراسة (**المجاوب**، ٢٠١٧م) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية في منطقة (الفروانية) التعليمية في دولة الكويت، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة أداء تكونت من (٤٢) فقرة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٢٥) معلما ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية جاء بدرجة كبيرة، كما أوجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية تعزى لأثر الجنس، ولصالح الإناث، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي مادة التربية المهنية للأنشطة التعليمية، تُعزى لأثر الخبرة، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة.

وقامت **العبد العال، والرشيدي** (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة بالمستويات التالية: (الحرفي – الاستنتاجي- الناقد- والتذوقي – والإبداعي)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصُممت قائمة بمهارات الفهم القرائي، وبطاقة تحليل المحتوى، وتم التأكد من الصدق والثبات، وبينت نتائج البحث أن مهارات الفهم حصلت على نسب غير متوازنة في النصوص القرائية من متوسط إلى ضعيف.

وهدفت **دراسة** (السلمي، ٢٠١٨) إلى تحديد المهارات النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتقويم نشاطات التعلم في ضوئها. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة علمية تتضمن المهارات النحوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وبعد التأكد من صدق الأداة، وقياس ثباتها، تم تحليل نشاطات دروس: الوظائف النحوية، والأساليب، والأصناف اللغوية (عينة الدراسة) في مقرر لغتي الجميلة (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) للصف السادس الابتدائي، والبالغ عددها (١٣٣) نشاطاً تعلمياً، تضمنت (٢٣٧) مطلبًا تعلمياً بنسبة (٩٢,٦%) من مجتمع الدراسة، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة أن راعت نشاطات التعلم المهارات النحوية المرتبطة بمجال التعرف في كتاب لغتي الجميلة ست مهارات، تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرتين، ولم تراع مهارة واحدة كما راعت جميع المهارات المرتبطة بمجال الفهم، تراوح قياسهما بين (٢٢) إلى مرة واحدة، في حين راعت (٤) مهارات مرتبطة بمجال التطبيق، وتراوح قياسها بين (١٢) مرة إلى (٦) مرات ولم تراع مهارة واحدة، كما راعت مهارتين مرتبطة بمجال التحليل، حيث تراوح قياسها بين (١٩) مرة إلى (٥) مرات، ولم تراع مهارة واحدة، وراعت نشاطات التعلم (٥) مهارات نحوية مرتبطة بمجال التركيب، حيث تراوح قياسها بين (٢٥) مرة إلى مرة واحدة ولم تراع مهارة واحدة، كما راعت مهارة نحوية واحدة مرتبطة بمجال التقويم، حيث تكرر قياسها مرة واحدة ولم تراع (٥) مهارات، كما أظهرت النتائج غياب التوازن والتدرج والشمول في بناء النشاطات.

دراسات تناولت الفهم القرائي:

هدفت دراسة **مناع** (٢٠٠٨م) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقرر القراءة الذي تم تدريسه لطلاب الصف الأول الثانوي حقق كفاءة عالية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك بعد إعادة صياغته في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي مقارنة بالمقرر المعتاد الذي درسه طلاب المجموعة الضابطة.

وأجرت **المصري** (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى الصف الرابع الابتدائي بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه

التجريبي وأعدت قائمة بمهارات الفهم القرائي احتوت على ثلاث مهارات تفرعت منها (١٥) مهارة فرعية وبلغ عدد الطالبات (٧٠) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام (**السليتي**، ٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين، بلغ عددها من (٦٨) طالبا من طلاب الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم إعداد خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتصميم اختبار لقياس الفهم القرائي تكون من (٢٨) فقرة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة مكون من (١٥) فقرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاستيعاب القرائي، تعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو القراءة تعزى كذلك إلى استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة (**عيسى** ٢٠١٩) إلى بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي، وأخرى بمهارات القراءة الاستراتيجية، كما أعد اختبارًا لقياس مهارات الفهم القرائي، وأداتين (اختبار ومقياس) لقياس مهارات القراءة الاستراتيجية، وتم بناء البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم. وطبق البحث على مجموعة بلغت (٧٦) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وضابطة وعددها (٣٧) طالبة. وكشفت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، في المهارات الرئيسة بشكل عام، وفي المهارات النوعية لكل منها، لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **حبيب، مصطفى وعلي** (٢٠١٩) Habib, Mustapha & Ali إلى معرفة أثر استخدام التعليم بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم اختيار ٤٠ طالبًا لتشكيل حجم العينة قسمت لمجموعتين، (٢٠) منهم كمجموعة ضابطة و٢٠ كمجموعة تجريبية

لاختبار أثر CAI على مهارة القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب (CAI) يحسن مهارات القراءة لدى الطلاب.

دراسات تناولت عادات العقل:

استهدفت دراسة **الربعي** (٢٠٠٩) تقويم دور منهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين، والتعرف على أكثر العادات العقلية مناسبة حتى تضمن في المحتوى عند تدريس مقررات القراءة بالمملكة، وكشفت النتائج ضعف الدور الذي تقوم به مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية لدى المتعلمين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، واختلاف عادات العقل في مدى مناسبتها لمقررات القراءة من وجهة نظرهم.

وقام (**Liklider & Wiersema** 2009) بدراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل لدى مجموعة من طلاب الكليات، وتكونت العينة من (٨) طلاب يدرسون في إحدى الكليات التقنية في نيويورك، وذلك من خلال إجراء مقابلات فردية معهم، ثم ملاحظة أدائهم من خلال زيارات فصولهم بشكل عشوائي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة عادات العقل وبين التحصيل الدراسي

وقام **الشامي** (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب ثمان كليات بجامعة الملك فيصل، وتم اختيار عينة البحث من (٦٠٠) طالب، تم توزيعهم على (١٠٠) طالب من السنة الأولى، و (١٠٠) طالب من السنة النهائية، وتم إجراء دراسة مقارنة بين طلاب السنتين باستخدام أداة مقياس العادات العقلية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في عادة (المثابرة التفكير التبادلي) لصالح طلاب السنة النهائية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة الدراسية الأولى وطلاب السنة النهائية في العادات العقلية الأخرى.

وهدفت دراسة **محيسن** (٢٠١٠) إلى استقصاء مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للعادات العقلية وعلاقته بمتغيرات الصف التعليمي والجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (١٦٩٩) طالبا وطالبة في الصف (الخامس والسابع والتاسع) الأساسي، وتم استخدام المنهج

الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التحصيل في اكتساب العارات العقلية ولصالح الطلبة ذوي التحصيل العالي، ومتغير الجنس، لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة (**يتمي**، ٢٠١٥م) تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة والتعرف على مدى إلمام الطالبات بها، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة بالعادات العقلية الواجب توفرها في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة واحتوت القائمة على (٢٢) عادة عقلية، وبعد التحقق من الصدق أُعدت بطاقة تحليل المحتوى وتم إعداد مقياس العادات العقلية، وتكونت العينة من جميع مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بجزأيها الأول والثاني، والبالغ عددها ستة كتب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عادات العقل متوفرة في كتب العلوم ولكن بنسب مختلفة وغير متفاوتة.

وأدرت (**آل كليب**، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك، والمتكون من (١٦) عادة عقلية، وقد تكون مجتمع البحث من كافة مقررات (لغتي الخالدة) والبالغ عددها (١٢) كتابا للفصلين الأول والثاني، (٦) كتب للطالب و (٦) كتب للنشاط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت بطاقة تحليل محتوى حيث تضمنت (١٦) عادة عقلية، ويندرج تحت كل عادة عقلية عدد من المؤشرات، وبعد التأكد من الصدق والثبات، طبقت الأداة على عينة الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بشكل عام، ولتحليل نتائج محتويات البطاقة أستخدم عدد من الأساليب الإحصائية منها: التكرارات والنسب المئوية، وكان من أهم النتائج: وجود عادات العقل بنسب متفاوتة في أنشطة مقررات (لغتي الخالدة) ما بين ضعيفة ومتوسطة، ماعدا عادة إيجاد الدعابة التي أهملت في أنشطة المقررات.

وهدفت دراسة (**الغصن**، ٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية، في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين، وتكونت أدوات الدراسة من: (اختبار مهارات القراءة الناقدة، ومقياس عادات العقل)، وطبقت الأداة على (٥٠) طالبة ومعلمة، وتم التأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية. كما تبين أن مستوى الدلالة (٠. ٠٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٢ (٠,٠٥)، مما يوضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس عادات العقل الكلي لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء التعليق على الدراسات السابقة؛ حيث تم التعليق على كل محور على حدة، وذلك على النحو الآتي:

التعليق على دراسات المحور الأول:

استعرض المحور الأول الدراسات التي تناولت أنشطة التعلم وقد اختلف الباحثون في تناولهم لهذه الأنشطة تبعا للهدف الذي يسعون لتحقيقه، فقد اهتمت دراسة الصاعدي (١٤٣٧)، والحربي (١٤٣٧)، والعبد العال، والرشيدي (٢٠١٧)، والسلمي (٢٠١٨) إلى تقويم أنشطة التعلم، واستهدفت دراسة الشمري والعنزي (٢٠١٧) معرفة معوقات تطبيق الأنشطة التعليمية، ودراسة المجاوب (٢٠١٧) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي مقرر التربية المهنية للأنشطة التعليمية.

من حيث المنهج: اتبعت جميع الدراسات المنهج الوصفي حيث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى ماعدا دراسة العنزي والشمري (٢٠١٧) فقد استخدمت استبانة لمعرفة المعوقات.

من حيث عينتها: شملت المرحلتين الابتدائية المتوسطة والثانوية.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

اختلف الباحثون في تناولهم لتلك المهارات وفقا لنظرتهم إلى الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، فهدفت دراسة السليتي (٢٠١٧)، والمصري (٢٠١٧)، وعيسى (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج تعليمي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومناع (٢٠٠٨)، وحبيب، وعلي (٢٠١٩) إلى فاعلية استخدام استراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

من حيث المنهج: اتفقت الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبي في تطبيق الدراسة.

من حيث العينة: شملت جميع مراحل التعليم العام من ابتدائي ومتوسط وثانوي.

من حيث أدواتها: اتفقت جميع الدراسات على بناء قائمة أولية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مرحلة ثم بناء اختبار لتلك المهارات.

من حيث المهارات: اتفقت الدراسات على التصنيف الأساسي لمستويات الفهم القرائي وكان الاختلاف في المؤشرات التابعة لكل مستوى بناء على مناسبتها للمرحلة المختارة.

التعليق على دراسات الثالث:

استعرض المحور الثالث الدراسات التي تناولت عادات العقل وقد تباينت الدراسات في تناول تلك العادات بناء على هدف الدراسة التي تسعى لتحقيقها، فهدفت دراسة الربعي (٢٠١٠) إلى تقويم دور منهج القراءة في تنمية عادات العقل، ودراسة الشامي (٢٠١٠)، ودراسة المحيسن (٢٠١٠) إلى مدى اكتساب وامتلاك بعض الطلاب عادات العقل، وهدفت دراسة يتمي (٢٠١٥)، ودراسة Liklider & Wiersema 2009) مدى امتلاك الطلاب لعادات العقل، وملاحظة الأداء، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠) إلى تحليل عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة والتعرف على مدى إلمام الطالبات بها، وتحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل، أما دراسة الغصن (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وعادات العقل.

فالمنهج: اتفقت جميع الدراسات على استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة Liklider & Wiersema 2009) استخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي.

ومن العينة: شملت جميع مراحل التعليم من ابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي.

أما الأدوات: جميع الدراسات الوصفي اعتمدت على تصميم استبانات أو تحليل محتوى ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) فقد أعدت اختبارا لمهارات القراءة المختارة ومقياسا لعادات العقل.

من حيث المهارات: اختارت الدراسات تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل ولكن اختلفت في عدد العادات المستخدمة في الدراسة ماعدا دراسة آل كليب (٢٠٢٠) فقد

استخدمت المقياس كاملا، والذي يحتوي على (١٦) عادة من عادات العقل التي حددها كوستا وكاليك.

التعليق العام على الدراسات:

اتضح من العرض السابق أن جميع الدراسات ترتبط بجانب أو أكثر من جوانب الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

– أن أغلب الدراسات التي أجريت حول أنشطة التعلم أظهرت أن نشاطات التعلم تراعي المهارات التي قُومت في ضوئها، ماعدا دراسة العنزي والشمري (٢٠١٧) والتي أظهرت ضعف مراعاة الأنشطة للفروق الفردية.

– أن الدراسات التي أجريت حول الفهم القرائي أظهرت وجود أثر دال إحصائيا كدراسة مناع (٢٠٠٨)، ودراسة علي، وحبيب (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠١٩).

– أن الدراسات التي أجريت حول عادات العقل أظهرت التفاوت في امتلاك الطلبة لعادات العقل كدراسة الشامي (٢٠١٠)، ودراسة المحيسن (٢٠١٠)، أما الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى فقد أظهرت أن المناهج تتضمن وتراعي عادات العقل كدراسة يتمي (٢٠١٥)، ودراسة آل كليب (٢٠٢٠)، وأظهرت دراسة الغصن (٢٠٢٠) والتي اعتمدت المنهج التجريب فقد أظهرت وجود أثر دال إحصائي.

– أن أغلب الدراسات استخدمت متغير في تنمي متغير آخر ماعدا دراسة المصري (٢٠١٧) فقد تناولت أثر برنامج تعليمي في تنمية متغيرين.

– أغلب الدراسات التي تناولت الأنشطة التعليمية استخدمت المنهج الوصفي كدراسة العبد العال، والرشيدي (٢٠١٧)، ودراسة الصاعدي (١٤٣٧)، ودراسة العنزي والشمري (٢٠١٧)، ودراسة المجاوب (٢٠١٧)، ودراسة السلمي (٢٠١٨)، ماعدا دراسة الغصن (٢٠٢٠) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي.

– قلة الدراسات التي تناولت المنهج شبه التجريبي في بيان أنشطة التعلم في تنمية مهارات لغوية.

– لم تتم دراسة تتناول أثر الأنشطة في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل –على حد علم الباحثة– وبالتالي يعدّ موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات الحديثة التي تسعى إلى تطوير تعليم اللغة العربية، وفي ضوء هذا التحليل للدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بصورة إجمالية في الآتي:

– الدراسة الحالية تجمع بين المتغيرات التي تناولتها دراسات المحاور معاً؛ إذ لم تتناول أيٌّ من هذه الدراسات السابقة فاعلية أثر أنشطة التعلم في مقرر الكفايات اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

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

– تحديد وصياغة مشكلة الدراسة، من خلال نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات السابقة.

– التعرف على العديد من المراجع المهمة، وإثراء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، والحصول على خلفية نظرية كافية حول الموضوع قبل البدء فيه.

– إعداد وبناء أدوات الدراسة.

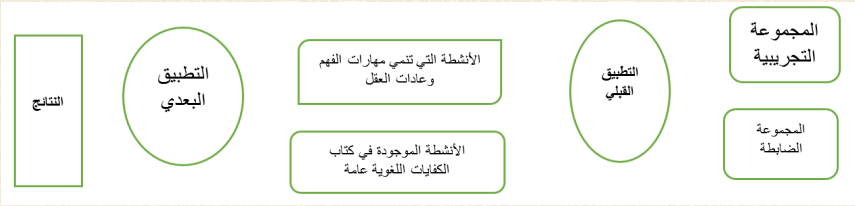
– مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة الميدانية

تم تناول إجراءات تطبيق الدراسة؛ وذلك بتحديد المنهج المستخدم، ومتغيرات الدراسة وكيفية ضبطها، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وتحديد أدوات الدراسة وموادها البحثية، وطرق إعدادها، وخطوات تطبيق تجربة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

اتبعت الدارسة المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي Quasi Experimental، والذي يعرفه القحطاني (٢٠٠٤) بأنه: "دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات." ص١٨٨. القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ذات التطبيق (القبلي – البعدي)، ويتمثل استخدام هذا المنهج في الدراسة الحالية في دراسة متغير تجريبي (الأنشطة) للوقوف على أثره في تنمية متغيرين تابعين (مهارات الفهم القرائي، وعادات العقل)، ويوضح الشكل رقم (١) تصميم الدراسة التجريبية:



شكل رقم (١) تصميم الدراسة التجريبية

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة والمقيدات بالمدارس الحكومية في العام الدراسي ١٤٤٤. وتكونت العينة من طالبات الصف الأول الثانوي اللاتي يدرسن مقرر الكفايات اللغوية بالمدرسة الثامنة والثلاثون بالمدينة المنورة لعام ١٤٤٤الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهن (٣٤) طالبة في المجموعة تجريبية، و (٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة، وموادها البحثية:

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة عددًا من الأدوات والموات البحثية، وهي كالتالي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي:

تم إعداد قائمة بهذه المهارات، المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، متبعة الخطوات التالية:

– الهدف من إعداد القائمة: حيث يهدف بناء القائمة الخاصة بمهارات الفهم القرائي إلى تحديد المهارات المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

– التعرف على مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي.

– اختيار بعض مهارات الفهم القرائي.

– تكونت القائمة المبدئية من (٢٠) مهارة.

– بعد عرض القائمة على المحكمين المتخصصين، وتم حذف مهارة (تحديد الفكرة الرئيسة في النص)، والتي تنتمي للمستوى الحرفي، وكذلك تم حذف مهارة (الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص) والتي تنتمي للمستوى النقدي، والتأكد من صدقها وثباتها وقد بلغ عدد مهارات الفهم القرائي التي اتفق عليها المحكمون (١٨) مهارة.

اختبار مهارة الفهم القرائي:

– تحديد الهدف من الاختبار.

– التعرف على مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي.

– صياغة مفردات الاختبار

– آراء المتخصصين.

– الصورة الأولية للاختبار: تم وضع الاختبار في صورته الأولية بحيث تكون من (٢٣) عبارة.

– بعد الأخذ بآراء المحكمين تم الاتفاق على وضع (١٨) عبارة.

صدق الاختبار:

ثانيا: إعداد مقياس عادات العقل:

تم الاطلاع على بعض الدراسات والمراجع التي تناولت عادات العقل كدراسة الربعي (٢٠٠٩)، والمحيسن (٢٠٠٩)، وآل كليب (٢٠٢٠)؛ وذلك تمهيدا لإعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

– تحديد الهدف من المقياس.

– قياس عادات العقل الموجودة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

– صياغة مفردات المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤) عادات من عادات العقل، وعبر عنها بـ (٢٠) عبارة، وقد وضعت الباحثة أمامها مقياسا متدرجا خماسي الأبعاد (درجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة).

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد عبارات المقياس (١٤) لـ (٣) عادات من عادات العقل بعد الأخذ برأي المحكمين، وتم حساب الدرجة كالاتي:

- بدرجة كبيرة (٣) درجات، بدرجة متوسطة (٢) درجتان، بدرجة ضعيفة (درجة واحدة).

إجراءات التحقق من الصدق والثبات لأداتي الدراسة:

أولاً: التحقق من صدق المحتوى Content Validity لقائمة مهارات الفهم القرائي ومقياس عادات العقل:

قامت الباحثة ببناء قائمة من مهارات الفهم القرائي تكونت من (١٨ فقرة) موزعة على خمس مهارات فرعية على النحو الآتي: المستوى الحرفي (٣ فقرات)، المستوى الاستنتاجي (٤ فقرات)، المستوى النقدي (٤ فقرات)، المستوى التذوقي (٤ فقرات)، المستوى الإبداعي (٣ فقرات). وجرى كذلك بناء مقياس عادات العقل مكون من (١٤ فقرة) موزعاً على ثلاثة أبعاد على النحو الآتي: التفكير فوق المعرفي (٤ فقرات)، طرح التساؤلات (٦ فقرات)، تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة (٤ فقرات). وتوزعت استجابات الطلبة على فقرات مقياس عادات العقل وفق مقياس ليكرت الثلاثي على النحو الآتي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١).

وجرى عرض قائمة مهارات الفهم القرائي ومقياس عادات العقل على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعات السعودية والعربية، وكل من لهم اهتمام بموضوع الدراسة، وذلك من أجل أخذ وجهات نظرهم من حيث: انتماء الفقرة، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة والصياغة، ومدى ترابط الفقرات وتسلسلها وتدرجها المنطقي. وبعد جمع اقتراحات المحكمين وآرائهم، قامت الباحثة

بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وتعديل البعض منها، وذلك في ضوء آراء واقتراحات المحكمين.

ثانياً: قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات قائمة مهارات الفهم القرائي:

وقامت الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية لفقرات مهارات الفهم القرائي، ويبين الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار مهارات الفهم القرائي:

الجدول رقم (١) قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات قائمة مهارات الفهم القرائي (١٨ فقرة).

رقم الفقرة	قيم معاملات الصعوبة	قيم معاملات التمييز	رقم الفقرة	قيم معاملات الصعوبة	قيم معاملات التمييز
١	٠,٧٩	٠,٦٥	١٠	٠,٤١	٠,٣٩
٢	٠,٤٩	٠,٥١	١١	٠,٦٩	٠,٧٧
٣	٠,٧٢	٠,٥٩	١٢	٠,٤٩	٠,٤٦
٤	٠,٦٩	٠,٦١	١٣	٠,٥١	٠,٥٨
٥	٠,٧٧	٠,٦٨	١٤	٠,٥١	٠,٤٨
٦	٠,٧٤	٠,٦٤	١٥	٠,٧٩	٠,٧٢
٧	٠,٦٩	٠,٤٧	١٦	٠,٦٢	٠,٤٨
٨	٠,٧٧	٠,٧٢	١٧	٠,٦٧	٠,٣٠
٩	٠,٦٢	٠,٤٨	١٨	٠,٥٩	٠,٥٧
الوسط الحسابي				٠,٦٥	٠,٥٦

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الصعوبة لمهارات الفهم القرائي تراوحت بين (٠,٤٩– ٠,٧٩) بوسط حسابي مقداره (٠,٦٥)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٣٠– ٠,٧٧) بوسط حسابي مقداره (٠,٥٦)، وبعد النظر بالفقرات التي تحقق الإحصائيات المتبعة في هذه الدراسة وهي الإحصائيات المقترحة من قبل (Eble,1972؛ عودة، ٢٠١٠) والتي تتلخص بما يلي:

١. الفقرات التي معامل تمييزها (سالب) تحذف ولا داعي للاحتفاظ بها.

٢. الفقرات التي معامل تمييزها من (٠ – ٠,١٩) تعدّ ضعيفة التمييز وينصح بحذفها.

٣. الفقرات التي معامل تمييزها من (٠,١٩ – ٠,٣٩) ذات تمييز مقبول وينصح بتحسينها.

٤. أي فقرة معامل تمييزها أعلى من (٠,٣٩) تعدّ فقرة ذات تمييز جيد ويمكن الاحتفاظ بها.

٥. أي فقرة معامل صعوبتها بين (٠,٣٠ – ٠,٨٠) تعدّ مقبولة ويمكن الاحتفاظ بها.

قامت الباحثة في ضوء المعايير السابقة بقبول جميع فقرات قائمة مهارات الفهم القرائي وعددها (١٨ فقرة).

وجرى حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد قائمة مهارات الفهم القرائي، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج التحليل:

الجدول رقم (٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات قائمة الفهم القرائي.

مهارات الفهم القرائي	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	الأداء الكلي
الحرفي	١	٠,٦٨ (٠,٠٠**)	٠,٧٢ (٠,٠٠**)	٠,٥٦ (٠,٠٠**)	٠,٧٠ (٠,٠٠**)	٠,٨٥ (٠,٠٠**)
الاستنتاجي		١	٠,٧٤ (٠,٠٠**)	٠,٧٢ (٠,٠٠**)	٠,٥٨ (٠,٠٠**)	٠,٨٧ (٠,٠٠**)
النقدي			١	٠,٧٤ (٠,٠٠**)	٠,٧٧ (٠,٠٠**)	٠,٩٢ (٠,٠٠**)
التذوقي				١	٠,٦٢ (٠,٠٠**)	٠,٨٧ (٠,٠٠**)
الإبداعي					١	٠,٨٢ (٠,٠٠**)
الأداء الكلي						**١**

** (وتعني): دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٦- ٠,٩٢)، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثالثاً: التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل:

وللتحقق من صدق البناء بطريقة صدق الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والعلامة الكلية. ويبين الجدول رقم (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية لكل منها:

الجدول رقم (٣) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس عادات العقل والدرجة الكلية.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٧	٠,٠٠١**	٦	٠,٨٠	٠,٠٠**	١١	٠,٤٢	٠,٠٢**
٢	٠,٧٣	٠,٠٠**	٧	٠,٤٢	٠,٠٢**	١٢	٠,٤٢	٠,٠٢**
٣	٠,٥٢	٠,٠٠٤**	٨	٠,٦٢	٠,٠٠**	١٣	٠,٤١	٠,٠٢**
٤	٠,٨٠	٠,٠٠**	٩	٠,٦٧	٠,٠٠**	١٤	٠,٥٧	٠,٠٠١**
٥	٠,٦١	٠,٠٠**	١٠	٠,٤١	٠,٠٢**			

** وتعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون تراوحت بين (٠,٤١-٠,٨٠)، وقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا يشير إلى توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس عادات العقل ومناسبته للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

وجرى حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس عادات العقل، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج التحليل:

الجدول رقم (٤): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل.

عادات العقل	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الأداء الكلي
التفكير فوق المعرفي	١	٠,٥٢ (٠,٠٠٤**)	٠,٥٣ (٠,٠٠٣**)	٠,٨٣ (٠,٠٠**)
طرح التساؤلات		١	٠,٥٠ (٠,٠٠٥**)	٠,٨٨ (٠,٠٠**)
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة			١	٠,٧٣ (٠,٠٠**)
الأداء الكلي				١

** (وتعني): دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٠– ٠,٨٨)، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل.

رابعاً: التحقق من الثبات لأداتي الدراسة.

وللتحقق من الثبات، جرى حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا، ومعامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون، ويبين الجدول (٥) نتائج التحليل:

الجدول (٥): قيم معاملات الثبات لأداتي الدراسة.

أداة الدراسة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
قائمة مهارات الفهم القرائي	**٠,٩٠**	**٠,٩٣**
المستوى الحرفي	٠,٨٣	٠,٨٨
المستوى الاستنتاجي	٠,٨٤	**٠,٨٥**
المستوى النقدي	٠,٧٨	**٠,٨٠**

أداة الدراسة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المستوى التذوقي	٠,٧٩	٠,٨٢
المستوى الإبداعي	٠,٧٩	**٠,٨١**
مقياس عادات العقل	٠,٨٣	**٠,٨٢**
التفكير فوق المعرفي	٠,٧٥	**٠,٧٣**
طرح التساؤلات	٠,٨١	**٠,٨٠**
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	٠,٨٤	**٠,٧٩**

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع قيم معاملات الثبات لأداتي الدراسة هي نسب مرتفعة لأنها أعلى من الحد المسموح به (٠,٧٠) (Pallant, 2005)، وبالتالي مناسبة أداتي الدراسة للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

خامساً: التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل تطبيق التجربة.

جرى تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) قبل تطبيق التجربة. وجرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t- test. ويبين الجدول رقم (٦) نتائج التحليل:

جدول رقم (٦): نتائج اختبار (t) للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة في قائمة مهارات الفهم القرائي.

قائمة مهارات الفهم القرائي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المستوى الحرفي	التجريبية	٣٤	١,٣٨	١,١٦	١,٠١٧	٦٤	٠,٣١٣
	الضابطة	٣٢	١,٦٩	١,٢٨			
المستوى الاستنتاجي	التجريبية	٣٤	١,٧٤	٠,٩٩	١,١١٣	٦٤	٠,٢٧٠
	الضابطة	٣٢	٢,٠٩	١,٥٧			
المستوى النقدي	التجريبية	٣٤	١,٦٥	١,٢٨	١,٠٣٣	٦٤	٠,٣٠٥

قائمة مهارات الفهم القرائي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٢	١,٣١	١,٣٥			
المستوى التذوقي	التجريبية	٣٤	١,٣٢	١,٠٧	٠,٠٧٠	٦٤	٠,٩٤٥
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	١,٢٩			
المستوى الإبداعي	التجريبية	٣٤	٠,٩٧	٠,٨٣	١,٠٩٣	٦٤	٠,٢٧٨
	الضابطة	٣٢	٠,٧٥	٠,٨٠			
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٤	٧,٠٦	٣,٧٥	٠,١١٧	٦٤	٠,٩٠٧
	الضابطة	٣٢	٧,١٩	٥,١١			

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٦) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.0.5$) في أداء الطلبة على قائمة مهارات الفهم القرائي القبلي تعزى لأثر متغير المجموعة، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

وجرى تطبيق مقياس عادات العقل القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) قبل تطبيق التجربة. وجرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم Independent Sample t- test. ويبين الجدول رقم (٧) نتائج التحليل:

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (t) للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة على مقياس عادات العقل.

عادات العقل	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التفكير فوق المعرفي	التجريبية	٣٤	١,٥٤	٠,٨٦	٠,٩١٥	٦٤	٠,٣٦٣
	الضابطة	٣٢	١,٣٩	٠,٢٩			
طرح التساؤلات	التجريبية	٣٤	١,٣٠	٠,٢٠	٠,٨٤٣	٦٤	٠,٤٠٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,١٨			

عادات العقل	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	التجريبية	٣٤	١,٣٧	٠,٢٧	٠,٤٩٤	٦٤	٠,٦٢٣
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,٢٥			
المقياس الكلي	التجريبية	٣٤	١,٣٩	٠,٢٨	٠,٦١٤	٦٤	٠,٥٤٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٥	٠,١٤			

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٧) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.0.5$) في أداء الطلبة على مقياس عادات العقل القبلي تعزى لأثر متغير المجموعة، حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة، ومناقشتها

أولا: الإجابة عن السؤالين الأول والثاني وينصان على:

ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

ما عادات العقل المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذين السؤالين أعدت الباحثة قائمة أولية بمهارات الفهم القرائي وعادات العقل، تم اشتقاقها في ضوء عدد من المصادر ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي وعادات العقل، وبعد الاشتقاق تم تصنيفها في مهارات الفهم القرائي، وعادات العقل حيث يندرج تحت كل مستوى ومجال عدد من المهارات الفرعية التي تنتمي إلية، ثم عُرضت القائمتين على مجموعة من المتخصصين لأخذ آرائهم، وقامت الباحثة باستخراج النسب المئوية للآراء واستقرت القائمتين على المهارات التي حظيت نسبة اتفاق المحكمين بنسبة ٨٠٪ فما فوق، وبناء على تلك النسب تم وضع المهارات وعادات العقل في صورتها النهائية كما يلي:

مقياس عادات العقل:

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الأول: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في قائمة مهارات الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي والبعدي، ويبين الجدول رقم (٨) نتائج التحليل:

جدول رقم (٨): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مهارات الفهم القرائي.

المهارات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المستوى الحرفي	التجريبية	٣٤	١,٣٨	١,١٦	٢,٧١	٠,٦٣	٢,٧٣
	الضابطة	٣٢	١,٦٩	١,٢٨	٢,٠٣	١,٢٨	٢,٠١
المستوى الاستنتاجي	التجريبية	٣٤	١,٧٤	٠,٩٩	٣,١٥	١,١٨	٣,٢٣
	الضابطة	٣٢	٢,٠٩	١,٥٧	٢,٥٠	١,٦١	٢,٤١
المستوى النقدي	التجريبية	٣٤	١,٦٥	١,٢٨	٣,٤٧	٠,٧٩	٣,٣٢
	الضابطة	٣٢	١,٣١	١,٣٥	١,٩١	١,٧٥	٢,٠٧
المستوى التذوقي	التجريبية	٣٤	١,٣٢	١,٠٧	٣,٠٩	١,١٩	٣,٠٥
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	١,٢٩	٢,٠٠	١,٥٩	٢,٠٤
المستوى الإبداعي	التجريبية	٣٤	٠,٩٧	٠,٨٣	٢,٣٢	١,٠٧	٢,٢٠
	الضابطة	٣٢	٠,٧٥	٠,٨٠	١,٢٢	١,٢١	١,٣٥
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٤	٧,٠٦	٣,٧٥	١٤,٧٤	٤,١٤	١٤,٥٢
	الضابطة	٣٢	٧,١٩	٥,١١	٩,٦٦	٦,٥٠	٩,٨٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لقائمة مهارات الفهم القرائي، وقد كانت قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لأداء طالبات المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن الفرضية السابقة جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً، ويبين الجدول رقم (٩) نتائج التحليل:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي بعد ضبط الأداء القبلي.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
المستوى الحرفي	الأداء القبلي	١٨,٧٠٨	١	١٨,٧٠٨			٠,١٩٠
	المجموعة	١٠,٦٤٧	١	١٠,٦٤٧	١٤,٨٠٠	٠,٠٠**	
	الخطأ	٤٥,٣٢٠	٦٣	٠,٧١٩			
	الكلي	٧١,٥٣٠	٦٥				
المستوى الاستنتاجي	الأداء القبلي	٤٠,٨٤١	١	٤٠,٨٤١			٠,١٢٤
	المجموعة	١٢,١٣٢	١	١٢,١٣٢	٨,٩٤٧	٠,٠٠٤**	
	الخطأ	٨٥,٤٢٤	٦٣	١,٣٥٦			
	الكلي	١٣٣,١٦٧	٦٥				
المستوى النقدي	الأداء القبلي	٢٤,٠٥١	١	٢٤,٠٥١			٠,٢٦١
	المجموعة	٣٢,١٦١	١	٣٢,١٦١	٢٢,٢٣١	٠,٠٠**	
	الخطأ	٩١,١٣٩	٦٣	١,٤٤٧			
	الكلي	١٥٥,٥٣٠	٦٥				
المستوى التذوقي	الأداء القبلي	٢٤,٩٤٧	١	٢٤,٩٤٧			٠,١٦٦
	المجموعة	١٩,٩٠٧	١	١٩,٩٠٧	١٢,٥٦٨	٠,٠٠١**	
	الخطأ	٩٩,٧٨٩	٦٣	١,٥٨٤			

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
	الكلي	١٤٤,٢٥٨	٦٥				
المستوى الإبداعي	الأداء القبلي	١٤,٦٣١	١	١٤,٦٣١			٠,١٨٤
	المجموعة	١٥,٤١٧	١	١٥,٤١٧	١٤,٢٢٥	٠,٠٠**	
	الخطأ	٦٨,٢٧٩	٦٣	١,٠٨٤			
	الكلي	١٠٣,٠٣٠	٦٥				
الاختبار الكلي	الأداء القبلي	٢٨٣,٩٠٧	١	٢٨٣,٩٠٧			٠,٢١٥
	المجموعة	٤٣٥,٣٩١	١	٤٣٥,٣٩١	١٧,٢٣٠	٠,٠٠**	
	الخطأ	١٥٩١,٩٢٩	٦٣	٢٥,٢٦٩			
	الكلي	٢٣٠١,٠٩١	٦٥				

** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٩) ما يأتي:

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الحرفي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (14.800) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٩٠)، بمعنى: أن ١٩٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الاستنتاجي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (8.947) بمستوى دلالة (٠,٠٠٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٢٤)، بمعنى: أن ١٢,٤٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى النقدي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (22.231) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٢٦١)، بمعنى: أن ٢٦,١٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى التذوقي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (12.568) بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٦٦)، بمعنى: أن ١٦,٦٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (المستوى الابداعي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (14.225) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم على هذه المهارة أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,١٨٤)، بمعنى: أن ١٨,٤٪ من التباين في الأداء على هذه المهارة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (الأداء الكلي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (17.230) بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم الكلي أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٢١٥)، بمعنى: أن ٢١,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي.

وهذا يدل على وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد بلغت قيمة مربع آيتا للكشف عن حجم أثر أنشطة التعلم (٠,٢١٥)، بمعنى: أن ٢١,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي (أنشطة التعلم).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون أنشطة التعلم المختلفة تركز بشكل خاص على تحديد المعنى المناسب للكلمات غير المألوفة، وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص المقروء، واستنتاج الغرض الرئيس لمضمون النص، والتمييز والحكم، وتحديد الدلالة المختلفة، بالإضافة إلى اقتراح الحلول الجديدة والمتنوعة لمعالجة –إن وجدت–المشكلات الواردة بالنص المقروء، إضافة أفكار مبتكرة نحو ذلك من الأنشطة التي ترفع من الأداء في مهارات الفهم القرائي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة بصورة جزئية مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى الأثر ودور بعض الاستراتيجيات والبرامج في تنمية مهارات الففهم القرائي لدى طلبة المرتحل التعليمية المختلفة، كدراسة مناع (٢٠٠٨)؛ المصري، ٢٠١٧؛ السليتي، ٢٠١٧)؛ عيسى (١٠١٩).

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة الثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس عادات العقل (العادات والدرجة الكلية) في التطبيق القبلي والبعدي، ويبين الجدول رقم (١٠) نتائج التحليل:

جدول رقم (١٠): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء القبلي والبعدي في مقياس عادات العقل.

العادات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التفكير فوق المعرفي	التجريبية	٣٤	١,٥٤	٠,٨٦	٢,٤٣	٠,٧٥	٢,٤٢
	الضابطة	٣٢	١,٣٩	٠,٢٩	١,٥٨	٠,٣٧	١,٥٩
طرح التساؤلات	التجريبية	٣٤	١,٣٠	٠,٢٠	٢,٣٥	٠,٨٥	٢,٣٦

العادات	المجموعة	حجم العينة	الأداء القبلي		الأداء البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,١٨	١,٥٥	٠,٣٤	١,٥٤
	التجريبية	٣٤	١,٣٧	٠,٢٧	٢,٣٦	٠,٨٤	٢,٣٦
	الضابطة	٣٢	١,٣٤	٠,٢٥	١,٥٢	٠,٣٩	١,٥١
المقياس الكلي	التجريبية	٣٤	١,٣٩	٠,٢٨	٢,٣٨	٠,٧٨	٢,٣٨
	الضابطة	٣٢	١,٣٥	٠,١٤	١,٥٥	٠,٣٢	١,٥٥

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل، وقد كانت قيم المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن الفرضية السابقة جرى استخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covariance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً، ويبين الجدول رقم (١١) نتائج التحليل:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لعادات العقل.

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التفكير فوق المعرفي	الأداء القبلي	٠,٧٧١	١	٠,٧٧١			٠,٣٣٦
	المجموعة	١١,٠٣٧	١	١١,٠٣٧	٣١,٨٢٤	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢١,٨٥٠	٦٣	٠,٣٤٧			
	الكلي	٣٤,٤٨٥	٦٥				
طرح التساؤلات	الأداء القبلي	١,٨٤٩	١	١,٨٤٩			٠,٣١٣
	المجموعة	١١,٥٤١	١	١١,٥٤١	٢٨,٦٥٦	٠,٠٠**	

العادات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
	الخطأ	٢٥,٣٧٣	٦٣	٠,٤٠٣			
	الكلي	٣٧,٩٣٣	٦٥				
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	الأداء القبلي	٢,٦٤٠	١	٢,٦٤٠			٠,٣٠٥
	المجموعة	١١,٠٤٢	١	١١,٠٤٢	٢٧,٦٨٦	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢٥,١٢٦	٦٣	٠,٣٩٩			
	الكلي	٣٩,٥٢٧	٦٥				
المقياس الكلي	الأداء القبلي	٠,٨٩٨	١	٠,٨٩٨			٠,٣٢٥
	المجموعة	١٠,٧٨٦	١	١٠,٧٨٦	٣٠,٢٨٥	٠,٠٠**	
	الخطأ	٢٢,٤٣٨	٦٣	٠,٣٥٦			
	الكلي	٣٤,٦٧٠	٦٥				

** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠,٠٥)

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (١١) ما يأتي:

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (التفكير فوق المعرفي) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٣١,٨٢٤) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٣٦)، بمعنى: أن ٣٣,٦٪ من التباين في الأداء في التفكير فوق المعرفي يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (طرح التساؤلات) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٨,٦٥٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى

مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣١٣)، بمعنى: أن ٣١,٣٪ من التباين في الأداء في طرح التساؤلات يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٧,٦٨٦) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٠٥)، بمعنى: أن ٣٠,٥٪ من التباين في الأداء في تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود فرق دال إحصائياً (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في (مقياس عادات العقل) في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ف) (٣٠,٢٨٥) بمستوى دلالة (٠,٠٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وكان الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأدائهم أعلى مقارنة بأداء طالبات المجموعة الضابطة. وبلغت قيمة مربع آيتا (٠,٣٢٥)، بمعنى: أن ٣٢,٥٪ من التباين في الأداء في مقياس عادات العقل يعزى للبرنامج التجريبي.

– وجود أثر لأنشطة التعلم في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وقد بلغت قيمة مربع آيتا للكشف عن حجم أثر أنشطة التعلم في عادات العقل (٠,٣٢٥)، بمعنى: أن ٣٢,٥٪ من التباين في الأداء يعزى للبرنامج التجريبي (أنشطة التعلم).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون أنشطة التعلم المختلفة تركز على التصميم، والتفكير بعمق، والبحث عن معلومات جديدة، والتأكد من صحة المعلومات، والمشاركة في الأنشطة بغض النظر عن نوعيتها، وكذلك الاستماع للآخرين وتقدير أفكارهم، والاستعانة بأمثلة سابقة لدعم الأفكار، بالإضافة إلى البحث عما هو موجود في الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي بينت دور بعض البرامج والاستراتيجيات في تنمية عادات العقل، كدراسة (Liklider & Wiersema 2009؛ الشامي، ٢٠١٠؛ محيسن، ٢٠١٠؛ يتمي، ٢٠١٥؛ الغصن، ٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وللإجابة عن فرضية الدراسة، جرى حساب معاملات الارتباط، ويبين الجدول رقم (١٢) نتائج التحليل:

الجدول (١٢): مصفوفة معاملات الارتباط ومستوى الدلالة الإحصائية.

أداة الدراسة		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	مهارات الفهم القرائي (الكلي)	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	مقياس عادات العقل (الكلي)
الحرفي	معامل الارتباط	١	٠,٥٣	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٧	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٧٠	٦٦٠	٠,٥٦
	مستوى الدلالة		٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
الاستنتاجي	معامل الارتباط		١	٠,٦٧	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٨٣	٠,٦٧	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٥٦
	مستوى الدلالة			٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
النقدي	معامل الارتباط			١	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٩٢	٠,٢٩	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٥٦
	مستوى الدلالة				٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٢**	٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
التذوقي	معامل الارتباط				١	٠,٨٤	٠,٩٢	٠,٣٢	٠,٢٩	٠,٥٣	٠,٦٧
	مستوى الدلالة					٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠٩**	٠,٠٢**	٠,٠٠**	٠,٠٠**

أداة الدراسة		الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	مهارات الفهم القرائي (الكلي)	التفكير فوق المعرفي	طرح التساؤلات	تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	مقياس عادات العقل (الكلي)
الإبداعي	معامل الارتباط					١	٠,٩١	٠,٣٥	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٣١
	مستوى الدلالة						٠,٠٠٠**	٠,٠٠٤**	٠,٠٣٠**	٠,٠١**	٠,٠١**
مهارات الفهم القرائي (الكلي)	معامل الارتباط						١	٠,٢٩	٠,٦٧	٠,٢٥	٠,٢٦
	مستوى الدلالة							٠,٠١**	٠,٠٠**	٠,٠٤**	٠,٠٣**
التفكير فوق المعرفي	معامل الارتباط							١	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٧
	مستوى الدلالة								٠,٠٠**	٠,٠٠**	٠,٠٠**
طرح التساؤلات	معامل الارتباط								١	٠,٨٦	٠,٩٧
	مستوى الدلالة									٠,٠٠**	٠,٠٠**
تطبيق المعارف الماضية على مواقف جديدة	معامل الارتباط									١	٠,٩٥
	مستوى الدلالة										٠,٠٠**
مقياس عادات العقل (الكلي)	معامل الارتباط										١
	مستوى الدلالة										

** وتعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

ويلاحظ من الجدول السابق رقم (١٢) وجود معاملات ارتباط قوية وموجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب طبيعة أنشطة التعلم المقدمة للطالبات، حيث يمكن تنمية عادات العقل والتدرب عليها، جنباً إلى جنب مع تنمية مهارات الفهم القرائي، وذلك من خلال استخدام العديد من الطرق والاستراتيجيات والبرامج المختلفة، والتي تسهم هذه الأنشطة بصورة واضحة في رفع كفاءة الطلبة، وبالتالي جاءت قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، فقد تم الخروج بمجموعة من التوصيات للعاملين في الميدان التربوي والباحثين على النحو الآتي:

– الاهتمام بتدريس مهارات الفهم القرائي باستخدام أنشطة التعلم؛ لما لها من أثر في نفوس الطلبة ودافعيتهم للتعلم.

– تزويد المدارس بكتيبات إرشادية في مهارات الفهم القرائي وعادات العقل المختلفة والتي تتلاءم مع الفئات العمرية المختلفة للطلبة، وعقد دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهن على كيفية اكساب الطالبات عادات العقل.

المقترحات:

– القيام بدراسة مماثلة حول أثر أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى طلبة المدرسة: دراسة مقارنة باختلاف المرحلة الدراسة.

– دراسة فاعلية أنشطة التعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي وعادات العقل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية.

– القيام بدراسة الوضع الحالي في المدارس السعودية التي تعنى بأنشطة التعلم المختلفة، والوقوف على معوقات تطبيق مثل هذه الأنشطة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، صفاء محمد. (٢٠٢١). استخدام نموذج شوارتزفي تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد٥، ص ص ٢٣٥- ٣٠٩.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠٠٧). أساليب تدريس اللغة العربية. العين: دار الكتاب الجامعي.

البصيص، حاتم. (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة – استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

جاب الله، علي، والشيرازي، عبد الغفار. (٢٠٠٥). الأنشطة اللغوية (أنواعها- معاييرها- استخداماتها). عمان: دار الكتاب الجامعي.

جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة, العدد (٢٢)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١٥. ٤٩.

الحارثي، إبراهيم. (٢٠٠٧). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب الله، محمد (٢٠١٠). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. الطبعة الرابعة، عمان: دار عمار.

الحجايا، قاسم. (٢٠١٠). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحربي، بدر عبدالله. (١٤٣٧). تقويم النشاطات المتضمنة في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء المهارات النحوية المناسبة لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحيلواني، ياسر. (٢٠٠٣). تدريس وتقويم مهارات القراءة. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الربعي، محمد عبد العزيز. (٢٠٠٩). دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصرالعدد (٣١٠) ص١-ص١٣٠

الشيدي، هنادي هليل، العبدالعال، أبرار عبدالعزيز (٢٠١٧). تتقويم أنشطة التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١، ع٣، ص ص١٣٠- ١٤٨

السلمي، عبد المولى زهيميل. (٢٠١٨). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات النحو المناسبة لهم. مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٩، ص١٤٥-١٩٢.

السليتي، فراس. (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة الملك سعود. ٢٩ (٢)، ص ص ١٩٧- ٢٢١.

الشامي، حمدان ممدوح. (٢٠١٠). عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، الأزهر، العدد٣٤٤، الجزء٢، ص١٢٩– ص٣٧٨.

الصاعدي، وجدي محمد. (١٤٣٧). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللاومة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير فير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمي، ع ١٤٥، صص٧٣–١١٤.

عبد الحميد، عبدالله عبدالحميد. (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجيات معرفية معينةفي تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة, ع٢، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: القاهرة.

عبد الرحيم، طارق نور الدين. (٢٠١٨). عادات العقل، والدافعية العقلية، والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. مجلة كلية التربية بسوهاج، ع٥٢، ص ص١٢٩–١٨٢

العبيدي، خالد. (٢٠١٧). فاعلية القلم الالكتروني القارئ في علاج صعوبات القراءة الجهرية وتنمية مهارا تالفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٦). ١٧٩– ٢٢٠.

عدوي، سالم جمال الدين علي٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة المعرفة، ع١٩، ٢٢–٤٠.

عرفات، نجاح، وحسن، سناء. (٢٠١٣). المناهج والاتجاهات العالمية. السعودية: مكتبة الشقري.

العذيقي، ياسين. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عطية، جمال سليمان. (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. مجلة مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ١٦/ (٦٧).

عطيو، محمد نجيب. (٢٠١٣). المناهج الدراسية النظرية والتطبيق. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

العنزي، سالم، والشمري، فهد. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الأنشطة اللغوية المضمنة في مقرر (لغتي الجميلة) من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض وتصور مقترح لتطبيقها. المجلة العلمية، العدد (٢) ص٢٦– ص٢٩٨.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الرابعة). إربد: دار الأمل.

العيسوي، جمال مصطفى، والطناخي، محمد عبيد. (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدول الإمارات العربية المتحدة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١١٤– يوليو.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٩). برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١٠٥، ج١

الغامدي، صالح عبدالله (٢٠٠٨).
تقويم نشاطات التعلم في الكفايات اللغوية للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
الغصن، إقبال صالح. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات القراءة الناقدة وبعض عادات العقل لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأميرة نورة. مجلة الفتح، العدد (٨٤)، ص٣٤٠ص٣٧٠.
قطامي، يوسف، وعموري، أميمة. (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار الفكر.
آل كليب، بخيتة. (٢٠٢٠). تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسطة في ضوء عادات العقل وفقا لتصنيف (كوستا وكاليك). مجلة العلوم التربوية، ٥ (١)، ص١٣٣-ص١٦٨.
لافي، سعيد. (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
مارزانو ر. ج وآخرون. (٢٠٠٠). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي. تعريب جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، دار قباء، القاهرة.
المجاوب، سعد التركي. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية للأنشطة التعليمية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردن.
محيسن، مها محمد. (٢٠١٠). مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية لعادات العقل حسب مشروع (٢٠٦٠) العالمي وعلاقته بمتغيرات الجنس والصف التعليمي والتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
مرسي، حاتم. (٢٠١١). جماعات النشاط العلمي المدرسية تأسيسها- مجالاتها- تقويمها. القاهرة: دار النشر للجامعات.
المصري، هالة أسماعيل. (٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة
المفتي، محمد. (٢٠١٩). توجهات مستقبلية في تنظيم المنهج" توجهات مستقبلية في المناهج والتدريس" المؤتمر العلمي الدولي السادس" السابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مج٢، ص ص ٣٥٨- ٣٦٩.
مناع، محمد السيد (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ع٣٩.
النغيمشي، سليمان عبدالعزيز، وسعودي، علاء الدين. (٢٠١٨). معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له. رسالة ماجستير، جامعة القصيم.
نوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). تطبيقات علمية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.
الهاشمي، عبدالرحمن، وعطية، محسن علي. (٢٠٠٩). تحليل محتوى مناهج اللغة الرعبية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
يتمي، منى. (٢٠١٥). عادات العقل في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة ومدى إلمام الطالبات بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

ترجمة المراجع العربية:

Abdelhamid, Abdullah Abdelhamid. (2000). The effectiveness of certain cognitive strategies in the development of certain higher skills of comprehension in reading in secondary first-graders. Journal of reading and knowledge, P.2, Egyptian society for reading and knowledge: Cairo.

AbdulBary, Maher Shaaban. (2009). The effectiveness of the mental visualization strategy in the development of reading comprehension skills for middle school students. Published research, journal of studies in curricula and teaching methods, Egyptian Association for curricula and teaching methods, Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 145, pp. 73-114.

Abdulrahim, Tariq Nour Al-addine. (2018). Habits of mind, mental motivation, study specialization and gender as predictive variables of positive learning efficiency in Suhag university students. Journal of the Faculty of education in Suhag, pp. 52, pp. 129-182.

Adaie, Salim Jamal Al-addin ali (2017). Development of reading comprehension among high school students, Journal of reading knowledge, P.19,22-40.

Aissa, Mohammed Ahmed (2019). A program based on the introduction of teaching reading centered around concepts to develop understanding and strategic reading skills in high school students. Journal of the Faculty of education in Mansoura, P. 105, P. 1.

Al-Assawi, Jamal Mustafa, and Al-tanakhi, Mohammed Obaid. (2006). Development of reading comprehension levels among seventh graders in basic education in the United Arab Emirates, Egyptian Association for curricula and teaching methods, Journal of studies in curricula, Faculty of Education, Ain Shams University, p.114 - July.

Albusis, Hatem. (2011). Literacy development-multiple teaching and assessment strategies. Damascus: publications of the Syrian General Organization for writers.

Al-Celeti, Firas. (2017). The impact of active learning strategies on the development of reading comprehension skills and the trend towards reading among basic fourth grade students in Jordan. Specialized international educational journal, King Saud University. 29 (2) , pp. 197-221.

Al-Enezi, Salem, and Al-Shammari, Fahd. (2017). Obstacles to the application of the language activities included in the course (my beautiful language) from the point of view of teachers in the city of Riyadh and a proposed concept for their application. Scientific journal, issue (2) p.26 - p. 298.

Al-Ghamdi, Saleh Abdullah (2008). Evaluation of learning activities in the language competencies of the first secondary grade in the light of the appropriate critical thinking skills of students. Master's thesis, Umm Al-Qura University, Faculty of Education.

Al-Harbi, Bader Abdullah. (1437). Evaluating the activities included in the language proficiency books at the secondary level (The course system) in the light of the appropriate grammatical skills for them. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Harthy, Ibrahim. (2007). Mental habits and their development in pupils. Riyadh: Al-shaqri library.

Al-Hashemi, Abdulrahman, and Atiyah, Mohsen Ali. (2009). Analysis of the content of Arabic language curriculum. Amman: Al-Safa publishing and distribution house.

Al-hilwani, Yasser. (2003). Teaching and evaluating reading skills. Kuwait: Dar Al-Falah for publishing and distribution.

Al-Kuliab, Bakhita. (2020). Analysis of the content of the activities of the Arabic language courses in the kingdom of Saudi Arabia at the intermediate stage in the light of the habits of mind according to the classification (Costa and Kalik). Journal of Pedagogical Sciences, 5 (1) , pp. 133-P.168.

Al-Masri, Hala Ismail. (2017). The effectiveness of an electronic program to develop the skills of speed and reading comprehension among fourth grade primary schoolgirls in Gaza. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza.

Al-Mojaweb, Saad Al-Turki. (2017). The degree of practice of professional education teachers of educational activities in the state of Kuwait. Unpublished master's thesis, Al-Bayt University: Jordan.

Al-Naghimshi, Suliman Abdulaziz, and Saoud, Alaa Al-Addin. (2018). The beliefs of Arabic Language teachers towards the Activity Book of my beautiful language course and the degree of their use of it. Master's thesis, Qassim University.

Al-Obeidi, Khalid. (2017). The effectiveness of the electronic pen reader in the treatment of reading difficulties and the development of reading skills among students with reading difficulties in the third grade of primary school. Journal of Educational Sciences at Imam Mohammed bin Saud Islamic University. (6). 179- 220.

Al-Rashidi, Hanadi Halil, Al-Abdulaal, Abrar Abdulaziz (2017). English language book learning activities for the first secondary grade in the kingdom of Saudi Arabia are evaluated in the light of reading comprehension skills. Journal of educational and Psychological Sciences, vol. 1, p. 3, pp. 130-148.

Al-Rubaai, Mohammed Abdulaziz. (2009). The role of reading approaches in the development of mental habits as patterns of intelligent behavior. Studies in curricula and teaching methods, Egypt (310) P. 1-p. 130.

Al-Saadi, Wajdi Mohammad. (1437). Evaluating the learning activities in the My beautiful language course in the light of the critical reading comprehension skills of the sixth-grade students. Published master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Shami, Hamdan Mamdouh. (2010). Habits of mind in light of the changing academic year and the level of academic achievement among students of King Faisal University in Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Al - Azhar, No. 344, Part 2, pp. 129-378.

Al-Solami, Abdul-Mola zahimel. (2018). Evaluating the learning activities in the My beautiful language course for sixth grade elementary students in the light of their appropriate grammar skills. Journal of scientific research in education, P.19, pp. 145-192.

Arafat, Najah, Hassan and Sana. (2013). Global approaches and trends. Saudi Arabia: Al-shaqri library.

Athiqi, Yasin. (2009). The effectiveness of the self-questioning strategy in the development of some reading comprehension skills in secondary first graders. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Atiya, Jamal Suliman. (2006). The effectiveness of metacognitive strategies in the development of reading comprehension skills among students with learning disabilities in the preparatory stage. Journal of the Journal of the Faculty of education of Bennah University, 16/ (67).

Attiou, Mohammed Najib. (2013). Theoretical and practical school curriculum. Egypt, Cairo: world of books.

Baja, Abdel Fattah. (2007). Methods of teaching the Arabic language. Al Ain: University Book House.

Habiballah, Muhammad (2010). Foundations of reading and reading comprehension between theory and practice. Fourth edition, Amman: Dar Ammar.

Hajaya, Qasim. (2010). The impact of using the Marzano learning model in the development of grammatical concepts and oral expression skills among students of the basic stage. Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Jordan.

Ibrahim, Safa Mohammed. (2021). Using the Schwartz model in teaching Arabic to develop contemplative reading skills and habits of mind among middle school students. Journal of scientific research in education, No. 5, p p. 235-309.

Jaballah, Ali, and Shirazi, Abdul Ghaffar. (2005). Language activities (their types - norms - uses). Amman: University Book House.

Jad, Mohamed Lotfy (2003). The effectiveness of the proposed strategy in the development of some reading comprehension skills for students of the second preparatory grade. Journal of reading and knowledge, Issue (22) , faculty of Education, Ain Shams University, pp. 15-49.

Lavi, said. (2015). Teaching contemporary Arabic. Cairo: world of books.

Manna, Mohammed al-Sayed (2008). The effectiveness of the self-questioning strategy in the development of reading comprehension skills in secondary first-graders. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, p.39.

Mufti, Mohammed. (2019). Future directions in organizing the curriculum" future directions in curricula and teaching" The Sixth international scientific conference" The Twenty-seventh Egyptian Association for curricula and teaching methods, guest house, Ain Shams University, Vol.2, pp. 358-369.

Muhsien, Maha Mohammed. (2010). The level of acquisition by students of the basic stage of habits of mind according to the global project (2060) and its relationship to the variables of gender, educational grade and academic achievement. Unpublished PhD thesis, University of Jordan: Jordan.

Mursi, Hatem. (2011). School scientific activity groups establishment-fields - evaluation Cairo: publishing house for universities.

Nofal, Mohammed Bakr. (2010). Scientific applications in the development of thinking using habits of mind. Amman: Dar Al-Masirah.

Odeh, Ahmed Suliman. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process (fourth edition). Irbid: House of hope.

Qatami, Yousif, Amory, and Umaima. (2005). Habits of mind and thinking, theory and practice. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Yetme, Mona. (2015). Habits of mind in the content of the science curricula developed for the middle school and the extent to which students are familiar with them. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Taibah University.

المراجع الأجنبية:

Wiersema J.& Licklider ,B (2009) "Intentional Mental Processing Student Thinking As A habit Of Mind ". Journal of Ethnographic & Qualitative Research. 3 (1) , 119-127

Burgess, j. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviors. Emotional and behavioral Difficulties ,17,47 – 63

Costa, A & Kellick, B, (2005). Describing 16 habits of mind. Retrieved from for habits of mind. https://www. habitsofmindinstitute. org/about-us/hear-art/ com/…./16. hom. pdf from: http://www. Habits of mind. net/ whatare

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Describe 16 habits of mind, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) , Alexandria, Virginia, U. S. A.

Costa, A., & Kallick, B. (2008). Habits of Mind across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD

Eble,R. (1972). Essentials of educational measurement. New jersey: prentice-Hall,inc.

Ghosan, Iqbal Saleh. (2020). The effectiveness of a program based on language activities in the development of critical reading skills and some habits of mind among female teachers at the faculty of education at Princess Nora University. Al-Fath magazine, issue (84) , pp. 340, P.370.

Guerrero, A. (2003). Visualization and Reading Comprehension. Washington: Educational Resources Information Center (ERIC): 13.

Marzano R. Vol. (2000). Dimensions of learning are a different construction of the classroom. Arabization of Jaber Abdel Hamid, Safa Al-Asar and Nadia Sharif, Dar Quba, Cairo.

Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: a Step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12) (2nd ed). Maidenhead: Open University Press.

Snowball, D. 2005. Comprehension-an overview, Published by Aussie Interactive, port Washington: New York.

متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية

The Requirements for Achieving the Psychological Education of Children and the mechanisms for Activating them in the Family and their Obstacles from the Viewpoints of Faculty Members of the Colleges of Education in Saudi Universities

إعداد

د. فوزيه بنت مناحي ماجد البقمي

أستاذ التربية الإسلامية المشارك

بجامعة الطائف

Dr. Fawziah Munahi Majed ALBaqami

Associate Professor of Islamic Education

At Taif University

DOI:10.36046/2162-000-014-016

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها، ومعرفة أهم معوقات تحقيق هذه المتطلبات في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة؛ التي طبقت على عينة عشوائية بسيطة عددها (٣٠٦) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في خمس جامعات سعودية، وهي: جامعة الملك سعود، والإمام محمد بن سعود الإسلامية، والأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وأم القرى، والملك خالد. وأشارت نتائج الدراسة إلى موافقة أفراد العينة بشدة على متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة، بمتوسط حسابي (٤,٦٩ من ٥,٠٠)، كما جاءت استجابات أفراد العينة على محور آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق التربية النفسية للطفل بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٧٥ من ٥,٠٠) وهو متوسط يشير إلى (موافق بشدة)، كما جاءت استجابات أفراد العينة بدرجة موافق بشدة على محور معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٧٥ من ٥,٠٠). وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس، لصالح أفراد العينة من الإناث، وباختلاف متغير الجامعة، لصالح أفراد العينة من منسوبي جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وباختلاف متغير الدرجة العلمية لصالح درجة الأستاذ، ولا توجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المتطلبات، التربية النفسية، الطفل، الأسرة.

Abstract

The study aimed to determine the requirements of achieving psychological education of the child and their activation mechanisms, and to identify the most important obstacles to achieving these requirements in the family from the viewpoints of faculty members in Saudi universities. The study used the descriptive survey method through a questionnaire, which was applied to a simple random sample of (306) faculty members of Education Colleges in five Saudi universities: King Saud University (KSU) , Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU) , Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU) , Umm Al-Qura University (UQU) , and King Khalid University (KKU). The study's results indicated that the respondents strongly agreed on the requirements of achieving psychological education of the child in the family, with an arithmetic mean of (4.69 out of 5.00). The sample members' responses on the axis of mechanisms for activating the family's role in achieving psychological education of the child also came with a general arithmetic mean of (4.75 out of 5.00) , which indicates to (Strongly Agree). The respondents' responses on the obstacles to achieving the requirements of psychological education of the child came with a Strongly Agree degree and a general arithmetic mean of (4.75 out of 5.00). The results showed that there were statistically significant differences between respondents' views according to the gender variable, in favor of females, and according to the university variable, in favor of PNU respondents, and according to the academic degree variable, in favor of the professor's degree, and there were no differences attributable to the Years of Experience variable.

Keywords: requirements, psychological education, child, family

المقدمة

تقوم التربية الإسلامية على أصول أساسية في مقدمتها: الأصول النفسية التي تهتم بنفس الإنسان، وتسعى إلى تهذيب استعداداته وغرائزه، وإشباع دوافعه وحاجاته، وتنمية قدراته بطريقة مشروعة، وهذه من أسمى أهداف التربية الإسلامية التي تسعي نحو تنشئة الإنسان المسلم تنشئة صحيحة في جميع جوانب شخصيته. وبما أن الجانب النفسي جزء مهم في تكوين شخصية الإنسان بشكل عام، فإنه مهم أيضًا تكوينه بشكل خاص في شخصية الطفل. حيث إن من مقومات التربية الإسلامية في مجال تربية الطفل أن تأخذ بعين الاعتبار البناء النفسي للطفل قبل أن يولد وبعد ولادته وحتى يصبح راشدًا.

ولأهمية البناء النفسي في التربية الإسلامية نجد أن الإسلام بما فيه من أوامر ونواه ومدح لمحاسن الأخلاق الفاضلة، وذم لمساوئ الأخلاق السيئة، كل هذا وذاك يؤثر في النفس البشرية فيهذبها، ويظهر آثار ذلك في كل أفعاله وأقواله وحركاته، بل في كل سكناته، فيضبطها وينظمها ليسيرها على منهج الخير، وهكذا يكون أساس البناء النفسي للإنسان، فتتربى فيه الملكات الفاضلة وتطهر نفسه من الرذائل والأخلاق السيئة (الهويش، ٢٠١٦، ص٢١٧). وهناك كثير من الإشارات النبوية في تربية الأطفال تؤكد على أهمية التربية العاطفية والانفعالية للطفل، فقد وضع النبي صلى الله عليه وسلم أُسسًا عملية واضحة ونظرية تربوية متكاملة في التوجيه نحو تربية الأطفال سيكولوجيًا، ومن أهم المبادئ التي أكد عليها في علاقة الراشدين بالأطفال في هذا المجال: الاحترام، والعطف، والحنان، واللعب. فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يجعل من حب الأطفال والعناية بهم وملاعبتهم واحترامهم نهجًا تربويًا إسلاميًا واضح الغايات والأهداف (وطفة، ٢٠٠٤، ص٧٧-٧٨). وهذا يبين المكانة العظيمة التي تحظى بها مرحلة الطفولة في الشريعة الإسلامية، فقد أسس التشريع الإسلامي الأحكام ووضع قواعد التربية وحدد مسؤولية الرعاية على الوالدين، وسارت التربية الإسلامية على هذا النهج. فقد أكد كل من علام ومحمود (١٩٩٢، ص ٣١) على اهتمام التربية الإسلامية بأسلوب التنشئة الاجتماعية وبمراحل نمو الطفولة وخصائص النمو في كل جوانبه والاتجاهات السليمة، والقيم الدينية والخلقية، واهتمت أثناء تربيتهم بتحقيق مطالب النمو المهمة التي تحقق للنشء نموًا نفسيًا سليمًا. فالتربية الإسلامية

هي المصدر الوحيد لإعداد الطفولة السعيدة فهي مصدر تعليم وتقويم، تحدد وتوجه سلوك الأطفال في علاقاتهم بخالقهم، وفي علاقاتهم بأنفسهم، وفي علاقاتهم بالآخرين.

وتلقى تربية الطفل في تراث الإسلام عناية ورعاية، إذ تتجلى نظرة الإسلام إلى الذات الإنسانية في أنها جملة قوى روحية ونفسية وعقلية وجسدية، وقد أشار الإسلام إلى وحدانية هذه الذات في جميع الحالات، إذ ليس في الإسلام فصام بين الروح والجسد. فلا توجد ذات نفس وذات عقل وذات روح، فالروح والنفس والعقل كيان واحد مترابط اسمه الإنسان (حجى، ٢٠٢٠، ١٣). استنادًا إلى ما سبق يعد الاهتمام بالتربية النفسية للطفل ضرورة ملحة تتطلب من الوالدين معرفة مطالب وخصائص النمو النفسي؛ مما يساعد على تقويم سلوكيات الطفل وتوجيهها بتوفير بيئة صحية محفزة على النمو الانفعالي السليم للطفل، وحتى لا يشعر الطفل بالنقص الذي يؤدي الى الانحراف السلوكي والعقد النفسية. فهناك اتفاق بين الباحثين على أن السنوات الأولى من عمر الطفل لها آثار باقية في تكوين الشخصية مدى العمر. ويشير إلى هذه الأهمية الجزار (٢٠١٩، ١٩) عندما ذكر أن مرحلة الطفولة المبكرة تعد مرحلة حاسمة في تكوين شخصية الطفل المتكاملة وتأسيسها وإعدادها للمراحل التالية من حياته؛ باعتبارها من أهم مراحل نمو الإنسان، فيتأثر الطفل فيها بكل المؤثرات التي يصعب تغيير آثارها لاحقًا. فالطفل يكون شديد القابلية للتأثر بالعوامل المحيطة به، ولمرحلة الطفولة خصائص تميزها عن غيرها من مراحل النمو في جميع جوانب النمو المختلفة، لذلك حظيت قضية الطفولة على مر العصور ولا تزال باهتمام المفكرين، والعلماء، والمربين، والمسؤولين.

كما حظيت مطالب النمو باهتمام كبير لدى العلماء والباحثين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع وخاصة في المراحل العمرية الأولى للطفل قبل دخوله للمدرسة، حيث تعد المطالب معيارا للحكم على مستوى نمو الطفل في جوانبه الجسمانية النفسحركية والصحية، والاجتماعية والوجدانية، فمرحلة ما قبل المدرسة ذات أهمية في اكتساب الأطفال القدرة على التعلم والإبداع والحب والثقة في النفس والإحساس القوي بالذات، كما تتميز هذه المرحلة بتطور في الجوانب الجسدية والصحية، وللأسرة دور كبير في هذه المرحلة حيث تعدّ الخلية الأولى التي ترعى صحة الطفل وتوفر له الظروف الملائمة للنمو السوي (شنون، ٢٠١٩، ١٠٥). وعليه ينبغي توفير الرعاية الصحية داخل الأسرة، بحيث تساعد الأطفال على النمو السليم في مختلف جوانب

شخصياتهم بما فيها الجانب النفسي. لا سيما إن هناك صعوبة في تغيير وتعديل ما يتعلمه الطفل منذ صغره من عادات واتجاهات ومعتقدات كما ذُكر سابقًا. فالخبرات التي يمر بها الطفل في بداية حياته تؤثر تأثير كبير على صحته النفسية، وهي المسؤولة عن ضبط الردود الانفعالية والتحكم في الذات وتحقيق الصحة النفسية.

ولا بد من الإشارة إلى أن معظم المشكلات النفسية للأطفال تعود إلى إهمال الوالدين الجانب النفسي في التربية، وفرض أنماطاً محددة لأسلوب التربية على الأطفال، وعدم إشباع حاجاتهم الأساسية، وما يحدث من صراعات بين الرغبات والدوافع، وتجاهل أسئلة الأطفال واستفساراتهم وعدم الاجابة عنها إجابة صادقة وصحيحة، وأساليب التنشئة الاجتماعية القاسية القائمة على النبذ والإهمال، والتثبيط والعقاب وغيرها من مظاهر سوء التوافق النفسي التي ذكر منها (الهويش ٢٠١٦، ص١٩٢) الاضطرابات النفسية التي يعبر عنها بدرجة عالية من القلق والتوتر واليأس والتعاسة والقهر، وليس لها أسباب عضوية واحدة وإنما هي نتاج عوامل بيئية مكتسبة كخبرات الطفولة المؤلمة، والصراعات المتزايدة في حياة الفرد والتفكك الأسري وفقدان الأمن والحرمان من الحب والعطف والرعاية وأساليب التنشئة الخاطئة التي عاش في ظلها الفرد سواء في البيت أو المجتمع.

فالأسرة هي المؤسسة الأولى والأساسية من بين المؤسسات الاجتماعية المتعددة المسؤولة عن إعداد الطفل للدخول في عالم الحياة الاجتماعية، ليكون عنصرا فعالًا في إدامتها على أساس الصلاح والخير والبناء الفعال. والأسرة هي نقطة البدء المسؤولة عن إنشاء وتنشئة العنصر الإنساني، وهي المؤثرة في كل مراحل الحياة إيجابا وسلبا، ولهذا أبدى الإسلام عناية خاصة بالأسرة المنسجمة؛ فوضع القواعد الأساسية في تنظيمها وضبط شؤونها، وتوزيع الاختصاصات، وتحديد الواجبات، وخصوصا تربية الطفل تربية صالحة وسليمة متوازنة في جميع جوانب شخصيته الفكرية والعاطفية والسلوكية (بن خويا، ٢٠١١). ولتحقيق التربية النفسية للطفل؛ تؤكد كثير من الدراسات العلمية على العلاقة الوثيقة بين الأسرة وصحة الطفل النفسية، وأن الجو الأسري وما يلاقيه الطفل من معاملة من أفراد أسرته من أهم العوامل التي تساعد على نضج شخصيته وتكوينه الانفعالي والنفسي. وعليها تقع مسؤولية تهيئة متطلبات التربية النفسية للطفل حتى يصل إلى الاستقلال الانفعالي للحياة السعيدة ويحقق التوافق والصحة النفسية السليمة.

وبناء على ما سبق تأتي أهمية هذه الدراسة التي تسعى لتحديد متطلبات وآليات تفعيل ومعوقات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبحت التربية النفسية تمثل جانبا مهمًا وجزءًا لا يتجزأ من التربية الشاملة، حيث تركز اهتمامها بوجدان الإنسان وعواطفه ومشاعره وانفعالاته، فهي المحرك الرئيس لإنسانيته وممارسة دوره في الحياة. وبالرغم من أن الاهتمام بالتربية النفسية أصبح من أهم سمات التربية المعاصرة باعتبارها تتعلق بالجانب العاطفي عند الانسان، وأن البيئة الأسرية المستقرة تؤثر تأثيرًا بالغًا في النمو النفسي للطفل، إلا إنه كما ذكر كل من ياسين والموسوي والزامل (٢٠٠٠، ٣٦-٣٧) أن التماسك الأسري بات يشكو من تصدعات مختلفة من حيث كثرة الضغوط الحياتية والاقتصادية، وكثرة حالات الانفصال المعلن البائن والانفصال الكامن (الطلاق العاطفي)، كل هذا وغيره أحدث تأثيرًا سلبيًا في معاملة الوالدين لأبنائهم. فللمناخ الأسري وإساءة المعاملة تأثير على الأطفال فهم يرثون من الوالدين بعض الحقائق البيولوجية، ويأخذون عنهم بعض الحقائق النفسية والاجتماعية.

وفي هذا الإطار، ونظرًا لدور الأسرة في تحقيق التربية النفسية للطفل وتأثيرها المباشر في نموه النفسي السوي، وبناء على كثير من توصيات الدراسات العلمية ومنها: دراسة العزام والزعبي (٢٠٢١، ٥٤٢) التي أكدت أن الجانب النفسي من أبرز الجوانب التي اهتم بها الإسلام، حيث قدم العديد من الحقائق والقوانين المرتبطة بالنفس الإنسانية، لا سيما إنها الميدان التطبيقي للتربية، وهي المقصودة بالتغيير الفكري والتعديل السلوكي، ومن هنا أخذت موضوعاتها اهتمام الكثير من الباحثين والمفكرين، وهذا ما جعلها من الموضوعات الخصبة والحية. وأكدت دراسة أهل (٢٠٢١، ص٩٦) أن توازن الصحة النفسية لدى الأطفال يوازي بأهميته الصحة الجسدية والعقلية. وقد يحار الأهل فيما يجب اتباعه لضمان نشأة الطفل بالشكل السليم لمساعدته على تكوين شخصية مستقلة توفر له حياة مستقرة فيما بعد.

وخلاصة القول إن وعي الأسرة بمتطلبات التربية النفسية يسهم في تنشئة الطفل تنشئة سليمة خالية من الضغوط الحياتية، وتجعله أكثر مرونة وقدرة على مواجهات المواقف الضاغطة والمشكلات الحياتية المختلفة، وتحميه بمشيئة الله من الاضطرابات النفسية وما ينتج عنها. حيث إن التربية النفسية تركز على فهم شخصية الطفل ومحاولة تغيير وتعديل سلوكه، ومعرفة ما لديه من اتجاهات وميول وقدرات، ومهارات، وانفعالات، ودوافع وتوجيهها التوجيه السليم، والباحث في مصادر التربية الإسلامية قرانًا وسنة، يجد فيها جملة من الإشارات الربانية المتعلقة بالنفس البشرية وتهذيبها. **لذلك يمكن تحديد المشكلة في السؤال الرئيس الآتي: ما متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.**

وللإجابة عن السؤال الرئيس تم صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

– ما متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

– ما آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

– ما معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) بين استجابة عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

٢. التعرّف على أبرز معوقات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

٣. الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تبعاً لمتغيرات الدراسة السابق تحديدها.

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة الحالية أهميتها من حيث الآتي:

الأهمية النظرية:

– بناء قائمة بالمتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق التربية النفسية للطفل وأساليب تفعيلها في الأسرة.

– تسليط الضوء على أهمية دور الأسرة كمؤسسة تربوية لها دورها الكبير في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل.

– تأتي أهمية موضوع التربية النفسية في الوقت الحاضر لما تم ملاحظته من خطورة عدم الاستقرار الأسري والخلافات العائلية وما ينتج عنها من: التوتر والخوف وعدم الثقة بالنفس الإحباط والقلق لدى الأطفال، وما يتعرض له الطفل من ضغوط ومشاكل نفسية قد تؤثر على تربيته النفسية.

الأهمية التطبيقية:

– يتوقع أن تفيد نتائج وتطبيقات الدراسة الآباء والأمهات في تعزيز تربية أطفالهم تربية سليمة تراعي تكوينهم النفسي.

– الوقوف على أهم المعوقات التي تؤثر في تحقيق التربية النفسية، وما تتضمنه من ممارسات خاطئة لأساليب التنشئة الأسرية تنعكس على سلوك الطفل ومدى توافقه مع المحيط الخارجي.

– المأمول أن تفيد هذه الدراسة –من خلال ما توصلت إليه من نتائج وتطبيقات تربوية– صناع القرار والمشرفات التربويات وواضعي مناهج الطفولة المبكرة والمعلمات في تحقيق الجودة في مخرجات التعلم المتعلقة بالبناء النفسي للطفل، وتزويدهم بأساليب تنمية التربية النفسية للطفل.

– تشجيع تبادل الخبرات التربوية بين الباحثين في تربية الطفل النفسية، واستكمالا للدراسات العلمية التي تنادي بأهمية دراسة الأصول النفسية لتربية الطفل ونمو الوجداني والانفعالي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها في الأسرة ومعرفة أهم معوقات تحقيق هذه المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في خمس جامعات سعودية، وهي: جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي١٤٤٣/ ١٤٤٤.

الحدود البشرية: اشتملت على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

المتطلبات:

تعرف المتطلبات بأنها: "الحاجات التربوية المختلفة من ضوابط وأخلاقيات ومواصفات والتي ينبغي توافرها لتحقيق الأهداف المرغوبة" (فلية والزكي، ٢٠٠٤م، ص٢٠٧). ويعرف العميري (٢٠٠٥، ص١٠) المتطلبات التربوية بأنها: مجموعة من القيم، والمهارات، والمعلومات اللازمة لتربية الطفل والتي يتم وضعها في ضوء رصد بعض سلبيات الواقع التربوي الاجتماعي بغرض علاج تلك السلبيات.

ويقصد بمتطلبات التربية النفسية إجرائياً في هذه الدراسة: مجموعة من الممارسات والمهام والأساليب والمهارات التي تقوم بها الأسرة لتحقيق التربية النفسية للطفل، والوصل به إلى مستوى من النضج الانفعالي.

التربية النفسية:

يُعرف الزهير (٢٠١٨) التربية النفسية للأطفال "أن يعقلوا على الكمال والاتزان الشخصي والنفسي، وعلى ضبط انفعالاتهم، ورد كل رغباتهم وحاجاتهم النفسية والعاطفية والوجدانية إلى شرع الله عز وجل". وتعرفها الشهري (٢٠١٥، ١٠) بأنها: "عملية تنمية وتزكية وتهذيب لجوانب النفس، الروحية، والدافعية والانفعالية، والعقلية، خلال مراحل نمو الجنين المختلفة وتهيئة الظروف الصالحة لنموه نموًا نفسيًا سويًا من قبل تكوينه في بطن أمه وحتى ولادته، مع الاعتماد على المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام بهدف تحقيق سعادة الإنسان في الدارين".

وتعرف التربية النفسية إجرائياً وبشكل عام بأنها: عملية تستهدف إكساب الإنسان السلوكيات الوجدانية والمهارات النفسية، وتكوين الاتجاهات العاطفية السليمة، حتى يصل إلى مرحلة من الاتزان العاطفي والنضج الانفعالي والاطمئنان النفسي الذي يمكنه من التكيف مع المجتمع المحيط به. وتُعرف التربية النفسية للطفل إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: عملية تنمية جوانب النمو النفسي للطفل من: اتجاهات وقيم ومشاعر وعواطف وأحاسيس وانفعالات وتهذيبها، مما يجعلها تؤثر تأثيرا إيجابيا على سلوك الطفل في حياته وتجعله أكثر استقرارًا.

الإطار النظري

أهمية التربية النفسية للطفل:

يُعنى منهج التربية الإسلامية بتربية الجسم كله، فهو ينمي في الجسم المعرفة، وينمي فيه المهارة، ويُنمي فيه المشاعر والعواطف والقيم الإنسانية التي تساعده في القيام بمهمته الأساسية وهي عمارة الأرض، واستغلال خيراتها وطاقاتها لترقية الحياة وفق منهج الله (مدكور، ٢٠٠٢، ١٠٩). فالإسلام قدم منهجًا عظيمًا لتربية الأطفال، وكيفية التعامل معهم ووضع مبادئ للتربية النفسية وأسس مستمدة من توجيهات القرآن والسنة النبوية. فتنمية المشاعر والعواطف والقيم الإنسانية

التي هي أساس البناء النفسي للإنسان جزء لا يتجزأ من منهج التربية الإسلامية، ولها دورها في وظيفة الاستخلاف.

لهذا التربية النفسية لا تقل أهمية عن غيرها، وتستمد أهميتها من ذات النفس البشرية التي بصلاحها يصلح حال الإنسان وبفسادها تفسد حالته، وعليها تتشكل الشخصية السوية بجوانبها المختلفة العقلية، والاجتماعية، والجسمية، والأخلاقية. وتنبثق أهمية التربية النفسية للطفل من حيث تركيزها على تنشئة الطفل تنشئة سليمة خالية من الضغوط والانفعالات والأمراض، وتحقيق الاستقرار النفسي له بكل المقاييس.

أساليب تحقيق التربية النفسية للطفل:

التربية هي العلم الذي يهتم بإعداد النشء للحياة المستقبلية، حيث يكون هذا الإعداد منذ اللحظات الأولى من عمر الفرد، والأسرة كمؤسسة قاعدية تساهم بجزء كبير في بناء شخصية الفرد وتقويم سلوكه، وقد تختلف أساليب التربية الأسرية من أسرة إلى أخرى، حسب اتجاهات ومعتقدات وأفكار الوالدين على وجه الخصوص، إذ إن الأسرة تقوم بعملية التربية لأطفالها من خلال إكسابهم العادات، والقيم، والأخلاق الإسلامية؛ مما يؤثر على سلوك الفرد في الحياة الاجتماعية (كتفى، ٢٠٢١).

وتعد أساليب التربية الإسلامية التي وردت في القرآن الكريم، والتي اتبعها الرسول صلى الله عليه وسلم في تربية الأطفال هي أساليب لتحقيق التربية النفسية للطفل، وتتمثل في: القدوة الحسنة، واستخدام أسلوب الترغيب والترهيب، والمداعبة، والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، واللعب، وتمثيل الأدوار، والملاحظة والمقابلة، والتربية بالقصة والموعظة الحسنة، والتطبيق العملي والتجربة، ومراعاة الفروق الفردية جميعها أساليب لتعزيز التربية النفسية، بالإضافة إلى أهمية استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية كالإرشاد النفسي للوالدين وغيره.

الآثار المترتبة على إهمال التربية النفسية:

أصبحت الضغوط النفسية سمة من سمات الحياة المعاصرة، تساير تغيرات المجتمعات الإنسانية وتحولاتها بأبعادها المختلفة، وهي تصيب الكبار والصغار على حد سواء. ويرى بعض علماء النفس أن الأطفال يعانون من الضغوط النفسية أكثر من الكبار؛ وذلك بسبب قلة خبراتهم في

مواجهة هذه الضغوط والتغلب عليها. وكثيرًا ما يهمل الكبار للأسف شكوى الأطفال من أعراض ازدياد التوتر والضغط مثل: صداع الرأس المتكرر، وآلام البطن، وغيرها من الأعراض، ومن هنا فهم بحاجة لأن يتفهمهم الكبار ويساعدونهم في تجاوز هذه الضغوط والتغلب عليها (طنجور، ٢٠٠١، ٧٤).

والتربية النفسية من الأمور التي يجب الاهتمام بها بشدة لا سيما في مرحلة الطفولة؛ لأنه يترتب على إهمالها العديد من الآثار التي تنعكس سلبًا على شخصية الطفل على المدى البعيد. من أهم هذه الآثار ما ذكرته باظة (٢٠٠٧، ٢٧٤-٢٧٥) وهي: عدم الاستقرار الانفعالي، والاكتئاب، ونقص القدرة على الاستمتاع بالحياة، وضعف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفقد الثقة بالنفس، والانسحاب، والتأخر الدراسي، وانخفاض مستوى الطموح، وانخفاض تقدير الذات، والنشاط الزائد، والتمرد والعناد، والحزن، وانتشار الكذب، والسرقة، والخوف المستمر من الآخرين، وعدم القدرة على تكوين صدقات ناجحة، والعصبية المفرطة في التعامل، وضعف الاستقلالية.

دور الأسرة في تحقيق التربية النفسية للطفل:

يرى علماء النفس والتربية أن المحيط الذي يعيش الطفل فيه هو الذي يحدد معالم شخصيته مستقبلا بدء بالوالدين فمحيط العائلة فالمجتمع الكبير (البياتي، ٢٠١٥، ٣١٨). وتأكيدًا على ذلك فإن الأسرة -كمؤسسة أولى من مؤسسات التنشئة الاجتماعية- لها دور تربوي عظيم في تحقيق التربية النفسية للطفل، يتمثل شيئًا من هذا الدور في: توفير البيئة الآمنة والمستقرة التي تسودها المحبة، وإزالة كل العقبات التي تعيق نمو الطفل النفسي، والبعد عن الأساليب الخاطئة في تربية الأطفال، وتعزيز الجانب النفسي بالاحتضان والتقبيل والعطف عليهم والرحمة والرأفة بهم.

كما يجب على الوالدين والمربين في ضوء إدراكهم للخصائص النمائية للطفل، ومعرفتهم بمطالب النمو أن يراعوا عند تعاملهم مع الأطفال عدم التبرم من النشاط الاستطلاعي للأطفال؛ بل استثماره لتنمية معارفهم، واحترام مخاوف الأطفال ومساعدتهم على التخلص منها بأسلوب تدريجي يخلو من القسوة والإجبار، وأيضًا مراعاة العدل وعدم المفاضلة بينهم (عقل، ١٤١٩، ١٩٠). وتوصي الشهري أيضًا (٢٠١٥) في دراستها الأسرة بأهمية الاسترشاد بالباحث النفسي

والاجتماعي عند حصول بعض المشكلات والاضطرابات النفسية لأحد أفراد الأسرة في حال عدم قدرة الوالدين على التعامل معها وعلاجها.

الدراسات السابقة

تناولت كثير من الدراسات العلمية موضوع مجالات تربية الطفل بما فيها مجال التربية النفسية بشكل مباشر وغير مباشر، ومن هذه الدراسات:

دراسة **طه وبدر** (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على ملامح البيئة الأسرية الصالحة لتزويد الأبناء بالصحة والسلامة النفسية، والكشف عن دور الأسرة في إشباع الحاجات الفيزيولوجية والنفسية لأفرادها، والتعرف على الوسائل التربوية الإسلامية لإعداد الأبناء وتزويدهم بالصحة العامة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: زود الإسلام المربي بالوسائل والطرق التربوية السليمة لغرس السلوك القويم وتعديل السلوك المعوج منها التربية بالقدوة والتربية بالعادة، والموعظة، والملاحظة، والعقوبة، وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بمناهج التربية الإسلامية والتربية النفسية لمرحلتي الأساس والثانوي.

وبما أن هناك اهتمامًا من قبل العلماء في الميدان التربوي بمجال الطفولة وجوانب نمو الطفل تأتي دراسة **الفايدي** (٢٠٠٨) لتوضح آراء ابن قيم الجوزية في تربية الطفل؛ من حيث توضيح آراءه في مسؤولية تربية الطفل ومراحل نموه وأساليب تربيته، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم التوجيهات التربوية في تربية الطفل العدل والمساواة في تعامل الأب مع أطفاله، لأن عدم المساواة له آثار نفسية وبدنية بين الأطفال وتثير ي الأنفس الكراهية والبغضاء، وأيضًا ينبغي مراعاة مبدأ الفروق الفردية لما له من فائدة في معرفة استعدادات وقدرات وميول الطفل واتجاهاته وما يناسب كل طفل عن الآخر.

وفي دراسة أجراها **آل رفعة** (٢٠١١) بهدف توضيح مفهوم التنشئة الأسرية من منظور التشريع الإسلامي والفكر التربوي والاجتماعي، والكشف عن الأساليب الخاطئة للنشء وانعكاساتها التربوية من وجهة نظر خبراء التربية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن الأساليب الخاطئة المباشرة جاءت تنازليًا الدلال ثم القسوة ثم الإهمال، وأن الأساليب الخاطئة غير المباشرة جاءت تنازليًا الحماية الزائدة ثم التسلط ثم الحرمان، وأن التدليل الزائد عن الحد يؤثر

بدرجة عالية بلغ (٣,٧٩) من واقع استجابات الأخصائيين التربويين من الأساليب الخاطئة غير المباشرة، وتوصي الدراسة بأهمية ضرورة تفهم حاجات النشء عمومًا في ظل المتغيرات المعاصرة.

كما هدفت دراسة **عبد الرحمن** (٢٠١٥) التعريف بتربية الطفل في الإسلام، ومعرفة المجالات التي ترتكز عليها التربية الإسلامية في تربية الطفل وكذلك التعريف بأساليب التربية في الإسلام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة أنه لابد من التخطيط الواعي لتكوين الأسرة السعيدة التي ينشأ الطفل في كنفها، وأن الطفل في حاجة إلى تربية شاملة منذ ولادته، وأن حضانة الطفل ترتبط بالأم الواعية أو من تنوب عنها في الحنان وفق مواصفات إسلامية من حيث المودة، والرحمة والمحبة والعناية، وينبغي احترام شخصية الطفل والثناء عليه في كل فعل حسن، وعدم توبيخه والإساءة إليه، والرفق في معاملته وعدم العقاب القاسي، ولا بد من التركيز على تربية الطفل النفسية بزرع الإيمان بالله وتعويده الجرأة والشجاعة والانضباط عند الغضب.

وهدفت دراسة **الشهري** (٢٠١٥) إلى التعرف على تربية الجنين النفسية في ضوء الإسلام، وبيان مبادئ التربية النفسية من خلال تعريف مفهوم التربية النفسية وخصائصها وأهدافها، والكشف عن جوانب التربية النفسية التي تمثلت في الجانب الروحي وجانب الدوافع، والانفعالات، وجانب العقل، وبيان مبادئ التربية النفسية في الإسلام لمرحلة الجنين وتطبيقاتها التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مبادئ التربية النفسية في الإسلام عبارة عن أسس عملية تربوية مستمدة من توجيهات القرآن الكريم، والسنة النبوية تعتمد على حقائق عن مكونات النفس الإنسانية، وتهتم بإزالة العقبات التي تعيق النمو النفسي وتبني معارف صحيحة حول النمو النفسي السوي، وأن زيادة دائرة المعارف الصحيحة للوالدين، وتكثيف القراءة، والالتحاق بالدورات التربوية، وسؤال واستشارة أهل الاختصاص والمعرفة؛ يساعد على تمتع الجنين ببيئة نفسية سليمة.

كما هدفت دراسة **البياتي** (٢٠١٥) إلى التعرف على تأثير البيئة المحيطة على تربية الطفل، وتوضيح أسس التربية الإسلامية للطفل وأيضًا الوقوف على أهم الأساليب التربوية للطفل في الإسلام، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أسسًا إيمانية واجتماعية ونفسية وعقلية وعلمية وجسمانية قامت عليها تنشئة الطفل في التربية

الإسلامية، ومن أهم أسس التربية الأساس النفسي والسلوكي الذي يستوجب على الوالدين والأسرة أن يجتهدوا في زرع الثقة والطمأنينة في نفوس الأبناء، حتى يتمكنوا من أن يحرروهم من تأثيرات الخوف والاضطراب والقلق وكل ما يؤدي إلى انهيارهم النفسي، وتوصي الدراسة بتجنب العنف مع الأطفال وإشباع حاجاتهم النفسية، وضرورة توعية الأسرة بالأساليب الصحيحة في المعاملة الوالدية.

وقام **أحمد** (٢٠١٨) بدراسة هدفها التعرف على بعض حقوق الطفل في الإسلام، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وخرجت الدراسة بعدة نتائج أهمها: أنَّ للطفل مكانة مرموقة في الإسلام، كما أنَّ له حقوقاً قبل وبعد ميلاده، بداية باختيار الزوج ثم إقامة الأذان وإقامة الصلاة في أذنيه فور ولادته، كما أنَّ له حق الرضاعة واختيار اسم حسن له، وتعليمه، والمساواة والعدل في المعاملة بين الأطفال في الأسرة الواحدة، وكذلك حقه في اللعب والترفيه وغيرها من الحقوق، وأنَّ أداء هذه الحقوق هو من صميم الالتزام بتوجيهات الدين الإسلامي مع تأكيد ريادة الإسلام في مجال الطفولة وفي وضع حقوق واضحة للطفل، وتوصي الدراسة بإجراء مزيدٍ من البحوث في مجال الطفولة في الإسلام والتربية الإسلامية.

وفي دراسة أجراها **العزام والزعبي** (٢٠٢١) بهدف التعرف على حالات النفس وعلاقتها بالصحة النفسية من وجهة نظر إسلامية، واستخدم الباحثان المنهج التأصيلي والتحليلي، وأثبتت نتائج الدراسة أن الصحة النفسية في الإسلام هي الأثر المترتب على تحقيق العبودية لله تعالى، التي تُوجد لدى الفرد التوازن في علاقته مع نفسه، والتوافق في علاقته مع الآخرين، الأمر الذي يولد لديه المناعة والقدرة على مواجهة مطالب الحياة وقبولها والعيش في سعادة ما أمكن، وتمثل النفس المطمئنة أساس الصحة النفسية؛ لأنها توازن بين متطلبات الجسد والروح.

في حين أجرى **أهل** (٢٠٢١) دراسة بهدف التعرف على دور التربية بالحب في الاسلام في تعزيز الصحة النفسية لدى الأطفال، والوقوف على دور المربين والأسرة على اعتبارها المؤسسة التربوية الأولى لبيئة الطفل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم توضيح العلاقة بين التربية بالحب وتنمية الصحة النفسية للأطفال، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن العلاقة وطيدة بين المتغيرين؛ أي كلما كانت التربية بالحب إيجابية كانت الصحة النفسية فاعله ومثمرة والعكس صحيح. وأن الطفل الذي يعيش في حياة الحب والتعبير عن مشاعره بشكل جيد يتمتع بصحة

نفسية أفضل. وهذا ما يؤكده الدين الإسلامي وتعاليمه في التربية بالحب لفئة الأطفال. أوصى الباحث بالعمل على تحديد دور مقدمي الرعاية للأطفال لتنمية الصحة النفسية، والعمل على تعزيز ثقافة التربية بالحب للأطفال في سن مبكر واحتضانهم، واعتبار الاهتمام بالأطفال واجباً دينياً وتربوياً، والاهتمام بالعاملين في مجال تربية الأطفال على كافة الأصعدة التربوية والنفسية الاجتماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه من دراسات سابقة يتضح أن بعضها تناول تربية الطفل في الإسلام بشكل عام، وبعض الدراسات ركزت على التربية النفسية وتعزيز الصحة النفسية للطفل كدراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) ودراسة أحمد (٢٠١٨) التي أكدت على دور الوالدين في هذه التربية، وتربية الطفل في الإسلام ومجالاتها وأساليبها وتطبيقاتها التربوية وبما فيها المجال النفسي. وكذلك دراسة الفايدي (٢٠٠٨)، ودراسة طه وبدر (٢٠٠٦)، ودراسة آل رفعة (٢٠١١)، التي أكدت على دور الأسرة والتنشئة في التربية النفسية، في حين جاءت دراسة البياتي (٢٠١٥) لتؤكد على المحيط الذي يعيش فيه الطفل، وتوضح أهم أسس التربية الإسلامية وهو الأساس النفسي والسلوكي الذي يستوجب على الوالدين مراعاته، ومن الدراسات التي ركزت علي الصحة النفسية للطفل دراسة العزام والزعبي (٢٠٢١)، ودراسة أهل (٢٠٢١)، كما هناك دراسات وضحت مبادئ التربية النفسية في الإسلام كدراسة الشهري (٢٠١٥) التي أوصت بأهمية دور الوالدين في تحقيق التربية النفسية.

وتأتي هذه الدراسة لتكتمل مع هذه الدراسات وتختلف في منهجها وهدفها؛ من حيث إنها تسعى لتحديد متطلبات وآليات تفعيل ومعوقات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات المتمثلة في: الجنس، الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية الآتية: جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الملك خالد في أبها) ويقدر عددهم (**١,٧٨٥**) عضوًا وعضوة وفق الإحصائية المتاحة عبر موقع الجامعة الرسمي لهذه الجامعات للعام الجامعي ١٤٤٣هـ/١٤٤٤هـ.

جدول (١) عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة

الجامعات	إجمالي أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية
جامعة الملك سعود	٧٠٠
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٥٦
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٣٠٥
جامعة أم القرى	٢٩٧
جامعة الملك خالد	٢٢٧
المجموع	**١,٧٨٥**

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية بلغ عددها (٣٠٦) عضوًا وعضوة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بناءً على أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة وفقاً للمعادلة الآتية:

$$S = \frac{X\ NP\ (1-P)}{d2\ (N-1) + X\ (P\ (1-P)}$$

حيث

S= حجم العينة

N= حجم مجتمع الدراسة

P= نسبة المجتمع واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (٠,٥) لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

D= درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (٠,٠٥).

X= قيمة اختيار مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (٠,٠٩٥) وهي تساوي (٣,٨٤١).

وبناءً على هذه المعادلة فإن عينة الدراسة الحالية تبلغ (٢٧٨)، وقامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية حتى حصلت على عدد (٣٠٦) من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها الوظيفية:

جدول (٢) التوزيع الديموجرافي لأفراد عينة أعضاء هيئة التدريس

توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الجنس		
الجنس	**التكرار**	**النسبة (%)**
ذكر	١٠١	٣٣,٠
أنثى	٢٠٥	٦٧,٠
المجموع	**٣٠٦**	**٪١٠٠**
توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الجامعة		
الجامعة	**التكرار**	**النسبة (%)**
جامعة الملك سعود	٤٩	١٦,٠
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٥	١٨,٠
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٤٧	١٥,٤
جامعة أم القرى	٩٠	٢٩,٤
جامعة الملك خالد	٦٥	٢١,٢
المجموع	**٣٠٦**	**٪١٠٠**

توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الجنس		
توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الدرجة العلمية		
الدرجة العلمية	**التكرار**	**النسبة (%)**
أستاذ	٨٢	٢٦,٨
أستاذ مشارك	١٠٦	٣٤,٦
أستاذ مساعد	١١٨	٣٨,٦
المجموع	**٣٠٦**	**٪١٠٠**
توزيع أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفق متغير سنوات الخبرة		
عدد سنوات الخبرة	**التكرار**	**النسبة (%)**
أقل من (٥) سنوات	١٥	٤,٩
(٥) – أقل من (١٠) سنوات	٤٣	١٤,١
(١٠) – أقل من (١٥) سنة	٦٩	٢٢,٥
(١٥) سنة فأكثر	١٧٩	٥٨,٥
المجموع	**٣٠٦**	**٪١٠٠**

أداة الدِّراسة وإجراءاتها:

كانت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة الاستبانة، كأداة لجمع البيانات اللَّازمة، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وعند صياغة عبارات الاستبانة تم مراعاة الآتي: وضوح العبارة وانتمائها للمحور، وألا تحتمل العبارة أكثر من فكرة أو معنى، والابتعاد عن الكلمات التي تحتمل أكثر من معنى، ووضوح ألفاظ العبارات وابتعادها عن الغموض. وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النَّحو التَّالي:

الجزء الأوَّل: ويشمل المتغيّرات الوظيفيَّة لأفراد عينة الدراسة، ممثلة في الجنس، الدرجة العلمية، الجامعة، سنوات الخبرة.

الجزء الثَّاني: يتكون من (٤٢) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة، ومقسمة إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

– المحور الأول: ويقيس (متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة) ويشتمل على (١٥) فقرة.

– المحور الثاني: ويقيس (آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل) ويشتمل على (١٦) فقرة.

– المحور الثالث: ويقيس (معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة) ويشتمل على (١١) فقرة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، والتحقق من أنها تقيس ما وضعت لقياسه تم إجراء الآتي:

أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية، بلغ عددهم (٨) خبراء من أساتذة الجامعات السعودية، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها حيث أصبحت بصورتها النهائية (٤٢) عبارة. وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالمحور
	المحور الأول: متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	
١.	تهيئة الجو الأسري المناسب بما يشعر الطفل بالأمان، والاستقرار، والحب، والحنان	٠,٥٢٤**
٢.	تنمية فطرة التدين والجوانب الخيرة في الطفل	٠,٤٦٥**

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالمحور
.٣	تقوية علاقة الطفل بخالقه وتعويده على الصلاة وقراءة القرآن	٠,٥٠٤**
.٤	ترك الحرية للطفل في مزاولة الألعاب والأنشطة التي تناسب مرحلته العمرية	٠,٧٥٨**
.٥	مراعاة مظاهر تمييز النمو الانفعالي عند الإناث والذكور	٠,٦٤٥**
.٦	تكوين العلاقة العاطفية الجيدة بين الطفل وأفراد أسرته	٠,٥٧٣**
.٧	إتاحة الفرصة للطفل لاستغلال إمكانياته الجسدية واللغوية	٠,٦٥٣**
.٨	التعامل مع الطفل على أنه شخصية مستقلة لها كيانها وخصائصها التي تميزها عن غيرها	٠,٦٣٣**
.٩	الاتساق بين الوالدين في نظام تربية الطفل وضبط سلوكه داخل الأسرة وخارجها	٠,٦١١**
.١٠	الانتباه إلى مؤشرات معاناة الطفل من المشكلات النفسية كالقلق والخوف	٠,٦٦٠**
.١١	مراعاة الثبات في التعامل مع الطفل حتى يترسخ عنده الفرق بين الخطأ والصواب	٠,٧٤٠**
.١٢	تمكين الطفل من الشعور بالاستقلالية، والاعتراف بقدراته التي يستخدمها في مأكله وملبسه ولعبه	٠,٦٣٢**
.١٣	كسر الحواجز النفسية بين الطفل وظواهر الطبيعة والمخاوف	٠,٧٤٤**
.١٤	تعزيز ثقة الطفل في نفسه بتكوين المفاهيم الإيجابية عن الذات	٠,٧٣٨**
.١٥	إشباع الحاجات النفسية للطفل بشكل صحيح كالحاجة إلى الأمن، والحب والانتماء، والقبول الاجتماعي، واحترام الذات وتقديرها	٠,٦٣١**
المحور الثاني: آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل		
.١	توعية الوالدين بطرق الإرشاد النفسي للطفل وما يتعلق به من الحالة الانفعالية، ومستوى النضج الانفعالي	٠,٧٤٥**
.٢	تنمية المفاهيم الإيمانية الصحيحة لدى الطفل	٠,٥٧٥**
.٣	ربط الأطفال بالسيرة النبوية وتعليمهم الأخلاق الفاضلة كالشجاعة والثقة	٠,٥٦٩**
.٤	إتاحة فرصة التعبير الانفعالي للطفل عن أفكاره ومشاعره وانطباعه عما حوله بطريقة شفوية أو كتابية	٠,٦٠٦**
.٥	توفير أدوات اللعب المناسبة لقدرات الطفل وميوله وتهيئة المكان المناسب لذلك	٠,٦٨٤**
.٦	رعاية وتشجيع جوانب الإبداع والمواهب لدى الطفل	٠,٦٠٣**

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالمحور
.٧	التدرج في استخدام العقوبة مع الطفل كأسلوب تهذيبي وليس تعذيبي	٠,٧٣٨**
.٨	تدريب الطفل على التحكم في انفعالاته السلبية والاعتراف بالخطأ	٠,٦١٨**
.٩	مراعاة العدل بين الأطفال حتى لا تزيد مشاعر الحسد والحقد والغيرة بينهم	٠,٧٢٥**
.١٠	التشخيص السليم للمشكلات النفسية والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الطفل	٠,٥١٤**
.١١	الاهتمام بأسئلة الأطفال واستفساراتهم والإجابة عنها إجابة صادقة وصحيحة وبأسلوب بسيط	٠,٦٦٠**
.١٢	مواجهة الأفكار والإيحاءات السلبية التي تعيق النمو الانفعالي للطفل كالخوف والخجل وعدم الثقة ووقايته منها	٠,٧١٣**
.١٣	مساعدة الطفل على مواجهة المشكلات والاضطرابات والصدمات الانفعالية بأسلوب تربوي تدريجي دون إجبار أو قسوة	٠,٥٤٦**
.١٤	استثمار حب الاستطلاع لدى الأطفال بما يثري معارفهم وينمي مدركاتهم	٠,٦٦٩**
.١٥	التعامل الصحيح مع السلوك السلبي للطفل ومعالجة الأخطاء	٠,٨٣٢**
.١٦	تدريب الطفل على المهارات الحياتية بشكل عملي	٠,٨٠٨**
المحور الثالث: معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة		
.١	تدني مستوى الوعي المجتمعي بأهمية التربية والصحة النفسية للطفل	٠,٦٦٩**
.٢	نوعية وكمية الخبرات الانفعالية والإدراكية السلبية التي يمر بها الطفل وتأثيرها على نموه النفسي	٠,٧٠٣**
.٣	تجاهل الوالدين لمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في عملية التربية والتعليم	٠,٨٧٢**
.٤	استخدام الوالدين أساليب غير سوية وخاطئة في تنشئة الأطفال كالتدليل الزائد والإهمال والنبذ	٠,٩٠١**
.٥	تجاهل الأسرة لحاجات الطفل الطبيعية إلى اللعب والنشاط والحركة	٠,٩٠٨**
.٦	استخدام أسلوب القسر والتسلط في تربية الطفل	٠,٩٠٩**
.٧	الخلافات العائلية وعدم الاستقرار الأسري والتوتر والضغوط التي يتعرض لها الطفل	٠,٧٩٨**

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالمحور
.٨	ضعف تهيئة مجالات التقاليد الاجتماعية والاتجاهات الثقافية في إشباع ميول الطفل واستعداداته الكامنة	٠,٨٢٧**
.٩	خطورة تأثير الإعلام والتقنية الحديثة على مبادئ ومفاهيم الأطفال ومشاعرهم	٠,٦٠٧**
.١٠	تجاهل الوالدين لنقاط ضعف الطفل والمشكلات السلوكية الصغيرة	٠,٨٧٧**
.١١	استخدام أسلوب التخويف والترهيب مع الأطفال	٠,٨٤٤**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

وقد أظهرت نتائج التحليل في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحاور موجبة، كما يتضح أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٤) قيم معامل الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية

أبعاد ومحاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل ثبات المحور الأول	١٥	٠,٨٧٧
معامل ثبات المحور الثاني	١٦	٠,٩٠٨
معامل ثبات المحور الثالث	١١	٠,٩٤٩
معامل الثبات الكلي	٤٢	٠,٩٥٠

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات محاور الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة ما بين (٠,٨٧٧ إلى ٠,٩٤٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٥٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة: لتسهيل تفسير النَّتائج استخدمت الباحثة الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٥) تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية: (طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ — ١) ÷ ٥= ٠,٨٠). لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٦) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

مدى المتوسطات	الحكم
من ١,٠٠ – ١,٨٠	لا أوافق بشدة
أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠	لا أوافق
أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	أوافق إلى حد ما
أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	أوافق
أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	أوافق بشدة

الأساليب الإحصائية:

– التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث، والمتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

– الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث

يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية.

– معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.

– حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

– تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

– تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

– تم استخدام اختبار أقل فرق دال (Least Significant difference) (LSD) لمعرفة صالح الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، في حالة إذا ما وضح وجود فروق من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قامت الباحثة بتحليل النتائج وتفسيرها تبعاً لأسئلة الدراسة، على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

للتعرف على متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧): نتائج استجابة أفراد عينة الدراسة حول محور متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
١	تهيئة الجو الأسري المناسب بما يشعر الطفل بالأمان، والاستقرار، والحب، والحنان	ك	٠	٠	٠	٩	٢٩٧	٤,٩٧	٠,١٦٩	موافق بشدة	١
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢,٩	٩٧,١				
٦	تكوين العلاقة العاطفية الجيدة بين الطفل وأفراد أسرته	ك	٠	٠	٠	٢٢	٢٨٤	٤,٩٣	٠,٢٥٩	موافق بشدة	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٧,٢	٩٢,٨				
٢	تنمية فطرة التدين والجوانب الخيرة في الطفل	ك	٠	٠	١٠	١٩	٢٧٧	٤,٨٧	٠,٤٢١	موافق بشدة	٣
		%	٠,٠	٠,٠	٣,٣	٦,٢	٩٠,٥				
١٥	إشباع الحاجات النفسية للطفل بشكل صحيح كالحاجة إلى الأمن، والحب والانتماء، والقبول الاجتماعي، واحترام الذات وتقديرها	ك	٠	٠	٠	٤٤	٢٦٢	٤,٨٦	٠,٣٥١	موافق بشدة	٤
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١٤,٤	٨٥,٦				
٣	تقوية علاقة الطفل بخالقه وتعويده على الصلاة وقراءة القرآن	ك	٠	٠	١٥	٢٢	٢٦٩	٤,٨٣	٠,٤٩٠	موافق بشدة	٥
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٩	٧,٢	٨٧,٩				
١٤	تعزيز ثقة الطفل في نفسه بتكوين المفاهيم الإيجابية عن الذات	ك	٠	٠	٠	٧٣	٢٣٣	٤,٧٧	٠,٤٢٧	موافق بشدة	٦
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢٣,٩	٧٦,١				
٩	الاتساق بين الوالدين في نظام تربية الطفل وضبط سلوكه داخل الأسرة وخارجها	ك	٠	٠	١٥	٤٤	٢٤٧	٤,٧٦	٠,٥٣١	موافق بشدة	٧
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٩	١٤,٤	٨٠,٧				
١٠	الانتباه إلى مؤشرات معاناة الطفل من المشكلات النفسية كالقلق والخوف	ك	٠	٠	٥	٦٨	٢٣٣	٤,٧٥	٠,٤٧٣	موافق بشدة	٨
		%	٠,٠	٠,٠	١,٦	٢٢,٢	٧٦,١				
١١	مراعاة الثبات في التعامل مع	ك	٠	٥	٥	٨١	٢١٥	٤,٦٥	٠,٥٩٩	موافق	٩

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
	الطفل حتى يترسخ عنده الفرق بين الخطأ والصواب	%	٠,٠	١,٦	١,٦	٢٦,٥	٧٠,٣			بشدة	
٥	مراعاة مظاهر تمييز النمو الانفعالي عند الإناث والذكور	ك	٠	٠	١٠	٨٩	٢٠٧	٤,٦٤	٠,٥٤٤	موافق بشدة	١٠
		%	٠,٠	٠,٠	٣,٣	٢٩,١	٦٧,٦				
٧	إتاحة الفرصة للطفل لاستغلال إمكانياته الجسدية واللغوية	ك	٣	٢	٥	٨٧	٢٠٩	٤,٦٢	٠,٦٥٢	موافق بشدة	١١
		%	١,٠	٠,٧	١,٦	٢٨,٤	٦٨,٣				
١٣	كسر الحواجز النفسية بين الطفل وظواهر الطبيعة والمخاوف	ك	٠	٠	١٥	١٠٥	١٨٦	٤,٥٦	٠,٥٨٨	موافق بشدة	١٢
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٩	٣٤,٣	٦٠,٨				
١٢	تمكين الطفل من الشعور بالاستقلالية، والاعتراف بقدراته التي يستخدمها في مأكله وملبسه ولعبه	ك	٠	٥	٢٠	٩٤	١٨٧	٤,٥١	٠,٦٩٣	موافق بشدة	١٣
		%	٠,٠	١,٦	٦,٥	٣٠,٧	٦١,١				
٨	التعامل مع الطفل على أنه شخصية مستقلة لها كيانها وخصائصها التي تميزها عن غيرها	ك	٣	٢	٢٧	٨٢	١٩٢	٤,٥٠	٠,٧٦٥	موافق بشدة	١٤
		%	١,٠	٠,٧	٨,٨	٢٦,٨	٦٢,٧				
٤	ترك الحرية للطفل في مزاولة الألعاب والأنشطة التي تناسب مرحلته العمرية	ك	٣	١٢	٧٤	٥٧	١٦٠	٤,١٧	٠,٩٩١	موافق	١٥
		%	١,٠	٣,٩	٢٤,٢	١٨,٦	٥٢,٣				
	المتوسط العام							**٤,٦٩**	**٠,٣٤٥**	**موافق بشدة**	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من نتائج الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بشدة على متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٦٩ من ٥,٠٠)، ويؤكد ذلك على أن ما تضمنه هذا المحور من متطلبات تعد بمثابة قواعد ومبادئ والقيم أساسية لنجاح التربية النفسية وعليها يمكن تنشئة الطفل تنشئة صحيحة وسليمة. والدليل أن

هناك توافقًا بين آراء أفراد عينة الدراسة نحو متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,١٧ إلى ٤,٩٧)، والتي توضح أن استجابات أفراد العينة نحو هذا المحور تشير إلى (موافق – موافق بشدة).

وعند ترتيب أهم عبارات المتطلبات حسب متوسطات الموافقة، جاءت العبارة رقم (١) وهي (تهيئة الجو الأسري المناسب بما يشعر الطفل بالأمان، والاستقرار، والحب، والحنان)، في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٩٧ من ٥,٠٠). ولعل هذا المتطلب من أهم متطلبات التربية النفسية؛ لأن الأمان والاستقرار والحب والحنان ما هي إلّا مشاعر وأحاسيس وعواطف تمثل أبعاد النفس البشرية ولن تصبح شخصية الطفل متزنة متكاملة ما لم تتم التنشئة النفسية السليمة داخل الأسرة. وهذه النتيجة تتفق مع ما أكدت عليه نتائج دراسة البياتي (٢٠١٥) من أهمية دور الأسرة في زرع الثقة والطمأنينة في نفوس الأبناء، وتحريرهم من تأثيرات الخوف والاضطراب والقلق وكل ما من شأنه أن يؤدي إلى انهيارهم النفسي. وتأكيدًا لذلك أظهرت نتائج الجدول السابق أن العبارة رقم (٦) وهي (تكوين العلاقة العاطفية الجيدة بين الطفل وأفراد أسرته)، تأتي في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٩٣ من ٥,٠٠).

ثم جاءت العبارة رقم (٢) وهي (تنمية فطرة التدين والجوانب الخيرة في الطفل)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٧ من ٥,٠٠). ولا بد من الإشارة إلى إن من سمات الشخصية السوية: الفطرة الصافية النقية التي لا تشوبها شائبة، والتنشئة الخيرة للطفل في الأصل تدعم جانب النمو الانفعالي والوجداني له؛ لأن الطفل يولد بدون اضطرابات نفسية ولا صدمات عاطفية وتدريجيًا وبتأثير عوامل التنشئة الاجتماعية تتكون شخصيته، ولهذا يأتي دور الوالدين في الإحسان أو الإساءة في تشكيل هذه الشخصية السوية. بينما حصلت العبارة رقم (١٥) وهي (إشباع الحاجات النفسية للطفل بشكل صحيح كالحاجة إلى الأمن، والحب والانتماء، والقبول الاجتماعي، واحترام الذات وتقديرها)، على المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٦ من ٥,٠٠). وفي ذات السياق ينبغي الإشارة إلى ضرورة تربية الأطفال وتعليمهم على الفهم والوعي بحاجاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار مطالب نموهم ونضج

قدراتهم. فقد أوصت دراسة آل رفعة (٢٠١١) بأهمية ضرورة تفهم حاجات النشء في ظل المتغيرات المعاصرة.

وأخيرًا جاءت العبارة رقم (٣) وهي (تقوية علاقة الطفل بخالقه وتعويده على الصلاة وقراءة القرآن)، في المرتبة (الخامسة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٣ من ٥,٠٠). ولعل هذه النتيجة تؤكد على أهمية استغلال فرصة قدرات الطفل الفطرية منذ الصغر في تقوية علاقته مع الله. فقد أوصت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) بأهمية التركيز على تربية الطفل النفسية من خلال زرع الإيمان بالله وتعويده الجرأة والشجاعة والانضباط عند الغضب.

إجابة السؤال الثاني: ما آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

للتعرف على آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٢	تنمية المفاهيم الإيمانية الصحيحة لدى الطفل	ك	٠	٠	٥	٢٩	٢٧٢	٤,٨٧	٠,٣٨٠	موافق بشدة	١
		%	٠,٠	٠,٠	١,٦	٩,٥	٨٨,٩				
٩	مراعاة العدل بين الأطفال حتى لا تزيد مشاعر الحسد والحقد والغيرة بينهم	ك	٠	٠	٠	٤٤	٢٦٢	٤,٨٦	٠,٣٥١	موافق بشدة	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١٤,٤	٨٥,٦				
١١	الاهتمام بأسئلة الأطفال واستفساراتهم والإجابة عنها إجابة صادقة وصحيحة وبأسلوب بسيط	ك	٠	٠	٠	٥٨	٢٤٨	٤,٨١	٠,٣٩٣	موافق بشدة	٣
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	١٩,٠	٨١,٠				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٣	ربط الأطفال بالسيرة النبوية وتعليمهم الأخلاق الفاضلة كالشجاعة والثقة	ك	٠	٠	٢٠	٢٤	٢٦٢	٤,٧٩	٠,٥٤٥	موافق بشدة	٤
		%	٠,٠	٠,٠	٦,٥	٧,٨	٨٥,٦				
٦	رعاية وتشجيع جوانب الإبداع والمواهب لدى الطفل	ك	٠	٢	٠	٥٩	٢٤٥	٤,٧٨	٠,٤٥٥	موافق بشدة	٥
		%	٠,٠	٠,٧	٠,٠	١٩,٣	٨٠,١				
١٤	استثمار حب الاستطلاع لدى الأطفال بما يثري معارفهم وينمي مدركاتهم	ك	٠	٠	٧	٥٦	٢٤٣	٤,٧٧	٠,٤٧٢	موافق بشدة	٦
		%	٠,٠	٠,٠	٢,٣	١٨,٣	٧٩,٤				
١٠	التشخيص السليم للمشكلات النفسية والاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها الطفل	ك	٠	٥	٠	٦٠	٢٤١	٤,٧٥	٠,٥٣٣	موافق بشدة	٧
		%	٠,٠	١,٦	٠,٠	١٩,٦	٧٨,٨				
١٢	مواجهة الأفكار والإيحاءات السلبية التي تعيق النمو الانفعالي للطفل كالخوف والخجل وعدم الثقة ووقايته منها	ك	٠	٠	٠	٧٥	٢٣١	٤,٧٥	٠,٤٣١	موافق بشدة	٨
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢٤,٥	٧٥,٥				
١٣	مساعدة الطفل على مواجهة المشكلات والاضطرابات والصدمات الانفعالية بأسلوب تربوي تدريجي دون إجبار أو قسوة	ك	٣	٠	٧	٥٤	٢٤٢	٤,٧٤	٠,٥٩٨	موافق بشدة	٩
		%	١,٠	٠,٠	٢,٣	١٧,٦	٧٩,١				
١٥	التعامل الصحيح مع السلوك السلبي للطفل ومعالجة الأخطاء	ك	٠	٠	٠	٨٤	٢٢٢	٤,٧٣	٠,٤٤٧	موافق بشدة	١٠
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢٧,٥	٧٢,٥				
١	توعية الوالدين بطرق الإرشاد النفسي للطفل وما يتعلق به من الحالة الانفعالية، ومستوى النضج الانفعالي	ك	٠	٠	٠	٨٥	٢٢١	٤,٧٢	٠,٤٤٩	موافق بشدة	١١
		%	٠,٠	٠,٠	٠,٠	٢٧,٨	٧٢,٢				
١٦	تدريب الطفل على المهارات	ك	٠	٠	٥	٨٠	٢٢١	٤,٧١	٠,٤٩١	موافق	١٢

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
	الحياتية بشكل عملي	%	٠,٠	٠,٠	١,٦	٢٦,١	٧٢,٢			بشدة	
٨	تدريب الطفل على التحكم في انفعالاته السلبية والاعتراف بالخطأ	ك	٣	٠	٥	٦٧	٢٣١	٤,٧١	٠,٥٩٨	موافق بشدة	١٢م
		%	١,٠	٠,٠	١,٦	٢١,٩	٧٥,٥				
٤	إتاحة فرصة التعبير الانفعالي للطفل عن أفكاره ومشاعره وانطباعه عما حوله بطريقة شفوية أو كتابية	ك	٠	٠	١٥	٦٦	٢٢٥	٤,٦٩	٠,٥٦١	موافق بشدة	١٣
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٩	٢١,٦	٧٣,٥				
٧	التدرج في استخدام العقوبة مع الطفل كأسلوب تهذيبي وليس تعذيبي	ك	٠	٠	١٣	٧٨	٢١٥	٤,٦٦	٠,٥٥٧	موافق بشدة	١٤
		%	٠,٠	٠,٠	٤,٢	٢٥,٥	٧٠,٣				
٥	توفير أدوات اللعب المناسبة لقدرات الطفل وميوله وتهيئة المكان المناسب لذلك	ك	٠	٠	٥	٩٧	٢٠٤	٤,٦٥	٠,٥١١	موافق بشدة	١٥
		%	٠,٠	٠,٠	١,٦	٣١,٧	٦٦,٧				
المتوسط العام								**٤,٧٥**	**٠,٣٢٢**	**موافق بشدة**	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح مما سبق عرضه من نتائج في الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات محل الدراسة موافقين بشدة على آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق التربية النفسية للطفل، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٧٥ من ٥,٠٠)، وهذه النتيجة مؤشر على أهمية هذه الآليات المقترحة وما تضمنته من تطبيقات تربوية، فهناك توافق في آراء أفراد العينة نحو آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق التربية النفسية للطفل، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,٦٥ إلى ٤,٨٧)، وهي متوسطات توضح أن استجابات أفراد العينة عن هذا المحور تشير إلى (موافق بشدة).

فجاءت أهم آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل كالآتي: العبارة رقم (٢) وهي (تنمية المفاهيم الإيمانية الصحيحة لدى الطفل)، في المرتبة (الأولى) من

حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٧ من ٥,٠٠). وتنبثق أهمية هذه العبارة من دور التربية الإسلامية الكبير في تربية مشاعر الإنسان ووجدانه من خلال تنمية المفاهيم الإيمانية، وعندما تقوى صلة الطفل بخالقه في كل مشاعره تنضبط انفعالاته، ويكبر في قلبه معنى الإيمان الحقيقي؛ بل عندما يشعر الطفل بحلاوة الايمان يجد أثره النفسي ويوجهه نحو الخير وطريق الصلاح. كما أن تنمية المفاهيم الإيمانية هي السبيل الأفضل لتحقيق التربية النفسية على اعتبار أن الإيمان بالله ركن عظيم يتضمن كل الصفات الحميدة والفاضلة التي ينبغي تنميتها لدى الطفل.

ثم تأتي العبارة رقم (٩) وهي (مراعاة العدل بين الأطفال حتى لا تزيد مشاعر الحسد والحقد والغيرة بينهم)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨٦ من ٥,٠٠). ومما لا شك فيه أن قيمة العدل بين الأطفال من القيم التربوية السامية والتي تتصدر قيم التنشئة الاجتماعية، وتجاهل الوالدين لهذه القيم أو الانحراف عنها بعدم المساواة وتفضيل أحد الأبناء على الآخر يشعر الطفل بالنقص؛ الذي يؤدي به إلى الانحرافات السلوكية والعقد النفسية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة الفايدي (٢٠٠٨) حيث أشارت إلى أن من أهم التوجيهات التربوية في تربية الطفل العدل والمساواة في تعامل الأب مع أطفاله، لأن عدم المساواة له آثار نفسية وبدنية بين الأطفال وتثير ي الأنفس الكراهية والبغضاء.

ثم جاءت العبارة رقم (١١) وهي (الاهتمام بأسئلة الأطفال واستفساراتهم والإجابة عنها إجابة صادقة وصحيحة وبأسلوب بسيط)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٨١ من ٥,٠٠). ثم العبارة رقم (٣) وهي (ربط الأطفال بالسيرة النبوية وتعليمهم الأخلاق الفاضلة كالشجاعة والثقة)، في المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٩ من ٥,٠٠). ولنا في رسول الله صلي الله عليه وسلم وصحابته أسوة حسنة؛ فسيرتهم سيرة العظماء وهم خير من يُقتدى بهم في التربية، والسيرة النبوية هي الطريق الأمثل لتعليم الطفل القيم والمبادئ والمهارات التي توجه سلوكه، وتهذب أخلاقه، وتحفظه من الوساوس والشرور. وأخيرًا جاءت العبارة رقم (٦) وهي (رعاية وتشجيع جوانب الإبداع والمواهب لدى الطفل)، في المرتبة (الخامسة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٨ من ٥,٠٠). مما يدل على أن رعاية موهبة الطفل تساعد على تحقيق النمو الوجداني، وتحفز الذكاء العاطفي لدى الأطفال والتنفيس عن مشاعرهم، وبالتالي الاطمئنان والاستقرار النفسي.

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية؟

للتعرف على معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٩): استجابات أفراد العينة على عبارات محور معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
٧	الخلافات العائلية وعدم الاستقرار الأسري والتوتر والضغوط التي يتعرض لها الطفل	ك	٧	٠	١٢	٦١	٢٢٦	٤,٦٣	٠,٧٦٧	موافق بشدة	١
		%	٢,٣	٠,٠	٣,٩	١٩,٩	٧٣,٩				
٩	خطورة تأثير الإعلام والتقنية الحديثة على مبادئ ومفاهيم الأطفال ومشاعرهم	ك	٥	٢	٢١	٥٤	٢٢٤	٤,٦٠	٠,٧٨٤	موافق بشدة	٢
		%	١,٦	٠,٧	٦,٩	١٧,٦	٧٣,٢				
١٠	تجاهل الوالدين لنقاط ضعف الطفل والمشكلات السلوكية الصغيرة	ك	٧	٧	١٦	٧٥	٢٠١	٤,٤٩	٠,٨٧٧	موافق بشدة	٣
		%	٢,٣	٢,٣	٥,٢	٢٤,٥	٦٥,٧				
٤	استخدام الوالدين أساليب غير سوية وخاطئة في تنشئة الأطفال كالتدليل الزائد والإهمال والنبذ	ك	١٢	٥	١٦	٦٠	٢١٣	٤,٤٩	٠,٩٦٢	موافق بشدة	م٣
		%	٣,٩	١,٦	٥,٢	١٩,٦	٦٩,٦				
٣	تجاهل الوالدين لمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في عملية التربية والتعليم	ك	٢	١٥	١٧	٧٦	١٩٦	٤,٤٧	٠,٨٥٧	موافق بشدة	٤
		%	٠,٧	٤,٩	٥,٦	٢٤,٨	٦٤,١				
١	تدني مستوى الوعي المجتمعي بأهمية التربية والصحة النفسية للطفل	ك	٠	٧	١٨	١٠٨	١٧٣	٤,٤٦	٠,٧١١	موافق بشدة	٥
		%	٠,٠	٢,٣	٥,٩	٣٥,٣	٥٦,٥				
١١	استخدام أسلوب التخويف	ك	٢	١٧	٣٤	٥٥	١٩٨	٤,٤١	٠,٩٣٧	موافق	٦

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة				
	والترهيب مع الأطفال	%	٠,٧	٥,٦	١١,١	١٨,٠	٦٤,٧			بشدة	
٢	نوعية وكمية الخبرات الانفعالية والإدراكية السلبية التي يمر بها الطفل وتأثيرها على نموه النفسي	ك	٠	٥	٣٠	١١٣	١٥٨	٤,٣٩	٠,٧٣٠	موافق بشدة	٧
		%	٠,٠	١,٦	٩,٨	٣٦,٩	٥١,٦				
٦	استخدام أسلوب القسر والتسلط في تربية الطفل	ك	٧	١٠	٢١	٩٢	١٧٦	٤,٣٧	٠,٩١٩	موافق بشدة	٨
		%	٢,٣	٣,٣	٦,٩	٣٠,١	٥٧,٥				
٥	تجاهل الأسرة لحاجات الطفل الطبيعية إلى اللعب والنشاط والحركة	ك	١٢	٥	٣١	٦٩	١٨٩	٤,٣٧	١,٠٠٣	موافق بشدة	٨م
		%	٣,٩	١,٦	١٠,١	٢٢,٥	٦١,٨				
٨	ضعف تهيئة مجالات التقاليد الاجتماعية والاتجاهات الثقافية في إشباع ميول الطفل واستعداداته الكامنة	ك	٧	٩	٥٥	٨٢	١٥٣	٤,١٩	٠,٩٨٥	موافق	٩
		%	٢,٣	٢,٩	١٨,٠	٢٦,٨	٥٠,٠				
المتوسط العام								**٤,٤٤**	**٠,٧١٢**	**موافق بشدة**	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات محل الدراسة موافقين بشدة على تحديد أهم معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٧٥ من ٥,٠٠). حيث إن هناك توافقًا بين آراء أفراد العينة نحو هذا المحور بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٤,١٩ إلى ٤,٦٣)، وهي متوسطات توضح أن استجابات أفراد العينة نحو المعوقات تشير إلى (موافق/ موافق بشدة).

فقد جاءت العبارة رقم (٧) وهي (الخلافات العائلية وعدم الاستقرار الأسري والتوتر والضغوط التي يتعرض لها الطفل) في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣ من ٥,٠٠). وبلا شك إن عدم الاستقرار الأسري وما ينتج عنه من: الخوف وعدم الثقة بالنفس والاحباط والقلق سبب رئيس في المشكلات النفسية التي يتعرض لها الطفل، والتربية الإسلامية

تحرص على معالجة ما يعوق التنشئة النفسية السليمة للطفل. ثم جاءت العبارة رقم (٩) وهي (خطورة تأثير الإعلام والتقنية الحديثة على مبادئ ومفاهيم الأطفال ومشاعرهم)، في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٦٠ من ٥,٠٠).

بينما جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (تجاهل الوالدين لنقاط ضعف الطفل والمشكلات السلوكية الصغيرة)، والعبارة رقم (٤) ونصها (استخدام الوالدين أساليب غير سوية وخاطئة في تنشئة الأطفال كالتدليل الزائد والإهمال والنبذ) في المرتبة (الثالثة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٩ من ٥,٠٠). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من عبد الرحمن (٢٠١٥) التي أكدت على ضرورة احترام شخصية الطفل والثناء عليه في كل فعل حسن، وعدم توبيخه والإساءة إليه والرفق في معاملته وعدم العقاب القاسي. ودراسة آل رفعة (٢٠١١) التي سعت للكشف عن الأساليب الخاطئة للنشء من وجهة نظر خبراء التربية، فقد أشارت نتائجها إلى أن الأساليب الخاطئة المباشرة جاءت تنازليًا الدلال، ثم القسوة، ثم الإهمال، وأن الأساليب الخاطئة غير المباشرة جاءت تنازليًا الحماية الزائدة ثم التسلط ثم الحرمان. وأن التدليل الزائد عن الحد يؤثر بدرجة عالية بلغ (٣,٧٩) من واقع استجابات الأخصائيين التربويين من الأساليب الخاطئة غير المباشرة.

كما حصلت العبارة رقم (٣) وهي (تجاهل الوالدين لمبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في عملية التربية والتعليم)، على المرتبة (الرابعة) من حيث الموافقة وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٧ من ٥,٠٠). ولأهمية مراعاة مبدأ الفروق الفردية ينبغي التأكيد على أهمية مرونة الوالدين في إتاحة فرصة النمو لأطفالهم؛ بدون إجبارهم على تبني سلوك محدد أو مقارنتهم بأقرانهم، وترك مساحة من الحرية في تحقيق رغباتهم الفردية واكتشاف ذواتهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الفايدي (٢٠٠٨) التي أكدت على أن من أهم التوجيهات التربوية في تربية الطفل مراعاة مبدأ الفروق الفردية؛ لما له من فائدة في معرفة استعدادات وقدرات وميول الطفل واتجاهاته وما يناسب كل طفل عن الآخر. وأخيرًا حصلت العبارة رقم (١) وهي (تدني مستوى الوعي المجتمعي بأهمية التربية والصحة النفسية للطفل)، على المرتبة (الخامسة) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٦ من ٥,٠٠).

نتيجة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٥) بين استجابة عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	ذكر	١٠١	٤,٦٠٧٣	٠,٣٤٢٦٦	٣,٠٧٠-	٣٠٤	٠,٠٠٢* دالة
	أنثى	٢٠٥	٤,٧٣٤٣	٠,٣٣٩٣٩			
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	ذكر	١٠١	٤,٦٦٦٥	٠,٣٠٨٧٦	٣,٢٢٧-	٣٠٤	٠,٠٠١* دالة
	أنثى	٢٠٥	٤,٧٩٠٩	٠,٣٢١٠٤			
معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة	ذكر	١٠١	٤,٠٣٢٤	٠,٨٤١٤٥	٧,٧٢٥-	٣٠٤	٠,٠٠٠* دالة
	أنثى	٢٠٥	٤,٦٤٤٣	٠,٥٣٤٤٤			

*** فروق دالة عند مستوى (∝≤٠,٠٥).**

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) بين آراء عينة الدراسة حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح أفراد عينة الدراسة من الإناث. ومما لا شك فيه أن الأمهات هن المسؤولات بالدرجة الأولى عن تربية الطفل في محيط الأسرة، بالرغم من أن تربيته مسؤولية مشتركة بين الوالدين، إلا أن للأم دورًا عظيمًا وكبيرًا؛ فهي التي تبدأ برعاية الطفل قبل

ميلاده، وهي المدرسة الأولى في حياة الطفل، وهي المسؤولة عن إشباع حاجاته الأساسية والنفسية، ودورها في تحقيق التربية النفسية يفوق دور الأب، نظرًا لعاطفة الأمومة التي تمنحها طفلها من الحنان والعطف، لهذا تؤكد هذه النتيجة أن العلاقة النفسية بين الأم والطفل هي الأساس المؤثر في تكوين شخصية الطفل منذ صغر سنّه، والأم الأقرب لمعرفة متطلباته النفسية ودورها التربوي كبير في إكساب الطفل السلوك السوي اللازم لبناء شخصيته. وهذا ما أكدته نتائج دراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) أن الطفل في حاجة إلى تربية شاملة منذ ولادته، وأن حضانة الطفل ترتبط بالأم الواعية أو من تنوب عنها في الحنان وفق مواصفات إسلامية من حيث المودة، والرحمة، والمحبة، والعناية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الجامعة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى لمتغير الجامعة، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٢,٤٣١	٤	٠,٦٠٨	٥,٣٩٦	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٣,٩٠٠	٣٠١	٠,١١٣		
	المجموع	٣٦,٣٣١	٣٠٥			
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	بين المجموعات	٣,٥٨٥	٤	٠,٨٩٦	٩,٦٢٨	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٢٨,٠٢٠	٣٠١	٠,٠٩٣		
	المجموع	٣١,٦٠٥	٣٠٥			
معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٢١,٢١٩	٤	٥,٣٠٥	١١,٩٨٨	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	١٣٣,١٩٠	٣٠١	٠,٤٤٢		
	المجموع	١٥٤,٤٠٩	٣٠٥			

* فروق دالة عند مستوى (∝≤٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو جميع محاور باختلاف متغير الجامعة ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الجامعة، استخدمت الباحثة اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (١٢) نتائج اختبار " LSD " للفروق بين فئات الجامعة

محاور الدراسة	الجامعة	ن	المتوسط	الملك سعود	الإمام محمد بن سعود	الأميرة نورة	أم القرى	الملك خالد
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	جامعة الملك سعود	٤٩	٤,٦٧٣٥	–		*		
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٥	٤,٥٣٣٣		–	*		
	جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن	٤٧	٤,٩٢٤١			–	*	*
	جامعة أم القرى	٩٠	٤,٦٩٠٤				–	
	جامعة الملك خالد	٦٥	٤,٦٤٨٧					–
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	جامعة الملك سعود	٤٩	٤,٦٧٤٧	–		*		
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٥	٤,٥٧٣٩		–	*		
	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٤٧	٤,٩٠١٦			–	*	*
	جامعة أم القرى	٩٠	٤,٦٥٤٢				–	
	جامعة الملك خالد	٦٥	٤,٥٣٩٤					–
معوقات تحقيق متطلبات التربية	جامعة الملك سعود	٤٩	٤,٢٨١٦	–		*		
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٥	٤,٣٢٤٠		–	*		

محاور الدراسة	الجامعة	ن	المتوسط	الملك سعود	الإمام محمد بن سعود	الأميرة نورة	أم القرى	الملك خالد
النفسية للطفل في الأسرة	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	٤٧	٤,٩٢٥٩			–	*	*
	جامعة أم القرى	٩٠	٤,٤٩٩٠				–	
	جامعة الملك خالد	٦٥	٤,٣٨٩٥					–

*** فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) نحو جميع محاور الدراسة باختلاف متغير الجامعة، لصالح أفراد الدراسة من منسوبي جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ولعل ذلك يعود إلى أن السواد الأعظم لمنسوبات المجتمع الأكاديمي في جامعة الأميرة نورة من الإناث؛ وسبق الإشارة إلى تأثير طبيعة الجنس في التربية النفسية للطفل لا سيما إذا كان الجنس من الإناث، وهذا ممّا يثبت أن عضوات هيئة التدريس لديهن معرفة بخصائص النمو النفسي ومطالب المرحلة النمائية للطفل، وتؤكد هذه النتيجة على أن للأمهات دور عظيم في إعداد وتنشئة أجيال المستقبل.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية.

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٠,٩٤٦	٢	٠,٤٧٣	٤,٠٥١	٠,٠١٨* دالة
	داخل المجموعات	٣٥,٣٨٥	٣٠٣	٠,١١٧		
	المجموع	٣٦,٣٣١	٣٠٥			

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	بين المجموعات	٠,٩٤٢	٢	٠,٤٧١	٤,٦٥٢	٠,٠١٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٠,٦٦٤	٣٠٣	٠,١٠١		
	المجموع	٣١,٦٠٥	٣٠٥			
معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٠,٠٥١	٢	٠,٠٢٦	٠,٠٥٠	٠,٩٥١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٤,٣٥٨	٣٠٣	٠,٥٠٩		
	المجموع	١٥٤,٤٠٩	٣٠٥			

* فروق دالة عند مستوى (∝≤٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة باختلاف متغير الدرجة العلمية، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو متطلبات تحقيق التربية النفسية في الأسرة وآليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق تلك المتطلبات باختلاف متغير الدرجة العلمية، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الدرجة العلمية استخدمت الباحثة اختبار "LSD" وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار " LSD " للفروق بين فئات الدرجة العلمية

محاور الدراسة	الجامعة	ن	المتوسط	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	أستاذ	٨٢	٤,٨٠٦٥	–		
	أستاذ مشارك	١٠٦	٤,٥٩٩٤		–	
	أستاذ مساعد	١١٨	٤,٥٤٥٨			–
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	أستاذ	٨٢	٤,٨٤٤٧	–		
	أستاذ مشارك	١٠٦	٤,٥٨٣٤			
	أستاذ مساعد	١١٨	٤,٦١٣٠			–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝≤٠,٠٥) نحو جميع متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة وآليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق هذه المتطلبات باختلاف متغير الدرجة العلمية؛ لصالح أفراد الدراسة من الأساتذة. ولعل للمؤهل العلمي والخبرة المهنية دور كبير في تحديد متطلبات التربية النفسية للطفل، نظرًا لإلمام عضو هيئة التدريس (الأستاذ) بالعملية التربوية ومتطلباتها، فآرائهم ما هي إلا نتاج إطلاع واسع وعملية بحث متواصل، جعلتهم أكثر نضجًا من غيرهم.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول تحديد متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل وآليات تفعيلها ومعوقاتها في الأسرة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (15) يوضح نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
متطلبات تحقيق التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٠,٢٩٨	٣	٠,٠٩٩	٠,٨٣١	٠,٤٧٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦,٠٣٤	٣٠٢	٠,١١٩		
	المجموع	٣٦,٣٣١	٣٠٥			
آليات تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل	بين المجموعات	٠,٠١٧	٣	٠,٠٠٦	٠,٠٥٥	٠,٩٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١,٥٨٨	٣٠٢	٠,١٠٥		
	المجموع	٣١,٦٠٥	٣٠٥			
معوقات تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل في الأسرة	بين المجموعات	٧,٨٦٧	٣	٢,٦٢٢	٥,٤٠٤	٠,١٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٦,٥٤٢	٣٠٢	٠,٤٨٥		
	المجموع	١٥٤,٤٠٩	٣٠٥			

أظهرت نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول محاور الدراسة (المتطلبات وآليات التفعيل والمعوقات) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائياً.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة التحاق الوالدين بدورات وبرامج تدريبية عن كيفية التعامل مع الأطفال، وطرق إشباع حاجاتهم النفسية.

٢. توفير اختبارات ومقاييس لقياس مؤشرات مستوى الصحة النفسية للطفل.

٣. تشجيع تبادل الخبرات التربوية في تربية الطفل النفسية بين مؤسسات المجتمع.

٤. تفعيل دور مؤسسات المجتمع المحلي في التوعية بمفهوم التربية النفسية لا سيما المراكز المهنية ومراكز الصحة النفسية ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة.

٥. ينبغي على الوالدين تنويع أساليب التربية النفسية للطفل ما بين الثواب والقصة، والقدوة والحب والحنان والعناية، والتشجيع.

٦. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تفعيل دور الأسرة في تحقيق متطلبات التربية النفسية للطفل.

المقترحات:

لإجراء دراسات مستقبلية يُقترح ما يلي:

١. أبعاد التربية النفسية للطفل في الإسلام وأساليب تعزيزها في مؤسسات الطفولة المبكرة.

٢. المتطلبات التربوية لدور الإعلام في تحقيق التربية النفسية للطفل.

٣. تحديات التربية النفسية للأطفال في العصر الرقمي.

٤. دراسة تقويمية لدور معلمات الطفولة المبكرة في تحقيق التربية النفسية للأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

آل رفعة، مسفر بن جبران (٢٠١١). الأساليب الخاطئة في التنشئة الأسرية وانعكاساتها على النشء. رسالة دكتوراة غير منشورة، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

أحمد، مسلم عبد القادر (٢٠١٨). بعض حقوق الطفل في الإسلام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة–فلسطين. مج٢، ع١٢، ١١٦ – ١٣١.

أهل، إسماعيل محمد (٢٠٢١). التربية بالحب ودورها في تعزيز الصحة النفسية للأطفال. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مركز ابن العربي للثقافة والنشر. مج١، ع٢، ٧٧– ٩٨.

باضة، آمال مليجي (٢٠٠٧). إساءة معاملة الأطفال: أنماطها– أسبابها– آثارها– علاجها. مجلة رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة. ع ٥، ص ص ٢٦٥–٢٧٧.

بن خويا، إدريس (٢٠١١). فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل. دراسات اجتماعية، الجزائر. ع٩، ٩–١٨.

البياتي، انتصار زين العابدين (٢٠١٥). تنشئة الطفل في ضوء تعاليم التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ع١١٨، ٣١٣ – ٣٤٧.

الجزار، الشيماء الخضر (٢٠١٩). متطلبات تربية طفل ما قبل المدرسة في ضوء تحديات عصر العولمة: دراسة تحليلية. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية. مج ١١، ع٤٠، ٦٢–١٧.

حجى، أحمد إسماعيل (٢٠٢٠). تربية الطفل: فلسفات وممارسات. مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية. ع٣٧، ١٣ – ٣.

الزهيري، شريف (٢٠١٨). التربية النفسية للطفل. شبكة الألوكة. استرجاع في ٨ أكتوبر ٢٠٢٢ من: *https://www. alukah. net/social/0/131007/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84/#. Y0FWcxWJg_o. gmail*

شنون، خالد (٢٠١٩). قوانين ومتطلبات النمو لدى الطفولة المبكرة، ودور الأسرة في تحقيق الرعاية الصحية لطفل هذه المرحلة العمرية. مجلة الأسرة والمجتمع. مج ٧، ع٢، ١٠٥– ١١٧.

الشهري، عزة بنت عابس (٢٠١٥). تربية الجنين النفسية في ضوء الإسلام. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. س١٦، ع٥١، ١–١٠٠.

طنجور، إسماعيل (٢٠٠١). الضغوط النفسية عند الطفل. مجلة الطفولة العربية– الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. مج٢، ع٧، ص ص ٧٩–٧٤.

طه، الزبير بشير وبدر، رقية السيد (٢٠٠٦). الأسرة المسلمة والسلامة النفسية. مجلة الدراسات النفسية، الجمعية السودانية النفسية. ع٤، ١–١٨.

عبد الرحمن، أماني عبد الرحمن (٢٠١٥). تربية الطفل في الإسلام وفي كتابات بعض فلاسفة العرب المسلمين. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. مج ١٦، ع ٤، ١٢٥- ١٤٠.

عبد الله، حنان إبراهيم (٢٠١٨). دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل. جامعة النيلين- إدارة البحوث والتنمية والتطوير، مجلة دراسات حوض النيل. مج١٠, ع٢١، ٢٢٣- ٢٣٦.

العزام، عبد الناصر والزعبي، محمد (٢٠٢١). حالات النفس وعلاقتها بالصحة النفسية من وجهة نظر إسلامية. دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. مج٤٨، ع٢، ٥٦٠-٥٤٢.

علام، حسن ومحمود، شاكر (١٩٩٢). سيكولوجية الطفولة في الإسلام. اللقاء السنوي الخامس- التأصيل الإسلامي للتربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: جامعة الملك سعود. ٣١-١.

العميري، غنيوه سليمان (٢٠٠٥). تربية الطفل في الشريعة الإسلامية ومتطلباته التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: معهد البحوث والدراسات العربية.

عقل، محمود عطا (١٤١٩). النمو الإنساني "الطفولة والمراهقة". ط٥. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الفايدي، عيد بن حجيج (٢٠٠٨). تربية الطفل عند ابن قيم الجوزية: (٦٩١ - ٧٥١ هـ) (١٢٩٢ - ١٣٥١م). مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية. مج ١٤، ع ٥١,٢٩٨ — ٢٦٣.

كتفي، ياسمين (٢٠٢١). أساليب تربية الطفل في الأسرة من منظور الإسلام. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف. مج١٨, ع١، ٨٤ — ٩٧.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٢). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح.

الهويش، فاطمة خلف (٢٠١٦). مدخل إلى علم النفس (المبادئ والمفاهيم). (ط٢). الدمام: مكتبة دار المتنبي.

وطفة، علي أسعد (٢٠٠٤). تربية الأطفال في الإسلام: التنبيهات التربوية في السنة والقرآن الكريم. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. مج ٥, ع ١٨، ٧٣ - ٨٥.

ياسين، حمدي والموسوي، حسن والزامل، محمد (٢٠٠٠). إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية: دراسة عبر ثقافية بين المجتمعين الكويتي والمصري. المجلة التربوية، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي. مج ١٤، ع ٥٥، ٣١ — ٧٤.

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, Hanan Ibrahim. (2018). The role of the family in the socialization of the child. Al-Neelain University - Research and Development Administration, Nile Basin Studies Journal. Vol. 10, Issue 21, 223-236.

Abdulrahman, Amani Abdulrahman. (2015). Child rearing in Islam and the writings of some Arab Muslim philosophers. Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology, Vol. 16, Issue 4, 125-140.

Ahl, Ismail Mohammed. (2021). Education with love and its role in promoting children's mental health. Ibn Khaldoun Journal for Studies and Researches, Ibn Al-Arabi Center for Culture and Publishing, Vol. 1, Issue 2, 77-98.

Ahmed, Musalam Abdulqadir. (2018). Some rights of the child in Islam. Journal of Educational & Psychological Sciences ،Gaza-Palestine. Vol. 2, Issue 12, 116-131.

Al Rifa'ah, Misfer B. Jubran. (2011). Wrong methods of family upbringing and their repercussions on young people). Unpublished doctoral dissertation, Madinah: The Islamic University.

Al-Azzam, Abdulnasser; & Al-Zoubi, Mohammed. (2021). Psychological cases and their relationship to mental health from an Islamic point of view. Educational Sciences Studies Journal, University of Jordan. Vol. 48, Issue 2, 560-542.

Al-Bayati, Intisar Zine El-Abidine. (2015). Child-rearing in light of Islamic education teachings. Journal of Educational and Psychological Sciences, Issue 118, 313-347.

Al-Faydi, Eid bin Hujeij. (2008). Child-rearing according to Ibn Qayyim al-Jawziyyah: (691 - 751 AH) (1292 - 1351 AD). The Future of Arab Education Journal, Arab Center for Education and Development. Vol. 14, Issue 51, 298-263.

Al-Howish, Fatima Khalaf. (2016). Introduction to psychology (principles and concepts). (2nd ed.). Dammam: Dar al-Mutanabbi Bookshop.

Al-Jazzar, Shaimaa Al-Khader. (2019). Requirements for pre-school child education in light of the challenges of the globalization era: an analytical study. Childhood and Education Journal, Alexandria University, Vol. 11, Issue 40, 62-17.

Allam, Hasan; & Mahmoud Shaker. (1992). Childhood psychology in Islam. The 5th Annual Meeting - The Islamic Rooting of Education and Psychology, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, King Saud University, Riyadh, 31-1.

Al-Omairi, Ghinaiwa Suleiman. (2005). Child-rearing in Islamic Sharia and its educational requirements. Unpublished Master's Thesis, ALECSO: Institute for Arab Research and Studies.

Al-Shehri, Azza bint Abbas. (2015). Embryo's psychological rearing in the light of Islam. Journal of Education World, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, Year 16, Issue 51, 1-100.

Al-Zuhairi, Sharif. (2018). Psychological education of the child. Shabakat al-Aluca. Retrieved on October 8th, 2022 from: https://www. alukah. net/social/0/131007/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%81%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84/#. Y0FWcxWJg_o. gmail

Aql, Mahmoud Atta. (1419 AH). Human development "childhood and adolescence". 5th ed., Riyadh, Dar Al-Khuraiji for publication and distribution.

Badhah, Aamaal Meligy. (2007). Child abuse: patterns - causes - effects - treatment. Journal of Childhood Care and Development, Mansoura University. Issue 5, 265-277.

Bin Khouya, Idris. (2011). Effectiveness and role of the familial communication in the child upbringing. Social Studies Journal, Algeria. Issue 9, 9-18.

Hajji, Ahmed Ismail. (2020). Child education: philosophies and practices. Journal of Childhood and Development, Arab Council for Childhood and Development, Issue 37, 13-3.

Katfa, Yasmine. (2021). Children education methods in the family from the Islam point of view. Journal of Arts and Social Sciences, University of Mohamed Lamine Debaghine, Setif, Vol. 18, Issue 1, 84-97.

Madkour, Ali Ahmed. (2002). The Islamic education curriculum: its foundations and applications. 2nd ed., Kuwait, Al-Falah Library.

Shannon, Khaled. (2019). The laws and requirements of growth in early childhood, and the role of the family in achieving health care for a child of this age. Family and Society Journal, Vol. 7, Issue 2, 105-117.

Taha, Al-Zubair Bashir; & Badr, Ruqaya Al-Sayed. (2006). Muslim family and psychological safety. Journal of Psychological Studies, Sudanese Psychological Society, Issue 4, 1-18.

Tanjour, Ismail. (2001). Psychological stress in a child. Arab Childhood Journal - Kuwait Association for the Advancement of Arab Childhood. Vol 2, Issue 7, 79-74.

Watfa, Ali Asaad. (2004). Rearing children in Islam: the educational warnings in the Sunnah and the Holy Qur'an. Arab Childhood Journal, Kuwait Association for the Advancement of Arab Childhood, Vol. 5, Issue 18, 73-85.

Yassin, Hamdi; Mousawi, Hasan; & Al-Zamil, Mohammed. (2000). Abuse of preschool child and its psychological correlates: A cross-cultural study in Kuwaiti and Egyptian societies. Educational Journal, Kuwait University - Academic Publishing Council, Vol. 14, Issue 55, 31-74.

دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية: دراسة نوعية لتصورات معلمي المرحلة الابتدائية

The role of digital learning technologies in promoting Islamic culture: a qualitative study of primary school teachers' perceptions

إعداد

د. فهد بن سليم سالم الحافظي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

بجامعة الملك عبد العزيز

Dr- Fahad Saleem Al Hafdi

Associate Professor of Educational Technology

At King Abdulaziz University

DOI:10.36046/2162-000-014-017

تم تمويل هذا المشروع من قبل برنامج التمويل المؤسسي بموجب المنحة رقم: (IFPAS: 35-324-1443) لذلك يتقدم المؤلف بالشكر والامتنان للدعم الفني والمالي المقدم من وكالة البحث والابتكار بوزارة التعليم وجامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية"

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية. تم استخدام مدخل البحث النوعي ومن خلاله تم اتباع المنهج الظاهراتي لتنفيذ الدراسة الحالية. المشاركون في الدراسة بلغ عددهم (٧) معلمين من المرحلة الابتدائية. تم استخدام أداة المقابلة شبه المقننة ومجموعة التركيز. تم استخدام طريقة التحليل المواضيعي (الثيماتي) في تحليل البيانات. انتهت نتائج الدراسة إلى استنباط عدد (٤) مواضيع (ثيمات) متصلة مباشرةً بدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية. كانت الموضوعات على النحو الآتي: بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية، تنمية التفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية، تنمية حل المشكلات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، تعزيز استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية تم طرح مجموعة من التوصيات منها ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في التوسع بتوظيف تقنيات التعلم الرقمية في مقررات الثقافة الإسلامية، وكذلك بناء البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين فيما يتعلق باستخدام التقنيات الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: تقنيات التعلم الرقمية، الثقافة الإسلامية، الدراسات النوعية.

Abstract

The current study aimed to reveal the perceptions of primary school teachers about the role of digital learning technologies in promoting Islamic culture. The qualitative research approach was used through which the phenomenological approach was followed. The participants in the study were (7) primary school teachers. Semi-structured interviews tool and focus group were used. The Thematic analysis method was applied to analyze the qualitative data. The results of the study concluded with the elicitation of (4) themes related to the role of digital learning technologies in promoting Islamic culture. The themes were as follows: building knowledge related to Islamic culture, developing thinking related to Islamic culture, developing problem-solving related to Islamic culture, and enhancing the sustainability of awareness of Islamic culture. Based on the results of the study, a set of recommendations were put forward, including the need to benefit from the results of the study in expanding the employment of digital learning techniques in Islamic culture curricula. As well as building training programs that aim to develop teachers' skills about the use of digital technologies in promoting Islamic culture.

Keywords: digital learning techniques, Islamic culture, qualitative studies.

المقدمة

في ظل التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي تعد تقنيات التعلم الرقمية من الأدوات والأساليب الهامة في بيئة العملية التعليمية

(Wekerle, Daumiller & Kollar, 2022). فهي تقوم بدورها الكبير والفعال في تعزيز عملية التعلم (González, López, Calle-Arango, Montenegro & Clasing, 2022)، وذلك من خلال إشباع حاجات، رغبات المتعلمين المعرفية، المهارية، والوجدانية (Alam, 2023)، وتحسين التفاعلات الاجتماعية، والتواصل الفعال Lee-Cultura, Sharma & Giannakos, (2022)، وذلك للحصول على المعلومات، والمعارف بشكل يتم تحديثه باستمرار، وبأنماط عديدة متنوعة (Zhang & Zou, 2022). كل ذلك يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة Li, (2022). ويرتبط مفهوم تقنيات التعلم الرقمية باستخدام الأجهزة أو المنصات الإلكترونية، مثل: الوسائط الاجتماعية، والوسائط المتعددة، والهواتف المحمولة التي يتم الاعتماد عليها لتعليم الطلاب(Sayaf, Alamri, Alqahtani & Alrahmi, 2022). وفي سياق نتائج الدراسات التي اطلع الباحث عليها وقدمت مداخل حول أدوار تقنيات التعلم الرقمية التي يمكن الاستفادة منها في تأطير الدور الذي تؤديه في تعزيز الثقافة الإسلامية فإنه يمكن الإشارة بأنها منظومة تعلم شاملة ومتكاملة تجعل من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منطلقًا لها لتسهيل عملية التعلم والحصول على المعرفة وبناء الخبرات المتنوعة Sormunen, Heikkilä, Salminen, Vauhkonen & (Saaranen, 2022)، حيث تمثل بيئة تعلم قائمة على استخدام الأدوات الرقمية التي تدعم العملية التعليمية(Zahra, Liu, & Si, 2022). من خلال توسيع خيارات نقل المعلومات التعليمية والوصول إليها دون الالتزام بوقت محدد أو مكان ثابت (Lutfi et al. 2022).

تكمن أهمية تقنيات التعلم الرقمية في العديد من المحاور المختلفة منها تطوير القدرات الرقمية التي تتطلب أداءً مهاريًّا عاليًا من الطلاب (Li, Singh, Riedel, Yu & Jahnke, 2022). على سبيل المثال حل المشكلات، إنشاء بنية التفكير المعرفي، وفهم العمليات الداخلية البينية Hou et al. 2022). كما تسهم الموارد التعليمية؛ والأدوات الرقمية على تحسين أدوات، جو الفصل الدراسي، وجعل عملية التدريس والتعلم أكثر إقناعًا وقبولًا Sousa, Marôco, Gonçalves &

(Machado, 2022). علاوةً على ذلك، فإنها تمنح كل مؤسسة تعليمية سواءً في قطاع التعليم العام أو قطاع التعلم العالي قدرًا أكبر من المرونة وتخصيص المناهج الدراسية بناءً على متطلبات كل طالب؛ مما يساعد في تحسين درجة تأقلم، وتكيف عملية التعلم (Sung et al. 2022). وقد أشارت دراسة (Ranjan & Chaturvedi, 2022) إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر انخراطًا واندماجًا في المهام التعليمية عندما تم استخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي والأنشطة التعليمية المتنوعة. كما ذكرت دراسة (Squire, 2022) أن تقنيات التعلم الرقمية تناسب كثيراً الجيل الحالي من الطلاب الذين يستخدمون الأدوات الرقمية بشكل يومي، ومتكرر، وأصبح يأخذ أجزاء كبيرة وأوقاتًا طويلة من يومهم مما يؤدي إلى تلبية حاجاتهم، وإشباعا رغباتهم في التعلم عبر الأجهزة المحمولة بأنواعها المختلفة. كما أكدت دراسة (Ovcharuk et al. 2022) أن تقنيات التعلم الرقمية توفر للطلاب تجربة تعليمية جذابة، مما يسمح لهم بالبقاء أكثر اهتمامًا بالموضوع دون تشتيت انتباههم، بل والمحافظة على تركيزهم. هذا ما ذهبت إليه أيضًا دراسة (Abduraxmanova, 2022) التي سلطت الضوء على أهمية تقنيات التعلم الرقمية في إثارة اهتمام الطلاب وتعزيز مستويات فعالية مشاركتهم، كما جعلت الدراسة ممتعة، مسلية، وأكثر ديناميكية.

هناك العديد من تقنيات التعلم الرقمية التي أحدثت تغييرات جذرية في طبيعة، وشكل، وأسلوب، ونطاق التعليم. من تلك التقنيات نظم إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) التي تمثل منظومة برمجية متكاملة عبر شبكة الإنترنت يتم استخدامها لإدارة العملية التعليمية Spinelli, (Lionetti, Pastore & Fasolo, 2020). هذه المنظومة تضم العديد من الوظائف التي تساعد في عرض وتقديم المحتوى، وبناء الاختبارات، وتقديم الواجبات، والتواصل وتبادل المعلومات بين أطراف العملية التعليمية، ومتابعة المدرس أداء طلابه للمهام والواجبات، وتقييم تعليمهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم (Kado, Dem & Yonten, 2020). أكدت دراسة Tran et al. (2020) الدور التي تؤديه نظم إدارة التعلم الإلكتروني في توفير بيئة تعلم افتراضية ممتعة وتمتلك مجموعة من الخصائص والمزايا التي تدعم عملية تعلم الطلاب. وهذا ما اتجهت إليه دراسة (Zhang, Wang, Yang & Wang, 2020). التي أشارت إلى المنظومة التعليمية الشاملة لهذا النظام التي تسهم في توفير بيئة تعليمية رقمية ممتعة وغنية بالتفاعلات الاجتماعية.

في نفس السياق؛ فإن الواقع المعزز (AR) يعدّ من تقنيات التعلم الرقمية التي تستخدم بشكل ملحوظ في البيئات التعليمية المختلفة(Çetin & Türkan, 2022). والواقع المعزز عبارة عن أداة يمكن من خلالها تعزيز المعرفة أو المهارة في البيئة الحقيقية بمحتوى افتراضي يتم إنتاجه عبر الأدوات الحاسوبية مثل الملفات النصية، الصوتية، الصور، والفيديو والذي بدوره يدعم عملية التعلم لدى المتعلمين (Sırakaya & Alsancak Sırakaya, 2022). أثبتت العديد من الدراسات Chang et al. 2022)؛ Garzón, Acevedo, Pavon & Baldiris, 2022؛ Mkwizu & Bordoloi, 2022) فاعلية الواقع المعزز ومميزات استخدامه في العملية التعليمية كونه يعزز الدافعية لدى الطلاب، ويساهم في بقاء أثر التعلم، ويحد من الحمل المعرفي الذي يمكن أن يحدث أثناء عملية التعلم، وينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

كذلك فإن الألعاب الرقمية التعليمية من أكثر المجالات المستحدثة التي استفادت من التقدم التقني الكبير، وتوظيفه في العملية التعليمية (Zou, Huang & Xie, 2021). ويمكن أن تكون الألعاب الرقمية أدوات تعليمية ومحفزات إيجابية تؤدي إلى تحسين فاعلية تعلم الطلاب، وتحقيق أهداف التعلم بشكل أكثر فاعلية (Pan et al. 2021).

يقصد بالألعاب الرقمية التعليمية الأدوات والتقنيات التعليمية التي يتم تصميمها بمساعدة الحاسوب، أو الأجهزة الذكية، بهدف إنشاء بيئة تعليمية رقمية ذات طابع تنافسي وترفيهي تستند إلى قواعد محددة مسبقًا، لها عدة مستويات من درجات متفاوتة من الصعوبة، ويكتسب الطلاب من خلالها مهارات جديدة (Wu & Sung, 2021). تشير الدراسات (Krouska et al. 2022؛ Kuznetcova et al. 2023؛ Sandrone & Carlson, 2021؛ Talan et al. 2020) إلى أهمية استخدام الألعاب الرقمية في التعليم لما تتميز به من مميزات متنوعة من حيث تبسيطها للمفاهيم، وجذب انتباه الطلاب، وزيادة دافعية التعلم، وتنمية المهارات الإبداعية، واستخدامها للوسائط المتعددة في التعلم النشط.

الجدير بالذكر؛ أنه في السنوات الأخيرة زاد استخدامات التقنيات الرقمية في أنظمة التعليم وظهرت الابتكارات التكنولوجية مثل تطبيقات الأجهزة الذكية (Smart Phones)، إنترنت الأشياء (IoT)، الذكاء الاصطناعي (AI)، الروبوتات (Bots)، الواقع الافتراضي (VR)، وتقنية البلوك–تشين "سلاسل الإمداد" (block-chain). وهذه التقنيات والبرامج سوف تعطي فرصًا

جديدة واعدة لتطوير مفهومنا وأساليبنا في التعليم والتعلم، وكذلك إعطاء المساحات الكبيرة لإجراء الدراسات، والأبحاث المستقبلية (Alam, 2023).

في سياق النظريات التي يمكن الاستناد عليها في الدراسة الحالية؛ فإن نظرية الاستخدام والإشباع (Use and Gratification Theory) تعد من النظريات المهمة في تفسير الاتجاهات نحو استخدام تقنيات التعلم الرقمية (Kasirye, 2022). وتقوم هذه النظرية على أن المتعلم لديه مجموعة من العوامل الاجتماعية، المعرفية، الشخصية، والنفسية التي تولد حاجات معينة، ومن خلال خبراته الذاتية، يبدأ في رسم توقعاته عن أساليب تلبية هذه التقنيات لهذه الحاجات المختلفة، واختيار الأفضل منها، لما يشبع حاجاته، ورغباته (Falgoust, 2022). الجدير بالذكر؛ أن هناك إشباعات تتعلق بالمحتوى المعرفي يمكن تحقيقها، من خلال الوصول إلى المحتوى المقدم عبر تقنيات التعلم الرقمية، وإشباعات أخرى ترتبط بالممارسة العملية، يتم اكتسابها من خلال تنمية مهارات التواصل، وتكوين العلاقات الاجتماعية عبر هذه التقنيات الرقمية الحديثة، ومن خلالها يتم تعزيز الشعور بالذات (Ibáñez-Sánchez & Flavian, 2022).

تدعم مبادئ النظرية البنائية (Constructivism theory) تقنيات التعلم الرقمية وبشكل كبير، فالمدخل البنائي القائم على استراتيجيات التعلم النشط؛ يؤكد على إيجابية عملية التعلم، وعلى كون العملية التعليمية تعزز بناء المعرفة وبشكل فعال أكثر، من خلال الفعل التواصلي (Zabolotnae at al. 2023). وهذا ما يمكن أن نجده عبر بيئات التعلم الرقمية التي تمنح المتعلم بناء معارفه، وتحمل مسؤولية تعلمه، وتجعله في حالة يقظة ذهنية، ونشاط مستمر وذلك من خلال إتاحة مشاهدته ومراجعته للمحتوى التعليمي في كل الأوقات، ومن خلال الوسائط الرقمية المتعددة، وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية ذات العلاقة (Chuang, 2021) . فالمتعلم في هذه المنظومة عنصر فعال وأساسي يبني تعلمه (الطريقة المتمركزة على الطالب)، ويفسر ما يستقبله من معلومات، سواء أكان ذلك بشكل فردي، أو من خلال التفاعل، والتعاون مع الآخرين، للحكم على مدى أهمية استخدامه لكل ما هو جديد، وله ارتباطات بمعرفة وخبرات المتعلم السابقة (Banihashem et al. 2022). ويرى الباحث أن المداخل التي تقوم عليها النظرية البنائية يمكن أن تقدم أفكارًا نوعية حول كيفية تفاعل المتعلم مع التقنيات الرقمية. وهذه المداخل النوعية مثل

الإيجابية، التفاعل الاجتماعي، والتعلم النشط، تؤثر على اكتساب المتعلمين للمعارف، وبناء الخبرات، وهو ما يمكن البناء عليه وفق النظرية البنائية في حالات تعزيز الثقافة الإسلامية.

من النظريات الأساسية الأخرى ذات العلاقة، والتي يمكن الاعتماد عليها في تقنيات التعلم الرقمية؛ النظرية المعرفية للوسائط المتعددة (Cognitive Theory of Multimedia). حيث تشير هذه النظرية إلى أهمية تنويع تقديم المحتوى التعليمي باستخدام النصوص، الأصوات، الصور، الأشكال، ولقطات الفيديو، وضرورة استقبال المعلومات بين القناة البصرية والسمعية (Castro-Alonso et al. 2021). ويجب الإشارة هنا إلى أن كمية المعلومات التي يتم استقبالها من كلا القناتين يجب ألا تتجاوز الحد الذي يمكن للمتعلم استيعابه وذلك بسبب محدودية كمية المعلومات التي يجب استقبالها (Mazandarani, 2022). كذلك فإن بيئات التعلم الرقمية تسمح للمتعلم بالأنشطة والتجارب المختلفة، وهذا ما تفترضه هذه النظرية بأن الطبيعة الإنسانية طبيعة نشطة تحتاج بيئة إيجابية لممارسة التعلم (Park, 2022).

كذلك تعد نظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory)، أحد النظريات الأساسية التي تنطلق منها تقنيات التعلم الرقمية. هذه النظرية تؤكد على أن المتعلم يبني المعرفة وسط مجموعة من الأقران، ومن خلال تبادل المعلومات، والآراء، والأفكار، والاتجاهات، وممارسة المناقشات التفاعلية المستمرة، للوصول إلى حلول للمشكلات (Deming & Johnson, 2021). فمن خلال الفعل التواصلي الذي يحدثه المتعلم عند استخدامه لأدوات النقاش في المنصات الرقمية، طرح الأسئلة، تبادل الإجابات، والاستماع لها، يؤدي ذلك كل إلى عمليات التنظيم الذاتي، والتي تسهم بشكل كبير في إحداث التغيرات المرغوبة التي تحدث في سلوك المتعلم (Kaliisa et al. 2022). إضافة إلى ذلك، فإن بيئات التعلم الرقمية تشجع المتعلم على المشاركة، وإعطاءه الفرصة للتفكير، والاستفادة من التأمل، والتغذية الراجعة التي يحصل عليها كثيرًا من الأقران وبدرجة أقل من المعلم (Scavarelli et al. 2021).

مما لا شك فيه أن تقنيات التعلم الرقمية في الوقت الراهن أحد أهم المداخل التي تسهم في الممارسات المعززة للثقافة الإسلامية لدى المتعلمين (العطية، ٢٠٢٢). وذلك من خلال احتوائها على أدوات رقمية تساعد في تسهيل ورفع كفاءة التعلم، وتنمية المهارات المختلفة كمهارة التفكير النقدي، والإبداعي، والتحليلي، والتأملي، وكذلك مهارة التعلم والتنظيم الذاتي التي تنعكس

بشكل إيجابي على تعزيز الثقافة الإسلامية لدى المتعلمين (نجمي وآخرون، ٢٠٢٢). ويعد الاهتمام بالثقافة الإسلامية من المطالب الهامة لتعزيز الهوية الدينية والدنيوية وتنظيمها (الزهراني، ٢٠٢٢). كما أنها من أنجح الوسائل في تكوين شخصية المتعلم المعتدلة، والتي بالتالي تبني الحصانة الفكرية الداخلية له، وتثري القيم الإيجابية التي يستطيع من خلالها إدراك المعاني والغايات (العدساني، ٢٠٢١). وهذه المكونات الشاملة والتكاملية، تسهم في تأسيس مجتمعٍ قويٍّ، متماسكٍ، يستطيع أن يواجه التحديات والمخاطر، وهي بالتالي تحمي الهوية الإسلامية الجمعية في ظل الثورة التقنية الهائلة، والمتغيرات المتسارعة المصاحبة لها، والتي يشهدها العالم وثوراته الرقمية البرمجية المتتالية (السخاوي، ٢٠٢١). ويرى الباحث أن الأدوار التي حددتها الدراسات السابقة فيما يتعلق بدور التقنيات الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية قد انطلقت من دراسات تجريبية، أو وصفية، استهدفت تحديد التأثيرات المباشرة لتقنيات محددة مثل (نجمي وآخرين، ٢٠٢٢)، أو فحص تحديات معينة مثل (العدساني، ٢٠٢١). إلا أن الدراسات السابقة قد أغفلت النظر في بناء منظومة متكاملة لهذه الأدوار، من خلال دراسات نوعية وفقًا لتصورات المعلمين القائمين بتوظيف هذه التقنيات، فمهما كانت الأدوار الإيجابية للتقنية فإن التوظيف الأمثل لها لا يكتمل إلا من خلال تصورات الأفراد القائمين على توظيف هذه التقنية، وعلى ذلك فإن الفجوة البحثية التي يستند عليها البحث الحالي تتمركز حول النقص في الدراسات التي اهتمت بأدوار التقنيات الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، وفقًا للتصورات النوعي الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية.

ترتكز الثقافة الإسلامية على مقومات الدين الإسلامي، وتحديات العصر الحالي المستمدة من الكتاب والسنة، واجتهادات العلماء، حيث تكون هذه المقومات صفات وخصائص النفسية الشخصية المسلمة العقلية، والفكرية، والفلسفية، والخلقية، والسلوكية، التي تتصف وتختص بها (مرسي، ٢٠٠١). وتعرف الثقافة الإسلامية على أنها: مجموعة من المبادئ والقيم التي يتحلى ويتصف بها مجتمعٌ محددٌ يختص بها عن غيره من المجتمعات، وتنعكس على سلوك أفراد المجتمع، وتستمد هذه المبادئ والقيم من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، والتقاليد، والعادات المتوارثة جيلا بعد جيلٍ (بسيوني، ٢٠١٥). كما أن مفهومها يشير إلى المعارف والمعلومات المتعلقة بالدين الإسلامي والتي تتكون من مجموعة من الأحكام، والآداب، والسلوكيات، والأهداف التي تخص المسلم (الخليفة، ٢٠١٥).

تنطلق أهمية الثقافة الإسلامية في بناء مناخ داعم لتطبيق القيم والمبادئ الإسلامية في الواقع الذي يعيش فيه المتعلم (آل داود، ٢٠٢٢). كذلك، تكوين العلاقات الاجتماعية التي تؤدي إلى تحسين درجة التكيف والنجاح في مجالات الحياة المختلفة (الغيلي والجلال، ٢٠٢٢). أيضًا تعد الثقافة أسلوب حياة للمتعلمين تهيئهم للمساهمة في بناء المجتمعات وتحد من الانحرافات السلوكية (حمدان والطوس، ٢٠٢٢). إضافةً إلى أن الثقافة الإسلامية تسهم بشكل كبير في تعميق الاعتزاز بالهوية والانتماء الوطني والاجتماعي والحفاظ على المكتسبات الدينية، والثقافية، والحضارية، والقيمية، والوطنية (غماز، ٢٠١٦؛ نعمان، ٢٠٢٢)

نظرًا لما للثقافة الإسلامية من أهمية في رقي المجتمع، وتحسين مستوى مبادئه، وتنشئة المتعلمين على القيم، والدين، والتمسك بالعادات، والتقاليد، التي تحث على السلوكيات المرغوبة؛ فقد اتجهت العديد من الدراسات نحو تناول موضوع الثقافة الإسلامية وارتباطاتها الكثيرة بمستحدثات العصر. وتناولت دراسة الخليفة (٢٠١٥) أثر الثقافة الإسلامية في تأصيل مفهوم الأمن الفكري ودورها في الحماية من التطرف والمغالاة والانحراف. أما دراسة غماز (٢٠١٦) فقد أوضحت إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في بناء الفكر الوسطي وما تضمنه من قيم ومبادئ، تساعد الطلاب على التعايش السلمي، واتباع الوسطية في الإسلام. أما دراسة الهاجري (٢٠١٧) فقد كشفت عن دور الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء الوطني والاجتماعي، وكيف يكون المتعلم مواطنًا يعتز بدينه، ووطنه، ومجتمعه. وسعت كذلك دراسة العدساني (٢٠٢٢) إلى توضيح دور علم الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء للإسلام، والمحافظة على الهوية، وخصوصًا مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي. أخيرًا ذهبت دراسة نجمي وآخرين (٢٠٢٢) إلى اقتراح نموذج لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز، في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية، التي توصلت إلى ضرورة استخدام البيئات الرقمية الحديثة في تدريس مقررات الثقافة الإسلامية، والتي تساعد في تربية النشء وزرع القيم الإسلامية، والمبادئ والمثل العليا التي يحتاجها المجتمع.

تأسيسًا على ما سبق؛ فإن قضية التحرك نحو تعزيز الثقافة الإسلامية للطلبة من أهم القضايا التي وجدت رعايةً واهتمامًا كبيرًا في المؤسسات التعليمية، فهي تعد ضرورةً ملحة لمواجهة المتغيرات المتمثلة في الانفتاح الثقافي على المجتمعات الأخرى المختلفة، وتعزيز الانتماء الديني، والوطني،

والاجتماعي، والثقافي للطلاب (نجمي وآخرون، ٢٠٢٢). خصوصًا مع التقدم التكنولوجي المتتابع، والتطورات الهائلة في الاتصالات وتقنية المعلومات التي تنهال على المجتمعات وتؤثر على جميع مجالات الحياة (Zahra et al. 2022). وارتباط الثقافة الإسلامية بالتقنيات والتقدم الرقمي والعلمي ارتباطًا وثيقًا، لأن الثقافة الإسلامية تشجع على الحضارة، والفكر، والتطور في أسلوب الحياة (السخاوي، ٢٠٢١). وكان لا بد من التوجه نحو توظيف تقنيات التعلم الرقمية التي تسهم في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الطلاب، ويتماشى ذلك مع حاجة المؤسسات التعليمية المتعددة إلى أدوات رقمية تعزز التعلم الاجتماعي، وتدعم البيئات التشاركية، والتعاونية، وتوفر بيئة التعلم المرنة وتنمي مهارات البحث والتفكير والابتكار التي تنعكس على تعزيز الثقافة الإسلامية (بسيوني، ٢٠١٥). لذا جاء البحث النوعي الحالي لاستكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية حول دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية والوصول إلى فهم أعمق وأفضل للظاهرة الحالية.

المشكلة والتساؤلات:

تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تولي عملية تطوير التعليم وتعزيزه أهمية كبيرة من أجل بناء متعلمين يمتلكون ثقافات متنوعة، ومن أهمها الثقافة الإسلامية (رؤية المملكة، ٢٠٣٠)، والتي تسهم في تكوين الشخصية المسلمة، وتعزز الهوية الوطنية، وتساعد في تطوير المهارات المختلفة لمواكبة المتغيرات المتزايدة المعرفية والفكرية والتقنية، والتمكن من متطلبات القرن الواحد والعشرين (وزارة التعليم، ٢٠٢٢). هذا لا يتأتى إلا من خلال توظيف أدوات التعلم الرقمية الحديثة في عملية التدريس، والتي أصبحت –وبخاصةً بعد جائحة كورونا– ركنًا أساسًا في العملية التعليمية، والاستفادة من الإمكانات الكبيرة التي توفرها وزارة التعليم، وهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات بالمملكة والمتمثلة في البنية التحتية التقنية للمدارس والجامعات (العطية، ٢٠٢٢).

علاوةً على ذلك؛ فإن الانتشار السريع الذي يشهده العصر الحالي في التقنيات الرقمية، فرض على المؤسسات التعليمية الاستفادة من هذا التطور الرقمي بشكل مثالي، والاستعانة به في تطوير أساليب التعليم والتعلم، بما يحقق الأهداف المنشودة ومواجهة التحديات العالمية Zahra et al. 2022)، خصوصًا أن الأدوات الرقمية كالأجهزة الذكية من الجوال والآيباد أصبحت تمثل محورًا

أساسيًا في حياة الكثير من الطلاب والمعلمين على حد سواء، وتأخذ الجزء الأكبر من أوقاتهم، وتقدم لهم العديد من الخدمات التي تلامس احتياجاتهم بمختلف أبعادها Wekerle et al. (2022). هذا ما نادى به المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية (٢٠٢٠)، بضرورة نشر ثقافة التجديد، والحداثة في مواكبة المناهج الدراسية لمعطيات العصر الرقمي، والاستفادة من المستجدات التقنية في العملية التعليمية. وفي سياق متصل؛ كان من توصيات المؤتمر الدولي للدراسات الإسلامية ودورها في خدمة الإنسانية، أن ركز على أهمية البحث عن سُبل تطوير الثقافة الإسلامية، والمقررات المرتبطة بها من خلال التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الرقمية، في ميدان العمل التربوي والتعليمي (الزهراني، ٢٠٢٢).

إضافةً إلى ذلك فإن العديد من الدراسات الحديثة (الغيلي والجلال، ٢٠٢٢؛ آل داود، ٢٠٢٢، حمدان والطوس، ٢٠٢٢؛ نجمي وآخرون، ٢٠٢٢؛ نعمان، ٢٠٢٢) أوصت بأهمية إجراء الدراسات التي تستهدف محور الثقافة الإسلامية، وكذلك دراسة كيفية تعزيزها من خلال استخدام البيئات الرقمية المتنوعة، خاصةً أن المقررات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، تحتاج برامج وأدوات تسهم في تشجيع المتعلم على المشاركة، والانخراط، والتفكير، والانتقال من التلقين والحفظ، والاستظهار، الذي يشعر المتعلم دومًا بسرعة الملل، والسآمة، وعدم الرغبة في التعلم، إلى التفاعل، الفعل التواصلي، والتعلم النشط ثنائي الاتجاهات، الذي يزيد من كفاءة العملية التعليمية وبالتالي جودتها (بسيوني، ٢٠١٥). لا سيما أن الجيل الرقمي الحالي لديه القدرة على التعامل مع هذه الأجهزة الذكية، ويتفاعل معها بشكل إيجابي، كذلك توفر العديد من التطبيقات الإلكترونية التي تساعد في حل الكثير من مشاكل التعلم لدى الطلاب(Li et al. 2022).

نظرًا لأن المرحلة الابتدائية تعد من أهم المراحل التعليمية التي ينبغي فيها غرس القيم والمبادئ الإسلامية، التي بدورها تنعكس على أفكار وسلوكيات الطلاب طيلة فترة حياتهم، بالتزامن مع التحديات الكبيرة الأخرى التي تواجههم في العصر الراهن (الروقي، ٢٠٢٢). وأن لأدوات التعلم الرقمية إمكانيات وأدوار هائلة وملموسة يمكن الاعتماد عليها في تعزيز الثقافة الإسلامية (العطية، ٢٠٢٢). وهي بذلك تساعد في الاستجابة للدراسات السابقة، والمؤتمرات العلمية بشأن المبادرة في تناول الدراسات، والأبحاث المتعلقة بتوظيف الأدوات الرقمية في البيئة التعليمية. وأن المنهجية النوعية –على الرغم من أهميتها في الوصول إلى فهم أعمق وأفضل للواقع، ووصفه بدقة وبصورة

أكثر شمولية- إلا أنها قليلة الاستخدام في الدراسات السابقة، حيث اعتمدت تلك الدراسات على المنهجية الكمية (Leavy, 2022). ومن خلال كل ذلك، ظهرت الحاجة التي دفعت الباحث للقيام بالدراسة الحالية بالاعتماد على المدخل النوعي ذي المنهجية الظاهراتية للإسهام في حل المشكلة وسد الفجوة البحثية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية؟

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

الأهمية:

ترتكز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إبراز أهمية الثقافة الإسلامية لبناء مجتمع حيوي يمتلك مجموعة من المبادئ والقيم والأخلاق التي تنعكس بشكل إيجابي على الوطن الذي يعيش فيه ومواجهة الحياة وتحديات المستقبل. وكذلك تزويد المختصين بالمعلومات النوعية ذات الطابع التفصيلي والشمولي حول الإمكانيات الكبيرة لأدوار تقنيات التعلم الرقمية، في تعزيز الثقافة الإسلامية، وكذلك في أهميتها لتطوير بيئة التعلم. كما أنها تلقي الضوء على مجموعة من الموضوعات المرتبطة بالكيفية التي يمكن من خلالها معرفة الدور الذي تؤديه تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، وفي الارتقاء بالممارسات المرتبطة بها. كذلك فإن هذه الدراسة تسهم في توجيه الباحثين نحو ضرورة إجراء الدراسات النوعية، وأهميتها في إعطاء الوصول الشامل إلى فهم أعمق وأفضل للواقع الذي يتم دراسته في ظل غزارة الأبحاث التي تعتمد على المناهج الكمية، مما يسهم في سد النقص بالدراسات العربية التي اهتمت باستخدام تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

ومن ناحية الأهمية التطبيقية فإن الباحث يؤمل أن تعزز نتائج هذه الدراسة من طرق وأساليب تعزيز الثقافة الإسلامية من خلال تقنيات التعلم الرقمية، وهذا ما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي نصت على إيجاد مجتمع حيوي (تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية)،

اقتصاد مزدهر (تنمية وتنويع الاقتصاد)، وطن طموح، يتصف بالقيم الراسخة وفق المبادئ الإسلامية. أيضًا ومن خلال الوصول إلى الفهم الأعمق لدور تقنيات التعلم الرقمية، فإنه يمكن الوقوف على أكثر تلك التقنيات استخدامًا وتأثيرًا في تعزيز الثقافة الإسلامية، وبالتالي تسليط الضوء عليها وتوجيه أنظار المعلمين لها مما يسهم في تقديم حلول مبتكرة تدعم تعزيز الثقافة الإسلامية.

الحدود:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: معلمو الدراسات الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

٢,٥. الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في مدينة جدة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة على المشاركين في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠٢٣م).

المصطلحات:

تقنيات التعلم الرقمية:

تعرف تقنيات التعلم الرقمية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأدوات الرقمية والمصادر التعليمية الإلكترونية التي يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الطلاب، والتي تستهدف إيجاد بيئة تعلم غنية بالوسائط المتعددة، والتفاعلات لتسهم في عرض محتوى مقرر الدراسات الإسلامية، بطريقة مبسطة وشيقة، وتساعد في توصيل المعلومات المرتبطة بشكل أسرع وأكثر متعة.

الثقافة الإسلامية:

تعرف الثقافة الإسلامية إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والمهارات المرتبطة بالنظم والقيم والأفكار، التي تتصف بها الشخصية الإسلامية، ويكتسبها المتعلم أثناء دراسته مقرر الدراسات الإسلامية، مما يؤدي إلى تأثر سلوكه الحضاري والثقافي وجعله قادرًا على مواجهة التحديات المعاصرة، واحتياجات العصر الحديث والتفاعل مع الواقع الذي يعيش فيه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

المنهجية:

تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية. تم اختيار المدخل النوعي ذي الأسلوب الظاهراتي (phenomenological qualitative approach)، لجمع بيانات عميقة وتفصيلية حول مشكلة الدراسة الحالية (Tomaszewski et al. 2020). ويعد هذا النوع من المناهج مناسبًا للدراسات التي تستهدف جمع البيانات العميقة من الأشخاص المرتبطين بمشكلة الدراسة، وتحليل هذه البيانات وتنظيمها عبر أساليب تفسيرية تعتمد على أقوال المشاركين، وربطها بالنظريات التربوية المناسبة، وما يتعلق بها من دراسات سابقة، من أجل تقديم فهم أفضل لمشكلة الدراسة Smith & Nizza, (2022). كما أن هذه المنهجية تهتم بشكل كبير بالإجابة عن الأسئلة التي تعطي نظرة شمولية ذات عمق وفهم تفصيلي أفضل لكيفية حدوث الأشياء مدعومةً برؤى تفسيرية لأسباب حدوثها (Creswell & Poth, 2018).

المشاركون:

تم اختيار المشاركين في الدراسة الحالية بأسلوب العينة المقصودة من المعلمين الذين يدرسون مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية. وقد تم اختيارهم وفقًا لمجموعة من المعايير التي لابد من توفرها لديهم وهي على النحو الآتي: ١- أن يستخدم المشارك ما لا يقل عن خمس أدوات رقمية متنوعة للأغراض التعليمية. ٢- أن يكون لديه مؤهل دراسات عليا كماجستير التعليم الإلكتروني أو ماجستير تقنيات التعليم أو دبلوم المهارات الرقمية. ٣- حصول المشارك على دورات تدريبية خلال العامين الماضيين في تقنيات التعلم الرقمية. يرجع سبب وضع هذه المعايير لاختيار المشاركين إلى ضمان تقديم بيانات عميقة تسهم في الوصول إلى فهم أفضل، وأكثر تفصيلًا مما يؤدي إلى معالجة أسئلة الدراسة. هذه الطريقة في اختيار المشاركين بناءً على شروط ومعايير صارمة، تساعد الباحث في الحصول على البيانات الشاملة والمتنوعة لمشكلة الدراسة الحالية (Churchill, 2022). بلغ عدد العينة (٧) معلمين من مدارس مختلفة ممن يقومون بتدريس مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وهذا العدد مناسب لسياق وأبعاد الدراسة

والهدف المرغوب التوصل إليه ومناسب للوصول إلى مرحلة التشبع من البيانات Tomaszewski et al. 2020). وبلغ عدد المقابلات الفردية ٧ مقابلات لسبعة مشاركين، أما مجموعة التركيز فتم بها مقابلة واحدة فقط لعدد ٧ مشاركين. والجدول رقم ١. يوضح خصائص المشاركين.

الجدول ١. خصائص المشاركين في الدراسة

المعلم	المؤهل	الصف الدراسي	عدد سنوات الخبرة	تقنيات التعلم الرقمية المستخدمة في التدريس
المعلم ١	دبلوم المهارات الرقمية	الرابع الابتدائي	١١ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الإنفوجرافيك – ألعاب ماين كرافت – الفيدوهات
المعلم ٢	ماجستير التعليم الإلكتروني	السادس الابتدائي	٨ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الواقع المعزز – ألعاب ماين كرافت – اليوتيوب
المعلم ٣	دبلوم المهارات الرقمية	الخامس الابتدائي	٢٢ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الإنفوجرافيك – ألعاب ماين كرافت – الواقع الافتراضي
المعلم ٤	ماجستير تقنيات التعليم	الرابع الابتدائي	١٤ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الإنفوجرافيك – ألعاب ماين كرافت – برنامج بريزي للعروض
المعلم ٥	دبلوم المهارات الرقمية	السادس الابتدائي	١٧ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الواقع المعزز – ألعاب ماين كرافت – العروض ثلاثية الأبعاد
المعلم ٦	دبلوم المهارات الرقمية	السادس الابتدائي	٢٠ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – العروض التفاعلية – ألعاب ماين كرافت – الشات بوت تليجرام
المعلم ٧	ماجستير التعليم الإلكتروني	الخامس الابتدائي	١٣ سنة	منصة مدرستي – مايكروسوفت تيمز – الواقع المعزز – ألعاب ماين كرافت – التلعيب

أداة جمع البيانات:

في هذه الدراسة تم الاستعانة بأداة المقابلة شبه المنظمة، وأداة مجموعة التركيز لجمع البيانات من المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية الذين يدرسون مقرر الدراسات الإسلامية، واستكشاف تصوراتهم وتجربتهم حول استخدام تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الطلاب. تعد أداة المقابلة شبه المنظمة، ومجموعة التركيز من أدوات البحث النوعي التي تستخدم لجمع

البيانات المتعلقة بالمواقف والتجارب حول القضايا المحددة (Miles & Huberman, 2014)، وتهدف إلى الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالمنهجية الكيفية والطرق السببية، وكذلك السماح للباحث أن ينغمس في الظاهرة من خلال الحصول على استجابات متنوعة ووجهات نظر مختلفة من المشاركين (Sholokhova et al. 2022). تكونت أداة المقابلة شبه المنظمة وأداة مجموعة التركيز من مجموعة من المحاور مرتبطة بدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، على سبيل المثال تجارب المعلمين في توظيف هذه التقنيات في تعزيز الثقافة الإسلامية، لماذا يقومون باستخدامها؟، كيف يستخدمونها؟، مدى مساهمتها في تطوير بيئة التعلم التي تعزز الثقافة الإسلامية؟، وكيف يرون تفاعل ونشاط الطلاب معها؟ الجدير بالذكر؛ أنه في أثناء الإجابة من قبل المشاركين تم استخدام أسئلة تشجيعية وتحفيزية للمشاركين على سبيل المثال: وضح لي إجابتك بشكل أكثر، هل لديك مثالاً لذلك، هل يمكن ذكر مزيدًا من التفاصيل، ماذا تقصد بهذه العبارة، هل يوجد لديك إضافات ترغب بالتحدث عنها (Smith & Fieldsend, 2021).

الموثوقية:

تعد الموثوقية من الطرق والأساليب التي تهدف إلى جعل نتائج الدراسة التي سيتم التوصل إليها ذات جودة ودقة عالية وجديرة بالثقة (Creswell & Poth, 2018). وهي من المصطلحات التي تستخدم في البحوث النوعية، وتقابل مصطلحات الصدق والثبات في البحوث الكمية (Smith & Nizza, 2022). تتضمن كذلك الموثوقية في البحوث النوعية مجموعة من المعايير هي معيار المصداقية، ومعيار الاعتمادية، ومعيار التوكيدية (Williams, 2021). لأهمية هذه المعايير وضرورة تحقيقها في الدراسة الحالية؛ تم استخدام أسلوب التعددية (التثليثية) لمعيار المصداقية، وهذا الأسلوب يعتمد على تطبيق أكثر من مصدر في دراسة البيانات، كتعدد الباحثين الذين يقومون بالدراسة، أو من خلال استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات (Smith & Fieldsend, 2021). تم تطبيق تعدد الأدوات في هذه الدراسة، حيث تم استخدام أداتين هما: المقابلة شبه المنظمة، ومجموعة التركيز. ولضمان معيار الاعتمادية، قام الباحث بتحليل البيانات، ثم عرضها على أحد الخبراء المتخصصين في البحث النوعي، وبعد أخذ ملاحظاته، تم الاتفاق معه على الترميزات (الأكواد)، الفئات، والموضوعات الرئيسة (الثيمات)، التي تم استخراجها من المشاركين (Sholokhova et al. 2022). ولتحقيق معيار التوكيدية، تم عرض الأسئلة التحفيزية المتعلقة

بأدوات الدراسة، يتخللها أسئلة فرعية تنشأ من الحوار مع المشاركين على اثنين من الخبراء في هذا المجال، لأخذ رأيهم واقتراحاتهم حول مناسبة صياغة الأسئلة، وضوحها، وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة، وبناءً على ما ورد منهم من اقتراحات، تم تعديل الأسئلة بناءً عليها Churchill, (2022).

إجراءات الأخلاقيات:

قام الباحث بتزويد المشاركين بكافة المعلومات عن طبيعة البحث، أهدافه، وأهميته. وأخذ موافقاتهم في المشاركة بالدراسة. كما وضحت لهم جميع حقوقهم في حرية المشاركة –الموافقة المسبقة– والانسحاب من الدراسة في أي مرحلة من مراحله وبأي وقت. كذلك اختيار التوقيت المناسب لإجراء المقابلات ومجموعة التركيز حسب ظروفهم. كما تم التوضيح للمشاركين لعنصر الخصوصية، وذلك بعدم الإشارة إلى أسمائهم ويكتفى بالإشارة لها باستخدام الرموز حفاظًا على خصوصيتهم (Bera, 2018). وتم إبلاغ المشاركين بسرية ما يبدون من معلومات. وأن مدة المقابلة شبه المقننة لا تتجاوز نصف الساعة، ومدة مقابلة مجموعة التركيز لا تتجاوز الساعتين.

إجراءات تطبيق الدراسة:

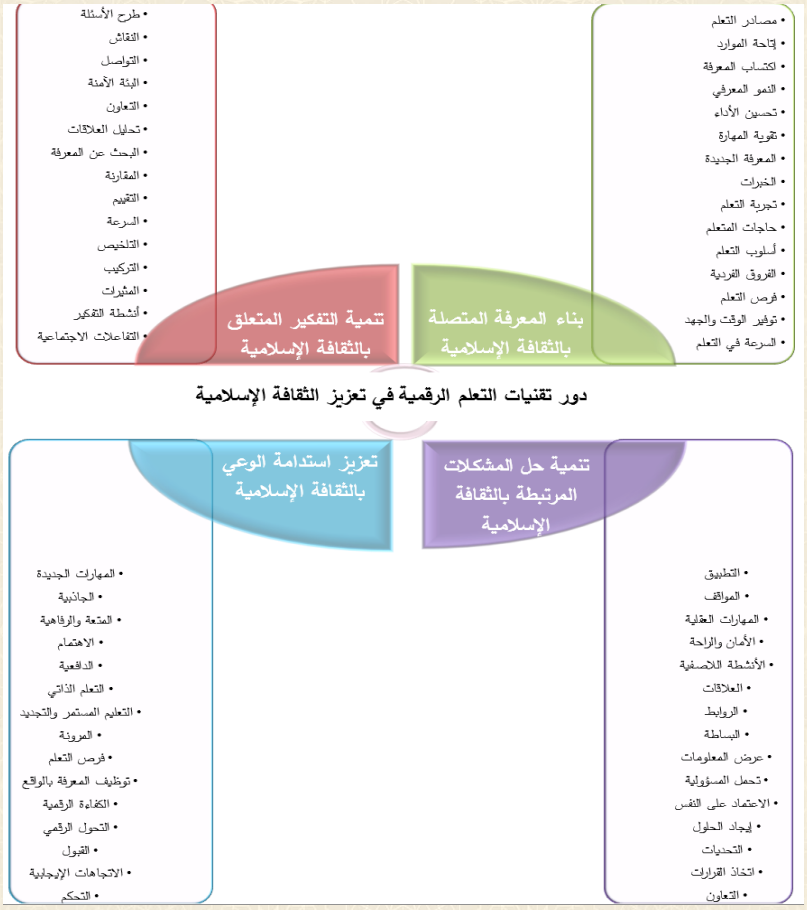
تم إنشاء مجموعة في تطبيق الواتس آب وضم المشاركين في المقابلات ومجموعة التركيز في هذه المجموعة. بعد ذلك تم التنسيق معهم لعقد اجتماع من خلال أحد التطبيقات أون لاين، بهدف تحديد الوقت المناسب لكل مشارك لإجراء المقابلة معه. وتم إشعارهم أن المقابلات ومجموعة التركيز سوف تكون أون لاين، وذلك للرجوع إلى تسجيلات المقابلات ومجموعة التركيز، وكذلك للتسهيل على المشاركين. بعد تحديد الموعد المناسب لكل مشارك تم إجراء المقابلات لكل مشارك كل على حدة، واستمرت تلك المقابلات مدة أسبوع. بعد ذلك تم إجراء مقابلة مجموعة التركيز واستغرقت يومين. وفي نهاية هذه الإجراءات تم شكر المشاركين في الدراسة على جهودهم ووقتهم الذي بذلوه. وبعد الانتهاء من إجراء جميع المقابلات، ومجموعة التركيز، تم مراجعة النسخة المكتوبة منها، والتأكد من أن البيانات التي جمعها، تتناسب مع أهداف الدراسة، وتسهم في الإجابة على تساؤلاته.

تحليل البيانات:

بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة، تأتي خطوة تحليل البيانات النوعية التي تم الوصول إليها من المشاركين، حيث تم استخدام التحليل المواضيعي "الثيماتي" (Thematic Analysis)، وهذا النوع من التحليل يساعد في تنظيم البيانات، وتقسيمها إلى فئات، وتصنيف هذه الفئات إلى موضوعات فرعية، ومن ثم موضوعات رئيسة، تسهم في فهم البيانات، وإعطائها المعاني والتفسيرات المناسبة لهذه البيانات وفق سياقاتها (Creswell & Poth, 2018). ويتضمن تحليل البيانات باستخدام هذا الأسلوب ست مراحل أولها: مرحلة الانغماس في البيانات؛ حيث قام الباحث بإجراء المقابلات مع المشاركين، عبر الجلسات الافتراضية التي يمكن من خلالها الاستماع إلى المقابلات المسجلة أكثر من مرة، لتحقيق الانغماس والألفة مع البيانات النوعية، وبالتالي فهمها بطريقة أفضل وأكثر عمقًا. أما المرحلة الثانية؛ فتتضمن تحديد الرموز والثيمات من خلال استخدام برنامج (NVivo)، الذي يساعد في ترميز كلمات وعبارات المشاركين، وقد تم ترميز كل مقابلة على حدة، وبلغ عدد الترميزات (٦٠) ترميزًا. وفي المرحلة الثالثة؛ العثور على المواضيع (الثيمات) في البيانات، حيث تم التأكد من كون الرموز متناسبة مع عبارات المشاركين، وللفقرات والأبعاد المختلفة في المقابلات، وذلك من خلال إعادة الاستماع للمقابلات، ومطابقتها مع النسخة التي تم تبييضها وكتابتها. ركزت المرحلة الرابعة؛ على وضع اللمسات الأخيرة على المواضيع (الثيمات)، من خلال اكتشاف العلاقات بين الرموز والثيمات، ودمج المتشابهات فيما بينها، وحذف المكرر منها. وتضمنت المرحلة الخامسة؛ مراجعة كل موضوع (ثيم) وتوزيع الرموز على فئات مترابطة، ثم تكوين الموضوعات الفرعية وكذلك الرئيسة المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة. وجاءت المرحلة السادسة؛ وهي التحليل والمراجعة النهائية للمواضيع (الثيمات) التي تم الوصول إليها، والتأكد من شمولها لموضوع الدراسة، وإنتاج التقرير النهائي الذي يظهر في نتائج الدراسة ومناقشتها. وللتأكد من جودة التحليل للبيانات التي تم الوصول إليها؛ قام الباحث بعرضها على المشاركين في الدراسة، للتحقق من صحتها، وأنها غطت ما أرادوا أن يتحدثوا به، كما تم تقديمها إلى خبراء متخصصين في المجال لفحص البيانات وإبداء الملاحظات (Clarke & Braun, 2016).

النتائج

أظهرت عملية تحليل البيانات عن عدد (٦٠) ترميز (كود) من المواضيع المرتبطة بدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية، وهي عبارة عن أربع مواضيع (ثيمات) رئيسة، يمكن تلخيصها على النحو الآتي: بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية، تنمية التفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية، تنمية حل المشكلات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، تعزيز استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية. ويوضح الشكل ١. تلك الموضوعات وبعض الترميزات المرتبطة بها.



شكل ١. المواضيع الرئيسة (الثيمات) والترميزات (الأكواد) المرتبطة بدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

المناقشة:

بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية:

يعد بناء المعرفة من المحاور الرئيسة في عملية التعلم حيث يساهم في تنظيم المعرفة، وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها (Hod & Katz, 2020)، مما يساعد في فهم الطلاب للمادة بشكل أفضل، وإنتاج المعارف الجديدة، والانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وإعدادهم بشكل جيد لعالم متغير باستمرار (Zheng et al. 2022). كشفت نتائج المقابلات شبه المنظمة ومجموعة التركيز أن تقنيات التعلم الرقمية تساعد بشكل كبير في بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية، من خلال توفير مصادر متنوعة، وموارد متاحة للتعلم، واكتساب المعارف والمفاهيم وإثرائها، وتحسين مستوى المهارات والأداء، ليس فقط بشكل سطحي وإنما من خلال البحث عن المعرفة، جمعها، وتنظيمها. فعلى سبيل المثال قال أحد المشاركين:

"أستخدم برامج العروض التقديمية التشاركية مع طلابي في الصف الدراسي وأكلف الطلاب ببناء بعض المحتوى المقدم من خلال الدخول على شبكة الإنترنت واختيار المحتوى المناسب للدرس بعد تقييمه" (T6).

إن البناء المعرفي يعتمد على اكتساب المعلومات من خلال التجربة، وتكوين الروابط التي تستخدم المعارف السابقة، ودمجها في المعارف الجديدة، مما ينتج عنه زيادة مستويات النمو المعرفي للطلاب (Hong et al. 2020). ومن خلال تقنيات التعلم الرقمية، يستطيع الطلاب الاستمرار في نموهم المعرفي المتصل بالثقافة الإسلامية، وذلك بالاعتماد على ما لديهم من معلومات، وربطها بالمعلومات، التي حصلوا عليها من خلال الأدوات الرقمية المختلفة التي تنعكس على خبراتهم، وتوسع أفق معلوماتهم. ذكر أحد المشاركين:

"يفاجئني مداخلات طلابي في الحصة الدراسية والمعلومات التي يقدموها خلال الشرح ومدى المعلومات الجديدة التي يضيفونها في الدرس لقد قدمت لهم تقنيات التعلم الرقمية وفرة في المعلومات" (T2).

وقد وافقت هذه النتائج ما ورد في دراسة (Zhang & Zou, 2022). التي أشارت إلى دور تقنيات التعلم الرقمية في بناء المعرفة، والمقارنة بين المعلومات التي يتم الحصول عليها، مما يساعد

الطالب في عملية تحليل تلك المعلومات، والاستفادة منها بالشكل الأمثل، وجميع هذه العمليات تكون تحت مسؤولية الطالب، الذي يتطلب نشاطًا وإيجابيةً في التعاطي مع هذه المعلومات التي تسهم في البناء المعرفي له (Wekerle et al. 2022). وتدعم هذه النتائج مبادئ النظرية البنائية (Constructivism theory) التي تؤكد على تمركز عملية التعلم على الطالب، والدور النشط والإيجابي الذي يجب أن يقوم به لبناء معارفه (Zabolotnae at al. 2023). وهو ما يمكن أن نشاهده عندما يقوم الطالب بإنجاز الواجبات من خلال الاستفادة من تقنيات التعلم الرقمية، ونشاطه المستمر في البحث عن المعلومات، وجمعها، وتنظيمها، وتفسيرها، والاستفادة من الحصيلة المعرفية السابقة لديه، وربطها بما هو جديد من معرفة، وذلك مما يؤدي إلى النمو المعرفي المستمر (Banihashem et al. 2022).

كما أن تقنيات التعلم الرقمية تدعم مطالبات الطلاب، وتلبي حاجاتهم، وأساليب تعلمهم المتنوعة، حيث إن كل طالب يختلف عن الآخر، وله أسلوب تعلم يناسبه، ويشبع رغباته Alam, (2023). وإذا ما تحقق ذلك فإنه سوف يتحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية، مما ينعكس على بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية لدى الطالب. في هذا الصدد أشار أحد المشاركين:

"أستخدم برامج تقنية تساعدني في عرض محتوى التعلم بوسائط متعددة سواءً نص أو صورة أو فيديو شعرت أني بحاجة لهذا الأسلوب لكي أساعد طلابي لبناء معارفهم بالطريقة التي تناسبهم ووجدت ذلك مفيد بالنسبة لي" (T7).

تتماشى هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة (Squire, 2022). التي أكدت على الدور الكبير لتقنيات التعلم الرقمية في إشباع رغبات الطلاب وتفضيلاتهم لطريقة عرض المحتوى، حيث يمكن من خلال هذه التقنيات تقديم محتوى رقمي متنوع يناسب أنماط المتعلمين المختلفة، حيث إن طريقة عرض المحتوى إذا جاءت بشكل يشبع رغبات الطالب واهتماماته وميوله فإن ذلك يساعد على انخراطه في التعلم، ورفع دافعيته، ويساهم في تقدمه المعرفي (Li, 2022). تتوافق هذه النتيجة مع نظرية الاستخدام والإشباع (Use and Gratification Theory) التي أشارت إلى أهمية تلبية حاجات الطلاب وإشباع رغباتهم لتحقيق البناء المعرفي (Falgoust, 2022). فعند تقديم المحتوى العلمي المتعلق بالثقافة الإسلامية عبر تقنيات التعلم الرقمية بأساليب متنوعة تناسب الطلاب، حيث إن كل طالب حصل على المحتوى الذي يتناسب مع تفضيلاته، ويشبع رغباته،

حيث يعزز ذلك من شعوره الإيجابي نحو عملية التعلم مما ينعكس على البناء المعرفي المتصل بالثقافة الإسلامية (Ibáñez-Sánchez & Flavian, 2022).

إن حدوث التعلم في أي مكان وبأي وقت والحصول عليه يكون من خلال أدوات التعلم الرقمية كالمنصات الرقمية، والشبكات الاجتماعية، والتي تؤدي إلى تحقيق فرص التعلم، وتوفير الوقت والجهد على الطلاب، والتسريع في البناءات المعرفية المتصلة بالثقافة الإسلامية Sormunen (et al. 2022). عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله:

"أقوم بإرسال المحتوى للطلاب قبل موعد الحصة الرسمي من خلال منصة مدرستي وأطلب منهم الاطلاع على المحتوى ومراجعته مع زملائه قبل موعد الحصة وتدوين أسئلتهم وملاحظاتهم وهذا ساعدني كثيرًا في سرعة شرح المادة" (T1).

وفي نفس السياق أكد أحد المشاركين ذلك عندما ذكر أن:

"محتوى المادة يحتاج إلى تحضير جيد من قبل الطلاب بسبب كمية المعلومات التي يحتويها وتداخل الموضوعات وأغلب الطلاب لديهم أجهزة يستطيعون من خلالها الوصول إلى الكتاب الرقمي المخصص للمادة المتوفر على شبكة الإنترنت مما يساعد في التحضير الجيد لهم" (T4).

هذه النتيجة ترتبط بنتائج دراسة (Sayaf et al. 2022)، والتي ترى أن تقنيات التعلم الرقمية تمثل وسيطًا هامًا لنقل المحتوى، والاستفادة منه خارج أوقات الحصة الرسمي، والتي تمكن الطلاب من الوصول إلى الدروس التعليمية والتفاعل معها بأي وقت، وفي أي مكان عبر الأجهزة الذكية (Zahra et al. 2022). هذا يؤدي إلى توفير الكثير من الوقت والجهد في بناء الطلاب لمعارفهم المتصلة بالثقافة الإسلامية، وسرعة تحقيق الأهداف المنشودة(Lutfi et al. 2022). وهذا ما تؤيده النظرية المعرفية للوسائط المتعددة (Cognitive Theory of Multimedia)، في الاستفادة من الإمكانيات الهائلة لتقنيات التعلم الرقمية لبناء المحتوى الرقمي، وإرساله إلى الطلاب، لممارسة عمليات التعلم (Zahra et al. 2022)، والقيام بالأنشطة المرتبطة بالدرس، وتحويل بيئة التعلم إلى بيئة إيجابية نشطة، تساعد الطالب على قراءة المعلومات، وفهمها، واكتساب الخبرات قبل موعد الحصة الرسمي، وتعزيز ما تم الاطلاع من محتويات، وأنشطة تعليمية أثناء وقت الحصة الرسمي (Park, 2022).

تنمية التفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية:

إن التفكير في إطار الثقافة الإسلامية من الضروريات الهامة في العصر الحالي، خصوصًا مع التطور الكبير والمتسارع في تقنيات التعلم الرقمية والتوسع في انتشارها (السخاوي، ٢٠٢١). لذلك فإن التفكير وسيلة ذات أهمية للنظر في الأمور وقبول المعارف وتوجيه السلوك وطرح التساؤلات وتبادل الأفكار لمختلف المواقف والقضايا (العطية، ٢٠٢٢). وبما أن تقنيات التعليم بمفهومها الحديث؛ كطريقة للتفكير، فإن بيئة التعلم القائمة على التقنيات الرقمية بيئة مناسبة لممارسة مهارات التفكير كعمليات المقارنة، والتحليل، والتقويم، واتخاذ القرارات المناسبة Hou et al. 2022). أشارت نتائج المقابلات شبه المنظمة ومجموعة التركيز إلى أن تقنيات التعلم الرقمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية؛ حيث توفر بيئة آمنة تمكن الطلاب من خلالها من طرح التساؤلات، وتبادل النقاشات والأفكار في الموضوعات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، بالإضافة إلى تسهيل عملية التواصل والتعاون بين المتعلمين مع بعضهم أو بين المتعلم والمعلم. يقول أحد المشاركين:

"عندما أطرح موضوعًا عبر منتدى النقاش في منصة مدرستي وأطلب من الطلاب المشاركة في هذا الموضوع أشاهد ما يقوم به الطلاب من نقاشات جيدة وأفكار متبادلة فيما بينهم" (T3).

وفي الجانب نفسه ذكر أحد المشاركين:

"لاحظت عند استخدامي برنامج الألعاب الرقمية ماين كرافت ذات الصفة الجماعية تواصل الطلاب مع بعضهم وتعاونهم والاستفادة من الأفكار التي يطرحونها للوصول إلى تحقيق الفوز باللعبة، لقد تعلموا من بعضهم وحققوا أهداف الدرس" (T5).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kado et al. 2020). التي ذكرت أن تقنيات التعلم الرقمية تضم العديد من الوظائف الهامة، والتي توفر بيئات تسهل عملية التواصل وتبادل المعلومات بين أطراف العملية التعليمية، إضافةً إلى ذلك فإنها تسهم في إتاحة أنماط التعلم المختلفة كالتعلم التعاوني والفردي (Tran et al. 2020). ووفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory) التي تنطلق منها نظريات تقنيات التعلم الرقمية فإن المتعلم يستطيع تنمية تفكيره من خلال تبادل المعلومات والأفكار وممارسة المناقشات، والتفاعل مع زملائه أو معلمه Deming & Johnson,

(2021). فمن خلال التفاعل الذي يحدثه المتعلم عند استخدامه للبيئات الرقمية، كالألعاب أو المنصات أو منتديات النقاش بشكل جماعي وتعاوني، مع زملائه وطرح الأسئلة وتبادل الإجابات والاستماع، فإن ذلك كله يؤدي إلى تعزيز مهارات التفكير (Kaliisa et al. 2022).

إن عملية البحث عن المعلومات وجمعها بطريقة منظمة، وتحليل العلاقات بين تلك المعلومات وأجزائها، وتفسيرها واستنباط المعرفة منها، تعد من المهارات الأساسية في التفكير Li et (al. 2022). وفي بيئة تقنيات التعلم الرقمية، التي يمكن للطلاب ممارسة عملية البحث عن المعلومات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، وجمعها، والمقارنة بينها، وتقييمها، حيث توفر هذه البيئات سرعة الوصول إلى المعلومة، والتأكد منها من خلال مقارنتها بمعلومات أخرى. هذا بدوره يعزز من مهارات التفكير المتعلقة بالثقافة الإسلامية لدى الطلاب. وفي هذا الصدد يذكر أحد المشاركين:

"أقوم بإرسال بعض تكليفات المادة للطلاب من خلال مجموعة التليجرام وأطلب منهم جلب بعض الأحاديث الصحيحة من المواقع الإلكترونية ومقارنتها بالتي موجودة في الكتاب المدرسي" (T7).

يضيف أحد المشاركين:

"أستخدم الإنفوجرافيك في شرحي لموضوعات المادة، لقد ساعدني كثيرًا في توضيح العلاقات بين المفاهيم وتبسيط المعلومات للطلاب " (T1).

تذهب هذه النتيجة مع دراسة (Kuznetcova et al. 2023). والتي أشارت إلى دور تقنيات التعلم الرقمية، في تسهيل عملية البحث عن المعلومات، والحصول عليها من مصادر كثيرة، إضافةً إلى احتوائها على مجموعة من الأدوات لتقديم الدروس التعليمية بطرق متنوعة. وتتماشى هذه النتيجة مع النظرية المعرفية للوسائط المتعددة (Cognitive Theory of Multimedia)، حيث يمكن للطلاب بناء الروابط، والعلاقات ذات المعنى، والمقارنة بين النصوص والكلمات المرتبطة بها، كما أن التعلم من خلال أكثر من مثير، يؤدي إلى نتائج تعلم أكثر فاعلية (Zahra et al. 2022).

علاوةً على ذلك؛ فإن تقنيات التعلم الرقمية تمكن الطلاب من عملية استعراض المحتوى التعليمي والواجبات المصاحبة له، وتقديم المثيرات المتنوعة لممارسة أنشطة ومهارات التفكير المتنوعة

(Tran et al. 2020). هذا بدوره يساعد الطلاب في تنمية قدراتهم المتعلقة باستعراض الموضوعات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، والقيام بكتابة التقارير، وتلخيص المعلومات، وصولاً إلى المعرفة المتكاملة. أشار أحد المشاركين:

"صممت عدة فيديوهات مرتبطة بموضوعات المادة وعرضتها على حسابي في اليوتيوب كنت أطلب من طلابي مشاهدة فيديو الموضوع وتلخيص المعلومات" (T4).

إن الأنشطة التفاعلية والسرعة التي تتصف بها تقنيات التعلم الرقمية، ودعم التفاعلات الاجتماعية، كانت أحد العوامل المشجعة على تعزيز مشاركات الطلاب، وإثارة اهتمامهم ودافعيتهم نحو ممارسات التفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية (Sousa et al. 2022). عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله:

"أستعرض محتوى المادة باستخدام الواقع المعزز لاحظت انجذاب الطلاب واهتمامهم في الدرس وهم يستخدمون البرنامج إنهم يتفاعلون بسرعة مع أنشطة المحتوى مهم جدًا التفاعلات بين المعلم والطلاب بشكل افتراضي" (T6).

هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Ovcharuk et al. 2022) التي أكدت على دور تقنيات التعلم الرقمية في عرض المثيرات للطلاب لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تعزز عمليات التفكير. كما أنها تساعد في استخدام الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تجعل الطلاب أكثر اندماجًا ومشاركة في التعلم(Ranjan & Chaturvedi, 2022)، وتدعم النظرية البنائية (Constructivism theory) هذه النتيجة من حيث إن أحد المبادئ الأساسية لهذه النظرية هو بناء أنماط التفكير لدى المتعلم نفسه، نتيجة تفاعل قدراته مع الخبرات والأنشطة التي يتعرض لها (Banihashem et al. 2022). كذلك فإن عرض المحتوى التعليمي بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب، تجعل المتعلم في حالة نشاط، واستعداد، وتحفز، وبالتالي فإن هذه الحالة النشطة المستمرة، تساعده في تنمية مهارات التفكير العليا والدنيا (Chuang, 2021).

تنمية مهارة حل المشكلات المرتبطة بالثقافة الإسلامية:

يعدّ جانب تنمية مهارة حل المشكلات من الجوانب الأساسية في البيئات التعليمية، حيث يمكن من خلال إتقان الطلاب لهذا المجال، وممارسة عملية التعلم بشكل أكثر فاعلية وتنظيما، بما

ينعكس إيجابًا على تحصيلهم، وثقتهم بأنفسهم، وأدائهم، وبناء الاستقلالية الذاتية في التعلم، واتخاذ القرارات المناسبة (حمدان والطوس، ٢٠٢٢). لقد أثبتت بيئات التعلم الرقمية توفيرها للمناخ المناسب لتطوير مهارات حل المشكلات، من خلال إمكانياتها في تصميم المواقف التعليمية المختلفة، التي يصعب توفيرها في البيئات التقليدية، كالمحاكاة، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والواقع والممتد (Zou et al. 2021)، كذلك إعادة المواقف التعليمية والتدريبية ونقلها، إلى مواقف أخرى مرتبطة بالواقع (Çetin & Türkan, 2022).

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن تقنيات التعلم الرقمية تسهم في تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب لحل المشكلات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، وذلك من خلال تطبيق ما تعلموه باستخدام هذه التقنيات وممارسة أنشطة الدرس في الأوقات المناسبة لهم وفي الأماكن التي يشعرون بها بالراحة والأمان. على سبيل المثال قال أحد المشاركين:

"أشرح لطلابي بعض الدروس في الحصة الدراسية وأرسل لهم عبر المنصة بعض المواقف التي قمت بكتابتها مسبقًا ومتصلة بالدرس، وأطلب منهم معالجة هذه المواقف وحلها وإرسال الإجابات لي" (T2).

تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Lutfi et al. 2022)، والتي ذكرت أن تقنيات التعلم الرقمية تؤدي دورًا هامًا في تطوير مهارة حل المشكلات لدى الطلاب؛ من خلال توسيع خيارات الوصول إلى الموارد التعليمية في الأوقات والأماكن المناسبة لهم، وبطرق ووسائط متعددة يمكن من خلالها معالجة المعلومات، مما يحسن من أدائهم لحل المشكلات، والقدرة على تطبيق الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة. كما تتماشى هذه النتيجة مع النظرية المعرفية للوسائط المتعددة (Cognitive Theory of Multimedia)، والتي أكدت على أهمية استخدام الخرائط الذهنية، وعرض المحتوى باستخدام الوسائط المتعددة، كالصور، والنصوص، والصوت عبر الأدوات الرقمية، والتي بدورها تساعد في تنمية مهارات حل المشكلات Zahra et al. 2022).

إن عرض القضايا المرتبطة بالثقافة الإسلامية من خلال تقنيات التعلم الرقمية تسهم في إيجاد الروابط بين عناصر المشكلة التي تتطلب مجموعة من الخطوات الذهنية من قبل الطلاب، وتحديد

الأطر المعرفية لحلها (نجمي وآخرون، ٢٠٢٢). ويمكن من خلال استخدام هذه التقنيات عل سبيل المثال (لإنفوجرافيك) عرض مجموعة الخطوات والإجراءات بطريقة مبسطة توضح العلاقات المترابطة وذات التعقيد المتشابك بين محتويات الدرس Sırakaya & Alsancak Sırakaya, (2022). يشرح ذلك أحد المشاركين بقوله:

"بعض دروس المادة تحتوي على موضوعات وداخل الموضوعات موضوعات أخرى وعناصر كثيرة صعب على الطلاب فهمها ومعرفتها ما يقدر الطالب يفرق بينها لكن استخدمت برامج الانفوجرافيك الذي سهل على الطلاب حل المشكلات " (T7).

كذلك يذكر أحد المشاركين:

"جيد استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لعرض بعض المشكلات بطريقة سهلة وخطوات متتالية يستطيع الطالب البدء بحل المشكلات فورًا باتباع المعلومات في الخريطة الذهنية " (T4).

تتماشى هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Li et al. 2022)، التي أشارت إلى أن استخدام تقنيات التعلم الرقمية، تساعد في تعزيز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، حيث يمكن عن طريقها عرض المعلومات المعقدة، بأسلوب يسهل على الطلاب إيجاد العلاقات المتنوعة، والروابط المشتركة، مما يؤدي إلى سرعة الوصول إلى حل المشكلات المرتبطة بموضوعات المقرر. وتتفق هذه النتيجة مع مبادئ النظرية المعرفية للوسائط المتعددة (Cognitive Theory of Multimedia)، التي اتخذت معيار التجربة المنظمة، وسيلة أساسية لتوظيف النظرية، وذلك من خلال وضع مجموعة من التعليمات أو الإرشادات على هيئة مخططات رسومية مجزأة، مما يساعد الطلاب على التعرف على الخطوات التي يجب اتباعها لحل المشكلات والوصول إلى الأجزاء التي لم يتم حلها Zahra et al. (2022).

الجدير بالذكر؛ أن دور المعلم في بيئات التعلم القائمة على مهارات حل المشكلات، يتمثل في إعداد دروس تعليمية على هيئة مشكلات ذات صلة بالثقافة الإسلامية، وتدريب الطلاب على التعامل معها، بحيث يصبح الطالب معتمدًا على نفسه، ويتحمل مسؤولية إيجاد الحلول ومواجهة التحديات (السخاوي، ٢٠٢١). كذلك تساعد تقنيات التعلم الرقمية الطالب في الحصول على المعرفة المرتبطة بالمشكلة، وتنظيم هذه المعرفة وفهمها، وإيجاد البدائل، واتخاذ

القرارات، وذلك من خلال الموارد الهائلة التي تقدمها تلك التقنيات، والتعاون لحل المشكلات الصعبة (Sormunen et al. 2022). عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله:

"بوجود مصادر المعلومات الإلكترونية ومحركات البحث يستطيع أي طالب لديه جوال أو شبكة إنترنت إيجاد المعلومة التي يرغبها وتساعده في حل المشكلات التي يواجهها دون الرجوع للمعلم" (T1).

كما أشار أحد المشاركين:

"يتعاون الطلاب لحل التحديات التعليمية المستمرة باستخدام المنصات عبر الإنترنت ويمكن من خلال تلك المنصات التعاون في الأنشطة التي تؤدي إلى إيجاد حلول للعديد من المشكلات" (T5).

ذهبت هذه النتيجة بتوافق تام مع ما توصلت إليها دراسة (Hou et al. 2022)، والتي أظهرت أهمية تقنيات التعلم الرقمية في تنمية حل المشكلات لدى الطلاب، كونها تعد من الوسائل التي يمكن من خلالها، بناء قدرات ذاتية التوجيه، واستخدام الموارد عبر الإنترنت، وتطبيق ما تم تعلمه، ومعرفة المزيد من المعلومات، والتعاون مع الأقران، وتعلم تحمل المسؤولية في العالم الرقمي. ووفقًا للنظرية البنائية ((Constructivism theory فإن تقديم مشكلة للطلاب، ومن ثم تكليفهم بالبحث عن حلول لها، من المصادر الرقمية، يساعدهم على الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومة المناسبة، والتي يمكن من خلالها تقديم حلول للمشكلة، وتقديم البدائل المناسبة، بالتالي يعتمد الطالب على نفسه، ويتحمل مسؤولية تعلمه، وهذه الإجراءات تتطابق مع منطلقات هذه النظرية التي تشير إلى نشاط المتعلم وإيجابيته، وتحمل المسؤولية الذاتية لتعلمه (Banihashem et al. 2022).

تعزيز استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية:

إن الوعي المرتبط بالعملية التعليمية؛ يعد من القضايا المحورية التي يمكن من خلالها بناء المتعلم الذي يتطلع إلى تطوير نفسه ذاتيًا، مدركًا للحقائق، وكذلك الإمكانيات والقدرات التي يمتلكها، إضافةً إلى وعيه بالأدوات والطرق المناسبة للتطوير الذاتي (الحلفاوي وزكي، ٢٠٢٢). مما لا شك فيه أن تقنيات التعلم الرقمية تساعد الطلاب على توظيف ما تم معرفته وإدراكه لتحقيق الأهداف

التي تم التخطيط لتحقيقها، وذلك من خلال إمكانياتها الهائلة والمتطورة، وتلبيتها لحاجات المتعلمين، ومساهمتها في إشباع رغباتهم (Wu & Sung, 2021). أوضحت نتائج المقابلات شبه المنظمة ومجموعة التركيز أن تقنيات التعلم الرقمية تسهم في تعزيز استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية، وهذا يرجع إلى مناسبتها لاهتمامات وميول الجيل الرقمي الحالي، كونه يستخدم الأدوات الرقمية بشكل دائم، بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات التعامل معها، وهذا بدوره يؤدي على دافعيتهم نحو النمو واكتساب المهارات الجديدة (Squire, 2022). علاوةً على ذلك؛ فإن تقنيات التعلم الرقمية توفر للطلاب بيئات تعلم تتسم بالجاذبية، وزيادة الدافعية، والمتعة التي تساعد في تركيز انتباههم، والمحافظة عليه لأوقات أطول، بما ينعكس على استدامة الوعي لديهم بالثقافة الإسلامية (Ovcharuk et al. 2022). وفي هذا السياق ذكر أحد المشاركين:

"الجيل الجديد أفضل منا بكثير في استخدام الجوالات والإنترنت لأنهم ولدوا والتقنية أمامهم لابد من مجاراتهم وتدرسيهم ببعض تطبيقات الجوال أعتقد هذا يناسبهم كثير ويدفعهم على التعلم " (T3).

وعبر مشارك آخر بقوله:

"لاحظت تقنيات التعلم الرقمية تتطور بشكل مستمر لها تصميمات وأدوات جميلة يتفاعل معها الطلاب صراحة أستخدم برنامج كاهوت معهم في الفصل وجميع طلابي يتفاعلون ويتسابقون إلى انتهاء زمن الحصة" (T6).

يتبين من هذه النتيجة التي تم التوصل لها، أنها تتوافق مع النتيجة التي وردت في دراسة (Sousa et al. 2022)، والتي أكدت الدور الكبير الذي تقوم به تقنيات التعلم الرقمية، في تحسين البيئة التعليمية، وجعلها أكثر جذبًا للطلاب، بحيث يستمتعون أثناء تعلمهم وممارساتهم للأنشطة، لاكتساب المعارف وتطبيق المهارات مما ينتج عنه تعزيز الدافعية لديهم، وتكون هذه البيئة التعليمية أكثر إقناعًا وقبولًا. هذه ما تتجه إليه نظرية الاستخدام والإشباع Use and Gratification (Theory)، والتي أشارت إلى ضرورة إشباع رغبات الطالب وحاجاته لكي يتم له تحقق استدامة الوعي (Falgoust, 2022). ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم المادة التعليمية باستخدام

التقنيات الرقمية والتي بدورها تلبي حاجات الطلاب؛ كونها مرتبطة باستخداماتهم اليومية والضرورية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها (Kasirye, 2022).

يعد الوعي مهارة مستمرة لا تنقطع طوال رحلة التعلم، بل ويعدّ من المهارات الحياتية التي تعمل على تعزيز النمو في جميع المجالات. هذا يقود إلى أهمية التعلم الذاتي والاستمرارية في التعلم، والتطوير الذاتي، واكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع المصادر الرقمية الثرية والمتنوعة (الزهراني، ٢٠٢٢). إن ما تحتويه تقنيات التعلم الرقمية من أدوات ومصادر فريدة، تساعد الطلاب على ممارسة مهارات التعلم الذاتي للموضوعات المرتبطة بالثقافة الإسلامية، وكذلك تتيح لهم فرص التعلم المرنة، ونتيجة ذلك يظهر في توظيفهم للمعارف التي تعلموها وتحقيق الاستدامة في التعلم مدى الحياة (Carlson, 2021). يعبر عن ذلك أحد المشاركين بقوله:

"باستخدام التقنيات الحديثة يمكن للطلاب اكتساب المعارف والمهارات المتصلة بدروس المادة ذاتيًا يستطيعون تطوير أنفسهم وتجديد معلوماتهم لقد قدمت لهم فرص تعلم هائلة مدى الحياة" (T5).

تأتي هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (Sung et al. 2022)، والتي أشارت إلى دور تقنيات التعلم الرقمية في منح فرص التعلم، قدرًا أكبر من المرونة، وتخصيص المناهج الدراسية، مما يساعد في تعزيز الوعي الذي يعدّ منطلق تطوير مهارات التعلم الذاتي، والتعليم المستمر مدى الحياة. هذا أيضًا يتوافق مع النظرية البنائية (Constructivism theory)، والتي تؤكد على أهمية التعلم الذاتي، التي تجعل الطالب في حالة نشاط دائم لبناء معارفه، واستمرار تعلمه، واستغلال فرص التعلم المتاحة لتجديد المعلومات، المعارف، والمهارات، وهو ما ينعكس بدوره على عمليات تعزيز الوعي (Zabolotnae at al. 2023).

في سياق ما قدمته تقنيات التعلم الرقمية من أدوار في تعزيز الثقافة الإسلامية، فإن استخدام هذه البيئات في عملية التعلم؛ هيأت للطلاب التعامل المباشر مع هذه الأدوات الرقمية، والتعمق في وظائفها المختلفة (Zhang & Zou, 2022). وقد ساعدهم ذلك على الوصول إلى الكفاءة الرقمية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية، والقبول (Sousa et al. 2022). هذا بدوره جعلهم قادرين على امتلاك مهارات البحث عن المعلومات، وتقييم مصادرها الرقمية من حيث الأهمية، الدقة،

ومن ثم توظيفها في أعمالهم، والاستفادة منها على الوجه الأمثل، بما يتناسب مع حاجاتهم للمعلومة (Mkwizu & Bordoloi, 2022). وفي هذا الصدد صرح أحد المشاركين حول ذلك برأيه عندما قال:

"الطلاب لديهم قدرات ممتازة في التقنيات والأجهزة ولكن قليل استخدامها في التعلم، أكلفهم ببعض الأنشطة التعليمية باستخدام مصادر المعلومات الرقمية كالمكتبات الإلكترونية، لقد ارتفعت لديهم الكفاءة الرقمية وقد حصلوا على معلومات دقيقة" (T7).

تتماشى هذه النتيجة مع دراسة (Garzón et al. 2022)، والتي توصلت إلى أن الطالب كلما ارتفعت لديه الكفاءة الرقمية انعكس ذلك على اتجاهاته بشكل إيجابي وقبوله للمهام التعليمية (Chang et al. 2022)، وبالتالي اكتسابه للمفاهيم والمهارات التي تنطلق منها استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية.

التوصيات

– العمل على بناء المعرفة المتصلة بالثقافة الإسلامية من خلال بناء نماذج عملية لتوظيف تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

– التأكيد على أهمية تنمية التفكير المتعلق بالثقافة الإسلامية وتطوير المهارات المرتبطة به عن طريق استخدام البرامج التقنية التي تعزز الثقافة الإسلامية.

– الاستفادة من التطورات الهائلة في تقنيات التعلم الرقمية لتكوين مجتمعات افتراضية تسهم في حل المشكلات المرتبطة بالثقافة الإسلامية.

– تبني مبدأ التطوير المستمر ومتابعة المستجدات الرقمية التي يمكن من خلالها تعزيز استدامة الوعي بالثقافة الإسلامية.

– تطوير البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين فيما يتعلق باستخدام التقنيات الرقمية لتعزيز الثقافة الإسلامية.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

– دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية للمرحلة الجامعية.

– تصورات طلاب المرحلة المتوسطة عن دور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

– مراجعة منهجية لدور تقنيات التعلم الرقمية في تعزيز الثقافة الإسلامية.

– تطوير برنامج تدريبي قائم على الأدوات الرقمية لتعزيز مهارات المعلمين في تعزيز الثقافة الإسلامية.

المراجع العربية:

الحلفاوي، وليد وزكي، مروة. (٢٠٢٢). فاعلية تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية الوعي بمفاهيم الوسطية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٣٧-٦٩.

الخليفة، إبراهيم. (٢٠١٥). أثر الثقافة الإسلامية في تأصيل مفهوم الأمن الفكري، حولية كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية بالمنوفية، (٣٤)، ١-٥٦.

الروقي، سارة. (٢٠٢٢). تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، (٣٢)

الزهراني، عبدالرحمن. (٢٠٢٢). توصيات المؤتمر الدولي للدراسات الإسلامية ودورها في خدمة الإنسانية. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية. ٣٧ (١٢٨)، ٣٧١-٣٧٣. *http://search. mandumah. com/Record/1224256*

السخاوي، رانيا. (٢٠٢١). تحديات الثقافة الإسلامية في عصر التكنولوجيا الحديثة، المجلة العربية للنشر العلمي، ٢ (٣٣)، ٣٣٣-٣٥٠.

العدساني، بدور. (٢٠٢٢). دور علم الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء للإسلام والمحافظة على الهوية، حولية كلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة، ٢ (٣٤)، ٣٢٦-٣٦٣.

العطية, غدير. (٢٠٢٢). درجة تضمين الأنشطة التعليمية لمهارات القرن الحادي والعشرين في كتابي الدراسات الإسلامية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية والأمارات العربية المتحدة (دراسة مقارنة). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٦ (٢٩)، ٤٩٣-٥١٨.

الغيلي، عبدالله والجلال، يحيى. (٢٠٢٢). منهج مقترح للثقافة الإسلامية لطلبة الجامعات اليمنية في ضوء احتياجات المجتمع اليمني وقضاياه المعاصرة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة ذمار، ذمار.

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. (٢٠٢٠). *http:// – icoeps2020 (mediu. edu. my)*

الهاجري، عبدالهادي. (٢٠١٧). دور تدريس الثقافة الإسلامية في تعزيز الانتماء الوطني والاجتماعي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية، ١٨ (٥٧)، ١-٦٠.

آل داود، إبراهيم. (٢٠٢٢). درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. مجلة كلية التربية، ٣٨ (٤)، ٤٤-٧٣.

بسيوني، محروس. (٢٠١٥). الثقافة الإسلامية وتكنولوجيا الاتصالات الحديثة. الجامعة الإسلامية، ٢ (٤)، ١٣٠-١٧٠.

حمدان، اياد والطوس، دانية. (٢٠٢٢). درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي مقرر التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٣٠)، ١١١-١٣١.

رؤية المملكة. (٢٠٣٠). ٢٠٣٠ *https://vision2030. gov. sa/ar/node/188*

غماز، أمين. (٢٠١٦). إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في بناء الفكر الوسطي. المؤتمر العلمي لدور الشريعة في مكافحة الإرهاب، ٤٧١-٤٩١.

مرسي، محمد. (٢٠٠١). التربية الإسلامية في الأصول الإسلامية للتربية. المبادئ العليا. بيروت: المكتب الإسلامي.

نجمي، على والحلفاوي، وليد وزكي، مروة. (٢٠٢٢). نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تعزيز الثقافة الإسلامية لدى الشباب بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٩١-١١٧.

نعمان، صالح. (٢٠٢٢). دور مقررات قسم العقيدة والمذاهب المعاصرة بجامعة الملك خالد – السعودية في تعزيز حوار حضارات. مجلة الشهاب، ٨ (١)، ٤٩٧-٥١٨.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *https://www. moe. gov. sa/ar/Pages/vision2030. aspx*

ترجمة المراجع العربية:

Abdullah, Hanan Ibrahim. (2018). The role of the family in the socialization of the child. Al-Neelain University - Research and Development Administration, Nile Basin Studies Journal. Vol. 10, Issue 21, 223-236.

Aladsani, budwr. (2022). The role of the science of Islamic culture in promoting belonging to Islam and preserving identity, Yearbook of the Islamic Call College in Cairo, 2 (34) , 326-363.

AlDawood, Ibrahim. (2022). The degree of contribution of Islamic culture curricula to strengthening the elements of Islamic identity in the light of some contemporary changes. Journal of the College of Education, 38 (4) , 44-73.

AlGhaili, Abdullah and Al-Jalal, Yahya (2022). A proposed curriculum for Islamic culture for Yemeni university students in the light of the needs of Yemeni society and its contemporary issues (unpublished doctoral dissertation). Dhamar University, Dhamar.

AlHajry, Abdel-Hadi. (2017). The role of teaching Islamic culture in promoting national and social belonging, Arab Foundation for Scientific Consultations, 18 (57) , 1-60.

AlHalafawi, Walid and Zaki, Marwa. (2022). The effectiveness of augmented reality technology in developing awareness of the concepts of moderation among secondary school students. King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (1) , 37-69.

AlRouqi, Sarah. (2022). Educating gifted primary school students in the United States of America and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, (32).

AlSakhawi, Rania. (2021). The Challenges of Islamic Culture in the Age of Modern Technology, The Arab Journal for Scientific Publishing, 2 (33) , 333-350.

AlZahrani, Abdul Rahman. (2022). Recommendations of the International Conference on Islamic Studies and its role in serving humanity. Journal of Sharia and Islamic Studies. 37 (128) , 371-373. http://search. mandumah. com/Record/1224256

Attia, Ghadir. (2022). The degree to which educational activities include the skills of the twenty-first century in the two books of Islamic studies for the sixth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia and the United Arab Emirates (a comparative study). The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 6 (29) , 493-518.

Ghammaz, Amin. (2016). The contribution of Islamic culture courses in building moderate thought, Scientific Conference on the Role of Sharia in Combating Terrorism, 471-491.

Hamdan, Iyad, and Tous, Dania. (2022). The degree to which Islamic education textbooks for the secondary stage include twenty-first century skills from the point of view of Islamic education course teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6 (30) , 111-131.

Khalifa, Ibrahim. (2015). The impact of Islamic culture in rooting the concept of intellectual security, Yearbook of the Faculty of Fundamentals of Religion and Islamic Call in Menoufia, (34) , 1-56.

Kingdom vision. (2030). 2030 https://vision2030. gov. sa/ar/node/188.

Lutfi, A., Saad, M., Almaiah, M. A., Alsaad, A., Al-Khasawneh, A., Alrawad, M.,... & Al-Khasawneh, A. L. (2022). Actual use of mobile learning technologies during social distancing circumstances: Case study of King Faisal University students. Sustainability, 14 (12) , 7323.

Ministry of education. (2022). https://www. moe. gov. sa/ar/Pages/vision2030. aspx

Morsi, Mohamed. (2001). Islamic Education in Islamic Fundamentals of Education, Higher Principles. Beirut, Islamic Office.

Najmi, Ali, Al-Halfawi, Walid, Zaki, Marwa. (2022). A proposed model for employing augmented reality technology in promoting Islamic culture among young people in the Kingdom of Saudi Arabia. King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences, 1 (1) , 91-117.

Numan, Saleh. (2022). The role of the courses of the Department of Doctrine and Contemporary Doctrines at King Khalid University - Saudi Arabia in promoting the dialogue of civilizations. Al-Shihab Journal, 8 (1) , 497-518.

Sayaf, A. M., Alamri, M. M., Alqahtani, M. A., & Alrahmi, W. M. (2022). Factors Influencing University Students' Adoption of Digital Learning Technology in Teaching and Learning. Sustainability, 14 (1) , 493.

The Second International Educational Conference for Educational and Psychological Studies. (2020). http:// – icoeps2020 (mediu. edu. my).

المراجع الأجنبية:

Abduraxmanova, S. A. (2022). Individualization of professional education process based on digital technologies. World Bulletin of Social Sciences, 8, 65-67.

Alam, A. (2023). Cloud-Based E-learning: Scaffolding the Environment for Adaptive E-learning Ecosystem Based on Cloud Computing Infrastructure. In Computer Communication, Networking and IoT (pp. 1-9). Springer, Singapore.

Banihashem, S. K., Farrokhnia, M., Badali, M., & Noroozi, O. (2022). The impacts of constructivist learning design and learning analytics on students' engagement and self-regulation. Innovations in Education and Teaching International, 59 (4) , 442-452.

Bassiouni, Mahrous. (2015). Islamic culture and modern communication technology. The Islamic University, 2 (4) , 130-170.

Bera (2018). British Educational Research Association [BERA] Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, London. https://www. bera. ac. uk/researchers-resources/publications/ethical- guidelines-for-educational-research-2018

Castro-Alonso, J. C., de Koning, B. B., Fiorella, L., & Paas, F. (2021). Five strategies for optimizing instructional materials: Instructor-and learner-managed cognitive load. Educational Psychology Review, 33 (4) , 1379-1407.

Çetin, H., & Türkan, A. (2022). The Effect of Augmented Reality based applications on achievement and attitude towards science course in distance education process. Education and Information Technologies, 27 (2) , 1397-1415.

Chang, H. Y., Binali, T., Liang, J. C., Chiou, G. L., Cheng, K. H., Lee, S. W. Y., & Tsai, C. C. (2022). Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. Computers & Education, 191, 104641.

Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. Performance Improvement, 60 (3) , 6-14.
Churchill, S. D. (2022). Essentials of existential phenomenological research. American Psychological Association.
Clarke, V., Braun, V. (2016). Thematic Analysis. In: Lyons, E., Coyle, A. (eds.) Analysing Qualitative Data in Psychology, 2nd edn., pp. 84–103. Sage Publications, London
Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. 4th edition. London, UK: SAGE Publications Ltd.
Deming, P., & Johnson, L. (2021). An application of Bandura's social learning theory: A new approach to deafblind support groups.
Falgoust, G., Winterlind, E., Moon, P., Parker, A., Zinzow, H., & Madathil, K. C. (2022). Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok. Human Factors in Healthcare, 2, 100014.
Garzón, J., Acevedo, J., Pavon, J., & Baldiris, S. (2022). Promoting eco-agritourism using an augmented reality-based educational resource: a case study of aquaponics. Interactive Learning Environments, 30 (7) , 1200-1214.
González, C., López, D., Calle-Arango, L., Montenegro, H., & Clasing, P. (2022). Chilean university students' digital learning technology usage patterns and approaches to learning. ECNU Review of Education, 5 (1) , 37-64.
Hod, Y., & Katz, S. (2020). Fostering highly engaged knowledge building communities in socioemotional and sociocognitive hybrid learning spaces. British Journal of Educational Technology, 51 (4) , 1117-1135.
Hong, H. Y., Ma, L., Lin, P. Y., & Lee, K. Y. H. (2020). Advancing third graders' reading comprehension through collaborative Knowledge Building: A comparative study in Taiwan. Computers & Education, 157, 103962.
Hou, X., Nguyen, H. A., Richey, J. E., Harpstead, E., Hammer, J., & McLaren, B. M. (2022). Assessing the effects of open models of learning and enjoyment in a digital learning game. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32 (1) , 120-150.
Ibáñez-Sánchez, S., Orus, C., & Flavian, C. (2022). Augmented reality filters on social media. Analyzing the drivers of playability based on uses and gratifications theory. Psychology & Marketing, 39 (3) , 559-578.
Kado, K., Dem, N., & Yonten S. (2020). Effectiveness of Google classroom as an online learning management system in the wake of COVID-19 in Bhutan: Students'perceptions. In I. Sahin & M. Shelley (Eds.) , Educational practices during the during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives (pp. 121–142). ISTES Organization.
Kaliisa, R., Rienties, B., Mørch, A. I., & Kluge, A. (2022). Social learning analytics in computer-supported collaborative learning environments: A systematic review of empirical studies. Computers and Education Open, 100073.
Kasirye, F. (2022). The importance of needs in uses and gratification theory.
Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2022). Mobile game-based learning as a solution in COVID-19 era: Modeling the pedagogical affordance and student interactions. Education and Information Technologies, 27 (1) , 229-241.
Kuznetcova, I., Glassman, M., Tilak, S., Wen, Z., Evans, M., Pelfrey, L., & Lin, T. J. (2023). Using a mobile Virtual Reality and computer game to improve visuospatial self-efficacy in middle school students. Computers & Education, 192, 104660.
Lee-Cultura, S., Sharma, K., & Giannakos, M. (2022). Children's play and problem-solving in motion-based learning technologies using a multi-modal mixed methods approach. International Journal of Child-Computer Interaction, 31, 100355.

Leavy, P. (2022). Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. Guilford Publications.

Li, S., Singh, K., Riedel, N., Yu, F., & Jahnke, I. (2022). Digital learning experience design and research of a self-paced online course for risk-based inspection of food imports. Food Control, 135, 108698.

Li, Y. (2022, January). Research and application of deep learning in image recognition. In 2022 IEEE 2nd International Conference on Power, Electronics and Computer Applications (ICPECA) (pp. 994-999). IEEE.

Mazandarani, A. A. (2022). Designing and validating an e-textbook based on the cognitive theory of multimedia learning and its effectiveness on students' grades and perceived cognitive load. University Textbooks; Research and Writting, 25 (49) , 1-30.

Miles, M., and Huberman, A. (2014). Qualitative data analysis (4th edition). London: Sage.

Mkwizu, K. H., & Bordoloi, R. (2022, September). Augmented reality and education for girls: An inclusive approach. In Proceedings of the Tenth Pan-Commonwealth Forum on Open Learning (PCF10) (pp. 14-16).

Ovcharuk, O. V., Ivaniuk, I. V., Burov, O. Y., Marienko, M. V., Soroko, N. V., Gritsenchuk, O. O., & Kravchyna, O. Y. (2022). The practical experience of the use of digital learning resources by Ukrainian teachers to ensure the sustainable development and democratization of education process. AET 2020, 432.

Pan, L., Tlili, A., Li, J., Jiang, F., Shi, G., Yu, H., & Yang, J. (2021). How to Implement Game-Based Learning in a Smart Classroom? A Model Based on a Systematic Literature Review and Delphi Method. Frontiers in psychology, 12, 749837-749837.

Park, E. E. (2022). Expanding Reference through Cognitive Theory of Multimedia Learning Videos. The Journal of Academic Librarianship, 48 (3) , 102522.

Ranjan, A., & Chaturvedi, P. (2022). Digital Technologies and the Intangible Cultural Heritage of the Rural Destination. In Disruptive Innovation and Emerging Technologies for Business Excellence in the Service Sector (pp. 196-218). IGI Global.

Sandrone, S., & Carlson, C. (2021). Gamification and game-based education in neurology and neuroscience: Applications, challenges, and opportunities. Brain Disorders, 1, 100008.

Scavarelli, A., Arya, A., & Teather, R. J. (2021). Virtual reality and augmented reality in social learning spaces: a literature review. Virtual Reality, 25 (1) , 257-277.

Sholokhova, S., Bizzari, V., & Fuchs, T. (2022). Exploring phenomenological interviews: questions, lessons learned and perspectives. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 21 (1) , 1-7.

Smith, J. A., & Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. American Psychological Association.

Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). Essentials of interpretative phenomenological analysis. American Psychological Association.

Sormunen, M., Heikkilä, A., Salminen, L., Vauhkonen, A., & Saaranen, T. (2022). Learning outcomes of digital learning interventions in higher education: A scoping review. CIN: Computers, Informatics, Nursing, 40 (3) , 154-164.

Sousa, M. J., Marôco, A. L., Gonçalves, S. P., & Machado, A. D. B. (2022). Digital Learning Is an Educational Format towards Sustainable Education. Sustainability, 14 (3) , 1140.

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. Frontiers in Psychology, 11 (1713) , 1–7. https://doi. org/10.3389/fpsyg.2020.01713.

Squire, K. D. (2022). From virtual to participatory learning with technology during COVID-19. E-Learning and Digital Media, 19 (1) , 55-77.

Sung, H. Y., Hwang, G. J., Chen, C. Y., & Liu, W. X. (2022). A contextual learning model for developing interactive e-books to improve students' performances of learning the Analects of Confucius. Interactive Learning Environments, 30 (3) , 470-483.

Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, D. (2022). Augmented reality in STEM education: A systematic review. Interactive Learning Environments, 30 (8) , 1556-1569.

Talan, T., Doğan, Y., & Batdı, V. (2020). Efficiency of digital and non-digital educational games: A comparative meta-analysis and a meta-thematic analysis. Journal of Research on Technology in Education, 52 (4) , 474-514. https://doi-org. sdl. idm. oclc. org/10.1080/15391523.2020.1743798.

Tomaszewski, L. E., Zarestky, J., & Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. International Journal of Qualitative Methods, 19, 1609406920967174.

Tran, T., Hoang, A. D., Nguyen, Y. C., Nguyen, L. C., Ta, N. T., Pham, Q. H., Pham C. X., Le Q. A., Dinh V. H., & Nguyen T. T. (2020). Toward sustainable learning during school suspension: Socioeconomic, occupational aspirations, and learning behavior of Vietnamese students during COVID-19. Sustainability, 12 (4195) , 1–19. https://doi. org/10.3390/su12104195

Wekerle, C., Daumiller, M., & Kollar, I. (2022). Using digital technology to promote higher education learning: The importance of different learning activities and their relations to learning outcomes. Journal of Research on Technology in Education, 54 (1) , 1-17.

Williams, H. (2021). The Meaning of" Phenomenology": Qualitative and Philosophical Phenomenological Research Methods. The Qualitative Report, 26 (2) , 366-385.

Wu, T. T., & Sung, T. W. (2021). Analysis of the effects of a game-based review system integrated with the hierarchy of learning-on-learning outcomes in an elementary social science course. Interactive Learning Environments, 1-21.

Zabolotna, K., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2023). Examining the interplay of knowledge construction and group-level regulation in a computer-supported collaborative learning physics task. Computers in Human Behavior, 138, 107494.

Zahra, S. A., Liu, W., & Si, S. (2022). How digital technology promotes entrepreneurship in ecosystems. Technovation, 102457.

Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. Computer Assisted Language Learning, 35 (4) , 696-742.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. Journal of Risk and Financial Management, 13 (55) , 1–6. https://doi. org/10.3390/jrfm13030055.

Zheng, L., Zhong, L., & Niu, J. (2022). Effects of personalised feedback approach on knowledge building, emotions, co-regulated behavioural patterns and cognitive load in online collaborative learning. Assessment & Evaluation in Higher Education, 47 (1) , 109-125.

Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? Computer Assisted Language Learning, 34 (5-6) , 751-777.

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

The Degree to which Faculty Members Practice Human Relations Skills from the Point of View of Students of the Islamic University of Madinah

إعداد

د. صالح بن سالم العمري

أستاذ أصول التربية المساعد

بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Saleh Salem Al-amri

Assistant Professor of Fundamentals of Education

At Islamic University of Madinah

DOI:10.36046/2162-000-014-018

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق متغيرات الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وقام الباحث بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٤٤١) طالباً. وأظهرت النتائج أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٤). وجاء المجال الأخلاقي في مقدمة المجالات المتحققة، يليه المجال العلمي والأكاديمي، وأخيراً المجال الاجتماعي. وتمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي في إقناع الأستاذ طلابه بالبراهين والأدلة العلمية، بينما تمثل أقلها في تقبل الأستاذ وجهات نظر الطلاب المخالفة لرأيه. وتمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي في تعامل الأستاذ مع الطلاب بثقة وحسن ظن، بينما تمثل أقلها في مشاركة الأستاذ الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة. وتمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي في اعتماد الأستاذ النزاهة في التعامل مع الطالب وعدم استغلاله لأغراضه الشخصية، بينما تمثل أقلها في مبادرة الأستاذ بإلقاء التحية لمن يقابله من الطلاب داخل القاعة وخارجها. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية والمرحلة الأكاديمية. بينما وجدت فروق تعزى لاختلاف القارة لصالح طلاب قارة إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: أعضاء هيئة التدريس، العلاقات الإنسانية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

Abstract

The study aimed to reveal the degree to which faculty members practice human relations skills from the point of view of the students at the Islamic University of Madinah, and to reveal the significance of the differences in the responses of the study sample according to the variables of nationality, academic stage, and continent. The study relied on the descriptive survey method. The researcher applied a questionnaire to a simple random sample of (441) students. The results showed that the practice of human relations skills by faculty members from the point of view of the students of the Islamic University of Madinah is very high, with a mean of (4.24). The ethical domain came at the forefront of the achieved domains, followed by the scientific and academic domain, and finally the social domain. The largest aspect of practicing human relations in the scientific and academic domains was represented in persuading the professor to his students with scientific proofs and evidence, while the least represented in the professor's acceptance of the students' views that differed from his opinion. The largest aspect of practicing human relations in the social domain was represented in the professor's dealing with students with confidence and good faith, while the least represented in the professor's participation in students in various social occasions. The greatest aspect of the practice of human relations in the ethical domain was the professor's adoption of integrity in dealing with the student and not exploiting him for his personal purposes, while the least represented in the professor's initiative to greet the students he met inside and outside the hall. It also showed that there were no statistically significant differences in the degree to which faculty members practiced human relations skills from the point of view of students of the Islamic University of Madinah, due to the difference in nationality and academic level. While there were differences due to the difference of the continent in favor of the students of the African continent.

keywords: Faculty Members, Human Relations, The Islamic University of Madinah.

المقدمة

تعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من أهم المؤسسات التربوية والتعليمية التي تسهم في نشر الثقافة الإسلامية بين أفراد المجتمعات الإسلامية في أصقاع المعمورة، من خلال اهتمامها بتكوين الدعاة، والوعاظ، والمدرسين المؤهلين، والباحثين المتخصصين في العلوم الإسلامية والتطبيقية، واهتمامها بخدمة المجتمع الإسلامي في هذا المجال، من خلال مشاركاتها الفاعلة في الحركة العلمية، وتقديمها البرامج والأنشطة المجتمعية التي تسهم في تعزيز القيم الإسلامية السمحة التي تدعو إلى الوسطية والاعتدال، وتحصين الطلاب من الوقوع في الغلو والتطرف بأنواعه المختلفة، وحمايتهم من كل مظاهر التغريب ومخاطر العولمة.

كما تسهم الجامعة الإسلامية في التعريف بالدّين الإسلامي على المستوى العالمي، وإبراز محاسنه ووسطيته، والإسهام في نشره، والدفاع عنه في ظلّ التحديات والتيّارات المعادية والشبهات التي تطرح حوله من خلال رسالتها السامية.

ويعدّ عضو هيئة التدريس أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية بالجامعة، حيث يتحدد في ضوء أدائه قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها، ولا يمكن لها النجاح في مهامها ووظائفها مهما توافرت إمكانياتها، أو اتسمت مناهجها وبرامجها بالجودة العالية، إذا افتقدت للأستاذ الجامعي الكفء، والقادر على تجسيد فلسفة الجامعة وتحقيق أهدافها على أرض الواقع (المطيري، ٢٠٢٠).

وقد شهدت أدوار الأستاذ الجامعي ووظائفه تغيّراً نوعيًّا في ظلّ المتغيرات العالمية المتسارعة التي فرضتها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، فبينما كانت مهامه في الماضي تقتصر على نقل المعلومات وتوصيلها إلى أذهان المتعلّمين، أصبح من ضمن اهتماماته ومسؤولياته الإسهام في تنمية شخصية الطالب في جوانبها المختلفة، وممارسة القيادة التربوية، والبحث العلمي، والتوجيه والإرشاد، والإسهام في خدمة المجتمع (ذياب، ٢٠٠٦)

فعضو هيئة التدريس يعد الدعامة الرئيسة في قوة الجامعة ومستواها الأكاديمي، وهو يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وبناء الملكات الذهنية المقبلة على التحصيل بإبداع وإتقان، وصولاً إلى مرحلة التعليم الذاتي القادر على الاستمرارية (الوديان، ٢٠١٦).

ونظراً للتغيرات والتطورات العديدة التي يشهدها عالم اليوم في العديد من مجالات الحياة، وفرضها مواصفات جديدة للطالب؛ لذلك يتوجب عليه أن يقوم بدور المربي والموجه والمرشد والقائد للطلاب في عمليات التعليم والتعلم، مع متابعة تحصيل الطلاب ومحاولة تحسينه وتطويره، مع تنمية القيم والسلوكيات والاتجاهات الإيجابية في نفوسهم، وإسهامه في بنائهم شخصياتهم السوية. ولذا فالأستاذ الجامعي يمثل العنصر الأكثر تأثيراً بين عناصر العملية التعليمية في شخصيات طلابه نظراً لاحتكاكه المباشر وقضاء الوقت الأطول معهم.

وتتعدد الكفايات والمهارات التي ينبغي للأستاذ الجامعي اكتسابها للقيام بدوره المنشود. وهذا بالتالي ما حدا بالكثير من مسؤولي التعليم لوضع معايير خاصة بالأستاذ الجامعي يتم بموجبها التأكد من امتلاك أعضاء هيئة التدريس لهذه الكفايات والمهارات.

وتعد العلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطالب من أهم الكفايات والمهارات التي ينبغي اكتسابها لدى أعضاء هيئة التدريس، حيث تساعد على توفير الأجواء الملائمة للتحصيل العلمي وإثارة دوافع الطلبة وتحقيق أهداف التعلم والتعليم، وإن تفعيل العلاقات الإنسانية في الجامعات له دور كبير في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة، وتوفير بيئة التعلم المريحة التي يسودها الاستقرار والألفة، وبالتالي جودة مخرجات العملية التعليمية (المالكي، ٢٠٢٠).

والأستاذ الجامعي الناجح في عمله يحظى بتقدير الآخرين ممن يعملون في المؤسسة التعليمية، سواء أكانوا مسؤولين أو زملاء أو طلابًا ويعتمد ذلك كثيراً على ما يملكه من مهارات في التواصل الاجتماعي وبناء العلاقات الإنسانية مع الآخرين، القائمة على التقدير وإشعال الحماس من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (عطوي، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد ممارسة مهارة العلاقات الإنسانية مع الطالب الجامعي من أهم المهارات التي ينبغي لعضو هيئة التدريس اكتسابها والعناية بها، لما لها من أثر بالغ في نجاح العملية التعليمية، وفي تنمية القيم وتعديل السلوكيات وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب، ومن ثمّ فإنّ تحديد جوانب القوة والضعف لدى عضو هيئة التدريس في هذا المجال يعود بالنفع عليه وعلى نجاح مهامه التعليمية والتربوية.

وعلى الرغم من أهمية العلاقات الإنسانية في التعليم الجامعي، أشارت عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية إلى أن ممارسة العلاقات الإنسانية مع الطلاب ما يزال في حاجة إلى مزيد من العناية والاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث أظهرت نتائج دراسة حمدان (٢٠١٤) أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية في برنامج السنة التحضيرية بجامعة طيبة جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة بني حمدان (٢٠١٣) التي أشارت نتائجها أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش الأردنية للعلاقات الإنسانية كانت بدرجة متوسطة. وأظهرت دراسة المالكي (٢٠٢٠) أن هناك قصوراً في تواصل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب خارج أوقات العمل الرسمي، ومحدودية إنصاتهم لمشاكل الطلبة، ومحدودية مشاركتهم الطلبة في بعض فعاليات وأنشطة الكلية، وقصور إسهامهم في حل بعض المشكلات الأكاديمية، ومحدودية مراعاة أعباء الطلبة الدراسية الأخرى حين توزيع متطلبات المقرر الدراسي عليهم. كما أظهرت دراسة درويش (٢٠١٩)، والعسكر (٢٠١٧)، والعصيمي (٢٠١٦)، وعبد ربه (٢٠١٤) بعض السلبيات في مجال العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطلبة متمثلة في عدم إشراك غالبية أعضاء هيئة التدريس الطلاب في اتخاذ القرار الذي يخصهم، وعدم التعرف على مشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وعدم معالجة غالبية أعضاء هيئة التدريس للسلوكيات غير اللائقة التي تصدر عن بعض الطلاب داخل قاعة المحاضرة، وعدم الاستجابة لصعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب، وعدم السماح للطلاب بالنقد البناء، كما قام هوفمان (Hoffman,٢٠١٤) بتحليل (٤٤) دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وبينت النتائج أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس لجوانب العلاقات الإنسانية جاءت بدرجة متوسطة.

وبالنسبة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة التي هي محل الدراسة الحالية فإن الحِمَل أثقل كونها جامعة إسلامية عالمية، وهذا الأمر يستوجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس بها على قدر من المسؤولية في علاقاتهم الإنسانية عموماً، وفي تعاملهم مع الطلاب خصوصاً، وقياس ممارسة العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة أمر بالغ الأهمية، كونهم من يستشعر وجود هذه العلاقة وهم الأحوج لها، إضافة إلى تنوع جنسيات الطلاب وقاراتهم التي ينتمون إليها مع اختلاف

الثقافات بما يعطي نتائج أصدق في قياس العلاقات الإنسانية ودرجة وجودها، كون تطبيقها عليهم لا يبنى على جنس أو عادات أو تقارب أو مصلحة منتظرة.

لذلك كان لزاماً التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمهارات العلاقات الإنسانية في تعاملاتهم مع الطلاب في تعليمهم والتفاعل معهم سواء داخل قاعات الدرس أو خارجها. والإحاطة بواقع العلاقات الإنسانية بين الطلاب وعضو هيئة التدريس.

ومن ناحية أخرى فقد تعددت الأبحاث التي اهتمت بتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وقد اختلفت تلك الأبحاث في تحديد مجالات ومعايير وآليات التقييم، كما أن أغلبها قد أهملت مهارات العلاقات الإنسانية لعضو هيئة التدريس وركزت على المجالات التقليدية المتعلقة بالتدريس وخدمة المجتمع والبحث العلمي. ومن هنا تأتي الحاجة لمثل هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسة عضو هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية مع طلابه. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢. ما واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٣. ما واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي.

٢. التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي.

٣. الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي.

٤. التحقق إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب تعزى لاختلاف الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

– تكتسي الدراسة أهميتها من أهمية موضوع العلاقات الإنسانية في البيئة الجامعية، والتي تمثل إحدى المهارات التي ينبغي عناية أعضاء هيئة التدريس بها للنجاح في أداء مهامهم وأدوارهم وتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها العالمية.

– كون الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من الجامعات العالمية الرائدة التي تستقطب الطلاب الدوليين من كل أنحاء العالم، الأمر الذي يؤكد أهمية العناية بالعلاقات الإنسانية بها وتطويرها.

– حاجة طلاب الجامعة الإسلامية خصوصا الدوليين الذين أتوا من بلدان شتى وقد بعدوا عن ذويهم وأوطانهم بما قد يشعرهم بالغربة ويحوجهم إلى رأب تلك الحاجة من خلال إقامة علاقات إنسانية جيدة مع من يتعاملون معهم في محيط جامعتهم، وبالأخص من يعلمونهم من أعضاء هيئة التدريس؛ لأن لهم التأثير الأكبر في هذا المجال، ويمثلون القدوة وهم يقومون بمهمة التربية إضافة إلى مهمة التعليم.

– سد أوجه النقص في الدراسات المحلية التي عنيت بتقويم ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الإنسانية مع الطلاب في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وتقديم المعالجات المناسبة.

– تأتي الدراسة استجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي أوصت بإجراء دراسات تقويمية حول ممارسة العلاقات الإنسانية في البيئة الجامعية وسبل تطويرها.

– قدمت الدراسة أطراً نظرية حول مفهوم العلاقات الإنسانية وأهميتها في التعليم الجامعي، ومجالات ممارستها في البيئة الجامعية مع الطلاب.

– أبرزت الدراسة أوجه القوة والضعف في ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الإنسانية مع الطلاب.

– قدمت الدراسة توصيات يمكن من خلالها تحسين مهارات العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب.

– أن نتائج الدراسة قد تسهم في فتح مجال جديد أمام الباحثين للقيام بأبحاث جديدة تتناول متغيرات الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

– يمكن أن تساعد نتائج الدراسة إدارة الجامعة والقيادات الأكاديمية بها في وضع خطط تطبيقية لرفع مستوى العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع الطلبة، بما يساعد في إيجاد بيئة جامعية جاذبة للتعليم والتعلم.

– يمكن –بناء على نتائج الدراسة– الوقوف على الاحتياجات الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال ممارسة العلاقات الإنسانية مع الطلاب، والتي تكون منطلقاً لتنفيذ دورات تدريبية وورش عمل لتعزيز هذه المهارات لديهم.

– يؤمل الباحث أن تثير الدراسة الحالية لدى منسوبي الجامعة والعاملين في الميدان التربوي التساؤلات المهنية حول مسؤولياتهم في تعزيز العلاقات الإنسانية مع الطلبة.

– يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس وصناع القرار من خلال التعرف على أهمية العلاقات الإنسانية، وكيفية تأثيرها في رفع مستوى الأداء وتعزيز وظائف الجامعة.

– يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في عملية التقويم التربوي ووضع معايير ومؤشرات لقياس أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية في الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجالات العلمية، والأكاديمية، والأخلاقية، والاجتماعية مع طلابهم دون سواهم.

الحد المكاني: يرتكز تطبيق الدراسة الحالية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دون غيرها من الجامعات السعودية الأخرى.

الحد البشري: يتمثل في عينة من الطلاب المنتظمين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

أعضاء هيئة التدريس:

يقصد الباحث بعضو هيئة التدريس إجرائيًّا في هذه الدراسة: الأشخاص الذين يزاولون مهنة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بمختلف الرتب العلمية والأكاديمية التي يحملونها.

العلاقات الإنسانية:

يعرّفها المالكي (٢٠٢٠، ١١٦٥) بأنها: "السلوكيات والتعاملات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، المستمدة من القيم الإسلامية والأخلاقيات الحسنة والقوانين الجامعية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة".

ويعرّف الباحث العلاقات الإنسانية إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: تلك العلاقات التي تقوم على الاهتمام والتعامل الحسن بين أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم في المجالات العلمية، والأكاديمية، والاجتماعية، والأخلاقية والتي من شأنها أن تسهم في إيجاد بيئة جامعية معززة ودافعة للتعليم والتعلم.

الإطار النظري

مفهوم العلاقات الإنسانية:

تتعدد المفاهيم المرتبطة بالعلاقات الإنسانية بحسب المجالات والأنشطة البشرية، كما تختلف باختلاف بيئة الباحثين وفلسفتهم والزاوية الذي ينظرون من خلالها للعلاقات الإنسانية، حيث يعرّفها الحقيل (٢٠٠٤، ١٤) بأنها: "تلك العلاقات التي تقوم على المعاملة الطيبة وتستند إلى الفضائل الخلقية والقيم الإنسانية السوية، بحيث تجافي التضليل والخداع بكافة أساليبه ومظاهره وتقوم على التبصير والإقناع".

ويعرفّها أحمد (٢٠٠٨، ١٨٢) بأنها: "مجموعة العمليات التي تحفز الأفراد في موقع معين بشكل فعال يؤدي إلى التوازن بين أهداف المؤسسة وأهداف الفرد".

وفي المجال التربوي تعرّف بني حمدان (٢٠١٣، ٩) العلاقات الإنسانية بأنها: "أسلوب التعامل بين أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم والذي يتم من خلال التعاون والتفاهم، بما يؤدي إلى توفير جو تسوده روح المحبة والمودة والعمل بروح الفريق الواحد؛ من أجل النجاح والتقدم والرقي بالطلبة والجامعة على حد سواء".

ويعرّفها العسكر (٢٠١٧، ٩) بأنها: "جملة من التفاعلات الإيجابية بين الأستاذ الجامعي وطلابه تشعر الطالب بقيمته وأهميته، وتقوم على أسس من تواضع الأستاذ، وتمثله القدوة الحسنة وتحقيق العدل بين طلابه وتشجيعهم ومشاركتهم اهتماماتهم".

ويعرّفها المالكي (٢٠٢٠، ١١٦٥) بأنها: "السلوكيات والتعاملات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، المستمدة من القيم الإسلامية والأخلاقيات الحسنة والقوانين الجامعية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة".

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن العلاقات الإنسانية تتمثل في التفاعل والتعامل الإنساني الإيجابي من قبل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، والذي يستهدف إشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والإنسانية، وينعكس بصورة إيجابية على سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها، وعلى تحصيلهم الدراسي، وتتحقق في ضوئه أهداف التعليم الجامعي.

وبناء على التعريفات السابقة يُعرّف الباحث العلاقات الإنسانية إجرائيًا بأنها: تلك العلاقات التي تقوم على الاهتمام والتعامل الحسن بين أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في المجالات العلمية والأكاديمية والاجتماعية والأخلاقية، والتي من شأنها أن تسهم في إيجاد بيئة جامعية معززة ودافعة للتعليم والتعلم، وتسهم في تنمية الشخصية السوية للطلاب.

أهداف العلاقات الإنسانية:

تهدف العلاقات الإنسانية إلى تحقيق التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وتحقيق التعاون بين أفراد المجتمع الواحد، وتعزيز الصلات الودية، والتفاهم الوثيق، وتقوية الثقة فيما بينهم، وزيادة الإنتاجية وتحقيق الأهداف، وإشباع حاجات الأفراد الاجتماعية والنفسية، ورفع الروح المعنوية بين منسوبي مؤسسات المجتمع المختلفة، وبالتالي توافر البيئة الملائمة للإبداع والابتكار العلاقات الإنسانية (المالكي، ٢٠٢٠).

كما تهدف إلى إشباع الحاجات النفسية الأساسية للعاملين، وفي مقدمة الحاجات الإنسانية للفرد في عمله الشعور بالأمن والاطمئنان والإحساس بالانتماء والتيقن بالهدف، والاعتراف بوجوده، والإشادة بنفسه، والتقدم الوظيفي واكتساب الخبرات والتجارب (العرفي، ١٩٩٣)

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهداف العلاقات الإنسانية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس تجاه طلابهم فيما يلي:

- إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والتعليمية للطلاب.
- رفع الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تحقيق التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع الجامعي.
- تهيئة المناخ الجامعي الصحي والجاذب للتعليم والتعلم.
- توثيق الروابط الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تهيئة الظروف المناسبة لاكتساب الخبرات والتجارب العلمية والعملية.
- تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للتعليم الجامعي.
- تحقيق التعاون بين أفراد المجتمع الجامعي.

مبادئ العلاقات الإنسانية:

ذكر الجمال (٢٠١١) والمالكي (٢٠٢٠) عدة مبادئ تقوم عليها العلاقات الإنسانية منها:

– إيمان كل فرد في الجماعة بقيمة الأفراد الآخرين، وأن كل فرد له قدرات خاصة قد لا تتوافر في الأفراد الآخرين.

– العلاقات الإنسانية السليمة هي نتاج الخبرة والتقدير الصحيح للأمور، وتطبيق المبادئ العامة للعلوم الإنسانية والسلوكية.

– مشاركة الأفراد في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بهم، والإسهام في وضع الأهداف، واقتراح أفضل الوسائل لتحقيق تلك الأهداف وإنجازها.

– أن يسود الانسجام والتعاون وروح الفريق بين الأفراد ونبذ الأنانية والمحسوبية.

– الوضوح والشفافية في أداء المهام والواجبات.

– فتح قنوات اتصال متعددة للأفراد داخل المؤسسات التي ينتمون لها.

– الثقة بقدرات الأفراد وإمكاناتهم.

– تهيئة الظروف الملائمة التي تساعد الفرد والجماعة على الإنجاز، وتحقيق الأهداف

– وأضاف أحمد (٢٠٠٨) الأسس التالية للعلاقات الإنسانية:

– الإيمان بقيمة الفرد: إن لكل فرد شخصية متميزة عن غيره يجب احترامها وتقديرها، وإن الفرد قادر على أن يفكر تفكيراً موضوعيا بعيداً عن الاعتبارات الشخصية، وهو صاحب قرارات رشيدة.

– المشاركة والتعاون: إن للعمل الجماعي أثرًا ذا قيمة أكبر من العمل الفردي، فإن قدرة الجماعة على فهم الموضوع، وتحديد أبعاده واتخاذ قرار بشأنه يكون أفضل من أن يترك الأمر بالاجتهاد الفردي الشخصي.

– العدل في المعاملة: إن تحقيق العدل والمساواة بين الأفراد بعيدا عن التحيز والمحاباة وإيمانا بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد يقود المؤسسة إلى تحقيق أهدافها، وتحقيق الرضا عند الآخرين.

– التحديث والتطور: إن الأفراد في حاجة إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم بشكل مستمر، واكتساب عادات سلوكية جديدة لمواكبة المستجدات التربوية المنشودة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مبادئ وأسس العلاقات الإنسانية في المجتمع الجامعي تقوم على الإيمان بقيمة الفرد والتواصل والمشاركة والتعاون، والثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والعدل والمساواة بين الطلاب بعيداً عن كل مظاهر التحيز، واهتمام أعضاء هيئة التدريس بمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم وخبراتهم العلمية والعملية.

أهمية العلاقات الإنسانية:

تعد العلاقات الإنسانية من أهم العناصر الفاعلة في التأثير على أداء أي منظمة أو جماعة، ولذلك فإن الأستاذ الجامعي الذي يتمتع بمهارة عالية في التعامل يستطيع أن يحدث التغيير في النظام وفي الأفراد الذين يعملون معه في المؤسسة الجامعية (brandi,2015)

ويمثل الاهتمام بالعلاقات الإنسانية أحد المقومات الأساسية لنجاح العملية التعليمية والتربوية، ومن الواجب على المؤسسات التعليمية الراغبة في التميز الحرص على تغذية العلاقات الإنسانية بين كافة أفرادها وفق التطورات والمستجدات التربوية المنشودة، والعمل بشكل خاص على تقويم جميع ممارسات الأستاذ الجامعي في مجالات عدة يأتي في مقدمتها مدى ممارسته العلاقات الإنسانية مع طلابه كونها تعد عاملاً مؤثراً في نجاح الأستاذ الجامعي، وفي قدرته على التعامل مع طلابه بحيث يجعلهم يؤدون ما ينبغي عمله وهم راغبون (الورثان، ٢٠٢٢).

ولممارسة العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطلاب أهمية بالغة، حيث تنعكس بصورة إيجابية على الأستاذ والطالب وعلى العملية التعليمية برمتها. كما أشارت دراسة داوناي (Downey, 2008) إلى أن العلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعي أحد أهم العوامل التي تؤثر إيجابيا على تحقيق مستويات متقدمة من التعلم، ولها دور في بناء ذات الفرد، وتحقيق إنسانيته.

ومما يؤكد أهمية اكتساب الأستاذ الجامعي لمهارات التعامل مع الطالب، أنّ التمكّن العلمي في مادة التخصص لا يحقق للمدرّس الجامعي النجاح المطلوب إذا لم يكن قادراً على بناء علاقات جيدة مع طلابه، وعلى حسن التعامل معهم، على نحو يسهم في إيجاد بيئة تربوية سليمة يمكن من

خلالها تنمية شخصية الطالب تنمية شاملة ومتكاملة، "فالعلاقة بين الطالب والأستاذ الجامعي لها دور في بناء ذات الفرد وتحقيق إنسانيته" (حمدان، ٢٠١٤).

كما تعزز العلاقات الإنسانية مهارات التدريس لدى الأستاذ الجامعي وتعزز قدرته على إدارة القاعة الدراسية والحد من المشكلات الطلابية التي قد تعيق تحقيق أهداف التعليم، فالطلاب الذين يحبون أستاذهم ويحترمونه لا يصدر عنهم عادة شغب في القاعة الدراسية يعيق سير العملية التعليمية، ويرجع ذلك لشعورهم بأنهم محل تقدير من قبل الأستاذ، وأنّ لهم شأناً ومكانة عنده، كما أنه في وجود تلك العلاقات يشعر الطلاب بالأمان النفسي والطمأنينة، الأمر الذي يجعل بيئة التعليم مريحة ومرغّبة في التعلّم (زيتون، ١٩٩٥).

وقد أشارت دراسة الورثان (٢٠٢٢) إلى أنه كلما ارتفع مستوى العلاقات الإنسانية داخل القاعة الدراسية انخفض مستوى مشكلات الانضباط لدى الطلبة داخل المؤسسة التعليمية، بل ربما ارتفع مستوى تبني الطلبة للأنظمة الدراسية.

وينعكس تأثير العلاقات الإنسانية على الطالب، ولا يقتصر ذلك على الجوانب الإنسانية والأخلاقية والاجتماعية فقط رغم أهميتها، بل يمتد إلى الجانب الأكاديمي أيضا، فعندما يشعر الطالب بقرب أستاذه منه، واهتمامه به، يشجّعه ذلك على الرجوع إليه ليسأله، أو ليطلب مشورته في الجوانب الأكاديمية التي يجد صعوبة فيها، أو التي يبرز مواهبه فيها، لذا يجب أن يشعر الطالب من خلال تلك العلاقة بالثقة والاطمئنان (الأشقر وآخرون، ٢٠١٢).

والأستاذ الجامعي إذا أحب طلابه وأبدى احترامه لهم، وعاملهم معاملة الأب تجاه أبنائه، وحرص على تعليمهم وإرشادهم، ومساعدتهم في حلّ مشكلاتهم، وراعى ميولهم ورغباتهم، وكان لهم في كل ذلك أنموذجاً يقتدون به، فإنهم يستجيبون له، ويحترمونه، ولا يتغيبون عن درسه، ويميلون للمادة العلمية التي يقوم بتدريسها، بل ينصرفون إلى دراستها بجدية تحقق لهم تحصيلاً علميًّا ونتائج أفضل (الحسون، ١٩٩٩).

وقد أشار الأشقر وآخرون (٢٠١٢) والعسكر (٢٠١٧) إلى أهمية العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالب، حيث تسهم في رفع الروح المعنوية للطلبة، وإشباع حاجاتهم، ورفع المستوى التحصيلي، وكفاءة المخرجات التعليمية، وإشاعة روح الاطمئنان والاستقرار في نفوس

الطلبة، وأداء الأعمال بروح الفريق الواحد، وإذكاء روح التنافس الشريف بين الطلبة، ونبذ صور السلوك السيئة لديهم، مثل العدوانية، وكثرة الغياب، والتقاعس عن أداء الواجبات والانطواء.

وعندما يتم تطبيق العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالب ويكون العدل منهاجاً للتعامل، بالإضافة إلى الوضوح والتواضع، مع تطبيق الشورى في المواقع التعليمية التي تستدعى ذلك، ويصبح عضو هيئة التدريس هو القدوة الحسنة التي يتطلع لها الطلاب، فإن ذلك سوف ينعكس على نفوس الطلاب؛ مما يشيع روح الثقة، وتكون المحصلة هي الاستقرار، وتأدية الأعمال والواجبات على الوجه الأكمل (العصيمي، ٢٠١٦)

كما تبرز تأثير العلاقات السائدة بين الأستاذ الجامعي وطلابه إيجاباً أو سلباً على سلوكيات الطلاب واتجاهاتهم نحو أعضاء هيئة التدريس والجامعة، إذ أشارت دراسة (اليوسفي، ٢٠١٢) أنّ الطلاب يفضّلون توافر مجموعة من الكفايات المرتبطة بالجوانب الإنسانية والاجتماعية والوجدانية في الأستاذ الجامعي، من أهمها التحلي بالعلاقات الطيبة مع الطلاب، والصبر على أخطائهم، ومعاملتهم بالرفق واللين، واحترام شخصياتهم وآرائهم، ومعاملتهم معاملة أبوية، وإدراك مشاعرهم والإلمام بمعانيها، والتفاعل الاجتماعي معهم، ومساعدتهم في حلّ مشكلاتهم الدراسية والشخصية.

وأشارت دراسة أبو حميدان وسواقد (٢٠٠٨) إلى أنّ الطلاب يفضّلون اتصاف الأستاذ الجامعي بعدد من الخصائص التي تدلل على اهتمامه بالجانب الاجتماعي والوجداني للطالب، ومن أهم هذه الصفات تفهّمه مشكلات الطلبة وظروفهم، والموضوعية في التعامل معهم، والابتعاد عن التعصب، والموضوعية في تصحيح الامتحانات، والتواضع، والقدرة على إرشاد الطلبة وتوجيههم، والابتعاد عن تهديدهم بالعلامات، كما أنّ الطلاب يرغبون في توافر صفات عامل العلاقات مع الطلبة أولاً، تليها صفات عامل التأهيل التربوي، ثم صفات العامل الشخصي.

وأشارت دراسة (malkowski,٢٠٠٠) إلى أنّ الطلاب يتطلعون إلى أن يشعروا بالثقة في الأستاذ الجامعي، حتى يمكنهم تقبل المعلومات التي يقدمها لهم وتقوم على التفاعل الشخصي المباشر بين الأستاذ وطلابه والذي يعتمد على الاستماع والانتباه والتوجيه، ذلك أنّ تفهم الطلاب والتعاطف مع احتياجاتهم ووجهات نظرهم يعد صفة أساسية لتحقيق صورة إيجابية ومصداقية للأستاذ الجامعي، والتي تنشأ عنها إمكانية التواصل الدائم مع الأستاذ، وانفتاحه على طلابه.

دور عضو هيئة التدريس في بناء علاقات جيدة مع طلابه:

يعد التدريس الجامعي مكاناً تبرز فيه العلاقات الإنسانية، وملتقى لتبادل الأفكار والآراء، والمشاعر المتباينة، وعلى أساتذة الجامعات أن يكونوا على وعي بطبيعة هذه العلاقات، وضرورة التعامل والتواصل مع الطلبة بأساليب تزيد من دافعيتهم نحو التعلّم (السر، ٢٠٠٤). ويمكن إبراز دور ممارسة العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في المجالات الثلاثة المحددة في الدراسة الحالية، وهي: المجال العلمي والأكاديمي، ثم المجال الاجتماعي، فالمجال الأخلاقي، وبيانها كما يلي:

المجال العلمي والأكاديمي:

ينبغي لعضو هيئة التدريس أثناء الموقف التعليمي ممارسة علاقات جيدة مع الطلاب في المجال العلمي والأكاديمي، على نحو يمكّنه من تهيئة الظروف المناسبة للتعليم والتعلم.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال حرص الأستاذ على تعزيز الاتصال والتواصل مع الطلبة أثناء شرح الدرس، وتوظيف مهارات التدريس التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتراعي خصائصهم الفكرية، والنفسية، والاجتماعية، ومن ذلك مخاطبة الطلاب بطريقة مفهومة وواضحة أثناء المحاضرة، وتنويع أساليب الخطاب، وتوظيف الصوت، والحركة، ولغة الإشارة؛ وذلك لجذب انتباههم، واستثارة عواطفهم وانفعالاتهم، والإنصات الجيد لآرائهم، وتشجيعهم على التعبير عنها، واستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه في توجيه الطلاب وتنبيههم (خليفة، ٢٠١٠).

كما ينبغي للأستاذ الجامعي مراعاة الظروف الخاصة للطلاب، وتفهّم مشكلاتهم الدراسية، ومساعدتهم في حلّها قدر الإمكان، ومراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء الموقف التعليمي والتربوي، وترسيخ مبدأ الشورى أثناء التعامل معهم في المواقف التعليمية، وتمكينهم من الحرية في اتخاذ القرارات الدراسية (السر، ٢٠٠٤).

وينبغي للأستاذ الجامعي أن يحرص على فتح أبواب الحوار المنظم أثناء الموقف التعليمي، والعمل على تنشئة أجيال تؤمن بالحوار، وتقبّل الرأي، وتشجيعهم على المبادرة في طرح الأفكار، والعمل على بناء الفكر المعتدل، والحرص على تقريب وجهات النظر، والبعد عن الغموض أثناء

شرح الدرس، كما ينبغي له التجاوز عن الوسائل التقليدية في التدريس، كالاقتصار على التلقين دون فتح المجال للحوار البناء والهادف بينه وبين الطلاب" (الأشقر وآخرون، ٢٠١٢).

ويستطيع الأستاذ الجامعي تعزيز علاقاته بطلابه في المجال العلمي والأكاديمي من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم بناء على مبدأ العدل والمساواة، وتنمية روح الابتكار والإبداع لديهم، وإيجاد الشعور بالأمن والطمأنينة في نفوسهم بشكل مستمر (الأشقر وآخرون، ٢٠١٢). إلى جانب قيامه بدوره في الإرشاد الأكاديمي، وذلك بمساعدة الطالب على اختيار التخصص المناسب لميولهم وقدراتهم، ومساعدتهم في حلّ مشكلاتهم الدراسية، وتطوير مهاراتهم في هذا الجانب (العتيبي، ٢٠١٤).

كما يمكن للأستاذ الجامعي تنمية علاقاته بالطلاب في المجال الأكاديمي من خلال تقبل وجهات نظر الطلاب المخالفة لرأيه أثناء مناقشة الموضوعات الدراسية بصدر رحب، واستخدام الإقناع العلمي للطلاب بالبراهين والأدلة التي يعرضها، ومنح الطلاب الوقت الكافي لإبداء آراءهم العلمية ومناقشتها، ومشاركة الطلاب رأيهم عند اتخاذ القرارات التي تخصهم كموعد الاختبارات الصفية ونوعها، وإشراكهم في اختيار الطريقة المناسبة لتقويمهم.

المجال الاجتماعي:

تعد العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي من أساسيات البيئة الجامعية الإيجابية للطلاب، وعامل مهم لتحقيق التلاحم بينهم والرفع من مستوى الرغبة للمشاركة والتعاون لديهم، مما يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يقوم بجهود منظمة لرفع مستوى العلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته، وبين الطلبة أنفسهم، وأن يدعم الطلبة من خلال الاهتمام بالتحديات المختلفة التي تواجههم ومساعدتهم في التغلب عليها، والسعي لجعل الاحترام والتقدير والانسجام يسود الأعمال الجماعية داخل القاعة الدراسية (الورثان، ٢٠٢٢)، ليسهم أعضاء هيئة التدريس في تكوين مجتمع جامعي يسوده تكامل الفرص التعاونية وتوفير الإثارة الفكرية.

كما يبرز الدور الاجتماعي للأستاذ الجامعي في علاقته وتعامله مع طلابه بصفته موجهاً ومرشداً لهم، حيث قد يواجه بعض الطلاب مشكلات اجتماعية كالعزلة والانطواء، أو ضعف المشاركة في الأنشطة الجامعية، وسوء التكيف الاجتماعي داخل المجتمع الجامعي، كما قد يمارس

بعض الطلاب سلوكيات سلبية غير مرغوبة تؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية وأخلاقية واجتماعية لديهم، وهذه المشكلات التي تواجه الشباب الجامعي تتطلب من الأستاذ أن يكون قادراً على توجيه الطلاب، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، ومعالجة سلوكياتهم بالحكمة والأسلوب الحسن، وتوجيههم وإرشادهم إلى الطريق الصحيح نحو مستقبل أفضل، ويتطلب ذلك منه أن يكون ملمّا بطرق وأساليب التعامل مع مثل هذه الحالات التي قد تواجهه، ومتدرباً على كيفية ممارسة هذا الدور (Thamarasseri, 2016).

كما أن من أهم السمات الاجتماعية التي ينبغي أن يتصف بها أعضاء هيئة التدريس وتؤثر على علاقاته مع الطلاب تتمثل في تشجيع الطلاب على احترام بعضهم البعض، وأن يحرص على احترام الطلبة وتقدير مشاعرهم وصون كرامتهم، وتهيئة المواقف التي تتيح لهم حرية المناقشة والنقد البناء، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم بطرق موضوعية سليمة، ومشاركة الطلاب أفراحهم وأحزانهم، والابتعاد عن التعصب للرأي (عطية، ٢٠٢١)

كما يمكن للأستاذ الجامعي تفعيل العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي من خلال مراعاته الأعراف والتقاليد الاجتماعية السليمة لدى الطلاب، وتنمية مشاعر الانتماء والولاء للبيئة الجامعية، ومشاركة الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة، وإشعار الطالب بحقه في الحرية والاستقلال في آرائه بعيدا عن الاستغلال والتحكم في توجهاته، ومساعدة الطلاب على ربط علاقات إيجابية بالأساتذة والمسؤولين، وتشجيع الطلاب على إقامة علاقات إيجابية فيما بينهم.

المجال الأخلاقي:

تمثل الأخلاق في العملية التعليمية والتربوية أهمية كبرى كونها مكوناً أساساً يحكم التفاعل الإنساني والديناميكي بين عضو هيئة التدريس والطالب، والذي يهدف إلى غرس القيم والسمات التي يحرص المجتمع على التزام الأفراد بها، وبخاصة أن التعليم الجامعي مسئول عن إعداد القيادات بمختلف مستوياتها ولجميع مؤسسات المجتمع وقطاعاته (الحوراني، ٢٠٠٧)

وتعد الجامعة الركن الأساس للحفاظ على السمات الأخلاقية الإنسانية وتنميتها في تكامل مع قيم الثقافة الوطنية، بما يحفظ الهوية الإسلامية والوطنية لمجتمعها ويربطه في ذات الوقت مع

القيم الأصيلة في الثقافة الإنسانية في أرجاء العالم، فهي مركز إشعاع حضاري وعلمي وأخلاقي يسعى إلى تنمية المجتمع اقتصاديا وعلميا وثقافيا وقيميا (الأهبل، ٢٠١٦)

ولكون الجامعة ترتبط سمعتها بالمستوى الأكاديمي والقيمي لأعضاء هيئة التدريس بها، لذا تهتم الجامعات بإعدادهم وتأهيلهم على كافة الأصعدة، وتختار بعضهم للعمل لديها بعد التأكد من أنهم يمتلكون القدرات العلمية والتربوية والسمات الأخلاقية اللازمة التي تساعدهم على التأثير في سلوك الطلاب، وطرائق تفكيرهم من خلال ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس من سمات شخصية؛ من أبرزها أخلاقيات مهنة التعليم (الأشقر وآخرون، ٢٠١٤)

ولا شك أن السمات الأخلاقية التي يتصف بها عضو هيئة التدريس ويمارسها أثناء عمله وفي تعامله مع الآخرين تنعكس على طلابه، باعتباره عنصراً أساسيًّا في تكوين شخصياتهم، فهو المربي الذي يغرس الأخلاق والقيم التي يتضمنها المنهاج المعتمد، وعليه أن يلتزم بعناصر الرسالة التربوية التي يحملها؛ لكي تبقى واضحة في سلوكه مع الآخرين، ومما يساعده على تحقيق ما لديه من أهداف سامية هو ممارسته للأخلاق الحسنة مع طلابه الذين يتزودون بعلمه ويتأثرون بشخصيته وينتهجون سلوكه (باشيوة، ٢٠١٦)

ومن المعايير الأساسية للتعامل الأخلاقي لدى عضو هيئة التدريس مع الطلاب القدوة الحسنة في المظهر والسلوك والتصرفات، والعدالة في التصرف والأحكام مع الطلاب، والإخلاص والأمانة في العمل، والمرونة مع الطلاب في تسيير الأعمال، ومواجهة المواقف والأزمات والمشكلات الطلابية بهدوء وثبات (عبد الحميد، ٢٠١٠).

كما تتعدد السمات الأخلاقية التي ينبغي أن يتصف بها أعضاء هيئة التدريس ويتعاملون بها في علاقاتهم مع الطلاب، ومن ذلك ما أشارت إليه دراسة عطية (٢٠٢١) أن من أهم السمات الأخلاقية للأستاذ الجامعي تتمثل في الصدق في تعامله مع الطلاب، واستخدامه المصطلحات المهذبة واللائقة مع الطلاب، ومعاملة الطلاب بعدل ومساواة دون أي تفرقة اجتماعية، والحرص على إلقاء السلام ورده، وأن يتجنب الاستعانة بالطلاب في إنجاز أموره الشخصية، والتحلي بالصبر وضبط النفس في مواجهة مشكلات الطلبة، والحرص على حسن المظهر والملبس، والتواضع أمام الطلاب، والابتعاد عن مواطن الشبهات مثل قبول الهدايا، وتجنب المفاخرة والتباهي

أمام الطلاب، وحسن الاستماع إليهم أثناء إبداء آرائهم، وتجنب ذكر عيوب الطلاب أمام زملائهم.

كما يمكن ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي من خلال تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلاب باللين والرفق والرحمة، ومقابلة الطلاب بالبشاشة وطلاقة الوجه، والحلم والأناة، وابتعاده عن الانفعال والعجلة والغضب، وتجنب التهكم والسخرية والاستهزاء بالطالب، ومخاطبته الطلاب بأسلوب مهذب ولغة راقية، والاعتذار حال انشغاله عن مقابلة طالب أو حضور محاضرة.

الدراسات السابقة

قامت **صفاء بني حمدان** (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للعلاقات الإنسانية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وقامت بتطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٤٨٦) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة في جميع مجالات الدراسة وهي مجال أخلاقيات مهنة التعليم أولاً، ثم المجال التخطيطي، يليه مجال تنفيذ المحاضرة، ثم مجال أساليب التعزيز والتحفيز، وأخيراً مجال تقويم الطلبة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية من استجابات عينة الدراسة تعزى للمعدل التراكمي لصالح تقدير جيد جداً فأعلى، وعدم وجود فورق تعزى للجنس والكلية.

وأجرى **حمدان** (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في برنامج السنة التحضيرية في جامعة طيبة للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلبتهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٤٨٦) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في برنامج السنة التحضيرية للعلاقات الإنسانية جاءت بدرجة متوسطة، وجاء مجال أخلاقيات مهنة التعليم في المرتبة الأولى، ومجال التخطيط وتنفيذ المحاضرة في المرتبة الثانية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية في برنامج السنة التحضيرية في جامعة طيبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي جيد جدا فما فوق، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على ترسيخ مبادئ العلاقات الإنسانية في برنامج السنة التحضيرية، وبناء سياسة جامعية واضحة لتفعيل العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم.

وأجرى **هوفمان** (Hoffman,٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في مرحلة البكالوريوس في ولاية كارولاينا الشمالية. واتبعت الدراسة منهجية مسحية مكتبية من خلال تحليل عينة (٤٤) دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية. وبينت النتائج أن ممارسات أعضاء هيئة التدريس لجوانب العلاقات الإنسانية جاءت بدرجة متوسطة في معظم الدراسات، لكن هذه الممارسات تؤدي دورًا فاعلًا في تحسين تحصيل الطلبة العلمي، وتراجع نسب تسربهم الجامعي، والتي تراجعت بسبب طبيعة العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس من ٢٥ % إلى ١٥ % في بداية عام ٢٠١٤.

وقام **الداود** (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٣٥٠) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون العلاقات الإنسانية بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن استجابات عينة الدراسة تعزى لنوع الجنس ومرحلة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين يدرسون بنظام التعليم الموازي.

وأجرى **العصيمي** (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود في كل من الكفاية الشخصية، وكفاية العلاقات الإنسانية، وكفاية أساليب التعزيز والحفز. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أهم نتائجها أن درجة الاحتياجات التدريبية في كفاية العلاقات الإنسانية تراوحت بين الدرجة المتوسطة والدرجة الضعيفة، وقد أوصت الدراسة بأن يساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية أكثر من عنصر كعضو هيئة التدريس نفسه، ورئيس القسم، والطالب؛ وأن يؤخذ بتقييم المستفيد من الخدمة التي يقدمها عضو هيئة التدريس وهو الطالب.

وقام **الوديان** (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات الإنسانية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة سلمان بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية وارتباطها بالأداء الوظيفي لديهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم بناء أداتين للقياس: الأولى خاصة بالعلاقات الإنسانية وتتكوّن من ٥٤ بنداً، تقيس ثلاثة أبعاد فرعية؛ والثانية خاصة بالأداء الوظيفي وتتكوّن من ١٥ بنداً، تقيس بعدين فرعيين، طُبّقت أداتا الدراسة على عينة قوامها ٦٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين العلاقات الإنسانية والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وإلى وجود ارتباط بين العلاقات الإنسانية والأداء الوظيفي ومستويات العلاقات الإنسانية السائدة بين عضو هيئة التدريس والموظفين، وبالتالي يمكن التنبؤ بالأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال مستويات العلاقات الإنسانية السائدة بينهم وبين العاملين.

وأجرى **كتلو** (٢٠١٦) دراسة هدفت للكشف عن وجهة نظر طلبة جامعة الخليل وجامعة بيت لحم فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية بن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (٣٤٢) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المواقف الإنسانية بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين متوسطة، وأن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور وبين الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح الكليات الإنسانية.

واستهدفت دراسة **العسكر** (٢٠١٧) التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلابهم، وتكونت العلاقات الإنسانية عند الباحث من ستة أبعاد وهي "القدوة، والشورى، والعدل، والتواضع، والمشاركة، والتشجيع"، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٣٢٥) طالباً. ومن أبرز النتائج أن درجة ممارسة الأعضاء للعلاقات الإنسانية وجميع أبعادها جاءت عالية، فجاء بعد القدوة في المرتبة الأولى، تلاه بعد الشورى، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد التشجيع، تلاه في المرتبة الرابعة بعد التواضع، وجاء يعد العدل في المرتبة الخامسة، وفى الأخير جاء بعد المشاركة، كما أظهرت النتائج عدم وجود

فروق في استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف المعدل التراكمي أو السنة الدراسية، بينما توجد فروق تعزى للقسم العلمي لصالح الطلاب بقسم التاريخ.

وقام **أنغراهام وآخرون** (Ingraham et al, ٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحديد محددات العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس الكنديين وبين طلبتهم، وأثر هذه العلاقة على مخرجات الطلاب. اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال تحليل الأدب النظري الذي شمل عينة من (٢٧) مقالًا ودراسة بالإضافة إلى الملاحظة والمقابلات. وبينت النتائج أن العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالب تتضمن أبعادًا، منها: الدعم، والرعاية، واحترام التنوع، والتعامل باحترام بعيدًا عن الألفاظ البذيئة والإساءة. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة بين تميز هذه العلاقات، وبين تميز مخرجات الطالب الأكاديمية والشخصية.

وأجرى **كابيزاس وآخرون** (Cebezas et al,٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل الرئيسة المؤثرة في تأسيس علاقات إنسانية جيدة بين عضو هيئة التدريس والطلاب في جامعات الإكوادور. واتبعت الدراسة منهجية مختلطة كمية ونوعية من خلال عينة من (٣٧٠) طالبًا وطالبة، و (٢٩٨) عضو هيئة تدريس، حيث تم إجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس، وتطبيق استبانة على الطلبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن أهم العوامل المؤثرة في العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس هي عوامل معرفة عضو هيئة التدريس بحاجات الطلاب، وتحمله مسؤوليتهم، أما أقلها تأثيرًا فهو عدد الطلاب في قاعة الدراسة من وجهة نظر الطالب. أما أعضاء هيئة التدريس فيرون أن العامل الأهم هو تكوين علاقة تدريسية إنسانية جيدة مع الطالب، وأقلها تأثيرا هو عدد الطلاب في قاعة الدراسة.

وأجرت **درويش** (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٣٦٤) طالبة من كلية التربية من مختلف التخصصات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن مجال أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس جاءت في المرتبة الأولى، وجاء مجال الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس بالمرتبة الثانية. بينما جاء مجال العلاقات الإنسانية مع الطلاب في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لأثر الكلية في

جميع المجالات لصالح الكليات العلمية في العلاقات الإنسانية مع الطلاب، بينما جاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية في أخلاقيات المهنة المتعلقة بمهنة عضو هيئة التدريس، وعدم وجود فروق تعزى لأثر المستوى الدراسي. وأوصت الباحثة بطرح مساقات لجميع التخصصات وفي مختلف الكليات عن أخلاقيات مهنة التعليم، وإجراء نفس موضوع الدراسة لكن على عينات أخرى.

وأجرت **المطيري** (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك فيصل، والكشف عن دلالة الفروق التي تعزى لاختلاف الكلية، والعمر، والحالة الاجتماعية، واستخدمت الباحثة منهج المسح الاجتماعي، وقامت بتصميم استبانة مكونة من (٧) محاور رئيسة وهي (القدوة الحسنة، والتواضع، والوضوح، والتشجيع، والتعاون، والشورى، والعدل)، تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٤٠) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطالبات متحققة بدرجة مرتفعة جدا في جميع المحاور، وجاء محور القدوة الحسنة من أعلى مجالات ممارسة يليها، محور العدل، ثم محور التعاون، يليه محور التواضع ولين الجانب، ثم الوضوح، يليه محور التشجيع. بينما جاء محور الشورى في الترتيب الأخير. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لممارسة عضو هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية، والتي تعزى لاختلاف الكلية والعمر والحالة الاجتماعية.

وأجرى **المالكي** (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية في كلية التربية بجامعة جدة من منظور الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقام الباحث بتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٠٢) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى ممارسة أعضاء هيئة التدريس العلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة بشكل عام، وفي محاور التعليم والتعلم، والأخلاقيات والقيم، والعدالة والمرونة، بينما جاءت درجة ممارسة العلاقات الإنسانية في محور التواصل مع الطلبة بدرجة متوسطة. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وتعود لصالح الطلبة الذين معدلهم التراكمي ٣,٧٥ فأكثر. كما وجدت

فروق دالة إحصائيًا في محور التواصل مع الطلبة تعزى لمتغير التخصص العلمي، وذلك لصالح تخصص التربية الخاصة، ووجدت فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح طلبة المستوى الثامن. وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها، المبادرة بإلقاء السلام على الطلبة حين الالتقاء بهم.

وأجرى **الورثان** (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع العلاقات الإنسانية والالتزام بالأنظمة الجامعية داخل القاعة الدراسية من وجهة نظر طلبة جامعة الطائف، وتم استخدم المنهج الوصفي، وتكونت بالتخصصات المختلفة، للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها (٩٧٨) طالباً وطالبة. وأظهرت الدراسة أن العلاقات الإنسانية داخل القاعة الدراسية ممارسة بدرجة مرتفعة، وأن التزام الطلبة بالأنظمة الجامعية كان بدرجة متوسطة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بن متوسطات درجات علاقة الطلبة بعضو هيئة التدريس تعزى لصالح الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع العلاقات الإنسانية في المجتمع الجامعي، كما تتفق مع أغلب الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي وأداة الدراسة وعينتها المتمثلة في الطلاب.

إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في تحديدها ثلاثة مجالات: (المجال العلمي والأكاديمي، والمجال الاجتماعي، والمجال الأخلاقي) لقياس درجة ممارسة العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، وأيضاً تختلف الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في حدودها المكانية حيث اقتصرت على الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، كما تختلف من حيث استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي مع دراسة الوديان (٢٠١٦) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة أنغراهام وآخرين (Ingraham et al, ٢٠١٨) وهوفمان (Hoffman,٢٠١٤) التي استخدمت منهجية البحث النوعي، كما اختلفت من حيث استخدامها للاستبانة مع دراسة كابيزاس وآخرين (Cabezas et al,٢٠١٨) التي استخدمت

المقابلة، والاستبانة، ودراسة كانشيرا وآخرين (Kanchera et al, ٢٠١٨) التي استخدمت الوثائق بالإضافة إلى الملاحظة والمقابلات، ودراسة هوفمان (Hoffman,٢٠١٤) التي استخدمت الوثائق.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات المذكورة أعلاه في معرفة الفجوة البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة؛ حيث أنه لا يوجد دراسة على حد علم الباحث مطابقة للدراسة الحالية في محاورها، بينما هناك توافق في المنهج مع بعض الدراسات السابقة إضافة إلى موضوع العلاقات الانسانية، مع تفاوت في مكان إجراء الدراسة وعينتها ومتغيراتها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة واختيار عينة الدراسة ومتغيراتها، وتحديد أداة الدراسة وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية، وفي تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة، وفي تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

إجراءات الدراسة الميدانية

اختص هذا الجزء من الدراسة في بيان منهج الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمعها وطريقة اختيار العيّنة، وبناء الأداة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى خطوات جمع البيانات، وأخيراً أساليب المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل النتائج.

أولا–منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة التي تعزى لاختلاف الجنسية، والمرحلة الأكاديمية، والقارة، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتوصيات.

ثانياً– مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع الطلاب بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، وقد بلغ عددهم (١٦١٥٠) طالباً (موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ١٤٤٣هـ).

وتم اختيار طلاب الجامعة كعينة لهذه الدراسة للأسباب المذكورة في مشكلة الدراسة.

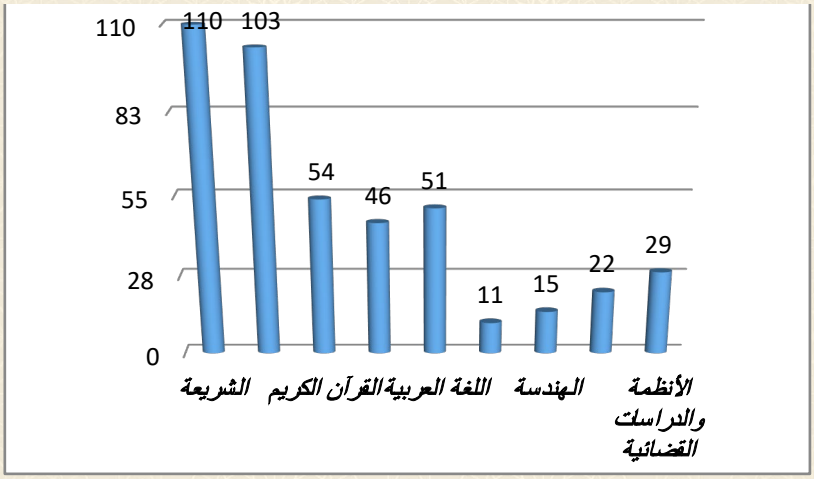
ثالثاً– عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من الطلاب بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٤٤١) طالباً، عند مستوى ثقة (٩٥٪)، وخطأ معاينة (٥٪)، وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergcie، أي ما يعادل (٢,٧٪) من مجتمع الدراسة، ويعرض الجدول التالي خصائص عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الكلية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الكلية

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
الكلية	الشريعة	١١٠	٢٤,٩
	الدعوة وأصول الدين	١٠٣	٢٣,٤
	القرآن الكريم	٥٤	١٢,٢
	الحديث الشريف	٤٦	١٠,٤
	اللغة العربية	٥١	١١,٦
	العلوم	١١	٢,٥
	الهندسة	١٥	٣,٤
	الحاسب	٢٢	٥,٠
	الأنظمة والدراسات القضائية	٢٩	٦,٦
	المجموع	٤٤١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن طلاب كلية الشريعة يمثلون الفئة الأعلى بين الطلاب بحسب الكلية، بنسبة (٢٣,٤٪)، يليهم طلاب كلية الدعوة وأصول الدين، بنسبة (٢٣,٤٪). بينما جاء طلاب كلية العلوم كأقل فئة، بنسبة (٢,٥٪). والشكل (١) يوضح ذلك.



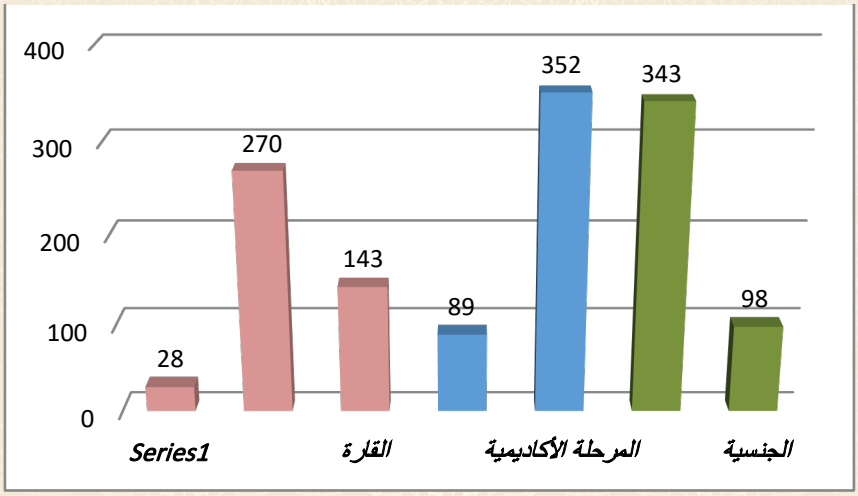
شكل (١): خصائص عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الكلية

ويعرض الجدول التالي خصائص عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
الجنسية	سعودي	٩٨	٢٢,٢
	غير سعودي	٣٤٣	٧٧,٨
	المجموع	٤٤١	١٠٠
المرحلة الأكاديمية	بكالوريوس	٣٥٢	٧٩,٨
	دراسات عليا	٨٩	٢٠,٢
	المجموع	٤٤١	١٠٠
القارة	أفريقيا	١٤٣	٣٢,٥
	آسيا	٢٧٠	٦١,٢
	أوروبا والأمريكيتين وأستراليا	٢٨	٦,٣
	المجموع	٤٤١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن الطلاب غير السعوديين يمثلون الفئة الأعلى بحسب الجنسية، بنسبة (٧٧,٨٪)، يليهم الطلاب السعوديون، بنسبة (٢٢,٢٪). وجاء طلاب بمرحلة البكالوريوس كأعلى فئة بحسب المرحلة الأكاديمية، بنسبة (٧٩,٨٪)، يليهم طلاب الدراسات العليا، بنسبة (٢٠,٢٪). والشكل (٢) يوضح ذلك.



شكل (٢): خصائص عينة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الجنسية والمرحلة الأكاديمية والقارة

ويمثل طلاب قارة آسيا أعلى فئة بحسب القارة، بنسبة (٦١,٢٪)، بينما جاء طلاب قارات أوروبا والأمريكيتين وأستراليا، كأقل فئة بنسبة (٦,٣٪).

رابعاً– أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١. **تحديد الهدف من الأداة:** تمثل الهدف من الاستبانة في الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. **مصادر بناء الأداة:** تم الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع.

٣. **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:** تم بناء الاستبانة في صوتها الأولية، وقد تكونت من (٤٣) عبارة تقيس ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في الجوانب التالية (المجال العلمي والأكاديمي، والمجال الاجتماعي، والمجال الأخلاقي).

٤. **الصدق الظاهري للأداة:** تم عرض الاستبانة على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٨٠٪، بما يؤيد بقاءها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٥. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالباً من طلاب الجامعة الإسلامية من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي وردت كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٣) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة ودرجة المحور الفرعي الذي وردت فيه بالاستبانة

المجال العلمي والأكاديمي		المجال الاجتماعي		المجال الأخلاقي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	.٨٤٨**	١٤	.٦٠٥**	٢٩	.٨٨٢**
٢	.٨٠٢**	١٥	.٨٠٥**	٣٠	.٨٨٩**
٣	.٧٥٥**	١٦	.٧٩٥**	٣١	.٨٥٩**
٤	.٧٨٩**	١٧	.٨٣٤**	٣٢	.٨٣٩**
٥	.٧٧٦**	١٨	.٧٥٦**	٣٣	.٨٥١**
٦	.٧٧٣**	١٩	.٨٤١**	٣٤	.٩٠٥**
٧	.٧٦٧**	٢٠	.٧٩٩**	٣٥	.٨٧٣**
٨	.٧٨٩**	٢١	.٩٠٨**	٣٦	.٨٧٧**
٩	.٥٠٧**	٢٢	.٨٧٦**	٣٧	.٧٨٢**

المجال العلمي والأكاديمي		المجال الاجتماعي		المجال الأخلاقي	
١٠	٨٣٦.**	٢٣	٨٤٥.**	٣٨	٨١٥.**
١١	٦٦٩.**	٢٤	٨٦٥.**	٣٩	٨٥٨.**
١٢	٧٧٠.**	٢٥	٧٤٠.**	٤٠	٧٢٣.**
١٣	٨٧٨.**	٢٦	٧٩٥.**	٤١	٨٦٩.**
–	–	٢٧	٨٤٤.**	٤٢	٨٦٩.**
–	–	٢٨	٨١٣.**	٤٣	٧٣٧.**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي وردت فيه تراوحت بين (٠,٥٠٧) كأدنى معامل ارتباط و (٠,٩٠٨)، كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول (٤) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور فرعي ودرجة الاستبانة بشكل عام

المحاور	المجال العلمي والأكاديمي	المجال الاجتماعي	المجال الأخلاقي
المجال العلمي والأكاديمي	–	٨٢٩.**	٨٤٢.**
المجال الاجتماعي	–	–	٧١٧.**
المجال الأخلاقي	–	–	–
درجة الأداة بشكل عام	٩٥١.**	٩٢١.**	٩١٥.**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين كل محور فرعي مع درجة الأداة بشكل عام تراوحت بين (٠,٧٣٥ – ٠,٩٤٥)، كما تراوحت معامل الارتباط بين المحاور الفرعية بين (٠,٣٧١ – ٠,٩٠٠)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

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

جدول (٥) معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وللاستبانة بشكل عام

المحاور الفرعية	معامل الثبات
المجال العلمي والأكاديمي	٠,٩٤١
المجال الاجتماعي	٠,٩٦٢
المجال الأخلاقي	٠,٩٧٠
الأداة بشكل عام	٠,٩٨١

اتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات، حيث بلغت قيمة ألفاكرونباخ للأداة (٠,٩٨١)، وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٩٤١ – ٠,٩٧٠)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٧. **الصورة النهائية للاستبانة:** تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة محاور فرعية، بيانها كما يلي:

المحور الأول: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي، وتضمن (١٣) عبارة، وهي المرقمة من (١- ١٣).

المحور الثاني: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي، وتضمن (١٥) عبارة، وهي المرقمة من (١٤- ٢٨).

المحور الثالث: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي، وتضمن (١٥) عبارة، وهي المرقمة من (٢٩- ٤٣).

٨. **تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:** تكون الإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (كبيرة جداً) تأخذ خمس درجات، (كبيرة) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (منخفضة) تأخذ درجتين، (منخفضة جداً) تأخذ درجة واحدة. كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية، وذلك بتحديد طول خلايا

مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٦) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ٤,٢١ إلى ٥	كبيرة جدا
من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	كبيرة
من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	ضعيفة
من ١ إلى ١,٨٠	ضعيفة جداً

خامساً- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearon Correlation للتأكد من صدق الأداة.
- ألفا كرونباخ Cronbach' Alpha للتأكد من ثبات الأداة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية.
- اختبار ت (t – test) لدراسة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية والمرحلة الأكاديمية.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لدراسة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تعزى لاختلاف القارة.

– اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

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

إجابة السؤال الرئيس:

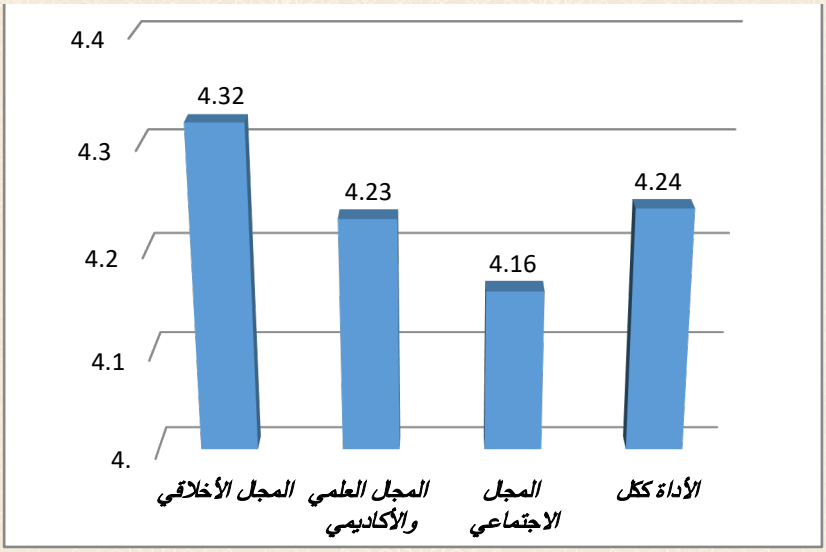
نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: **ما** درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، في كل محور من محاور الدراسة، وللأداة بشكل عام، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٧) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مرتبة تنازلياً

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي	٤,٣٢	٠,٧٠	كبيرة جداً	١
ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي	٤,٢٣	٠,٧١	كبيرة جداً	٢
ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي	٤,١٦	٠,٧٨	كبيرة	٣
الأداة بشكل عام	٤,٢٤	٠,٦٩	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٦٩)، وجاء المجال الأخلاقي في مقدمة المجالات المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، يليه المجال العلمي والأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٢٣ (. بينما جاء المجال الاجتماعي كأقل المجالات المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,١٦ (. والشكل (٢) يوضح ذلك.



شكل (٣): درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، من خلال تنفيذها عدداً من برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية في مجال التدريس الجامعي، وتشمل دورات تعنى بتنمية مهارات العلاقات الإنسانية لديهم، وكيفية التعامل مع الطالب الجامعي. كما يرجع ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتي تهتم بالعلاقات الإنسانية في البيئة الجامعية، إلى جانب وعيهم بأهمية العلاقات الإنسانية كإحدى المعايير الأساسية لجودة الأداء، وحرصهم على تطبيق مبادئها وأسسها واكتساب مهاراتها. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة كل من المطيري (٢٠٢٠)، والمالكي (٢٠٢٠)، والعسكر (٢٠١٧) التي أظهرت ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية بدرجة كبيرة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة حمدان (٢٠١٤) و (Hoffman,٢٠١٤)، وكتلو (٢٠١٦)، وبني حمدان (٢٠١٣) التي أظهرت ممارسة العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: **ما** درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي، وللمحور بشكل عام، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٨) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المجال العلمي والأكاديمي مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٥	يقنع الأستاذ طلابه بالبراهين والأدلة العلمية	٤,٣٨	٠,٨٢	كبيرة جداً	١
٦	يحفز الأستاذ الطلاب لشحذ هممهم ودفعهم للتعلم	٤,٣٢	٠,٩٢	كبيرة جداً	٢
١	يساعد الأستاذ الطلاب على حل ما يواجههم من مشكلات أكاديمية	٤,٣١	٠,٩٥	كبيرة جداً	٣
١١	يتيح الأستاذ للطلاب المشاركة والسؤال عما أشكل عليهم أثناء المحاضرة	٤,٣١	٠,٩٧	كبيرة جداً	٤
٩	يأخذ الأستاذ برأي الطلاب عند اتخاذ القرارات التي تخصهم كموعد الاختبارات الصفية ونوعها	٤,٢٩	٠,٨٨	كبيرة جداً	٥
١٢	يتبسط الأستاذ في عرض المعلومات للطلاب بلغة سهلة وواضحة	٤,٢٩	٠,٩١	كبيرة جداً	٦
١٣	يعطي الأستاذ الطلاب الوقت الكافي ليفهموا ويتعلموا	٤,٢٨	٠,٩٤	كبيرة جداً	٧
٣	يحاور الأستاذ الطلاب أثناء مناقشة الموضوعات المختلفة	٤,٢٤	٠,٩٣	كبيرة جداً	٨
١٠	يتقبل الأستاذ ميول الطلاب واستعداداتهم العلمية	٤,١٩	٠,٨٩	كبيرة	٩
٨	يشيد الأستاذ بإنجازات الطلاب وتفوقهم العلمي	٤,١٨	٠,٩٧	كبيرة	١٠
٧	يتيح الأستاذ للطلاب الوقت الكافي لإبداء آراءهم العلمية ومناقشتها	٤,١١	١,٠٢	كبيرة	١١
٢	يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلاب أثناء المحاضرة	٤,٠٧	٠,٩٦	كبيرة	١٢
٤	يتقبل الأستاذ وجهات نظر الطلاب المخالفة لرأيه	٤,٠٤	١,٠٥	كبيرة	١٣
المتوسط العام للمجال العلمي والأكاديمي		٤,٢٣	٠,٧١	كبيرة جداً	

تظهر نتائج الجدول السابق ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وانحراف معياري (٠,٧١). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استفادة أعضاء هيئة التدريس من الدورات التدريبية في مهارات التدريس الجامعي، والتي أكسبتهم عددًا من المهارات التدريسية اللازمة التي تعزز العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب، ومن ذلك استخدامهم الحوافز في التدريس الجامعي، ومراعاتهم الفروق الفردية بين الطلاب، واستخدامهم أساليب تدريسية تراعي احتياجات الطلاب ومستوياتهم وقدراتهم المختلفة. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٠)، والمالكي (٢٠٢٠) التي أظهرت ممارسة العلاقات الإنسانية فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتحفيز التعليمي بدرجة عالية. وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٨) و (٤,٠٤)، وحازت ثمان عبارات على درجة ممارسة كبيرة جداً، كما حازت بقية العبارات وعددها خمس عبارات على درجة ممارسة كبيرة، وتمثلت أعلى الجوانب الممارسة في المجال العلمي والأكاديمي في العبارة "يقنع الأستاذ طلابه بالبراهين والأدلة العلمية"، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٨٢). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الإعداد العلمي الجيد لدى أعضاء هيئة التدريس، وتمكنهم من المادة العلمية للدرس، ومعرفتهم بالمنهجية العلمية لتدارس القضايا والمسائل والموضوعات المدروسة، والقائمة على استخدام الأدلة والبراهين العلمية. كما يرجع ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام الأدلة والبراهين العلمية عند مناقشة الطالب، والتجرد عن الهوى، والبعد عن التعصب للرأي، وأثر ذلك تعزيز شعور الطلاب باهتمام أعضاء هيئة التدريس بهم، واحترامهم لهم، وعدم تعصبهم وتفردهم بالرأي، أو رغبتهم في فرض أفكارهم على الطالب، الأمر الذي يعزز ثقة الطالب فيما يقدمه المدرس من معلومات ومعارف، ويزيد من تقبله لآرائه وتوجيهاته وتأثره بها. يليها العبارة "يحفز الأستاذ الطلاب لشحذ هممهم ودفعهم للتعلم"، التي حازت على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٩٢). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية الحوافز في العملية التعليمية وأثرها في تعزيز دافعية التعلم لدى الطلاب، وفي تحسين العلاقة الأكاديمية بين عضو هيئة التدريس والطالب، وحرصهم في ضوء ذلك على توظيفها والتنويع فيها بما يتناسب مع خصائص الطلاب وميولهم في هذه المرحلة. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٠م)، وأنغراهام وآخرين (Ingraham et al, ٢٠١٨)،

والعسكر (٢٠١٧م) التي أظهرت مجيء محور التشجيع والتعزيز ودعم التعلم بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في تعاملهم مع الطلاب. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "يتقبل الأستاذ وجهات نظر الطلاب المخالفة لرأيه"، والتي تمثل أقل جوانب مهارات العلاقات الإنسانية ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس في المجال العلمي والأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، وانحراف معياري (١,٠٥). وقد يرجع ذلك إلى النظرة السائدة لدى بعض أعضاء هيئة التدريس بأنهم يمثلون مصدراً رئيساً للمعرفة، وينبغي للطلاب أن يأخذوا بما يقدمونه من معلومات وآراء وأفكار بعيداً عن الجدال والمناقشة التي قد تعيق إنهاء الدرس في وقته. كما قد يرجع ذلك إلى كون بعض الطلاب ربما يتسرعون في إبداء بعض الآراء والأفكار المغلوطة التي لا يتقبلها المدرس أثناء الحوار والمناقشة. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة عبد ربه (٢٠١٤) التي أظهرت بعض السلبيات في مجال العلاقات الإنسانية بين عضو هيئة التدريس والطلبة متمثلة في عدم السماح للطلاب بالنقد البناء.

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: **ما** درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي، وللمحور بشكل عام، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٩) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المجال الاجتماعي مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٦	يعامل الأستاذ الطلاب بثقة وحسن ظن	٤,٣٤	٠,٨٥	كبيرة جداً	١
١٤	يراعي الأستاذ الأعراف والتقاليد الاجتماعية السليمة لدى الطالب	٤,٢٩	٠,٨٥	كبيرة جداً	٢
١٨	يحترم الأستاذ ذوات الطلاب وينزلهم المكانة اللائقة بهم	٤,٢٧	٠,٨٦	كبيرة جداً	٣
١٦	يشعر الأستاذ الطلاب بالأمان من خلال بث روح التفاؤل لديهم فيما يخص مستقبلهم الاجتماعي	٤,٢٢	٠,٨٦	كبيرة جداً	٤

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٠	يشعر الأستاذ الطالب بحقه في الحرية والاستقلال في آرائه بعيدا عن الاستغلال والتحكم في توجهاته	٤,٢٢	٠,٨٨	كبيرة جداً	٥
٢٨	يشجع الأستاذ الطلاب على إقامة علاقات إيجابية فيما بينهم	٤,٢٢	٠,٩٦	كبيرة جداً	٦
١٧	ينمي الأستاذ لدى الطلاب الشعور بالانتماء والولاء للبيئة الاجتماعية الجامعية	٤,٢٠	٠,٩٥	كبيرة	٧
٢٧	يساعد الأستاذ الطلاب على ربط علاقات إيجابية بالأساتذة والمسؤولين	٤,١٨	١,٠٠	كبيرة	٨
١٥	يحرص الأستاذ على بناء الود بينه وبين الطالب بتلمس احتياجاته	٤,١٦	١,٠١	كبيرة	٩
١٩	يقدم الأستاذ خدمة الحماية للطلاب ضد أي اعتداء أو تهديد أو أذى قائم أو متوقع.	٤,١١	١,٠٢	كبيرة	١٠
٢٤	يحرص الأستاذ على مواساة الطلاب عند المصائب	٤,٠٩	١,٠٨	كبيرة	١١
٢١	يسهم الأستاذ من خلال علاقته بالطلاب في علاج المشكلات الاجتماعية لديهم	٤,٠٨	١,٠٦	كبيرة	١٢
٢٢	يحرص الأستاذ على تفهم شخصيات الطلاب	٤,٠٥	١,٠٧	كبيرة	١٣
٢٥	يسأل الأستاذ عن أحوال الطلاب في بلدانهم	٣,٩٨	١,١٠	كبيرة	١٤
٢٣	يشارك الأستاذ الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة	٣,٩٣	١,١٨	كبيرة	١٥
المتوسط العام للمجال الاجتماعي		٤,١٦	٠,٧٨	كبيرة	

تظهر نتائج الجدول السابق ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٧٨). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية تلبية الحاجات الاجتماعية للطلاب وأثرها في تمتين العلاقة بين الطالب وأستاذه، وفي إيجاد بيئة جامعية صحية تساعد عضو هيئة التدريس على القيام بمهامه وأدواره، وتعزز التصورات الإيجابية للطلاب تجاه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتعزز دافعية الطلاب نحو التعلم وتمتين انتمائهم للجامعة. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٠)، والمالكي (٢٠٢٠).

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٤) و (٣,٩٣)، وحازت ست عبارات على درجة ممارسة كبيرة جداً، كما حازت بقية العبارات وعددها تسع عبارات على درجة ممارسة كبيرة. وتمثلت أعلى الجوانب الممارسة في المجال الاجتماعي في العبارة "يعامل الأستاذ الطلاب بثقة وحسن ظن"، بمتوسط حسابي (٤,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٨٥). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية منح الثقة وحسن الظن في الطلاب، وأثرها في إشباع احتياجات الطلاب إلى الاحترام والتقدير. يليها العبارة "يراعي الأستاذ الأعراف والتقاليد الاجتماعية السليمة لدى الطالب"، التي حازت على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٨٥). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما تتميز به الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من استقطابها طلاب العلم من مختلف البلدان، والتي تتباين في لغاتها وثقافاتها وأعرافها وتقاليدها، ووعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بأن احترام الأعراف والتقاليد الاجتماعية السليمة السائدة في بلد الطالب له أثر بالغ في نفوس الطلاب، ويساعد في اندماجهم الاجتماعي في البيئة الجامعية، ويزيد من احترامهم وتقديرهم لعضو هيئة التدريس. بينما جاء في المرتبة الأخيرة العبارة "يشارك الأستاذ الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة"، والتي تمثل أقل جوانب مهارات العلاقات الإنسانية ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس في المجال الاجتماعي، بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (١,١٨). وقد يرجع ذلك إلى أن غالب الطلاب هم طلاب منح مغتربون وقد يندر أو تقل عندهم المناسبات الاجتماعية، إضافة إلى ما يواجهه أعضاء هيئة التدريس من ضغوط مهنية متعددة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. كما قد يرجع ذلك إلى محدودية التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب خارج الدوام الرسمي. وتتفق النتيجة مع دراسة المالكي (٢٠٢٠م)، والعسكر (٢٠١٧م) التي أظهرت مجيء بعد المشاركة والتواصل كأقل المجالات المتحققة في العلاقات الإنسانية الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: **ما** درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي، وللمحور بشكل عام، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (١٠) درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المجال الأخلاقي مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤٣	يعتمد الأستاذ النزاهة في التعامل مع الطالب وعدم استغلاله لأغراضه الشخصية	٤,٤٢	٠,٨٠	كبيرة جداً	١
٣٥	يحرص الأستاذ على أن يكون قدوة في حسن الخلق مع الطلاب	٤,٣٩	٠,٨٦	كبيرة جداً	٢
٤١	يخاطب الأستاذ الطلاب بأسلوب مهذب ولغة راقية	٤,٣٨	٠,٨٤	كبيرة جداً	٣
٤٠	يلتزم الأستاذ العفة في الحديث عن أعراض الطلاب أو غيبة أحدهم	٤,٣٧	٠,٨٧	كبيرة جداً	٤
٣١	يتعامل الأستاذ مع الطلاب باللين والرفق والرحمة	٤,٣٦	٠,٨٤	كبيرة جداً	٥
٣٤	يلتزم الأستاذ بالصدق في أن يطابق قوله فعله فيما يوجهه لطلابه	٤,٣٥	٠,٨٥	كبيرة جداً	٦
٤٢	يلتزم الأستاذ العدالة في التعامل مع الطلاب	٤,٣٥	٠,٨٧	كبيرة جداً	٧
٣٩	يتجنب الأستاذ التهكم والسخرية والاستهزاء بالطالب	٤,٣٥	٠,٩١	كبيرة جداً	٨
٢٩	يصبر الأستاذ على أخطاء الطلاب ويصفح عنهم	٤,٣٠	٠,٨٧	كبيرة جداً	٩
٣٠	يحرص الأستاذ على التواضع في مخاطبة الطلاب والتعامل معهم	٤,٣٠	٠,٩٢	كبيرة جداً	١٠
٣٣	يلتزم الأستاذ بالوفاء بما يعد به الطلاب دون تأخير	٤,٣٠	٠,٩٣	كبيرة جداً	١١
٣٦	يتصف الأستاذ بالحلم والأناة ويبتعد عن الانفعال والعجلة والغضب	٤,٢٩	٠,٨٨	كبيرة جداً	١٢
٣٨	يعتذر الأستاذ من الطلاب عند وقوع الخطأ منه	٤,٢٦	٠,٩٣	كبيرة جداً	١٣
٣٢	يقابل الأستاذ الطلاب بالبشاشة وطلاقة الوجه	٤,٢٤	٠,٩١	كبيرة جداً	١٤
٣٧	يبادر الأستاذ بإلقاء التحية لمن يقابله من الطلاب داخل القاعة وخارجها	٤,٢٢	٠,٩٩	كبيرة جداً	١٥
	المتوسط العام للمجال الأخلاقي	٤,٣٢	٠,٧٠	كبيرة جداً	

تظهر نتائج الجدول السابق ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٧٠). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، ومن ذلك التزامهم بالآداب الأخلاقية لعملية التعليم والتعلم والتي حث عليها الإسلام، ونص عليها علماء التربية في كتب التراث الإسلامي، كالقدوة الحسنة، والصدق، والأمانة العلمية، والعدل بين الطلاب، والتواضع، والرفق والرحمة في التعامل. وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٠)، والمالكي (٢٠٢٠)، ودرويش (٢٠١٩)، والعسكر (٢٠١٧م)، وحمدان (٢٠١٤) التي أظهرت ممارسات بدرجة عالية لدى أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات مهنة التعليم، والقيم الأخلاقية في علاقاتهم مع الطلاب، كالقدوة الحسنة، والتواضع، والعدل. وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٢٢) و (٤,٤٢)، وحازت جميع العبارات على درجة ممارسة كبيرة جداً، وتمثلت أعلى الجوانب الممارسة في المجال الأخلاقي في العبارة "يعتمد الأستاذ النزاهة في التعامل مع الطالب وعدم استغلاله لأغراضه"، بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٨٠). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي أعضاء هيئة التدريس بأن استغلال الطلاب لتحقيق أغراض شخصية يتنافى مع آداب التعليم وأخلاقياته، كما أن له انعكاسات سيئة على السلوكيات الأخلاقية للطلاب، ويؤدي إلى تكوين نظرة سلبية لدى الطلاب تجاه عضو هيئة التدريس فينفرون منه. يليها العبارة "يحرص الأستاذ على أن يكون قدوة في حسن الخلق مع الطلاب"، التي حازت على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٨٦). ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية القدوة الصالحة وكونها من أهم الطرق في غرس القيم الأخلاقية بين الطلاب، وكسب القلوب وبناء علاقات إيجابية، وأنه يتوجّب عليهم أن يتحملوا مسؤوليات وتبعات القدوة، وأن يكونوا نماذج حية لحسن الخلق والسلوك والالتزام. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٠)، والعسكر (٢٠١٧) التي أظهرت مجيء محور القدوة الحسنة كأعلى المجالات ممارسة في العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "يبادر الأستاذ بإلقاء التحية لمن يقابله من الطلاب داخل القاعة وخارجها"، والتي تمثل أقل جوانب مهارات العلاقات الإنسانية ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس في المجال الأخلاقي،

بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وانحراف معياري (٠,٩٩). وربما يرجع مجيئها كأقل الممارسات إلى كون أعضاء هيئة التدريس قد ينشغلون خارج قاعة الدراسة أو يجدون مشقة في إلقاء التحية على كل طالب خارج القاعة الدراسية، وربما يجدون أن في ترك المبادرة للطالب بالتحية –خصوصاً خارج القاعة الدراسية– يكسب الطلاب آداب التعلم، كتوقير الأستاذ واحترامه وتقديره. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة المالكي (٢٠٢٠م) التي أشارت إلى ضرورة المبادرة بإلقاء السلام على الطلبة حين الالتقاء بهم لقصور في هذا المجال من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية، والمرحلة الأكاديمية والقارة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T – Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية.

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق الجنسية

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
المجال العلمي والأكاديمي	سعودي	٤,٢٧	٠,٧١	٦٨٢.	٤٣٩	٤٩٦. غير دالة
	غير سعودي	٤,٢٢	٠,٧١			
المجال الاجتماعي	سعودي	٤,١٨	٠,٨٠	٤٠١.	٤٣٩	٦٨٨. غير دالة
	غير سعودي	٤,١٥	٠,٧٨			
المجال الأخلاقي	سعودي	٤,٢٩	٠,٨٣	٤٧٩.	٤٣٩	٦٣٢. غير دالة
	غير سعودي	٤,٣٣	٠,٦٦			
الأداة بشكل عام	سعودي	٤,٢٥	٠,٧٣	٢٠١.	٤٣٩	٨٤١. غير دالة
	غير سعودي	٤,٢٣	٠,٦٨			

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≥٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى المعنوية (a≥٠,٠٥). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إقامة علاقات جيدة مع الطلاب السعوديين وغير السعوديين، دون تمييز بينهم بسبب الجنسية.

كما تم استخدام اختبار T – Test للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف المرحلة الأكاديمية.

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق المرحلة الأكاديمية

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
المجال العلمي والأكاديمي	بكالوريوس	٤,٢٧	٠,٦٨	١,٨٠٨	٤٣٩	٠٧٣. غير دالة
	دراسات عليا	٤,١٠	٠,٨٠			
المجال الاجتماعي	بكالوريوس	٤,١٩	٠,٧٦	١,٦٧٣	٤٣٩	٠٩٥. غير دالة
	دراسات عليا	٤,٠٣	٠,٨٧			
المجال الأخلاقي	بكالوريوس	٤,٣٥	٠,٦٨	١,٣٢٦	٤٣٩	١٨٥. غير دالة
	دراسات عليا	٤,٢٤	٠,٧٥			
الأداة بشكل عام	بكالوريوس	٤,٢٧	٠,٦٦	١,٧٥٤	٤٣٩	٠٨٠. غير دالة
	دراسات عليا	٤,١٢	٠,٧٦			

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≥٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف المرحلة الأكاديمية، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أكبر من مستوى المعنوية (a≥٠,٠٥). ويعزو الباحث هذه

النتيجة إلى حرص أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالتدريس في مرحلة البكالوريوس أو في برامج الدراسات العليا على إقامة علاقات جيدة مع الطلاب؛ لكونها من أهم أخلاقيات مهنة التعليم، ويتحدد في ضوئها قدرة عضو هيئة التدريس على النجاح في أداء مهامه، كما تمثل إحدى أهم معايير الجودة التعليمية التي ينبغي لعضو هيئة التدريس الالتزام بها في التدريس سواء كان ذلك في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا.

وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف القارة.

جدول (١٣) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفق القارة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
المجال العلمي والأكاديمي	بين المجموعات	٢,٩٥٩	٢	١,٤٧٩	٢,٩٩٨	.٠٥١ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٦,١٧٧	٤٣٨	.٤٩٤		
	الإجمالي	٢١٩,١٣٦	٤٤٠			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	٢,٨٢٦	٢	١,٤١٣	٢,٣٢٩	.٠٩٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٥,٧٥٣	٤٣٨	.٦٠٧		
	الإجمالي	٢٦٨,٥٧٩	٤٤٠			
المجال الأخلاقي	بين المجموعات	٤,٢٠٣	٢	٢,١٠٢	٤,٣٦٧	.٠١٣ دالة
	داخل المجموعات	٢١٠,٧٨٨	٤٣٨	.٤٨١		
	الإجمالي	٢١٤,٩٩٢	٤٤٠			
الأداة بشكل عام	بين المجموعات	٣,٢٩٢	٢	١,٦٤٦	٣,٥٢١	.٠٣٠ دالة
	داخل المجموعات	٢٠٤,٧٤٢	٤٣٨	.٤٦٧		
	الإجمالي	٢٠٨,٠٣٤	٤٤٠			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≥٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عموماً، وفي المجال الأخلاقي خصوصاً تعزى لاختلاف القارة، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في أصغر من مستوى المعنوية (a≥٠,٠٥). بينما لم توجد فروق في ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي والمجال الاجتماعي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدولان (١٤) و (١٥) التاليان:

جدول (١٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات الطلاب حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي وفق القارة

القارة	القارة	إفريقيا	آسيا	أوروبا والأمريكتين وأستراليا
	المتوسط الحسابي	٤,٤١	٤,٣١	٤,٠٠
إفريقيا	–		٠,١٠	٠,٤١*
آسيا			–	٠,٣١
أوروبا والأمريكيتين وأستراليا				–

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح أن الفروق كانت في صالح طلاب قارة إفريقيا، فهم يرون ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية مع الطلاب في المجال الأخلاقي، وذلك بصورة أكبر وبفارق دال إحصائيًا مقارنة بتقديرات طلاب قارات أوروبا والأمريكيتين وأستراليا.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات الطلاب حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية وفق القارة

القارة	القارة	إفريقيا	آسيا	أوروبا والأمريكيتين وأستراليا
	المتوسط الحسابي	٤,٣١	٤,٢٢	٣,٩٥
إفريقيا		–	٠,٠٩	٠,٣٦*
آسيا		–	–	٠,٢٧
أوروبا والأمريكيتين وأستراليا		–	–	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح أن الفروق كانت في صالح طلاب قارة إفريقيا، فهم يرون ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارات العلاقات الإنسانية مع الطلاب بشكل عام، وذلك بصورة أكبر وبفارق دال إحصائيًا مقارنة بتقديرات طلاب قارات أوروبا والأمريكيتين وأستراليا. وقد يرجع ما أظهرته نتائج الجدولين (١٤) و (١٥) إلى اختلاف الثقافات والمعايير والتصورات بين طلاب قارة أفريقيا، وطلاب قارات أوروبا والأمريكيتين وأستراليا تجاه السمات الشخصية والإنسانية والأخلاقية المرغوبة لعضو هيئة التدريس، ومستوى تقبل الطلاب لكيفية تعامل أعضاء هيئة التدريس معهم في ضوئها.

ملخص النتائج

١. ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٤).

٢. جاء المجال الأخلاقي في مقدمة المجالات المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، يليه المجال العلمي والأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٢٣ (. بينما جاء المجال الاجتماعي كأقل المجالات المتحققة، بمتوسط حسابي (٤,١٦).

٣. تمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال العلمي والأكاديمي في إقناع الأستاذ طلابه بالبراهين والأدلة العلمية، وتحفيز الطلاب لشحذ هممهم ودفعهم للتعلم، بينما تمثل أقلها في تقبل الأستاذ وجهات نظر الطلاب المخالفة لرأيه.

٤. تمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال الاجتماعي في تعامل الأستاذ مع الطلاب بثقة وحسن ظن، ومراعاته الأعراف والتقاليد الاجتماعية السليمة لدى الطالب. بينما تمثل أقلها في مشاركة الأستاذ الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة.

٥. تمثلت أكبر جوانب ممارسة العلاقات الإنسانية في المجال الأخلاقي في اعتماد الأستاذ النزاهة في التعامل مع الطالب وعدم استغلاله لأغراضه الشخصية، وحرصه على أن يكون قدوة في حسن الخلق مع الطلاب. بينما تمثل أقلها في مبادرة الأستاذ بإلقاء التحية لمن يقابله من الطلاب داخل القاعة وخارجها.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≥٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف الجنسية والمرحلة الأكاديمية.

٧. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≥٠,٠٥) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تعزى لاختلاف القارة لصالح طلاب قارة إفريقيا.

التوصيات والمقترحات

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

- تعزيز الجامعة للدورات التدريبية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس في كيفية بناء علاقات جيدة مع الطلاب.

- تنظيم الجامعة ندوات ومحاضرات وورش عمل موجهة لأعضاء هيئة التدريس بها حول كيفية تعزيز مهارات العلاقات الإنسانية مع الطلاب في المجال الاجتماعي.

- تهيئة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتقبل النقد وتقبل وجهات نظر الطلاب المخالفة لآرائهم.

- إجراء دراسات حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس الطلاب في المناسبات الاجتماعية المختلفة وأثرها في تعميق العلاقة بين الأستاذ والطالب وتعزيز دافعية التعلم.

- إجراء دراسة حول تصورات طلاب الجامعة الإسلامية حول السمات الشخصية والإنسانية والأخلاقية لعضو هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب، وسواقد، ساري. (٢٠٠٨). الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤته، مجلة جامعة دمشق، ١ (٢٤)، ١٧٥-٢٠٠.

أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٨). العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الأشقر، وفاء. (٢٠١٤). أخلاقيات العمل ألأكاديمي من وجهة نظر طلبة جامعة اربد الأهلية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. مصر. ١٥٨ (٣)، ٣٣٧ -٣٩٥.

الأشقر، ياسر حسن، واللوح، عصام حسن، ومؤنس، خالد عوض. (٢٠١٢). درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلابه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١ (٢٠)، ٤٠٥-٤٣٥.

الأهبل، هالة. (٢٠١٦). أخلاقيات الأستاذ الجامعي (المفهوم والآثار). الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر، ١٠٥ (١٦)، ٢١٨ – ٢٦٩.

باشيوة، حسون. (٢٠١٦). حول ميثاق الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي وفق منظور الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية للجودة والتميز، مركز الوراق للدراسات والأبحاث، الأردن، ٢ (٣)، ١٢٣ -١٧١.

بني حمدان، صفاء نواف. (٢٠١٣). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلبتهم: دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، كلية العلوم التربوية، الأردن.

الجمال، رانيا. (٢٠١١). الإدارة والعلاقات الإنسانية في الألفية الثالثة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر

الحسون، عبد الرحمن عيسى (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة، ط ٨. بغداد: مكتب فرح للطباعة.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. ط٨. الرياض: مطابع الحميضي.

حمدان، عروة محمد (٢٠١٤).. درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في برنامج السنة التحضيرية في جامعة طيبة للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلبتهم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢ (١)..٩٤ – ٧٥

الحوراني، غالب وطناش (٢٠٠٧). سلامة أخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ٢ (٣٤).

خليفة، عبد الحكم سعد، وأبو جبل، مصطفى عبد الوهاب. (٢٠١٠). العلاقة بين مهارات التدريس ومهارات الاتصال لدى عينة من الطلاب المعلمين مختلفي التخصصات بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٤ (٣)، ٢٤٢-٣٥١.

الداود، عبد الرحمن. (٢٠١٤). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٢ (٣)، ١٣ -٤٦.

درويش، زينب عواد مفلح. (٢٠١٩). درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، الإمارات، ٤ (٩٤)، ٤٧٦-٤٠٨.

ذياب، سهيل رزق. (٢٠٠٦). المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين (أدواره المتوقعة- سماته ومقوماته)، بحث مقدم للمؤتمر العلمي تحت عنوان: "المعلم في الألفية الثالثة- رؤية آنية ومستقبلية"، جامعة الإسراء الخاصة، المملكة الأردنية.

زيتون، عايش. (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. عمان: دار الشروق.

السر، خالد خميس. (٢٠٠٤). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين، ٢ (٨)، ٢٧٤-٣١٥.

عبد ربه، زينب محمود شعبان. (٢٠١٤). دراسة تقويمية لتعاملات أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في ضوء المعايير الأخلاقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

العتيبي، منصور نايف. (٢٠١٤). الأساليب الحديثة للإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة في كلية التربية بجامعة جامعة نجران، مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، ٣ (٣٠)، ١٥١-١٧١.

العرفي، عبد الله بلقاسم. (١٩٩٣). الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن. (٢٠١٧). ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر الطلاب. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة، الأردن. ٣٧ (١)، ١٠٩-١٣٥.

العصيمي، نورة أحمد سعد. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية في الكفايات المهنية تبعا لمدخل النظم لبعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث. الأردن، ٥ (٧)، ٢٤٣ -٢٦٠.

عطوي، جودت عزت (٢٠١٠). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط ٢، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، رامي نعيم مصطفى. (٢٠٢١). واقع السمات الأخلاقية لعضو هيئة التدريس في عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل من وجهة نظر طلبتهم. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ١ (٨)، ٤٠١ -٤٣٤.

كتلو، كامل. (٢٠١٦). المحتوى الظاهر لسيكولوجيا العلاقات الإنسانية بين الطلبة وأستاذة الجامعة. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الأردن، ٩ (٣)، ٣٤٥ -٣٥٨.

المالكي، فهد بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). ممارسة أعضاء هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية بجامعة جده. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٣ (١٣)، ١٢٦٠ –١٢٩٠.

المطيري، أنوار مبارك مطلق. (٢٠٢٠). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات العلاقات الإنسانية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك فيصل. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر. ١٥٣ (٢٠)، ٣٧ –١٠٠.

موقع الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، *https://iu. edu. sa*/ استرجعت بتاريخ ١٤٤٣/١٠/١١.

الوديان، شارع بن عائض بن مبارك. (٢٠١٦). العلاقات الإنسانية السائدة لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سلمان بن عبدالعزيز وعلاقتها بالأداء الوظيفي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. جامعة عين شمس – كلية التربية. ١ (٤٠)، ٤٢٧ –٤٧٩.

الورثان، طارق عبدالكريم. (٢٠٢٢). العلاقات الإنسانية والالتزام بالأنظمة الجامعية داخل القاعة الدراسية من وجهة نظر طلبة جامعة الطائف مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية. جامعة الطائف. ٣٣ (٧)، ٦٦١ –٧٣١.

اليوسفي، علي عباس. (٢٠١٢). الكفاءة المهنية المفضلة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته، مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، ٢٦ (٧)، ٣٠٤–٣٤٧.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Humaidan, Youssef Abdel Wahhab, and Sawaqed, Sari. (2008). Qualities that must be available in a faculty member as seen by students of Mu'tah University, Damascus University Journal, 1 (24) , 175-200.

Ahmed Ibrahim. (2008). Human relations in school administration. Alexandria: Dar Al-Wafa for the world of printing and publishing.

Al-Ashqar, Wafaa (2014). Academic work ethics from the point of view of Irbid Private University students. Education Journal. Al-Azhar University. Egypt. 158 (3) , 337-395.

Al-Ashqar, Yasser Hassan, Al-Louh, Essam Hassan, and Moanis, Khaled Awad. (2012). The degree of practicing human relations by a faculty member in Palestinian universities from the point of view of his students, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 1 (20) , 405-435.

Al-Abl, Hala. (2016). University professor ethics (concept and implications). Culture and Development, Culture for Development Association, Egypt, 105 (16) , 218-269.

Bachiwa, Hassoun. (2016). About the charter of academic and personal ethics for the university professor according to the perspective of total quality from the point of view of faculty members. The Arab Journal of Quality and Excellence, Al-Warraq Center for Studies and Research, Jordan, 2 (3) , 123-171.

Bani Hamdan, Safaa Nawaf (2013). The degree of practicing human relations by faculty members in Jordanian universities from the point of view of their students: a case study. Unpublished master's thesis, Jerash University, Faculty of Educational Sciences, Jordan.

El-Gammal, Rania (2011). Administration and Human Relations in the Third Millennium, Alexandria: New University Publishing House

Al-Hassoun, Abdul Rahman Issa (1994). General Teaching Methods, 8th Edition. Baghdad: Farah Printing Office.

Al-Hogail, Suleiman Abdel-Rahman (2004). School management and mobilization of its human resources in the Kingdom of Saudi Arabia. 8th edition. Riyadh: Al-Homaidhi Press.

Hamdan, Orwa Muhammad (2014).. The degree of practice of human relations by faculty members in the preparatory year program at Taibah University from the point of view of their students. International Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 2 (1)..94–75

Al-Hourani, Ghaleb and Watnash (2007). The integrity of the academic ethics of the university professor from the point of view of faculty members at the University of Jordan. Studies Journal, University of Jordan, 2 (34).

Khalifa, Abdul Hakam Saad, and Abu Jabal, Mustafa Abdel Wahhab. (2010). The relationship between teaching skills and communication skills among a sample of student teachers of different disciplines at the Faculty of Education, Al-Azhar University, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 144 (3) , 242-351.

Al-Daoud, Abdel-Rahman (2014). The practice of human relations by faculty members from the point of view of postgraduate students in the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Humanities and Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 22 (3) , 13-46.

Darwish, Zainab Awad Mufleh. (2019). The degree of commitment of faculty members at Prince Sattam bin Abdulaziz University to the ethics of the teaching profession from the point of view of female students, International Journal of Educational Research: United Arab Emirates University, College of Education, Emirates, 4 (94) , 476-408.

Diab, Suhail Rizk (2006). The university teacher in light of the challenges of the twenty-first century (its expected roles - features and components) , a research presented to the scientific conference under the title: "The teacher in the third millennium - a current and future vision", Al-Israa Private University, Kingdom of Jordan.

Zaytoun, Aish. (1995). university teaching methods. Amman: Dar Al Shorouk.

Asser, Khaled Khamis. (2004). Evaluation of the quality of university teaching skills among professors at Al-Aqsa University in Gaza, Al-Aqsa University Journal, Human Sciences Series, Al-Aqsa University in Gaza, Palestine, 2 (8) , 274-315.

Abed Rabbo, Zainab Mahmoud Shaaban. (2014). An evaluative study of the interactions of faculty members with students in the light of ethical standards, an unpublished master's thesis, Minia University, Egypt.

Al-Otaibi, Mansour Nayef. (2014). Modern methods of academic advising from the point of view of students in the College of Education at Najran University, Journal of the College of Education in Assiut, Egypt, 3 (30) , 151-171.

Al-Urfi, Abdullah Belkacem. (1993). School administration, its origins and applications, Benghazi: Garyounis University Publications.

Al-Askar, Abdul Aziz bin Abdul Rahman. (2017). The practice of human relations by faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the perspective of students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher

Education: Association of Arab Universities, General Secretariat, Jordan. 37 (1) , 109-135.

Al-Osaimi, Noura Ahmed Saad. (2016). Training needs in professional competencies according to the systems approach for some faculty members at the College of Education at King Saud University in Riyadh. Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research. Jordan, 5 (7) , 243-260

Atwi, Jawdat Ezzat (2010). Modern school administration, its theoretical concepts and practical applications. 2nd edition, Amman, Jordan: Dar Al Thaqafa for publication and distribution.

Attia, Ramy Naim Mustafa (2021). The reality of the moral characteristics of a faculty member in the Deanship of Preparatory Year and Supportive Studies at Imam Abdulrahman bin Faisal University from the point of view of their students. Al-Mishkat Journal of Humanities and Social Sciences. International Islamic Sciences University, 1 (8) , 401-434.

Katlo, Kamel. (2016). The apparent content of the psychology of human relations between students and a university professor. The Jordanian Journal of Social Sciences, Jordan, 9 (3) , 345-358.

Al-Maliki, Fahd bin Abdul Rahman. (2020). The practice of faculty members in human relations at the University of Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 3 (13) , 1260-1290.

Al-Mutairi, Anwar Mubarak Mutlaq. (2020). The degree of practice of human relations skills by faculty members from the point of view of postgraduate students at King Faisal University. Culture and Development, Culture for Development Association, Egypt. 153 (20) , 37-100.

The website of the Islamic University of Madinah, https://iu. edu. sa/ Retrieved on 10/11/1443.

Al Widian, Bin Ayedh Bin Mubarak Street (2016). Prevailing human relations among a sample of faculty members at Salman bin Abdulaziz University and their relationship to job performance. Journal of the College of Education in Educational Sciences. Ain Shams University - College of Education. 1 (40) , 427-479.

Al-Warthan, Tariq Abdul-Karim (2022). Human relations and adherence to university regulations within the classroom from the point of view of Taif University students. Taif University Journal for Human Sciences. Taif University. 33 (7) , 661-731.

Al-Yousefi, Ali Abbas. (2012). The preferred professional competence of the university professor from the point of view of his students, Journal of the Kufa Studies Center, Iraq, 26 (7) , 304-347.

المراجع الأجنبية:

Atnip, Brandi R. K. (2015). Assessing the Relationship Between Student and Faculty Perceptions of Student Engagement at Central Mountain College. (PhD Dissertation, University of Nebraska).

Cebezas, C. B., Acurio, C. V., Merlyn, M. F., Orbe, C. E., &Riera, W. L. (2018). Variables affecting positive faculty-student relationships in an Ecuadorian university. Journal of Applied Research in Higher Education.

Downey. J (2008). recommendational for fostering educational resilence in the classroom preventing school failure. v.53, 56 -63.

Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. College Teaching, 62 (1) , 13-19..

Ingraham, K. C., Davidson, S. J., & Yonge, O. (2018). Student-faculty relationships and its impact on academic outcomes. Nurse education today, 71, 17-21.

Malkowski, Jennifer., Scruton, Kimbirly. (2000). some masters advice alleviating academic gender bias through student evaluations of teaching ,annual convention, TBA, San Diego, CA, Nov,

Thamarasseri. I. (2016). The implications of Human Relationship Approach to Educational Administration. International journal of education and applied science research,3 (6) ,1 - 11.

الذكاء المنظومي كمنبئ بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم

Systems intelligence as a predictor of creative Qassim University self-efficacy in a sample of Students

إعداد

د. لمياء بنت سليمان إبراهيم الفنيخ

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة القصيم

Dr. Lamia Sulaiman Ibrahim Alfneikh

Associate Professor of Educational Psychology

At Qassim University

DOI:10.36046/2162-000-014-019

المستخلص

هدف البحث الحالي للكشف عن مستوى الذكاء المنظومي ومستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو للتخصص والتفاعل بينهما، وكذلك مدى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للعمر أو للتخصص والتفاعل بينهما، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي، وقد تكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبة بمتوسط عمري (٢٠,٥) سنة من تخصصات متنوعة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء المنظومي إعداد محمد (٢٠٢١) وتقنين الباحثة، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية إعداد أبوت Abott (٢٠١٠) وتقنين المطيري (٢٠١٨)، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي للوصول لنتائج البحث، وقد خلصت النتائج إلى أن طالبات جامعة القصيم يتمتعن بمستوى مرتفع من الذكاء المنظومي، وكذلك بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو التخصص والتفاعل بينهما، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للعمر وتوجد فروق دالة إحصائياً ترجع للتخصص والتفاعل بين العمر والتخصص، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ، الذكاء المنظومي، فاعلية الذات الإبداعية.

Abstract

The objective of the current research is to detect the level of systemic intelligence and the level of creative self-efficacy among sample of female students of Qassim University, and to reveal the extent to which there are statistically significant differences in systemic intelligence due to age or specialization and the interaction between them, as well as the extent to which there are statistically significant differences in creative self-efficacy due to age or specialization. And the interaction between them, and the possibility of predicting the effectiveness of creative self-efficacy through systemic intelligence. The research sample consisted of (300) students with an average age of 20.5 years from various disciplines The researcher used the systemic intelligence scale, prepared by Muhammad (2021) and standardized the researcher, and the creative self-efficacy scale prepared by Abbott (2010) and standardized by Al-Mutairi (2018) and followed the descriptive correlative approach to reach the results of the research, and the results concluded that Qassim University students have a high level of systemic intelligence as well as a high level of creative self-efficacy, There were no statistically significant differences in systemic intelligence due to age or specialization and the interaction between them, and there were no statistically significant differences in creative self-efficacy due to age, and there were statistically significant differences due to specialization and the interaction between age and specialization, and the possibility of predicting creative self-efficacy through systemic intelligence.

Keywords: prediction, systemic intelligence, creative self-efficacy.

المقدمة

يعدّ العصر الحالي عصر التنافس المعرفي على جميع الأصعدة، وقد تتغير مقولة (البقاء للأقوى) إلى (البقاء للأكثر إبداعاً) فجميع الدول في سباق لرعاية أبنائها من المبدعين والذين تقوم عليهم نهضة المجتمع في كافة المجالات. فتطور الدول يقاس بكم المبدعين لديها وبمدى اهتمامها ورعايتها لهم، ولذا كان الاهتمام ببحوث الإبداع ودعمها من أولويات الدول المتقدمة حيث إن الاهتمام بالإبداع وكل ما يتعلق به من سمات الشخصية يكشف أكبر قدر ممكن من جوهر الإبداع.

وتعدّ فاعلية الذات الإبداعية من المصطلحات التي ظهرت حديثا؛ فهي التي تدفع للإبداع حيث إن الإبداع سمة مستعرضة في الشخصية وليس فقط قدرة عقلية.

إن الإبداع يرتبط بعلاقة وثيقة بفاعلية الذات الإبداعية حيث تعكس فاعلية الذات الإبداعية اعتقادات الفرد عن قدراته الإبداعية في مجال معين، كما أن فاعلية الذات الإبداعية تصف اعتقادات الفرد حول قدراته في خلق الإبداع وبالتالي تؤثر على العملية الإبداعية لديه (Yang & cheng,2009).

ونتيجة امتزاج مفهوم فاعلية الذات مع مهارات التفكير الإبداعي نتج مصطلح فاعلية الذات الإبداعية Creative self-efficacy والتي ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي كالتعبير عن الأفكار الجديدة والمفيدة وتوليد الحلول والنتاجات (الزعبي، ٢٠١٤).

وتعد فاعلية الذات الإبداعية من الموضوعات الحديثة نسبياً في الأدب التربوي النفسي، حيث بدأ الاهتمام بها منذ مطلع القرن الحالي لدى عدد من الباحثين مثل فيلان (Phelan.2001)، وتيرني وفارمر (Teirney & Farmer,2002) وتوصف فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة خاصة من فاعلية الذات العامة، ففاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة بنجاح داخل سياق معين، بصرف النظر عن درجة صعوبة السياق، أما فاعلية الذات الإبداعية فهي أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، وهي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية وإثارة دافعيته نحو الإبداع ونحو امتلاك المعرفة اللازمة للإبداع، ونحو

مسارات العمل اللازمة لتلبية مطالب الفرد الإبداعية المختلفة من أجل الخروج بنتاجات جديدة (Yu,2013).

كما أن فاعلية الذات الإبداعية ترتبط بالتحصيل الدراسي للطلبة ولها أهميتها في مجال الإبداع المدرسي فيما يتعلق بمواد مثل العلوم والرياضيات واللغة وغيرها، وقد أوضح تان وهو وهو واو Tan,Ho,Ho&Ow (٢٠٠٨) أن فاعلية الذات الإبداعية ضرورية للطلبة، لما لها من تأثير على نجاحهم وقدراتهم ودوافعهم في المواقف التعليمية ورفع مستواهم التعليمي، فهي بمثابة تعزيز لمستوى المثابرة لدى الأفراد، فالشخص الذي يمتلك فاعلية ذات إبداعية مرتفعة يستخدم عناصر معرفية كثيرة تتضمن البحث عن المعلومات، واستدعاءها من الذاكرة، ومعالجتها، والقيام بمهارات عقلية وإبداعية، والقدرة على حل المشكلات بطرق إبداعية متنوعة.

ولقد أكد بيتري وجوفيرن Petri & Govern (٢٠٠٤) أن معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية منبئات مهمة في نجاحهم الدراسي وتعديل طريقة تفكيرهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، كما أشار إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب وطريقة تفكيرهم وتنظيمهم للمعرفة ومعالجتها وتحصيلهم الدراسي.

ويشير جودارد (Goddard et al,2004,P.5) إلى أن الإبداع وتنميته من أبرز الأولويات في هذا الوقت فنحن بحاجة إلى تجهيز الطلاب ليكونوا مبدعين في حل المشكلات التي يقابلونها، وقد توصلت دراسة الدردير وآخرين (٢٠١٧) إلى أن فاعلية الذات تؤدي دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي، كما تشير دراسة كل من الأحمري (٢٠١٦) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تمثل دوراً بارزاً في تفوق الطالب الأكاديمي ونمو شخصيته الاجتماعية والانفعالية بشكل متعادل وتؤثر على إنجازه الأكاديمي وإتقان مهامه الأكاديمية.

وتظهر فاعلية الذات الإبداعية لتوفير المعتقدات الفعالة والقوية التي تعمل على تعزيز مستوى المثابرة لدى الأفراد، وتوجههم نحو الجهود التي تقود في النهاية إلى نمو متصاعد لثقتهم بما يمتلكون من قدرات إبداعية (Tienrney & Farmer,2002).

كما تؤدي فاعلية الذات الإبداعية دوراً حاسماً في تعزيز الابتكار، كما يمكن تعزيزها من خلال تحسين المناخ الجامعي أو دعم المعلم لسلوك طلبته بشكل مستمر، كما يعتمد تعزيز فاعلية

الذات الإبداعية لدى الطلاب على وعي المعلم لعملية الإبداع وتحسين الكمالية الأكاديمية (Ford,1996,P.1118).

وقد حاولت كثير من الدراسات التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال جوانب متعددة من الشخصية، مثل دراسة أحمد (٢٠٢٠)، وعثمان (٢٠٢٠)، وصفوت (٢٠١٩).

وترى الباحثة أن الشخصية وحدة مترابطة لها أجزاء تعمل معاً كالمنظومة، فالجزء يؤثر على الكل والعكس ولذا فإن فاعلية الذات الإبداعية تتأثر بالجوانب الأخرى للشخصية لاسيما العقلية، ومن هنا بدأ البحث عن عوامل جديدة تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية فوقع اختيار الباحثة على أحدث أنواع الذكاءات التي اكتشفت مؤخراً، وهو "الذكاء المنظومي".

وقد ظهر هذا المصطلح للوجود عام (٢٠٠٢) بمعمل التحليل المنظومي في مدرسة العلوم والتكنولوجيا بجامعة (ألتو) بفنلندا، وهو نوع جديد من الذكاء يختلف عن جميع أنواع الذكاءات، بل يمكن هذا الذكاء الفرد من التعامل مع جميع المنظومات حتى وإن لم يمتلك خلفية عن محتواه (الفيل، ٢٠١٥، ص٢١٤).

وصُنف الذكاء المنظومي ضمن أشكال الذكاءات المتعددة وذلك عام (٢٠٠٢) وهو يعدّ بمثابة مفتاح السلوك الإنساني والتوجه نحو الحياة، كما يعدّ ذكاءً إبداعياً موقفياً، وتكمن أهمية الذكاء المنظومي في وعي الفرد بالسلوك الذكي في المواقف العامة والخروج عن التمركز حول الذات والاهتمام بالجوانب المحيطة بالفرد سواء كانت أنظمة وقواعد أو أفراد، فهو مفيد وخاصة داخل منظمات التعليم وفي تنمية العلاقات التربوية والإنسانية (السلمي، ٢٠١٧، ص٥٨).

هذا ويسهم الذكاء المنظومي في رفع الذكاء بشكل عام والتعامل مع المواقف المعقدة، فالفرد ذو الذكاء المنظومي المرتفع هو شخص لديه قدرة مرتفعة على فهم العمليات المعقدة والتفاعلات في البيئة المنظومية، ومن ثم فهو قادر على تحديد مقيدات النظام والعوامل المساعدة له (البركاتي، ٢٠١٨، ص٢١).

إن الذكاء المنظومي ينمي التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، ويساعد الأفراد على حل المشكلات التي تواجههم على اختلاف أنواعها، وينمي الجوانب الاجتماعية، ويزيد من المثابرة والدافعية والإبداع (الفيل، ٢٠١٣، ص٧٥)

ويذكر كامل (٢٠٠٦) أن الذكاء المنظومي سلوك ذكي في مواقف بها أنظمة معقدة تتضمن تفاعلا ورد فعل، وهو أحد الصور الأصلية للذكاء الإنساني، إذ أنه يرتبط بمفهوم المنظومة، وهو قدرة من قدرات البشر العليا الأخرى وقد تم استلهامه من أعمال بيتر سينج، والذي عدّهُ حلقة الوصل الرئيسية بين السيطرة الشخصية والتفكير المنظومي، حيث ينظر إلى الذكاء المنظومي على أنه فلسفة حياة ووعي بالمواقف.

ويعتمد الذكاء المنظومي على مقولة تنص على أن "التغييرات البسيطة يمكن أن تنتج نتائج كبيرة في النظام" وأن الذكاء المنظومي يمكّن الأفراد من الوعي بالنظام دون إهمال الأجزاء المكونة له، وإدراك علاقات التأثير والتأثر بين هذه الأجزاء، والتعرف على تأثير النظام علينا وعلى الآخرين (Seng,1990)

ويذكر انتوفيكس وجليجر ونيازوبيرو وزلجي (Iantovics,Gligor,Niazi,Biro,Szilgyi 2018) أن الذكاء المنظومي يساعد في التقليل من شعور الفرد بالخوف ويزيد من طاقته الإنتاجية وثقته في الآخرين مما ينعكس إيجابياً على المؤسسات، ويساعد في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، ويسهم في تنمية شعور الأفراد بجودة حياتهم، كما يزيد من روح التعاون بين الأفراد ويقلل المشاعر السلبية لديهم (p.80).

ومن هنا رأت الباحثة أن تناول هذين المتغيرين الهامين باعتبار الذكاء المنظومي متغيرا مستقلاً وفاعلية الذات الإبداعية متغيراً تابعاً يعدان نقطة بحثية جديرة بالدراسة خاصة مع ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولتهما سوياً.

مشكلة البحث:

أوصت العديد من الدراسات والبحوث السابقة منها دراسة Ruthmann,2010، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١١)، ودراسة الفيل (٢٠١٣)، ودراسة الثقفي (٢٠١٤)، ودراسة دياب (٢٠١٥) إلى ضرورة الاهتمام بإجراء دراسات لبحث علاقة الذكاء المنظومي بالمتغيرات النفسية والتربوية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والنفسي وجدت نقصًا كبيرًا في الدراسات التي تكشف طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والذكاء المنظومي، فهذه الدراسة الأولى – حسب علم الباحثة– التي تناولت هذه الظاهرة.

وتتمثل مشكلة البحث بالأسئلة التالية:

١- ما مستوى الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟

٢- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف العمر والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم ترجع لاختلاف العمر والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما؟

٥- هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي لتحقيق ما يلي:

١- التعرف على مستوى الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

٢- التعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

٣- الكشف عن الفروق في الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم طبقا للعمر والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.

٤- الكشف عن الفروق في فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم طبقاً للعمر والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما.

٥- الكشف عن إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

ترجع أهمية البحث إلى:

١- أهمية وحداثة متغيراته حيث يعدّ مصطلح الذكاء المنظومي من المفاهيم حديثة الميلاد في علم النفس التربوي، وعليه فإن الأبحاث فيه مازالت في طور النمو ويمثل البحث الحالي لبنة في هذا المجال.

٢- يعدّ من أوائل الأبحاث -في حدود علم الباحثة- التي تطرقت للتنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي مما يعني أصالة هذا البحث، بالإضافة إلى لفت انتباه الباحثين لهذين المتغيرين الهامين.

٣- كما تنبع أهمية هذا البحث من أهمية المرحلة العمرية للعينة (فئة الشباب)، فهم مورد المستقبل ومكسب الحاضر.

٤- تأثير الذكاء المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في مستقبل الطالب الدراسي.

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية البحث في:

١- تقنين مقياس للذكاء المنظومي يلائم طلبة الجامعة.

٢- وقد تساعد نتائج البحث في لفت أنظار المسؤولين عن التربية لأهمية هذين المتغيرين في البرامج الإثرائية للموهوبين في ماراثونات الموهبة والإبداع.

مصطلحات البحث:

فاعلية الذات الإبداعية Creative self-efficacy:

هي اعتقادات الفرد حول قدراته الإبداعية وتشمل معتقداته حول أدائه الإبداعي وتفكيره الإبداعي (Abott,2010)

وتحدده الباحثة إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية إعدادAbott وتقنين المطيري ٢٠١٨.

الذكاء المنظومي Systemic intelligence:

بعض السمات المعرفية التي تتمثل في القدرة على التطوير المنظومي، والتفاعل المنظومي، والتفكير المنظومي، والإدراك المنظومي والتي ترتقي بسلوك الفرد وتساعد على تحسين حياته وتطويرها وبهذا يتكون المقياس من أربعة أبعاد هي:

١- التطوير المنظومي وهو: قدرة الطالب على معالجة المشكلات التي تعترض النظام والاهتمام به وتطويره.

٢- التفاعل المنظومي وهو: قدرة الطالب على الوعي بالمواقف ورؤية ذاته في الأنماط المختلفة من الأنظمة.

٣- التفكير المنظومي: وهو قدرة الطالب على التحليل والبناء وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة وفهم الإمكانات التي تنبثق من النظام.

٤- الإدراك المنظومي: وهو قدرة الطالب على الاندماج في النظام والتعامل بإيجابية في المواقف مع الأفراد والبيئة المحيطة. (محمد، ٢٠٢١)

ويحدد إجرائياً في هذا البحث: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الذكاء المنظومي إعداد: محمد (٢٠٢١) وتقنين الباحثة.

الإطار النظري

فاعلية الذات الإبداعية Creative self-efficacy:

تتكون فاعلية الذات الإبداعية من عدة مفاهيم نفسية مرتبطة ببعضها وهي فاعلية الذات والإبداع، فالذات في الأساس تمثل مصدر الشخصية التي تتشكل بناء عليها الملامح التي ينفرد الفرد بها عن الآخر، وهي خليط من الأحاسيس والصور الذهنية التي يحللها العقل وتخلق من التفكير (Jenkins,2004, p.186).

ويرى فورد Ford (1996) أن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن فاعلية الذات العامة والتي تتضمن معتقدات حول قدراته العامة عبر مجموعة متنوعة من المجالات، وأن فاعلية الذات الإبداعية مشابهة إلى حد ما لمفاهيم مختلفة، مثل: اعتقادات القدرة الإبداعية وصور الذات

الإبداعية، لكن الفاعلية الذاتية الإبداعية تختلف عن صور الذات الأخرى كتقدير الذات والثقة بالنفس اللتين تنطويان على مشاعر واسعة ومعممة حول الذات، في حين تنطوي فاعلية الذات الإبداعية على حكم محدد بشأن القدرة على العمل الإبداعي؛ فالسلوك الإبداعي يتأثر بأحكام الفرد الذاتية حول قدرته على توليد الأفكار الجديدة والنتاجات الإبداعية المفيدة، وهذه الأفكار الذاتية تشير إلى فاعلية الذات الإبداعية، ولذا فإن بناء فاعلية الذات الإبداعية يختلف عن بناء الفاعلية العامة.

وتمثل فاعلية الذات الإبداعية متغيراً وسيطاً بين المعرفة والفعل، فالمعتقدات التي يكونها الأفراد عن مقدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تعد أساساً في فاعليتهم الذاتية، كما أن أحكام الآخرين الذين يعدّون مهمين بالنسبة للفرد وردود أفعالهم تجاه فاعلية أداء الشخص في الموضوعات المختلفة يعد الأساس في الفاعلية الذاتية، فإذا كانت ردود أفعالهم سلبية فإن هذا سيؤدي إلى فاعلية ذاتية منخفضة (Bandura,2007,P.645).

ويرى ديلولو وآخرون Diliollo et al (2011) أن فاعلية الذات الإبداعية هي تقييم ذاتي يقوم به الشخص بوضع تقييم خاص بإمكانياته الإبداعية التي يؤمن بوجودها في نفسه، حيث يرى نفسه من خلالها بأنه رائع في حل المشكلات بطريقة إبداعية، ولديه القدرة على توليد أفكار جديدة (P.647).

ويعرّف أبوت Abbot (2010) فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة داخلية تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية، بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء وتمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل بهدف الوصول لنتاجات قيمة وجديدة.

ويذكر ليمونس Lemons (2004) أن مرتفعي فاعلية الذات الإبداعية يثابرون ويصمدون أمام التحديات، بينما ذوو الفاعلية المنخفضة يكون لديهم شكوك حول قدراتهم على أداء المهام، ويكونون أكثر عرضة لترك المهام والتخلي عنها (P.4).

وأشار بيجيتو Beghetto (2006) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من فاعلية الذات الإبداعية أفضل من غيرهم في جميع المواد الدراسية؛ فهم أكثر مشاركة في الأنشطة، وأكثر

التحاقاً بالجامعات، وأفضل تكيفاً. ويذكر ديفنز (٢٠١١) أن هناك مجموعة من العوامل التي تساهم في تطوير الذات الإبداعية لدى الطلبة ومنها دوافعهم الإبداعية، واستخدام مهارات التفكير، وتوليد البدائل والأفكار، وإنتاج المعرفة بطريقة جديدة وغير مألوفة. ويضيف سليم وأبو حلاوة أن ذوي المستويات المرتفعة من فاعلية الذات الإبداعية يتميزون بالمرونة، والمبادرة، والحساسية للمثيرات، والمثابرة، والدافعية، وتأكيد الذات، والسيطرة وبالتالي هم أكثر قدرة على الإبداع وأكثر ثقة في اعتقادهم أنهم قادرون على الإبداع (٢٠١٦، ص٤١٠).

وقد أكد بيتري وجوفرن Petri & Govern (2004) أن معتقدات الطلبة حول فاعليتهم الذاتية منبئات مهمة في نجاحهم الدراسي وتعديل طرق تفكيرهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، كما أشار إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب وطريقة تفكيرهم وتنظيمهم للمعرفة ومعالجتها وتحصيلهم الدراسي.

أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها وهي:

قدر الفاعلية: وتتضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، ويمكن الحكم على قدر الفاعلية بوسائل مثل: الإتقان، الدقة، الإنتاجية، التنظيم الذاتي (أبو هاشم، ٢٠٠٤، ص٤٨)

العمومية: وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف متشابهة، فالأفراد غالباً يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المتشابهة للمواقف التي يتعرضون لها، والعمومية تختلف باختلاف: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر عن القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية.

القوة: تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكِّن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح وتتحدد في ضوء خبرة الفرد وملاءمتها للموقف، والفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الصعوبة (العتيبي، ١٤٢٩، ص٢٧-٢٨)

صفات الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية الإبداعية المرتفعة:

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم ذوو كفاءة ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة فيشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل ولديهم دافعية للاستفادة بأقصى

قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم، ويميلون إلى اختيار الأنشطة ومهام التعلم التي تناسبهم، وأكثر استمراراً في بذل الجهد، والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء التعلم (غباري وأبو شعيرة والجبالي، ٢٠٠٨)

مصادر فاعلية الذات:

الإنجازات الأدائية: وتعني التجارب التي يقوم بها الفرد، أي الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية (عبد الجواد، ٢٠٠٦، ص٢٠)

الخبرات البديلة: وتعني الخبرات غير المباشرة، كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، وكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة (أبو هاشم، ٢٠٠٤، ص٥٠)

الإقناع اللفظي: ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين، والإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقدم الإحساس بالفاعلية الشخصية، ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعّال يؤدي غالباً إلى الفشل (Huang &liu,2007,P.707).

الاستثارة الانفعالية: وتظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً، والقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية عن طريق النمذجة (Bandura,2006a,p.334).

من العرض السابق لمبحث فاعلية الذات الإبداعية يتضح ارتباطها بالذكاء بشكل عام وكذلك بالتحصيل الدراسي.

الذكاء المنظومي Systemic intelligence:

على الرغم من حداثة مصطلح الذكاء المنظومي فقد ظهرت عدة تعريفات له، أهمها تعريف سارنن وهاملنن: وهو التصرف الذكي للفرد عند مواجهة نظم معقدة تتطلب منه إعادة التفكير في التفكير فيما يتعلق ببيئته، فيتطلب منه تفاعلاً وتغذية راجعة لإعادة ترتيب البيئة بما يسمح بالتعامل فيها بيسر وسهولة، ويشير أن الذكاء المنظومي يهدف إلى تعزيز احتمالات الحياة الجيدة

وهو بذلك يتعلق بما أطلق عليه أرسطو العقل العملي بدلاً من العقل النظري، فموضوع الذكاء المنظومي يركز على "اعرف كيف" بدلاً من "اعرف ذلك" فهو يمثل دعوة للتفكير تسعى للإبداع والابتكار من سياقات مجتمعية تتميز بالحماس واحترام الأقران، وهو فلسفة واقعية عن حياة التفاؤل والتغيير (Saarinen & Hammalainen,2004,6-11).

يرى جونز وكورنر Corner&Jones (٢٠١١) أن الذكاء المنظومي يرتكز على الاعتقاد بأن بعض الناس يمتلكون قدرة فطرية على العمل بفعالية في النظم عن الآخرين، وهؤلاء الناس قادرون على إثارة تغييرات منظوميه إيجابية، كما يرتكز على فكرة أن الذكاء المنظومي يمكن تحسينه وتنميته، ويبحث عن مدخل عملي لدراسة كيف يستجيب الأفراد للتغذية المرتدة بطريقة تنمي التفاعل الناجح مع النظم، وتعدل من سلوكهم. ويعرّفه راني (Ranne,2007) بأنه كفاءة سلوكية تعني التصرف بذكاء مع المنظومات المعقدة التي تتضمن تفاعلاً وتغذية مرتدة.

"يتضمن الذكاء المنظومي التفاعلات المتبادلة والتغذية المرتدة بين العناصر المكونة للنظام من جانب والبيئة الخارجية من جانب آخر، فهو المحصلة النهائية للعلاقات المتبادلة بين وظائف المخ الانفعالية والمعرفية والنفس–حركية" (Kamel,2010,p.483).

ويرى ويستر لاند Westerlund (2004) أن الذكي منظومياً هو شخص لديه قدرة مرتفعة على فهم العمليات المعقدة والتفاعلات في البيئة المنظومية، ومن ثم فهو قادر على تحديد مقيدات النظام والعوامل المساعدة له (p.24).

ويعرّف تورمانين Tormanen (2012) الذكاء المنظومي بأنه: مجموعة من السمات والخصائص الشخصية التي تتمثل في الإدراك المنظومي، والتناغم، والمواءمة، والاندماج الإيجابي، والتأمل، والاتجاه، وحيوية الاكتشاف، والفعل الحكيم، والاستجابة النشطة.

أما ساسكي Sasaki (2014) فيرى أن الذكاء المنظومي لا يكشف عن بنية النظام، كما أنه ليس أداة تحسين، ولكنه يهدف إلى لمس طريقة تفكير الفرد، وبالتالي فهو يعمل على تغيير السلوك الجزئي كل يوم وهذا بدوره سوف يغير إلى حد كبير ناتج النظام.

ويرى الفيل (٢٠٠٣) أن الذكاء المنظومي هو مجموعة من القدرات العليا، تتمثل في القدرة على الوعي المنظومي، والاندماج المنظومي، والتحكم المنظومي، والتطوير المنظومي؛ وتلك القدرات تقود إلى تجويد حياته (ص١٣).

أهمية الذكاء المنظومي:

١- ينمي الثقة لدى الفرد.

٢- ينمي جودة الحياة.

٣- يزيد من الابتكارية.

٤- يزيد من الطاقة الإنتاجية (Saarinen & Hammalainen,2003).

٥- يجعل المتعلم أكثر فعالية في حل المشكلات.

٦- يساعد المتعلمين في صناعة قرارات صحيحة.

٧- يكسب المتعلمين معرفة بكيفية التعامل والتفاعل مع بعضهم.

٨- يساعد المتعلمين في التعرف على الأسباب الجذرية للمشكلات.

٩- يرفع من مستوى الابتكار لدى الأفراد (دياب، ٢٠١٥).

١٠- يساعد الأفراد على النجاح في حياتهم العملية والشخصية.

١١- ينمي التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

١٢- ينمي الجوانب الإيجابية لدى الفرد مثل التفاؤل.

١٣- يزيد الدافعية والمثابرة (الفيل، ٢٠٢٢، ص١٣٤).

ويعدّ الذكاء المنظومي أهم أنواع الذكاءات لنجاح الفرد سواء في العمل أو الدراسة والمنظمة بشكل عام، حيث يهتم بنظرة الإنسان لنفسه وعلاقته بالآخرين، وتوافقه مع الظروف المحيطة به في المنظومة التي ينتمي إليها (محمد، سليمان، محمد، إبراهيم، ٢٠٢١، ٥٤٦)

ويرى سارنن وهاملنن (2004) أن الذكاء المنظومي يرتكز على عدة أفكار رئيسية منها:

أن الإنسان يؤثر على أنظمة بأكملها، يبدأ المدخل المنظومي عندما ترى العالم من وجهة نظر الآخرين، فالإنسان يميل إلى إدراك الأجزاء وليس الكل (p2).

ويختلف الذكاء المنظومي عن التفكير المنظومي في أن الأول يكون موجه نحو تحقيق نتائج وليس مجهوداً وصفياً، بل هو ذكاء في اتخاذ إجراءات على أساسها يبتكر تغيرًا منظوميًّا ناجحًا، والهدف من الذكاء المنظومي في تبنيه وجعله مدخلاً قابلاً للتطبيق، ونحن نسعى ليكون له تأثير على تفكير الناس (Saarinen, Hammalainen & Turunen,2003,p.7).

والتفكير المنظومي يلاحظ اعتماد الأشياء على بعضها البعض والكليات، ورؤية الموضوعات من منظورات مختلفة، ولاسيما من خلال أعين الآخرين، ويصبح التفكير ذكاءً منظوميًّا عندما يكون لدى الفرد مسؤولية شخصية فعاله لتصرفاته داخل النظام وعندما يتم الربط بين الجانب المرئي والجانب الخفي (Saarinen & Hammalainen 2005b,p.8)

الدراسات السابقة

محور فاعلية الذات الإبداعية:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية فقد حصرت الباحثة تلك الدراسات التي حاولت قياسه مع طلبة الجامعة والتي هدفت للتنبؤ بهذا المتغير من خلال بعض خصائص الشخصية ومنها:

دراسة **أحمد** (٢٠٢٠) هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين الخصائص الشخصية للطالب الريادي (مستوى الطموح، تحمل الغموض) وفاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بالرستاق، وتأثير تفاعل الخصائص الشخصية في فاعلية الذات الإبداعية، بالإضافة إلى التعرف على دور خصائص الشخصية للطالب الريادي في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية، تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية بالرستاق، وتم استخدام مقاييس من إعداد أحمد (٢٠٢٠) للخصائص الشخصية وفاعلية الذات الإبداعية، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة دالة موجبة بين خصائص الشخصية وفاعلية الذات الإبداعية، وأنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من الخصائص الشخصية (مستوى الطموح، تحمل الغموض).

وهناك دراسات ربطت بين التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية، مثل دراسة **نور الدين** (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على تأثير العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا، والتعرف على أثر النوع والتخصص والتفاعل بينهما على كل متغيرات البحث، وقد بلغت العينة (٢٤٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس التفكير المنظومي. إعداد نور الدين (٢٠٢٠) ومقياس الكمالية إعداد نور الدين (٢٠٢٠)، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة لكل من أبعاد التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي، ووجود أثر دال للفروق بين الجنسين في بعد إدراك العلاقات المنظومية وفاعلية الذات الإبداعية، ولم يوجد أثر دال للفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في جميع متغيرات البحث.

وهدفت بعض الدراسات للتعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد العينة، مثل: دراسة **القاضي** (١٤٤١) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (٢٨٠) طالب وطالبة بقسم التربية الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سعود، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية من إعداد القاضي (١٤٤١)، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية والمرونة كان مرتفعاً لدى أفراد العينة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة في كلا المتغيرين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية.

وكذلك دراسة **عثمان** (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة بجامعة نجران، ومعرفة مستوى فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص والنوع، تكونت العينة من (٨٧٤) طالب وطالبة من جامعة نجران، واشتملت الأدوات على مقياس فاعلية الذات الإبداعية ومقياس الطموح ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود مستويات متباينة من فاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات الإبداعية والطموح الاكاديمي، ووجود فروق في فاعلية الذات لصالح

الإناث، بينما لم توجد فروق تعزى للتخصص، ووجود أثر دال إحصائياً لفاعلية الذات والطموح على جودة الحياة الأكاديمية.

بالإضافة لدراسة **صفوت** (٢٠١٩) حيث هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي، والكشف عن علاقة هذين المتغيرين لدى كل من المعلمين بالمرحلة الابتدائية والطلبة المعلمين بجامعة الزقازيق، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من فعالية الذات الإبداعية، تكونت العينة من (١٧٦) من الطلبة المعلمين ومعلمي المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق أدوات البحث وهما مقياس فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي من إعداد صفوت (٢٠١٩)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين فاعلية الذات الإبداعية وأبعادها والتدريس الإبداعي وأبعاده لدى عينة البحث، وإمكانية التنبؤ بالتدريس الإبداعي من بعد فعالية الذات في الأداء الإبداعي.

وكذلك دراسة **المطيري** (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي وفاعلية الذات الإبداعية وتقدير الذات لدى طالبات جامعة القصيم، وبيان تأثير فاعلية الذات الإبداعية وتقدير الذات كعوامل منبئة بالتفكير الإبداعي، والكشف عن الفروق بين مستوى فاعلية الذات الإبداعية، وتقدير الذات حسب المستوى الدراسي والتخصص. وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير الإبداعي لتورانس، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية إعداد أبوت (٢٠١٠)، وتكونت العينة من (٥٢٤) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى تمتع طالبات جامعة القصيم بمستويات مرتفعة من فاعلية الذات الإبداعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات جامعة القصيم يمكن عزوها للتخصص أو المستوى الدراسي.

ودراسة **عبد الحافظ وفليح** (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة درجة فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة والفروق لديهم تبعاً للتخصص (علمي–إنساني)، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذات إبداعية متوسطة، وأن فاعلية الذات الإبداعية لدى التخصصات العلمية أعلى من التخصصات الإنسانية.

وختاماً دراسة **هيلات** (٢٠١٧) استهدفت معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبوظبي، وقد شملت العينة

على (١٣٥) طالبة، وتم استخدام مقياس سشراو ودينسن ١٩٩٤ للتفكير فوق المعرفي، ومقياس أبوت لفاعلية الذات الإبداعية ٢٠١٠، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي كان مرتفعاً، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الإبداعية باختلاف التخصص لصالح التخصص العلمي، ووجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها واتفقت مع البحث الحالي في الدراسات التي هدفت للتنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية، مثل دراسة أحمد (٢٠٢٠) مع أنها تختلف عن البحث الحالي في المتغيرات المستقلة المستخدمة في التنبؤ.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي حاولت الكشف عن أثر التخصص على فاعلية الذات الإبداعية، مثل دراسة نور الدين (٢٠٢٠)، ودراسة عثمان (٢٠٢٠)، ودراسة المطيري (٢٠١٨)، ودراسة عبد الحافظ وفليح (٢٠١٧)، ودراسة هيلات (٢٠١٧).

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي كشفت عن أثر العمر (المستوى الدراسي) على فاعلية الذات الإبداعية مثل: دراسة المطيري (٢٠١٨)، ودراسة القاضي (١٤٤)

وتتفق الباحثة مع الدراسات السابقة في العينة؛ حيث كانت كلها مع طلبة الجامعة وهذا يدل على مناسبة العينة لأهداف البحث الحالي.

وبالنسبة للأدوات فقد اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات التي تقيس فاعلية الذات الإبداعية، ويتفق البحث الحالي مع دراسة كل من المطيري (٢٠١٨)، ودراسة هيلات (٢٠١٧) في استخدام مقياس أبوت (٢٠١٠) لقياس فاعلية الذات الإبداعية.

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة فقد توصلت دراسة أحمد (٢٠٢٠) إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال خصائص الشخصية.

وبالنسبة لأثر التخصص على فاعلية الذات الإبداعية فبعض الدراسات لم تجد فروقًا دالة إحصائيًّا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للتخصص، مثل دراسة نور الدين (٢٠٢٠)، والمطيري

(٢٠١٨). وبعضها وجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للتخصص، مثل دراسة عبد الحافظ وفليح (٢٠١٧)، وهيلات (٢٠١٧).

أما الدراسات التي بحثت الفروق في فاعلية الذات الإبداعية من خلال العمر (المستوى الدراسي) فلم توجد فروق دالة إحصائيًا ترجع للعمر (المستوى الدراسي)، كما في دراسة المطيري (٢٠١٨)، والقاضي (١٤٤١).

وفيما يخص الدراسات التي كشفت عن مستوى فاعلية الذات الإبداعية فقد تباينت النتائج فبعضها توصل إلى وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد العينة، كما في دراسة القاضي (١٤٤١)، ودراسة المطيري (٢٠١٨)، وهيلات (٢٠١٧)، بينما توصل بعضها أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط، مثل دراسة عبد الحافظ وفليح (٢٠١٧)، وتوصل بعضها إلى وجود مستويات متباينة من فاعلية الذات الإبداعية لدى أفراد العينة مثل دراسة عثمان (٢٠٢٠).

محور الذكاء المنظومي:

وبالنسبة للدراسات التي حصرتها الباحثة عن الذكاء المنظومي فقد كانت الدراسات نادرة في هذا المجال وحديثة ولذا اقتصرت على الدراسات التي ربطت بين الذكاء المنظومي وبعض المتغيرات، مثل: دراسة **علي وآخرين** (٢٠٢١) والتي هدفت للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال، والتعرف على الفروق بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال تبعاً لمتغير التخصص (علمي–أدبي) وتم استخدام مقياس الذكاء المنظومي لطلاب الجامعة إعداد علي (٢٠٢٠)، ومقياس ما وراء الانفعال لطلاب الجامعة إعداد فراج (٢٠١٧) وتكونت العينة من (٢١٦) طالبا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء المنظومي وما وراء الانفعال، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العلمي والأدبي لصالح العلمي.

ودراسة **دياب** (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على أثر الذكاء المنظومي على الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل، تكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الذكاء المنظومي، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء المنظومي والإنجاز الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء المنظومي.

وكذلك دراسة **الفيل** (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لاستبيان الذكاء المنظومي لتورمانين وتقصي العلاقة بين الذكاء المنظومي كسمة وكقدرة، والتعرف على الفروق في الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيرات (النوع-التخصص- الجامعة) وتكونت العينة من (٢٤٠) طالبا وطالبة من كليات التربية النوعية جامعة الإسكندرية وكلية الفنون والتصميم بجامعة فاروس بالإسكندرية، وتم استخدام استبيان الذكاء لتورمانين (٢٠١٢) وخلصت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء المنظومي كسمة والذكاء المنظومي كقدرة عقلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء المنظومي تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث)، في حين وجود فروق دالة إحصائيا في بعد التخصص.

وبعض الدراسات حاولت التنبؤ من خلال الذكاء المنظومي بمتغيرات مختلفة مثل: دراسة **فرحات** (٢٠٢٢) حيث هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة لدى عينة مكونة من (٢٦٥) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة السويس وطبق عليهم مقياس الذكاء المنظومي إعداد خليل (٢٠١٦)، ومقياس الاستمتاع بالحياة إعداد فرحات (٢٠٢٢) وتوصلت النتائج إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً لمتغيرات (النوع-المستوى التعليمي) أو التفاعلات بينهما على أبعاد الذكاء المنظومي، وكذلك لا توجد فروق دالة بين الشعب الدراسية في أبعاد الذكاء المنظومي، ووجدت فروق في الاستمتاع بالحياة بين مرتفعي الذكاء المنظومي ومنخفضيه لصالح مرتفعي الذكاء المنظومي، كما وجدت علاقة موجبة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة، كما يمكن التنبؤ بالاستمتاع بالحياة من خلال أبعاد الذكاء المنظومي.

بالإضافة لدراسة **الزعبي وعطيات والدامات** (٢٠٢٢) هدفت للتنبؤ بالمرونة المعرفية والقدرة المعرفية من خلال الذكاء المنظومي وقد استخدم الباحثان عينة عشوائية من (٥١٩) من طلاب جامعة البلقاء بالأردن، وتم قياس الذكاء المنظومي بمقياس تورمان (٢٠١٢) ومقياس دينيس وآخرين (٢٠١٠) لقياس المرونة المعرفية والمقياس الذي أعده ستيفنسون وايفانز (١٩٩٤) لقياس القدرة المعرفية، وخلصت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة المعرفية والقدرة المعرفية من خلال الذكاء المنظومي، وأوصت النتائج بضرورة دراسة الذكاء المنظومي بمتغيرات مختلفة.

وكذلك دراسة **محمد وجلال وزارع** (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء المنظومي والحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الإعدادية، وتحديد

درجة إسهام الذكاء المنظومي في التنبؤ بالحل الإبداعي، تكونت العينة من (٥٧) موهوبا وموهوبة، واشتملت الأدوات على مقياس ستانفورد بينيه الطبعة الخامسة، ودليل الكشف عن الموهوبين ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومقياس الذكاء المنظومي للموهوبين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء المنظومي ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات، وإسهام الذكاء المنظومي في التنبؤ بمهارات الحل الإبداعي للمشكلات.

ودراسة **أحمد** (٢٠١٨) هدفت للتعرف على الذكاء المنظومي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (٢٥٠) طالبا وطالبة من كلية التربية بقنا، وتم استخدام مقياس الذكاء المنظومي من إعداد أحمد (٢٠١٨)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الطلاب في أبعاد المرونة المعرفية والذكاء المنظومي، كما يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب في المرونة المعرفية من خلال درجاتهم في الذكاء المنظومي.

وهناك دراسات حاولت الكشف عن مستوى الذكاء المنظومي مثل دراسة **السلمي** (٢٠١٧) هدفت لمعرفة مستوى الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما في ضوء متغيرات التخصص الدراسي والنوع والموقع الجغرافي، تكونت العينة من (٩٠٠) من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الطائف، تم استخدام مقياس للذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي من إعداد السلمي (٢٠١٧)، وأظهرت النتائج حصول أفراد العينة على مستوى متوسط من الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس أو التخصص أو الموقع الجغرافي.

ودراسة **صقر** (٢٠١٤) هدفت الدراسة للكشف عن مستوى مهارات التفكير المنظومي لدى طلبة كلية التربية من التخصصات العليمة والأدبية، والكشف عن تأثير تفاعل النوع والتخصص في مهارات التفكير المنظومي، اشتملت أدوات الدراسة على قائمة مهارات التفكير المنظومي إعداد صقر (٢٠١٤) وتكونت العينة من (٨١١) طالبا وطالبة بجامعة كفر الشيخ، كشفت النتائج أن مستوى مهارات التفكير المنظومي أقل من المتوسط مع وجود فروق دالة إحصائياً ترجع للنوع، وعدم وجود فروق ترجع للتخصص، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين النوع والتخصص على مهارات التفكير المنظومي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الباحثة مع الدراسات التي استخدمت الذكاء المنظومي كمنبئ لبعض المتغيرات مثل دراسة فرحات (٢٠٢٢)، ودراسة الزعبي وعطيات والدامات (٢٠٢٢)، ودراسة محمد وجلال وزارع (٢٠٢١)، ودراسة أحمد (٢٠١٨).

ويشترك البحث الحالي مع الدراسات التي بحثت الفروق في الذكاء المنظومي تبعاً للتخصص مثل دراسة علي وآخرين ٢٠٢١)، ودراسة الفيل (٢٠١٥)، ودراسة السلمي (٢٠١٧)، ودراسة صقر (٢٠١٤).

وهناك دراسات بحثت الفروق في الذكاء المنظومي تبعاً للعمر (المستوى الدراسي) مثل دراسة فرحات (٢٠٢٢).

أما العينة فقد اتفقت الدراسات السابقة على عينات من طلبة الجامعة عدا دراسة محمد وجلال وزارع (٢٠٢١) فقد كانت العينة من طلاب الإعدادية.

وفيما يتعلق بالأدوات فقد اختلفت الدراسات السابقة في استخدام مقاييس متنوعة للذكاء المنظومي.

وبالنسبة للنتائج فقد أثبتت الدراسات السابقة قدرة الذكاء المنظومي على التنبؤ ببعض المتغيرات المختلفة مثل دراسة فرحات (٢٠٢٢)، ودراسة الزعبي وعطيات والدامات (٢٠٢٢)، ودراسة محمد وجلال وزارع (٢٠٢١)، ودراسة أحمد (٢٠١٨).

وبالنسبة للدراسات التي حاولت الكشف عن مستوى الذكاء المنظومي فقد كان متوسطاً في دراسة السلمي (٢٠١٧)، وأقل من المتوسط في دراسة صقر (٢٠١٤).

وما يتعلق بنتائج الدراسات التي بحثت الفروق في الذكاء المنظومي تبعاً للتخصص أو العمر فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ترجع للتخصص كما في دراسة علي وآخرين (٢٠٢٢)، والفيل (٢٠١٥) بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًّا في الذكاء المنظومي ترجع للتخصص حسب نتائج دراسة السلمي (٢٠١٧)، وصقر (٢٠١٤).

وبالنسبة للفروق في الذكاء المنظومي حسب العمر فلم توجد فروق ترجع للعمر كما في دراسة فرحات (٢٠٢٢).

منهج البحث وإجراءاته

حدود البحث:

الحدود البشرية: طالبات جامعة القصيم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤هـ-٢٠٢٢م

الحدود المكانية: جامعة القصيم.

الحدود الموضوعية: المتغير المستقل (الذكاء المنظومي) والمتغير التابع (فاعلية الذات الإبداعية).

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل ظاهرة الدراسة ووصف العلاقة بين المتغيرات وتحليل النتائج.

عينة البحث:

اعتمدت الباحثة على عينة عشوائية طبقية من (٣٠٠) طالبة من تخصصات متنوعة وأعمار مختلفة وفي السطور التالية وصف لعينة البحث:

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير العمر.

العمر	التكرار	النسبة المئوية
١٨ سنة	٥١	١٦,٧
١٩ سنة	٩٤	٣٠,٧
٢٠ سنة	٥٩	١٩,٣
٢١ سنة	٤٦	١٥
٢٢ سنة	٢٩	٩,٥
٢٣ سنة	٢٧	٨,٨
المجموع	٣٠٠	٪١٠٠

بالنسبة لمتوسط عمر العينة فقد كان ٢٠,٥ وانحراف معياري ٣,٥.

جدول (٢) توزيع عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
أحياء	٣٣	١٠,٨
إحصاء	٣٤	١١,١
الرياضيات	٣٩	١٢,٧
اللغة الإنجليزية	٦٠	١٩,٦
اللغة العربية	٦٢	٢٠,٣
تاريخ	٢٣	٧,٥
علم نفس	٢٤	٧,٨
فيزياء	٣١	١٠,١
المجموع	٣٠٠	٪١٠٠

تم اختيار أعداد العينة في كل قسم بحيث يتناسب مع العدد الكلي للقسم.

أدوات البحث:

مقياس فاعلية الذات الإبداعية:

أعد هذا المقياس أبوت (Abott,2010) ويتكون من (٢١) فقرة تتبع تدريج ليكارت الخماسي، ويتكون المقياس من بعدين البعد الأول يمثل التفكير الإبداعي لفاعلية الذات والذي يحتوي على أربع مجالات للتفكير الإبداعي؛ وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيلات. ويندرج تحت كل مجال ثلاث فقرات، والبعد الثاني هو الأداء الإبداعي لفاعلية الذات والذي يحتوي على ثلاث مجالات هي: الاستعداد، والتأثير، والشخصية. حيث يندرج تحت كل مجال ثلاث فقرات أيضا وقد قامت المطيري (٢٠١٨) بتقنين المقياس على طالبات جامعة القصيم ولذا اكتفت الباحثة الحالية بتقنين المطيري نظراً لحداثته، ولأنه على نفس مجتمع البحث.

صدق وثبات مقياس فاعلية الذات الإبداعية:

قامت المطيري (٢٠١٨) بحساب صدق المقياس بعدة طرق منها:

الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين متخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، ثم تم حساب صدق البناء الظاهري عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية (١٢٥) طالبة من جامعة القصيم وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم الارتباط بين (٠,٤٧٧-٠,٧٤٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، وحساب معامل الارتباط للأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت قيم الارتباط بين (٠,٦٢- ٠,٧٦٦) وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، كما قامت المطيري بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لمعرفة مدى جودة وملاءمة المقياس ولتحقق من البنية العاملية تبعا للنموذج البنائي الموضوع من قبل مطور المقياس، وقد اتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت جميعها مقبولة. وبالنسبة للثبات تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لفقرات المقياس، وللأبعاد الفرعية، وللمقياس بشكل عام حيث بلغ (٠,٩٠) وكانت جميعها قيم جيدة كمؤشرات للثبات (المطيري، ٢٠١٨).

مقياس الذكاء المنظومي إعداد محمد (٢٠٢١):

يتكون المقياس من (٦٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية (التطوير المنظومي، الإدراك المنظومي، التفكير المنظومي، التفاعل المنظومي) على مقياس متدرج ثلاثي (دائما، أحيانا، نادرا) وقد تم تقنين المقياس على عينة من (٢٦٠) طالبا وطالبة من كلية التربية النوعية جامعة جنوب الوادي، وتم حساب الصدق واتسمت النتائج بدلالات صدق وثبات مقبولة عند مستوى (٠,٠١) وتراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين ٠,٧١٦- ٠,٧٦٢.

صدق وثبات مقياس الذكاء المنظومي في البحث الحالي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء المنظومي في الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٠٠) طالبة، وجاءت النتائج كما يلي:

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء المنظومي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، ومجموع درجات المقياس بشكل عام، والجدول التالي يتضمن ذلك:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الذكاء المنظومي.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٣٦**	١٦	٠,٤٧٣**	٣١	٠,٣٩٨**	٤٦	٠,٤٦٢**
٢	٠,٥٨٤**	١٧	٠,٤٠٧**	٣٢	٠,٤٣٨**	٤٧	٠,٣١٨**
٣	٠,٣٣٣**	١٨	٠,٣٤٩**	٣٣	٠,٣٦٦**	٤٨	٠,٥١٨**
٤	٠,٤١٦**	١٩	٠,٥٢٦**	٣٤	٠,٢٩٤**	٤٩	٠,٤١١**
٥	٠,٥٨٩**	٢٠	٠,٥٠١**	٣٥	٠,٣٧٤**	٥٠	٠,٤٥٢**
٦	٠,٤١٨**	٢١	٠,٤٦١**	٣٦	٠,٥٥١**	٥١	٠,٤٥٨**
٧	٠,٥٨٩**	٢٢	٠,٥٠٥**	٣٧	٠,٥٧٣**	٥٢	٠,٤١٨**
٨	٠,٣٧٢**	٢٣	٠,٥٨٨**	٣٨	٠,٢٦٠**	**٥٣**	٠,٥٣٦**
٩	٠,٤٥٠**	٢٤	٠,٢٨٣**	٣٩	٠,٣٧٨**	٥٤	٠,٣٣٥**
١٠	٠,٣٦١**	٢٥	٠,٣٧٢**	٤٠	٠,٣٢٥**	٥٥	٠,٣٣١**
١١	٠,٣٢٨**	٢٦	٠,٣٦٢**	٤١	٠,٤٥٧**	٥٦	٠,٥٣٩**
١٢	٠,٣٧٨**	٢٧	٠,٤٠١**	٤٢	٠,٤٨٤**	٥٧	٠,٥٢٨**
١٣	٠,٣٩٣**	٢٨	٠,٥٣٦**	٤٣	٠,٢٨٣**	٥٨	٠,٥٢٥**
١٤	٠,٣٦٥**	٢٩	٠,٤٩٩**	٤٤	٠,٤٥٠**	٥٩	٠,٣٨٥**
١٥	٠,٥٢٢**	٣٠	٠,٥٢٧**	٤٥	٠,٥٢٩**	٦٠	٠,٨٣٣**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجات لكل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يبين صدق اتساقها مع المقياس.

الصدق التمييزي لمقياس الذكاء المنظومي:

المقارنة الطرفية للمقياس تم تقسيم الدرجات إلى الربيع الأعلى (٢٧٪) من درجات المقياس أعلى التوزيع وإلى الربيع الأدنى (٢٧٪) من درجات المقياس أدنى التوزيع، حيث تُصنف الاستجابات إلى فئتين متدنية ومرتفعة، ومن ثم تمت المقارنة بين هاتين الفئتين من خلال اختبار "ت"، وبلغت قيمة (ت) (-٩,٠٠٩)، وهي دالة عند (٠,٠١) وهذا يدل على تمتع المقياس بالصدق التمييزي. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) نتائج اختبار "ت" لمقياس الذكاء المنظومي لعينتين مستقلتين للمقارنة الطرفية.

المقياس	الارباعي الأدنى		الارباعي الأعلى		قيمة (ت)
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
الذكاء المنظومي	١١٩,٧٧	١٤,٥٥٧	١٥١,٦٨	١٢,٢١٧	-٩,٠٠٩**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن مقياس الذكاء يتمتع بالقدرة على التمييز بين الفئتين المتدنية والعالية وهذا يدل على تمتع المقياس بالصدق التمييزي.

ثبات مقياس الذكاء المنظومي:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء المنظومي عن طريق حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول التالي:

جدول (٥) ثبات مقياس الذكاء المنظومي باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد العبارات	قيمة ألفا (الثبات)
الثبات العام	٦٠	٠,٨٤٨

يتضح من الجدول أن مقياس الذكاء المنظومي يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة (سبيرمان-براون)، وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٦) ثبات مقياس الذكاء المنظومي باستخدام التجزئة النصفية.

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية سبيرمان– براون
الثبات العام	٠,٨٢١

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وتدل على درجة ثبات مرتفعة للمقياس بما يؤكد ثباته وإمكانية الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات، تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات مفردات عينة (متوسط متوسطات العبارات).

٣. الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف إجابات مفردات عينة الدراسة عن متوسطها الحسابي.

٤. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.

٥. اختبار (T) المعنوية للعينة الواحدة.

٦. تحليل التباين الثنائي (ذي الاتجاهين).

٧. اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD)، لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٨. تحليل الانحدار الخطي البسيط.

نتائج البحث

يتناول هذا الجزء تحليل نتائج البحث ومناقشتها وفقاً للمنهجية العلمية، عن طريق قراءة التحليل الإحصائي للقيم من المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج المقاييس، وفيما يأتي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

نتيجة السؤال الأول:

والذي ينص على: "ما هو مستوى الذكاء المنظومي لدى طالبات جامعة القصيم؟"

وللتعرف على مستوى الذكاء المنظومي لدى عينة الدراسة تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة، والنتائج كما في الجدول:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمقياس الذكاء المنظومي.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)
الدرجة الكلية- لمقياس الذكاء المنظومي	١٣٨,٣٨	١٥,٣٢٦	١٢٠	١٨,٣٨٢	٢٠,٩٨٢**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل

من الجدول أعلاه تبين ما يلي:

أن المتوسط الحسابي للعينة أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس ووجود فروق دالة إحصائيًا بينهما مما يدل أن طالبات جامعة القصيم يتمتعن بمستوى مرتفع من الذكاء المنظومي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من السلمي (٢٠١٧)، ودراسة صقر (٢٠١٤) ويعدّ البحث الحالي أول دراسة تقيس مستوى الذكاء المنظومي لدى طالبات جامعة القصيم -حسب حدود علم الباحثة- ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الذكاء المنظومي لدى أفراد العينة أن الطالبة التي تلتحق بالجامعة غالباً ذات مستوى ذكاء مرتفع ولديها القدرة على التعامل مع النظام ومعالجة مشكلاتها، والوعي بالمواقف المختلفة وفهم الأنظمة، كما أن سمة العصر الحالي التعقيد مما خلق جيلاً ذكيّا لديه القدرة على التفاعل مع المنظومات المعقدة والمختلفة من أجهزة وتقنيات وتطبيقات أو حتى منظومات اجتماعية متنوعة نتيجة الانفتاح التكنولوجي الهائل بين البشر في الوقت الراهن.

نتيجة السؤال الثاني:

والذي ينص على: "ما هو مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات جامعة القصيم؟"

وللتعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، والنتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطات	قيمة (ت)
الدرجة الكلية- لمقياس فاعلية الذات الإبداعية	٧٧,٤٥	٩,٨٦٤	٦٣	١٤,٤٥٤	٢٥,٦٣٤**

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل

من الجدول أعلاه تبين ما يلي:

أن المتوسط الحسابي لمقياس فاعلية الذات أكبر من المتوسط النظري ووجود فروق دالة إحصائيًّا بينهما، وبذلك يتبين أن طالبات جامعة القصيم يتمتعن بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القاضي (١٤٤١)، والمطيري (٢٠١٨)، ودراسة هيلات (٢٠١٧) وتفسر الباحثة ذلك بأن الجيل الحالي لديهم ثقة كبيرة بقدراتهم وإمكاناتهم نتيجة ارتفاع مستوى التعليم، وكذلك الدعم والتشجيع الذي يقدم للمبدعين والموهوبين بداية من مراحل التعليم العام، حيث إن وزارة التعليم حالياً تظهر اهتمامًا كبيرًا بالإبداع وتحاول تشجيعه بشتى المجالات عبر الأنشطة اللاصفية والمسابقات العلمية والتوعية عبر وسائل الإعلام المختلفة، مما يسهم في نمو ثقافة الإبداع في المجتمع وبالتالي ارتفاع فاعلية الذات الإبداعية لأفراده وإيمانهم بقدراتهم، فالإبداع هو نتيجة تفاعل القدرات العقلية مع سمات الشخصية الانفعالية، ويعدّ ارتفاع فاعلية الذات الإبداعية مؤشرًا جيدًا على قدرة الفرد على الإبداع.

نتيجة السؤال الثالث:

والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو التخصص والتفاعل بينهما؟"

وقد تم حساب تحليل التباين ذي الاتجاهين (الثنائي) كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٩) تحليل التباين ذي الاتجاهين (الثنائي) لإيجاد الفرق في الذكاء المنظومي حسب العمر أو التخصص والتفاعل بينهما

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الذكاء المنظومي	العمر	١٣١٢,٦٥٥	٥	٢٦٢,٥٣١	١,٠٩٨	٠٣٦٢
	التخصص	٧٨٦,٣٢٧	٧	١١٢,٣٣٢	٠,٤٧٠	٠,٨٥٦
	تفاعل العمر مع التخصص	٢٩٧٩,٣٦٢	١٦	١٨٦,٢١٠	٠,٧٧٩	٠,٧٠٩

يتضح مما سبق بالنسبة لعامل العمر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار في (الذكاء المنظومي) وهذا يدل على عدم وجود أثر لعمر الطالبة على الذكاء المنظومي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرحات (٢٠٢٢) وتفسر الباحثة ذلك أن الذكاء المنظومي كغيره من أنواع الذكاء يصل إلى الثبات عند نهاية عمر المراهقة، وبما أن الطالبة لا تلتحق بالجامعة إلاّ بعد اجتياز اختبارات القياس والتحصيل المختلفة فغالباً سيكون مستوى الذكاء متقاربًا لدى الطالبات، مما لا يؤثر على الذكاء المنظومي حسب العمر، كما يتضح بالنسبة لعامل التخصص بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في (الذكاء المنظومي) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علي وآخرين (٢٠٢١)، والفيل (٢٠١٥)، وتتفق مع دراسة كل من السلمي (٢٠١٧)، ودراسة صقر (٢٠١٤) وتفسر الباحثة ذلك إلى أن التخصص ليس له تأثير على الذكاء المنظومي، حيث إن الذكاء لا يتأثر بالبيئة كثيراً وبما أن العينة في أعمار متقاربة ومن خلفية ثقافية واحدة لذا لم تظهر فروق بين أفراد العينة في الذكاء المنظومي، فضلاً عن أن طرق التدريس والمناهج لا تركز على تنمية الذكاء المنظومي فهي تركز على قياس الذكاء الأكاديمي بالإضافة إلى أساليب التقويم التي تعتمد على المستويات الدنيا من التفكير وتهمل المستويات العليا.

وكنتيجة منطقية لعدم وجود فروق في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو التخصص فإنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لتفاعل العمر والتخصص على الذكاء المنظومي.

نتيجة السؤال الرابع:

والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للعمر أو التخصص والتفاعل بينهما؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين ذي الاتجاهين (الثنائي).

جدول رقم (١٠) تحليل التباين ذي الاتجاهين (الثنائي) لإيجاد الفرق في فاعلية الذات الإبداعية حسب العمر أو التخصص والتفاعل بينهما.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	حجم الأثر (مربع ايتا)
فاعلية الذات الإبداعية	العمر	٦٣٠,٢٠٣	٥	١٢٦,٠٤١	١,٥٨٠	٠,٥٣٦	٠,٠٠٧
	التخصص	١٣٧٥,٧٤٤	٧	١٩٦,٥٣٥	٢,٤٦٤	٠,٠١٨*	٠,٠٥٩
	تفاعل العمر مع التخصص	٢٥٩٣,٣٠٢	١٦	١٦٢,٠٨١	٢,٠٣٢	٠,٠١٢*	٠,١٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٠):

بالنسبة لعامل العمر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار في (فاعلية الذات الإبداعية)، وتتفق هذه مع نتيجة القاضي (١٤٤١)، ودراسة المطيري (٢٠١٨). وتفسر الباحثة ذلك أن فاعلية الذات الإبداعية تتبلور لدى الطالبة في نهاية عمر المراهقة مع تشابه ظروف القبول في الجامعة والبيئة، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق بين الطالبات في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للعمر.

وبالنسبة لعامل التخصص: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في (فاعلية الذات الإبداعية)، وهذا يدل على وجود أثر لتخصص الطالبة على فاعلية الذات الإبداعية، حيث بلغت قيمة حجم الأثر بواسطة مربع ايتا (٠,٠٦) تقريباً، وتختلف هذه مع نتيجة نور الدين (٢٠٢٠)، ودراسة عثمان (٢٠٢٠)، ودراسة المطيري (٢٠١٨)، وتتفق مع دراسة عبد الحافظ وفليح (٢٠١٧)، وهيلات (٢٠١٧). ويمكن تفسير هذه النتيجة أن بعض التخصصات تتيح مجالاً للإبداع وتحفزه أكثر من غيرها، كما أن لكل قسم طبيعته في الخطة

والمناهج وطرق التدريس وتنوع التخصصات لأفراد العينة بين تخصصات أدبية وعلمية، مما أثر على وجود فرق في فاعلية الذات الإبداعية تعزى للتخصص.

وما يتعلق بتفاعل عامل العمر مع التخصص فإنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في (فاعلية الذات الإبداعية)، وهذا يدل على وجود أثر لتفاعل العمر مع التخصص على فاعلية الذات الإبداعية، حيث بلغت قيمة حجم الأثر بواسطة مربع ايتا (٠,٠٦) تقريباً.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات التخصص نحو الاتجاه حول (فاعلية الذات الإبداعية) استخدمت الباحثة اختبار " LSD "وهذه النتائج يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١١) نتائج اختبار " LSD" للفروق بين فئات التخصص

	التخصص	المتوسط	أحياء	إحصاء	رياضيات	لغة إنجليزية	لغة عربية	تاريخ	علم نفس	فيزياء
فاعلية الذات الإبداعية	أحياء	٧٤,٢٥٠	–							
	إحصاء	٧٤,٥٧٨	*	–						
	رياضيات	٤٩,١٩٤	**		–					
	لغة إنجليزية	٨٠,٠٤٥	**			–				
	لغة عربية	٧٦,٩٨٧	**				–			
	تاريخ	٨٢,٨٨٩	**	*				–		
	علم نفس	٧٨,٣٦٧	**						–	
	فيزياء	**٨٢,٥١٣**	**	*						**–**

**** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الإحصاء وتخصص أحياء حول (فاعلية الذات الإبداعية) لصالح الإحصاء، وبين تخصص التاريخ والإحصاء لصالح التاريخ، وكذلك بين الفيزياء وتخصص الإحصاء لصالح الفيزياء، ووجود فروق بين تخصص

الرياضيات والأحياء لصالح الرياضيات، وأيضاً بين تخصص اللغة إنجليزية وتخصص أحياء لصالح اللغة إنجليزية، وكذلك بين تخصص اللغة العربية والأحياء لصالح اللغة العربية، وبين تخصص تاريخ وأحياء لصالح التاريخ، وبين تخصص علم النفس والأحياء لصالح علم النفس، وبين تخصص الفيزياء والأحياء لصالح الفيزياء.

فإن اختلاف الخبرات التعليمية بين التخصصات يعمل على إيجاد فروق في فاعلية الذات الإبداعية بين الطالبات، حيث تعمل بعض التخصصات على تنمية فاعلية الذات الإبداعية من خلال طبيعة المواد وطرق التدريس التي تشجع على الإبداع.

ويتضح من الجدول (١٠) بالنسبة لتفاعل عامل العمر مع التخصص: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في (فاعلية الذات الإبداعية)، وهذا يدل على وجود أثر لتفاعل العمر مع التخصص على فاعلية الذات الإبداعية ولكن بدرجة متوسطة، وفي الجدول التالي تم استخدام اختبار المقارنات المتعددة (الثنائية) لتحديد الفروق.

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار المقارنات المتعددة (الثنائية) (pairwise) لتحديد الفروق بين فئات متغير العمر والتخصص في فاعلية الذات الإبداعية

التخصص	العمر	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
أحياء	١٨ – ٢١	-٠,٨٣٣	٠,٠٠٠**
إحصاء	١٩ – ٢٠	-٠,٥٢٤	٠,٠١٢*
	٢٠ – ٢٢	-٠,٥٥٧	٠,٠٠٣**
	٢٠-٢٣	-٠,٩٠٥	٠,٠٤٦*
اللغة الإنجليزية	١٩ – ٢٠	-٠,٣٧٢	٠,٠١٣*
علم نفس	١٩ – ٢٣	-٠,٤٢٤	٠,٠٤٠*
فيزياء	١٩ – ٢١	-٠,٦٨٧	٠,٠٠٨**
	١٩ – ٢٢	-٠,٥٩١	٠,٠٢١*
	٢٠-٢١	-٠,٤٧٩	٠,٠٤٤*

يتبين من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الإحصاء في عمر ١٩ و٢٠ سنة حول (فاعلية الذات الإبداعية) لصالح العمر ٢٠ سنة، ووجود

فروق بين تخصص الإحصاء في عمر ٢٠ و٢٣ سنة لصالح العمر ٢٣ سنة، وكذلك وجود فروق بين تخصص اللغة الإنجليزية في أعمار ١٩ و٢٠ سنة لصالح العمر ٢٠ سنة، ووجود فروق بين تخصص علم النفس في أعمار ١٩ و٢٣ سنة، لصالح العمر ٢٣ سنة، مع وجود فروق بين تخصص الفيزياء في أعمار ١٩ و٢٢ سنة لصالح العمر ٢٣ سنة، ووجود فروق بين تخصص الفيزياء في الأعمار ٢٠ و٢١ سنة لصالح العمر٢١ سنة.

كذلك وجود فروق بين تخصص الأحياء في الأعمار ١٨ و٢١ سنة، لصالح العمر ٢١ سنة، ووجود فروق بين تخصص الإحصاء في الأعمار ٢٠ و٢٢ سنة، لصالح العمر٢٢ سنة، مع وجود فروق بين تخصص الفيزياء في الأعمار ١٩ و٢١ سنة لصالح العمر ٢١ سنة.

وهذه النتيجة تبين أنه عند تفاعل العمر مع التخصص فإن الفرق يكون لصالح الأعمار الأعلى مما يدل على تأثير البيئة بشكل أكبر على فاعلية الذات الإبداعية، ويعني ذلك أن الطالبات كلما تقدمن في العمر زادت الحصيلة العلمية والخبرات الدراسية وثقتهن بقدراتهن الإبداعية، مما يؤدي لاختلافهن في فاعلية الذات الإبداعية.

نتيجة السؤال الخامس:

والذي ينص على "هل يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي؟"

للإجابة على السؤال المتعلق بالتنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regressing Analysis) لدراسة أثر المتغير المستقل (الذكاء المنظومي) على المتغير التابع (فاعلية الذات الإبداعية) كما يلي:

جدول رقم (١٣): إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي

المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	Fالمحسوبة	مستوى الدلالة Sig	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig. T
فاعلية الذات الإبداعية	٠,٢٧٦	٠,٠٧٦	٢٥,١٠٤	٠,٠٠٠	الثابت	٢,٠٧٠	٤٢,٠٧٥	٠,٠٠٠**
					الذكاء المنظومي	٠,١١١	٥,٠١٠	٠,٠٠٠**

** وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط تشير لوجود علاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والذكاء المنظومي، كما تظهر قيمة معامل التحديد (٠,٠٧٦) التي تبين أن الذكاء المنظومي يفسر حوالي (٧,٦٪) من التغير الذي يحدث للمتغير التابع (فاعلية الذات الإبداعية).

كما بلغت قيمة (T) المحسوبة (٥,٠١٠) وهي تشير إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

وتتفق هذه مع كل النتائج التي استخدمت الذكاء المنظومي كمنبئ ومتغير مستقل يؤثر على غيره من سمات الشخصية، مثل دراسة فرحات (٢٠٢٢)، ودراسة الزعبي وعطيات والدامات (٢٠٢٢)، ودراسة محمد وجلال وزارع (٢٠٢١)، ودراسة أحمد (٢٠١٨). وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الذكاء يرتبط بشكل مباشر بفاعلية الذات الإبداعية ويؤثر عليها نظراً لأن الأداء الإبداعي يحتاج للذكاء بشكل عام، ولأبعاد الذكاء المنظومي بشكل خاص كالتطوير والإدراك والتفكير والتفاعل المنظومي.

خلاصة النتائج:

١- تتمتع طالبات جامعة القصيم بمستوى مرتفع من الذكاء المنظومي.

٢- تتمتع طالبات جامعة القصيم بمستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو التخصص والتفاعل بينهما.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للعمر، وتوجد فروق دالة إحصائيًّا ترجع للتخصص والتفاعل بين العمر والتخصص.

٥- إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي.

توصيات الدراسة

١- إقامة دورات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتشجيع مهارات الذكاء المنظومي ضمن المناهج وطرق التدريس.

٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس التي تساهم في التعبير عن إبداع الطلبة.

٣- توجيه المسؤولين عن الأنشطة للاهتمام بالأنشطة والمسابقات التربوية التي تنمي الإبداع.

الأبحاث المقترحة:

١- أثر برنامج لتنمية الذكاء المنظومي لدى عينة من طلبة الجامعة.

٢- أثر برنامج لتنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طلبة الجامعة.

٣- التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال متغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، محمد عبد اللطيف. (٢٠١١). منظور الذكاء المنظومي للقيادة التعليمية ووعي المعلمين به في أدائها. المجلة المصرية للدراسات النفسية. مج٢١، ع٧٢، ٣١٥-٣٦٧.

أبو هاشم، محمد السيد. (٢٠٠٤). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، العدد (٢٣٨).

أحمد، عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٨). الذكاء المنظومي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

أحمد، ميمي السيد. (٢٠٢٠). تأثير التفاعل بين مستوى الطموح وتحمل الغموض لدى الطالب الريادي في فاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بالرستاق. المجلة التربوية جامعة سوهاج. ج٢ (٨١) يناير.١١٥١-١١٩٣.

الأحمري، أحمد عبد الله. (٢٠١٦). أثر برنامج الموهوبين المدرسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الملتحقين به. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار السمات للدراسات والأبحاث، ٥ (١١)، تشرين الثاني ٢٦٨-٢٨٠.

البركاتي، نيفين. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩ (٢)، ١٥-٦٢.

الثقفي، زاهر. (٢٠١٤). تقنين اختبار الذكاء المنظومي (*TSIS*) لروثمان على طلاب التربية الخاصة بجامعة أم القرى. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

دياب، محمد أحمد. (٢٠١٥). الذكاء المنظومي وأثره على الإنجاز الأكاديمي في ضوء نظرية العبء المعرفي لدى طلاب الجامعة. بحث مقدم في مؤتمر التربية، جامعة حائل. *http://dx. doi. org/qproc.2015. coe.4*

الدردير، أحمد عبد المنعم وشعيب، محمود محمد والسهلي، محمد بندر. (٢٠١٧). الذات الإبداعية لدى المعلمين والعوامل المؤثرة فيها. مجلة كلية التربية بقنا، (٣٠)، يناير، ٢٤٥-٣٠١.

الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٤). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٠ (٤)، ٤٧٥-٤٨٨.

سليم، عبد العزيز إبراهيم وأبو حلاوة، محمد السعيد. (٢٠١٦). التنبؤ بالسلوك الإبداعي في ضوء كل من الحرية النفسية وفعالية الذات الإبداعية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية، مج٢٦، ع٥، ٣١٩-٤٤٧.

السلمي، طارق عبد العالي. (٢٠١٧). استراتيجيات الذكاء المنظومي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (١٢) ٥٥-٧١.

صفوت، إيناس محمد. (٢٠١٩). العلاقة بين فعالية الذات الإبداعية والتدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين ومعلمي مرحلة التعليم الابتدائي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج. العدد ٦٨، ديسمبر، ٣٠-٨٦

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠١٤). تأثير تفاعل النوع والتخصص الدراسي في مهارات التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية، ع١٦١، ج٤، ١١-٥٤.

عبد الجواد، أحمد السيد (٢٠٠٦) فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبد الحافظ، ثناء عبد الودود وفليح، غدير كاظم. (٢٠١٧). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية-المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١، ١٢٨-١٦٥.

عبد اللطيف، سمر. (٢٠١٥). فعالية البرنامج التدريبي لحل المشكلات المستقبلية (*FSPS*) في تنمية كل من الذكاء المنظومي ومهارات الإبداع الجماعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

عبد اللطيف، محمد. (٢٠١١). منظور الذكاء المنظومي للقيادة التعليمية ووعي المعلمين به في أدائها. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٧٢).٣١٥-٣٦٧.

علي، أحمد عبد الغفار وسعودي، محمد محمود ووهبة، زين العابدين محمد. (٢٠٢١). الذكاء المنظومي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر. مجلة التربية. العدد (١٩٠) الجزء٠٤) أبريل. ٤٩٠-٥١٣.

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد والجبالي، صفية (٢٠٠٨). علم النفس العام. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فرحات. هبه علي. (٢٠٢٢). الذكاء المنظومي كمنبئ بالاستمتاع بالحياة لدى طلاب كلية التربية بالسويس. مجلة البحث العلمي في التربية. ع٢٣. ج٥,١٥١-٢٠٩.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٣). تصميم مقرر الكرتوني في علم النفس قائم على مبادئ نظرية المرونة المعرفية وتأثيره في تنمية الذكاء المنظومي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠١٥). الخصائص السيكو مترية لاستبيان الذكاء المنظومي لتورمانين (٢٠١٢) على عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. دراسات تربوية واجتماعية. مج٢١. ع ٤,٢١١-٢٥٦.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠٢٢). الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد. ع يناير ٤٠، ص١٢٤-١٤٨.

القاضي، محمد سعد الدين. (١٤٤١). فاعلية الذات الإبداعية والمرونة المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ج٣. ع ٢٣,٤٤٥-٥٢٦.

كامل، حسنين محمد. (٢٠٠٦). الذكاء المنظومي. المدخل المنظومي في التدريس والتعلم-المؤتمر العربي السادس، دار المنظومة. القاهرة.

محمد، إيمان كامل وجلال، صابر أحمد وزارع، أحمد زارع. (٢٠٢١). الذكاء المنظومي كمنبأ للحل الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً بالمرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج٣, ع١، ١- ١٧.

محمد، محمد يوسف سليمان، سليمان، سليمان محمد، محمد، هانم خالد، وإبراهيم، نورهان حسين. (٢٠٢١). الخصائص السيكو مترية لمقياس الذكاء المنظومي. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٨ (١٠٤).٥٤٤-٥٦٤

المطيري، وضحاء بعيجان. (٢٠١٨). التفكير الإبداعي وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعية وتقدير الذات لدى طالبات جامعة القصيم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة القصيم.

نور الدين، محمد عبد العزيز. (٢٠٢٠). الآثار المباشرة وغير المباشرة للتفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا. المجلة التربوية.٦٩. يناير ٢٠٢٠.

هيلات، مصطفى قسيم. (٢٠١٧). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي. المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات (العدد الخاص) مج ٤١ يونيو.٢٤٥-٢٧٩.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, Mohamed Abdel Latif. (2011). The perspective of systemic intelligence of educational leadership and teachers' awareness of it in their performance. The Egyptian Journal of Psychological Studies. Vol. 21, p. 72, 315-367.

Abu Hashem, Muhammad Al-Sayed. (2004). Dimensional analysis indicators for self-efficacy research in the light of Bandura's theory. Educational Research Center, King Saud University, College of Education, Issue. (238).

Ahmed, Abdul Rahman Ahmed. (2018). Systematic intelligence and its relationship to cognitive flexibility among university students. [unpublished master's thesis]. College of Education, South Valley University.

Ahmed, Mimi El-Sayed. (2020). The effect of the interaction between the level of ambition and tolerance of ambiguity of the entrepreneurial student on creative self-efficacy from the point of view of students of the College of Education in Rustaq. Educational Journal, Sohag University. C 2 (81) January 1151-1193

Al-Ahmari, Ahmed Abdullah. (2016). The impact of the school gifted program on the development of creative thinking skills among students enrolled in it. The International Specialized Educational Journal, Dar Al-Semat for Studies and Research, 5 (11) , November 268-280.

Al-Barakati, Nevin. (2018). The effectiveness of the circular house strategy in developing Rothman's systemic intelligence and the academic achievement of female mathematics students at Umm Al-Qura University. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9 (2) , 15-62.

Thaqafi, Zaher. (2014). Standardization of Rothman's Systemic Intelligence Test (TSIS) on special education students at Umm Al-Qura University. [unpublished master's thesis]. Umm Al Qura University.

Diab, Mohamed Ahmed. (2015). Systematic intelligence and its impact on academic achievement in light of the cognitive load theory among university students. Research presented at the Education Conference. University of Hail. http://dx. doi. org/qproc.2015. coe.4

Al-Dardir, Ahmed Abdel Moneim and Shoaib, Mahmoud Mohamed and Al-Sahli, Mohamed Bandar. (2017). The creative self of teachers and the factors affecting it. Journal of the College of Education in Qena. (30) , January, 245-301.

Al-Zoubi, Ahmed Mohamed. (2014). Creative self-efficacy among gifted students and their teachers in Jordan. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan, 10 (4) , 475-488.

Selim, Abdul Aziz Ibrahim and Abu Halawa, Muhammad Al-Saeed. (2016). Predicting creative behavior in the light of both psychological freedom and creative self-efficacy among postgraduate students at the College of Education. Journal of the Faculty of Education - University of Alexandria, Vol. 26, p. 5, 319-447.

Al-Salami, Tariq Abdel-Alali. (2017). Strategies of systemic intelligence and metacognitive thinking among Saudi university students. The International Journal of Specialized Education. 6 (12) 55-71

Safwat, Enas Muhammad. (2019). The relationship between creative self-efficacy and creative teaching among student teachers and primary school teachers. Educational Journal, Sohag University. Issue 68, Dec.30-86.

Saqr, Alsayd Ahmed Mahmoud. (2014). The effect of the interaction of gender and academic specialization on the systemic thinking skills of university students. Education Journal, p. 161, Part 4, 11-54.

Abdel-Gawad, Ahmed El-Sayed (2006) Counseling self-efficacy of the school psychologist and its relationship to some school climate factors. [unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Fayoum University.

Abdel-Hafez, Thana Abdel-Wadoud and Fleih, Ghadeer Kazem. (2017). Creative self-efficacy among university students. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences - Arab Foundation for Education, Science and Arts, p. 1, 128-165.

Abdul Latif, Samar. (2015). The effectiveness of the training program for solving future problems (FSPS) in developing both systemic intelligence and collective creativity skills among kindergarten students. [Unpublished doctoral dissertation]. Alexandria University.

Abdul Latif, Muhammad. (2011). The perspective of systemic intelligence of educational leadership and teachers' awareness of it in their performance. Egyptian Journal of Psychological Studies, 21 (72). 315-367.

Ali, Ahmed Abdel-Ghaffar and Saudi, Mohamed Mahmoud and Wahba, Zain El-Abidine Mohamed. (2021). Systematic intelligence and its relationship to meta-emotion in a sample of students from the Faculty of Education at Al-Azhar University. Education Journal. Issue (190) Part 04, April. 490-513

Ghabari, Thaer and Abu Shaera, Khaled and Jabali, Safia (2008). general psychology. Arab Community Library for publication and distribution.

Farhat. Heba Ali. (2022). Systematic intelligence as a predictor of enjoyment of life among students of the Faculty of Education in Suez. Journal of Scientific Research in Education. p. 23. C 5.151-209.

Al feel, Helmy Mohamed. (2013). Designing a cartoon course in psychology based on the principles of cognitive flexibility theory and its impact on developing systemic intelligence and reducing cognitive load among students of the Faculty of Specific

Education, Alexandria University. [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Alexandria University.

Al feel, Helmy Mohamed. (2015). Psychometric properties of the systemic intelligence questionnaire of Turmanen (2012) on a sample of university students in the light of some demographic variables. Educational and social studies. Vol. 21, p. 4, 211-256.

Al feel, Helmy Mohamed. (2022). Systematic intelligence in cognitive load theory. Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University. January 40, pp. 124-148.

Al kady, Muhammad Saad al-Din. (1441). Creative self-efficacy and cognitive flexibility and their relationship to some demographic variables. Journal of Educational Sciences. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. C 3. P. 23.445-526.

Kamel, Hassanein Mohamed. (2006). Systemic intelligence. The systemic approach to teaching and learning - the Sixth Arab Conference. Dar Al-Mandumah. Cairo.

Muhammad, Iman Kamel and Galal, Saber Ahmed and Zaree, Ahmed Zaree. (2021). Systematic intelligence as a predictor of creative solution among academically gifted students at the preparatory stage. The Educational Journal for Adult Education, Vol. 3, p. 1, 1-17.

Muhammad, Muhammad Youssef Suleiman, Suleiman, Suleiman Muhammad, Muhammad, Hanim Khaled, and Ibrahim, Nourhan Hussein. (2021). Psychometric properties of the systemic intelligence scale. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 18 (104). 544-564.

Al-Mutairi, and Dhaha Ba'jan. (2018). Creative thinking and its relationship to creative self-efficacy and self-esteem among Qassim University students. [unpublished master's thesis]. College of Education, Qassim University.

Noureddine, Mohamed Abdel Aziz. (2020). The direct and indirect effects of systemic thinking and creative self-efficacy on perfectionism and academic achievement among students of the Faculty of Education. Minia University. Educational Journal.69. January 2020.

Hillat, Mustafa Kasim. (2017). The relationship between creative self-efficacy and meta-cognitive thinking among female students of a professional diploma in teaching at Abu Dhabi University. International Journal of Educational Research, UAE University (Special Issue) , vol. 41 June.245-279.

المراجع الأجنبية:

Abbott, D. (2010). Constructing a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry. [Unpublished doctoral thesis]. Nebraska university, USA.

Alzubi, E. M; Attiat, M. M. & Al-Adamat, O. A. (2022). Systemic intelligence predictors of cognitive flexibility and cognitive holding power among university students. Cypriot Journal of Educational

Science. 17 (2) , 491- 505.

Bandura, A. (2006a). Adolescent development an perspective In f. pajares &t. Urdan (Eds) ,self- efficacy beliefs adolescents.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of social and clinical psychology,26 (6).641-658.

Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. Creative research journal, (18).447-55.

Diliollo, T., T., & Houghton, J., & Dawley, D. (2011). Creative self-efficacy. The journal of psychology, 145 (3) ,641-658.

Ford. M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. Academy of management Review, 21 (4) 1112-1142.

Goddard, R., Woolfolk, A., & Hoy, W. (2004). Collective efficacy beliefs "Theoretical developments empirical evidence and future directions. Researcher.3 (33).3-13.

Huang, X., Liu, M. & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. Social behavior and personality,35 (5).

Iantovics, L, B, Gligor, A, Niazi, M, A Biro, A, I, & Szilgyi, S, M. (2018). Review of recent trends in measuring the computing systems intelligence, Artificial Intelligence and Neuroscience, 9 (2) , 77-95.

Jenkins, K, E. (2004). The influence of parental attachment, gender, and academic major choice on the career decision-making self-efficacy of first year African American college students. [Unpublished doctoral dissertation] The Pennsylvania State University.

Jones, R, Corner, J. (2011). Stages and dimension of system intelligence. journal of systems research and Be-ha ral science Wiley online library.

Kamel. A. (2010). Systemic intelligence and brain functions. Egyptian journal for psychological studies. 20 (69) , 483-500.

Lemons. K. (2005). A qualitive investigation of college student's creative self-efficacy. [Published doctor of philosophy dissertation]. University of north Colorado.

Petri, H., & Govern, J. (2004). Motivation: Theory, research, and applied. (4th ed.). Wadsworth: Thomson.

Ranne, R. J. (2007). Manifestations of the Implicitness of Systems Intelligence in Leadership. Mat-2 108 Independent Research Project in Applied Mathematics, Helsinki University of Technology. PP1-30

Rauthmann, J. F. (2020). Measuring trait systems intelligence: first steps towards a trait-SI scale (TSIS). Essays on Systems Intelligence,89-117.

Saarinen, E & Hammalainen, R. (2004). Systemic intelligence: Connecting Engineering Thinking with Human Sensivity. In intelligence -Discovering a Hidden competence in University of Technology: Systems Analysis Laboratory Research Reports.

Saarinen, E & Hammalainen, R. (2005b). Systemic intelligence. Available at: Systemic intelligence Publications and Writings.

Saarinen, E, Hammalainen, R & Turunen S. (2003). Systemic intelligence: A Programmatic Outline, Working Draft Revised November 25, 2003, Available at: http://www. sal. hut. fi.

Saski, Y. (2014). Systemic intelligence in knowledge Management Implementation: A Momentum of the SECI Model. Proceedings of the 15th International Symposium knowledge and Systems Science Conference (KSS2014): 69-74.

Tan, A., Ho, V., Ho., E., and Ow, S. (2008). High school students' perceived creativity self-efficacy and emotions in a service-learning context. The International Journal of Creativity and Problem Solving, 18 (2). 115-126.

Tieney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: its potential antecedent and relationship to creative performance. Academy of management journal,45,1137-1138.

Tormanen, J. (2012). Systems Intelligence inventory. [Master Thesis Aalto University] Finland.

Westerlund, M. (2004) , Theory of constraints Revisited-Leveraging Teamwork by Systems Intelligence. Mat-2.108 Independent Research Project in Applied Mathematics Helsinki University of Technology. PP1-29.

Yang, H., & Cheng, H. (2009). Creative self-efficacy and its factors: An empirical study of information system analysts and programmers. Computer in Human Behavior,25 (2) ;429-438.

Yu, C. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self-efficacy, creative ability and career self-management. International journal of academic Research in Progressive Education and Development,2 (2) ;181-193.

الروايات التاريخية عن مكة في كتاب القاموس المحيط للفيروآبادي (٨١٧هـ) دراسة تاريخية مقارنة

Mecca's Historical Novels in the Book of the Perimeter Dictionary of Verozabadi (817 E) Comparative Historical Study

إعداد

د. شيخة بنت عبيد الحربي

أستاذ التاريخ القديم المشارك

قسم التاريخ – كلية العلوم والآداب – جامعة القصيم

Dr. Sheikha Obeid al-Harbi

Associate Professor of Ancient History

Department of History - College of Science and Arts - Qassem University

DOI:10.36046/2162-000-014-020

المستخلص

يعدّ القاموس المحيط من أهم المصادر التاريخية التي أُلِّفت في مكة، حيث أورد مؤلِّفه الفيروزآبادي عددًا من الروايات التاريخية التي أعطت صورة واضحة تقريبًا عن الحياة بوجه عام في مكة المكرمة، تمثَّل في إيراده مجموعة من الأماكن والآبار والمهن والتشريعات التي عرفها العرب في عصر ما قبل الإسلام، منها: الجباجب، عرفات، المجَنَّة، وقدَّم نموذجًا للتوزيع السكاني لقبائل قريش، وأشار إلى عدد من الآبار التي حُفِرت للسقيا، كما أعطى صورة عن الأنصاب التي تُعبَد من دون الله، وأشار إلى الأطعمة التي كانت موجودة وقت الجدب "النابجة والبجة"، وأورد نوعًا من أنواع الخمور، وهو "السقرقع"، كما ذكر عددًا من الألعاب التي كان الصبيان يلعبونها، كالحوالس والأقذاذ، وعددًا من التشريعات والأنظمة التي كانت في مكة، والتي كان لها دور هام في التنظيم الإداري والديني في مكة.

واعتمدت الباحثة منهجيةً للبحث تقوم على استخراج الروايات التاريخية الخاصة بتاريخ مكة المكرمة، ومقارنتها بما ورد في كتب التاريخ المتخصِّصة، وبيان مدى صحة ما ورد في القاموس المحيط من روايات تاريخية عن مكة المكرمة، وخرج البحث بعدة استنتاجات تُبرز الأهمية العلمية لمعجم "القاموس المحيط"، والدور الحضاري والتنظيمي الذي كانت عليه مكة في العصر ما قبل الإسلام.

الكلمات المفتاحية: البقاع والأماكن، الآبار والأحجار، الأطعمة والأشربة، الألعاب وأدوات الزينة والحلي، التشريعات والنظم.

Abstract

The perimeter dictionary is one of the most important historical sources written in Mecca. Its author Firozabadi gave a number of historical narratives that gave an almost clear picture of life in general in Mecca. The dictionary represented his income to a range of places ،wells ،occupations and legislation known by Arabs in the pre-Islamic era ،including: Al-Jabab ،Arafat ،El-Mouna ،presented a model of population distribution for the Qurish tribes ،referred to a number of wells that were drilled for watercourse ،also gave a picture of the quotas worshipped without God ، and referred to the foods that existed at the time of Al-Jabab "Nabja and Baja" ،and listed a type of liquor ،namely "Sogurqa" ،as mentioned by a number of toys played by boys ،such as halls and snails ،and a number of legislation and regulations that were in Mecca ،which played an important role in administrative and religious organization in Mecca.

The researcher adopted a methodology of research based on the extraction of historical accounts of the history of Mecca ،comparing them to those contained in the specialized history books ،showing the correctness of historical accounts of Mecca in the surrounding dictionary. The research produced several conclusions highlighting the scientific significance of the dictionary of the "perimeter dictionary" ،and the cultural and organizational roles of Mecca in the pre-Islamic era.

Keywords: spots and places ،wells and stones ،foods and beverages ،toys and toiletries and ornaments ،legislation and regulations.

المقدمة

تُعَدُّ مكة من أهم المراكز العلمية قاطبةً، وملتقًى لجميع العلماء وطلابهم، وميدانًا لتبادُل الثقافة والمعرفة على مرِّ العصور والأزمنة، حيث وفد إليها الكثير، واستقروا بها، وكوَّنوا جزءًا من مكوِّنات المجتمع المكي الذي اختلطوا به، وأمضوا سنوات من حياتهم طلبًا للراحة وصفاء الذهن من أجل التأليف العلمي، ويتجدَّد نشاطهم للعلم والعمل معًا، فتركوا أثرًا في تكوين هذا المجتمع المكي.

ويعدّ مجد الدين الفيروزآبادي من أبرز العلماء الذين قضوا بقية حياتهم في مكة من أجل التأليف، وأهم ما تم تأليفه هو كتابه "القاموس المحيط"، وهو مختصر لكتابه الذي ألَّفه وسمَّاه "اللامع المعلم العجاب الجامع بين المحكم والعباب"، وسمَّى كتابه قاموسًا من باب الإيجاز؛ لأنه وصل إلى أعماق اللغة، وتعمَّق في مفرداتها، فتميز بغزارة المادة اللغوية، دون إخلال بالمعاني، كما عُدَّ معجمه مرجعًا للعلماء والأدباء، لتفرُّده ببعض الآراء، مما يدلِّل على سعة اطلاعه، وغزارة علمه، ووفرة إنتاجه الذي لم يَلقَ اهتمامًا وعناية كما لقي غيره من العلماء، كما ترك أثرًا كبيرًا تمثَّل في إنشاء مدارس ورعايتها، حيث جاور بيت الله الحرام، وتنقَّل في بلاد الحجاز، والتقى بالعديد من العلماء، وأخذ منهم الكثير، وله الفضل في الإسهام في نشر العلم والمعرفة.

ولذا فهل من الممكن أن يكون معجم من معاجم اللغة العربية مصدرًا من مصادر التاريخ عامة؟ وتاريخ مكة المكرمة بصفة خاصة؟ وهنا تكمن أهمية الدراسة في البحث والاستقصاء عن الروايات التاريخية عن مكة للمؤلف الفيروزآبادي الذي أفصح عن عدد منها، كما أورد أهميتها ودورها في مكة في العصر الجاهلي من خلال القاموس المحيط، ومقارنتها بالمصادر والمراجع التاريخية، فهي تمثِّل إضافة جديدة من مصادر تاريخ مكة المكرمة، في الإطار الزمني ما قبل الإسلام، والإطار المكاني في مكة المكرمة. حيث لم تحصل الباحثة على دراسة سابقة لهذا الموضوع، فهي طريقة جديدة للبحث تتمثَّل في تحويل مسار الكتاب من معجم لغوي إلى مصدر من مصادر التاريخ، ومحاولة من الباحثة بعد الاطِّلاع بفرز وجمع المادة التاريخية، وتصنيفها التسلسلي، بدءًا من المعالم المشهورة، ثم الأنشطة الاقتصادية والدينية والاجتماعية.

المحور الأول: مجد الدين أبو الطاهر (الفيروزآبادي)

عالم لغوي وعلامة عصره في كافة العلوم والفنون، ومن أعلام الرواة الحفاظ، وأحد أئمة القرن ٨ هـ، وصاحب معجم (القاموس المحيط) الشهير، وبسبب كثرة شيوخه وطلابه، وسعة علمه واطِّلاعه وتنقُّلاته العديدة، استقى كافة علومه من العلماء الذين أخذ على أيديهم، ونهل من منهلهم العلمي، فبرع في اللغة والتاريخ والفقه[١]. وتمتَّع بمواهب جمَّة، منها الشعر وحفظ الروايات، وكان صاحب خط جيد، وقد شكَّلت رحلاته العلمية دورًا مهمًّا في شخصيته ونبوغه العلمي، فأغنى المكتبة العربية بمؤلَّفاته العلمية التي امتازت بالتنوع والثراء المعرفي، كما تأثَّر بالمؤثرات والبلدان التي زارها، وفق منهج تاريخي وَصْفي لأهم الأحداث التاريخية قبل الإسلام.

أولا: اسمه ونسبه ومولده:

هو محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر بن أبي بكر بن أحمد بن محمود بن إدريس بن فضل الله ابن الشيخ أبي إسحاق إبراهيم بن علي، القاضي مجد الدين أبو الطاهر الفيروزآبادي الشافعي اللغوي[٢].

(١) علي عبد الكريم محمد بركات، مجد الدين الفيروزآبادي وأدواره الحضارية والفكرية وعلاقتة باليمن ٧٢٩-٨١٧هـ/١٣٢٨-١٤١٤م، مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية. ع ٢، اليمن، ٢٠١٤م، ص ٣٥٧-٣٥٧

(٢) التقي الفاسي: محمد بن أحمد الحسيني الفاسي المكي (ت ٨٣٢هـ)، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، ط١، المحقق: عبد القادر عطا، دار الكتب، بيروت، ج٢، ١٩٩٨م، ص ٤٣١، خير الدين محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (ت ١٣٩٦هـ)، الأعلام، ط١٥، دار العلم للملايين، بيروت، ج٧، ٢٠٠٢م، ص ١٤٦- ١٤٧.

وزاد على نسبه ابن حجر العسقلاني فذكر: «محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيرازي الشيخ العلامة مجد الدين أبو الطاهر الفيروزآبادي، رفع نسبه إلى الشيخ أبي إسحاق الشيرازي، وقِيل: إنه من ذرية أبي بكر»(١).

وُلِد بكارزين(٢) في فارس، وقِيل: وُلِد بشيراز سنة ٧٢٩هـ(٣)، وتنقَّل في عدد من المدن مثل العراق، ثم مصر، ثم الشام، ومكة، وبلاد الروم، ورحل إلى اليمن (زَبِيد) سنة ٧٩٦ هـ، فسكنها، ووَلِي قضاءها(٤).

ثانيا: قدوم الفيروز آبادي إلى مكة ومجاورته بيت الله الحرام:

مثَّلت مكة في حياة العلامة الفيروزآبادي محطة هامة في حياته، فقد كان لمركزيتها الفكرية والحضارية ولاعتبارات دينية دورٌ مهم في نبوغ فلسفته العلمية ونبوغه الفكري، وساهمت في إعادة صياغته العلمية، فقد عكف وألَّف العديد من المؤلفات العلمية(٥)، وتنقَّل في البلاد شرقًا وغربًا، ثم وصل إلى مكة سنة ٧٦٠ هـ قادمًا من بيت المقدس، وأقام فيها خمس أو ست سنوات متوالية، ثم ارتحل عنها في سنة ٧٧٥ أو ٧٧٦هـ، وعاد إليها سنة ٧٩٢ هـ، وكان مجاورًا فيها، وحجَّ، وجعل

(١) أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ)، إنباء الغمر بأبناء العمر، المحقق: د. حسن حبشي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية- لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ج٣، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩م، ص ٤٧.

(٢) بلد بفارس بفتح الراء وكسر الزاي، وهي مدينة صغيرة وبها قلعة، ويُقال لها: كارزيات، خرج منها جماعة من العلماء، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ٤/ ٤٢٩.

(٣) أبو الفضل بن حجر العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، ٣/ ٤٧، خير الدين الزركلي، الأعلام، ٧/ ١٤٦ – ١٤٧.

(٤) محمد بن أحمد بن علي تقي الدين المقريزي (ت٨٤٥هـ)، درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة، ط١، حقَّقه: محمود الجليلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص ١٧٣.

(٥) علي عبد الكريم محمد بركات، مجد الدين الفيروزآبادي وأدواره الحضارية والفكرية وعلاقته باليمن ٧٢٩-٨١٧هـ/ ١٣٢٨- ١٤١٤م، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، مجلة القلم، ع٢، اليمن، ٢٠١٤م، ص ٣٥٧- ٣٥٨.

داره في الصفا[١]، ثم ارتحل إلى الطائف، واشترى بيتًا كان لجد العلامة الفاسي من جهة أمه، وأخذ عنه ولقَّبه بشيخنا[٢].

ثم ارتحل إلى المدينة، واشترى حديقتين، وعاد إلى مكة، ثم ارتحل إلى اليمن للأشرف، فمات الأشرف[٣] قبل وصوله، ثم عاد إلى مكة سنة ٨٥٠هـ في رمضان، وكان يحب الانتساب إلى مكة؛ حيث كان يكتب بخطه (الملتجئ إلى حرم الله تعالى)[٤].

ويضيف الفاسي المكي في معرض حديثه عن الفيروزآبادي[٥]: «التقى بعدد من علماء مكة، وأخذ من الفضلاء، وأخذوا عنه».

---

(١) محمد بن أحمد بن علي تقي الدين المقريزي (ت ٨٤٥هـ)، المقفى الكبير، المحقق: محمد اليعلاوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط٢، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م، ٧/ ٢٦٠ – ٢٦٢.

(٢) مجد الدين أبو طاهر بن محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، المحقق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٤٢٦هـ - ١٩٩٦م، ١/ ٥، تقي الدين المقريزي، درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة، مج ٣، حقَّقه: محمود الجليلي، دار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت، ١٤٢٣، ٢٠٠٢م، ص٢٦٠-٢٦٢، محمد يحي الفيقي، الدولة الرسولية ف اليمن – دراسة في اوضاعها السياسية والحضارية ٨٠٣-٨٢٧هـ/١٤٠٠-١٤٢٤م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط١، ١٤٣٥هـ - ٢٠٠٥م، ص٧٦-٨٩.

(٣) هو السلطان الأشرف (إسماعيل بن العباس) ٧٧٨-٨٠٣هـ/٣٧٦-١٤٠٠م كان لوالدته دور هام في تولية ابنها الحكم، واجَه عددًا من الصراعات مع قبائل تهامة والقوى الزيدية، حكم قرابة ربع قرن، وشهدت البلاد نهضة عمرانية، وكان محبًّا للعلم والعلماء، تزوج السلطان ابنته وتولَّى منصب القضاء عند إسماعيل حتى توفي سنة ٨٠٣هـ، استقبل السلطان الناصر الفيروزآبادي عندما قدم إلى اليمن ٧٩٦هـ/١٣٩٣م أحسن استقبال، وحظي بمكانه عند السلطان الناصر، وظل حتى توفي الأشرف الناصر سنة ٨١٧هـ، محمد يحي الفيقي، الدولة الرسولية في اليمن. دراسة في أوضاعها السياسية والحضارية ٨٠٣-٨٢٧هـ/١٤٠٠-١٤٢٤م، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط١، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م، ص ٧٦-٨٩.

(٤) تقي الدين الفاسي المكي، العقد الثمين، ٢/ ٤٣٠.

(٥) المصدر نفسه، ٢/ ٣٩٣.

ويذكر الفيروزآبادي في خاتمة معجمه القاموس المحيط أنه أتم تأليفه في مكة المكرمة، فقال: «قد يسَّر الله تعالى إتمامه بمنزلي على الصفا بمكة المشرفة تجاه الكعبة المعظمة، زادها الله تعالى شرفًا» [١].

توفي ليلة الثلاثاء ٢٠ شوال ٨١٧ هـ بزَبِيد، ودُفِن بمقبرة باب سهام[٢]، قريبة من قبر الشيخ إسماعيل الجبرتي [٣].

المحور الثاني: الروايات التاريخية عن مكة قبل الإسلام

ذكر العلامة مجد الدين الفيروزآبادي روايات في معجمه القاموس المحيط عن مكة قبل الإسلام، جرت تلك الأحداث في تلك البقعة المباركة، وقد انفرد المؤلف بعدد من الروايات عن غيره، ومن أهم تلك الروايات التي تناولها ما يلي:

أولًا: أهم الأماكن والبقاع والأسواق.

١ – الجباجب:

أورد مجد الدين الفيروزآبادي عددًا من الأماكن والبقاع، ومن أهمها «الجباجب»، وهي جبال مكة، وقيل: إنها في منحر بمنى كان يُلقَى فيها الكروش والضخام من النوق»[٤].

بينما ذكر البكري في كتابه «معجم ما استعجم من أسماء البلاء والمواضع»[٥] أنها بيوت مكة، وهي جمع جبجب، ومنازل في منى فقط، انتهى كلامه.

---

(١) الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ط١، ص١٨.

(٢) المصدر نفسه، ٢/ ٤٣١.

(٣) باب سهام: أحد أبواب مدينة زَبيد، مرتضى الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ٣٢/ ٤٤.

(٤) مجد الدين أبو طاهر محمد يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق: مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٨، ج١، ١٤٢٦هـ –٢٠٠٥م، ص ٦٥.

(٥) أبو عبيد الله عبد الله محمد البكري الأندلسي، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، عالم الكتب، بيروت، ج٢، ١٤١٣ هـ، ص ٣٦١ – ٣٦٢.

وأورد لنا أيضًا الحموي في كتابه «معجم البلدان»[١] أن الجباجب قِيل أنها أسواق مكة، وقيل: هي شجر معروف بمنى، وسُمِّي بذلك؛ لأنه كان يُلقَى به الكروش، كما أوضح الهمداني أن الجباجب هي جبال مكة، يُقال: ما بين أخشبَيها وبين جبجَبَيْها، وقِيل: هي أسواق مكة[٢].

وفصل جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام»[٣] بقوله أنه الغبغب، وجمعها: الجباجب، وهي الجب، فهي حفرة يُجمَع فيها دمُ البُدْن، وهي جبال مكة، أو أسواقها، أو منحر منى، وذكر أيضًا أنها حُفَر بمنى يُلقَى بها كروش الأضاحي في أيام الحج، أو يجمع دم البُدن والهدايا، كما وضح بأن الغبغب هي حفرة أو بئر كان المتعبِّدون للأصنام يرمون بها نذورهم وهداياهم، وما يتقرَّبون به للأصنام من نذور نفيسة من ذهب وحجارة كريمة.

وأوردها عاتق البلادي في كتابه «معالم مكة التاريخية الأثرية»[٤] أن الجباجب جمع جبجب، وهي مكان تُوضَع فيه أمعاء الحيوانات، وقالوا: إنها أسواق مكة، والجباجب هي الأحجار الظاهرة الهشة الباطن، وهذا ما ينطبق على جبال مكة ومنى ومزدلفة، والجباجب بيوت مكة.

وقد تناول كثير من المؤرخين الجباجب، واتفقوا على أنها جبال مكة، وأنها مكان تُرمى فيه كروش الأضاحي في أيام الحج، مما يوضح قيام سادات قريش بالذبح، والتي كانت من شعائر الحج عن إبراهيم عليه السلام، إلا أنهم ابتدعوا الكثير من الحكايات الخاطئة، وترى الباحثة أن ذلك يدلِّل على تخصيص الأماكن البعيدة؛ لكثرة زُوَّار الكعبة، والقيام بعدد من المناسك والذبح، وربما ترمي بقايا أمعاء الحيوانات في أسفل الجبال كإجراء وقائي.

(١) شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت الرومي الحموي (ت ٦٢٦هـ)، معجم البلدان، ج٢ دار صادر، بيروت، ط٢، ١٩٩٥ م، ص ٩٨.

(٢) أبو بكر محمد بن موسي الحازمي الهمداني، الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مسماه من الأمكنة، المحقق: حمد الجاسر، دار اليمامة، الرياض، ١٤١٥هـ، ص ١٨٣.

(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج١١، دار الساقي، بيروت، ط٤، ١٤١٢هـ، ص ٤٢٣.

(٤) عاتق بن غيث البلادي، معالم مكة التاريخية الأثرية، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م، ص ٦١.

٢- الحطيم:

أورد الفيروزآبادي عن الحطيم أن العرب كان تتحالف عنده، وهي حجر الكعبة أو جداره(١).

وقد أورد الوهراني في كتابه «مطالع الأنوار على صحاح الآثار»(٢) أنه ذكر سبب تسميته، وذكر أنه حجر مكة، ويسمى حطيمًا(٣)؛ لأن البيت رُفِع، فتُرِك هو محطومًا، وقِيل: لأن العرب كانت تطرح فيها ما طافت به من الثياب، فيبقى به حتى يتحطَّم بطول الزمان، بمعنى حاطم، وأيضًا ذكر البكري في كتابه «معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع» أن الحطيم هو دار البيت(٤).

وقد انفرد الفيروزآبادي بأهمية الحطيم؛ لأنه كان يتم فيه تحالُفات العرب، بينما ذكر الآخرون أنه جزء من الكعبة، ولذا فإن الحطيم جزء من الكعبة انفصل بعدما تحطَّم؛ لقصر النفقة عندما أرادت قريش تجديد البناء، والله أعلم.

---

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١٠٩٥.

(٢) إبراهيم يوسف الوهراني الحمزي (ت ٥٦٩هـ)، مطالع الأنوار على صحاح الآثار، تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، وزارة الثقافة والشؤون الإسلامية، قطر، ط١، ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م، ٢/ ٢٧٣.

(٣) الحطيم: هو (الحجر) بكسر وسكون الجيم؛ الحطيم، وهو محوط مدوَّر على صورة نصف دائرة خارج من جدار البيت من جهة الميزاب، وسُمِّي حجرًا لأنه حجر عنه بحيطانه، وحطيمًا لأنه حطم جداره عن مساواة الكعبة. الشامي: محمد بن يوسف الصالحي (ت٩٤٢هـ)، سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عادل عبد الموجود، محمد معوض، ج٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧١م، ص١٥٨.

(٤) أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز البكري الأندلسي، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ٢/ ٤٢٧.

٣- زُبَيْر:

هو موضع في جبل في مكة كان الحارث المخزومي يحبس فيه سفهاء قومه، كما ذكره الفيروزآبادي[١]، وأورده الفاسي في كتابه «شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام»[٢] أنه موضع سُمِّي بالتاء: تبيرًا، وهو جبل عظيم بمزدلفة بين مكة وعرفة، وكان ثَبِير مكانًا للزنج[٣]، حيث كانوا يجتمعون عنده للهو واللعب.

كما استعرض الهمداني في كتابه «الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مسماه من الأمكنة»[٤]، لفظه زبير -أو بالتاء: تبير- من أعظم جبال مكة، بينها وبين عرفة، كان المشركون إذا أرادوا الإفاضة يقولون: (أشْرِق ثبير كيما نغير) [٥]، وهو من أعظم الجبال في منى، وسبب تسميته أن واحدًا من قبيلة بني هذيل المسمى ثبير قد مات على هذا الجبل، وهذا الجبل من المواقع الهامة في منى[٦]، ومن خلال ما ورد من أقوال المؤرخين والباحثين فإنه يثبت أن جبل ثبير مجموعة من جبال

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٧٦٧.

(٢) الفاسي، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ص٣٨٢.

(٣) سُمِّي جبل الزنج، وهو جبل المسفلة، عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ط١، دار مكة، مكة المكرمة، ج٣، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، ص٢٠٠-٢٠١.

(٤) أبو بكر محمد بن محمد بن موسى الحازمي الهمداني، الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مسمَّاه من الأمكنة، المحقق: حمد الجاسر، دار اليمامة، الرياض، ١٤١٥هـ، ص ١٧٢.

(٥) لأن المشركين يدفعون من عرفة قبل مغيب الشمس، ومن المزدلفة بعد طلوع الشمس، يقولون: (أشرِق ثَبِير)، فخالفهم الرسول صلى الله عليه وسلم. البخاري: أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، المحقق: مصطفى البغا، ج٣، دار اليمامة، دمشق، ط٥، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص٣٩٤.

(٦) علي بن سلطان محمد، أبو الحسن نور الدين الملا القاري (ت ١٠١٤هـ)، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ج٩، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٠م، ص ٣٩٢٣.

كلها تسمى ثبير في مكة[١]، وما ذكر آنفًا أنهم كانوا يلعبون عنده في الجاهلية، فهو مكان للألعاب، ومكان للعبادة، حيث يتجه المتعبِّدون نحو المرتفعات للتعبُّد.

٤- عرفات:

ذكر الفيروزآبادي موضع عرفات أنه موضع سُمِّي بذلك؛ لأن آدم وحواء تعارفا بذلك، أو لقول جبريل لإبراهيم عليه السلام لما علَّمه المناسك قال: عرفت؟ قال: نعم، أو لأنها مقدسة معظَّمة[٢].

وقد أشار الفاكهي في كتابه «أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه»[٣] أن عرفات سُمِّيَت بذلك لأن جبريل عليه الصلاة والسلام انطلق بإبراهيم عليه السلام إلى عرفات، فقال: عرفت؟ فقال: نعم. قال: فمن ثم سُمِّيَت عرفات، وأورد هذا الرأي ابن الضياء المكي في كتابه «تاريخ مكة المكرمة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف»[٤] أن إبراهيم عليه السلام مضى في حجه وجبريل يُوقفه على المواقف، ويُعلِّمه المناسك، حتى انتهى إلى عرفات، فقال: عرفت مناسكك؟ فقال إبراهيم: نعم، فسُمِّيَت عرفات بذلك.

٥- المجنة:

أشار إليها الفيروزآبادي بأنها موضع قريب إلى مكة يكثر فيها الجن[٥]، وذكرها الزمخشري

---

(١) ثبير الأول وهو أعظم جبل، وثبير الزنج، العيني: بدر الدين أبو محمد محمود (ت٨٥٥هـ)، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، صحَّحه: مجموعة من العلماء، تحت إشراف محمد الدمشقي، دار إحياء العربي، بيروت، د. ت، ج٩، ص٢٦٢.

(٢) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٨٣٦.

(٣) أبو عبد الله محمد بن إسحاق الفاكهي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، ج٥، للمحقق: عبد الله بن دهيش، دار خضر، بيروت، ط٢، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م، ص٩.

(٤) محمد بن أحمد بن الضياء محمد القرشي، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة المشرفة والقبر الشريف، المحقق: علاء إبراهيم وأيمن نصر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ٢٠٠٤م، ص٤٧.

(٥) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٨٧.

أيضًا في كتابه «الجبال والأمكنة والمياه»[١] أن مجنة[٢] سوق من أسواق العرب تقع بالظهران قرب مكة إلى جبل يُقال له: الأصفر بأسفل مكة، وقد خالَفه الكثير من المؤرخين، حيث ذكروا أن مجنة سوق من أسواق العرب، ولم يَرِد ذِكر كثرة الجن فيها، ومنهم الزمخشري في كتابه «الجبال والأمكنة والمياه»؛ أن مجنة سوق من أسواق العرب تقع بالظهران قرب مكة[٣].

كما أورده جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» أنه سوق تُعقَد في الأشهر الحُرُم، مثلها مثل عكاظ وذي المجاز والمجنة، وتكتَظُّ بجموع غفيرة من الناس[٤].

وقد سبقه إلى ذلك ابن الأثير في كتابه «الكامل في التاريخ» حيث ذكر أن عكاظًا وذا المجاز ومجنة أسواق تجتمع بها العرب كل عام إذا حضر الموسم، وكانت مجنة من أسواق العرب التي كانت أقل أهميةً من غيرها[٥]، فيما خالفه الرأي المؤرخ الأفغاني في كتابه «أسواق العرب في الجاهلية» الذي قال بأن مجنة موضع، وقِيل: بلد قرب مكة بالقرب من الظهران التي فيها جبال ومياه[٦]، بينما ذكر ابن سعيد الأندلسي في كتابه «نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب» أن

(١) مجنة؛ بالفتح وتشديد النون: اسم مكان من الجُنَّة، وهو الستر والخفاء، فهو موضع على أميال من مكة تمتاز بأن أرضها غزاز، والماء متوفر، وهي قريبة من ديار قبائل هذيل وخزاعة. عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ٣/ ١٥٠٦-١٥٠٧.

(٢) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٧٦٧.

(٣) المرجع نفسه، ص٩٢.

(٤) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١٤/ ٥٩.

(٥) أبو الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني الجزري عز الدين ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ج١، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص ٥٢٨.

(٦) سعيد بن محمد الأفغاني، أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م، ص٣٤٤.

مجنة سوق العرب[١]، ويتَّضح مما ورد أن سوق مجنة من أسواق العرب تمتاز بموقع يتوافر فيها كل مقومات الحياة، وإلا لَما أصبح من أشهر أسواق العرب.

ثانيًا: الديار والآبار والأحجار التعبُّدية:

١– منازل قريش:

وصف الفيروزآبادي في كتابه منازل قريش الظواهر، وهم النازلون بظهر مكة، وذكر قريش البطاح[٢]، وهم النازلون بين أخشبَيْ مكة، كما ذكر أحابيش قريش، وهم النازلون بجبل أسفل مكة الذي يُعرف بحبش؛ حيث تحالَفوا بعضهم لبعض[٣].

وقد استعرض عدد من المؤرخين منازل قريش، منهم من أطال الوصف، ومنهم من اختصر في تحديد منازلهم، فقد وضَّح الحازمي في كتابه «الأماكن أو ما اتفق لفظه»[٤] أن منازل قريش البطاح الذين ينزلون بطاح مكة، حيث يقال لهم: قريش الداخلة، وأيضًا البكري في كتابه «معجم

(١) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، المحقق: نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان، د. ت، ص٣٧٢.

(٢) قريش البطاح هم سكان مكة، والبطاح مسايل أوديتها (وادي مكة) كناية عن الأبطح والبطحاء، وقريش الظواهر سكان ظاهر مكة منى وعرفات والمغمس. عاتق البلادي، معجم معالم الجغرافية في السيرة النبوية، ص٤٥.

(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١٣٧، ٢١٣، ٥٨٩.

(٤) الحازمي، الأماكن أو ما اتفق لفظه، ص١٢٨.

ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع»[١]، حيث أورد أن قريش البطاح هم قبائل كعب بن لؤي، وهم بنو عبد مناف، وبنو عبد العزى، وبنو عبد الدار، وبنو زهرة، وبنو تيم، وبنو مخزوم، وبنو جُمَح.

وذكر أن الظواهر من قريش في الجاهلية يفخرون على أهل الحرم بظهورهم للعدو، وإظهارهم للناس، وهذا يدل على أن الظواهر ليست في الحرم، كما أشار إلى ذلك الفاكهي المكي في كتابه «أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه»[٢]، وكان أهل الظواهر من قريش في الجاهلية يفخرون على أهل الحرم، فيُعقد لواء فخارهم للناس، قال الزبير: (وكانت العرب تَنفِس قريشًا، وتُعيِّر أهل الحرم بالمقام بالحرم) [٣].

وكان لابن سعيد الأفغاني في كتابه «أسواق العرب في الجاهلية والإسلام» رأي؛ حيث ذكر أن قريش البطاح هم الذين نزلوا بطحاء مكة وبطنها، وهم سادة القرشيين، ومنازلهم الشِّعب بين أخشبَيْ مكة، وهم صبابة قريش، اختطُّوا منازلهم في البطحاء، بينما قريش الظواهر نزلوا أعلى مكة خارج الشِّعب، فانتشروا حولها في ظواهر، وهم دون أولئك شرفًا وغنًى وشأنًا[٤].

(١) أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز البكري الأندلسي، معجم ما استعجم من أسماء والبلاد والمواضع، ص٢٥٧-٢٥٨.

(٢) أبو عبد الله محمد بن إسحاق الفاكهي المكي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، ٥/ ١٦٩.

(٣) المكي الفاكهي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، ٥/ ١٦٩.

(٤) سعيد الأفغاني، أسواق العرب في الجاهلية، ص ٩٦.

وقد ذكر الأفغاني في كتابه «أسواق العرب في الجاهلية» الظواهر من قريش هم بنو عدي بن قُصَيّ بن كلاب، سُموا بذلك لأنهم كانوا بظواهر الحرم[١]، واستعرض ابن منظور في كتابه «لسان العرب» قريش الأباطح فقال: «قريش البطاح هم الذين ينزلون الشِّعب (بين أخشبَيْ مكة) فهم أشرف وأكرم من قريش الظواهر، (الظواهر الذين ينزلون خارج الشِّعب)؛ لأن أهل الأباطح هم قُطَّان الحرم، والظواهر أعراب البادية.

وفي كتاب «مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم» للشريف أوضح أن قبيلة قريش تميَّزت حسب مساكنها إلى قسمين في مكة؛ القسم الأول: سكن الوادي وعُرف بقريش البطاح، والقسم الثاني: سكن أطراف مكة، وعُرف بقريش الظواهر، ولذا امتازت قريش البطاح بشؤون الحكم والرئاسة، ووُزِّعَت المناصب على بطونها[٢].

فيما ذكر المؤرخ القلقشندي في كتابه «قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان»[٣]، حيث ذكر أن قريشًا انقسمت إلى: قريش البطاح وقريش الظواهر؛ قريش البطاح هم بنو قصي بن كلاب، وبنو كعب بن لؤي، وقريش الظواهر مَن سواهم، فيما أورد القلقشندي أيضًا في كتابه

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١٧/ ٨٨.

(٢) أحمد إبراهيم الشريف، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٥م، ص ١٨٩.

(٣) أبو العباس أحمد القلقشندي، قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، المحقق: إبراهيم الأبياري، ط٢، دار الكتاب المصري، القاهرة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص١٣٨.

«نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب» أن الظواهر فِرقة من قريش؛ لأنهم كانوا بظواهر الحرم[١].

وعلَّق ابن خلدون في كتابه «ديوان المبتدأ والخبر» أن قريشًا صارت فرقتَين؛ قريش البطاح، وقريش الظواهر، وصارت قريش الظواهر باديةً لقريش البطاح، وقريش الظواهر كانت أقل مرحلة[٢]، وقد كان من أبرز أعمال قصي بعد تولّيه سيادة الكعبة تقسيم الأراضي على القبائل حتى يكونوا على مقربة من الكعبة، ويقوموا بخدمتها.

٢- منازل أحابيش قريش:

حدَّد الفيروزآبادي في كتابه منازل أحابيش قريش الذين ينزلون بجبل أسفل مكة، ويُعرف بحبشي، حيث تحالَفوا مع بعضهم البعض[٣]، وقد سبقه إلى ذلك ياقوت الحموي في كتابه «معجم البلدان» حيث ذكر أن هناك جبلًا بأسفل مكة يُعرف (بنعمان الأراك)، وسُمِّيت أحابيش[٤] قريش باسم الجبل، ويبعد عن مكة ستة أميال[٥]، وأورد ابن منظور في كتابه «لسان العرب» أن حبشي جبل بأسفل مكة سُمِّي بأحابيش قريش، وزاد أيضًا أن بني المصطلق وبني الهون بن خزيمة

(١) أبو العباس أحمد علي القلقشندي، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبنانيين، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٩٠م، ص ١٤٢.

(٢) ابن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر، المحقق: خليل شمارة، ط٢، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص٣٩٨.

(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٥٨٩.

(٤) الأحابيش لفظة مشتقة من حبش، وتعني: جنس من السودان، وهم الأحبش والحبشات، وهم ليسوا من قبيلة واحدة، بل مجموعة بطون كوَّنوا تكتُّلًا قبَليًّا أطلق عليهم الأحابيش. عروبة حاتم عيد، أحلاف قريش من خلال كتاب: المحقق في أخبار قريش، لابن حبيب (٢٤٥هـ / ٨٥٨م).. دراسة في النشاط الاقتصادي، مجلة كلية التربية الإسلامية، جامعة بابل، ع١٨، بغداد، ٢٠١٤م، ص٢٧٧.

(٥) ياقوت الرومي الحموي، معجم البلدان، ٢/ ٢١٤.

اجتمعوا عنده فحالَفوا قريش[١]، وقد ذكرهم جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» بأنهم أحابيش قريش؛ لأنهم حالَفوا بني الحارث بن عبد مناة، فهم أحلافهم حلفاء قريش، وزاد على هذا القول أن سبب التسمية لاجتماعهم، والتحابُش هو التجمع في كلام العرب، واجتمعوا عند جبل حبشي فحالَفوا قريشًا[٢]، ويحتمل أن استخدام لفظة الأحابيش دلالة على القوة العسكرية، وتدعم تكوين تشكيل قَبَلي يعزِّز القوة العسكرية التي كانت تستأجرها قريش قبل الإسلام؛ للدفاع عن بلدها وقوافلها التي تتردَّد بين الشام واليمن.

٣- دار رائعة:

ذكر الفيروزآبادي دار رائعة في مكة، وفيها مدفن آمنة أم النبي، واستعرض عدد من المؤرخين، ومنهم الحازمي في كتابه، ذِكرَ هذه الدار، واختُلف في مدفن أم النبي، فذكر: دار رائعة موضع بمكة، قِيل: فيه مدفن أم النبي، وقِيل أنها دُفِنت بالأبواء[٣]، وقِيل: دُفنت بمكة في شِعب[٤] أبي دُب[٥].

(١) محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ج٦، ط٣، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ص ٢٧٨.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٨/ ١٢٤.

(٣) يسمى بشِعب العفاريت، وهو شِعب يصب على مقبرة المعلاة القديمة. عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ٤/ ٦٠٤، وهو من أودية الحجاز، يتميز بالمياه، ويسمى الآن (وادي الخريبة)، عاتق البلادي، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ص٣٩.

(٤) شِعب أبي دُب: فيه قبور أهل الجاهلية، وعندما جاء الإسلام حوَّلوا قبورهم إلى الشِّعب الذي بأصل ثنية المدنيين، وهو شِعب من شعاب الحجون بمكة. تعرف مقبرة أهل مكة " المعلاة " حاليا. عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ٥/ ٩١٣.

(٥) الحازمي، الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مسمَّاه، ص ٤٥٤.

كما وصف البغدادي هذه الدار في كتابه «مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع»[١] أنه ذكر لفظة دار رائعة، وهي موضع بمكة، وقِيل: ماء على يمين الطريق لبني عميلة، وقد ذكر الفاكهي في كتابه «أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه» عدة أقوال في موضع مدفن أم النبي آمنة بنت وهب، فذكر دُفِنَت في شعب أبي دُب، وقال بعضهم: قبرها في دار رائعة، وقال الآخر: قبرها بالأبواء[٢].

وأشار الأزرقي في كتابه «أخبار مكة وما فيها من الآثار» أن بعض المكيين زعموا أن قبر آمنة بنت وهب في شِعب أبي دُب، وقال بعضهم: قبرها في دار رائعة[٣]، وأكَّد ذلك ياقوت الحموي في كتابه «معجم البلدان» أن دار رائعة موضع بمكة فيه مدفن آمنة بنت وهب أم رسول الله، وقِيل: إنها دُفِنت بالأبواء، وقِيل: بمكة في شعب أبي دُب[٤]، لكن مما ورد أغلب الأقوال على أنها دُفِنت بالأبواء، وهو الثابت، والله أعلم.

٤- دار عربة:

ذكر الفيروزآبادي أن قريشًا أقامت بعربة، ويُنسَب إليها العرب، وهي باحة العرب، وباحة دار أبي الفصاحة إسماعيل عليه السلام[٥]، وقد أوردها عدد من المؤرخين، أبرزهم الحازمي في كتابه «الأماكن» أو «ما اتفق لفظه وافترق مُسمَّاه»: عربة باحة العرب، وباحة دار أبي الفصاحة، والمراد بذلك مكة وساحاتها[٦]، وذكر جواد علي أن عربة هي باحة العرب، وباحة دار أبي الفصاحة إسماعيل بن إبراهيم عليه السلام، أقامت قريش بعربة، وانتشر سائر العرب في جزيرتها،

(١) عبد المؤمن عبد الحق بن شمائل القطيعي البغدادي (ت ٧٣٩هـ)، مراصد الاطِّلاع علي أسماء الأمكنة والبقاع، ج٢، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ، ص ٥٩٩.

(٢) الفاكهي المكي، أخبار مكة في قديم الدهر، ٤/ ١٤١.

(٣) أبو الوليد محمد بن عبد الله بن محمد الأزرقي، أخبار مكة وما جاء فيها من آثار، المحقق: رشدي صالح ملحس، دار الأندلس، بيروت، ٢/ ٢١٠.

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ٣/ ٢٢.

(٥) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١١٣.

(٦) الحازمي، الأماكن أو ما اتفق لفظه، ص١٦٥.

فنُسِبوا كلهم إلى عربة[١]، كما ذكرها البغدادي في كتابه «مراصد الاطِّلاع» بأن عربة اسم جزيرة العرب، سُمِّيت بذلك لأن العرب سكنوها، والصحيح أن اللفظة قديمة يُراد فيها في اللغات السامية بمعنى البدو والبادية[٢].

٥- موضع شجرة السُّرُر:

موضع قرب مكة كانت به شجرةٌ سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا، أي: قُطِعت سُرَرُهم تحتها.[٣] وذكر مرتضى الزَّبيدي في معجمه أن السُّرر: "موضع قرب مكة على أربعة أميال، وقِيل: كانت به شجرة سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا، كما جاء في الحديث: «... إن بها سرحة سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا»، أي: قُطِعت سُرَرهم، أي أنهم وُلِدوا تحتها، تُسمَّى سُررًا لذلك"[٤].

وذكر البكري أيضًا في كتابه «معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع» أن السرر وادٍ بمكة بين الأخشبَين من منى، سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا[٥].

وعلَّق الفاسي في كتابه «شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام» أن وادي السرر: سَرْحة سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا، أي: قُطعت سُرَرُهم، والسُّرَر ما تقطعه القابلة من المولود، ويُسمَّى وادي السُّرر بضم السين، وقِيل: بفتحها[٦].

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١/ ٢٠.
(٢) عبد المؤمن بن عبد الحق القطيعي البغدادي، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، ٢/ ٩٢٨.
(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٤٠٦
(٤) أخرجه النسائي في سننه: كتاب مناسك الحج، باب ما ذكر في منى، ٥/ ٣٤٨، وأحمد في مسنده، مسند عبد الله بن عمر، ١٠/ ٣٥٥، ومالك في الموطأ، كتاب الحج، باب جامع الحج، ١/ ٥٦٦، وقال ابن عبد البر: أما عمر بن حيان الأنصاري أو عمران بن سوادة فلا أدري من هو. وقال الهيتمي في مجمع الزوائد: رواه أبو يعلى من رواية الأعمش عن عبد الله بن ذكوان، ولم أعرفه، وبقية رجاله ثقات (١٤٤-٨)، وقال الألباني: ضعيف، مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ١٢/ ١٢.
(٥) أبو عبيد البكري، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ٣/ ٧٣٣.
(٦) الفاسي، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ١/ ٤٢١.

وذكرها أبو الفضل في كتابه «مشارق الأنوار على صحاح الآثار» بأن قوله: سُرَّ تحتها سبعون نبيًّا، قِيل: هو من السرور، أي: بُشِّروا بالنبوءة، وقِيل: وُلِدوا تحتها وقُطِعت سُرَرهم(١).

٦- بئر الجفر:

أشار الفيروزآبادي إلى عدد من الآبار الموجودة في مكة، منها: بئر بمكة لبني تَيْم(٢)، وماء لبني نصر ماء "اللينة"، حفرها سليمان عليه السلام(٣).

وأورد الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» أن لِينة بالكسر: ماء لبني أسد، حفرها سليمان عليه السلام، وهي موضع بطريق مكة، وأن سليمان عندما اشتكى جنده من العطش حفرها(٤)، وأوردها مجموعة من المؤرخين، واختلف في الذي قام بحفرها، والسبب في حفرها، ومنهم الأزرقي في كتابه «أخبار مكة» حيث ذكر أن أمية بن عبد شمس حفر بئر يُقال لها: الجفر(٥).

وأيضًا أشار اليها الحازمي في كتابه «الأماكن ما اتفق لفظه وافترق مسمَّاه» أن الجفر بفتح الجيم وسكون الفاء (٦): اسم بئر بمكة حفرها بنو تَيْم بن مرة، وقال أيضًا: حفرها أمية بن عبد

(١) عياض بن موسى بن عياض اليحصبي السبتي أبو الفضل، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، ج٢، المكتبة العتيقة، دار التراث، د. ت، ص٢١٢.

(٢) كانت كل قبيلة من قبائل قريش تحفر في رباعهم بئرًا، فاحتفرت بنو تميم الجفر، وقبل حفرها أمية بن عبد شمس، وسماها جفر مرة بن كعب، وقال أمية: أنا حفرت للحجيج الجفر. عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ٤/ ٣٦٢.

(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٣٣٦، ١٢٣٢.

(٤) محمد بن مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج٣٦، المحقق: مجموعة من المحققين، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ط٢، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ص ٣٤٩.

(٥) الأزرقي، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، ٢/ ٢١٨.

(٦) الحازمي، الأماكن أو ما اتفق لفظه، ص٣٦٧.

شمس، وسمَّاها بحفر مرة بن كعب، وقد استعرضها التقي الفاسي في كتابه «العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين»، بئر الجفر: حفر أمية بن عبد شمس بئرًا يُقال لها: الجفر(١).

وذكرها جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب» أن عبد شمس بن عبد مناف حفر الجفر(٢)، وأيضًا أشار إليها محمد حسن شراب في كتابه «المعالم الأثيرة في السنة والسيرة» أن الجفر بئر جاهلية في مكة(٣).

٧– بئر خم:

ذكر الفيروزآبادي أن مَن قام على حفرها شمس بن عبد مناف في مكة(٤)، وقد أورد الفاكهي في كتابه «أخبار مكة» أن بئر خم قريبة من الميشب(٥)، حفرها مرة بن كعب بن لؤي، وكان الناس يأتون خمًّا في الجاهلية والإسلام في الدهر الأول يتنزَّهون به(٦).

وقد استعرض جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» بئر خم بأن الذي حفرها شمس بن عبد مناف في مكة، كما ورد أن عبد شمس حفر بئرًا وسمَّاها (خم، ورم)، فأمَّا خم فهي عند الروم، وأما (رم) فعند دار خويلة بنت خويلد(٧).

وأورد التقي الفاسي في كتابه «العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين» أن بئر خم حفرها كلٌّ من كلاب بن مرة، وكانت تُدعى بيرا، وهي مشرب للناس في الجاهلية، ويُقال: إنها كانت لبني مخزوم(٨).

---

(١) تقي الدين الفاسي المكي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، ١/ ٨.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١٣/ ١٩٢.

(٣) محمد حسن شراب، المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، ط ١، دار القلم، دمشق، ١٤١١هـ، ص١٠٢.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١١٠٤.

(٥) يعرف اليوم باسم الغربة، وهو غدير عليه نخل، وسُميت بذلك لنقائها، ولا يفارقها المطر، وبها جماعة من خزاعة وكنانة، عاتق البلادي، معجم معالم الحجاز، ٣/ ٥٧٢–٥٧٣.

(٦) الفاكهي المكي، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، ٤/ ١٩٨.

(٧) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١٣/ ١٩١.

(٨) تقي الدين الفاسي المكي، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، ١/ ٧.

وعلَّق عاتق البلادي في كتابه «معالم مكة التاريخية»، فذكر أن خم بئر بمكة، قِيل إنها لكلاب بن مرة بن قُصَي، وقِيل: حفرها عبد شمس بن عبد مناف[١]، وذكر أيوب صبري باشا في كتابه «موسوعة مرآة الحرمين الشريفين وجزيرة العرب» أن بئر خم حفرها كلاب بن مرة خارج مكة[٢].

وأوضح كلٌّ من محمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة» أن خم وادٍ وبئر حفرها عبد شمس بن عبد مناف في مكة[٣]، والزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» ذكر أن خم وادٍ وبئر حفرها عبد شمس بن عبد مناف في مكة[٤]، مما سبق ذكره من الآبار التي حفرت زمن قريش يتبيَّن معرفة العرب بالقيافة وكشف مواطن الماء، ذلك لأهميتها للشرب، ولسقي الحجاج والمعتمرين زمن الجاهلية.

٨-الأنصاب:

ورد في كتاب القاموس المحيط للفيروآبادي عدد من الأنصاب والحجارة التي كانت تُعبَد من دون الله، ومنها "الأنصاب"، وهي حجارة حول الكعبة يُذبح فيها لغير الله[٥]، وقد وردت في عدد من المصادر لعدد من المؤرِّخين، ومنهم أبو بكر زكريا في كتابه «الشرك في القديم والحديث» أن الأنصاب حجارة منصوبة أمام الحرم وغير الحرم يطوفون بها ويذبحون عندها[٦]، وفسَّرها الطبري في كتابه «تفسير الطبري» أن الأنصاب حجارة كانوا يُهلُّون لها ويذبحون عليها[٧].

(١) عاتق البلادي، معالم مكة التاريخية، ص٩٦.

(٢) أيوب صبري باشا، موسوعة مرآة الحرمين الشريفين، ١/ ٣٠٤.

(٣) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ج٢، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م، ص٣٣٨.

(٤) مرتضى الزبيدي، تاج العروس، ٣٢/ ١٢٣.

(٥) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٣٨.

(٦) أبو بكر محمد زكريا، الشرك في القديم والحديث، ج١، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ص٥٤٩.

(٧) محمد جرير الطبري، تفسير الطبري، تحقيق: د. عبد الله التركي، ج٨، دار هجر، القاهرة، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص٧١.

وقد أشير إليها في موسوعة «التفسير المأثور»، حيث ذُكِرت الأنصاب بأنها حجارة حول الكعبة يذبح عليها أهل الجاهلية، وعرَّفها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» بأن الأنصاب حجارة حول الكعبة تُنصَب، والنُّصب هو صنم أو حجر تنصبه وتذبح عنده[١].

كما ذكرها جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب» بأن أهل الجاهلية كانوا يطوفون حول الرجمات، وهي حجارة تُجمَع تكون على شبه بيت مرتفع يُقال له: الرجمة، يطوفون حول الأصنام والأنصاب، ويطوفون حول الذبيحة، والتي يقدِّمون لها قربانًا للآلهة، وكانوا يُريقون دم الضحية على الأنصاب، وهي موضوعة على الكعبة[٢]، وأورد توفيق برو في كتابه «العرب القديم» أن الأنصاب حجارة غير منصوب كانوا يطوفون بها، ويَعتِرُون عندها العَتِيرة: الذبيحة[٣].

وأيضًا ابن الكلبي أورد في كتابه «الأصنام» أن للعرب حجارة غير منصوبة يطوفون بها، ويَعتِرون عندها، ويسمونها الأنصاب، ويُسَمُّون الطواف بها الدوار[٤].

وأوضح ذلك الهمذاني في كتابه «الفريد في إعراب القرآن المجيد» أن الأنصاب حجارة منصوبة حول البيت يذبحون عليها ويُعَظِّمونها، وتسمى الأنصاب[٥]. وهذا يوضِّح انتشارها ووجودها في مكة، واعتناقهم بشدة، مما سبَّب رفضهم لدعوة الإسلام.

---

١) مجموعة من المؤلفين، موسوعة التفسير المأثور، إعداد: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية، ج٨، دار ابن حزم، بيروت، ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٧م، ص ٧٩.

(١) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٤/ ٢٧٥.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١١/ ٤٢٠.

(٣) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ط٢، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٢هـ، ص٢٩١.

(٤) أبو المنذر هشام بن محمد السائب الكلبي، الأصنام، المحقق: أحمد زكي باشا، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٠م، ص ٤٢.

(٥) المنتجب الهمذاني (ت ٦٤٣هـ)، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، دار الزمان، المدينة المنورة، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٤٠٢.

٩- حجر الشَّغْرَى:

ذكره الفيروزآبادي أنه بلد أو موضع حجر قُرب مكة كانوا يركبون منه الدابة[١]، وقد أكَّد ذلك الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» بأن الشَّغْرَى حجر قرب مكة كانوا يركبون منه الدابة[٢]، وورد أيضًا في كتاب البغدادي «مراصد الاطِّلاع على أسماء الأمكنة والبقاع» أنه حجر قريب من مكة كانوا يركبون منه الدواب، وقِيل أيضًا أنه حجر قُرب مكة كانوا يقولون: إن كان كذا وكذا أتيناه، فإذا أتوا بالوا عليه[٣].

١٠- الجدرة:

أشار الفيروزآبادي إلى أنها حي من الأزد، سُمُّوا بذلك؛ لأنهم بنوا جدار الكعبة أو حِجْرها[٤]، وقد أوردها كلٌّ من ابن كثير في كتابه «البداية والنهاية» أن جُرهم عندما تولَّت أمر البيت بُنِي للكعبة جدار، فسُمِّي عامر هذا الجدار بالجادر، فقِيل لولده: الجدرة؛ لذلك[٥].

وابن ماكولا في كتابه «الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب»[٦]، وأيضًا ابن الأثير في كتابه «اللباب في تهذيب الأنساب» بأن جدرة بالجيم والدال المهملة والراء المفتوحة، فأُمُّ قُصَيِّ بن كلاب فاطمة بنت عوف بن سعد بن سيل، من الجدرة، وهم حلفاء بني الدئل بن بكر بن عبد مناة بن كنانة، وإنما سُمُّوا الجدرة؛ لأنهم بنوا الحِجر، وهو من

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٤١٧.

(٢) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ١٢/ ٢٠٥.

(٣) عبد المؤمن عبد الحق القطيعي البغدادي، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، ٢/ ٨٠٣.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٣٦٢.

(٥) أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي، البداية والنهاية، تحقيق: عبد الله التركي، دار هجر، ط١، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ٣/ ٢٣٢.

(٦) الأمير أبو نصر علي الشهير بابن موكولا، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ج٣، حققه: عبد الرحمن اليماني، دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط١، ١٩٨٣م، ص١٢٩.

البيت[١]، كما أورد الأزرقي في كتابه «أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار»[٢]، وأيضًا ذكرها وأكَّد ذلك ابن الضياء في «تاريخ مكة المشرفة والمسجد والمدينة الشريفة»، بنى البيت لجرهم أبو الجدرة، فسُمِّي عمرو الجادر، وسُمُّوا بني الجدرة[٣].

ثالثًا: الأطعمة والأشربة والأشجار الطبية:

أشار الفيروزآبادي إلى مجموعة من الأطعمة والأشربة التي كانت تستخدم في الجاهلية، منها:

١ – طعام النابجة:

من أهم الأطعمة التي ذكرها الفيروزآبادي "طعام النابجة" الداهية: وهو طعام عُرف منذ العصر الجاهلي، يُخاض الوبر باللبن فيُجدح كالنبيج[٤]، وشرح ذلك أحمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة» بأن النابجة: طعام جاهلي يُخاض اللبن بالوبر، فيُجدح ويُؤكَل في المجاعات، وصواب النابجة: البائجة[٥]، وذكر الأزهري في كتابه «تهذيب اللغة» أن النابجة والنبيج كان من أطعمة العرب في المجاعة؛ يُخاض اللبن في الوبر ويُجدَح[٦].

كما ذكر ابن منظور في كتابه «لسان العرب»: النابجة والنبيج كان من أطعمة العرب زمن المجاعة، يُخاض الوبر باللبن[٧]. وأوردها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» بأن النابجة: الداهية،

(١) أبو الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني الجزري عز الدين بن الأثير، اللباب في تهذيب الأنساب، ج١، دار صادر، بيروت، د. ت، ص٢٦٢.

(٢) الأزرقي، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، ١/ ٨٦.

(٣) ابن ضياء، القرشي، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة، ص٥٢.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٢٠٦.

(٥) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ٥/ ٣٨١.

(٦) محمد بن أحمد الأزهري الهروي، تهذيب اللغة، المحقق: محمد عوض مرعب، ط١، ج١١، دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠١م، ص٨٦.

(٧) ابن منظور، لسان العرب، ٢/ ٣٧٢.

والصواب: البائجة، وهو طعام جاهلي كان يُتَّخَذ أيام المجاعة[١]، ولذا فإن أي مجتمع إنساني يحدث له موجات رخاء وشدة، مما أنتج مثل هذه الأطعمة التي عُرفت في وقت الشدة.

٢- السقرقع:

ذكرها الفيروزآبادي بأنها شراب من الذرة أو الشعير أو الحبوب[٢]، بينما أورد الجوهري في كتابه «الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية» أن السقرقع تعريب السكركة[٣]، وهي خمر الحبش تُتَّخَذ من الذرة[٤]، كما ذكرها الصحاري في كتابه «الإبانة في اللغة العربية» بأن السقرقع شراب لأهل الحجاز من الشعير والحبوب، وهي كلمة حبشية ليست من كلام العرب[٥].

وذكر الفراهيدي في كتابه «العين» أن السقرقع شراب لأهل الحجاز من الشعير والحبوب، وهي كلمة حبشية وليست عربية[٦]، وأشار ابن منظور أن السقرقع خمر الحبش من الذرة[٧]، مما يدل على معرفة العرب بعامة وقريش بخاصة بالخمر، وقد ورد ذلك عندما أقسم أبو جهل ألَّا يرجع من غزوة بدر إلا بعد أن يشرب الخمر، وقد وُجد عدد من أنواع الأشربة التي تتعاطاها العرب وتشتريها، سواء من التمر والعسل أو الحبوب، وهذا يوضِّح ولع القوم بالأشربة المسكرة.

---

(١) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٦/ ٢٢٨.

(٢) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٧٢٩.

(٣) ما اتُّخِذ من الشعير فيسمى الجمعة، ومن الذرة السكركة، أو السقرقة أعجمية، وما اتُّخِذ من الحنطة فهو المزر، وهو نبيذ الذرة، وقيل: شراب الشعير. بادية حسين حيدر، الخمر في الحياة الجاهلية وفي شعر الجاهلي، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، وقفية الأمير غازي للفكر القرائي، د. م، ١٩٨٦م.

(٤) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور، ج٣، دار العلم الملايين، بيروت، ط٤، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ص٢٣٠.

(٥) سلمة بن مسلم العوبتي الصحاري، الإبانة في اللغة العربية، ج١، حققه: عبد الكريم خليفة، ود. نصرت عبد الرحمن وآخرون، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، ط١، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ص٥٩.

(٦) أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري (ت ١٧٠هـ)، العين، حققه: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، ج٢، دار مكتبة الهلال، د. ت، ص٣٤٨.

(٧) ابن منظور، لسان العرب، ٨/ ١٥٩.

٣– البجة:

أوردها الفيروزآبادي، وهي دم، ويأكلونها في الجاهلية[١]، وذكرها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» البجة: دم الفَصِيد، البَجُّ: الطعن غير النافذ، كانوا يَفصِدون عِرْق البعير ويأخذون الدم يتبلَّغون به في السنة المجدِبة، ويسمونه الفَصِيد[٢].

وبيَّن جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب» أن الفصيد دم كان يُوضَع في الجاهلية في معي، مِن فَصْد عِرق البعير، ويُشوى، وكان أهل الجاهلية يأكلونه، ويُطعَم للضيف في الأزمنة[٣].

وأيضًا ذكرها أحمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة» بأنه من أطعمة الجاهلية عن العرب أيام الجدب[٤]، وأشار إليها الميداني في كتابه «مجمع الأمثال» الفصيد: دم كان يُجعَل في معي، من فَصْد عِرق البعير، ثم يُشوَى ويطعمه للضيف في الأزمة[٥].

٤– أشجار الزنار:

أشار إليها الفيروزآبادي في كتابه بأن أشجار الزنار منابتها في مكة، وهو ينفع للسموم شرابًا وضمادًا، ويفيد في الجرب والحكة والمغص والسداد[٦].

---

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٨٠.

(٢) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٥/ ٤١٠.

(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ٩/ ٦٥.

(٤) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ١/ ٤٨٢.

(٥) أبو الفضل أحمد الميداني النيسابوري (ت ٥١٨هـ)، مجمع الأمثال، ج٢، المحقق: محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د. ت، ص١٩٢.

(٦) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٩٠٢.

٥- الشجع:

هي عروق الشجر، وكانت لجُم تُتَّخَذ من الخشب[١]، وذكر الصغاني رأيًا يوافق رأي الفيروزآبادي أن الشجع عروق الشجر، ولجُم تُتَّخَذ في الجاهلية من الخشب[٢]، وأيضًا ذكر أحمد رضا في كتابه «معجم من اللغة» أنه عروق الشجر ولجُم في الجاهلية من الخشب[٣].

إن اهتمام المؤلف يذكر النبات والمنافع الطبية ربما يرجع إلى تأثُّره بنشوان الحميري في كتابه "شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم " وأخذ الفكرة منه.

رابعًا: ألعاب الصبيان وأدوات الزينة واللباس:

ذكر الفيروزآبادي عددًا من الألعاب، منها:

١- الحوالس:

لعبة لصبيان العرب، وهي أن تخط خمسة أبيات في أرض، ويُجمَع في كل بيت خمس بعرات، ومنها خمسة أبيات ليس فيها شيء، ثم يجر البعر إليها كل خط حالِس[٤].

وأورد ذلك الشيباني في كتابه «الجيم»: الحوالس: لعبة يلعب بها الصبيان، مثل أربع عشرة، والحالس: خط منها[٥].

الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس»: الحوالس: لعبة صبيان العرب، وذلك أن تخط خمسة أبيات في أرض سهلة، ويُجمع في كل بيت خمس بعرات، وبينها خمسة أبيات ليس فيها شيء، ثم يُجَرُّ

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٧٣٢.

(٢) الحسن بن محمد الصغاني، التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية، ج٤، حققه: عبد العليم الطحاوي، دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م، ص٢٨٦.

(٣) أحمد رضا، معجم اللغة، ٣/ ٢٧٩.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٥٣٩.

(٥) أبو عمرو إسحاق الشيباني بالولاء (ت ٢٠٦هـ)، الجيم، المحقق: إبراهيم الأبياري، ج١، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م، ص١٥١.

البعر إليها، كل خط حالس[١]، كما أيَّده في ذلك أحمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة»[٢]، وذكر ابن سيده في كتابه «المخصص»: الحوالس: لعبة بالحصى[٣].

٢– الأقذاذ "لعبة الشعارير":

كلمة القُذّة بالضم: ريش السهام، وهي كلمة يقولها صبيان العرب، ويقولون: لعبنا شعارير قذة، والقذ: إلصاق القُذَذ بالسهم[٤]، ويذكر ابن منظور في كتابه «لسان العرب» أن الشعارير: لعبة لصبيان العرب، لا يُفرَد[٥].

وذكر الأزهري في كتابه «تهذيب اللغة»: القُذّة: كلمة يقولها صبيان الأعراب: يقولون: لعبنا شعارير قذة[٦]، والفراهيدي في كتابه «العين» أن القذة: هي الريش يُراش السهم لها، والقذة: كلمة يقولها صبيان العرب، يقولون: لعبنا شعارير قذة[٧].

٣– المفايلة والفيال:

أورد الفيروزآبادي المفايلة والفيال؛ بالكسر والفتح: لُعبة لفتيان العرب، وتقدَّم في (ف أ ل)، فإذا أخطأ قِيل: فال رأيك[٨]. وذكرها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» أن المفايلة والفيال، بالكسر والفتح، لعبة لفتيان العرب، قِيل: لصبيانهم بالتراب يُخَبِّؤون الشيء فيه ثم يقسمونه، ثم

---

(١) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ١٥/ ٥٤٩.

(٢) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ٢/ ١٤٦.

(٣) أبو الحسن على بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت ٤٥٨هـ)، المخصص، ج٤، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ص١٥.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٣٣٦.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، ٤/ ٤١٦.

(٦) محمد بن أحمد الأزهري الهروي أبو منصور (ت ٣٠٧هـ)، تهذيب اللغة، المحقق: محمد عوض مرعب، ج٢، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠١١م، ص٢٢٣.

(٧) الفراهيدي، العين، ١/ ٢٥٢.

(٨) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٠٥٦.

يقول الخابئ لصاحبه: في أي القسمَين هو؟ تقدَّم في فأل، فإذا أخطأ قِيل له: فال رأيك[١]، وذكرها ابن منظور في كتابه «لسان العرب»[٢]، واستعرضها البهلال في كتابه «الأحاديث الواردة في اللعب والرياضة» أن المفايلة: لُعبة يَخْبَؤون[٣] الشيء في التراب ويقسمونه قسمين، ويسألون في أيهما هو.

٤- النوافلية:

من أهم الألبسة التي أوردها الفيروزآبادي بأنها شيء من الصوف تختمر عليه نساء العرب[٤]، ووصفها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» أنه صوف تختمر به نساء العرب[٥]، وأيضًا أحمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة» أنه: شيء من صوف يُحشَى ويُعطَف ثم تختمر عليه نساء العرب[٦].

٥- بنات كرم:

ذكرها الفيروزآبادي بأنها حُلي تُتَّخَذ في الجاهلية[٧]، ووصفها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» قلادة من الذهب أو الفضة[٨]، وهو نوع من الصياغة، أو بنات كرم: حُلي كان يُتَّخذ

(١) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٣٠/ ٢٠٢.
(٢) ابن منظور، لسان العرب، ١١/ ٥٣٥.
(٣) صالح فريح البهلال، الأحاديث الواردة في اللعب والرياضة، دار ابن الجوزي، الدمام،، ص٤٤.
(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٠٦٥.
(٥) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٣١/ ٢١.
(٦) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ٥/ ٥٢١.
(٧) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١١٥٣.
(٨) من أهم الألفاظ التي استعملت بمعنى القلائد الكروم، وهي ضرب من الحلي على شكل قلادة غالبًا تصنع من الفضة. ماهر أحمد علي المبيضين، مظاهر الحضارة المادية في الشعر الجاهلي، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الدراسات العليا، جامعة الأردن، الأردن، ٢٠٠٢م، ص٥٦.

في الجاهلية[١]، وأورد الصغاني في كتابه «التكملة والذيل والصلة» أن بنات كرم: حُلي كان يُتَّخَذ في الجاهلية[٢]، مما يعطي صورة عن حب المرأة العربية للتزين بالحُلي.

خامسًا: الحِرَف والمهن:

١- المبرطش:

الدلَّال، أو الساعي بين البائع والمشتري، وكان عمر رضي الله عنه في الجاهلية مُبرطشًا[٣]، وقد تناول ذلك ابن الجوزي في كتابه «غريب الحديث»، كان عمر في الجاهلية مبرطشًا[٤]، والمبرطش: الساعي بين المشتري والبائع، مثل الدلَّال[٥]، وأيضًا أطال الزَّبيدي في التعريف في كتابه «تاج العروس» فقال: المبرطش: الدَّلَّال أو الساعي بين البائع والمشتري، وورد في الحديث: كان عمر رضي الله عنه في الجاهلية مبرطشًا[٦]، أي: كان يكتري للناس الإبل والحمير ويأخذ عليه جعلًا.

٢- الرواسيم:

كُتب كانت في الجاهلية كما ذكرها الفيروزآبادي، وأشار إليها ناصر الدين الأسد في كتابه «مصادر الشعر الجاهلي» بأنها كتب جاهلية[٧]، وأيضًا تناول ذلك الأمر كلٌّ من ابن منظور في كتابه «لسان العرب»[٨]، وأحمد رضا في كتابه «معجم متن اللغة»، بأنها كتب كانت في

(١) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٣٣/ ٣٣٩.
(٢) الصغاني، التكملة والذيل والصلة، ٦/ ١٣٣.
(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٥٨٥.
(٤) أورده ابن الأثير في النهاية في غريب الحديث والأثر، حرف الياء، باب الياء مع الراء (برطش)، ج١/ ١١٩، زيادة ولم أقف عليه إلا في كتب اللغة.
(٥) جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن الجوزي (ت ٥٩٧هـ)، غريب الحديث، المحقق: د. عبد المعطي أمين، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٠م، ص٦٦.
(٦) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ١٧/ ٧٣.
(٧) ناصر الدين الأسد، مصادر الشعر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط٧، ١٩٨٨م، ص٧٦.
(٨) ابن منظور، لسان العرب، ١١/ ٦٩٣.

الجاهلية[١]، وأيضًا القزويني في كتابه «معجم مقاييس اللغة» بأن الرواسيم كتب كانت في الجاهلية[٢].

سادسًا: الأنظمة والتشريعات:

من أهم الأنظمة والتشريعات التي أوردها الفيروزآبادي التي كانت معروفة في العصر الجاهلي:

١- التهويل (الحلف):

ذكر الفيروزآبادي "الحلف"، وهو نظام عند العرب يعملون به؛ إذا أرادوا أن يستحلِفوا إنسانًا أوقَدُوا نارًا ليحلف عليها، وكانت السَّدَنة يطرحون فيها ملحًا من حيث لا يشعرون ويُهوِّلون لها[٣]، وقد ذكر الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» أيضًا أن العرب في الجاهلية كانوا إذا أرادوا أن يستحلفوا إنسانًا أوقدوا نارًا ليحلف عليها، ولكل قوم في الجاهلية نار وعليها سَدَنة، فإذا وقع من الرجلَين خصومة جاء إلى النار، فيحلف عندها، وكان السَّدَنة يطرحون فيها ملحًا من حيث لا يشعر فيتفقع[٤]، وذكر ابن سيده في كتابه «المحكم والمحيط الأعظم» أن التهويل: شيء في الجاهلية يُفعَل، وكانوا إذا أرادوا أن يستحلفوا الرجل أوقدوا نارًا وألقوا فيها ملحًا[٥].

أورد جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» أن هناك ما يُعرف بنار التحالف، أو نار المهول، كان العرب لا يعقدون حلفًا إلا عليها، وكانوا إذا اختصموا في شيء واتفقوا على اليمين حلفوا على النار، ولهذا قيل لها: نار التحالف، وطريقتهم في ذلك أن المتحالفين أو المتخاصمين يحفرون أمام نار يُوقِدونها، ثم يُلقُّون عليها ملحًا، والتهويل: شيء كان

(١) أحمد رضا، معجم اللغة، ٢/ ٥٨٧.

(٢) أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي أبو الحسن (٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، ج٢، دار الفكر، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م، ص٣٩٤.

(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٠٧٣.

(٤) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ١١/ ١٦٨.

(٥) أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت ٤٥٨هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، المحقق: عبد المجيد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ٤/ ٤٢٢.

يُفعَل في الجاهلية؛ إذا أرادوا أن يستحلفوا الرجل أوقدوا نارًا وألقوا فيها ملحًا، واسم تلك النار المهولة بالضم(١).

وذكر ابن سعيد الأندلسي في كتابه «نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب» أن نار التحالف يُوقِدونها عن التحالف، ويعقدون عندها حلفًا، ويدعون على ناقض العهد ويُهوِّلون أمرها(٢).

وذكر الجاحظ في كتابه «الحيوان» أن نار الحلف هي التي تُوقَد عند التحالف، فلا يعقدون حلفهم إلا عندها(٣)، ومن خلال ما ورد من سبب وجود (نار التحالف) يتَّضح كما ترى الباحثة أهمية النار في عقد الحلف مع القبائل، فربما كان ذلك لاعتقادهم بقداسة النار.

٢- التسليع:

ذكر الفيروزآبادي التسليع بأن العرب كانت في الجاهلية إذا استنوا علَّقوا السَّلَع مع العُشَر بثيران الوحش، وحدروها من الجبال، وأشعلوا النارَ في ذلك السَّلَع والعُشَر يستمطرون بذلك(٤).

وقد شرح جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب» أن العرب إذا أجدبت وأمسكت السماءُ عنهم تضايَقوا من انحباس المطر، وأرادوا أن يستمطروا، عمَدوا إلى السلع والعشر فحزموا لها، وعقدوا لها في أذناب البقر، وأضرموا فيها النيران، وأصعدوها في موضعٍ وَعِر، وأتْبَعوها يدعون الله ويستسقون(٥).

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، ١٢/ ٢٧٢.

(٢) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، ص٧٩٩.

(٣) عمرو بن بحر بن محبوب الكناني المشهور بالجاحظ (ت ٢٥٥هـ)، الحيوان، ج٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ص٤٩٥.

(٤) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٧٢٩.

(٥) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، ١٢/ ٣٩١.

وذكر نجم الدين الغزي في كتابه «حُسن التنبيه لما ورد في التشبيه»: كانوا إذا استنوا علَّقوا السلع في العشر بثيران الوحش، وحدروها من الجبال، وأشعلوا في ذلك السلع —الشعراء— النارَ يستمطرون بذلك(١).

كما أوردها الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» بأن التسليع في الجاهلية كانوا إذا استنوا –أي أجدَبوا– علَّقوا السلع مع العُشر بثيران الوحش، وحدروها من الجبال، وأشعلوا ذلك السلع والعُشَر النار(٢).

وذكر الجوهري في كتابه «الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية» أنهم كانوا في الجاهلية في الجدب يُعلِّقون شيئًا من الشجر ومن العُشَر بأذناب البقر، ثم يُضرِمون النار وهم يُصعِدونها في الجبل، فيُمطَرون كما زعموا(٣)، كما أشار إلى هذا الحدث ابن سعيد الأندلسي في كتابه «نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب»: كانوا إذا استمطروا يعمدون إلى البقر فيعقدون في أذنابها ذلك، ثم يُضرِمون فيها النيران ويُصعِدونها في الجبل، ويزعمون أنها يُمطَرون في هذا الوقت، ثم ضجوا في الدعاء(٤)، وأيضًا الجاحظ في كتابه «الحيوان» ذكر أنهم يفعلون ذلك إذا اشتدت عليهم الأزمات(٥)، وقد ورد عند القلقشندي في كتابه «صبح الأعشى» أنهم يفعلون ذلك الأمر، ويزعمون أن ذلك من باب الاستمطار(٦)، وورد أيضًا عند البغدادي في كتابه «خزانة الأدب ولب

(١) محمد بن محمد العامري القرشي الدمشقي نجم الدين الغزي (ت ١٠١٦هـ)، حسن التنبيه لما ورد في التشبيه، تحقيق: لجنة مختصة بإشراف نور الدين طالب، ج ٩، دار النوادر، سوريا، ط٢، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م، ص١٠٩.

(٢) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ج٢١، ص٢١٧.

(٣) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح اللغة، ج٣، تحقيق: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٤٠٧هـ/ ١٩٧٨م، ص٢٣١.

(٤) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، ص٧٨٦.

(٥) الجاحظ، الحيوان، ٤/ ٤٩٢.

(٦) أحمد بن علي بن أحمد القلقشندي (ت٨٢١هـ)، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١، د. ت، ص ٤٦٦.

لباب لسان العرب» أن العرب كانوا يفعلون ذلك في الجاهلية الأولى[١]، وأيضًا أورد هذا الحديث القلقشندي في كتابه «نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب»[٢]، وهذا يؤكد ما كانت تفعله الجاهلية الأولى طلبًا للإمطار.

٣- الخلع:

ورد عند الفيروزآبادي الخلع، وكان في الجاهلية إذا قال قائل: "هذا ابني قد خلعته، كان لا يؤخذ بعدُ بجَرِيرته، وهو خليع ومخلوع".

وقد أوضح برو في كتابه «تاريخ العرب القديم» (برو، ١٤٢٢هـ) أن الرجل يأتي بابنه إلى الموسم ويقول: "ألا إني قد خلعت ابني هذا، فإن جَرَّ -أُخِذ بجريرة- لم أضمن، وأن جُرَّ عليه – أي قُتِل– لم أطلب"، فلا يؤخذ الأب بجرائر ابنه الخليع، والخلع في المجتمع القَبَلي شبيه بإسقاط الجنسية من المُواطن، ويُسمَّوْن الخلعاء[٣].

كما ذكر جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب» أنه كان في الجاهلية إذا نادى منادٍ في الموسم: يا أيها الناس، هذا ابني قد خلعته، إنَّا قد خلعنا فلانًا، أي: فإن جرَّ لم أضمن، وأن جُرَّ إليه لم أطلب، يريد تبرَّأت منه، وكان لا يُؤخَذ بعدُ بجريرته وهو خليع[٤].

ثم بيَّن يوسف خُليف في كتابه «الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي» أن الخلع يتخذ صورة إعلان رسمي يُذاع في المواسم والأسواق؛ ليكون في ذلك استشهاد لهم عليه، وبذا تسقط حقوق الفرد على قبيلته، (فلا تحتمل جريرة له، ولا تطالب بجريرة يجرُّها أحد عليه)[٥].

---

(١) عبد القادر عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ج٧، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ص ١٤٧.

(٢) أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي (ت ٨٢١هـ)، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبنانيين، بيروت، ط ٢، ١٩٨٠م، ص٤٦٢.

(٣) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، دار الفكر، بيروت، ط ٢، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص ٢٦٠.

(٤) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، ١٨/ ١٧١.

(٥) يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، ط٤، ص ٩٥.

كما ورد في كتاب «العين» للفراهيدي أن الخليع: اسم الولد الذي يخلعه أبوه مخافةَ أن يجني عليه، فيقول: هذا ابني قد خلعته، فإن جرَّ لم أضمن، فلا يؤخذ بجريرته[١].

وأيضًا سبقه إلى ذلك الزَّبيدي في كتابه «تاج العروس» فقال: كان في الجاهلية إذا قال قائل مناديًا في الموسم: يا أيها الناس، هذا ابني خلعته، إذا خاف منه خبثًا أو خيانة، فيقولون: إنَّا قد خلعنا فلانًا، فإن جرَّ لم أضمن، وإن جُرَّ عليه لم أطلب[٢].

٤- الرفادة:

أشار الفيروزآبادي إلى الرفادة بأن قريشًا كانت تُخرِج أموالها وتشتري به طعامًا وشرابًا لفقراء الحجاج[٣]. وتم إيضاح هذا الأمر عند الأندلسي في كتابه «نشوة الطرب» بأن الرفادة هي الطعام الذي يُصنَع في الموسم لفقراء الحجاج[٤]، وعند الشريف في كتابه «مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم» أن الرفادة هي إطعام الحاجِّ في أيام الحج في مكة، وقد فرض قُصي على قريش خراجًا تُخرِجه من أموالها وتدفعه إليه، فيصنع طعامًا يقدِّمه في أيام عرفات للحاج، وذكر البلاذري بأن قُصيًّا جمع قريشًا قائلًا: (يا معشر قريش، إنكم جيران الله، وسُكَّان البيت، والحاج أضياف الله، وزُوَّار بيته، فترافَدوا حتى تصنعوا لهم طعامًا وشرابًا في أيام الحج ينال منه مَن يحتاج إليه)[٥]، والرفد عند برو في كتابه «تاريخ العرب القديم» يقضي بإطعام الحجاج، وهو طعام تُخرِجه قريش من أقواتها في كل موسم، فيأكله مَن لا يحمل زادًا من الحجاج، أو مَن كان معوزًا[٦]،

(١) الفراهيدي، العين، ١/ ١١٨.
(٢) مرتضي الزبيدي، تاج العروس، ٢٠/ ٥٢٠.
(٣) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٢٨٣.
(٤) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب، ص٣٢٣.
(٥) أحمد بن يحيى بن جابر البلاذري (ت ٢٧٩هـ)، أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، ج١، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ص٥٢.
(٦) توفيق برو، تاريخ العرب القديم، ص١٨١.

وعند مهران في كتابه «دراسات في تاريخ العرب القديم»: هي خراج تدفعه قريش من أموالها إلى قُصي ليصنع منه طعامًا للحجاج ممَّن لم يكونوا على ميسرة[١].

وقد ذكر جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» أن الرفد هي العطاء وإعانة المحتاج، ذلك ما فعلته قريش، حيث اتفقت أن يُخرِج كل إنسان مالًا بقدر طاقته يشترون به للحاج طعامًا وزيتًا، فلا يزالون يُطعمون الناس حتى تنقضي أيام موسم الحج[٢].

وأورد ابن قتيبة في كتابه «المعارف» أن الرفادة: شيء كان فرَضه قُصَيٌّ على قريش لإطعام الحجاج كل سنة[٣]، وذكر المقدسي في كتابه «البدء بالتاريخ» أن قريشًا كانت تؤدي الرفادة إلى قُصي، وهي خراج يُخرِجونه من أموالهم يترافَدون فيه، فيصنع طعامًا وشرابًا للحاج أيام الموسم[٤].

وأيضًا ذكر الأفغاني في كتابه «أسواق العرب في الجاهلية» أن الرفادة: يُخرِجون كل عام من أموالهم خرجًا، فيدفعونه إليه، فيصنعه طعامًا للناس أيامًا في منى، فيأكله مَن لم يكن له سعة ولا زاد من الحجاج[٥]، وربما قصد قُصي من ذلك اشتهار قريش وبروز مكانتها بإمدادهم للطعام للحجاج والقادمين لمكة، من أجل ذلك حقَّقت الرفادة والسقاية مكانة لقريش عظيمة.

٥- الإفاضة (خدمة الكعبة):

ذكر الفيروزآبادي أن صوفة أبو حي من مضر، وهو الغوث بن مُرّ بن أدّ بن طابخة كانوا يخدمون الكعبة، ويُجيزون الحاج في الجاهلية، أي يُفِيضون لهم من عرفات، وكان أحدهم يقول:

(١) محمد بيومي مهران، تاريخ العرب القديم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د. ت، ط٢، ص٢٦٤.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، ٢/ ١٧٥.

(٣) أبو محمد بن عبد الله بن قتيبة الدينوري (ت ٢٧٦هـ)، المعارف، المحقق: ثروت عكاشة، ج١، الهيئة العامة المصرية، القاهرة، ط٢، ١٩٩٢م، ص٦٠٤.

(٤) المطهر بن طاهر المقدسي (ت ٣٥٥هـ)، البدء والتاريخ، نشرة كلمان هوار، آرنست لرو، مكتبة الثقافة، باريس، ١٨٩٩هـ/ ١٩١٩م، ص ١٢٧.

(٥) سعيد بن محمد أحمد الأفغاني (ت ١٤١٧هـ)، أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، دار الفكر، بيروت، ط٣، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م، ص٩٩.

(أجيزي صوفة)[١]، وذكر الفيروزآبادي أيضًا في كتابه «بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز» أن آل صوفة قوم كانوا يخدمون الكعبة، ويُجيزون الحج في الجاهلية، وهم بنو صوفة أبو حي من مضر، وهو الغوث بن مرة بن أد بن طابخة[٢]، وأشار إليها الزركلي في كتابه «الإعلام» بقوله: كانت العرب إذا حجَّت وحضرت عرفة لا تدفع منها حتى تدفع بها صوفة، وكذلك لا ينفرون من منى حتى تنفر صوفة، فإذا أبطأت لهم قالوا: أجيزي صوفة[٣].

وقد أورد الدكتور جواد علي في كتابه «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام» قال: كان آل صوفة يخدمون الكعبة، ويُجيزون الحاج، أي: يُفيضون لهم، وكان أحدهم يقول: أجيزي صوفة، فإذا أجازت قال: أجيزي خندف، فإذا أجازت أذِنَ للناس كلهم في الإجازة[٤].

وذكر أحمد رضا في كتابه «متن اللغة»: الصوفة كلُّ مَن وَلِي من عمل البيت، وهم صوفان، والصوفة: حي من مضر أو من تميم كانوا في الجاهلية يُجِيزون الحاج، أي: يُفيضون لهم، وكانت العرب إذا حجَّت لا تدفع من عرفة حتى تدفع لهم صوفة، ولا ينفرون حتى تنفر صوفة، فإذا أبطأ قالوا: أجيزي صوفة[٥]، وذكر ابن الأثير في كتابه «الكامل في التاريخ»[٦] أن صوفة كانت تدفع بالناس من عرفات ويُجِيزهم إذا تفرَّقوا من منى، إذا كان يوم النَّفْر أتوا لرمي الجمار، ورجل من صوفة يرمي للناس، لا يرمون حتى يرمي، فإذا فرغوا من منى أخذت صوفة بناحيتَيِ العقبة وحبسوا الناس، فقالوا: أجيزي صوفة، فإذا نفرت صوفة ومضت خُلِّيَ سبيل الناس فانطلقوا بعدهم.

كما ذكر المقدسي في كتابه «البدء بالتاريخ» أن الإجازة بالناس يوم عرفة لبني الغوث بن مرة اخوتهم بنو صوفة.

---

(١) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٨٢٩.

(٢) محمد الدين أبو طاهر الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، المحقق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م، ٣/ ٤٥٥.

(٣) الزركلي، الأعلام، ٥/ ١٢٣.

(٤) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ١١/ ٣٧٨.

(٥) أحمد رضا، معجم متن اللغة، ١١/ ٣٨٧.

(٦) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ٣/*٥١٨.

وأشار إلى ذلك الظاهر بن عاشور في كتابه «التحرير والتنوير» بقوله: (إن العرب في الجاهلية لا يُفِيضون من عرفة إلى آخر مزدلفة حتى يجيزهم أحد بني صوفة، وهم بنو الغوث بن مُرِّ بن أدِّ بن طابخة بن إلياس بن مضر، وكانت أمه جرهمية، لُقِّب الغوث بصوفة؛ لأن أمه كانت لا تَلِد، فنذرت إن هي ولدت ذكرًا أن تجعله لخدمة الكعبة، فولدت الغوث، وكانوا يجعلون صوفة يربطون بها شعر رأس الصبي الذي ينذرونه لخدمة الكعبة، سُمِّي الربيط، فكان الغوث يَلِي أمر الكعبة مع أخواله من جرهم، وقِيل: إن الذي جعل أبناء الغوث لإجازة الحج هم ملوك كندة[1].

وذكر عمر رضا كحالة في كتابه «معجم قبائل العرب» أن بني الغوث بن مُرّ بن أدّ بن طابخة بن إلياس كانوا يخدمون الكعبة في الجاهلية، ويُجيزون الحاج أو يُفيضون لهم، وكان يُقال في الحج: أجيزي صوفة[2].

الخاتمة

نحمد الله ونشكره على إتمام هذ البحث الذي استعرض مجموعة من الأماكن والآبار والأنظمة والأطعمة في مكة المكرمة من خلال معجم «القاموس المحيط» قبل الإسلام، ومن أهم تلك النتائج ما يلي:

– عناية الفيروزآبادي في معجمه على إيراد مجموعة من الأحداث والأماكن والشواهد المتعلّقة بمكة عند العرب في عصر ما قبل الإسلام.

– تضمن كتاب القاموس المحيط عددًا من الأماكن والتجمُّعات التي كانت تُزاوَل فيها كافة الأنشطة الثقافية والدينية، مما يدلِّل على ما كانت عليه مكة من زعامة وسيادة عند كافة العرب قاطبة.

(١) محمد الطاهر بن محمد طاهر بن عاشور التونسي (ت ١٣٩٣هـ)، التحرير والتنوير، ج٢، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٤م، ص٢٤٢.

(٢) عمر بن رضا بن محمد كحالة (ت ١٤٠٨هـ)، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، ج٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٧، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م، ص١٥٥.

– عناية المؤلف بذكر وتتبع أخبار الآبار التي تم حفرها من قبل سادة قريش، وذلك يشير إلى معرفتهم بمواطن المياه والكشف عنها، وحرصهم على خدمة الحجيج والمعتمرين وزُوَّار البيت الحرام.

–أوضح المؤلف بصورة تقريبية التوزيع السكاني لقبائل قريش (البطاح، الظواهر، الأحابيش)، ومدى قُربهم من الكعبة ليناولوا شرف الخدمة والصيانة والشهرة مكة.

– تضمنت الأخبار الواردة في الكتاب الحياة الدينية والعقدية المنتشرة في المجتمع المكي قبل الإسلام وبعده، ومنها "الأنصاب" التي تُبيّن التعدد والتنوع لعبادة غير الله، وهي تختلف عن الأصنام، فهي تشبه بيتًا مرتفعًا عليه حجارة يَتعبَّد عنده العرب الجاهليون في مكة.

– أن الأخبار الواردة في الكتاب تعطي صورة واضحة عن الحياة الاجتماعية والعادات والتقاليد المنتشرة في المجتمع المكي قبل الإسلام، وقد تناول الفيروزآبادي الألبسة، حيث كانت المرأة تختمر بها عن الرجال حياءً وعِفةً أثناء خروجها من منزلها، كما وصف بعض الحُلِيّ التي تتزيَّن بها المرأة في المناسبات؛ لأهمية الزينة عند المرأة، وفطرتها على ذلك حسب الحال.

– تعدُّد الأماكن التي ذكرها المؤلف في مكة، وتنوُّع دورها داخل النسيج الإنساني، يُعطي صورة واضحة عن التنظيم الحضاري، حيث أظهر العرب بصورة حضارية ومنظمة.

– توزيع المناصب السياسية والدينية في مكة في عصر ما قبل الإسلام لأهمية الكعبة والمناسك الدينية التي لها امتداد، وتطوَّرت حسب مقتضيات العصر.

أهم التوصيات:

– حثُّ الدارسين على البحث عن مصادر جديدة عن تاريخ شبه الجزيرة العربية –خاصة الحرمين الشريفين– غير المصادر التاريخية التقليدية.

– دراسة المزيد من المعاجم العربية.

– استخراج ما بالمعاجم من مادة تاريخية، وتحويل مسارها من بيان لمعاني الكلمات إلى مصادر لعلم التاريخ وغيره من العلوم العربية.

المراجع

المراجع العربية:

المصادر العربية:

(١) ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني الجزري، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

– اللباب في تهذيب الأنساب، دار صادر، بيروت، ١٩٩٤م.

(٣) الأزرقي: أبو الوليد محمد بن عبد الله بن أحمد بن محمد، (د. ت)، أخبار مكة وما جاء فيها من آثار. تحقيق: رشدي الصالح ملحس، دار الأندلس، بيروت، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

(٤) الأزهري: محمد بن أحمد الهروي، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

(٥) البغدادي: عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

(٦) البغدادي: عبد المؤمن عبد الحق بن شمائل القطيعي، مراصد الاطِّلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ.

(٧) البكري: أبو عبيد الله عبد الله محمد، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٣هـ.

(٨) البلاذري: أحمد يحيى بن جابر، أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

(٩) الجاحظ: عمرو بن بحر الكناني الليثي، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٧١م.

(١٠) ابن الجوزي: جمال الدين أبو الفرج، غريب الحديث، تحقيق: عبد المعطي أمين القلعجي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

(١١) الجوهري: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد العطار، دار صادر، بيروت، الطبعة الرابعة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

(١٢) الحازمي: أبو بكر محمد، الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مُسمَّاه من الأمكنة، تحقيق: حمد الجاسر، دار اليمامة، الرياض، السعودية، ١٤١٥هـ.

(١٣) ابن حجر: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، إنباء الغمر بأبناء العمر، تحقيق: د. حسن حبشي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م.

(١٤) الحموي: شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م.

(١٥) رضا: أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، ١٣٨٧هـ/١٩٥٩م.

(١٦) الزَّبيدي: محمد بن محمد بن عبد الرازق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، وزارة الإعلام الكويتية، الكويت، الطبعة الثانية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

(١٧) الزركلي، خير الدين محمود بن محمد بن فارس، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة عشر، ٢٠٠٤م.

(١٨) الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمرو، الجبال والأمكنة والمياه، تحقيق: د. أحمد عبد التواب عوض، دار الفضيلة، القاهرة، ١٣١٩هـ/١٩٩٩م.

(١٩) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن، د. ت

(٢٠) ابن سيده: أبو الحسن علي بن إسماعيل، المخصص، تحقيق: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

(٢١) .....، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد المجيد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م.

(٢٢) ابن خلدون: عبد الرحمن بن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر، المحقق: خليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

(٢٣) الشيباني: أبو عمرو إسحاق، الجيم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

(٢٤) الشامي: محمد بن يوسف الصالحي (٩٤٢هـ)، سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد صلى الله عليه وسلم، تحقيق: عادل عبد الموجود، محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧١م.

(٢٥) الصحاري: سلمة بن مسلم، الإبانة في اللغة العربية، تحقيق: عبد الكريم خليفة، وزارة التراث والثقافة، مسقط، عمان، ١٩٩٩م.

(٢٦) الصغاني: الحسن بن محمد، التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: عبد العليم الطحاوي، دار الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

(٢٧) ابن الضياء: محمد بن أحمد، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة المشرفة والقبر الشريف، تحقيق: علاء إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٤م.

(٢٨) الطبري: محمد جرير أبو جعفر، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: عبد الله التركي، دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

(٢٩) ابن عاشور: محمد الطاهر بن محمد، التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، ١٩٨٤م.

(٣٠) العيني: بدر الدين أبو محمود محمد (ت٨٥٥هـ): عدة القارئ شرح صحيح البخاري، تحقيق: مجموعة علماء برئاسة محمد الدمشقي، در إحياء السترات العربي، بيروت، د. ت.

(٣٠) ابن عبد الحق: عبد المؤمن بن عبد الحق بن شمائل القطيعي، مراصد الاطِّلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ.

(٣١) الغزي: نجم الدين الغزي محمد بن محمد العامري، حسن التنبيه لما ورد في التشبيه، تحقيق: نور الدين طالب، دار النوادر، سوريا، الطبعة الثانية، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.

(٣٢) الفاسي: تقي الدين محمد بن أحمد الحسني، العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق: عبد القادر عطا، دار الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

(٣٣) – شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، دار الكتب العملية، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.

(٣٤) الفاكهي: أبو عبد الله محمد بن إسحاق، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الله بن دهيش، دار خضر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٤م.

(٣٥) الفراهيدي: أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو، العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي، د. إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، القاهرة، د. ت.

(٣٦) الفيروزآبادي: مجد الدين أبو طاهر بن محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد علي النجار، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٩٩٦م.

(٣٧) القاضي عياض، عياض موسى السبتي أبو الفضل، مشارق الأنوار على صحاح الآثار، المكتبة العتيقة، دار التراث، بيروت، د. ت.

(٣٨) ابن قتيبة: أبو محمد بن عبد الله بن مسلم، المعارف، تحقيق: ثروت عكاشة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢م.

(٣٩) ابن قرقول: إبراهيم يوسف الوهراني الحمزي، مطالع الأنوار على صحاح الآثار، دار الفلاح، وزارة الأوقاف، قطر، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م.

(٤٠) القزويني: أحمد فارسي زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩م.

(٤١) القلقشندي: أبو العباس أحمد بن علي، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب اللبنانيين، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٠م.

(٤٢) – صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠١٢م.

(٤٣) – قلائد الجمان في التعريف بقبائل عرب الزمان، المحقق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

(٤٤) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل، البداية والنهاية، تحقيق: عبد الله التركي، دار هجر، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.

(٤٥) كحالة: عمر رضا، معجم قبائل العرب القديمة والحديثة، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٤م.

(٤٦) الكلبي: أبو المنذر هشام بن محمد السائب، الأصنام، المحقق: أحمد زكي، دار الكتب المصرية، الطبعة الرابعة، ٢٠٠٠م.

(٤٧) المقدسي: المطهر بن طاهر، البدء والتاريخ، أرنست، باريس، ١٨٩٩هـ/١٩١٩م.

(٤٨) المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر تقي الدين، درر العقود الفريدة في تراجم الأعيان المفيدة، تحقيق: محمود الجليلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ٢٠٠٢م.

(٤٩) المقريزي: أحمد بن علي بن عبد القادر تقي الدين، المقفى الكبير، تحقيق: محمد اليعلاوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، ٢٠٠٦ م.

(٥٠) المنتجب: الهمذاني، الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، دار الزمان، المدينة المنورة، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

(٥١) ابن منظور: محمد بن مكرم بن أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.

(٥٢) ابن ماكولا: الأمير أبو نصر علي، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والانتساب، تحقيق: عبد الرحمن اليماني، دائرة المعارف العثمانية، الهند، ١٣٨٢هـ

(٥٣) الميداني: أبو الفضل أحمد بن محمد، مجمع الأمثال، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، د. ت.

المراجع العربية

(١) الأسد: ناصر الدين، مصادر الشعر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨م.

(٢) الشريف: أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٥م.

(٣) شراب: محمد بن محمد حسن، المعالم الأثيرة في السنة والسيرة، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ.

(٤) الأفغاني: سعيد بن محمد، أسواق العرب في الجاهلية والإسلام، دار الفكر، بيروت، د. ت.

(٥) برو: توفيق، تاريخ العرب القديم، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

(٦) البهلال: صالح فريح، الأحاديث الواردة في اللعب والرياضة، دار ابن الجوزي، الدمام، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٣٥هـ.

(٧) خليف: يوسف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٥٩م.

(٨) زكريا: أبو بكر محمد، الشرك في القديم والحديث، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ/٢٠٠١م.

(٩) صبري باشا: أيوب، موسوعة مرآة الحرمين الشرفين، ترجمة: ماجدة مخلوف، دار الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م.

(١٠) عاتق البلادي,

– معالم مكة التاريخية الأثرية، دار مكة، السعودية، الطبعة الأولى، ١٩٨٠م.

–معجم معالم الحجاز، دار مكة، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

–معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، دار مكة، السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

١٤) علي: جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي، بيروت، الطبعة الرابعة، ٢٠٠١م.

(١٥) مجموعة من المؤلفين: موسوعة التفسير المأثور، إعداد مركز الدراسات والمعلومات، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٧م.

(١٦) مهران: محمد بيومي، تاريخ العرب القديم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية، ١٩٧٧م.

(١٧) الفيقي: محمد يحيى، الدولة الرسولية في اليمن.. دراسة في أوضاعها السياسية والحضارية، ٨٠٣- ٨٢٧هـ/١٤٠٠-١٤٢٤م، الدار العربية للموسوعات، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م.

الدوريات والرسائل العربية

(١) بادية حسين حيدر، الخمر في الحياة الجاهلية وفي الشعر الجاهلي، رسالة ماجستير، في اللغة العربية وآدابها، وقفية الأمير غازي للفكر العربي، د. م، ١٩٨٦م.

(٢) بركات: علي عبد الكريم محمد بركات، مجد الدين الفيروزآبادي وأدواره الحضارية والفكرية وعلاقته باليمن ٧٢٩-٨١٧هـ، مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية، اليمن، ع٢، ١٤١٤هـ.

(٣) عيد: عروبة حاتم، أخلاق قريش قُبَيل الإسلام من خلال كتاب المحقق في أخبار قريش لابن حبيب (٢٤٥هـ-٨٥٨م).. دراسة في النشاط الاقتصادي، مجلة كلية التربية الإنسانية، جامعة بابل، ع١٨، بغداد، ٢٠١٤م.

(٤) المبيضين، ماهر أحمد، مظاهر الحضارة المادية في الشعر الجاهلي، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الدراسات العليا، الأردن، ٢٠٠٢م.

ترجمة المراجع العربية:

Arabic sources Fourthly:

1- Ibn Al-Ather: Abu Al-Hassan Ali Ibn Abi Al-Karam Al-Shibani Al-Jazri، Full in History، Investigation: Omar Abdussalam Tahmari، Arabic Book House، Beirut، First Edition، 1417 AH/1997

.....، 2- Pulp in genealogy، Sadr House، Beirut، 1994.

3-Al-Azraqi: Abu Walid Mohammed bin Abdullah bin Ahmed bin Mohammed، (d. t)، the news of Mecca and its implications. Investigation: Rushdie al-Saleh Mallis، Dar al-Andalus، Beirut، 1403 AH/1983.

4-Al-Azhari: Mohammed bin Ahmed Al-Herwi، Language Refinement، Investigation: Mohammed...

5-Al-Bakri: Abu Obaidullah Abdullah Mohammed، lexicon of the country's names and placements، world of books، Beirut، third edition، 1403 AH.

6-Al-Balathari: Ahmed Yahya bin Jaber، Ansab al-Ashraf، Investigation: Suhail Zakar، Dar al-Thakr، Beirut، First Edition، 1417 AH/1996.

7-Al-Jahr: Amr bin Bahr Al-Kanani Al-Lithi، Al-Zahiya، Dar Al-Bookshop، Beirut، Lebanon، 1971.

8-Ibn al-Jawzi: Jamal al-Din Abu al-Faraj، Ghraib al-Hadith، Investigation: Abdul Ma 'aty Amin al-Qalaji، Dar al-Kulaqi، Beirut، First edition

9-Al-Jawhari: Abu Nasr Ismail bin Hamad Al-Jawhiri، Al-Sahah Taj Al-Language and Al-Sabah Al-Arabiya.

11-Al-Hazmi: Abu Bakr Mohammed، the places or what he agreed to and parted his name from the places، investigation: Hamad al-Jaser، Dar al-Yimama، Riyadh، Saudi Arabia، 1415 AH.

12- Ibn Hajr: Abu Fadl Ahmad bin Ali bin Mohammed bin Ahmad bin Hajr Al-Askalani، Al Ghammar News for Children of Age، Investigation: D. Hassan Habashi، Supreme Council for Islamic Affairs، Cairo.

14-Al-Hamoui: Shahabuddin Abu Abdallah Yaqout bin Abdullah al-Rumi، Al-Balad Lexicon، Dar Sadr، Beirut، 2nd edition، 1995.

15- Reza: Ahmed، Abu Dhabi Language Dictionary، Al-Hayat Library House، Beirut، 1387 AH/1959.

16- Zubaidi: Mohammed bin Mohammed bin Abdul Razek Husseini، Crown Bride of Jawahir al-Qaimah، Investigation: Group of investigators، Kuwait Ministry of Information، Kuwait، 2nd edition، 1422 AH/2001.

17- Al-Zirkly، Khairuddin Mahmoud bin Mohammed bin Faris، Alam، Dar al-Alam for millions، Beirut، 15th edition، 2004.

(18) Al-Zamakhshari: Abu al-Qasim Mahmoud bin Amr، Mountains، Places and Water، Achievement: d. Ahmed Abdul Tawab Awad، Dar al-Fadhila، Cairo، 1319 AH/1999.

(19) Ibn Said Al-Andalusi، Al-Turb in the history of Jahliyah Al-Arabs، Investigation: Nasrat Abd Al-Rahman، Al-Aqsa Library، Amman، Jordan، not mentioned the year of printing

(20) Mr. Abulhasan Ali bin Ismail، Ad Hoc، Investigation: Khalil Ibrahim Javal,...

21-1hami: Muhammad bin Yusuf Al-Salhi (942 AH) Ways of Al-Huda and Al-Rashad in the biography of Kheer Al-Abad Al-Abdullah.

22- Deserts: Salma bin Muslims، Etihad in Arabic، Investigation: Abdul Karim Khalifa، Ministry of Heritage and Culture، Muscat، Oman، 1999.

26- Al-Saghani: Al-Hassan bin Mohammed، supplement، tail and connection to the book Crown of Arabic Language and Health، investigation: Abdulalim Al-Tahawi، Dar Al-Bookshop، Cairo، 1974.

Son of Zia: Mohammed bin...

. 27-Al-Aini: Badr al-Din Abu Mahmoud Mohammed (T855 AH): Several readers explained Saeh al-Bukhari، an investigation: a group of scholars headed by Mohammed al-Damashqi، Dar al-Ihya al-Sirat al-Arabi، Beir T. T. '

28- Ibn Abdul Haq: Abdel Mu 'man bin Abdul Haq bin Shimla Al Qutai' i، Observatories of Knowing the Names of Places and Bekaa، Dar Al Gil، Beirut، First Edition، 1412 AH.

29-Al-Ghazi: Najmuddin Al-Ghazi Mohammed bin Mohammed Al-Amiri، Hassan Alert to the analogy، Investigation: Nour Al-Din Talib، Dar Al-Naader، Syria، Second Edition، 1432 AH

30- Fassi: Taqi al-Din Mohammed bin Ahmed al-Hassani، the precious contract in the history of the faithful country، investigation: Abdelkader Atta، Dar al-Bookshop، Beirut، first edition، 1998.

31-.....، Healing the Gram with the News of the No Man's Country، Practical Books House، Beirut، first edition، 2002.

32- Al-Fakhi: Abu Abdullah Mohammed bin Isaac، Mecca News in Old Dahr، Investigation: Abdullah bin Dahish، Dar Khader، Beirut، Second Edition، 1994.

33- Al-Farahidi: Abu Abd al-Rahman al-Khalil bin Ahmed bin Amr,.

Al-Ferozabadi: Majd al-Din Abu Tahir bin Mohammed bin Ya 'qub، Baseer of Discrimination in Ta' if al-Kabir al-Aziz، investigation: Muhammad Ali al-Najjar، Supreme Council for

43-Judge Ayyyad، Ayyyad Musa al-Sabti Abu Fadl، Masharraq Al-Anwar، Antiquities Library، Heritage House، Beirut، Dr. T. T. '

35- Ibn Qatiba: Abu Mohammed bin Abdullah bin Muslim، Al-Ma 'raf، Investigation: Tharut Akasha، Egyptian General Authority for Writers، Cairo، 1992.

36- Al Quzawini: Ahmed Farsi Zakaria، Dictionary of Language Standards، Investigation: Abdussalam Mohamed Harun، Dar Al-Thawr، Beirut، 1979.

37- Ibn Qarqal: Ibrahim Youssef Al-Wahrani Al-Hamzi، Reading the lights on the health of antiquities، Dar Al-Falah، Ministry of Endowments، Qatar، first edition، 2012.

38- Al Quzawini: Ahmed Farsi Zakaria، Lexicon of Language Standards، Investigation: Abdussalam Mohamed Harun، Dar Al-Fikr، Beirut، 1979.

39-Qalqashandi: Abu al-Abbas Ahmed bin Ali، End of the Earth in Knowledge of Arab Genealogy، Investigation: Ibrahim al-Abyari، Lebanese Writers House، Beirut، Second Edition، 1980.

.....، become the Nest in the Starch Industry، Dar.. 40-

...، Al-Jiman necklaces in the introduction to the tribes of Al-Timan، investigator: Ibrahim Al-Abyari، Egyptian Book House، Cairo، second edition، 1402 AH/1982.

Abdullah Al-Turk، Dar Hajar، Cairo، first edition، 1997.41-

42- As a case: Omar Reza، Dictionary of Ancient and Modern Arab Tribes، Al-Raha Foundation، Beirut، 2nd edition، 1994.

43- Kalbi: Abu Munzir Hisham bin Mohammed al-Saib، Asnam، Detective: Ahmed Zaki، Dar..

44- Jerusalem: Disinfectant Ben Tahir، Start and Date، Arnest، Paris، 1899/1919.

45- Al-Megrezi، Ahmed bin Ali bin Abdul-Qader Thaqi al-Din، Derer of the Unique Contracts in the Stereotypes of Useful Objects، Investigation: Mahmoud Al-Jalili، Dar Al-West Islamic، Beirut، 2002.

46- Al-Megrezi: Ahmed bin Ali bin Abdelkader Thaqi al-Din، Grand Muqafa، Investigation: Mohammed Al-Alaoui، West Islamic House، Beirut، Second Edition، 2006.

47- The Respondent: Hamathani، the unique book in the expression of the glorious Koran، investigation: Mohammed Nizamuddin. Second: Arabic References: Fifth

1-Assad: Nasser al-Din، Sources of Ignorant Poetry، Dar al-Marefa، Cairo، 1988.

2-Al-Sharif: Ahmad Ibrahim، Mecca and Al-Madina in Al-Jahiliyah and the Prophet's Reign، Dar Al-Thakr Al

3-Syrup: Mohammed bin Mohammed Hassan، erotic features of the year and biography، Dar al Qalam، Damascus، first edition، 1411 AH.

4-Afghan: Said Bin Mohammed، Arab Markets in Al-Ahiliyah and Islam، Dar Al-Thakr، Beirut، Dr. T. T. '

5-Pro: Tawfiq، Ancient Arab History، Dar al-Thakr، Damascus، Second Edition,...

6- Al Bahlal: Saleh Farah، Chats in Play and Sport، Dar Ibn Al Jawzi، Dammam، Saudi Arabia، First Edition، 1435H.

7- Khalifa: Youssef، Saalik Poets of the Clueless Age، Dar al-Ma 'raf، Cairo، fourth edition، 1959.

8-Zakaria: Abu Bakr Mohammed، Deck in Old and Modern، Al-Rashid Library، Riyadh، Saudi Arabia، First Edition، 1412H/2001.

9- Sabri Pasha: Ayyub، Encyclopedia of the Mirror of Al-Haramain Al-Sharfif، translation: Majda Makhlouf، Dar Al-Aqaf Al-Jadida، Beirut، Lebanon، first edition، 1424 AH/2004

10- Bearing my country، historical monuments of Mecca، Mecca، Saudi Arabia، first edition، 1980.

.....، 11- Lexicon of Hejaz Landmarks، Dar Mecca، Saudi Arabia، first edition، 1402H/1982.

.....، 12- Glossary of Geographical Features in Prophet's Biography، Dar Mecca، Saudi Arabia، first edition، 1402H/1982.

13-Ali: Javad، detailed in the history of Arabs before Islam، Dar al-Saqi، Beirut، 4th edition، 2001

14- Ali: Jawad، Al-Mofassal in the History of the Arabs Before Islam، Dar Al-Saqi، Beirut، fourth edition، 2001 AD.

15- A collection of authors: Encyclopedia of Archaic Interpretation، prepared by the Center for Studies and Information، Dar Ibn Hizb، Beirut، first edition، 2017.

16-Mehran: Muhammad Bayomi، Ancient Arab History، Dar al-Marefa University، Alexandria، 2nd edition، 1977.

17- Fayqi: Mohammed Yahya، the apostolic state of Yemen.. Study in Political and Civilizational Situations، 803-827 AH/1400-1424 AD، Arab Encyclopedia House، First Edition، 1425 AH/2005.

: Arab Patrols and Letters Sixthly

1.1-Badia Hussein Haider، booze in ignorant life and in ignorant poetry، master's thesis، in Arabic language and literature، Prince Ghazi's endowment of Arabic thought، Dr. M.، 1986.

2- Barakat: Ali Abdul Karim Mohamed Barakat، Majd al-Din al-Ferouzabadi and his cultural and intellectual roles and relationship with Yemen 729-817 AH، Al-Qalam Magazine، Qalam University for Humanities and Applied Sciences، Yemen، A2، 1414 A.

3- Eid: The Arabism of Hatim، The Ethics of the Quraysh Prior to Islam Through the Book of the Investigator in the News of the Quraysh by Ibn Habib (245 AH-858 CE). A Study in Economic Activity، Journal of the College of Human Education، University of Babylon، Issue 18، Baghdad، 2014 AD..

. 4- Al-Moubaideen، Maher Ahmed، Manifestations of Material Civilization in Pre-Islamic Poetry، PhD thesis، Department of Arabic Language and Literature، College of Graduate Studies، Jordan، 2002 AD.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal