مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 21 - المجلد 39

رمضان 1446 هـ - مارس 2025 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

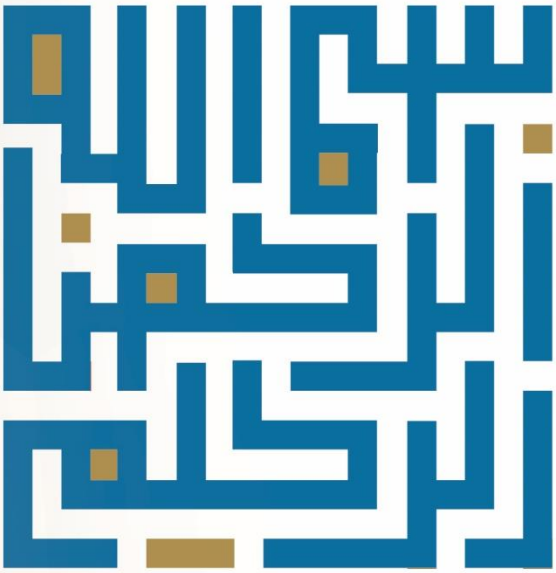
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- 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.
- أن 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 في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

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 في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في ضوء بعض المتغيرات د. نوف عبدالله بن جمعه	11
2	The Effect of Motor-Focus Games on the Fundamental Motor Skills among Primary Stage Students د. صفاء ماجد عبدالكريم يدك	53
3	تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية: نموذج مقترح د. وليد بن عبد الرحمن محمد الجاسر	71
4	التربية الاجتماعية في ضوء قصة الإفك وتطبيقاتها التربوية د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغيّر	123
5	أثر التدريس باستعمال مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية د. جابر بن زاهر بن جابر عسيري	161
6	واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام من خلال مقاييس القيادة الفعالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات د. عمر بن أحمد بن عبد الله الماجد	195
7	فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المناعة النفسية لدى زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي د. رحمة علي الغامدي / د. فاتن هادي الحربي	243
8	الأدوار المهنية المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي د. سليمان بن صالح المسيطير / أ.د. جمال أحمد السيسي	295
9	دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم د. رانيه ناصر حامد الردادي	343
10	الفوضى النقدية فترة القنصليات الأجنبية في مدينة جدة 1256-1344هـ/1840-1925م د. ليلى عبد الكريم عبدالله	391

❊ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في ضوء بعض المتغيرات

Crisis Management in Saudi Universities and Enhancement Requirements from the Perspective of Academic Leaders in Light of Some Variables

إعداد

د. نوف عبدالله بن جمعه

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود

Dr. Nouf Abdullah Bin Jomah

Department of Educational Administration
Education College, King Saud University, Saudi Arabia

Email: nbinjomah@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-001

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٣/١٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٤/١٥ م

المستخلص

هدفت الدراسة تناول واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه من وجهة نظر القادة الأكاديميين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة بلغت (١٢٢) من القادة الأكاديميين موزعين وفق متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والرتبة الوظيفية (عميد كلية/ وكيل كلية/ رئيس قسم) والتخصص (تربوي/ شرعي/ علمي)، وتوصلت النتائج إلى أن واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين جاء بدرجة متوسطة، وأن موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات في الجامعة السعودية جاءت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تعزى لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصص التربوي.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأكاديمية، إدارة الأزمات، الجامعات السعودية.

Abstract

The study aimed to address crisis management in Saudi universities and its enhancement requirements from the perspective of academic leaders in light of some variables. To achieve this goal, the study utilized the descriptive method and made use of a questionnaires for data collection, administered to a sample of 122 academic leaders distributed according to gender (male/female), rank (dean/vice dean/department head), and specialization (educational/legal/scientific). The results indicated that the current state of crisis management in Saudi universities and its enhancement requirements from the perspective of academic leaders were rated as moderate. The agreement of the study sample individuals on the requirements to enhance the status-quo of crisis management in Saudi universities was high. while statistically significant differences were found in their responses attributed to the specialization variable in favor of those with an educational specialization.

Keywords: Academic Leadership, Crisis Management, Saudi Universities.

المقدمة

تعد الأزمات ظاهرة اجتماعية تواجه مختلف المؤسسات خاصة في ظل ما يشهده العالم من متغيرات ومستجدات معاصرة في مختلف المجالات، الأمر الذي يتطلب تعامل واع مع هذه الأزمات وفق خطوات محددة ومخطط لها بدقة.

وتعد الأزمة ظاهرة اجتماعية وتمر بدورة حياة، مثلها في هذا مثل أي كائن حي، وهذه الدورة تمثل أهمية قصوى في متابعتها والإحاطة بها من جانب متخذ القرار الإداري، فكلما كان متخذ القرار سريع التنبيه ببداية ظهور الأزمة. أو بتكوين عواملها كلما كان أقدر على علاجها والتعامل معها وذلك للحد من آثارها وما ينتج عنها من انعكاسات سلبية، حيث تمر الأزمة بخمس مراحل رئيسة: مرحلة الميلاد، مرحلة النمو السريع، مرحلة النضج، مرحلة الانحسار والتقلص، مرحلة الاختفاء (الخضيري، ٢٠١٣، ٧٢).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن الأزمة تعد مشكلة طارئة تتطلب العمل على إداراتها بكفاءة حتى يمكن الحد من أضرارها واحتوائها والاستفادة منها مستقبلاً فيما يتعلق بتوقع أزمات مشابهة أو العمل على الوقاية منها.

وتشكل الجامعات محوراً أساسياً في النظم التعليمية التربوية؛ لما تقوم به من أدوار في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لبناء المجتمع ووضعه على طريق التقدم والازدهار" (عبد الرحمن، ٢٠١٩، ١٠٩٨).

وهناك عوامل للأزمات في مؤسسات التعليم العالي، فمنها عوامل داخل المؤسسة التعليمية وتتمثل في وجود أخطاء ومشاكل مزمنة لم يتم التعامل معها وحلها فتراكمت مما أدى في نهاية الأمر إلى ظهور أزمة تمثل خطراً على المؤسسة، وهناك عوامل خارجية وهي ترجع إلى تأثير بيئي خارجي لا يمكن للمؤسسة التعليمية التحكم فيه أحياناً (الصرايرة، ٢٠١٠، ١٦).

وفي ظل ما تنشده الجامعات المعاصرة من تحقيق الجودة والحصول على الاعتماد المؤسسي؛ أصبحت إدارة الأزمات مطلبا ضروريا لكونها لا تسعى فقط لتمكين الجامعات من الخروج من الأزمات ولكنها تسعى أيضا للوقاية منها وتحقيق الاستقرار بما يضمن تقديم خدمات تعليمية وبحثية ومجتمعية فعالة للوصول إلى جودة الأداء (Bobyleva & Sidorova, 2015:26).

وفي ضوء تعدد العوامل المساهمة في حدوث الأزمات بالجامعة ترى الباحثة إن أدارة الأزمات الجامعية تعد مطلباً ملحاً من أجل العمل على الحد من هذه الأسباب وبالتالي الحد من الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها الجامعات أو وضع خطط استراتيجية للتعامل الإيجابي معها بما يخفف من مخاطرها.

وبناء على ما سبق أوصت نتائج دراسات كل من كروس وزملائها (Kruse et al., 2020) وأودجارد- كوستر وزملائها (Odegard-Koester et al., 2020) ودوموليسكو وموتيو (Dumulescu & Muțiu, 2021) وكارينجال- جو وزملائها (Caringal-Go et al., 2021) بضرورة تمتع القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات بقدرات التكيف والمواءمة والمرونة وتحديد الأولويات والابتكار الدور القيادي مع التقويم المستمر للاستراتيجيات المستخدمة في الاستجابة للأزمات والتصدي لما يصاحبها من تحديات تنظيمية متنوعة، تتطلب منهم ضرورة إحداث تحول جذري ملموس في منظومة الوظائف المختلفة من خلال إعادة هيكلة الاستراتيجيات التنظيمية والممارسات القيادية لمواجهة التغيرات المستمرة المترتبة على ظهور الأزمات التعليمية.

وبناء على ما سبق تعد إدارة الأزمات من المهام التي تركز عليها الإدارة المعاصرة، والتعامل معها يستوجب درجة كبيرة من الوعي والتصميم لدى متخذي القرار، كما أنها بحاجة إلى استخدام التفكير الإبداعي لتلافي وقوعها في المستقبل، الأمر الذي جعل من إدارة الأزمات في عصرنا الحالي علم له أصوله وقواعده التي تعتبر أمرًا حتميا لا سيما في مجال الإدارة التربوية.

مشكلة الدراسة:

إن ظهور الأزمات يُعد مكوناً حاسما للقيادة الفعالة في مؤسسات التعليم، حيث يعد التعامل مع الأزمة من أخطر الأمور التي قد تواجه صاحب القرار أو المسئول الأول، ففي ظل تنامي الأزمات المتتالية يتطلب فهما عميقاً واضحاً لمعنى الأزمة وآليات التعاطي معها، في ضوء ما يمتلكه القادة من قدرات وإمكانيات تمكنهم من إيجاد حلول آمنة للتعامل معها وتذويبها ومنع انعكاساتها من التأثير على مجمل الوضع العام في أي مؤسسة تعليمية. (جولياني والدراجي، ٢٠٢٢)

وعلي المستوى المحلي أكدت دراسة القحطاني (٢٠١٨)، وأبو ليلى والشوابكة (٢٠١٨)، والحمادي (٢٠١٨)، وأبو شاويش (٢٠١٨) (الجدعاني، ٢٠٢١) على أن إدارة الأزمات تحتاج

إلى مهارة خاصة توجه الموقف إلى الاتجاه الصحيح، ومهارة التصرف الواعي والسريع في اتخاذ القرارات، والتغلب على الآثار النفسية والاجتماعية.

وتوصلت دراسة محمود (٢٠١٨) إلى: أن الدرجة الكلية لمصادر الأزمات بجامعة حائل كبيرة وأن الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسطة.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة للكشف عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية وتحديد المتطلبات التي يمكن أن تسهم في تعزيزه، وهذا ما تستهدفه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
٢. ما متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث) والرتبة الوظيفية (عميد كلية/ وكيل كلية/ رئيس قسم) والتخصص (تربوي/ شرعي/ علمي) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الأزمات في الجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه؟.

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٢. تحديد متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٣. بيان مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والرتبة الوظيفية (عميد كلية/ وكيل كلية/ رئيس قسم) والتخصص (تربوي/ شرعي/ علمي) في رؤية عينة الدراسة لواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه.

أهمية الدراسة:

تتضح الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

- إثراء الأدبيات التربوية حول موضوع إدارة الأزمات بالتعليم الجامعي.
- أهمية إدارة الأزمات والحاجة لتفعليها وتحديد أبرز متطلباتها في المؤسسات التعليمية بوجه عام وفي الجامعات بوجه خاص.
- تعدد الأزمات التي تواجه المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعة مما يتطلب مزيداً من الدراسات حولها.
- استجابة لتوصية العديد من الدراسات التي نادت بضرورة التوسع في دراسة إدارة الأزمات بالمرحلة الجامعية.
- يمكن للدراسة أن تفيد في تحسين واقع إدارة الأزمات في الجامعة.
- يمكن للدراسة أن تفيد مخططي ومطوري برامج إعداد القادة التربويين بما تسفر عنه من نتائج يمكن تضمينها في برامج إعدادهم وتأهيلهم بما يمكنهم من امتلاك مهارات إدارة الأزمات التعليمية.
- يمكن للدراسة أن تفيد الباحثين بما تقدمه من إطار نظري وأدبيات تربوية يمكن الاستفادة منها عند إجراء دراسات مشابهة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية والمتطلبات التي يمكن أن تسهم في تعزيزه.
- الحدود البشرية: عينة من القادة الأكاديميين (عمداء كليات/ وكلاء كليات/ رؤساء أقسام) ببعض الجامعات السعودية.
- الحدود المكانية: جامعات (أم القرى – الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – الملك خالد – المجمعة – الباحة – جامعة الملك سعود) بالمملكة العربية السعودية، وتم الاقتصار على

هذه الجامعات لأنه من الصعب التطبيق على جميع الجامعات بالمملكة بالإضافة إلى أن هذه الجامعات تستطيع الباحثة التواصل مع بعض القيادات الأكاديمية بها من أجل تطبيق أداة الدراسة الميدانية.

- الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

مفاهيم الدراسة:

١. القيادات الأكاديمية:

بقصد بالقيادات الأكاديمية أعضاء هيئة التدريس الذين يتميزون بالكفاءات العلمية والإدارية، ويشغلون مناصب أكاديمية في الجامعة، وتتمثل مهامهم الأساسية في التخطيط واتخاذ القرارات والتنسيق والتوجيه والرقابة، لتسيير الأعمال بالكليات، وتشمل الأكاديميين العاملين بالوظائف الإدارية في الجامعات، وهم عمداء الكليات والعمادات المساندة، ووكلاءهم، ورؤساء الأقسام الأكاديمية (سعد، ٢٠٢٠).

٢. مفهوم الأزمة:

تعرف الأزمة أيضاً بأنها "توقف الأحداث نتيجة لموقف مفاجئ وطارئ في المؤسسة يتسبب في حدوث خلل في تنفيذ الأعمال والمهام، مما يستلزم السرعة في التغيير لاستعادة التوازن" (جابرية, ٢٠١٧, ١٧).

٣. إدارة الأزمة:

عرفها جيجليوتي (Gigliotti, 2019) بأنها "الخدمات التي يقدمها قادة فاعلون يتميزون بقدرة كبيرة على التوقع الاستباقي للأزمات والحيلولة دون وقوعها فعلياً، والاستجابة لها فضلاً عن بذل الجهود الدؤوبة لاستخلاص دروسها المستفادة التي بمقدورهم البناء عليها مستقبلاً" (ص٢٥).

ويمكن تعريف إدارة الأزمة إجرائيا بأنها: أسلوب إداري للتعامل مع الأزمات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي باستخدام الأساليب العلمية في الإدارة، من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتلافي حدوث الأزمة ما أمكن، ومواجهتها بكفاءة حال وقوعها.

الإطار النظري

١. مفهوم الأزمة:

يذكر الحملاوي (٢٠١٤، ٩) أن الأزمات هي نتيجة تراكم العديد من التأثيرات التي تشكل تهديدا للنظام، وتتطلب التعامل معها قبل وأثناء وبعد الحدوث.

ويؤكد ناثانيال (Nathanial, 2020,P2) على أنه من النادر أن تكون الأزمات جديدة تمامًا، بل في الغالب تكون متشابهة في الأسباب الأساسية والأنماط والتأثيرات من بعض الوجوه وإن كانت قد تختلف الأحداث والسياقات التي تثير الأزمة.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن الأزمة عبارة عن موقف فجائي غير متوقع أو متوقع لكنه طارئ يتضمن حدثاً أو تصرفاً يؤثر سلباً على المستوى الفردي أو الجماعي أو المؤسسي، وقد يكون في المجال الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو غيره من المجالات الأخرى.

٢. مفهوم الأزمة التعليمية:

يشير مصطفى (٢٠٠٥، ٤٨٨) إلى أن مفهوم الأزمة التعليمة جزء من مفهوم الأزمة بصفة عامة، حتى وإن كان لها خصائص تميزها بحكم طبيعة العمل التعليمي فهي تشير إلى حدث، أو تغير مفاجئ على كافة أجزاء المنظومة التعليمية، ويؤدي إلى نتائج غالباً غير مرغوبة لا يملك صانع القرار عن العملية التعليمية مواجهتها والتعامل معها دون أن يكون هناك أساليب إدارية مبتكرة وسرعة ودقة في رد الفعل نحو هذه الأزمة.

ويعرفها البعض بأنها: حدث مفاجئ وغير متوقع، ذو طبيعة طارئة، ويتوقع منه التأثير على المؤسسة التعليمية بشكل كامل. كما أنها موقف مفاجئ، يواجه مُدرسي أو طلاب المدرسة، وينتج عنه تجربة انفعالية حادة وغير معتادة، ويؤثر على الأداء المعتاد لهم. (Macneil, w & Tooping, k. 2007: 66).

ويعرف (علي، ٢٠٢٠، ٢٤) الأزمات الجامعية بأنها: " مشكلات متراكمة تفاقمت بسبب إهمالها أو التعامل معها بأسلوب غير مناسب؛ وقد تكون حدث مفاجئ يصحبه تهديد وقلة معلومات وضيق في الوقت، يقود إلى نتائج غير مرغوبة إذا لم تكن الجامعة مستعدة ".

٣. مفهوم إدارة الأزمة:

يمكن تعريف إدارة الأزمات بأنها عملية مستمرة تهتم بالتوقع بالأزمات، من خلال الاستشعار، والقدرة على رصد المتغيرات في العوامل الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، للتعامل معها بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، بما يحقق أقل قدر من الضرر للمؤسسة والبيئة والموظفين، وذلك من أجل العودة للأوضاع السابقة في أقصر زمن، وبأقل كلفة ممكنة، والاستفادة من نتائج الأزمة بعد معرفة أسبابها لمنع حدوثها في المستقبل، وتحسين طرق التعامل معها (الورواري وآخرون، ٢٠١٦، ٤٣).

ويقصد بإدارة الأزمات كذلك أنها علم إدارة التوازنات، والتكيف مع المتغيرات المختلفة، وتحديد حجم الآثار المترتبة على الأزمة في كافة المجالات (جابرية، ٢٠١٧، ٢٢).

كما يعرفها البعض بأنها: "العلم الذي يختص بتقديم استراتيجيات وآليات الاستعداد لمواجهة الأزمة أو منعها، أو الاستجابة الجيدة لها عند وقوعها، ومن ثم حسن إدارتها والتعافي منها واستخلاص الدروس المستفادة من وقائع الأزمة".(Gainey, B. S. 2010: 89).

مما سبق، يُلاحظ أن إدارة الأزمة لا تقتصر على التعامل معها عند حدوثها فحسب كرد فعل، وإنما تتمثل في قدرة المنظمة على التوقع أو التنبؤ وإدراك المخاطر والتهديدات الحالية والمحتملة، والتعامل معها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

يتبين مما عرضه وجود عناصر مشتركة تشكل ملامح إدارة الأزمات وتتمثل في مجموعة من الإجراءات الاستثنائية التي تتخذ قبل وأثناء وبعد الأزمة بالاعتماد على مجموعة من القيادات الإدارية المدربة على استخدام الأسلوب العلمي لاحتواء الأضرار وإعادة الأوضاع إلى طبيعتها قبل الأزمات واستخلاص النتائج للتعامل معها إذا تكرر حدوثها في المستقبل.

٤. أهداف إدارة الأزمة بالمؤسسات التعليمية:

يمكن تلخيص أبرز أهداف إدارة الأزمات التعليمية في: توفير القدرة العلمية على استقراء وتنبؤ مصادر التهديد الواقعة والمحتملة، وتوفير القدرات العملية للاستعداد والمواجهة، ووضع سيناريوهات للتحرك أثناء الأزمة، والتدريب عليها للحد من الأضرار، والاستغلال الأمثل للموارد

المتاحة وضمان سرعة توجيهها للتعامل معها، والعمل على العودة إلى الحالة الطبيعية من خلال مجموعة خطوات وإجراءات الاستعادة، واستخلاص الدروس المستفادة من الأزمات السابقة، وتحسين طرق مواجهتها مستقبلاً (آل الشيخ، ٢٠٠٨: ٣٤)، (حسن٢٠٠١، ٤٣١).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن هناك العديد من الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها من وراء إدارة الأزمة، لعل من أبرزها: العمل على التنبؤ بالمصادر المحتملة للأزمة والاستعداد لمواجهتها ووضع سيناريوهات متعددة للتعامل الإيجابي معها، ومحاولة العودة للظروف الطبيعية قبل حدوث الأزمة في أسرع وقت وأقل أضرار ممكنة.

٥. مراحل إدارة الأزمات:

تتمثل مراحل إدارة الأزمات فيما يلي:

- **المرحلة الأولى: اكتشاف إشارات الإنذار المبكر**

يتم في هذه المرحلة الإحساس بالأزمة مبكراً وتشمل مجموعة من الممارسات المتوقع منها أن تحد من الأزمة وتقلل من آثارها السلبية (فتحي، ٢٠٠٢: ٤٢).

ويمكن القول: إن النجاح في اكتشاف الإشارات التحذيرية المبكرة للأزمات يتوقف على قدرة الإدارة على التنبؤ باحتمال وقوعها واحتواء هذه الإشارات والتعامل معها وتحليلها وتفسيرها، وأن الفشل في اكتشاف هذه الإشارات وتجاهلها يصل إلى حد الأزمة.

- **المرحلة الثانية: الاستعداد والوقاية**

يتم في هذه المرحلة تصميم الخطط ووضع السيناريوهات وتحديد دور كل فرد حتى يصبح مألوفًا لديه تمامًا في حالة وقوع الأزمة من الإجراءات الضرورية التي يمكن القيام بها في هذه المرحلة للاستعداد والوقاية منها (مصطفى، ٢٠٠٥: ٤٨٥).

وتمثل مرحلة الاستعداد والوقاية الأنشطة التي تهدف إلى توفير الاستعدادات الكافية لتجنب وقع الأزمة وكذلك أساليب الوقاية منها، والهدف من الوقاية اكتشاف نقاط الضعف وعلاجها، والسعي من أجل منع وقوع الأزمة، والاستعداد لمقابلة جميع الاحتمالات (عبد العليم والشريف، ٢٠٠٩: ٢٢٤).

- **المرحلة الثالثة: احتواء الأضرار والحد منها**

تسعى هذه المرحلة إلى محاولة احتواء آثار الأزمة والتقليل من الآثار المترتبة عليها لضمان سير العمل بشكل عادي ودون تأثير على الأداء داخل المؤسسة، ذلك عن طريق تنفيذ خطة المواجهة التي تم وضعها في المرحلة السابقة لتقليص الأضرار الناجمة عن الأزمة (مصطفى، ٢٠١٢: ٣٧٦).

- **المرحلة الرابعة: استعادة النشاط**

وهي تمثل المرحلة التي يتم فيها حل الأزمة بحيث تكون قد فقدت بشكل شبه كامل قوة الدفع المسببة لها أو لعناصرها، حيث تزول مظاهرها وينتهي الاهتمام بها والحديث عنها، وتعود الأمور إلى ما كانت عليه قبل حدوثها الأزمة، ومعالجة الآثار التي قد تحدثها الأزمة بغرض استعادة المؤسسة لتوازنها ومقدرتها على ممارسة أعمالها ونشاطاتها الاعتيادية (أبو العلا، ٢٠١٣، ٨٢).

- **المرحلة الخامسة: التعلم**

وتمثل هذه المرحلة آخر مراحل إدارة الأزمة وتهدف إلى التعلم المستمر وإعادة التقييم لتحسين ما تم إنجازه في الماضي والاستفادة من الدروس السابقة (عبد العليم والشريف، ٢٠٠٩، ٢٢٥)، وهي عبارة عن استخلاص العبر والدروس المستفادة من الخبرات التي مرت بها المنظمة أثناء الأزمة، وتتطلب هذه المرحلة قدرات علمية لتحليل وضع المنظمة وتشخيص أحوالها، وتحديد السبل التي يمكن بها تلافي الأزمات في المستقبل (مصطفى، ٢٠١٢: ٣٧٧).

ويتوقف نجاح هذه المرحلة على مدى توافر نظم للمعلومات تضمن الحصول على معلومات متعلقة بالأزمات ليسهل دراسة وتحليل أحداث الأزمة واستخلاص الدروس المستفادة منها سواء من تجربة القسم أو تجارب الأقسام المناظرة التي مرت بأزمات معينة يمكن للقسم أن يمر بها.

٦. أساليب إدارة الأزمات:

ورد في أدبيات إدارة الأزمات أساليب متعددة أهمها ما أورده أحمد (٢٠١٢) في أسلوب التساوم الإكراهي (الضاغط) وهو مجموعة من التصريحات والأفعال التي تقوم بها المؤسسة بهدف إظهار الحزم نحو الطرف الآخر عن طريق التهديد باستخدام القوة، ويجب عند اتباع هذا الأسلوب توفير قدر كبير من المرونة على مستوى التصريحات وأن يكون استخدامه في حدود محسوبة وإلا

سيمتد تأثيره عكسياً على الطرف الآخر. أما أسلوب التساوم التوفيقي فهو مجموعة من التصريحات أو الأفعال التي تسعى إلى التدقيق بين مصالح الأطراف في الأزمة عن طريق حل وسط أو تنازلات متبادلة بهدف الوصول إلى حل سليم لكافة الأطراف. ويستخدم هذا الأسلوب في الحالة التي تكون تكلفة تصاعد الأزمة فيها أكبر مما تتحمله قدرات المؤسسة، أو عند حدوث تغيرات في الداخل والخارج بحيث تجعل استمرار تصاعد الأزمة أمراً غير مرغوب فيه، وعندها تفشل المؤسسة في تحقيق أهدافها من خلال تصعيد الأزمة.

ويضيف جلال (٢٠١٦) بعض الأساليب لحل الأزمات ومنها الأساليب التقليدية مثل إنكار الأزمة بمعنى إنكار وقوعها وإظهار قوة الموقف وأن الظروف والأحوال على أفضل ما يرام وذلك للقضاء على الأزمة وتدميرها والتحكم فيها وتستخدم هذه الطريقة في النمط القيادي الدكتاتوري، وكذلك كبت الأزمة ويعني تأجيل نشوء الأزمة وهو نوع من أنواع التعامل المباشر مع الأزمة بقصد القضاء عليها وتدميرها، وأيضاً إخماد الأزمة وهي طريقة تقوم على العنف والاصطدام العلني مع تيار الأزمة، وأيضاً بخس الأزمة أي الحد من آثار ونتائج الأزمة وهنا يتم الاعتراف بحدوث الأزمة، حيث أن تفريغ الأزمة يتم فيها إيجاد العديد من المسارات البديلة أمام قوى الدفع المولودة للأزمة للحد من خطورة تلك الأزمة.

٧. المهارات المتطلبة للقائد التربوي أثناء الأزمة:

أوضحت موفيت- ويليت وكروس (Muffet-Willett & Kruse, 2009) أن قادة الأزمات ذوي الفاعلية يتميزون بقدرة كبيرة على القيام بالربط والتكامل الوثيق بين النظرية والتطبيق، والميل إلى أخذ زمام المبادرة، وعدم الاستجابة إلى القيود والضغوط الخارجية، والانغماس بشكل كامل في مناقشة القضايا المؤسسية المنذرة بالخطر منذ بدايات ظهورها الأولى، والإصغاء الجيد، والتعلم من الآخرين، وصنع واتخاذ القرارات المناسبة للتطبيق العملي.

وذكر عبدالله (٢٠١٨) بأن هناك مهارات أساسية يجب أن يتمتع بها القائد عند تعيينه لمواجهة الأزمة، تتمثل في:

- المهارات الإنسانية، أهمها: أن يتمتع بروح الجماعة، والتفاعل مع فريق العمل ليؤثر فيهم، ويحرص على العلاقات الإنسانية مع العاملين.

- المهارات الفنية، وتتمثل في: إلمام القائد بطرق وأساليب العمل، أن يمتلك القدرات من حيث الكفاءة والخبرة.
- المهارات الإدارية، وتتمثل في معرفة القائد بمبادئ وأصول الإدارة، إضافة إلى المعارف المساعدة كالإحصاء وبحوث العمليات والحاسوب.
- المهارات الفكرية، وتتمثل في: الذكاء وقوة الملاحظة والبديهة الحاضرة والتفكير المنطقي عند اتخاذ القرارات.

وأشار حسين (٢٠٢١) إلى مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوافر في القائد أثناء الأزمة، زهي: القدرة في التأثير على الآخرين، والشفافية– إلى حد ما، تشجيع المخاطرة والابتكار، قيم الأخلاق والنزاهة، التصرف بحزم، الموازنة بين الحقائق الصعبة والتفاؤل.

وصنّفت سافانيفيسين وزميلاتها (Savanevičienė et al., 2014, 43) الكفايات الأساسية لقيادة الأزمات بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي في إطار ثلاثة محاور كبرى هي:

- كفايات إدارة الذات: التي تمكن القادة من التعامل بشكل مناسب مع البيئات الغامضة غير المحددة المعالم، فضلاً عن التكيف والمواءمة مع الظروف والأوضاع المتغيرة باستمرار في مواقف الأزمات.
- كفايات إدارة الأعمال: التي تشمل توافر كفايات التفكير، والتخطيط الاستراتيجي، والحل الإبداعي للمشكلات، وغيرها من الكفايات الأخرى المناظرة التي يحتاجها القادة لصنع واتخاذ قرارات الأعمال، والمشاركة في عمليات الاتصال الفعالة بمنظومة الأعمال.
- كفايات إدارة العاملين: التي تشمل صقل كفايات المشاركة والعمل الجماعي في إطار فريق، وإدارة الصراع، وتمكين بقية العاملين الآخرين.

٨. دور القادة أثناء الأزمات:

من المهم النظر لقيادة وإدارة الأزمات كأداتين رئيسيتين متكاملتين لتمكين أي مؤسسة تنظيمية من التعامل بشكل مناسب مع ما تواجهه من أزمات.

وأورد بوين وزملاؤه (Boin et al., 2017) نموذج مقترح لقيادة الأزمات أطلقوا عليه مسمى نموذج المهام الأساسية الخمس للقيادة الاستراتيجية للأزمات يتألف إجمالاً من خمس مهام أو سلوكيات رئيسة لدى قادة الأزمات ذوي الكفاءة والفاعلية هي ما يلي:

- بناء المعنى الأولي المشترك: بهدف تشخيص وتحليل بيئة الواقع الداخلي والخارجي.
- صنع القرار والتنسيق: بهدف الربط المتكامل بين الاستراتيجيات النظرية المرسومة مسبقًا لقيادة الأزمات وجهود ومبادرات تطبيقها العملي.
- بناء المعنى النهائي المشترك: بهدف تحفيز دافعية بقية المنسوبين الآخرين لتجاوز النطاق المحدود لمواقف الأزمات فقط، وصولاً إلى آفاق أوسع وأكثر رحابة لتعميم تطبيق أفضل ممارسات قيادة الأزمات بمواقف أزمات أخرى جديدة.
- الخضوع للمساءلة: سعياً وراء تحمل المسؤولية وتحديد مدى النجاح أو الفشل في إنجاز الأهداف المنشودة مسبقًا لقيادة الأزمات.
- استخلاص الدروس المستفادة: بهدف الكشف عن نقاط قوة وضعف كافة الجهود والمبادرات والتدخلات المستخدمة في الاستجابة للأزمات من بصورة توازن بدقة بين إيجابياتها وسلبياتها المختلفة.

وذكر فرنانديز وشو (Fernandez & Shaw, 2020) أفضل الممارسات الفعالة تربوياً والواجب على القيادات الإدارية والأكاديمية المعاصرة تبني تطبيقها عملياً حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات غير القابلة للتنبؤ بها مسبقًا وتحويلها إلى فرص نجاح إيجابية، وهي تحديداً ما يلي:

- بناء الروابط الوثيقة مع العاملين من خلال توظيف أدوات القيادة الخادمة التي تؤكد على أهمية التمكين والتعاون والمشاركة والعمل الجماعي في إطار فريق مع التحلي بقدرات الذكاء والثبات الانفعالي بما يسهم في تحقيق المصلحة العامة ومصالح الآخرين.
- توزيع مسؤوليات القيادة على شبكات متجانسة ومتكاملة من فرق العمل التي ينتسب إلى عضويتها العاملون على كافة مستويات منظومة العمل المؤسسي بهدف تعبئة

وتضـــافر الجهود لتحســـين جودة ما يتخذونه من قرارات متنوعة لحل الأزمات ســـواء بشكل آني فوري أو على المدى الطويل مستقبلاً.

- الاتصـــال الفعّال من خلال مد جســـور وقنوات الاتصـــال المســـتمر والمتكرر والدقيق والواضـح المعالم دون قيود مع كافة الفئات والشـرائح المسـتهدفة من أصـحاب المصـالح ذوي الصـلة بالمنظومة الجامعية أثناء الأزمات بالاسـتعانة بمجموعة متنوعة من وسـائل وأدوات الاتصال وبخاصة تقنيات الاتصال الإلكتروني.

الدراسات السابقة:

دراسة بالاسوبرامانيان وفرناندیز (Balasubramanian & Fernandes, 2022) هدفت التحقق ميدانياً من فاعلية تطبيق نموذج سباعي مقترح لـــقيادة الأزمات بالجامعات، ومؤسـسـات التعليم العالي في ضـوء الدروس المسـتفادة من أزمة جائحة كورونا COVID-19 واسـتخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، ولقد شارك في الدراسة (٢٠٥) من القيادات الإدارية والأكاديمية الذين ينتمون إلى اثنتين وعشـــرين دولة مختلفة حول العالم، ولقد كشـــفت النتائج النهائية عن تبني أفراد عينة المشـاركين من القيادات الإدارية، والأكاديمية ميدانياً لتطبيق كافة البني السـبع المختارة التي يتألف منها النموذج السباعي المقترح لـــ قيادة الأزمات بالجامعات، ومؤسـسـات التعليم العالي في ضـوء الدروس المسـتفادة من أزمة جائحة كورونا COVID-19 "درجة كبيرة" (بمتوسـط درجات إجمالي > ٣,٥) مع تمتعها إجمالاً بعلاقة ارتباطية طردية وثيقة بحدوث ارتفاع مضـطرد في مسـتويات الفاعلية المؤسـسـية في مواجهة الأزمات على امتداد كافة مراحلها الرئيسـية الثلاث المتتابعة زمنياً– سـواء الماضـــية، أو الحالية، أو المســـتقبلية المختلفة– علماً بأن أكثرها تأثيراً جاء على الترتيب– وفقاً للمعدلات المحسوبة لدلالاتها الإحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠١–.

دراسة الجدعاني (٢٠٢١): هدفت معرفة واقع إدارة رئيسـات الأقسـام التعليمية للأزمات في ضوء سمات القيادة الإبداعية (المسؤولية، والحساسية للمشكلات، والمرونة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ولتحقيق أهداف الدراسـة اسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي المسـحي، والاسـتبانة كأداة للدراسـة والتي تكونت من (٤٦) عبارة مقسـمة على

أربعة محاور (سمة القيادة الإبداعية المسؤولية، والحساسية للمشكلات، والمرونة، والمقترحات)، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة وهم جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والبالغ عددهن (٢٢٧١) واشتملت عينة الدراسة على (٧٠٠) عضو هيئة التدريس ممثلة لمجتمع الدراسة بنسبة (٣٠٪)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت إدارة رئيسات الأقسام التعليمية للأزمات في ضوء سمة القيادة الإبداعية الحساسية للمشكلات بالمرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية جاءت إدارة رئيسات الأقسام التعليمية للأزمات في ضوء سمة القيادة الإبداعية المرونة ثم في المرتبة الثالثة جاءت إدارة رئيسات الأقسام التعليمية للأزمات في ضوء سمة القيادة الإبداعية المسؤولية.

دراسة مبارك وعبد الله (٢٠٢١): هدفت التعرف على مستوى ممارسة مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في جامعة عدن، والتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، الوظيفة، سنوات الخبرة). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة مهارات إدارة الأزمات لدى قيادات جامعة عدن جاءت متوسطة في جميع المجالات (التفكير الإبداعي، التخطي، الاتصال، التفاوض وحل المشكلات). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الوظيفة لصالح وظيفة نائب رئيس جامعة، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدكتوراه.

دراسة أحمد (٢٠٢٠): هدفت التعرف على العلاقة بين إدارة الأزمات والمسئولية المجتمعية لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا لأخذ الاحتياطات الوقائية والإجراءات الاحترازية للحماية من الفيروس والحد من انتشاره ومواجهة الأزمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت العينة (الاستطلاعية من ٣٠، الأساسية من ١٢٠) طالباً من قسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة أسيوط من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لاختلاف الفرقة الدراسية لطلاب عينة البحث لصالح الفرقة الرابعة. أكدت الدراسة على أن كلما زادت القدرة على إدارة الأزمات كلما زاد الوعي بالمسئولية المجتمعية لطلاب الجامعة

في ظل جائحة كورونا وتوجد علاقة ارتباط عكسية بين محاور إدارة الأزمات والمسئولية المجتمعية وعدد أفراد الأسرة.

دراسة علي (٢٠٢٠): هدفت معرفة الإطار النظري والمفاهيمي للتخطيط لإدارة الأزمات الجامعية، والكشف عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات اليمنية، والاطلاع على أبرز الخبرات الأجنبية والعربية في مجال إدارة الأزمات الجامعية، والتعرف على آراء الخبراء ومقترحاتهم حول التخطيط لإنشاء مركز إدارة الأزمات بالجامعات اليمنية. وتقديم تصور مقترح لإنشاء مركز إدارة الأزمات بالجامعات اليمنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الاستشرافي، واستُخدم الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى أن الدور الأساسي والمهم للتخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات الجامعية والذي يتمثل إن الجامعة ستكون مستعدة للتعامل الفوري وبكفاءة مع الأزمة من خلال التخطيط المسبق لاحتواء الأزمة والحد من آثارها، وكشفت الدراسة عن واقع إدارة الأزمات بالجامعات اليمنية، والتي أظهرت عدم وجود مراكز أو وحدات إدارية متخصصة لمواجهة وإدارات الأزمات الجامعية اليمنية، برغم تعرض الجامعات اليمنية للعديد من الأزمات والتحديات المادية والتعليمية.

دراسة البوق (٢٠١٩): هدفت التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في الحد من الأزمات، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على (١٥٧) موظف وموظفة بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن و(٢٧٢) موظف وموظفة من جامعة الملك سعود، ومن أهم نتائجها أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعامل مع الأزمات وإمكانية الحد منها.

دراسة محمود (٢٠١٨): هدفت التعرف على كيفية إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع مصادر الأزمات التي تواجه القيادات الأكاديمية من وجهة نظر القيادات أنفسهم، تحديد الفروق في مصادر الأزمات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة حائل وفقاً لمتغيرات الدراسة: الجنس ـ سنوات الخبرة ـ الرتبة الأكاديمية ـ المسمى الوظيفي، تحديد الفروق في الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع الأزمات التي تواجه القيادات الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (٣٧) من القيادات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى: أن الدرجة الكلية لمصادر الأزمات كبيرة وأن

الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسطة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الاستراتيجيات المستخدمة تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة.

دراسة كنر (Kenner 2018): هدفت التعرف على إدارة الأزمات في الجامعات وأثرها في أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وطبقت على نسبة (٦٧٪) من المسئولين في الجامعة، ومن أهم نتائجها أن التخطيط للأزمة ووضع خطط لإدارة الأزمات يشكل أهمية كبيرة لدى المسئولين في الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من العرض السابق تنوع الدراسات التي اهتمت بموضوع إدارة الأزمات سواء بدراسة واقعها أو مدى امتلاك مهاراتها أو علاقتها ببعض المتغيرات، كما تبين أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي مع استخدام الاستبانة في جمع البيانات، وبصفة عامة أكدت الدراسات السابقة على تزايد الأزمات التي تواجه التعليم الجامعي وأوصت بمزيد من الدراسات حولها، ولذا تأتي الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة في التركيز على موضوع إدارة الأزمات من جهة ومن حيث استخدام المنهج الوصفي من جهة أخرى، ولكنها تختلف في تركيزها على قياس الواقع من جهة وتحديد متطلبات تعزيزه من جهة أخرى، إضافة لاختلافها في اختيارها القيادات الأكاديمية كعينة لها، وبصفة عامة استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإحساس بمشكلتها وفي عرض بعض المفاهيم النظرية، بالإضافة للاستفادة منها في بناء وتصميم الأداة وفي تفسير ومناقشة النتائج.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين بجامعات (أم القرى – الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – الملك خالد – الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المجمعة – الباحة – جامعة الملك سعود) بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: اقتصرت الدراسة على عينة بلغت (١٢٢) من القادة الأكاديميين بجامعات (أم القرى – الأميرة نورة بنت عبد الرحمن – الملك خالد – الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المجمعة – الباحة – جامعة الملك سعود) بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قامت الباحثة بإعداد رابط إلكتروني للأداة، وتوزيعه على المجموعات الإلكترونية الخاصة بالقيادات الأكاديمية بهذه الجامعات وتلقي استجاباتهم، حيث استجاب على الاستبانة (١٢٦) تم استبعاد أربع استبانة لنقص استيفائها البيانات الأولية المتطلبة من المستجيب، وتبقى (١٢٢) تم توزيعهم وفق متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والرتبة الوظيفية (عميد كلية/ وكيل كلية/ رئيس قسم) والتخصص (تربوي/ شرعي/ علمي)، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفق متغيراتها

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (النوع– الوظيفية القيادية– التخصص)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٦٤	٥٢,٥
	إناث	٥٨	٤٧,٥
	المجموع	١٢٢	١٠٠٪
الوظيفة القيادية	رئيس قسم	٥٢	٤٢,٦
	وكيل	٣٦	٢٩,٥
	عميد	٣٤	٢٧,٩
	المجموع	١٢٢	١٠٠٪
التخصص	تربوي	٤٤	٣٦,١
	شرعي	٣٩	٣٢,٠
	علمي	٣٩	٣٢,٠
	المجموع	١٢٢	١٠٠٪
المجموع		**١٢٢**	**١٠٠**

يتضح من الجدول (١) أن نسبة أفراد العينة من الذكور أكبر من نسبة أفراد العينة من الإناث، حيث بلغت النسب على الترتيب، (٥٢,٥٪)، (٤٧,٥٪).

كما يتضح من الجدول (١) أن نسبة أفراد العينة من رؤساء الاقسام أكبر من نسبة أفراد العينة من الوكلاء، والعمداء، حيث بلغت النسب على الترتيب، (٤٢,٦٪)، (٢٩,٥٪)، (٢٧,٩٪).

أيضًا يتضح من الجدول (١) أن نسبة أفراد العينة من المتخصصين في التربية أكبر من نسبة أفراد العينة في تخصص الشرعي، والعلمي، حيث بلغت النسب على الترتيب، (٣٦,١٪)، (٣٢٪)،(٣٢٪).

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء الاستبانة وصياغة عباراتها بالرجوع للإطار النظري والأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بجانب الاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في المجال، وجاءت الاستبانة مكونة من جزأين، يشمل الجزء الأول البيانات الأولية، بينما يشمل الجزء الثاني محورين، يتضمن المحور الأول العبارات التي تقيس واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، ويحدد المحور الثاني متطلبات تعزيز واقع إدارة الجامعات بالجامعات السعودية، ويتكون كل محور من (٢٠) عبارة وأمام كل عبارة تدرج ثلاثي يعبر عن درجة الموافقة بحيث تتراوح ما بين مرتفعة وتعطى (٣) درجات ومتوسطة وتعطى (٢) درجتان، ومنخفضة وتعطى (١) درجة واحدة فقط، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود موافقة مرتفعة على عبارات المحور بينما تدل الدرجة المنخفضة على العكس.

صدق أداة الدراسة:

أ- **الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والمستوى في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد أن يطلع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، فيبدي المحكمين آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها

بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب–الاتساق الداخلي: بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) قياديًا من غير العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابع له وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور التابع له(ن=٤٠)

المحور الأول		المحور الثاني	
م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
١	٠,٧٢٢**	٢١	٠,٥١٨**
٢	٠,٥٥٥**	٢٢	٠,٦٧٨**
٣	٠,٧٣٨**	٢٣	٠,٧٦٢**
٤	٠,٤٩٤**	٢٤	٠,٥٢٢**
٥	٠,٥٩٨**	٢٥	٠,٧٦٩**
٦	٠,٥٢٩**	٢٦	٠,٥٣٤**
٧	٠,٦٣٩**	٢٧	٠,٦٣٢**
٨	٠,٥٨٨**	٢٨	٠,٧٨٩**
٩	٠,٦٧٢**	٢٩	٠,٨٣٢**
١٠	٠,٥٢٧**	٣٠	٠,٦٩٤**
١١	٠,٧٨٤**	٣١	٠,٥٠٢**
١٢	٠,٦٤٤**	٣٢	٠,٧٦٤**
١٣	٠,٤٩٨**	٣٣	٠,٦٩٥**
١٤	٠,٤٧٧**	٣٤	٠,٥١٩**
١٥	٠,٦٥٤**	٣٥	٠,٦٢٩**
١٦	٠,٥٨٣**	٣٦	٠,٤٧٣**
١٧	٠,٦٩٥**	٣٧	٠,٧٧٠**
١٨	٠,٧٢٤**	٣٨	٠,٧٥٢**
١٩	٠,٦٧٧**	٣٩	٠,٨٠١**

المحور الأول		المحور الثاني	
٢٠	٠,٥٩١**	٤٠	٠,٥٤١**

** قيمة(ر) دالة عند مستوى معنوية(٠,٠١)

يتبين من الجدول (٢) وجود ارتباط دال إحصائياً بين العبارات والدرجة الكلية للمحور التابع له، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين(٠,٤٦٤) إلى(٠,٨٣٢)، كما جاءت قيم(ر) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى معنوية(٠,٠١)، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الاستبانة، باستخدام طريقتي معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٣) معامل الثبات لمحوري الاستبانة(ن=٤٠)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الثبات قبل التصحيح(سبيرمان براون)	معامل الثبات بعد التصحيح(جتمان)
المحور الأول	٢٠	٠,٩١٠	٠,٨٥٢	٠,٨٧٩
المحور الثاني	٢٠	٠,٩١٨	٠,٨٧٥	٠,٨٨١

يتبين من الجدول (٣) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محوري الاستبانة كبيرة حيث بلغت قيمة معامل الثبات على محوري الاستبانة (٠,٩١٠ – ٠,٩١٨)، كما يتضح من الجدول أن معامل الثبات بعد التصحيح بلغت على محوري الاستبانة (٠,٨٧٥ – ٠,٨٨١) مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تقدير الدرجات على أداة الدراسة: تعطى الاستجابة(مرتفعة) الدرجة (٣)، والاستجابة(متوسطة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(٣ \times \text{ك مرتفعة}) + (٢ \times \text{ك متوسطة}) + (١ \times \text{ك منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة، من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، ١٩٨٦، ٩٦):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٤) يوضح مستوى الموافقة ودرجة القطع لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من ١وحتى ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٧وحتى ٢,٣٣
مرتفعة	من ٢,٣٤وحتى ٣

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية واختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، وكذلك اختبار LSD لتوجيه الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الأول الخاص بواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين (ن=١٢٢)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
١٥	تتمتع الجامعة بالشفافية الكافية في التعامل مع الأزمات التي تواجهها	٢,٢٢١٣	٠,٤٣٦٢٢	١	متوسطة
١١	توفر الجامعة قنوات اتصال فعالة مع مختلف الجهات المختصة بالمجتمع لضمان التعامل الإيجابي مع الأزمات التي تواجهها	٢,٢١٣١	٠,٤٤٩٦٠	٢	متوسطة
٦	تحرص الجامعة على تحجيم آثار الأزمة ومنع امتدادها لبقية القطاعات بها	٢,٢٠٤٩	٠,٤٦٢٤٥	٣	متوسطة
١٤	يسود بالجامعة روح العمل الجماعي عند حدوث الأزمات بها	٢,٠٩٨٤	٠,٥٦٦٤١	٤	متوسطة
١٣	توفر الجامعة تدريب كافٍ لأعضاء فريق إدارة الأزمة بما يمكنهم من امتلاك المهارات التي تحتاجها إدارة الأزمة	٢	٠,٦٥٥٥٥	٥	متوسطة
٣	تضع الجامعة سيناريوهات متعددة للتعامل مع الأزمات المتوقعة داخل الجامعة	١,٩٨٣٦	٠,٦٥٥٣٥	٦	متوسطة
١	تهتم الجامعة برصد المتغيرات الداخلية للجامعة للتنبؤ بالأزمات قبل حدوثها	١,٩٧٥٤	٠,٦٦١٣٧	٧	متوسطة
١٠	تطبق الجامعة نظام التفويض لتحقيق السرعة والجاهزية في التعامل ع الأزمات التي تواجهها	١,٩١٨٠	٠,٦٧٥٣٠	٨	متوسطة
٢٠	تحرص الجامعة على بناء الروابط الوثيقة مع العاملين من خلال توظيف أدوات القيادة الخادمة التي تؤكد على أهمية التمكين والتعاون والمشاركة والعمل الجماعي أثناء إدارة الأزمات	١,٩٠٩٨	٠,٦٨٠٣٥	٩	متوسطة
٩	تطبق الجامعة أساليب التخطيط العلمي في التعامل مع الأزمات التي تمر بها	١,٩٠١٦	٠,٦٦٠٧٠	١٠	متوسطة
٢	تتابع الجامعة المتغيرات الخارجية المولدة للأزمات للتنبؤ بها قبل حدوثها	١,٧٨٦٩	٠,٧٤١١١	١١	متوسطة
٧	تسرع الجامعة في علاج آثار الأزمة وإرجاع الأمور إلى ما كانت عليه قبل حدوثها	١,٧٧٨٧	٠,٧٥٥٢٨	١٢	متوسطة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٤	تتخذ الجامعة العديد من التدابير الاحترازية لتلافي حدوث الأزمات داخل الجامعة	١,٧٣٧٧	٠,٧٢٥٠٣	١٣	متوسطة
١٨	يتوافر بالجامعة نظام محاسبة فعال يسهم في التقليل من الأخطاء وزيادة الدافعية للعمل لضمان التعامل الإيجابي مع الأزمات التي تواجهها	١,٧١٣١	٠,٧٠٩٧٨	١٤	متوسطة
٨	تحرص الجامعة على الاستفادة من الأزمات السابقة في تلاشيها مستقبلاً أو الحد من آثارها	١,٦٤٧٥	٠,٧٥٩٧٥	١٥	منخفضة
١٢	تحسن الجامعة اختيار الأسلوب المناسب لإدارة الأزمة حسب طبيعتها	١,٦٣١١	٠,٧٨٤١٥	١٦	منخفضة
١٧	تتمتع الجامعة بالاستقلالية الكفاية التي تعينها في اتخاذ القرارات الملائمة لإدارة الأزمات التي تواجهها	١,٥٩٠٢	٠,٦٢٦٦٠	١٧	منخفضة
٥	تضم الجامعة إدارة مؤهلة ومدربة للإدارة الأزمات داخل الجامعة	١,٥٥٧٤	٠,٦٨٠٩٠	١٨	منخفضة
١٦	يتوافر بالجامعة المرونة الكافية التي تمكنها من استخدام أكثر من أسلوب أو استراتيجية لإدارة الأزمات بها	١,٤٥٩٠	٠,٦٩٤١٠	١٩	منخفضة
١٩	يتم توزيع مسؤوليات القيادة داخل الجامعة على شبكات متجانسة ومتكاملة من فرق العمل لضمان نجاح إدارة الأزمات	١,٤٠٩٨	٠,٧٣٥٧٩	٢٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	١,٨٣٦٨	٠,٥٣٦٧٠		متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المحور الأول الخاص بواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي ومستوى الموافقة على العبارة والرتبة، حيث يشير الجدول إلى أن واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ مجموع الأوزان النسبية (١,٨٣٦٨)، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٥٣٦٧٠).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء بعض القصور في الاهتمام بتأهيل القيادات التربوية لامتلاك مهارات إدارة الأزمات بصفة عامة وضعف تفعيل برامج التنمية المهنية المستمرة الخاصة بهم بصفة خاصة، يضاف لما سبق ضعف الاهتمام بالإجراءات الاستباقية للأزمات والاكتفاء في ببدء التعامل معها عند وقوعها.

إضافة لما سبق يعد ظهور الأزمات مكوناً حاسما للقيادة الفعالة في مؤسسات التعليم، حيث يعد التعامل مع الأزمة من الأمور المهمة التي قد تواجه صاحب القرار أو المسؤول الأول، ففي ظل

تنامي الأزمات المتتالية يتطلب فهما عميقاً واضحاً لمعنى الأزمة وآليات التعاطي معها، في ضوء ما يمتلكه القادة من قدرات وإمكانيات تمكنهم من إيجاد حلول آمنة للتعامل معها وتذويبها ومنع انعكاساتها من التأثير على مجمل الوضع العام في أي مؤسسة تعليمية. (جولياني والدراجي، ٢٠٢٢).

ويدعم ما سبق ما ذكره كل من: شويبر (SchWeber, 2008) وشو (Shaw, 2017) أنه بالرغم من تميز بعض استراتيجيات الاستجابة للأزمات التي تستعين بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بجودة التخطيط والتنفيذ العملي كعمليات إخلاء المباني والمنشآت الجامعية واستعادة بيانات الطلاب من جديد في أعقاب التعرض لهجمات الفيروسات والقرصنة الإلكترونية؛ إلاّ أنه غالباً ما تهمل القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات السيناريوهات الافتراضية المرسومة للمستقبل التي تخطط بشكل مسبق لآليات التعامل الإجرائي المناسب مع مخاطر وتهديدات مواردهم الاقتصادية والمعلوماتية والفيزيقية الملموسة للبنية التحتية والبشرية المختلفة.

ولذا وصفت تريدويل (Treadwell, 2017) أنماط استجابة قادة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواقف الأزمات بأنها أقرب ما تكون في معظمها إلى الاكتفاء فقط بإصدار ردود الأفعال بدلاً من التحلي بالاستباقية القائمة على المخاطرة المحسوبة وأخذ زمام المبادرة والإبداع والابتكار.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة محمود (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لمصادر الأزمات بجامعة حائل كبيرة وأن الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسطة، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء جاء بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة مبارك وعبد الله (٢٠٢١): التي توصلت إلى أن ممارسة مهارات إدارة الأزمات لدى قيادات جامعة عدن جاءت متوسطة في جميع المجالات (التفكير الإبداعي، التخطي، الاتصال، التفاوض وحل المشكلات).

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح ما يلي:

- أعلى العبارات التي حصلت على أعلى متوسط فيما يتعلق بواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، جاءت في الترتيب الأول:

تتمتع الجامعة بالشـــفافية الكافية في التعامل مع الأزمات التي تواجهها، بوزن نســـبي (٢,٢٢١٣) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الثاني: توفر الجامعة قنوات اتصـال فعالة مع مختلف الجهات المختصـة بالمجتمع لضـــمان التعامل الإيجابي مع الأزمات التي تواجهها، بوزن نســـبي (٢,٢١٣١) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: تحرص الجامعة على تحجيم آثار الأزمة ومنع امتدادها لبقية القطاعات بها، بوزن نسبي (٢,٢٠٤٩) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الرابع: يسـود بالجامعة روح العمل الجماعي عند حدوث الأزمات بها، بوزن نسبي (٢,٠٩٨٤) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الخامس: توفر الجامعة تدريب كافٍ لأعضـــاء فريق إدارة الأزمة بما يمكنهم من امتلاك المهارات التي تحتاجها إدارة الأزمة، بوزن نســـبي (٢) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس واقع إدارة الأزمات بالجامعات السـعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، جاءت في الترتيب العشـرين: يتم توزيع مسـؤوليات القيادة داخل الجامعة على شـــبكات متجانســـة ومتكاملة من فرق العمل لضـــمان نجاح إدارة الأزمات، بوزن نســـبي (١,٤٠٩٨) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع عشـر: يتوافر بالجامعة المرونة الكافية التي تمكنها من استخدام أكثر من أسلوب أو استراتيجية لإدارة الأزمات بها، بوزن نسبي (١,٤٥٩٠) وهي درجة منخفضة
- وجاء في الترتيب الثامن عشـر: تضم الجامعة إدارة مؤهلة ومدربة للإدارة الأزمات داخل الجامعة، بوزن نسبي (١,٥٥٧٤) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب السـابع عشـر: تتمتع الجامعة بالاستقلالية الكفاية التي تعينها في اتخاذ القرارات الملائمة لإدارة الأزمات التي تواجهها، بوزن نســـبي (١,٥٩٠٢) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب السادس عشر: تحسن الجامعة اختيار الأسلوب المناسب لإدارة الأزمة حسب طبيعتها، بوزن نسبي (١,٦٣١١) وهي درجة منخفضة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ما متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

للإجابة عن هذا السـؤال تم ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بمتطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بمتطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين (ن=١٢٢)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
١٠	التوسع في مشاركة منسوبي الجامعة في صنع القرارات المتعلقة بإدارة الأزمات داخل الجامعة	٢,٨٨٥٢	٠,٣٨٩٨٩	١	مرتفعة
١٢	توجيه جميع منسوبي الجامعة لكيفية استخلاص الدروس المستفادة من الأزمة للاستفادة منها مستقبلاً	٢,٨٥٢٥	٠,٤٣٩٢٤	٢	مرتفعة
١	توفير التدريب الكافي لمنسوبي الجامعة بما يمكنهم من التعامل الإيجابي مع الأزمات	٢,٥٩٨٤	٠,٤٩٢٢٥	٣	مرتفعة
١٤	أن يتم توظيف أساليب التخطيط العلمي في إدارة الأزمات بشكل معد مسبقاً	٢,٥٩٠٢	٠,٥١٠٢٩	٤	مرتفعة
٢٠	تعزيز الثقة بين جميع منسوبي الجامعة لضمان مشاركة الجميع في معاونة فريق إدارة الأزمات بالجامعة	٢,٥٩٠٢	٠,٦٣٩٦٦	٥	مرتفعة
٦	التوسع في تفويض السلطة أثناء الأزمات لضمان سرعة التعامل مع الأزمة	٢,٥٨٢٠	٠,٥١١٦٨	٦	مرتفعة
٨	توافر المرونة الكفاية لضمان الاستجابة لمختلف متطلبات إدارة الأزمة بنجاح	٢,٥٧٣٨	٠,٤٩٦٥٧	٧	مرتفعة
١٨	توفير نظام حوافز قوي يرفع من دافعية جميع منسوبي الجامعة لتلافي حدوث الأزمات بها	٢,٥٥٧٤	٠,٥٣٠٨٥	٨	مرتفعة
٧	توافر سيناريوهات معدة مسبقاً للتعامل مع مختلف الأزمات الجامعية المتوقعة	٢,٥٤٩٢	٠,٤٩٩٦٣	٩	مرتفعة
١٦	التنمية المهنية المستمرة لأعضاء فريق إدارة الأزمات داخل الجامعة	٢,٥١٦٤	٠,٦٤٥٨٢	١٠	مرتفعة
٤	الانفتاح على المجتمع المحلي لضمان الاستفادة من إمكاناته في إدارة الأزمات داخل الجامعة	٢,٥٠٨٢	٠,٦٧١٠٨	١١	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٥	تخصيص إدارة مستقلة داخل الجامعة تتولى رصد المتغيرات المسببة لحدوث الأزمة للتنبؤ بها قبل حدوثها	٢,٤٩١٨	٠,٦٠٦٣٨	١٢	مرتفعة
١٣	تطبيق الجامعة نظام التوقع الوقائي للأزمات للحد من حدوثها أو التقليل من آثارها	٢,٤٤٢٦	٠,٦٠٣٧٠	١٣	مرتفعة
٣	توزيع المهام بشكل يلائم إمكانات وقدرات أعضاء فريق الأزمة بما يضمن نجاحهم في أدائها	٢,٤٢٦٢	٠,٧٤٨٧٥	١٤	مرتفعة
١٧	تفعيل نظام محاسبة قوي يضمن التقليل من الأسباب البشرية التي قد تكون سبباً لحدوث الأزمات داخل الجامعة	٢,٢٧٨٧	٠,٨٦٤٩٥	١٥	متوسطة
١٩	الاستفادة من تجارب الجامعة المتقدمة في مجال إدارة الأزمات بعقد شراكات فعالة معها	٢,٢٤٥٩	٠,٨٥٥٨٢	١٦	متوسطة
١٥	عقد ندوات توعية دورية بكيفية إدارة الأزمات داخل الجامعة	٢,٢٢٩٥	٠,٨٦٩٩٥	١٧	متوسطة
٢	تشكيل فريق مؤهل ومدرب لإدارة الأزمات بالجامعة	٢,١٨٠٣	٠,٩١٨٢٨	١٨	متوسطة
١١	توافر الشمولية في التعامل مع الأزمات داخل الجامعة	٢,١٧٢١	٠,٩٥٩٤٥	١٩	متوسطة
٩	تحقيق قدر من الاستقلالية للجامعة بما يمكنها من التعامل مع الأزمات التي تواجهها وفقاً لأولوياتها	٢,١٢٣٠	٠,٩٤١٠٦	٢٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٤٦٩٦	٠,٥٩٢١١		مرتفعة

يوضح الجدول السابق نتائج المحور الثاني الخاص بمتطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي ومستوى الموافقة على العبارة والرتبة، حيث يشير الجدول إلى أن موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية جاءت مرتفعة، حيث بلغ مجموع الأوزان النسبية (٢,٤٦٩٦) وبلغ الانحراف المعياري (٠,٥٩٢١١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنه تم الانطلاق في هذه المتطلبات من طبيعة الأزمات في الجامعة ومراحلها ومن ثم العمل على مراعاة أن يكون هناك تنبؤ ببدايات ظهور الأزمة وكيفية التعامل معها في هذه المرحلة، ثم مراعاة وقوع الأزمة وكيفية التعامل عند ذلك، ثم مراعاة كيفية الاستفادة من حدوث الأزمة وكيفية العمل على تلاشيها مستقبلاً أو الحد من أضرارها، إضافة

لأنه تم مراعاة التنوع والشمول في هذه المتطلبات وتناولها لجميع الكفايات والمهارات المتطلبة لإدارة الأزمات، وكذلك تناولها لجميع جوانب وأبعاد ومراحل إدارة الأزمات.

ويدعم النتيجة السابقة ما أكدته دراسة القحطاني (٢٠١٨)، وأبو ليلى والشوابكة (٢٠١٨)، والحمادي (٢٠١٨)، وأبو شاويش (٢٠١٨) (الجدعاني، ٢٠٢١) على أن إدارة الأزمات تحتاج إلى مهارة تمنع تدهور الأزمة، والتقليل من خسائرها المالية والبشرية، ومهارة توجيه الموقف إلى الاتجاه الصحيح، ومهارة التصرف الواعي والسريع في اتخاذ القرارات، والتغلب على الآثار النفسية والاجتماعية، وهو ما تمت مراعاته في المقترحات السابقة.

ويعزز النتيجة السابقة أنه هذه المتطلبات جاءت متوافقة مع ما أوصت به نتائج دراسات كل من كروس وزملائها (Kruse et al., 2020) وأودجارد- كوستر وزملائها (Odegard-Koester et al., 2020) ودوموليسكو وموتيو (Dumulescu & Muțiu, 2021) وكارينجال- جو وزملائها (Caringal-Go et al., 2021) بضرورة تمتع القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي بقدرات التكيف والمواءمة والمرونة وتحديد الأولويات والابتكار بما يمكنهم من إعادة التفكير والنظر في الدور القيادي مع التقويم المستمر للاستراتيجيات المستخدمة في الاستجابة للأزمات والتصدي لما يصاحبها من تحديات تنظيمية متنوعة، تتطلب منهم ضرورة إحداث تحول جذري ملموس في منظومة الوظائف والمهام والمسؤوليات الوظيفية المختلفة من خلال إعادة هيكلة الاستراتيجيات التنظيمية والممارسات القيادية لمواجهة التغيرات المستمرة والتداعيات السلبية المترتبة على ظهور الأزمات في المجال التعليمي.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات يتضح ما يلي:

- أكثر العبارات التي تعكس متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، جاءت في الترتيب الأول: التوسع في مشاركة منسوبي الجامعة في صنع القرارات المتعلقة بإدارة الأزمات داخل الجامعة، بوزن نسبي (٢,٨٨٥٢) وهي درجة مرتفعة.

- وجاء في الترتيب الثاني: توجيه جميع منسوبي الجامعة لكيفية استخلاص الدروس المستفادة من الأزمة للاستفادة منها مستقبلاً، بوزن نسبي(٢,٨٥٢٥) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: توفير التدريب الكافي لمنسوبي الجامعة بما يمكنهم من التعامل الإيجابي مع الأزمات، بوزن نسبي (٢,٥٩٨٤) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الرابع: أن يتم توظيف أساليب التخطيط العلمي في إدارة الأزمات بشكل معد مسبقاً، بوزن نسبي (٢,٥٩٠٢) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الخامس: تعزيز الثقة بين جميع منسوبي الجامعة لضمان مشاركة الجميع في معاونة فريق إدارة الأزمات بالجامعة، بوزن نسبي (٢,٥٩٠٢) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس متطلبات تعزيز واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، جاءت في الترتيب العشرين: تحقيق قدر من الاستقلالية للجامعة بما يمكنها من التعامل مع الأزمات التي تواجهها وفقاً لأولوياتها، بوزن نسبي (٢,١٢٣٠) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع عشر: توافر الشمولية في التعامل مع الأزمات داخل الجامعة، بوزن نسبي (٢,١٧٢١) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثامن عشر: تشكيل فريق مؤهل ومدرب لإدارة الأزمات بالجامعة، بوزن نسبي (٢,١٨٠٣)وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب السابع عشر: عقد ندوات توعية دورية بكيفية إدارة الأزمات داخل الجامعة، بوزن نسبي (٢,٢٢٩٥) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب السادس عشر: الاستفادة من تجارب الجامعة المتقدمة في مجال إدارة الأزمات بعقد شراكات فعالة معها، بوزن نسبي (٢,٢٤٥٩) وهي درجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع (ذكور/ إناث) والرتبة الوظيفية (عميد كلية/ وكيل كلية/ رئيس قسم) والتخصص (تربوي/ شرعي/ علمي) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الأزمات في الجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه؟.

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير النوع (ذكور– إناث):

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير النوع(ن=١٢٢).

المحور	النوع	ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	ذكور	٦٤	٣٦,٩٥٣	١٠,٨٧٤	٠,٢٣٢	٠,٨١٧	غير دالة
	إناث	٥٨	٣٦,٥٠٠	١٠,٦٦٨			
الثاني	ذكور	٦٤	٥٠,١٧٢	١١,٦٠٧	٠,٧٦١	٠,٦٦٨	غير دالة
	إناث	٥٨	٤٨,٥٣٤	١٢,١٤٠			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي مجموعتي البحث من الذكور والإناث في رؤية عينة الدراسة لواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه، حيث بلغت قيمة التاء للمحورين(٠,٢٣٢)، (٠,٧٦١) على الترتيب.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة (محمد، ٢٠٢٠) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة دراسة حول واقع إدارة الأزمات في جامعة العلوم الإسلامية العالمية تعزى لمتغير النوع، وتتفق كذلك مع دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٩) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة دراسة حول واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء التطبيقية. ودراسة (محمود، ٢٠١٨) التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة دراسة حول واقع إدارة الأزمات في جامعة حائل.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير الوظيفية القيادية (عميد/ وكيل/ رئيس قسم)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(٧) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير الرتبة(ن=١٢٢)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٢,٦٨٩	٢	١,٣٤٥	٠,٠١١	٠,٩٨٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٩٣٨,٩١٧	١١٩	١١٧,١٣٤		
	المجموع	١٣٩٤١,٦٠٧	١٢١			
الثاني	بين المجموعات	١٢٦,٣٢٧	٢	٦٣,١٦٤	٠,٤٤٦	٠,٦٤١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٨٤٢,٧٨٧	١١٩	١٤١,٥٣٦		
	المجموع	١٦٩٦٩,١١٥	١٢١			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم تبعًا للرتبة حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحوري الاستبانة، (٠,٠١١)، (٠,٤٤٦)، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لكون جميع أفراد عينة الدراسة يشغلون مناصب قيادية داخل الجامعة، وأن الوظيفية القيادية مهما كانت درجتها فإنه من متطلباتها إلمام القائد بمهارات إدارة الأزمات والكفايات المتطلبة لها، بالإضافة لكونه لديه رؤية واقعية عن واقعها، وبالتالي فجميع أفراد عينة الدراسة لديهم رؤية واطلاع حول واقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من جهة ولديهم رؤية متشابهة حول متطلبات ومقترحات تعزيزه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبابنة، وعاشور (٢٠١٨): التي أشارت لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات عينتها حول واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وتتفق أيضاً مع دراسة (محمود، ٢٠١٨) التي أشارت لعدم

وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينتها حول واقع إدارة الأزمات بجامعة حائل تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية والمسمى الوظيفي.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محوري الاستبانة بحسب متغير التخصص (علمي– شرعي– تربوي)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الموافقة على محوري الاستبانة حسب متغير التخصص(ن=١٢٢)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٥٢٥,٨٢٨	٢	٧٦٢,٩١٤	٧,٣١٢	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	١٢٤١٥,٧٧٩	١١٩	١٠٤,٣٣٤		
	المجموع	١٣٩٤١,٦٠٧	١٢١			
الثاني	بين المجموعات	١٦١٠,١١٤	٢	٨٠٥,٠٥٧	٦,٢٣٨	٠,٠٠٣ دالة
	داخل المجموعات	١٥٣٥٩,٠٠١	١١٩	١٢٩,٠٦٧		
	المجموع	١٦٩٦٩,١١٥	١٢١			

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس تبعًا للتخصص حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحوري الاستبانة الخاصين برؤية عينة الدراسة لواقع إدارة الأزمات بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه (٧,٣١٢)، (٦,٢٣٨)، وهما قيمتان دالتان إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ولتَعرُّف اتجاه دلالة الفروق وفقًا للتخصص؛ تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار " LSD " للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير التخصص(ن=١٢٢).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ– ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	شرعي	علمي	٢,٦٦٦٦٧	٢,٣١٣١١	٠,٢٥١
	تربوي	علمي	٥,٦٨٨٨١*	٢,٢٤٦٤٤	٠,٠١٣
		شرعي	٨,٣٥٥٤٨*	٢,٢٤٦٤٤	٠,٠٠١

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ– ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الثاني	شرعي	علمي	٢,٣٣٣٣٣	٢,٥٧٢٧١	٠,٣٦٦
	تربوي	علمي	٦,١٤٥١٠*	٢,٤٩٨٥٥	٠,٠١٥
		شرعي	٨,٤٧٨٤٤*	٢,٤٩٨٥٥	٠,٠٠١

* تعني أن الفرق بين المتوسطات دالة عند مستوى معنوية ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (علمي – شرعي – تربوي)، بالنسبة لمحوري الاستبانة، لصالح أفراد العينة من التربويين مقارنة في تخصص الشرعي والعلمي حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد العينة في تخصص الشرعي مقارنة في تخصص العلمي، في الاستجابة على المحورين، حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهما غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لكون ذوي التخصص التربوي من واقع تخصصهم ودراساتهم يعدون أكثراً اطلاعاً على موضوع الأزمات التعليمية وكذلك إدارة هذه الأزمات سواء من حيث الكفايات والمهارات اللازمة لها أو من حيث رؤية واقعها بعمق أو من حيث وضع المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيزها، ولذا جاءت الفروق في صالحهم مقارنة بزملائهم من التخصص الشرعي والعلمي.

توصيات الدراسة:

١. الاستفادة من المتطلبات التي توصلت إليها الدراسة بمحاولة تضمينها في برامج إعداد وتأهيل القيادات الأكاديمية بالجامعة لتعزيز امتلاكهم المهارات المتطلبة لإدارة الأزمات.

٢. وضع خطط استراتيجية إرشادية لكيفية التعامل مع الأزمات بالجامعات يتم تعميمها على مختلف الكليات والأقسام داخل الجامعة مع مراعاة طبيعة كل كلية وكل قسم والأزمات التي من المتوقع أن يتم التعرض لها.
٣. تخصيص إدارة مستقلة داخل كل كلية تتولى إدارة الأزمات من حيث التنبؤ بها وإدارتها عند وقوعها واستخلاص الدروس والعبر التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً لتلاشي الأزمات المتوقعة أو الحد من أضرارها.
٤. إدراج مهارات إدارة الأزمات ضمن المحتويات الرئيسية لبرامج إعداد وتأهيل القادة التربويين.
٥. تشكيل لجان متخصصة داخل كل جامعة لدراسة المشكلات التي تواجه إدارة الأزمات ووضع المقترحات الملائمة للتغلب عليها.
٦. جعل التمكن من الكفايات اللازمة لإدارة الأزمات من ضمن المتطلبات والمعايير الرئيسية التي يتم ترشيح واختيار القيادات التربوية في ضوئها.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بعض الأبحاث المرتبطة بموضوعها على النحو الآتي:

١. معوقات تفعيل إدارة الأزمات بالجامعات السعودية وآليات التغلب عليها من وجهة نظر القادة الأكاديميين في ضوء بعض المتغيرات.
٢. المهارات المتطلبة لإدارة الأزمات من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية ومدى تمكنهم منها.
٣. تصور مقترح لتعزيز واقع إدارة الأزمات في الجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.

قائمة المراجع العربية:

أولًا: المراجع العربية:

أبو العلا، ليلى. (٢٠١٣). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. دار يافا العلمية ودار الجنادرية للنشر والتوزيع.

أبو شاويش، فدوى. (٢٠١٨). تصور مقترح القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

أبو ليلى، هنادي لطفي عبدالرحمن، والشوابكة، خالد محمود. (٢٠١٨). المرونة الاستراتيجية وأثرها في إدارة الأزمات دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة. مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٤٠(١)، ٧-٤٩.

أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٢). إدارة الأزمات التعليمية في المدارس: الأسباب والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة.

أحمد، فاطمة مصطفى. (٢٠٢٠). إدارة الأزمات وعلاقتها بالمسئولية المجتمعية لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا، المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي، مج ٣٦، ع٢، ص ص ١٨٧ – ٢٣٠.

آل الشيخ، بدر بن عبد المحسن. (٢٠٠٨). مدى جاهزية إدارات الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

البوق، لينا محمد سالم. (٢٠١٩). دور التخطيط الاستراتيجي في الحد من الأزمات: دراسة مقارنة بين جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وجامعة الملك سعود بالرياض [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

جابر عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري. (١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، القاهرة، دار النهضة العربية، القاهرة.

جابرية، محمود عيد. (٢٠١٧). إدارة الأزمات بين النظرية والتطبيق، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الجدعاني، ريم فهد حدجان. (٢٠٢١). إدارة رئيسات الأقسام التعليمية للأزمات في ضوء القيادة الإبداعية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

جلال، أحمد. (٢٠١٦). إدارة الأزمات المالية. دار خالد اللحياني ودار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.

جولياني، رودي والدراجي، سيف الدين. (٢٠٢٢). قيادة الأزمة ضرورة استراتيجية. المركز الخبري الوطني. العراق. https://cutt.us/gP9jy تاريخ الاسترداد /٣ / ٢/ ٢٠٢٤الساعة ١٠ مساءً.

حسن، منى محمود. (٢٠٠١). استراتيجية إدارة الأزمات الحادة المحتملة من منظور القطاع الصحي، المؤتمر السنوي السادس لإدارة الأزمات الاقتصادية في مصر والعالم العربي، جامعة عين شمس، كلية التجارة، ٢٧-٢٨ أكتوبر.

حسين، سلامة عبدالعظيم. (٢٠٢١). القيادة في أوقات الأزمات. جمعية إدارة الأعمال العربية، ع ١٧٥، ٣١-٣٩.

الحمادي، صالح. (٢٠١٨). تحسين دور القيادات المدرسية على ضوء نموذج القيادة الإبداعية للرسول صلى الله عليه وسلم دراسة ميدانية بمدارس منطقة عسير، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الشرق العربي.

الحملاوي، محمد رشاد. (٢٠١٤). إدارة الأزمات. ط ٢. أبو ظبي. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

الخضيري، محسن أحمد. (٢٠١٣). إدارة الأزمات منهج اقتصادي إداري لحل الأزمات على المستوى الاقتصادي القومي والوحدة الاقتصادية. مكتبة مدبولي. ط٢. القاهرة.

سعد، يحيى. (٢٠٢٠). نموذج إطار نظري حول مفهوم وأهمية القيادة الأكاديمية. https://cutt.us/1gYVN تاريخ الاسترداد ٣/ ٢ / ٢٠٢٤ الساعة ١١ مساءً.

الصرايرة، أكثم عبد الحميد. (٢٠١٠). الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردني، المؤتمر العلمي الدولي الثاني (العربي الخامس) ـ التعليم والأزمات المعاصرة ـ الفرص والتحديات، المركز القومي لثقافة الطفل وجمعية الثقافة من أجل التنمية بسوهاج، مصر.

عبابنة، سعيد محمد سعيد، وعاشور، محمد على. (٢٠١٨). واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٦(٢). ٧١٥-٧٤٢.

عبد الرحمن، إيمان. (٢٠١٩). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: حالة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح لأبحاث (العلوم الإنسانية). ٣٣(٧). ١٠٩٧-١١٢٣.

عبد العليم، أسامة محمد شاكر والشريف، عمر أبو هاشم. (٢٠٠٩). المداخل الإدارية الحديثة في التعليم. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبد الله، صلاح الدين. (٢٠١٨). دور القيادة في إدارة الأزمة، مجلة جامعة دنقلا، كلية الدراسات العليا، م ٧، ع ١٤، ١٧٣-١٩٠.

علي، محمد علي. (٢٠٢٠). التخطيط لإنشاء مركز إدارة الأزمات بالجامعات اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية ـ قسم التعليم العالي والتعليم المستمر، جامعة القاهرة، مصر.

فتحي، محمد. (٢٠٠٢). الخروج من المأزق ...فن إدارة الأزمات. القاهرة. دار النشر الإسلامية.

القحطاني، ظافر. (٢٠١٨). التخطيط الاستراتيجي ودوره في إدارة الأزمات [رسالة ماجستير غير منشورة]. كليات الشرق العربي.

مبارك، ياسمين محمد، وعبد الله، فهد علي. (٢٠٢١). مستوى ممارسة مهارات إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في جامعة عدن، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار، ع ٩، مارس ٢٠٢١م، ص ص ٢١٣ - ٢٦٨.

محمد، أنس عدنان. (٢٠٢٠). واقع إدارة الأزمات في جامعة العلوم الإسلامية من وجهة نظر الطلبة ـ الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، مج ٤، ع ٣٤، سبتمبر.

محمود، هيفاء علي. (٢٠١٨). إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل ـ المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٦٨، ج١، أبريل، ص ص ٣٥٢- ٣٨١.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (٢٠١٢). الإدارة المدرسية الحديثة: المفهوم والتطبيقات. الرياض. مكتبة الرشد.

مصطفى، يوسف عبد المعطي. (٢٠٠٥). الإدارة التربوية مداخل حديثة لعالم جديد. القاهرة. دار الفكر العربي.

الورواري، علاء، الزهراني، بخيت، الزهراني، سالم، الحارثي، عبدالكريم، السحاري، إبراهيم، والقرني، وليد. (٢٠١٦). إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية. دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abu El-Ela, Laila. (2013). Concepts and visions in educational administration and leadership between originality and modernity. Jaffa Scientific House and Al-Janadriyah Publishing and Distribution House.

Abu Shawish, Fadwa. (2018). Conceptualizing a proposal for creative leadership among Palestinian secondary school principals, unpublished master's thesis, Islamic University.

Abu Laila, Hanadi Lutfi Abdel Rahman, and Al Shawabkeh, Khaled Mahmoud. (2018). Strategic flexibility and its impact on crisis management, an applied study in private Jordanian universities. *Al-Mithqal Journal of Economic and Administrative Sciences, 4*(1), 7-49.

Ahmed, Ibrahim Ahmed. (2002). Managing educational crises in schools: causes and treatment, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

Ahmed, Fatima Mustafa. (2020). Crisis management and its relationship to social responsibility among university students in light of the Corona pandemic, *Egyptian Journal of Home Economics, vol. 36,* no. 2, pp. 187-230.

Al-Sheikh, Badr bin Abdul Mohsen. (2008). The extent of readiness of security and safety departments to confront crises and disasters, unpublished master's thesis, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.

Trumpet, Lina Muhammad Salem. (2019). The role of strategic planning in reducing crises: a comparative study between Princess Noura bint Abdul Rahman University and King Saud University in Riyadh [Unpublished doctoral dissertation]. Naif Arab University for Security Sciences.

Jaber Abdel Hamid Jaber, and Kazem, Ahmed Khairy. (1986). Research Methods in Education and Psychology, 2nd edition, Cairo, Dar Al Nahda Al Arabiya, Cairo.

Jabriya, Mahmoud Eid. (2017). Crisis management between theory and practice, Jordan, Jaffa Scientific Publishing and Distribution House.

Al-Jadani, Reem Fahd Hadjan. (2021). Management of crises by heads of educational departments in light of the creative leadership at Princess Noura bint Abdul Rahman University, unpublished master's thesis, College of Education, Princess Noura bint Abdul Rahman University.

Jalal, Ahmed. (2016). Financial crisis management. Dar Khaled Al-Lahyani and Dar From the Ocean to the Gulf for Publishing and Distribution.

Giuliani, Rudy and Al-Darraji, Saif Al-Din. (2022). Crisis leadership is a strategic necessity. National news center. Iraq. https://cutt.us/gP9jy Retrieved date 2/3/2024.

Hassan, Mona Mahmoud. (2001). Potential acute crisis management strategy from the perspective of the health sector, the Sixth Annual Conference on Economic Crisis Management in Egypt and the Arab World, Ain Shams University, Faculty of Commerce, October 27-28

Hussein, Salama Abdel Azim. (2021). Leadership in times of crisis. *Arab Business Administration Association, No. 175*, 31-39.

Al-Hammadi, Saleh. (2018). Improving the role of school leaders in light of the creative leadership model of the Messenger, may God bless him and grant him peace, a field study in schools in the Asir region, unpublished master's thesis, Colleges of the Arab East.

Al-Hamalawy, Muhammad Rashad. (2014). Crisis Management. 2nd ed. Abu Dhabi. Emirates Center for Strategic Studies and Research.

Al-Khudairi, Mohsen Ahmed. (2013). Crisis management is an administrative economic approach to resolving crises at the national economic level and the economic unit. Madbouly Library. 2nd ed. Cairo.

Saad, Yahya. (2020). A model theoretical framework on the concept and importance of academic leadership. https://cutt.us/1gYVN Retrieved 2/3/2024.

Al-Sarayrah, Aktham Abdel Hamid. (2010). Crises in Jordanian higher education institutions, the Second International Scientific Conference (Fifth Arab) - Education and Contemporary Crises - Opportunities and Challenges, National Center for Child Culture and the Culture for Development Association in Sohag, Egypt.

Ababneh, Saeed Mohamed Saeed, and Ashour, Mohamed Ali. (2018). The reality of crisis management in Jordanian public universities in northern Jordan. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 26*(2). 715-742

Abdul Rahman, Iman. (2019). The reality of crisis management in Jordanian higher education institutions: the case of Al-Balqa Applied University. *An-Najah University Journal of Research (Human Sciences). 33*(7). 1097-1123

Abdel Aleem, Osama Muhammad Shaker and Al Sharif, Omar Abu Hashem. (2009). Modern administrative approaches to education. Oman. Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Abdullah, Saladin. (2018). The role of leadership in crisis management, *Dongola University Journal, Faculty of Graduate Studies, issue 7, issue 14*, 173-190

Ali Muhammad Ali. (2020). Planning to establish a crisis management center in Yemeni universities, unpublished doctoral thesis, Graduate School of Education - Department of Higher and Continuing Education, Cairo University, Egypt.

Fathi, Muhammad. (2002). Getting out of the impasse...the art of crisis management. Cairo. Islamic Publishing House.

Al-Qahtani, Dhafer. (2018). Strategic planning and its role in crisis management [Unpublished master's thesis]. Colleges of the Arab East.

Mubarak, Yasmine Muhammad, and Abdullah, Fahd Ali. (2021). The level of practicing crisis management skills among administrative leaders at the University of Aden, *Al-Adab Journal for Psychological and Educational Studies, Dhamar University, No. 9*, March 2021, pp. 213-268

Muhammad, Anas Adnan. (2020). The reality of crisis management at the University of Islamic Sciences from the perspective of students - Jordan, *Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center in Gaza, vol. 4*, no. 34, September.

Mahmoud, Haifa Ali. (2018). Crisis management in the faculties of Hail University - sources and strategies used to deal with them from the point of view of academic leaders, *Education Journal, College of Education, Al-Azhar University, No. 168*, Part 1, April, pp. 352-381.

Mustafa, Salah Abdel Hamid. (2012). Modern school administration: concept and applications. Riyadh. Al Rushd Library.

Mustafa, Youssef Abdel Moati. (2005). Educational administration: modern approaches to a new world. Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Warwari, Alaa, Al-Zahrani, Bakhit, Al-Zahrani, Salem, Al-Harithi, Abdul Karim, Al-Sahari, Ibrahim, and Al-Qarni, Walid. (2016). Crisis management in educational institutions. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah for Publishing and Distribution.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Balasubramanian, S., & Shukla, V. (2022). Confirmation of a crisis leadership model and its effectiveness: Lessons from the COVID-19 pandemic. ISSN:(Print) (Online) Journal homepage: https://www.tandfonline.com/loi/oabm20

Bobyleva, A. & Sidorova, A. (2015). Crisis management in higher education in Russia. Internationalisation in Higher Education: Management of Higher Education and Research. 3(1). 23-35.

Boin, A., Hart, P.T., Stern, E., & Sundelius, B. (2017). The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Caringal-Go, J.F., Teng-Calleja, M., Franco, E.P., Manaois, J.O., & Zantua, R.M.S. (2021). Crisis leadership from the perspective of employ-yees during the COVID-19 pandemic. Leadership and Organization Development Journal, 42 (4), 630-643.

Dumulescu, D., & Muţiu, A.I. (2021). Academic leadership in the time of COVID-19: Experiences and perspectives. Frontiers in Psychology, 12 (4), 1-9.

Fernandez, A.A., & Shaw, G.P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. Journal of Leadership Studies, 14 (1), 39-45.

Gainey, B. S. (2010). Crisis management in public School districts. Organization Development Journal, Vol. 28, No. 1, pp: 89-95.

Gigliotti, R.A. (2019). Crisis Leadership in Higher Education: Theory and Practice. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Kenner, Aisha Sherea. (2018) .Crisis Management and Student Conduct on College Campuses The Role of Administrative Discretion]Thesis Ph.D Published[. University of Arkansas.

Kruse, S.D., Hackmann, D.G., & Lindle, J.C. (2020). Academic leadership during a pandemic: Department heads leading with a focus on equity. Frontiers in Education, 5 (12), 1-14.

Macneil, w. & Tooping, k. (2007). Crisis management in schools: evidence-based prevention, Journal of Educational Enquiry, University of Dundee, Scotland, Vol. 7, No. 1, PP. 64-94.

Muffet-Willett, S.L., & Kruse, S.D. (2009). Crisis leadership: Past research and future directions. Journal of Business Continuity and Emergency Planning, 9 (3), 248-258.

Nathanial, Peter (2020) "Crisis Management: Framework and Principles with Applications to CoVid-19" INSEAD. https://www.insead.edu/faculty-research.

Odegard-Koester, M.A., Alexander, T., & Pace, L.K. (2020). Higher education in the age of COVID-19: Leadership challenges and strategies. Journal of Education and Culture Studies, 4 (4), 104-111.

Savanevičienė, A., Čiutienė, R., & Rūtelionė, A. (2014). Examining leadership competencies during economic turmoil. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 156 (11), 41-46.

SchWeber, C. (2008). Determined to learn: Accessing education despite life-threatening disasters. Journal of Asynchronous Learning Networks, 12 (1), 37-43.

Shaw, M.D. (2017). Pathways to institutional equilibrium after a campus disaster. Journal of Contingencies and Crisis Management, 25 (2), 103-113.

Treadwell, K.L. (2017). Learning from tragedy: Student affairs leadership following college campus disasters. Journal of Student Affairs Research and Practice, 54 (1), 42-54.

The Effect of Motor-Focus Games on the Fundamental Motor Skills among Primary Stage Students

تأثير الألعاب الحركية المعتمدة على تركيز الانتباه على المهارات الحركية الأساسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

إعداد

د. صفاء ماجد عبدالكريم يدك

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم الإنسانية – جامعة القصيم

Dr. Safaa Majed Yadak

Associate Professor of Educational Psychology

Department of Psychology - College of Languages and Humanities - Qassim University

Email: s.Yadk@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-002

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٣/١٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٤/١٥ م

Abstract

The main objective of the study was to examine the effect of motor-focus games on abilities and fundamental motor skills of primary stage students. The study implemented tests prepared to measure the fundamental motor skills. students enrolled in second grade (age 8) in a Privat school in Qassim/KSA participated in the study; A quasi -experimental design was used. the students were allocated into two equal groups; a control group of (10) students and an experimental group of (10) students. An experimental group received a training program in motor-focus games. Results and comparisons between the two groups revealed significant differences at (α=0.05) for using motor-focus games on developing student's fundamental motor skills (locomotor, Object- control, and balance skills) in favor of the experimental group. The study recommended curricula designers to include fundamental motor-focus games in the primary stage sport classes for its importance in developing student's fundamental motor skills.

Keywords: Playing; Performance; Attention; kinetic Skills; Elementary stage.

المستخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تأثير الألعاب الحركية المعتمدة على تركيز الانتباه على الحركية الأساسية لدى طلبة المرحلة الإبتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبارات خاصة لقياس تطور المهارات الحركية الأساسية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة الإبتدائية من عمر (٨-٩) سنوات، تم اختيارهم من المدارس الخاصة في القصيم/ المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعات المتكافئة لملاءمته وطبيعة الدراسة، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لاستخدام الألعاب الحركية المعتمدة على تركيز الانتباه أدت إلى تحسين بعض المهارات الحركية الأساسية (مهارة الانتقال، ومهارة التحكم والسيطرة، ومهارة الاتزان) قيد الدراسة.

ومن ناحية أخرى أشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التي استخدمت الألعاب الحركية المعتمدة على تركيز الانتباه ضمن الحصص الصفية بدرجة أفضل من المجموعة الضابطة في المهارات الحركية الأساسية، وتوصي الدراسة بضرورة استخدام الألعاب الحركية الأساسية المعتمدة على تركيز الانتباه ضمن حصص التربية الرياضية للمرحلة الإبتدائية؛ حيث إن لها دوراً في البناء والتأسيس للمهارات الحركية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الحركية، الألعاب الحركية المعتمدة على تركيز الانتباه، القدرات التوافقية، المهارات الحركية الأساسية، طلاب المرحلة الأساسية الدنيا.

Introduction

It is important to improve student's fundamental motor skills as a method to improve their physical activity. Focusing student's attention is a mental process that plays an important role in the physical activity; it is one of the fundamental requirements of good performance in different sport activities. Trainers and teachers emphasized attention importance to reach their students optimal physical activity performance. In addition to training and guidance motor skills optimal performance correlates with the child focus ability, aware contribution, and control; therefore, attention is fundamental for readiness and preparation before performing the activity. Children are promoted to focus their attention; lost-focus immediately weakens performance and fundamental motor skills (Jabber ,2013).

Many scholars emphasized mental aspects importance, attention or focus motivates the brain to filter stimuli and highlight a certain subject rather than other stimuli (Al-Aboudi, 2016).

Focus in this sense means child's focusing on a certain stimulus and responding to it. This is a functional process in actual life that directs the child's feelings toward either the overall behavioral situation (if it is new to the child), or to some parts of the cognitive domain (if the situation is familiar) (Al-Sharqawi, 1984)

Teachers use motor games as an attraction strategy to seize student's attention and positive interaction; games are explained to students through a series of movements to be able to perform the required activity. In order to achieve high levels of motor skills the child has to obtain early training on motor skills. Scholars consider early training on games to develop motor skills fundamental especially in performing complex moves (Bakir, 2011).

Scholars consider motor games like (Hop on the right leg, Hop on the left leg, 8-m sprint dodging, Tennis ball toss with one hand). a preliminary exercise to the practice of motor activities, and a style through which physical, mobile, mental, behavioral, and social sought goals are achieved. Child's motor ability effects many aspects of his development, motor activities are the best way to familiarize children with concepts and experiences; through regular movements children acquire new information, increase vocabulary, acquire new skills and concepts that work to maximize organs efficacy, strengthens muscles, decreases nervousness, muscle spasm, psychological tension, and makes them happy. Because a child is an active and explorative being, stimulating his skills and developing it occurs through moving and games playing sources of his joy and happiness. Games are not limited to a specific

age, gender or level; they have entertainment features for everyone, therefore the final end of motor activities and games practice is overall development of the child skills and abilities (Fazari ,2002).

Majeed and Plejevsky (2000) defined motor games as the games that identify the clear role of the fundamental movements while playing (running, jumping, catching, passing the ball.etc.), these games are explained by the topic and idea conveyed, they are designed to overcome difficulties that hinder achieving the goal of the game.

Al-Khudair (1986) said motor games require children's effort to be performed; it stimulates them, develops their balance movements, strengthens their muscles, and helps their acquisition of motor skills. In simple words Fazari (2002) said by motor games the integrated development of the child is achieved in different aspects, especially in the cognitive aspect, because movements may be performed only with mental awareness.

The idea of movement performance dependency on the physical aspect is no longer familiar according to scholars and trainers, tests proved that high performance occurs by mental qualifications such as focusing that enables the individual to control motor performance. Motor games has a positive effect on the brain, the aerodynamic activities and motor abilities nourish the brain with oxygen through increasing perfusion, it also increases producing nourishments of nerve cells, which in turn reflects positively on learning the fundamental motor skills (Al-Aboudi, 2016).

The study problem

The problem of the current study boils down to identifying the effect of motor concentration games on the basic motor skills of 8-year-old students enrolled in the second grade. The researcher tried to answer the following question

The study questions

Are there statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) Between the averages of the experimental and control groups in the post-test Basic motor skills scores?

Study Goals

Identify the effect of motor games based on focusing attention on basic motor skills.

Study Importance

1. This study can be considered part of The theoretical and practical literature that highlights the age group of (8-9) years is an appropriate age for acquiring basic motor skills.
2. It may be the basis for further studies in the future.
3. nonexistence Arab and local studies on this topic urged the author to do so Conduct the current study.

Procedural Definitions

Action games can be defined procedurally as directed activities performed by children to develop their abilities through competitive group games.

Concentration-motor games can be defined as narrowing of attention towards specific stimuli or directed activity that children perform and maintain their focus on the stimuli or activity.

Fundamental motor skills are forms of natural motor activities that have specific, observable patterns, and children are trained to perform these activities.

The Previous Studies

A recent study in Canada conducted by Moghaddaszadeh and Belcastr (2021) and compared students locomotor and object control skills physical activity levels by using cooperative games among 52 students (M. = 6.5yr) assigned to: a control group using active play targeting locomotor skills (14), locomotor skills guided active play group (17), and object control guided active play group (21) showed that after 7-weeks student's performance showed large changes in the fundamental motor skills of the two guided groups compared with the control group.

Tulbure-Andone, Neagu and Szabo (2020) investigated the development of motor strength skills of 18 eight-grade students (9 girls and 9 boys) from "Augustin Major" Middle School in the municipality of Reghin/ USA. The experimental group was exposed to a 6-week observation and testing period between January 13 and February 28, 2020, students exercised their strength games by a circuit method and the control group received dynamic games. The results revealed that the experimental group (boys and girls) progress was significant compared with the control group progress in the strength games.

Zhang and Cheung (2019) examined the effect of game approach training on primary school children fundamental motor skills performance in Chongqing/ China. Five hundred sixty children participated in the study, they were allocated into two groups (control group (N. 278) and intervention group (N.282)), and children performance was measured by gross motor development-2 test. The intervention training game program lasted for 12 weeks. Results revealed a good performance level in motor skills among the children in the intervention group compared with the control group. No significant differences attributed to gender were found, while significant differences attributed to the child grade was found.

Teodora, George & Laurentiu (2018) studied the students' constant involvement in 7 practical activities included in the curriculum (athletics, gymnastics, football, volleyball, skating, swimming, and practice in mountain tourism), 31 girls and 59 boys, first year students at the Faculty of Physical Education and Sport from Galați participated in the study. Constant involvement of the student's led to significant progress in the object-control and balance skills.

Siregar, Wau, and Hartini (2018) examined the correlations between educational games practiced by 3-4 years, children on their motor, language and social skills. One hundred children from a kindergarten at Medan Selayang district/ Indonesia participated in the study; they were observed and tested while playing educational games at school for motor, social and language skills. Data analyses revealed a significant relationship between educational games and development of the children motor skills.

Many scholars examined focus influence on performance; Ali, Al-Reda, and Salman (2017) studied the relationship between focus as a mental ability and physical abilities. They studied the extent of compatibility abilities and motor balance with attention, five postgraduates enrolled in Bagdad University/ Iraq, in the academic year 2015/2016 participated in the study, they had excellent skill in motor balance on beam apparatus. The researchers conducted physical tests and video recorded with high speed cameras (25 pictures per second) the students beam activity. Results found that attention has an effective role on fast movements correlated with speed and explosive power and student's object-control on the beam apparatus. The study recommends caring for developing students focus by motor focus games.

Rasheed & Hussien (2014) studied divided attention as an important visual ability in recognizing different variables in playing, and speed to take the appropriate decisions to perform the motor task, and examined divided attention correlation with

the accuracy of volleyball transmitting receiving performance. Participants in the study were 12 players from Diyala Sport Club of volleyball. Results found a significant correlation between divided attention accuracy of volleyball transmitting receiving performance. They recommend training athletes in the club on focus and developing focus on more than one variable.

Comment on previous studies

The studies of motor-games content discussion with sport teachers showed that most of them cared for their students playing, fitness and skills that require achievement, but they did not care for motor-games that activates the child nerve system, which is considered an information analyzer tool, through various diagrams, numbers, colors, textures, and sounds. That is to say absence of motor games that depend on children's focus and attention is apparent. Therefore, fundamental motor skills level among the students was weak, which in turn influenced learning of various skills and motor development. Among the studies that indicated an improvement in motor performance as a result of focused attention. Ali, Al-Rida, and Salman (2017), and the Rashid and Hussein (2014).

Method and procedures

Study Approach

The researcher collected the study data from October to end of December 2019, from the primary stage student's age 8 years enrolled on the academic year 2019/ 2020 in primary School in Qassim/KSA The researcher used the quasi-experimental method.

Study population and sample

The population of the study included second grade students (age 8 years) enrolled primary School following Private Education Directorate in Qassim Total number (150). Out this number, randomly sample is selected, 20 students from the second grade, they were allocated into two groups. Equivalency and homogeneity of the participants in each group and between the groups is verified as table (1) illustrate.

Table 1. Participants description, equivalency and homogeneity

Variables	Experimental group		Control group		Overall sample			
	M.	Std.	M.	Std.	M.	Std.	t-value	Sign.
Height (cm.)	128.50	3.95	128.20	3.85	128.35	3.80	0.172	0.865
Weight (kg.)	25.80	3.05	25.50	4.50	25.65	3.75	0.174	0.863
(M.: Means), (Std.: Standard deviation), (CV.: Coefficient of variation)								

Table 1 illustrated the control and experimental group's participants means, standard deviations, coefficient of variance, and t-value scores of the two groups. Participants of each group standard deviation height and weight scores were significant ($\alpha \geq 0.05$), the standard deviation highest difference score was (17.65%) in the experimental group, this value is considered acceptable and refers to normal difference between the participants. This result means that the participant's height and weight of each group are homogeneous and the coefficient of variation comparisons between the two group's heights and weights refers to the two group's equivalency.

Procedure

The researcher collected the parents, school, and directorate consents for employing the training program and testing the participants. The tests stability is ensured through implementing it on a pilot sample of 5 participants. The participants of the two groups (the experimental group include 10 students, and the control group include 10 students) were tested in the period 22/9-3/10/2019. The experimental group received two training classes every Sunday and Tuesday (school week: Sunday-Thursday, the weekend is on Friday and Saturday in Qassim) on motor-focus games for ten weeks from 6/10-12/12/2019. The students received training on warming up for 10 minutes at the begging of the class, and on cooling-down for 10 minutes at the end of class, i.e. overall practice is 20 minutes in each class. At the end of the training program the researcher retested the participants.

Design & Analysis

The researcher tested student's locomotor skills, Object control-skills, and balance skills, the movements tested were:

1. Locomotor skills

- 20 meters Sprint, the student stands still then is requested to run a distance of 20 meters, the researcher measured the time by seconds the student was able to finish the distance.

- Vertical Jump, the student stands on a spot defined on the ground then jumps vertically, the researcher measures the length of the jump.
- Hop on the right leg, the students hop 3 steps on the right leg vertically from a certain point, then the researcher measure the distance crossed.
- Hop on the left leg, the student hop 3 steps on the left leg vertically from a certain point, then the researcher's measure the distance crossed.
- 8-meters sprint dodging; the student starts running in a zigzag movement from a point to finish 8 meters, time is measured by seconds.

2- Object-control

- Tennis ball toss with one hand, the student performs a one hand toss of a tennis ball, and the researcher measure the distance the ball reaches.
- Medicine ball throw, the student holds the ball in both hands, and then pushes it as far as he can away from him, then the researcher measured the distance between the student and the point of the ball landing in meters.
- Volleyball circulation, the student throws the volleyball inside a circle drawn on the wall and tries to catch it when it back, the student receives a point for his accuracy to toss the ball in the circle and anther point is given when the student catch the bounced ball.
- , the student tosses the ball high in air using one hand and tries to catch it with one hand, the researcher offers a point for catching the falling ball.
- Medicine ball role, the student pushed the ball with one hand and the researcher's measured the distance to its stop point by meters.

3- Balance motor-skills

- Stork stand, the student is requested to stand like a stork on one leg and to maintain balance as long as he could, the researcher measures the time by seconds.
- Balance beam walk, the student walks on the balance beam from tip to tip and the researcher measure the time required to finish.

Implementing Motor-Games in Class

The researcher reviewed previous literature and sources that examined motor education, motor development, motor and psychological characteristics related to 8 years of age, and gained ideas and criteria through which the framework of the motor-

focus games selection emerged. Various diagrams, numbers, colors, textures, volumes, and sound games that require attention were selected appropriate for the age group examined.

In the sport class two games were presented to the students one time only to retain their attention. The games were implemented in allocated times in the class, games selected varied in method of performing the movement and gradual difficulty to increase the students focus while playing. A rest period is implemented between every other performance of the same game. Student's self-discovery increased their focus to select the best way of achievement. Competitiveness among groups in the warm-up game or the close-out game was considered and in the repetitions too.

To insure the tests validity, professors majoring in educational psychology, measurement and evaluation, and physical education reviewed the tests of fundamental motor skills. They agreed on its appropriateness to measure the effect of motor-focus games on student's abilities. The researcher used means, standard deviations, t-test, Pearson's correlation coefficient, and Cohen's equation in the analyses of obtained data.

The test was administered on a pilot sample of (10) students to verify its validity. Student's locomotor skills, object-control skills, and control skills were tested and retested after an interval of (14) days in; the results are shown in tables 2.

Table 2. Locomotor, Object-control and Balance skill test retest reliability means and standard deviations of the pilot sample

Skills		Test		Retest		R-value	Sign.
		M.	Std.	M.	Std.		
Locomotor	20-m Sprint run	25.12	1.60	25.00	0.71	0.894	0.041
	Vertical Jump	145.00	16.58	147.00	10.95	0.947	0.014
	Hop on the right leg	131.00	18.43	135.00	15.81	1	0
	Hop on the left leg	121.80	14.86	126.60	12.34	0.9	0.037
	8-m sprint dodging	27.50	4.97	26.80	3.49	0.9	0.037
Object-control	Tennis ball toss with one hand	263.80	27.62	260.60	37.91	1	0.9
	Medicine ball throw	253.20	33.38	268.00	56.30	0.9	0.037
	Volleyball circulation	10.60	1.95	11.80	1.30	0.947	0.014

Skills		Test		Retest		R-value	Sign.
		M.	Std.	M.	Std.		
	One hand dodgeball throw and catch	12.00	2.00	13.20	1.48	0.895	0.04
	Medicine ball role	260.40	42.88	270.60	38.30	0.9	0.037
Balance	Stork stand	37.70	4.94	36.20	4.44	0.895	0.04
	Balance beam walk	10.11	1.25	9.58	0.53	0.973	0.005
M. (Means), Std. (Standard deviations), Sign. (significance)							

Table 2 illustrated a good validity of the locomotor, balance and control skills tests. The pilot sample tests results scored high values (> 0.70) referring to a high validity. Significance values scores (< 0.05) are accepted statistically indicating that it is appropriate to be used in the current study.

Results

To answer the study question of "**Are there statistically significant differences at (α≥0.05) Between the averages of the experimental and control groups in the post-test Basic motor skills scores?"** the researcher tested locomotor, Object-control, and balance skills of the two groups to find their homogeneity by calculating means, standard deviations, t-value and significance.

Group equivalency in fundamental motor-skills pretest

Table 3. fundamental motor-skill pretest group equivalency

		Experimental group (No. 10)		Control group (No. 10)		t-value	Sign.
		M.	Std.	M.	Std.		
Locomotor	20-m Sprint run	26.91	1.95	27.48	2.19	0.62	0.542
	Vertical Jump	144.90	13.71	143.90	10.87	0.18	0.859
	Hop on the right leg	127.50	15.70	135.90	9.85	1.43	0.169
	Hop on the left leg	119.10	15.83	130.80	10.48	1.94	0.067
	8-m sprint dodging	25.77	4.26	24.90	2.67	0.55	0.588
Object - control	Tennis ball toss with one hand	273.80	68.26	259.80	41.01	0.55	0.585

		Experimental group (No. 10)		Control group (No. 10)		t-value	Sign.
		M.	Std.	M.	Std.		
	Medicine ball throw	233.30	38.62	261.20	29.43	1.81	0.086
	Volleyball circulation	9.80	1.75	10.80	1.81	1.25	0.226
	One hand dodgeball throw and catch	11.70	1.34	12.10	1.91	0.54	0.594
	Medicine ball role	285.60	66.51	299.50	45.91	0.54	0.593
Balance	Stork stand	33.11	5.15	37.47	4.57	2.00	0.060
	Balance beam walk	10.54	1.57	10.66	1.63	0.17	0.867
M. (Means), Std. (Standard deviations), Sign. (significance)							

Table 3 illustrated the pretest means differences in the fundamental motor skills between the control and experimental groups. The differences significance between the two groups in locomotor, Object-control, and balance skills scores were ($\alpha \geq 0.05$), these results indicate that the groups means are insignificant referring to the groups equivalency in all the fundamental motor skills tests.

Groups Homogeneity in fundamental motor-skills pretest results

Table 4. Participants homogeneity pretested in the fundamental motor-skills

Skills		Experimental group		Control group	
		M.	Std.	M.	Std.
Locomotor	20m Sprint run	26.91	1.95	27.48	2.19
	Vertical Jump	144.90	13.71	143.90	10.87
	Hop on the right leg	127.50	15.70	135.90	9.85
	Hop on the left leg	119.10	15.83	130.80	10.48
	8-m sprint dodging	25.77	4.26	24.90	2.67
Object-control	Tennis ball toss with one hand	273.80	68.26	259.80	41.01
	Medicine ball throw	233.30	38.62	261.20	29.43
	Volleyball circulation	9.80	1.75	10.80	1.81
	One hand dodgeball throw and catch	11.70	1.34	12.10	1.91
	Medicine ball role	285.60	66.51	299.50	45.91
balance	Stork stand	33.11	5.15	37.47	4.57
	Balance beam walk	10.54	1.57	10.66	1.63
(M.: Means), (Std.: Standard deviation), (CV.: Coefficient of variation), (Sk.: Skewness),					

Table 4 illustrated group's means, standard deviations and coefficient of variation homogeneity in the fundamental motor-skills pretest; the differences values within the group are not significant, this result indicates that the participants have homogeneous abilities. The highest difference value in locomotor-skills score is (16.53%) for the 8m sprint dodging, the Object- control "Tennis ball-toss with one hand" score is (24.93%), the balance skills "Stork stand" score is (15.55%). These values are considered acceptable and refer to normal difference between the participants.

To be able to find if motor-focus games development the experimental group motor skills the researcher post-tested the control and experimental groups and calculated means differences in locomotor, object-control and balance skills as illustrated in table 5.

Table 5. posttest comparison results of the participants performance in fundamental motor skills

Type of fundamental motor skill		Experimental group		Control group		t-value	Sign.	η^2
		M.	Std.	M.	Std.			
Locomotor	20-m Sprint run	24.92	1.22	28.70	2.21	4.73	0.000	0.554
	Vertical Jump	150.10	9.87	145.50	11.65	0.95	0.353	0.048
	Hop on the right leg	136.30	10.94	138.00	11.03	0.35	0.733	0.007
	Hop on the left leg	128.20	9.83	133.50	10.26	1.18	0.253	0.072
	8-m sprint dodging	24.82	2.84	27.30	1.83	2.32	0.032	0.230
Object-control	Tennis ball toss with one hand	308.00	47.09	230.00	25.82	4.59	0.000	0.539
	Medicine ball throw	287.00	27.10	242.80	37.24	3.03	0.007	0.338
	Volleyball circulation	12.10	0.99	10.20	1.48	3.38	0.003	0.388
	One hand dodgeball throw and catch	13.10	1.20	11.50	1.18	3.01	0.007	0.335

Type of fundamental motor skill		Experimental group		Control group		t-value	Sign.	η^2
		M.	Std.	M.	Std.			
	Medicine ball role	323.70	41.60	272.60	34.01	3.01	0.008	0.335
Balance	Stork stand	40.60	4.38	32.30	3.56	4.65	0.000	0.546
	Balance beam walk	9.67	1.02	11.62	1.11	4.10	0.001	0.483
* significance α=0.05								
Effect volume according to Cohen (1988): ≤ 0.06 weak, 0.06-014 moderate, ≥ 0.14 strong								

Table five illustrated posttest means differences in the all the fundamental motor skills. locomotor means significance of the movements tested varied; two tests scored less than (α = 0.05); 20-m Sprint run and 8-m sprint dodging, this result indicates that means differences were significant and in favor of the experimental group, the rest of locomotor tests were not significant. Scores of η^2 resulting from using the training program showed that the strongest effect is found in ٢٠-m Sprint run, it scored (0.554). This result is in line with the results obtained by Moghaddaszadeh and Belcastr (2021), they found that locomotor sills guided active play group progressed, while it does not agree with the study of Jabber (2013), he examined attention styles Palestinian basketball team player's use according to play center and experience. The whole team (N. =55) participated in the study. Using the Attentional and Interpersonal Style (TAIS) Inventory (Summers, 1992 (cited in Jabber, 2013)) to measure the players performance, Jabber found that the players attention styles were moderate (65.1%). Results showed that differences are not significant (α= 0.05) based on the playing center and experience among the participants.

Object-control skills means differences scored less than (α = 0.05), this result indicates that means differences are significant in favor of the experimental group. Scores of η^2 resulting from using the training program strongest effect scored (0.539) item "Tennis ball toss with one hand".

Balance skills means differences significance score is (0.000). The scores comparison with the significance level at (α = 0.05) indicates that the differences are significant and in favor of the experimental group. Scores of η^2 value resulting from using the training program illustrated in the table were high, the strongest effect was found in Stork stand skill, and it scored (0.546). By this result, significant differences are observed in the stork stand skill. This result may be attributed to effectiveness of the training program that relies on motor-focus games, training contributed in the

development of performance among the participants of the experimental group in stork stand and balance beam walk, in addition to nerve muscle compatibility gained from the training program. This result is in line with Ali, Al-Reda, and Salman (2017) study, they said focus have an effective role in improving the female students performance on beam walk, it also agrees with Othman (2014), in stressing the importance of training on balance skills, and agrees with the study of Moghaddaszadeh and Belcastr (2021), they showed significant development in object control skills in the object-control guided group.

Discussion

The data of this study was collected prior COVID-19 pandemic. During curfew imposed in every country in the world children's fundamental motor skills declined, playing and exercising at home is less compared with what is practiced in school settings.

Previously, researchers examined fundamental motor skills between control and experimental groups, where experimental groups are exposed to various training interventions. The current study examined fundamental motor skills (locomotor, object-control and balance skills) between the experimental and control groups in a school environment before COVID-19 pandemic, where the experimental group received a training to increase focus prior practicing the selected locomotor, object-control, and balance skills.

The results revealed significant differences in two locomotor skills: ٢٠-m sprint run and 8-m sprint dodging in favor of the experimental group. The differences are attributed to the variety of the motor-focus games used in the study, the 20-m sprint run and 8-m sprint dodging are considered easy stimulation games that meets the students ability. Children prefer to play easy games for longer times; this process helps them to master performance quickly with less effort. Exercises difficulty should be increased sequentially; this increases the child's motor compatibility with changing situations. That means mastery of the 20-m sprint run helps to master 8-m sprint dodging. On the contrary, children found it difficult to perform the vertical jump, hop on the left leg, and hop on the right leg, because these motor skills require more muscular-nerve compatibility to maintain the body balance. The results of this study agree with the study conducted by Othman (2014), who concluded that the students in the experimental group improved their running skills. Results also agree with Zhang and Cheung (2019) study who found that the student's performance level developed

in locomotor skills, they also said that higher achievers developed locomotor skills more compared with early stages.

The object control skills significant differences were apparent and high. This result may be attributed to the fact that object-control skills require guidance and accuracy, therefore, focus of attention is required for good performance. The development was in favor of the experimental group, this might be explained by the participant's hand-eye movement compatibility being the most important factor in an athlete performance. Nerve signals transmit from the nerve system to the muscle system, therefore all the child routine and sport movements require compatibility between the two systems, and this explains the experimental group development that was reflected on the movements of the upper limps positively. The results of this study agree with Othman's (2014) in the variable of the ball threw, and agrees with Rasheed & Hussien (2014) who confirmed the importance of focus for the volleyball serve. The results agree with Teodora, George & Laurentiu (2018) study; they found that postgraduate object-control and balance skills progressed through constant involvement and focus.

Conclusion

The researcher concluded that integrating motor-focus games in the sport classes of primary stage leads to significant improvement and development in some fundamental motor skills (locomotion, object-control, and balance skills). By comparing the experimental and control group's apparent progress and development of compatible abilities and fundamental skills in favor of the experimental group were found. Because of the pandemic, students where disengaged from school activities in general and physical classes in specific, which requires more attention to students when they attend schools afterwards. The study results showed that some skills did not gain effective development when exposed to the motor-focus games such as the "vertical jump", this movement requires an explosive power, and the participants lacked it. The development of fundamental motor skills efficiency among children reflected on their physical activity levels which in turn reflect on healthy life style as well.

Recommendations

Based on the results of the research teachers and curricula designers are recommended to: Emphasize the importance of motor-focus games effect on student's attention in sport classes in general and for age 8 years in specific; teachers should

care for developing attention aspects (focus and accuracy), and to care for integrating it in motor games because of its role in awareness development;

Suggested studies

conduct similar studies to compare the development between groups in curfew times and normal school settings, and to compare different age groups.

REFERENCES

Al-Aboudi, H. (2016). *Visual Functions and Skills in the Sport Field*. World Book Publishing: Lebanon.

Ali, E., Al-Reda, b., & Salman, E. (2017). Attention Sharpness and its relation with Motor Balance and Physical and Mechanical Abilities for Beam Apparatus. *Modern Sport journal, 13*(1), pp. 66-75.

Al-Khudair, S. (1986). *Educational guide for kindergarten teachers in the Arab Gulf states*. Arab Education Library: KSA

Al-Sharqawi, A. M. (1984). *Cognitive processes and information processing*. The Anglo Egyptian Library: Cairo.

Bakir, M. (2011). Constructing percentiles norms for some physical fitness norms for female students in the physical conditioning course at the faculty of physical education. *Dirasat: Human and Social Sciences. 38*(1). pp.2141-2156

Fazari, A. (2002). The reality of the Moroccan child and its relationship to pre-school curricula and educational aids. *Journal of Arab Childhood (Kuwait), 4*(3) (in Arabic).

Jabber, R. (2013). Methods to the attention of the team, the first Palestinian to basketball. *JOURNAL OF SPORT SCIENCES, 19* (60), pp. 60-76.

Majeed, R. Kh., & Plejevsky, S. (2000). *Motor games*. Sunrise House for Publishing and Distribution. Amman Jordan.

Moghaddaszadeh, A., & Belcastr, A. N. (2021). Guided active play promotes physical activity and improves fundamental motor skills for school-aged children. *Journal of Sports Science and Medicine, 20,* 1, 86-93.

Othman, A. (2014). The Effectiveness of a Program Based on the Kinetic Gaming Strategies in the Development of Some Basic Motor Skills and Social Interaction for Kindergarten Children. *Journal of Arabic Studies in Education. 49*(1). Pp. 13-32

Rasheed, M. H. & Hussien, N. H. (2014). The Divided Attention and its Relation with Accuracy for the Serve Receiving Skill in Volleyball of Diyala Sport Club. *JOURNAL OF SPORT SCIENCES, 6*(4), pp. 119-145.

Siregar, S., Wau, H., & Hartini, S. (May 17, 2018). The Relationship Between Educational Games and the Development of Motor, Language, and Social Skills in Children Ages 3-4 Years. *Kne Life Sciences, 4,* 4, 43.

Teodora-Mihaela Iconomescu, George-Danut Mocanu, & Laurentiu-Gabriel Talaghir. (2018). *Improving the physical education and sport faculty students' speed manifestation indices by means of the practical activities from the first year of study curriculum* – bachelor's degree studies. Les Ulis: EDP Sciences. doi:http://ezproxy.yu.edu.jo:2098/10.1051/shsconf/20184801029

Tulbure-Andone, R. E., Neagu, N., & Szabo, D. A. (2020). Comparative study on the development of the motor skill (strength) through the circuit method versus dynamic games in physical education classes. *Palestrica of the Third Millennium Civilization & Sport, 21*(4), 223–230. https://ezproxy.yu.edu.jo:2087/10.26659/pm3.2020.21.4.223

Zhang, L., & Cheung, P. (2019). Making a Difference in PE Lessons: Using a Low Organized Games Approach to Teach Fundamental Motor Skills in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16,* 23.

تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية: نموذج مقترح

The Development of Managing Interdisciplinary Graduate Studies Programs in Saudi Universities in Light of International Experiences: A Proposed Model

إعداد

د. وليد بن عبد الرحمن محمد الجاسر

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Waleed bin Abdul Rahman Mohammed Al-Jasser

Associate Professor of Educational Management
Department of Educational Administration - Faculty of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU) KSA

Email: wajasser@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-003

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٤/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٥/١٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية، من خلال التعرف على واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعة السعودية، والصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية، ومتطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة عشوائية بلغت (٤٥٠) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها:

- أن واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة متوسطة.
- أن الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة عالية.
- أن متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة عالية.
- استفادت الدراسة من الخبرات العالمية في بناء النموذج المقترح، وقد شملت الخبرات إدارة برامج الدراسات العليا البينية في: جامعة إلينوي وجامعة رود آيلاند ومعهد بيكمان للعلوم والتكنولوجيا المتقدمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وجامعة جلاسكو في بريطانيا، وجامعة مونتريال بكندا، وجامعة حلون بجمهورية مصر العربية.
- تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية.

الكلمات المفتاحية: إدارة الدراسات العليا، الدراسات العليا البينية، البرامج البينية، الجامعات السعودية.

Abstract

The study aims to present a proposed model for the development of managing interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities in light of international experiences, by identifying the reality of managing interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities, detecting obstacles that limit the development of managing interdisciplinary graduate studies programs, and determining the requirements to develop the management of interdisciplinary graduate studies programs from the faculty members' point of view in Saudi universities. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used and the questionnaire as a study tool, which was applied on a random sample of (450) academic staff members. The study reached several results, and the most significant are the following:

- The reality of managing interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities from the point of view of the study's participants came at an average degree.
- The obstacles that limit the development of managing interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities from the point of view of the study's participants came at a high degree.
- The requirements to develop the management of interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities from the point of view of the study's participants came at a high degree.
- The study benefited from international Experiences in building the proposed model. The experts included the management of the interdisciplinary graduate studies programs in the University of Illinois, the University of Rhode Island, and the Beckman Institute for Advanced Science and Technology in the United States, the University of Glasgow in Britain, the University of Montreal in Canada, and the University of Helwan in Egypt.
- The presentation of a proposed model for the development of managing interdisciplinary graduate studies programs in Saudi universities in light of international Experiences.

Keywords: Managing Graduate Studies, Interdisciplinary Graduate Studies, Interdisciplinary Graduate Studies Programs, Saudi Universities.

المقدمة

فرضت التطورات المعرفية والتقنية والاقتصادية المتسارعة على المجتمعات العالمية إعادة النظر في أسس تنظيم المعرفة وتوزيعها في ميادينها العلمية والتخصصية، وإيجاد صيغة جديدة في إنتاج المعرفة ونشرها واستثمارها، ويعزز ذلك التوجه العالمي نحو الاقتصاد القائم على المعرفة الذي أثر على معظم اقتصاديات الدول العالمية.

لذا برز توجه عالمي حديث يدعو إلى تحقيق وحدة المعرفة والعلوم والتكامل بينها، وإخراجها من تلك التقسيمات التي وضعت فيها مدة طويلة، وهذا ما أكدته تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) "فجوات المعرفة" (٢٠١٠) والعلوم نحو عام ٢٠٣٠ (٢٠١٨) بأن العالم في مرحلة ما بعد التخصصات، والتي تتطلب إيجاد مقاربات جديدة ومبدعة تتكامل فيها جميع التخصصات من خلال التخصصات البينية، وتتجاوز النمطية التقليدية. ويعزو مورافسكا وأزولينا (Muravska and Ozolina,2011) تزايد التوجه نحو التخصصات البينية إلى الكم الهائل من المعلومات، والتعقد في المشكلات التي تتعدى مجال التخصص الواحد، إضافة إلى تبني الاقتصاد القائم على المعرفة الذي يتطلب مهارات نوعية؛ ما جعل العديد من المنظمات الدولية تتجه لدعم التخصصات البينية كالبنك الدولي ومنظمة الاتحاد الأوروبي.

مما أدى إلى استحداث أدوار جديدة لمؤسسات التعليم العالي في ظل التوجهات العلمية التي تدعو إلى أهمية إيجاد قنوات للتقارب بين مختلف التخصصات من خلال وجود أطر بينية (Novak et al.2014). حيث بدأت الجامعات العالمية في وضع السياسات الخاصة بتطبيق برامج الدراسات العليا البينية، وذلك سعيا لتحقيق المعرفة والاقتصاد فيها، وتشير الدراسات إلى زيادة الإقبال والطلب عليها في مختلف التخصصات (أمين، ٢٠١٠). ويؤكد ذلك إحصائيات المركز الوطني لإحصاءات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (Nces) التي تشير إلى تضاعف عدد برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات الأمريكية من (٦٦٧٧) برنامجا في عام ٢٠١٠م إلى (١٦٢٠٥) برامج في عام (٢٠٢٢)، بنسبة نمو بلغت (١٤٢,٦٪).

تبرز أهمية تبني الجامعات برامج الدراسات العليا البينية؛ لدورها في إعداد وتأهيل الكوادر البشرية بالمهارات المتعددة التي تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل المتجددة، بالإضافة إلى

دورها في تطوير منظومة البحث العلمي من خلال دراسة ظواهر المجتمع المختلفة ومشكلاته المعقدة التي تتطلب تكامل المعرفة؛ من أجل الوصول إلى مخرجات على قدر كبير من التنافسية العالمية في مخرجاتها التعليمية والبحثية، حيث يشير سلطان ومحمود (٢٠٢٣) إلى أنها أصبحت مطلبا أساسيا للعديد من المهن في سوق العمل الذي يحتاج خريجين ذوي مهارات بينية ليتمكنوا من القيام بأكثر من مهمة بجدارة. ويؤكد متولي (٢٠١٦) على أهميتها في تطور المعرفة الإنسانية الحديثة من خلال تطوير أساليب ومداخل البحث العلمي لتقديم الحلول للمشكلات المعقدة التي تحتاج إلى تجاوز الحواجز والقيود المعرفية. ويرى الضبع والحنفي (٢٠٢٠) أنها ترتقي برامج الدراسات العليا من خلال ترابط المعرفة وتكاملها للوصول إلى نتائج علمية مبنية على رؤى فكرية ومنهجية عالية الجودة.

لذا أوصت العديد من المؤتمرات باستحداث برامج دراسات عليا بينية في مختلف التخصصات العلمية، ومنها مؤتمر "التخصصات والدراسات البينية والمتعددة واحتياجات سوق العمل" الذي نظمته جامعة عين شمس خلال شهر أبريل ٢٠١٤، والمؤتمر الدولي "العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى" الذي نظمته جامعة السلطان قابوس خلال شهر ديسمبر ٢٠١٥، والمؤتمر الدولي "اللغة العربية والدراسات البينية" الذي نظمته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال شهر أبريل ٢٠١٥، والمؤتمر الدولي "مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية" الذي نظمته جامعة حلوان خلال شهر مارس ٢٠١٦.

ومما يعزز أهمية تبني برامج الدراسات العليا البينية على المستوى الوطني تأكيد رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على تطوير منظومة التعليم العالي، والعمل على سد الفجوة بين المخرجات مع متطلبات سوق العمل، من خلال تزويد الطلاب بالمعارف وإكسابهم المهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية. واستجابة لذلك عقدت العديد من المؤتمرات وورش العمل لنشر ثقافة البرامج البينية، ومن أبرزها الورشة التي عقدتها وزارة التعليم بعنوان "الدراسات والتخصصات العلمية المزدوجة في الجامعات السعودية" خلال شهر مارس ٢٠٢١م، التي أكد فيها وزير التعليم على أهمية استحداث البرامج البينية التي ستسهم في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من خلال إيجاد برامج نوعية تلبي احتياجات التنمية ووظائف المستقبل. كما نظمت جامعة الملك خالد مؤتمر

"مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠" خلال شهر مارس ٢٠٢٢م، الذي هدف إلى استثمار تقاطعات التخصصات العلمية والقواسم المشتركة بينها؛ لبناء برامج بينية تلبي الحاجة المعرفية والمهنية.

ومن خلال ما سبق تتضح ضرورة تفعيل برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية للإسهام في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) في التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، وتطوير دور الجامعات السعودية في تحقيق تلك المتطلبات المستقبلية؛ مما يسهم في رفع كفاءتها وإنتاجياتها وفاعليتها.

مشكلة الدراسة:

حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام ببرامج الدراسات العليا البينية من خلال صدور اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات (١٩٩٧/١/٥م) التي نصت في المادة (١١) على أنه يجوز أن تنشأ في الجامعة برامج مشتركة للدراسات العليا بين قسمين أو أكثر أو كليتين أو أكثر وفق قواعد يضعها مجلس الجامعة، وهذا ما أكدت عليه مؤخرا اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات المعتمدة في (٢٠٢٢/٨/١م) حيث أشارت المادة (٩) إلى أنه يجوز استحداث برامج مشتركة للدراسات العليا بين الأقسام أو بين الكليات أو المعاهد داخل الجامعة، وذلك وفق قواعد يُقرّها مجلس الجامعة.

وعلى الرغم من جهود الجامعات السعودية في تبني برامج الدراسات العليا البينية، فإنه يلحظ قلة عدد البرامج المستحدثة، وهذا ما تؤكده التقارير الصادرة من بعض الجامعات السعودية، ومنها تقرير جامعة الملك فيصل (٢٠١٧) الذي يشير إلى غياب برامج الدراسات العليا البينية في الجامعة، وأشار تقرير جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (٢٠١٧) إلى قلة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، كما أشار تقرير جامعة الملك عبدالعزيز (٢٠٢٠) إلى أن الجامعة منذ نشأتها وهي تركز على البرامج القائمة على التخصص الواحد؛ مما يتطلب من الجامعة أن تعيد رسالة برامجها الأكاديمية وتأسيس نظامها الخاص الذي يتسم بتعددية التخصص من أجل مواكبة المستقبل. وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى قلة طرح برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، كدراسة آل متعب (٢٠٢٢)، ودراسة آل هيضة (٢٠٢٢).

وترجع العديد من الدراسات ضعف توسع الجامعات السعودية في إنشاء برامج الدراسات العليا البينية إلى مجموعة من المعوقات التي تتمحور حول عدم وجود آليات واضحة لإدارة برامج الدراسات العليا البينية، حيث تشير دراسة الفوزان (٢٠٢٠) إلى افتقاد الجامعات السعودية الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء وإدارة البرامج البينية، بينما تشير دراسة الشهري (٢٠٢٢) إلى عدم وضوح مفهوم التخصصات البينية في الجامعات، وأشارت دراسة الشربيني (٢٠٢٢) إلى عدم وجود لوائح منظمة لاستحداث وإدارة البرامج البينية، أما دراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٢) فقد توصلت إلى غياب السياسات المتمثلة في التنظيمات واللوائح والقوانين لإدارة وتنظيم برامج الدراسات العليا البينية في الكثير من الجامعات السعودية.

لذا تبرز الحاجة إلى بناء نموذج لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من خلال الإفادة من الخبرات العالمية، وهذا ما أوصى به مؤتمر "مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠" الذي نظمته جامعة الملك خالد (مارس ٢٠٢٢)، بضرورة الاهتمام بالبرامج البينية، والعمل على وضع إطار تنفيذي لآليات إدارتها بين الكليات والأقسام العلمية. ودراسة الشهري (٢٠٢٢) التي أوصت بإجراء دراسات علمية لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية لندرة الدراسات العربية في هذا المجال.

وبناء على ما سبق؛ فإن مشكلة الدراسة تتلخص في بناء نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
٣. ما متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٤. ما النموذج المقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية؟

أهداف الدراسة:

١. تشخيص واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢. الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٣. تحديد متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٤. تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها العلمية من التوجه العالمي الحديث نحو وحدة المعرفة وتكاملها، وتبني مؤسسات التعليم العالي التخصصات والبرامج البينية للارتقاء بجودة المخرجات وتطوير مهاراتهم وقدراتهم التنافسية التي يتطلبها سوق العمل، وتطوير البحث العلمي لنشر المعرفة وابتكارها واستثمارها في تعزيز الاقتصاد القائم على المعرفة. ويؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء الجانب المعرفي من خلال تسليط الضوء على إدارة برامج الدراسات العليا البينية؛ مما قد يفتح آفاقا بحثية في هذا المجال.

وتتمثل أهميتها التطبيقية في توافقها مع توجه رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في إيجاد برامج نوعية تلبي متطلبات سوق العمل المتسارعة واحتياجات التنمية ووظائف المستقبل، وذلك من خلال تقديم نموذج مقترح يزود صناع القرار في الجامعات السعودية بآليات واضحة لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية؛ مما يدعم ويحفز الجامعات على التوسع في البرامج البينية وتحسين أدائها وكفاءتها على المستوى المؤسسي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، من خلال تشخيص واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، والكشف عن الصعوبات التي تحد من تطوير إدارتها، وتحديد متطلبات تطوير إدارتها في الجامعات السعودية.
- الحدود المكانية: الجامعات السعودية الحكومية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ (٢٠٢٤م).

مصطلحات الدراسة:

النموذج: يعرف المنقاش (٢٠١٨، ١٧) النموذج في البحث العلمي بأنه" مخطط يصممها الباحث، ويبنيه من خلاصة نتائج بحثه، بما فيه الإطار النظري للمشكلة موضوع الدراسة، وتجارب الدول، وتحليل الأدوات، وغيرها؛ ليوضح الخطوات التي مر بها لحل مشكلة ما، بحيث يقدم هذا النموذج لمتخذ القرار؛ لتنفيذه على أرض الواقع لحل المشكلة". ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيا.

برامج الدراسات العليا البينية: تعرف جامعة الملك سعود (١٤٤٢، ٣) برنامج الدراسات العليا البيني بأنه "برنامج دراسات عليا يخدم مجالًا معينًا تتطلب طبيعته تعدد التخصصات، ويشترك في تقديمه قسم أو أكثر من كلية واحدة أو أكثر". ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيا.

الإطار النظري:

أولا– برامج الدراسات العليا البينية:

تعد التخصصات البينية مرحلة من مراحل تطور العلم، بعد مرحلتي الموسوعية والتخصصية؛ فقد هيمنت الموسوعية قرونا عدة، ثم تلتها التخصصية التي كان لها الفضل في تطوير المعرفة والعلوم في جميع التخصصات، إلا أن التعمق في دراسة المعرفة والظواهر والقضايا أنشأ عزلة بين التخصصات؛ مما أدى إلى ظهور التوجه نحو التخصصات والبرامج والدراسات البينية.

مفهوم البرامج البينية:

مصطلح البينية هو المقابل العربي للمصطلح الإنجليزي (interdisciplinary)، وهي كلمة مركبة من مقطعين، الأول (Inter)، ويعني "بين"، والآخر (discipline) ويعني "نظام"، ويراد به مجال دراسي معين، وأصبح المصطلح يحمل دلالة على الجمع أو الربط بين اثنين أو أكثر من مجالات المعرفة.

يعرف ديميريل وكوسكون (Demirel & Coskun,2010,32) البرامج البينية بأنها "برامج دراسية جديدة بنتائج تعلم جديدة مستمدة من تكامل وتناغم نواتج تعلم بين تخصصين علميين أو أكثر"، ويرى أمين (٢٠١٠، ٢) أن هناك اتفاقًا بين التربويين حول تعريف التخصصات البينية بأنها" نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة متطلبات المهن المستحدثة". بينما يعرفها دالالبا وآخرون (Dallalba et al,2016,1178) بأنها "برامج قائمة على إيجاد نوع من التكامل بين اثنين أو أكثر من التخصصات العلمية من أجل حل المشكلات المتعلقة بمجال معين". أما متولي (٢٠١٦، ٩٦٢) فقد عرفها بأنها "العلوم والدراسات التي تبحث في إدارات العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها؛ للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات". وعرفها الشربيني (٢٠٢٢، ٦) التخصصات البينية بأنها " نوع من التخصص ناتج عن حدوث تفاعل بين تخصصين أو أكثر، وتتم عملية التفاعل من خلال البرامج التعليمية والأبحاث العلمية بهدف تكوين هذا التخصص الجديد".

ومن خلال ما سبق يتضح أن برامج الدراسات العليا البينية تعتمد على التكامل بين تخصصين أو أكثر، من خلال إنشاء برنامج جديد له هوية متميزة في نواتج التعلم عن برامج الدراسات العليا القائمة. ولذا يشير دليل أكسفورد للتخصصات البينية إلى أن البينية بين التخصصات تختلف وفقا لمعياري التكامل والتفاعل؛ فهناك بينية ضيقة المجال بين تخصصات متناغمة النماذج الفكرية والمنهجيات مثل الأدب والتاريخ والفلسفة، وهناك بينية واسعة المجال بين تخصصات إنسانية وعلمية، فتختلف النماذج الفكرية والمناهج، ويعد التقاطع بين التخصصات أحد الاتجاهات في الجامعات العالمية لتحقيق التكامل والتعاون بين التخصصات لبناء وابتكار المعرفة؛ مما يسهم في حل المشكلات المعقدة التي تواجه المجتمعات الحديثة (McGregor,2017).

أهداف برامج الدراسات العليا البينية:

تتفق العديد من الأدبيات على أن التخصصات والبرامج البينية تسعى لتحقيق عدة أهداف من أهمها الآتي (أمين، ٢٠١٠)، (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠٢٠):

١. دمج المعرفة: من خلال ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية من خلال صياغة برنامج يجمع بين عدة تخصصات.
٢. الإبداع في طرق التفكير: من خلال دراسة القضايا من وجهات نظر علمية متعددة لتحديد المشكلات والحلول خارج نطاق التخصص الواحد.
٣. تحقيق التكامل بين التخصصات المختلفة: للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولية من قبل رؤية تخصص واحد.
٤. إنتاج المعرفة: من خلال إيجاد منهجية علمية بينية جديدة غير تقليدية في إنتاج المعرفة تجمع بين التخصصات المختلفة؛ مما ينعكس على نوعية مخرجات الجامعة.

بينما يرى زاهر (٢٠١٨) أن هناك ثلاثة أهداف للبرامج البينية، هي تكامل المعرفة، وحرية الاستعلام والتساؤل، والتجديد والإبداع؛ فالهدف الأول المتمثل في تكامل المعرفة نجد أن منهجية التخصصات البينية تسهم في تزويد الطالب بالخبرة التكاملية للمعرفة الإنسانية في إطارها الواسع،

بينما يتيح الهدف الثاني حرية الاستعلام والتساؤل للطالب حرية الاستفهام بشكل أكبر لكونه لا يتقيد بمنظور مجال أو تخصص واحد في دراسة موضوع أو مشكلة، وإنما يشجعه على تصنيف أفكار متعددة ومختلفة، أما الهدف الثالث المتمثل في التجديد والإبداع فهو محصلة الهدفين السابقين؛ حيث إن التخصصات البينية الأكاديمية تمنح الطلاب فرصة التخلص من الفكر التقليدي والخروج بأفكار إبداعية.

ويتضح مما سبق أن برامج الدراسات العليا البينية تعد من المداخل التي تفتح آفاقًا تعليمية وبحثية جديدة ومبتكرة، وتمكين المخرجات من تحقيق التطلعات والرؤى المستقبلية للمملكة العربية السعودية.

أهمية برامج الدراسات العليا البينية:

تمثل الاتجاهات البينية المستقبل الحقيقي للدراسات الأكاديمية في الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، حيث تشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال على برامج الدراسات البينية في مختلف التخصصات، وتجلت أهميتها في مبادرات قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية (NSF) والمعهد الوطني للصحة (NIH) الأمريكيتان بوضع معايير تفصيلية لهذه الدراسات، واعتمدت عليها برامج الدراسات البينية في جامعات عالمية متميزة، بل إن بعض الجامعات أقدمت على إنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم الإنسانية والتطبيقية(إبراهيم،٢٠١٦).

ويمكن تلخيص أهمية برامج الدراسات العليا البينية من خلال الآتي:

- ترتقي بالدراسات العليا من خلال ترابط المعرفة وتكاملها للوصول إلى نتائج علمية مبنية على رؤى فكرية ومنهجية عالية الجودة (الضبع والحفني، ٢٠٢٠).
- تسهم في تلبية متطلبات سوق العمل المتغيرة والمتجددة التي تفرض مهارات نوعية لأداء أكثر من مهمة بكفاءة وفاعلية عالية (سلطان ومحمود، ٢٠٢٣).
- الإسهام في تطوير برامج الدراسات العليا التقليدية من خلال إيجاد مسارات تتواصل من خلالها التخصصات المختلفة تساعد في النمو والتطور المعرفي بعيدا عن الإطار التقليدي للتخصص (آل متعب،٢٠٢٢).

ويرى الباحث أنها أحد الحلول لظاهرة التقييد والتأطير المرتبطة بالتخصصات الأكاديمية التي أدت إلى انعزال كثير من هذه التخصصات عن الواقع المعاصر، وهذا ما أكدته نتائج دراسة البلوي (٢٠٢٠) التي تشير إلى أن برامج الدراسات العليا التقليدية أصبحت لا تفي بمتطلبات العصر الحالي؛ لكونها تلزم الباحثين بمجال تخصصه دون أن يتجاوز البحث حدود التخصصات الأخرى؛ مما جعل الرسائل والبحوث العلمية متكررة في الموضوعات والنتائج؛ مما أفقدها الأهمية في معالجة المشكلات الجوهرية وتقديم توصيات عمومية في مجال التخصص.

صعوبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية:

تتفق أغلب البحوث والدراسات على أن أبرز الصعوبات التي تواجه تبني وتأسيس وتطوير وإدارة برامج الدراسات العليا البينية، تتمثل في طبيعة الهيكل التنظيمي المعتمد في أغلب الجامعات الذي يقوم على جمود هياكل الكليات والأقسام العلمية التي ترسخ التخصصات التقليدية والبعد عن النظرة الشمولية للمعرفة من خلال تركيز البرامج على تخصصات فرعية تميزها عن بقية التخصصات في كليات الجامعة الأخرى، حيث يشير بيومي (٢٠١٦) إلى أن هذا التقسيم يسهم في ضعف التواصل بين الأقسام العلمية داخل الكلية الواحدة أو الكليات الأخرى؛ وغياب البيئة المحفزة للتوجه إلى البرامج البينية. ويتفق معه الشهري (٢٠٢٢) بأن هذه الهيكلية ترسخ فكرة الانعزالية وقلة التعاون والتشاركية بين التخصصات، ويعزز ذلك أن السياسات واللوائح التنظيمية بنيت على فكرة التقسيم والتخصصات التقليدية.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى غياب التنظيمات اللازمة لإدارة برامج الدراسات العليا البينية، حيث تشير دراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٢) إلى افتقاد السياسات المتمثلة في التنظيمات واللوائح التي توضح إجراءات استحداث وإدارة برامج الدراسات العليا البينية. وتشير دراسة الشريف (٢٠٢٣) إلى صعوبة تحديد تبعية البرنامج بين الكليات أو الأقسام المشاركة في تقديمه. ويرى محمد (٢٠٢٠) صعوبة التنسيق بين الأقسام المشاركة في البرنامج في عمليات القبول وتنظيم الجداول الدراسية وإسنادها في ظل غياب إجراءات واضحة لتنظيم البرامج وتنفيذها. وتوصلت دراسة الشربيني (٢٠٢٢) إلى العديد من الصعوبات من أبرزها عدم وجود لوائح منظمة لاستحداث البرامج البينية وإدارتها، عدم إدراج البرامج البينية في الخطط الاستراتيجية للجامعات،

بالإضافة إلى ضعف ثقافة بناء وتصميم البرامج البينية، وضعف التواصل مع جهات التوظيف للتعرف على حاجتها من التخصصات البينية.

وأضافت بعض الدراسات مجموعة من الصعوبات، التي يمكن تخليصها في الآتي:

- ضعف الدعم والتمويل الكافي للبرامج والتخصصات البينية (إبراهيم، ٢٠١٦).
- عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس بجدوى البرامج البينية وتركيزهم على التخصص؛ مما يوجد صعوبة في تشكيل فرق علمية من التخصصات المختلفة للعمل في البرامج البينية (آل داود، ٢٠٢٣).
- عزوف أعضاء هيئة التدريس عن الإشراف العلمي على الطلبة، لانحصار التكوين العلمي للمشرفين على ضرورة الالتزام بالتخصص الدقيق (الضبع والحفني،٢٠٢٠).
- غياب الخرائط البحثية التي تحدد الأولويات البحثية في ضوء احتياجات المجتمع (الشريف، ٢٠٢٣).
- عدم مناسبة البنية التحتية المعززة لتفعيل البرامج البينية والتفاعل بين التخصصات المختلفة (آل متعب، ٢٠٢٢).

ويرى الباحث أنه يمكن تجاوز هذه الصعوبات من خلال وضع آليات وإجراءات واضحة لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية؛ مما يدعم ويحفز الجامعات على التوسع في برامج الدراسات العليا البينية، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية:

تختلف متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية عن إدارة البرامج التقليدية، لكون الهياكل واللوائح التنظيمية في الجامعات تعزز وحدة التنظيم المعرفي والإداري في الأقسام العلمية، واعتمادها على التخصصات الدقيقة في برامجها العلمية؛ مما يتطلب من الجامعات وضع أنظمة وإجراءات تفصيلية لإدارة برامج الدراسات العليا البينية، تحدد المسؤوليات والمهام للكليات والأقسام المشاركة في تقديم البرامج البينية، وهذا ما أوصت به دراستي البلوي (٢٠٢٠) والأحمري (٢٠٢١).

كما توصلت دراسة آل هيضة (٢٠٢٢) إلى العديد من المتطلبات منها وجود رؤية استراتيجية تتكامل مع رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وتوفير وحدات معنية بإدارة البرامج البينية، واستقطاب كفاءات مميزة لإدارتها، واستقطاب الخبرات المتخصصة لبناء البرامج والتدريس فيها، وإيجاد ميزانيات تدعم البرامج البينية، وتوفير موقع إلكتروني للبرامج البينية للتعريف بها.

وأضافت العديد من الدراسات مجموعة من المتطلبات، من أبرزها (سلطان ومحمود، ٢٠٢٣):

- نشر ثقافة التحول نحو التكامل المعرفي بين التخصصات المختلفة.
- عقد اتفاقيات شراكة مع جامعات عالمية للإفادة من خبرتها في تطبيق برامج الدراسات العليا البينية وإدارتها.
- إشراك القطاع الخاص في تصميم برامج الدراسات العليا البينية وتمويلها.
- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تصميم وتقديم برامج الدراسات العليا البينية.
- وضع خطة لتسويق برامج الدراسات العليا البينية.
- تفعيل التمويل الذاتي للبرامج من خلال إعداد البحوث البينية التي تخدم القطاعات المختلفة.
- توفير أدلة إرشادية لبناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية (البلوي، ٢٠٢٠).
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تصميم البرامج البينية (محمد، ٢٠٢٠).
- تقديم الحوافز المعنوية والمادية للطلبة، وتوعيتهم بأهميتها في إنتاج المعرفة الإبداعية (الأحمري، ٢٠٢١).

ومن خلال ما سبق يتضح دور الإدارة العليا للجامعات في تحقيق تلك المتطلبات، حيث يشير الشهري (٢٠٢٢) إلى أن الدراسات الدولية تؤكد أن القيادات الجامعية من أهم العوامل التي تساعد في دعم تطوير وتأسيس وإدارة البرامج البينية.

ثانيا– نماذج إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية:

تعتمد الجامعات السعودية في تنظيم الدراسات العليا على اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات المعتمدة بقرار مجلس شؤون الجامعات رقم (١٤٤٤/٩/٢) وتاريخ ٢٠٢٢/٨/١م

(٣/١/١٤٤٤هـ) التي تضمنت في المادة (التاسعة) أنه يجوز استحداث برامج مشتركة للدراسات العليا بين الأقسام أو بين الكليات أو المعاهد داخل الجامعة، وفق قواعد يُقرّها مجلس الجامعة بناءً على توصية اللجنة الدائمة، بعد التنسيق مع الكليات والأقسام أو الجهات المعنية". ومن خلال مراجعة الباحث للقواعد التنفيذية لتلك اللائحة في معظم الجامعات السعودية، تبين وجود شبه اتفاق على آليات استحداث البرامج البينية تتمثل في تشكيل لجان مشتركة لوضع تصور للبرنامج المقترح، ثم يتم دراسته في مجلس كل قسم علمي على حدة، ثم يعرض على مجلس الكلية، أو مجالس الكليات إذا كان بين أكثر من كلية، ثم يرفع إلى اللجنة الدائمة للدراسات العليا لدراسته؛ والرفع به إلى مجلس الجامعة لإقراره.

بينما كان هناك اختلاف بين الجامعات السعودية في نماذج إدارة البرنامج البيني بعد إقراره من مجلس الجامعة، وكانت على النحو الآتي:

النموذج الأول: تسكين البرنامج البيني في أحد الأقسام العلمية:

يعد هذا النموذج المعتمد في الكثير من الجامعات، ومنها جامعة الملك عبد العزيز، والإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأم القرى، والطائف، وجازان، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، والمجمعة، والحدود الشمالية، وذلك من خلال تسكين البرنامج في القسم العلمي الذي يكون له العدد الأكبر من المقررات، أما إذا كان البرنامج بين كليتين أو أكثر؛ فيسكن في الكلية التي يكون لها المقررات الأكثر في الدراسات العليا، وفي حال التساوي يقدم الأعلى خبرة في الدراسات العليا. مع إضافة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل أنه في حال التساوي يسكن في القسم العلمي الذي تقدم بإنشاء البرنامج، بينما أشارت جامعة الملك فيصل وجامعة القصيم وجامعة تبوك إلى أن اللجنة الدائمة للدراسات العليا تحدد الكلية والقسم المشرف على البرنامج، أما جامعة جدة فأشارت إلى أنه يسكن في الكلية والقسم الذي بادر باقتراح البرنامج.

ويرى الباحث أن هذا النموذج يسهم في غياب البيئة المحفزة للتوجه للبرامج البينية في ظل حرص الكليات والأقسام العلمية على الإشراف على البرامج التي تشارك فيها، ورغبتها في أن تنفرد ببرامج لها كامل الصلاحية في الإشراف عليها.

النموذج الثاني: إنشاء مجلس للبرنامج البيني:

يعتمد هذا النموذج جامعة الملك سعود، والجامعة الإسلامية، وجامعة حائل، وحفر الباطن، حيث يتم إنشاء مجلس للبرنامج البيني يتمتع بصلاحيات مجلس القسم العلمي فيما يخص البرنامج، ويتولى رئيسه صلاحيات ومسؤوليات رئيس القسم في إدارة البرنامج، ويتبع مجلس البرنامج الكلية إذا كانت الأقسام المشاركة من كلية واحدة. أما إذا كان البرنامج بين كليتين أو أكثر، فيرتبط مجلس البرنامج إداريا وأكاديميا بعمادة الدراسات العليا أو اللجنة الدائمة للدراسات العليا، وتكون بمثابة الجهة المشرفة ولها اختصاصات مجلس الكلية، ويتولى العميد أو رئيس اللجنة الدائمة اختصاصات عميد الكلية فيما يخص البرنامج.

النموذج الثالث: تشكيل لجنة دائمة لإدارة البرنامج البيني:

يعتمد هذا النموذج جامعة الملك خالد، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، والجوف، وشقراء، حيث يتم تشكيل لجنة دائمة لإدارة البرنامج البيني، يكون لها صلاحيات مجلس القسم فيما يخص البرنامج، وترفع اللجنة توصياتها إلى مجلس الكلية إذا كانت الأقسام المشاركة من كلية واحدة. أما إذا كان البرنامج بين كليتين أو أكثر؛ فتسكن اللجنة في الكلية التي لها العدد الأكبر من الوحدات في البرنامج، وفي حال التساوي يقدم الأعلى خبرة في الدراسات العليا، وترفع توصياتها إلى مجلس الكلية التي سكنت بها، بينما انفردت جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بأنه ترفع اللجنة توصياتها إلى اللجنة الدائمة للدراسات العليا.

وبالرغم من تميز النموذجين الثاني والثالث في إدارة برامج الدراسات العليا البينية والخروج من النمطية التقليدية، فإن الباحث يرى أنه يفتقد إلى الطابع النظامي؛ لكون نظام مجلس الجامعات ونظام مجلس التعليم العالي اقتصرا في إدارة البرامج الأكاديمية على مجلس القسم والكلية، ولم يمنحا مجلس الجامعة إنشاء كيانات تمنح صلاحيات مجلس القسم أو الكلية.

ويضيف الباحث أنه يوجد في المملكة العربية السعودية نموذج يمكن أن يكون أحد الخبرات العالمية، ويتمثل في نموذج جامعة عبدالله للعلوم والتقنية التي تتميز بأنها جامعة أبحاث للدراسات العليا في درجة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه، وقد أنشئت عام (٢٠٠٩م) لتسهم في تطوير العلوم والتقنية من خلال الأبحاث المتميزة والبينية؛ لنشر المعرفة العلمية وتطبيقاتها على المستوى

والوطني والعالمي، وتعتمد الجامعة نموذج الهيكل المصفوفي من ثلاثة أقسام علمية تتضمن العديد من التخصصات، وهي قسم العلوم والهندسة البيولوجية والبيئية، وقسم العلوم والهندسة الحاسوبية والكهربائية والحسابية، وقسم العلوم والهندسة الفيزيائية، وترتبط هذه الأقسام بأحد عشر مركزا بحثيا تشجع التعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة من مختلف الأقسام لإنتاج المعرفة والخروج بابتكارات واكتشافات جديدة (جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية، ٢٠٢٤).

ثالثا – الخبرات العالمية في إدارة برامج الدراسات العليا البينية:

يشير المتخصصون في الدراسات البينية إلى أنه لا يوجد نموذج أو إطار متفق عليه في إدارة برامج الدراسات العليا البينية، حيث استخدمت الجامعات العالمية نماذج وطرقا متعددة تتناسب مع ثقافتها وأنظمتها وتوقعاتها (الشهري، ٢٠٢٢)، وفيما يلي عرض لأبرز الخبرات العالمية.

خبرة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد خبرة الولايات المتحدة الأمريكية من أولى الخبرات في تنفيذ البرامج البينية، وكان ذلك نتيجة الانتقادات التي وجهت للهيكل التقليدي للكليات والأقسام العلمية بالجامعات الأمريكية، بأنها لا تساعد على العمل التعاوني، وأن المناهج المتبعة لا تفي بحل المشكلات ذات الأبعاد المتعددة، وبناء على ذلك تم تأسيس العديد من المعاهد والبرامج الأكاديمية البينية التي كان لها الفضل في انتشار التخصصات البينية كاتجاه معاكس للاتجاه السائد نحو التخصصية.

جامعة إلينوي "أوربانا شامبين" (University of Illinois Urbana-Champaign):

يعد معهد بيكمان للعلوم والتكنولوجيا المتقدمة (Beckman Institute for Advanced Science and Technology)، التابع لجامعة إلينوي من أوائل المؤسسات الأكاديمية البينية في العالم، وكان له الفضل في انتشار نموذج التخصصات البينية في الجامعات العالمية؛ مما جعل العديد من الجامعات الرائدة ترسل وفودا للمعهد للإفادة من النموذج الجديد، ويقدم المعهد خدماته لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعة، ويشير التقرير السنوي للمعهد (٢٠٢٢/٢٠٢٣) إلى أنه شارك من طلبة الدراسات العليا بالجامعة ما يقارب (٤٨٧) طالبا في

إجراء البحوث والدراسات البينية في مختلف التخصصات العلمية بالمشاركة والتعاون مع (١٩٠) من أعضاء هيئة التدريس في حوالي (٤٠) قسما علميا بالجامعة (Beckman,2024).

كما أنشأت جامعة إلينوي كلية خاصة للدراسات العليا تقدم أكثر من (١٠٠) برنامج للدراسات العليا بالمشاركة مع كليات الجامعة، وتركز رسالة الكلية على إيجاد بيئة فكرية حيوية تمتد بين التخصصات الإنسانية والعلمية لإنتاج المعرفة واستثمارها، وذلك من خلال تقديم برامج دراسات عليا بينية عبر التركيز على مجالات معرفية بين تخصصين أو أكثر، ومن أبرز الجهود التي قامت بها الكلية لتحقيق رسالتها الآتي (University of Illinois Urbana,2024):

- تشجيع بقية الكليات في الجامعة على استحداث وتطوير برامج الدراسات العليا البينية.
- تضمين هيكل الكلية لجنة تنفيذية برئاسة عميد الكلية ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس، تتولى وضع السياسات المتعلقة بالبرامج البينية ومتطلبات الدرجات العلمية.
- تتمتع الكلية بصلاحية الموافقة على استحداث البرنامج البيني بعد موافقة الكليات المشاركة في تقديم البرنامج.
- تحدد الكلية منسقًا علميًا لكل طالب يتولى مساعدته في التخطيط لوضع الخطة الدراسية، وتسجيل المقررات.
- تستعين الكلية في تدريس مقررات البرنامج البيني بأعضاء هيئة التدريس المنتمين للأقسام المشاركة في البرنامج.
- يتولى الإشراف العلمي على المشروع البحثي لجنة من أعضاء هيئة التدريس يمثلون الأقسام المشاركة في تقديم البرنامج.

جامعة رود آيلاند (The University of Rhode Island):

تعد من الجامعات الأمريكية الرائدة في مجال البرامج البينية سواء على المستوى الجامعي أو الدراسات العليا، حيث تبنت في خطتها الاستراتيجية " الثقافة متجددة نحو الإنجاز" (٢٠١٠-٢٠١٥) التوجه نحو التخصصات البينية من خلال دمج العديد من التخصصات المختلفة، وذلك من خلال الإجراءات التالية (University of Rhode Island ,2013):

- تشكيل فريق عمل يتولى نشر ثقافة البرامج البينية وتوضيح أهميتها الحالية والمستقبلية.

- تشجع الكليات والأقسام العلمية المختلفة على التعاون من أجل استحداث وتطوير برامج بينية.
- تشكيل لجنة مشتركة للتخطيط الأكاديمي للبرامج البينية.
- تشجع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في الأقسام العلمية على تنظيم ورش العمل للتعريف بهذه البرامج البينية وتخصصاتها؛ للحصول على تمويل إضافي لتلك البرامج.
- تعمل الجامعة على تحديد الفرص والتحديات التي تواجه التخصصات البينية الحالية والمستقبلية.
- تقديم التسهيلات لإجراءات اعتماد البرامج البينية من جانب الأقسام والكليات المشاركة في البرامج، وكذلك من المجلس الأعلى للجامعة.

الخبرة البريطانية:

جامعة جلاسكو (University of Glasgow):

اهتمت الجامعة بشكل كبير بالتخصصات البينية من خلال دمج العديد من الكليات عام (٢٠١٠) في أربع كليات رئيسية بهدف تشجيع التخصصات البينية في ظل توجه الجامعة للتنافسية العالمية، وأصبحت تتكون من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم الاجتماعية، وكلية العلوم والهندسة، وكلية العلوم الطبية والحياة البيطرية، ويندرج تحتها أكثر من (٢٢) كلية ومعهدا، وتضم كل كلية من الكليات الأربع الرئيسة كلية مستقلة للدراسات العليا تقدم العديد من البرامج البينية في مختلف التخصصات، التي تركز في مناهجها على التدريب الشامل على أساليب البحث، وتوفير الدعم والمساندة في إعداد المشروعات البحثية والرسائل العلمية تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بالكليات المشاركة. وقد ركزت الجامعة في خطتها الاستراتيجية (٢٠٢١-٢٠٢٥) على استكمال ما سعت إليه في خطتها السابقة باستمرار الشراكة بين الكليات ومعاهد البحوث من خلال إطار مؤسسي يدعم التخصصات والمشروعات البينية (University of Glasgow,2024)

الخبرة الكندية:

جامعة مونتريال (University of Montreal):

تعد من الجامعات الكندية الرائدة في تقديم الدعم المؤسسي للتخصصات البينية، حيث استهدفت خطتها الاستراتيجية "مونتريال وعالم الغد" (٢٠٢٢-٢٠٣٢) إنشاء المعرفة ونشرها وتسخيرها؛ لخدمة الصالح العام من خلال تطوير نظام تعليمي وبحثي يرتكز على التخصصات البينية، وقد تميزت الجامعة بإنشاء كلية خاصة تجمع بين العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية تضم أكثر من (٢٥) قسما ومعهدا موزعة على مجالات ثلاثة رئيسية، هي:

١- الآداب والعلوم الإنسانية: وتشمل الدراسات الدينية والفلسفة والتاريخ والفن والسينما واللغات.

٢- العلوم الاجتماعية: وتشمل علم النفس والاجتماع والتربية والعلوم السياسية، والاقتصادية والمكتبات والمعلومات.

٣- العلوم: وتشمل علوم الحاسب والرياضيات والإحصاء والكيمياء والفيزياء والأحياء.

وتتعاون تلك التخصصات في تقديم برامج دراسات عليا بينية تهدف إلى تعميق المعرفة وإكساب مهارات البحوث البينية، والسعي إلى نشر ثقافة البرامج البينية، وأهمية مؤهلاتها في سوق العمل، وإجراء دراسة مستمرة لمتطلبات سوق العمل، وإتاحة الحرية للطالب لاختيار التخصصات البينية بناء على ميوله ورغبته ومتطلبات المهنة التي يطمح إلى الالتحاق بها في المستقبل، كما تحرص الجامعة على استقطاب أعضاء هيئة تدريس من جامعات عالمية كبرى للتدريس في تلك البرامج البينية (University of Montreal.2024).

تجربة جمهورية مصر العربية:

جامعة حلوان:

تعد أول جامعة في مصر والمنطقة العربية تأسس كلية للدراسات العليا والبحوث البينية، بهدف ربط البحث العلمي بسوق العمل واحتياجاته، حيث أقر المجلس الأعلى للجامعات المصري عام (٢٠١٨) اللائحة الداخلية للكلية بما يتناسب مع خصائص وهيكل التعليم البينية، وذلك من

خلال التعامل مع كل برنامج بيني على أنه بمثابة قسم علمي له نشاط منفرد يمنح شهادات الدبلوم والماجستير والدكتوراه، ويمتد دور كل برنامج ليتضمن وجود وحدة بحثية تخدم طلبة الدراسات العليا، ويتم التدريس في كل برنامج عبر مجموعة أعضاء هيئة التدريس من تخصصات علمية متنوعة. وقد بدأت الدراسة في الكلية عام (٢٠٢١م) بالإعلان عن برنامج " الإبداع وتطوير الصناعات الثقافية" من خلال الجمع بين ثلاثة تخصصات تمثلت في إدارة الأعمال، والثقافة والفنون، والإعلام والسياحة، وذلك بهدف تحقيق التكامل المعرفي اللازم للخريجين في مجال إدارة الإبداع والصناعات الثقافية (جامعة حلوان، ٢٠٢٤).

أوجه الإفادة من الخبرات العالمية لتطوير برامج الدراسات العليا البينية:

يتضح من خلال العرض السابق أن الخبرة الأمريكية الرائدة من خلال تأسيس معاهد وكليات للتخصصات البينية، الأمر الذي يقلل من جمود الهياكل الجامعية التقليدية التي ترسخ النظرة الأحادية للتخصص، بالإضافة إلى الاهتمام بنشر ثقافة التخصصات البينية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. بينما تميزت الخبرة البريطانية بإعادة هيكلة الكليات من خلال دمج العديد من الكليات من أجل تعزيز تشجيع التخصصات البينية من خلال التعاون بين الأقسام العلمية نحو وحدة المعرفة وتكاملها، بالإضافة إلى إنشاء كليات للدراسات العليا تعنى بالبرامج البينية. أما الخبرة الكندية فقد تشابهت مع الخبرة البريطانية من خلال الاعتماد على كلية واحدة تجمع تخصصات مختلفة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلمية؛ مما يسهم في تعزيز التعاون بين الأقسام في تقديم برامج الدراسات العليا البينية، ومما يميز الخبرة الكندية إجراء دراسات مستمرة لمتطلبات سوق العمل لتلبيتها من خلال البرامج البينية. أما الخبرة المصرية فقد تميزت بإنشاء كلية خاصة للدراسات العليا البينية روعي في تنظيمها معاملة البرامج معاملة الأقسام العلمية في الصلاحيات ومنح الدرجات العلمية.

ومن أبرز الأوجه التي يمكن الإفادة منها في تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، الآتي:

- أن تركز الجامعات في توجهاتها الاستراتيجية نحو التوجه للتخصصات البينية.

- نشر ثقافة التخصصات البينية بين منسوبي الجامعة؛ مما يساعد في فهم طبيعة تلك التخصصات ودورها في استحداث مجالات جديدة تسهم في تطوير المعرفة الإنسانية، وتلبية متطلبات سوق العمل.
- إنشاء وحدة أكاديمية مستقلة تتولى إدارة برامج الدراسات العليا البينية (كلية أو معهد) لضمان استقلالية هذه البرامج وتخفيف النزاعات التي قد تنشأ بين التخصصات التي تشترك في تلك البرامج.
- أهمية وضع السياسات التنظيمية والإدارية لبرامج الدراسات العليا البينية من أجل التنسيق بين الكليات المشاركة.
- تقنين التوسع الأفقي في هيكلة الكليات من خلال دمج التخصصات ذات الطبيعة المشتركة في كلية واحدة؛ مما يسهم في التعاون بين تلك التخصصات في تقديم برامج دراسات عليا بينية تواكب احتياجات سوق العمل.
- إجراء دراسات لاحتياجات سوق العمل من أجل السعي إلى تلبيتها، مع إشراك الجهات المستفيدة في تصميم وتمويل البرامج البينية.
- إنشاء مراكز بحثية بينية لتوفير البيئة العلمية الداعمة لإجراء البحوث والدراسات البينية في مختلف التخصصات.
- الإفادة من برامج الدراسات العليا البينية في رفع تصنيف الجامعات على المستوى العالمي.

الدراسات السابقة:

أجرى بيومي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تفعيل التخصصات البينية في العلوم الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب دراسة الحالة على عينة بلغت (٣٢) عضو هيئة تدريس من جامعتي عين شمس والسلطان قابوس، وتوصلت إلى وجود العديد من المعوقات من أبرزها سيطرة الاتجاه التقليدي للتخصصات على المستوى التدريسي والبحثي نتيجة الحواجز بين الأقسام العلمية، وغياب الحوارات والفعاليات داخل الجامعة والكليات

والأقسام العلمية، بالإضافة إلى ضعف الدعم لإنشاء البرامج البينية، وغياب التواصل بين الجامعات والقطاع الخاص.

وهدفت دراسة ليندفيج وآخرين (Lindvig et al,2019) إلى التعرف على آليات تفعيل البرامج البينية في الجامعات التي تعتمد على التخصصات التقليدية، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بالتطبيق على جامعة كوبنهاغن بالدنمارك التي أطلقت عام (٢٠١٦) استراتيجية تضمنت استحداث برامج بينية في الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلات مع القيادات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتوصلت الدراسة إلى صعوبة استحداث البرامج البينية في داخل الهياكل الجامعية الأحادية التخصص، وأن تجربة الجامعة كانت محبطة للغاية من الناحية المؤسسية.

بينما هدفت دراسة البلوي (٢٠٢٠) إلى تقديم تصور مقترح لاستحداث تخصصات تربوية بينية في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٩٨٢) عضو هيئة التدريس في كليات التربية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تعديل اللائحة الموحدة للدراسات العليا لتتناسب مع برامج الدراسات البينية، وكانت أبرز المعوقات وجود اعتقاد سائد بأن فكرة التخصصات البينية تؤثر بالسلب على مستوى المعرفة بمستوى التخصص، ومحدودية صلاحيات الأقسام العلمية.

أما دراسة الضبع والحنفي (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة البينية للإشراف العلمي من أجل تجويد الدراسات العليا بالجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة بلغت (٩٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من المعوقات من أبرزها ضعف العمل بروح الفريق بين الأقسام المختلفة بالجامعة، وضعف اللوائح والقوانين التي تعوق الشراكة البينية؛ ما يتطلب نشر ثقافة الشراكة البينية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل الشراكة البينية للإشراف العلمي.

أجرى آل هيضة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة البرامج البينية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر القيادات وأعضاء لجنة الخطط والمناهج بالكلية، واستخدمت الدراسة المنهجي الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة تكونت من (٦٢) فردا، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات تطبيق إدارة البرامج البينية في الكلية كانت بدرجة كبيرة، وجاءت المتطلبات البشرية في المرتبة الأولى، تليها المتطلبات المادية، ثم المتطلبات التقنية، وأخيرا المتطلبات الإدارية.

أما دراسة الشربيني (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى التعرف على واقع تطوير البرامج الأكاديمية في ضوء فلسفة الدراسات البينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة بلغت (١٠٢) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطوير البرامج البينية كان بدرجة متوسطة، وأن معوقات تطوير البرامج البينية كان بدرجة مرتفعة، وأن متطلبات تطوير البرامج البينية كانت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة إيفيس (Evis,2022) إلى تقييم نقدي للتخصصات البينية في الجامعات البريطانية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، من خلال تحليل الخطط الاستراتيجية لثماني جامعات بريطانية، وتحليل برامجها البينية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع الخطط الاستراتيجية أكدت على التوجه نحو التخصصات البينية بين الكليات والأقسام العلمية، وأن معظم الجامعات تقدم برامج بينية وإن كانت تتفاوت بين جامعة وأخرى، كما تبين من مخرجات البحوث البينية أنها تحظى بتقدير كبير؛ مما يشير إلى أن الاتجاه نحو التخصصات البينية سيكون أمرا أساسيا في التوجهات الاستراتيجية للجامعات البريطانية.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠٢٢) إلى التعرف على دور القيادات الأكاديمية والإدارية في تطوير وتخطيط وإدارة التخصصات البينية في مؤسسات التعليم العالي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث المنشورة باللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وضوح مفهوم وماهية التخصصات البينية عند كثير من القيادات وأعضاء هيئة التدريس، واقترح بعض الآليات لتطوير إدارة التخصصات البينية، من أهمها: تضمين التخصصات البينية في رؤية الجامعة وأهدافها الاستراتيجية، وتأسيس وحدات مستقلة لإدارة التخصصات

البينية، وتوفير الموارد المالية لدعم التخصصات البينية، وتعزيز التواصل والاتصال بين الوحدات التنظيمية للتعريف بأهمية التخصصات البينية.

وأجرى خيري وآل كاسي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف دور التخصصات والدراسات البينية في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة مجموعة شارك فيها ستة من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى غياب السياسات المتمثلة في التنظيمات واللوائح والقوانين لإدارة وتنظيم برامج الدراسات العليا البينية في كثير من الجامعات السعودية، ووجود معوقات تتعلق بالكليات لكون البرامج تقوم على التنافسية وليس التكاملية، بالإضافة إلى وجود إشكاليات قيادة وتبعية تلك البرامج البينية.

وهدفت دراسة سلطان ومحمود (٢٠٢٣) إلى التعرف على دور البرامج البينية في تطوير إعداد المعلم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طبقت على عينة بلغت (٢٠٥) عضو هيئة تدريس ببعض كليات التربية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطوير البرامج البينية كان بدرجة ضعيفة، وأن متطلبات تطوير البرامج البينية كان بدرجة مرتفعة، وقدمت الدراسة سيناريوهات مستقبلية لتطبيق البرامج البينية في إعداد المعلم بكليات التربية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة الآتي:

- تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في تناول موضوع البرامج البينية بشكل عام، بينما تختلف الدراسة الحالية في أنها تتناول تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية، في حين غالبية الدراسات تناولت استحداث وتطبيق البرامج البينية ومتطلبات تفعيلها، وبعضها ركز على معوقات تفعيل التخصصات البينية كدراسة بيومي (٢٠١٦)، بينما كانت دراسة إيفيس (Evis,2022) تقييمًا نقديًّا للتخصصات البينية في الجامعات البريطانية، أما دراسة يحيى الشهري (٢٠٢٢) فقد تناولت دور القيادات الأكاديمية والإدارية في تطوير وتخطيط وإدارة التخصصات البينية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، في حين أن بعض الدراسات استخدم أسلوب دراسة الحالة كدراستي بيومي (٢٠١٦) ولينديفج وآخرين (Lindvig et al,2019)، وبعضها استخدم منهج التحليل الوثائقي كدراستي إيفيس (Evis,2022) والشهري (٢٠٢٢)، أما دراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٣) فقد استخدمت المنهج النوعي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، في حين أن بعض الدراسات أضافت أداة المقابلة كدراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٣)، واستخدمت دراسة ليندفيج وآخرين (Lindvig et al,2019) أداتي المقابلة والملاحظة.
- يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناول تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية.
- الإفادة من الدراسات السابقة في بلورة تصور واضح عن الموضوع، وكذلك في صياغة مشكلة الدراسة وبناء الإطار النظري وأداة الدارسة وفي تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- تنفرد الدراسة الحالية في أنها تقدم نموذجا لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولا– منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بوصفه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة. والذي يعتمد على وصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا من أجل الوصول إلى نتائج أو استنتاجات لفهم الواقع الراهن وتطويره (حسن، ٢٠٢٢).

ثانيا– مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية، والبالغ عددهم (٣٣,٥٦٥) عضواً (وزارة التعليم،٢٠٢٢)، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في جميع الجامعات السعودية الحكومية، حيث وزعت أداة الدراسة بشكل إلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني والرسائل النصية على عينة عشوائية قدرها (١٣٠٠) عضو، واستجاب منهم (٤٥٠) عضواً، ويعد هذا العدد عينة ممثلة للمجتمعات الكبيرة وفقا لما حدده كرجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970,p609).

ثالثا– أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات، وتم تصميمها من خلال الإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت من ثلاثة محاور، هي:

- المحور الأول: تناول واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، وتتكون من (١٥) عبارة.
- المحور الثاني: تناول الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، وتتكون من (١٣) عبارة.
- المحور الثالث: تناول متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، وتتكون من (١٥) عبارة.
- وتم استخدام مقياس خماسي متدرج (عالية جدًّا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًّا) للإجابة عن العبارات.

جدول (١): توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مدى المتوسطات	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	من ١,٠٠ إلى ١,٨٠
درجة الموافقة	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا

رابعا– صدق أداة الدراسة:

١) الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، وبناءً على ما أبداه المحكمون من آراء ومقترحات؛ قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين لتكون الاستبانة جاهزة في صورتها النهائية.

٢) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول (١) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية									
١	٠,٦٦٧**	٤	٠,٧٨٣**	٧	٠,٨٠٢**	١٠	٠,٧٨٩**	١٣	٠,٦٦٧**
٢	٠,٦١٤**	٥	٠,٨٢٧**	٨	٠,٧٨٠**	١١	٠,٨١٥**	١٤	٠,٧٤٣**
٣	٠,٧٦٥**	٦	٠,٨٣٢**	٩	٠,٧١٥**	١٢	٠,٦٠٩**	١٥	٠,٦٧٨**
المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية									
١	٠,٥٧٥**	٤	٠,٧٩٠**	٧	٠,٦٩٤**	١٠	٠,٧١٩**	١٣	٠,٤٧٢*
٢	٠,٧٩٦**	٥	٠,٣٨٣*	٨	٠,٧٤٩**	١١	٠,٥٣١*	–	–
٣	٠,٧٠٢**	٦	٠,٧٥٩**	٩	٠,٦٩٧**	١٢	٠,٦٠٢**	–	–
المحور الثالث: متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية									
١	٠,٧٢١**	٤	٠,٧٧٦**	٧	٠,٧٦٩**	١٠	٠,٨٠٩**	١٣	٠,٧١٢**
٢	٠,٧٦٩**	٥	٠,٧٤٢**	٨	٠,٨٣٧**	١١	٠,٧٥٢**	١٤	٠,٧٣٦**
٣	٠,٧٤٣**	٦	٠,٧٧٨**	٩	٠,٦٠٧**	١٢	٠,٧٢٧**	١٥	٠,٧٦٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

خامسا– ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٢) أن معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٩٢٨–٠,٩٧٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (٣): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية	١٥	٠,٩٧٤
المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية	١٣	٠,٩٢٨
المحور الثالث: متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية	١٥	٠,٩٧٦
الثبات الكلي	٤٣	٠,٩١١

سادسا– أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي (Mean) والانحراف المعياري (Standard Deviation) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات المحور الأول

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
١	يوجد لدى الجامعة رؤية استراتيجية لاستحداث برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٢٩	١,٠٤	متوسطة	١

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
١٢	تشجع الجامعة الكليات والأقسام العلمية على استحداث برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٢٨	١,١٨	متوسطة	٢
٣	تعتمد الجامعة سياسات وضوابط استحداث برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٢٣	١,١٦	متوسطة	٣
١٠	تتابع الجامعة تطبيق معايير الجودة والاعتماد البرامجي في برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٢٠	١,١٧	متوسطة	٤
٩	تتوفر أدلة إرشادية للإجراءات الأكاديمية لطلبة برامج الدراسات العليا البينية (التسجيل، الحذف، التأجيل ... إلخ).	٣,٠٩	١,٢١	متوسطة	٥
١١	تعمل الجامعة على مراجعة وتقويم برامج الدراسات العليا البينية بشكل دوري.	٣,٠٤	١,١١	متوسطة	٦
٦	تحدد الجهة (الكلية/القسم العلمي) المعنية بالإشراف الإداري والأكاديمي على البرنامج البيني بناء على معايير واضحة وعادلة.	٣,٠٠	١,١٣	متوسطة	٧
٥	يوجد قواعد تنفيذية تحدد آليات إدارة برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٠٠	١,١٤	متوسطة	٨
١٥	تشرك الجامعة الجهات المستفيدة في استحداث وتصميم برامج الدراسات العليا البينية.	٢,٩٩	١,١٤	متوسطة	٩
٤	تضع الجامعة معايير واضحة لتشكيل اللجان المشتركة بين الكليات/الأقسام لاستحداث وتصميم برامج الدراسات العليا البينية	٢,٩٧	١,١٢	متوسطة	١٠
٨	يوجد توصيف لمهام ومسؤوليات الجهات المشاركة (الكليات/الأقسام العلمية) في تنفيذ البرنامج البيني.	٢,٩٣	١,١٠	متوسطة	١١
٧	يوجد توصيف لمهام ومسؤوليات الجهة (الكلية/ القسم العلمي) المعنية بالإشراف الإداري والأكاديمي على البرنامج البيني.	٢,٩٣	١,١٢	متوسطة	١٢
١٣	يطبق أسلوب الإشراف العلمي المشترك على طلبة برامج الدراسات العليا البينية.	٢,٨٥	١,١٢	متوسطة	١٣
١٤	تخصص الجامعة ميزانيات كافية لدعم برامج الدراسات العليا البينية.	٢,٨٣	١,١٩	متوسطة	١٤
٢	يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وحدة معنية ببرامج الدراسات العليا البينية.	٢,٨١	١,٢٣	متوسطة	١٥
	المتوسط الحسابي العام	**٣,٠٣**	**٠,٩٨١**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول السابق أن واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري

(٠,٩٨١). وقد تعود هذه النتيجة إلى تعدد نماذج إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، وغياب الإجراءات والآليات التي تنظم تلك البرامج بوضوح، وهذا ما تؤكده توصية مؤتمر "مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠" الذي نظمته جامعة الملك خالد (مارس ٢٠٢٢) بأهمية وضع إطار تنفيذي لآليات إدارتها بين الكليات والأقسام العلمية في الجامعات السعودية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفوزان (٢٠٢٠) التي أشارت إلى افتقاد الجامعات السعودية الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء وإدارة البرامج البينية، ودراسة الشربيني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن واقع تطوير البرامج البينية في جامعة الملك خالد كانت بدرجة متوسطة، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلطان ومحمود (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن واقع تطوير البرامج البينية جاء بدرجة ضعيفة.

وقد جاءت جميع العبارات بدرجة متوسطة، كان أعلاها العبارة رقم (١) "يوجد لدى الجامعة رؤية استراتيجية لاستحداث برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، تليها العبارة رقم العبارة (١٢) "تشجع الجامعة الكليات والأقسام العلمية على استحداث برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٢٨). وقد تعود هذه النتيجة إلى وجود توجه استراتيجي لدى بعض الجامعات لتطبيق برامج الدراسات العليا البينية؛ استجابة للتوجهات الوطنية المتمثلة في تأكيد وزارة التعليم على استحداث برامج نوعية بينية لتحقيق متطلبات رؤية المملكة (٢٠٣٠). وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إيفيس (Evis,2022) التي توصلت إلى أن جميع الجامعات البريطانية أكدت في خططها الاستراتيجية على التوجه نحو التخصصات البينية بين الكليات والأقسام العلمية، وهذا ما أكدته دراسة الشهري (٢٠٢٢) بأهمية تضمين التخصصات البينية في رؤية الجامعة وأهدافها الاستراتيجية.

بينما كانت أدنى العبارات، العبارة رقم (١٤) "تخصص الجامعة ميزانيات كافية لدعم برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، تليها العبارة رقم (٢) "يتضمن الهيكل التنظيمي للجامعة وحدة معنية ببرامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨١). وقد تعود هذه النتيجة لكون السائد في الجامعات تولي عمادة الدراسات العليا الإشراف على جميع برامج الدراسات العليا بالجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل هيضة (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أهمية وجود وحدة تعنى بإدارة برامج الدراسات

العليا البينية تتولى الإشـراف والتنسـيق بين مختلف الكليات والأقسـام العلمية، مع إيجاد ميزانيات سنوية تدعم البرامج البينية.

إجابة السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال الصعوبات التي تواجه إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات المحور الثاني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
٢	ضعف التعاون بين الأقسام العلمية في استحداث برامج الدراسات العليا البينية.	٤,٢٢	٠,٩٠	عالية جداً	١
٥	تنافس الجهات (الكليات/الأقسام العلمية) على الإشراف الإداري والأكاديمي على البرنامج البيني.	٤,٠٣	٠,٨٨	عالية	٢
٣	قصور اللوائح الجامعية المنظمة لإدارة برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٨٢	١,١٨	عالية	٣
١	جمود هياكل الكليات والأقسام العلمية التي ترسخ التخصصات التقليدية والبعد عن النظرة الشمولية للمعرفة.	٣,٧٧	٠,٩٨	عالية	٤
٤	تدني ثقافة بناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٦٩	١,٠١	عالية	٥
٦	ضعف التنسيق بين الجهات المشاركة (الكليات/الأقسام العلمية) في تنفيذ البرنامج البيني.	٣,٦٣	١,٠٣	عالية	٦
١٣	عدم وجود تصنيف واضح للبرامج البينية ضمن التصنيف السعودي للمؤهلات.	٣,٦٠	٠,٩٩	عالية	٧
١١	محدودية قبول خريجي برامج الدراسات العليا البينية في البرامج التقليدية التي تشترط امتداد التخصص.	٣,٥٩	١,٠٢	عالية	٨
١٠	غياب الخرائط البحثية في برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٥٧	١,٠٤	عالية	٩
١٢	صعوبة تحديد احتياجات سوق العمل المطلوبة في التخصصات البينية.	٣,٤٣	١,٠٤	عالية	١٠
٩	صعوبة الإشراف العلمي على طلاب برامج الدراسات العليا البينية لتعدد الجهات المشاركة في البرامج.	٣,٢٥	١,٠٤	متوسطة	١١
٧	صعوبة متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تقديم برامج الدراسات العليا البينية.	٣,٢٣	٠,٩٨	متوسطة	١٢

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
٨	عزوف أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في البرامج البينية خشية انحسار تخصصاتهم.	٣,٠٧	١,٠٠	متوسطة	١٣
	المتوسط الحسابي العام	**٣,٦٠**	**٠,٧٤٧**	**عالية**	

يتضح من الجدول السابق أن الصعوبات التي تواجه تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٧٤٧)، وهذه النتيجة تنسجم مع نتيجة السؤال الأول بأن واقع إدارة برامج الدراسات العليا البينية جاء بدرجة متوسطة؛ مما يعزز وجود تلك الصعوبات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضبع والحنفي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن معوقات الشراكة البينية في الإشراف العلمي كانت بدرجة مرتفعة، ودراسة الشربيني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن معوقات تطوير البرامج البينية كانت بدرجة مرتفعة.

وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة عالية جدا، هي العبارة رقم (٢) "ضعف التعاون بين الأقسام العلمية في استحداث برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وقد تعود هذه النتيجة إلى تأثير هيكلة الجامعات القائمة على أساس الأقسام العلمية التي لا تساعد على التعاون بين التخصصات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيومي (٢٠١٦) التي أشارت إلى ضعف التواصل بين الأقسام العلمية داخل الكلية وخارجها، ودراسة ليندفيج وآخرين (Lindvig et al,2019) التي أشارت إلى صعوبة استحداث البرامج البينية داخل الهياكل الجامعية أحادية التخصص.

بينما جاءت تسع عبارات بدرجة عالية، كان أعلاها العبارة رقم (٥) "تنافس الجهات (الكليات/الأقسام العلمية) على الإشراف الإداري والأكاديمي على البرنامج البيني" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وأدناها العبارة رقم (١٢)"صعوبة تحديد احتياجات سوق العمل المطلوبة في التخصصات البينية" في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٤٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خيري وآل كاسي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الكليات تتنافس فيما بينها على تبعية البرامج البينية وقيادتها، ودراسة بيومي (٢٠١٦) التي توصلت إلى غياب التواصل بين الجامعات والقطاع الخاص؛ مما أسهم في صعوبة تحديد احتياجات سوق العمل في التخصصات البينية.

وجاءت ثلاث عبارات بدرجة متوسطة، كان أعلاها العبارة رقم (٩) "صعوبة الإشراف العلمي على طلاب برامج الدراسات العليا البينية لتعدد الجهات المشاركة في البرامج" في المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وأدناها العبارة رقم (٨)" عزوف أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في البرامج البينية خشية انحسار تخصصاتهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٧). وقد تعود هذه النتيجة إلى وعي الكثير من أفراد الدراسة بأهمية برامج الدراسات العليا البينية، وعدم تأثيرها على تخصصاتهم العلمية. وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الضبع والحنفي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن هناك رغبة في الشراكة البينية في الإشراف العلمي من أقسام أخرى.

إجابة السؤال الثالث: ما متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حيال متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتب لعبارات المحور الثالث

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
٢	اعتماد قواعد تنفيذية لبرامج الدراسات العليا البينية بأنظمة وإجراءات تفصيلية.	٤,٢٥	٠,٩٥	عالية جداً	١
١	نشر ثقافة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعة.	٤,٢٤	٠,٩٤	عالية جداً	٢
٤	وضع سياسات مرنة للقبول في برامج الدراسات العليا البينية.	٤,٢٣	٠,٩٤	عالية جداً	٣
٣	توفير أدلة إرشادية لبناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية.	٤,٢٢	٠,٩٦	عالية جداً	٤
٥	الاستعانة بالخبراء والكفاءات المتخصصة في تصميم برامج الدراسات العليا البينية.	٤,١٩	٠,٩٥	عالية	٥
٧	تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تصميم وتقديم برامج الدراسات العليا البينية.	٤,١٦	٠,٩٠	عالية	٦
٦	استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة لإدارة وتقديم برامج الدراسات العليا البينية.	٤,١٣	٠,٩٧	عالية	٧
١٣	توفير موقع إلكتروني للتعريف ببرامج الدراسات العليا البينية للتعريف بالبرامج وأنظمة الدراسة وفرص التوظيف لمخرجاتها.	٤,١٠	١,٠٠	عالية	٨
٨	تقديم حوافز لأعضاء اللجان المشتركة لاستحداث وتصميم برامج الدراسات العليا البينية.	٤,٠٩	١,٠٥	عالية	٩
١٥	عقد شراكات دولية مع الجامعات المتميزة في إدارة برامج الدراسات العليا البينية.	٤,٠٧	١,٠٧	عالية	١٠

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تفسير قيمة المتوسط	الترتيب
١٠	تخصيص ميزانيات لدعم برامج الدراسات العليا البينية وإدارتها.	٤,٠٥	١,٠٣	عالية	١١
١٤	وضع خطة لتسويق برامج الدراسات العليا البينية للطلبة المحليين والدوليين.	٤,٠٢	١,٠٧	عالية	١٢
١١	تفعيل التمويل الذاتي لبرامج الدراسات العليا البينية من خلال إعداد الدراسات والبحوث البينية التي تخدم القطاعات المختلفة.	٣,٩٣	١,٠٥	عالية	١٣
١٢	إشراك القطاع الخاص في تصميم برامج الدراسات العليا البينية وتمويلها.	٣,٨٥	١,١٣	عالية	١٤
٩	تقديم حوافز للطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا البينية.	٣,٧٧	١,٠٧	عالية	١٥
	المتوسط الحسابي العام	**٤,٠٨**	**٠,٨٧٠**	**عالية**	

يتضح من الجدول السابق أن متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٧٠). وقد تعود هذه النتيجة إلى أهمية تلك المتطلبات لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية؛ لتمكين الجامعات من التوسع في استحداث البرامج النوعية التي تدعم توجه رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، وبخاصة أن الخبرات العالمية أكدت أن هذه البرامج البينية تسهم في رفع تصنيف الجامعات على المستوى العالمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشربيني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن متطلبات تطوير البرامج البينية كانت بدرجة مرتفعة، ومع نتيجة دراستي آل هيضة (٢٠٢٢) وسلطان ومحمود (٢٠٢٣) التي توصلتا إلى أن متطلبات تطبيق البرامج البينية كانت بدرجة مرتفعة.

وقد جاءت أربع عبارات بدرجة عالية جدا، كان أعلاها العبارة رقم (٢) "اعتماد قواعد تنفيذية لبرامج الدراسات العليا البينية بأنظمة وإجراءات تفصيلية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وأدناها العبارة رقم (٣)"توفير أدلة إرشادية لبناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وقد تعود هذه النتيجة لكون السياسات واللوائح والأدلة الحالية وضعت للبرامج التقليدية، مما يتطلب تطويرها لتتوافق مع طبيعة البرامج البينية. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة التي توصلت إلى أن أبرز المتطلبات اعتماد السياسات واللوائح المنظمة لإدارة برامج الدراسات العليا البينية، كدارسة البلوي (٢٠٢٠)، وآل هيضة (٢٠٢٢)، والشربيني (٢٠٢٢)، وخيري وآل كاسي (٢٠٢٢).

بينما جاءت بقية العبارات بدرجة عالية، كان أعلاها العبارة رقم (٥) "الاستعانة بالخبراء والكفاءات المتخصصة في تصميم برامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وأدناها العبارة رقم (٩)"تقديم حوافز للطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا البينية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٣). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل هيضة (٢٠٢٢) التي توصلت إلى ضرورة استقطاب الخبرات المتخصصة لبناء البرامج وتصميمها، ودراسة الشهري (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أهمية استقطاب الكفاءات الأكاديمية والبحثية لتطوير البرامج البينية.

إجابة السؤال الرابع: ما النموذج المقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية؟

للإجابة على هذا السؤال تم بناء نموذج مقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتحليل الخبرات العالمية، ونتائج الدراسة الحالية. وقد روعي في بناء النموذج التوافق مع أنظمة ولوائح الجامعات السعودية، بحيث يمكن تطبيقه دون الحاجة لتعديلها، وتضمن النموذج الآتي:

أولا– مرتكزات النموذج:

بني النموذج المقترح على عدد من المرتكزات، أبرزها:

١– رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي أكدت على توفير تعليم عالي الجودة يقوم على الابتكار والإبداع، والعمل على المواءمة بين المخرجات ومتطلبات سوق العمل، وتزويدهم بالمعارف وإكسابهم المهارات اللازمة لوظائف المستقبل.

٢– برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١–٢٠٢٥) الذي أكد على تطوير البرامج التي تعزز من تعدد اكتساب المهارات لإعداد خريجي التعليم العالي لسوق العمل المستقبلي محليا وعالميا.

٣– نظام الجامعات الجديد الذي أكد على أن تعمل الجامعة على تعزيز مكانتها العلمية والبحثية والمجتمعية على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وترتقي بمخرجاتها المؤهلة والقادرة على المنافسة محليا وإقليميا ودوليا.

٤- التوجه الوطني للتحول لاقتصاد القائم على المعرفة؛ مما يتطلب من الجامعات تطبيق برامج الدراسات العليا البينية التي تسهم في نشر المعرفة وابتكارها واستثمارها، والارتقاء بجودة المخرجات وتطوير مهاراتهم وقدراتهم التنافسية.

٥- التصنيفات العالمية للجامعات التي تحرص معظم الجامعات السعودية على استيفاء معاييرها ومتطلباتها، لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) في رفع ترتيب الجامعات التنافسي على المستوى العالمي، وأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية.

٦- التوجهات العالمية نحو وحدة المعرفة وتكاملها بين التخصصات، وتبني مؤسسات التعليم العالي التخصصات والبرامج البينية، وأكدت ذلك الخبرات العالمية التي تناولتها الدراسة التي ساعدت في بناء النموذج المقترح.

٧- توصيات المؤتمرات العلمية ومن أبرزها مؤتمر "مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠" الذي نظمته جامعة الملك خالد (مارس ٢٠٢٢)، الذي أوصى بالعمل على وضع إطار تنفيذي لآليات إدارتها بين الكليات والأقسام العلمية.

٨- نتائج الدراسة الحالية، وما توصلت إليه في الإطار النظري، التي بينت الحاجة إلى تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية.

ثانيا- أهداف النموذج:

يهدف النموذج المقترح إلى تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية، ويتفرع منه الأهداف الآتية:

١- تقديم إطار عملي للجامعات لتطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية بالجامعات السعودية.

٢- دعم الجامعات السعودية نحو التوجه إلى التخصصات البينية في الدراسات العليا.

٣- رفع مستوى جودة الأداء المؤسسي لبرامج الدراسات العليا البينية.

٤- نشر ثقافة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

٥- تحديد أبرز متطلبات تطوير إدارة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.

٦- الارتقاء ببحوث الدراسات العليا لإنتاج المعرفة بين التخصصات واستثمارها.

ثالثا- مكونات النموذج المقترح:

يتكون النموذج من أربعة مكونات تبدأ بالتهيئة والإعداد، ثم التخطيط، ثم التنفيذ، وتنتهي بالمتابعة، ويتضمن كل مكون العديد من الخطوات والآليات الإجرائية، وشكل رقم (١) يوضح هذا النموذج.

شكل رقم (١) النموذج المقترح

رابعًا– مراحل تطبيق النموذج: ويتطلب تطبيق النموذج المراحل الآتية:

١– مرحلة التهيئة والإعداد:

تتكون مرحلة التخطيط من العديد من الإجراءات والآليات الآتية:

- تضمين رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها التوجه نحو وحدة المعرفة وتكاملها، وتبني برامج الدراسات البينية.
- إقناع القيادات العليا في الجامعة بأهمية تطوير برامج الدراسات العليا البينية، وتبنيها النموذج المقترح.
- نشر ثقافة برامج الدراسات العليا البينية في الجامعة، من خلال عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية وورش العمل والبرامج التدريبية حول أهمية برامج الدراسات البينية في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) وبرامجها المختلفة.

٢– مرحلة التخطيط:

تتكون مرحلة التخطيط من العديد من الخطوات التي تتضمن الإجراءات والآليات الآتية:

الخطوة الأولى: إنشاء كلية الدراسات العليا البينية:

رفع مجلس الجامعة اقتراح بإنشاء كلية الدراسات العليا البينية إلى مجلس شؤون الجامعات لاعتماد إنشاء الكلية، وذلك بناء على ما نصت عليه المادة (١٧) من نظام مجلس الجامعات، والمادة (٢٠) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات. مع مراعاة أن يكون الهيكل التنظيمي للكلية يتوافق مع أنظمة ولوائح الجامعات السعودية، وفقا للآتي:

- مجلس الكلية، برئاسة العميد وعضوية الوكلاء، ورئيس الدراسات البينية، ولرئيس الجامعة أن يضيف لعضوية المجلس ثلاثة من أعضاء التدريس، وذلك بناء على ما نصت عليه المادة (٢٤) من نظام مجلس الجامعات، والمادة (٣٣) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات، مع مراعاة أن يكونوا من أعضاء مجلس قسم الدراسات البينية.
- مجلس قسم الدراسات البينية، برئاسة رئيس القسم، وعضوية ممثل لكل برنامج بيني من أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج بقرار من رئيس الجامعة بناء على ما نصت عليه المادة (٢٧) من نظام مجلس الجامعات.

- الوحدات الإدارية المعتمدة في كليات الجامعة الأخرى.

الخطوة الثانية: اعتماد السياسات والأنظمة واللوائح:

إقرار مجلس الجامعة بناء على توصية اللجنة الدائمة للدراسات العليا؛ السياسات والأنظمة واللوائح الآتية:

- اللائحة التنظيمية لكلية الدراسات العليا البينية.
- الدليل التنظيمي لمهام ومسؤوليات الكليات والأقسام العلمية المشاركة في برامج الدراسات العليا البينية.
- سياسات وضوابط استحداث وتطوير برامج الدراسات العليا البينية.
- سياسات القبول في برامج الدراسات العليا البينية.
- اللائحة المالية لكلية الدراسات العليا البينية المالية.

٣- مرحلة التنفيذ:

يطبق على الكلية جميع أنظمة ولوائح الجامعات السعودية المتعلقة بالكليات والأقسام العلمية والدراسات العليا، مع قيام الكلية بالإجراءات والآليات الآتية:

أ- استحداث وتطوير برامج الدراسات العليا البينية:

- توفير أدلة إرشادية لبناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية
- دراسة مقترحات استحداث البرامج، ورفع توصيتي مجلس القسم والكلية إلى اللجنة الدائمة للدراسات العليا بالجامعة، للدراسة والتوصية بشأنها، والرفع إلى مجلس الجامعة لإقرارها.
- تشكيل اللجان المشتركة بين الكليات والأقسام العلمية لاستحداث البرامج وبنائها وتصميمها وفق نماذج هيئة تقويم التعليم والتدريب، وإصدار القرارات الإدارية الخاصة بذلك.
- تنظيم برامج تدريبية في بناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس.
- الاستعانة بالخبراء والكفاءات المتخصصة للمشاركة في بناء وتصميم برامج الدراسات العليا البينية، وتحكيمها.

ب- الإشراف العلمي على تنفيذ برامج الدراسات العليا البينية:

تُشكل لجنة دائمة لكل برنامج بيني، تتكون من أعضاء هيئة التدريس يمثلون الأقسام المشاركة في البرنامج بناء على توصية مجلسي القسم والكلية التابعين لها، على ألا يزيد عدد أعضائها عن (٧) أعضاء، ويكون رئيسها من القسم الذي له الثقل في البرنامج، وفي حال التساوي يتم تدوير رئاسة اللجنة كل سنتين، وتتولى اللجنة الإشراف العلمي على البرنامج، فيما يخص إجراءات القبول وشروطه، وإسناد المقررات والأنشطة لأعضاء هيئة التدريس من الأقسام المشاركة، ودراسة مشروعات البحوث العلمية، ومتابعة أعمال الجودة وتقاريرها، وترفع اللجنة توصيتها وتقاريرها إلى مجلس القسم.

ج – القبول والخدمات الطلابية:

- اقتراح أعداد وشروط القبول في كل برنامج بيني بالتنسيق مع الكليات والأقسام المشاركة في البرنامج.
- وضع أدلة إرشادية للإجراءات الأكاديمية لطلبة برامج الدراسات العليا البينية، وتزويد الطلاب بها.
- توفير موقع إلكتروني للتعريف ببرامج الدراسات العليا البينية وأنظمة الدراسة وفرص التوظيف لمخرجاتها.
- تقديم حوافز مادية للطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا البينية.
- وضع خطة لتسويق برامج الدراسات العليا البينية على المستوى المحلي والدولي.

د – عملية التعليم والتعلم:

- الحرص على استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة لتقديم البرامج البينية.
- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتطوير مهارات التدريس وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة للبرامج البينية.
- التنسيق مع الكليات والأقسام العلمية المشاركة في إعداد الجداول الدراسية وإسنادها لأعضاء هيئة التدريس.
- وضع معايير محددة لتقويم الطلبة تتناسب مع أهداف البرامج ونواتج التعلم.

- الإشراف على متابعة أداء أعضاء هيئة التدريس المشاركين في تقديم البرامج البينية.

هـ- البحث العلمي:

- اعتماد المشروعات والخطط البحثية.
- تطبيق أسلوب الإشراف العلمي المشترك على الطلبة بالتنسيق مع الأقسام العلمية المشاركة في تقديم البرنامج.
- وضع الخرائط البحثية في برامج الدراسات العليا البينية لمساعدة الطلبة على اختيار الموضوعات البحثية.
- وضع دليل واضح لكتابة الخطط والبحوث والرسائل العلمية.
- الإفادة من المراكز البحثية في الجامعة لخدمة برامج الدراسات العليا البينية وطلبتها.
- العمل على استحداث مجلة علمية تعنى بالدراسات والبحوث البينية.

و- عقد الشراكات:

- إجراء دراسات دورية حول احتياجات سوق العمل من التخصصات البينية.
- العمل على إشراك القطاع الخاص والجهات المستفيدة في استحداث وتصميم برامج الدراسات العليا البينية وتمويلها.
- عقد الندوات وورش العمل المشتركة مع القطاع الخاص بشكل دوري، للتعرف على احتياجاته من التخصصات البينية.
- إجراء دراسات دورية لوضع البرامج القائمة، واستطلاع رأي المستفيدين وجهات التوظيف حيالها.
- العمل على عقد شراكات دولية مع الجامعات المتميزة في إدارة برامج الدراسات العليا البينية

٤- مرحلة المتابعة:

متابعة التطبيق من قبل إدارة الجامعة والجهات ذات العلاقة، ومراقبة ما يطرأ من معوقات، وتطوير الآليات والممارسات الداعمة لإدارة برامج الدراسات العليا البينية بناء على التغذية الراجعة من جميع مراحل التطبيق.

خامسًا– متطلبات تطبيق النموذج:

- قناعة القيادات العليا بأهمية التوجه لبرامج الدراسات العليا البينية.
- الموافقة على استحداث كلية الدراسات العليا البينية في الجامعة.
- ثقافة تنظيمية محفزة لبرامج الدراسات العليا البينية.
- سياسات وأنظمة ولوائح شاملة وتفصيلية لإدارة وأنشطة برامج الدراسات العليا البينية.
- الاستعانة بالكفاءات الأكاديمية المتميزة في إدارة كلية الدراسات العليا البينية.
- توفير مقر لكلية الدراسات العليا البينية في شطري الطلاب والطالبات، مع توفير التجهيزات المناسبة.
- تخصيص ميزانية سنوية لكلية الدراسات العليا البينية
- تقديم حوافز مادية لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في استحداث وتصميم وتقديم برامج الدراسات العليا البينية.
- تضمين اللائحة المالية قواعد تنمية إيرادات الكلية الذاتية من خلال تمويل القطاع الخاص لبرامجها والدراسات البينية التي تخدم القطاعات المختلفة.

توصيات الدراسة:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تبني إدارات الجامعات السعودية تطبيق النموذج المقترح لتطوير إدارة برامج الدراسات البينية.
- أن تركز الجامعات السعودية في توجهاتها الاستراتيجية على تبني برامج الدراسات العليا البينية، والتوسع فيها.
- نشر ثقافة التخصصات البينية في الجامعات السعودية، وتوضيح أهميتها في تطوير المعرفة الإنسانية، وتلبية متطلبات سوق العمل المتجددة، وذلك من خلال المؤتمرات واللقاءات العلمية وورش العمل ووسائل الإعلام الجديد.

- تطوير السياسات واللوائح والأنظمة والأدلة اللازمة لاستحداث وإدارة برامج الدراسات العليا البينية.
- عقد البرامج التدريبية اللازمة لتطوير مهارات بناء وتصميم وإدارة وتنفيذ برامج الدراسات العليا البينية.
- توفير مراكز بحثية متطورة في الجامعات لدعم البحوث والدراسات البينية.
- عقد الشراكات مع القطاع الخاص للمشاركة في تحديد التخصصات البينية التي يتطلبها سوق العمل، وبناء وتصميم البرامج البينية، ودعمها وتمويلها.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- تصور مقترح لإنشاء كلية الدراسات العليا البينية في الجامعات السعودية.
- تصور مقترح لإعادة هيكلة الجامعات السعودية في ضوء وحدة المعرفة وتكاملها.
- تصور مقترح لتعزيز الابتكار في البحث العلمي في ضوء التخصصات البينية.
- تصور مقترح لتطوير إدارة البرامج المشتركة بين الجامعات السعودية والعالمية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، محمود (٢٠١٦). الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ١٧ (٣)، ٥٧٧-٥٩٨.

الأحمري، إلهام. (٢٠٢١). الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٢ (٣٧)، ٥٦- ٧٥.

آل داود، بدر. (٢٠٢٣). واقع الدراسات البينية ومعوقات تفعيلها في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالكلية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، ٧ (١٣). ٢٢-٤٣.

آل متعب، محمد. (٢٠٢٢). تصور مقترح بإنشاء وحدة أكاديمية للدراسات البينية في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠**. جامعة الملك خالد، أبها ٦-٧ مارس ٢٠٢٢.

آل هيضة، حنان. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق إدارة البرامج البينية في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، ٩ (١)، ١٣٤-١٦٥.

أمين، عمار. (٢٠١٠). **الدراسات البينية: رؤية لتطوير التعليم الجامعي**. مسترجع من: www.academia.edu/33927457

البلوي، لطيفة. (٢٠٢٠). **استحداث تخصصات تربوية بينية في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية الشاملة: تصور مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

بيومي، محمد (٢٠١٦). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية. **مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية**: جامعة السلطان قابوس، ٧ (٣)، ١٢-١٣٩.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٥). **المؤتمر الدولي: اللغة العربية والدراسات البينية**. المنعقد خلال الفترة ٢٨-٢٩ أبريل ٢٠١٥، الرياض.

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٧). **الدراسات البينية**. مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. الرياض.

جامعة السلطان قابوس. (٢٠١٥). المؤتمر الدولي الثالث: **العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات**. المنعقد خلال الفترة ١٥-١٧ ديسمبر ٢٠١٥. مسقط.

جامعة الملك خالد. (٢٠٢٢). توصيات **مؤتمر مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠**. المنعقد خلال الفترة ٦-٧ مارس ٢٠٢٢، أبها.

جامعة الملك سعود. (١٤٤٢). **دليل برامج الدراسات العليا المشتركة**. عمادة الدراسات العليا، الرياض.

جامعة الملك عبد العزيز. (٢٠٢٠). **البرامج البينية**. مركز المناهج التعليمية. جدة.

جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية "كاوست". (٢٠٢٤). **الموقع الإلكتروني للجامعة**. مسترجع من: www.kaust.edu.sa

جامعة الملك فيصل. (٢٠١٧). **تقرير لجنة دراسة وتقييم الوضع الراهن لبرامج الدراسات العليا**. مشروع تطوير برامج الدراسات العليا.

جامعة حلوان. (٢٠١٦). **المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. المنعقد خلال الفترة ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦، القاهرة.

جامعة حلوان. (٢٠٢٤). **الموقع الإلكتروني لكلية الدراسات العليا والبحوث البينية**. مسترجع من: www.helwan.edu.eg

جامعة عين شمس. (٢٠١٤). **المؤتمر العلمي الثالث: التخصصات والدراسات البينية والمتعددة واحتياجات سوق العمل**. المنعقد خلال الفترة ٢٢-٢٣ أبريل ٢٠١٤، القاهرة.

حسن، عباس فؤاد. (٢٠٢٢) **الأساليب الحديث في البحث العلمي: مفاهيم وتطبيقات**. الدمام: مكتبة المتنبي.

خيري، مريم وآل كاسي، عبد الله. (٢٠٢٢). دور الدراسات البينية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. **مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢ (٢)، ٢٣-٤٤.

زاهر، ضياء الدين. (٢٠١٨). العلوم البينية منهجية القرن الحادي والعشرين. **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية بمصر، ٢٥ (١١٣)، ٢٨٤-٢٩٨.

سلطان، أمل ومحمود، هناء. (٢٠٢٣). دور البرامج البينية في تطوير إعداد المعلم بكليات التربية على ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٢(١٣٥)، ٨٥- ٢٠٦.

الشربيني، غادة. (٢٠٢٢). واقع تطوير البرامج الدراسية في جامعة الملك خالد ومتطلبات التطوير ومعوقاته وفقا لفلسفة الدراسات البينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، غزة، ٦ (٥٢)، ١-٢٩.

الشريف، دعاء. (٢٠٢٣). الخارطة الاستراتيجية لتفعيل مدخل الدراسات البينية في التعليم العالي لمواكبة التخصصات المستقبلية. **مجلة كلية التربية ببنها**، ١ (١٣٣)، ٥٧١- ٦٤٠.

الشهري، يحيى. (٢٠٢٢). دور القيادات الأكاديمية والإدارية في تطوير وتخطيط وإدارة التخصصات البينية في مؤسسات التعليم العالي. ورقة مقدمة إلى **مؤتمر مستقبل التخصصات البينية في الجامعات السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠**. جامعة الملك خالد، أبها ٦-٧ مارس ٢٠٢٢.

الضبع، رابح والحنفي، رشا. (٢٠٢٠). الشراكة البينية للإشراف العلمي: مدخل لتجويد الدراسات العليا بالجامعات المصرية، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ١ (٨١)، ١٣-٧٥.

الفوزان، بدرية. (٢٠٢٠). برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، ٣٢ (١)، ٧١-٩٣.

متولي، عيد. (٢٠١٦). الدراسات البينية وأثرها على البلاغة العربية. ورقة مقدمة **إلى المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة حلوان، مصر، ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦.

مجلس التعليم العالي. (٢٠٢١). **اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات**. ط٥. أمانة مجلس شؤون الجامعات.

مجلس التعليم العالي. (٢٠٢١). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات**. ط٥. أمانة مجلس شؤون الجامعات.

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠١٩). **نظام الجامعات**. الرياض: أمانة مجلس شؤون الجامعات.

مجلس شؤون الجامعات. (٢٠٢٢). **اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات**. الرياض: أمانة مجلس شؤون الجامعات.

محمد، شيرين. (٢٠٢٠). واقع ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان وآليات تفعيلها. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. ١٤ (٧)، ١- ٣٩.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**. مسترجع من: www.vision2030.gov.sa

المملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). **برنامج تنمية القدرات البشرية**. مسترجع من: www.vision2030.gov.sa

المنقاش، سارة عبد الله. (٢٠١٨). **تصميم وبناء منتجات الرسائل العلمية: الاستراتيجية المقترحة، النموذج المقترح، التصور المقترح، البرنامج التدريبي**. حقيبة تدريبية غير منشورة، جامعة الملك سعود.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). **إحصاءات التعليم الجامعي**. مسترجع من: www.moe.gov.sa

وزارة التعليم. (٢٠٢١). **الدراسات والتخصصات العلمية المزدوجة في الجامعات السعودية**. ورشة عمل عقدت في ٢٢ مارس ٢٠٢١، وكالة الوزارة للتعليم الجامعي.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Ain-Shams University. (2014). The Third Scientific Conference: Interdisciplinary and interdisciplinary studies and the needs of the labor market. April 22-23, 2014, Cairo.

Al Daoud, Badr. (2023). The reality of inter-studies and the obstacles to activating them in the College of Education at King Saud University from the point of view of postgraduate students at the college . Arab Institute of Science and Research Publishing, 7 (13). 22-43.

Al Mutaib, Muhammad. (2022). Conceptualizing a proposal to establish an academic unit for interdisciplinary studies at the University of Tabuk from the viewpoint of the faculty members at the University of Tabuk. Paper presented to the conference "The Future of Interdisciplinary Programs Conference in Saudi Universities according to Vision 2030, Abha, March 6-7, 2022.

Al Shehri, Yahya. (2022). The role of academic and administrative leaders in developing, planning, and managing interdisciplinary specializations in higher education institutions. Paper presented to the conference "The Future of Interdisciplinary Programs Conference in Saudi Universities according to Vision 2030, Abha, March 6-7, 2022.

Al-Ahmari, Elham. (2021). Interdisciplinary studies in educational Field in Saudi universities and their role in the quality of educational research. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 12 (37), 56- 75.

Al-Balawi, Latifa. (2020). The Development of interdisciplinary Educational Approaches in Postgraduate Programs At The Faculties of Education From The Perspective of The Sustainable development needs A suggested Proposal. Unpublished Ph.D. Dissertation, College of Education, King Saud University.

Al-Dabaa, Rabih and Al-Hanafi, Rasha. (2020). The inter-partnership for scientific supervision is an introduction to improving graduate studies in Egyptian universities, Educational Journal, Sohag University, 1 (81), 13-75.

Al-Fawzan, Badriya. (2020). Inter-study programs in legal specializations and the needs of the labor market. Journal of Educational Sciences, King Saud University, 32 (1), 71-93.

Al-Haydah, Hanan. (2022). The Requirements for The Application of The Management of The Interdisciplinary Programs in The College of Education at King Khalid University in The Light of The Kingdom's Vision 2030. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 9 (1), 134-165.

Al-Minqash, Sarah Abdullah. (2018). Designing and building scientific thesis product: the proposed strategy, the proposed model, the A suggested proposal, and the training program. Unpublished training portfolio, King Saud University.

Al-Sharif, Doaa. (2023). The strategic map to activate the interdisciplinary studies in higher education In the light of some foreign experiences. Journal of the College of Education in Benha, 1 (133), 571- 640.

Amin, Ammar. (2010). Interdisciplinary studies: a vision for the developing university education. Retrieved from: www.academia.edu/33927457

Bayoumi, Mohamed (2016). Obstacles to activating interdisciplinary studies in the social sciences. Journal of the College of Arts and Social Sciences: Sultan Qaboos University, 7 (3), 12-139.

Council of Higher Education. (2021). Higher Education Council and Universities System. (5th ed). Riyadh: General Secretary.

Council of Higher Education. (2021). Unified Regulations of Graduate Studies.(5th ed). Riyadh: General Secretary.

Council of Universities Affairs. (2019). Universities Regulation. Riyadh: General Secretary

Council of Universities Affairs. (2022). Regulation on Graduate Studies. Riyadh: General Secretary.

Elshrbeni, Ghada. (2022). The reality of development of academic programs at King Khalid University and The Requirements and Obstacles to Development according to the philosophy of interdisciplinary studies from the point of view of faculty members. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6 (52), 1-29.

Hassan, Abbas Fouad. (2022) Modern methods of scientific research: concepts and applications. Dammam: Al-Mutanabbi Library.

Helwan University. (2016). The Third International Conference: The Future of Interdisciplinary Studies in the Humanities and Social Sciences. March, 15-16 2016, Cairo.

Helwan University. (2024). Website of the College of Graduate Studies and Interdisciplinary Research. Retrieved from: www.helwan.edu.eg

Ibrahim, Mahmoud (2016). Interdisciplinary studies among faculty members in the social sciences and their role in achieving sustainable development. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 17 (3), 577-598.

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. (2015). International Conference: Arabic Language and Interdisciplinary Studies. April, 28-29 2015, Riyadh.

khayri, Maryam and Al-Kasi, Abdullah. (2022). The Role of Interdisciplinary Studies in Achievig the Kingdom Vision 2030 from Faculty PersPectives in Saudi Universities. Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, 2 (2), 23-44.

King Abdulaziz University. (2020). Interdisciplinary Programs. Educational Curriculum Center.

King Abdullah University of Science and Technology (KAUST). (2024). University website. Retrieved from: www.kaust.edu.sa

King Faisal University. (2017). Report of a committee to study and evaluate the current status of graduate programs. Postgraduate program development project.

King Khalid University. (2022). Recommendations of the conference “The Future of Interdisciplinary Programs Conference in Saudi Universities according to Vision 2030”. March 6-7 , 2022, Abha.

King Saud University. (1442). Guide to joint graduate programs. Deanship of Graduate Studies, Riyadh.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Saudi Arabia Vision 2030. Retrieved from: www.vision2030.gov.sa

Kingdom of Saudi Arabia. (2021). The Human Capability Development Program. Retrieved from: www.vision2030.gov.sa

Metwally, Eid. (2016). Interdisciplinary studies and their impact on Arabic rhetoric Paper presented to The Third International Conference: The Future of Interdisciplinary Studies in the Humanities and Social Sciences, Helwan University, Egypt, March 15-16, 2016.

Ministry of Education (2022). University education statistics. Retrieved from: www.moe.gov.sa

Ministry of education. (2021). Studies and dual scientific specializations in Saudi universities. Workshop, March 22, 2021, Undersecretary for University Education.

Muhammad, Shereen. (2020). The reality of the culture of interdisciplinary studies among faculty members at Aswan University and the mechanisms. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. 14 (7), 1- 39.

Princess Nora bint AbdulRahman University. (2017). Interdisciplinary studies. Promising Research Center in Social Researches. Riyadh.

Sultan Qaboos university. (2015). The Third International Conference: Interrelationships between Social Sciences and Other Sciences: Experiences and Aspirations. December 15-17, 2015. Muscat.

Sultan, Amal and Mahmoud, Hana. (2023). The Role of Interdisciplinary Programs in Developing Teacher Preparation in Faculties of Education in light of The National Strategy for Higher Education and Scientific Research 2030. Journal of the College of Education in Benha, 2(135), 85-206.

Zaher, Diaa Al-Din. (2018). Interscience methodology for the twenty-first century. The Future of Arab Education, Arab Center for Education and Development in Egypt, 25 (113), 284-298.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Beckman Institute for Advanced Science and Technology. (2023). Annual report: Breaking barriers, building bridges. Retrieved from: go.beckman.illinois.edu/AR2022

Dall'Alba, G. Guzzo, G. & Silva, S. (2016). Science and Education: A Perspective of Didactic Transposition with Bioinformatics Concepts. International Journal for Infonomics, 9 (2), 1178-1183. DOI:10.20533/iji.1742.4712.2016.0143

Demirel, M. & Coskun, Y. (2010). Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning. The International Journal of Research in Teacher Education, 2 (3), 28-53.

Evis, L. H. (2022). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*, *21*(2), 119-138. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/14740222211026251

Krejcie, Robert V., & Morgan, Daryle W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement Journal*, (30), 607-610.

Lindvig, K. Lyall, C. & Meagher, L. R. (2019). Creating interdisciplinary education within monodisciplinary structures: the art of managing interstitiality. Studies in Higher Education, 44(2), 347–360. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358

McGregor, S. L. (2017). Trans disciplinary Pedagogy in Higher Education: transdisciplinary Learning, Learning Cycles. In P. Gibbs (Ed.), transdisciplinary Higher Education A Theoretical Basis Revealed in Practice (pp. 3- 16). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Muravska, T. Ozoliņa, Z. (2011). Interdisciplinarity in Social Sciences: Does It Provide Answers to Current Challenges in Higher Education and Research?. University of Latvia Press

National Centre for Education Statistics. (2022). Digest of Education Statistics. by field of study: 1970 through 2022 (NCES). Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/digest/2023menu_tables.asp

Novak, E. Zhao, W. & Reiser, R. (2014). Promoting interdisciplinary research among faculty. The Journal of Faculty Development, 28(1), 19-24. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1034445

The University of Glasgow. (2024). https://www.gla.ac.uk/

The University of Illinois Urbana-Champaign. (2024). https://illinois.edu/

The University of Montreal. (2024). https://www.umontreal.ca/en/

The University of Rhode Island. (2024). https://www.uri.edu/

UNESCO. (2010).World social science report: knowledge divides. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Paris. Retrieved from: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188333

التربية الاجتماعية في ضوء قصة الإفك وتطبيقاتها التربوية

Social Education in Shadow of the Story of Al-Ifk and its Educational Applications

إعداد

د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغيّر

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. salman Ibn Abdulaziz Al- seghair

Associate Professor / Department of Fundamentals of Education / College of Education / Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Email: Slman.a.m.s@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-021-004

د. سلمان بن عبد العزيز بن منصور الصغير

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٤/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٥/١٨ م

المستخلص

يهدف البحث إلى دراسة قصة الإفك من الجانب الاجتماعي، من خلال بيان مفهوم التربية الاجتماعية، والوقوف على أبرز القيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المتضمنة في قصة الإفك، وكذلك الكشف عن أبرز السلوكيات غير التربوية الصادرة من بعض أفراد المجتمع في حادثة الإفك، إضافة إلى عرض بعض التطبيقات المعاصرة للقيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المستفادة من قصة الإفك واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، ومن أبرز نتائج البحث: التفاؤل والنظرة الإيجابية للأمور وإن كانت في ظاهرها شرا، وأن وعي أفراد المجتمع هو معيار انتشار الشائعات من عدمه، وأن من وسائل المنافقين للإضرار بالإسلام: اللجوء للحِيَل والمكائد والخداع، والابتعاد عن الأسلوب المباشر.

الكلمات المفتاحية: التربية الاجتماعية؛ القيم التربوية؛ قصة الإفك؛ التطبيقات التربوية.

Abstract

The research aims to study the Al-Ifk story from the social aspect, by clarifying the philosophical framework for social education, identifying the most prominent educational values related to society included in the Al-Ifk story, as well as revealing the most prominent non-educational behaviors issued by some members of society in the Al-Ifk incident, in addition to presenting Some contemporary applications of educational values related to society learned from the story of Al-Ifk. The researcher used the descriptive documentary approach. Among the most prominent results of the research: optimism and a positive view of things, even if they appear to be evil, and that the awareness of members of society is the criterion for the spread of rumors or not, and that it is one of the means of hypocrites to harm Islam: Resorting to tricks, machinations, and deception, and staying away from the direct method.

Keywords: Social Education; Educational values; The story of Al-Ifk; Educational applications.

المقدمة

تشهد المجتمعات في هذا العصر تغيرات متسارعة، نظرا للثورة التكنولوجية الهائلة، والانفتاح الثقافي، إضافة إلى التغيرات الاقتصادية المفاجئة على مستوى الأفراد والدول، مما أدى إلى تزايد التحديات أمام مؤسسات التربية للقيام بمهامها تجاه المجتمع.

وقد أصبح الاهتمام بالتربية ومدى مساهمتها في التنمية الاجتماعية يحتل حيزاً كبيراً من اهتمام الدول، حيث تحتل مكانة بالغة من خلال ما توفره من كفاءات بشرية مؤهلة تساهم في تطوير القطاعات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، وتزود سوق العمل برأس مال بشري تتسق مخرجاته التربوية ومضامينه الثقافية والقيمية والفكرية مع أهداف العمل التنموي، لتحقيق احتياجات المجتمع، ووظائفه وقيمه وعلاقاته. (لطرش، ٢٠٢٠، ص٨٦٣).

ولا يختلف المربون في أهمية التربية وعلاقتها الوثيقة بالمجتمع، حيث لا يتصور وجود تربية بدون مجتمع ولا مجتمع بدون تربية، بل إن التربية نفسها وليدة الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أداة بيد المجتمع تحقق أغراضه في البقاء والتنمية والتقدم، وتساهم في تمسكه بقيمه الأصيلة.

ومع ذلك فالمجتمعات العربية في الآونة الأخيرة تواجه تحديات كثيرة تجاه الحفاظ على التربية الاجتماعية لدى أفرادها، لا سيما ما يتعلق بمنظومة القيم التربوية، وذلك راجع لعدة أسباب يتقدمها الانفتاح الثقافي على العالم الغربي والشرقي، إضافة إلى سيطرة الأجهزة التقنية على حياة الناس، وخصوصا وسائل التواصل الاجتماعي، وغير ذلك.

وبالنظر إلى القيم فإنها تعد من أبرز القضايا التي دار حولها جدل كبير، نتيجة التغييرات والمستجدات في العصر الحديث، ولا سيما مع تنامي موجات العولمة، وما رافقها من تطورات هائلة في مجال المعلوماتية، وما أحدثه ذلك من تأثير في النسيج الاجتماعي والثقافي للمجتمع بشكل عام والنسق القيمي بشكل خاص. (الزيود، ٢٠١١، ص١١).

إلا أن من أهم التحديات التي تواجه المجتمعات في المحافظة على منظومة القيم؛ البعد عن التراث الإسلامي ونصوص الوحي المطهر، باعتباره مرجعية ثقافية واجتماعية، وحلاً للمشكلات الاجتماعية المستعصية، فالقرآن والسنة يحملان بين طياتهما المصدر الأساس والمنهج القويم للتعايش بين أفراد المجتمع من خلال الآداب الاجتماعية والقصص التربوية المبثوثة فيهما.

وإن من أهم القصص التربوية في القرآن والسنة، والتي لها تأثير كبير في علاج المشكلات الاجتماعية، قصة الإفك التي حدثت في العهد النبوي، واشتملت على أحداث ووقائع كثيرة، ونزل بسببها الوحي المطهر على النبي صلى الله عليه وسلم متضمنا تعديل السلوكيات السلبية وتأديب الأفراد الذين وقع منهم الخطأ إضافة إلى توجيهات مهمة للمجتمع المسلم.

وحادثة الإفك جمعت بين الشائعة الاجتماعية والدينية التي ضربت جذورها بيت النبوة وعرض أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها، وتداعى لهذه الشائعة بعض أفراد المجتمع المسلم لوكاً وإذاعة، وساعدهم في نشرها منافقو المدينة آنذاك، مما أدى إلى زعزعة وانشقاق في شريحة المجتمع، خاصة حين تأخر نزول الوحي ليحصل التمحيص والابتلاء. (البخيت، ٢٠١٥، ص٣٥٨).

وبالرغم من أن حادثة الإفك قد اشتملت على كثير من الحزن والقلق للمجتمع النبوي، وفي مقدمتها الشائعة المختلقة والقذف الأجوف والظن السيء، إلا أنها تضمنت كثيرا من القيم والتوجيهات الاجتماعية التي تصلح أن تكون نبراسا للمجتمعات المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

إن من أهم الدراسات والبحوث في موضوع التراث الإسلامي؛ تتبع المواقف والقصص التربوية الواردة في القرآن والسنة، وتناولها بالدراسة والتحليل والوقوف عندها والاعتبار بدروسها، لكونها تشتمل على العديد من الأحكام والآداب والأفكار والتطبيقات التربوية، التي لا تستغني عنها المجتمعات، بل قد تساهم بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية الصحيحة، وعلاج المشكلات الأخلاقية والسلوكية على مستوى الفرد والمجتمع.

وقد تناول القرآن الكريم والسنة النبوية قصة الإفك التي زعزعت المجتمع المسلم، وأحدثت للنبي صلى الله عليه وسلم والمؤمنين معه آلاماً عميقة، بل أذاقت المجتمع كله تجربة مريرة لم يتعرض لمثلها في تاريخه الطويل، حتى جاء القرآن بأسلوبه الحسن وبلاغته العالية، فكشف عن شناعة هذا الجرم وبشاعته، وبرّأ بيت النبوة الطاهر.

ولم يكن تأثير حادثة الإفك خاصا بالنبي صلى الله عليه وسلم وعائشة رضي الله عنها فقط؛ بل كانت تمس الجانب الاجتماعي للمجتمع بأكمله، من حيث زعزعة كيان المجتمع، وتقويض الروابط بين أفراده، وإحداث الشقاق بين أبناء الأسرة الواحدة، ولذلك لما تناول القرآن هذه

القضـية اعتبرها مشـكلة اجتماعية عامة، فجاءت التوجيهات والإرشـادات والعتاب لجميع أفراد المجتمع، وهو ما يعبر عنه بالتربية الاجتماعية.

وقد أكدت بعض الدراسات أهمية الإفادة من قصص التراث الإسلامي عموما، وقصة الإفك في الجانب الاجتماعي على وجه الخصـوص، واسـتنتاج التطبيقات التربوية منها، حيث أشـارت نتائج دراسـة الشـمراني (٢٠٢١) أن السـنة النبوية تضـمنت مجموعة كبيرة من المبادئ الاجتماعية العظيمة، التي لو طُبقت في المجتمعات اليوم لكان كفيلًا لتحقيق الرقي الحضاري والاجتماعي لتلك المجتمعات، وأظهرت نتائج دراسـة المعبدي (٢٠٢٢) أن حادثة الإفك انطوت على قيم خلقية عديدة يمكن من خلالها إصـلاح المجتمع، وأن الحادثة تعد درسـا أخلاقيا للمؤمنين في كل مكان وزمان يمكنهم الاستفادة منه، كما جاءت نتائج دراسة الدريهم (٢٠١٦) لتؤكد بأن آيات الإفك نحت منحى السـياق الجمعي، وذلك لإشـعار المجتمع أنه بنيان واحد، وأن ما يصـيب أحد لبناته كفيل بضعضعة بنيان المجتمع بأكمله.

كما أشـار الهراس (١٩٨١م، ص٧٧) إلى ضـرورة دراسـة مثل هذه القضـايا بما تستحق من عناية، في وقت استسـهل فيه بعض المسـلمين إطلاق القذف وجرح العِرض والإصـاخة للشـائعة، وقد عرف الأعداء هذا الضـعف في المجتمع المسـلم، فاسـتغلوه، وأفادوا منه أيما فائدة، ودخلوا منه إلى مجالات الإفساد بين أفراد المجتمع.

وبناء على ما تقدم فإن من أهم أهداف البحث في التراث الإسـلامي، هو محاولة الاسـتفادة منه بتوجيهات وتطبيقات تسهم في إصلاح الواقع الاجتماعي المعاصر، وعلاج مكامن الخلل فيه، وهو ما يأمل الباحث أن يحققه في هذا البحث من خلال الوقوف على أبرز القيم والتوجيهات الاجتماعية المتضمنة في قصة الإفك في القرآن والسنة، وإمكانية تطبيقها في الواقع المعاصر.

أسئلة الدراسة:

١. ما مفهوم التربية الاجتماعية؟
٢. ما القيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المتضمنة في قصة الإفك؟
٣. ما السلوكيات غير التربوية الصادرة من بعض أفراد المجتمع في قصة الإفك؟

٤. ما التطبيقات المعاصرة للقيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المستفادة من قصة الإفك؟

أهداف الدراسة:

١. بيان مفهوم التربية الاجتماعية.
٢. الكشف عن القيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المتضمنة في قصة الإفك.
٣. بيان بعض السلوكيات غير التربوية الصادرة من بعض أفراد المجتمع في قصة الإفك.
٤. إبراز بعض التطبيقات المعاصرة للقيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المستفادة من قصة الإفك.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تأتي أهمية هذا الموضوع من أهمية القصص القرآني والنبوي بكونه ملهما لأفراد المجتمع المسلم، ومعالجا لكثير من السلوكيات غير التربوية في العصر الحاضر.
٢. في ظل انتشار بعض المشكلات الاجتماعية المعاصرة، مثل نشر الشائعات المغرضة، والقذف والاتهام غير المبرر، والسعي لإثارة البلبلة والفوضى في المجتمع المعاصر، تأتي هدايات قصة الإفك لتساهم في علاج بعض هذه المشكلات، وتقدم نموذجا مثاليا للتعامل معها.
٣. يلاحظ اليوم في وسائل التواصل الاجتماعي كثرة الكذب والتزوير وتناقل الأخبار الزائفة، والشائعات المغرضة، دون أن يكون هناك دليل أو برهان، مما يحتم المساهمة في علاج هذه المشكلة من خلال الاسترشاد بقصص التراث الإسلامي.
٤. تفيد هذه الدراسة في التحذير من دور المنافقين وسعيهم لإثارة البلبلة والفوضى في المجتمع المسلم، من خلال إلقاء التهم جزافا، وبث الشائعات وترويجها عن طريق الحيل والمكر والخداع.

٥. تثري هذه الدراسة المكتبة التربوية بما تحويه من أدبيات وقيم وأحكام متضمنة في قصة الإفك.

الأهمية التطبيقية:

١. تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة الداخلية في التعرف على الآثار الجسيمة للشائعة المختلقة، وتأثير ذلك في نفوس أفراد المجتمع، وبلبلة أفكارهم، وتشكيكهم في الحقائق والأخبار.

٢. تسهم هذه الدراسة في تبصير المجتمع عامة، والمجتمع التربوي بشكل خاص بأهمية القصص القرآني والنبوي، والعمل على تفعيله في علاج المشكلات المجتمعية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على بيان مفهوم التربية الاجتماعية، والكشف عن القيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المتضمنة في قصة الإفك، وبيان بعض السلوكيات غير التربوية الصادرة من بعض أفراد المجتمع في قصة الإفك، وإبراز بعض التطبيقات المعاصرة للقيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المستفادة من قصة الإفك.
- الحدود المكانية: اقتصر الباحث على كتب التفاسير والصحيحين الواردة فيها قصة الإفك.
- الحدود الزمانية: أجري هذا البحث في الفصل الثالث من عام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

التربية الاجتماعية:

تعرّف بأنها: عملية إعداد أفراد المجتمع من جميع النواحي ليتمكنوا من التعايش، والإسهام في الأنشطة الاجتماعية المتعددة إسهاما فاعلا، ويشاركوا في حل المشكلات الاجتماعية من خلال التعاون وبذل الجهود. (محمود، ٢٠٠٠، ص٢٧).

والتربية الاجتماعية إجرائيا: إعداد أفراد المجتمع تربويا للقيام بمواجهة ومعالجة بعض المشكلات المتعلقة بالمجتمع كالإشاعة والتعامل مع المنافقين وغيرها، من خلال الدروس المستفادة من حادثة الإفك.

الإفك:

مادته (الهمزة والفاء والكاف) وهو يدل على قلب الشيء وصرفه وتحوله عن جهته ووجهه الذي يحق أن يكون عليه. (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ج ١ص١١٨).

يقال: (أَفَكَ فلانا عن الشي، والأمر عن وجهه، يأفِكُه، أَفْكا) أي: صرفه عنه، وقلبه بالكذب والباطل. (الفراهيدي، د.ت، ج٥، ص٤١٦).

والإفك: (أبلغ ما يكون من الكذب الذي يتحير الشخص من شدته، والافتراء والبهتان الذي لا تشعر به حتى يفجأك) (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ج١٠، ص٣٩٠).

ومن معاني الإفك: الكذب مطلقا، والكذب المصنوع المموه، وأسوأ الكذب وأشده وأقبحه. (الفراهيدي، د.ت، ج٥، ص٤١٦) و(بن عاشور، ١٩٨٤م، ج٩، ص٤٩) و(الدينوري، ١٣٩٨هـ، ص١٠٨).

الإفك إجرائيا: أسوأ الكذب والافتراء، الذي رميت به عائشة أم المؤمنين مع صفوان بن المعطل رضي الله عنهما في غزوة بني المصطلق.

القيم التربوية:

لغة: القيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، وقومت الشيء فهو قويم، أي مستقيم. (الجوهري، ١٤٠٧، ج٥، ص٢٠١٧).

والقيم التربوية اصطلاحا: "صفات إنسانية إيجابية راقية مضبوطة بالشريعة الإسلامية، تؤدي بالمسلم الذي يتعلمها إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع دينه ومجتمعه وأسرته ومحيطه المحلي والإقليمي والعالمي". (أحمد، ٢٠١٢م، ص١١).

والقيم التربوية إجرائيا: مجموعة من المعايير والمبادئ والآداب الاجتماعية المستنبطة من قصة الإفك، والتي تضبط وتوجه سلوك أفراد المجتمع في تعاملهم مع بعضهم، وتساعدهم في علاج المشكلات الاجتماعية.

التطبيقات التربوية:

لغة: يقال "أطبق القوم على كذا" أي: اجتمعوا عليه متوافقين، وأطبق الليل أي: أظلم، و(التطبيق): إخضاع المسائل لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوها. (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص٥٥٠).

اصطلاحا: عرفها بدوي (١٩٧٧، ص١٠٢) بأنها: " الخطوات الإجرائية التي تتضمن التنفيذ العملي للإجراءات النظرية لتيسير الفهم".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الخطوات العملية الإجرائية المستنبطة من أحداث قصة الإفك لعلاج بعض المشكلات الاجتماعية المعاصرة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، وذلك أثناء الاطلاع على التفاسير والأحاديث المتعلقة بقصة الإفك من صحيح البخاري ومسلم، ثم النظر في شروح الأحاديث في كتب أهل العلم مثل: فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر، والمنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج للنووي، وغيرهما، وذلك يتضمن تأملاً وتفسيرا لهذه الآيات والأحاديث بغية الوصول للدروس والعبر بقدر المستطاع، ثم محاولة استخراج ما انطوت عليه من ممارسات وتطبيقات في مجال التربية الاجتماعية.

ويعرف العساف (٢٠١٢، ص١٩٢) المنهج الوثائقي بأنه: الجمع المتأني الدقيق للسجلات والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها، بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تجيب على أسئلة البحث.

الإطار المفهومي:

مفهوم التربية الاجتماعية:

تعددت تعريفات التربية الاجتماعية، نظرا لتعدد التخصصات واختلاف الاتجاهات فكلٌ ينظر إليها من زاويته، ومن أبرز هذه التعريفات:

التربية الاجتماعية: "تنشئة وتنمية الفطرة والمواهب الاجتماعية والروابط والقيم والخبرات الاجتماعية" (النحلاوي، ٢٠٠٦، ص٧٥).

كما عُرفت التربية الاجتماعية بأنها: "العملية التي تتناول الكائن الإنسان البيولوجي لتحوله إلى كائن اجتماعي" (الرازي، ١٩٧٩، ص٢٣١).

وعرفت كذلك بأنها: " أنواع النشاط التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها من أشكال السلوك ذات القيمة الايجابية في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية في هذا المجتمع" (بدوي، ١٩٨٠، ص١٠٣).

وعرفت أيضا بأنها: "عملية إعداد أفراد المجتمع من جميع النواحي ليتمكنوا من التعايش، والإسهام في الأنشطة الاجتماعية المتعددة إسهاما فاعلا، ويشاركوا في حل المشكلات الاجتماعية من خلال التعاون وبذل الجهود". (محمود، ٢٠٠٠، ص٢٧).

وبتأمل هذه التعريفات، نجد أنها اشتركت في تناول الهدف الأبرز للتربية الاجتماعية، وهو المشاركة والتفاعل بين أفراد المجتمع، إلا أن تعريف النحلاوي أشار إلى الفطرة، لأن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يستطيع العيش بمفرده، وأشار أيضا إلى الخبرات الاجتماعية كركن أساس للتربية الاجتماعية، بينما ركز تعريف الرازي على عملية التحويل والتغيير لطبيعة الإنسان البيولوجية إلى الطبيعة الاجتماعية، بينما جاء تعريف بدوي مؤكدا على القدرات والاتجاهات والسلوك المرغوب في المجتمع، وتناول تعريف محمود أهمية التعايش بين أفراد المجتمع والتعاون في حل المشكلات الاجتماعية.

ومن هنا نستنتج أن أهم الأسس التي تعتمد عليها التربية الاجتماعية: المشاركة والتفاعل، التعاي، التعاون في حل المشكلات، التناغم في السلوكيات، الترابط والتكاتف.

مبادئ التربية الاجتماعية:

تستند التربية الاجتماعية إلى عدد من المبادئ، جاءت الإشارة إليها ضمنيا في نصوص الكتاب والسنة، حيث كثيرا ما يبين القرآن الكريم أهمية التعاون والتكاتف بين أبناء المجتمع المسلم، ونجده في سياق آخر يستعرض الأساليب التي تقوي أواصر المحبة بين أفراد المجتمع، ثم يصور في موضع آخر شكل الأخوة الإيمانية وأنها كالبنيان المرصوص، وإذا التفتنا إلى نصوص السنة نجد مثل ذلك أيضا، فهناك النهي عن كل ما يتسبب في ضعف الترابط بين أفراد المجتمع كالحسد والتباغض والتدابر، بل والتصريح بأن المسلم أخو المسلم، ومقتضى هذه الأخوة المحبة والتعاون والتكاتف والنصح وغير ذلك.

ومن ثم فإن الشريعة الإسلامية اهتمت بالتربية الاجتماعية، ووضعت لها عددا من المبادئ أهمها: (الشمراني، ٢٠٢١، ص ص ٥١-٦٣):

- التعاون: قال الله تعالى: (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) المائدة: ٢، وقال النبي صلى الله عليه وسلم (من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة) (البخاري: ٢٤٤٢، ومسلم: ٢٥٨٠).
- التكافل: قال الله تعالى: (ليس البر أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل...) البقرة: ١٧٧، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: (بينما نحن في سفر مع النبي صلى الله عليه وسلم إذ جاء رجل على راحلة له، قال: فجعل يصرف بصره يمينا وشمالا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: من كان معه فضل ظهر، فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل من زاد، فليعد به على من لا زاد له. قال: فذكر من أصناف المال ما ذكر، حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل) (مسلم: ١٧٢٨).
- الإيثار: قال الله تعالى: (ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة) الحشر: ٩، وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رجلا أتى النبي صلى الله عليه وسلم، فبعث إلى نسائه،

فقلن: ما معنا إلا الماء، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: من يضم -أو يضيف- هذا؟... إلى قوله: فجعلا يريانه أنهما يأكلان، فباتا طاويين، فلما أصبح غدا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال: ضحك الله الليلة -أو عجب- من فعالكما، فأنزل الله: (ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ومن يوق شح نفسه فأولئك هم المفلحون) (البخاري: ٣٧٩٨).

- أداء الأمانة: قال الله تعالى: (إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها) النساء: ٥٨، وقد ذكر النبي صلى الله عليه وسلم أن من علامات المنافق: (وإذا اؤتمن خان) (البخاري: ٦٠٩٥، ومسلم: ٥٩).
- المحبة: قال الله تعالى: (والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض) التوبة: ٧١، ومن لازم الولاية: وجود المحبة، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: (لا يؤمن أحدكم، حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (البخاري: ١٣، ومسلم: ٤٥).
- العدل: قال الله تعالى: (وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل) النساء: ٥٨، وقال صلى الله عليه وسلم: (إن المقسطين عند الله على منابر من نور عن يمين الرحمن -وكلتا يديه يمين- الذين يعدلون في حكمهم وأهليهم وما ولوا) (مسلم: ١٨٢٧).
- الوفاء بالعهد: ذكر الله من صفات المؤمنين: (والموفون بعهدهم إذا عاهدوا) البقرة: ١٧٧، وقد ذكر النبي صلى الله عليه وسلم أن من علامات المنافق: (وإذا عاهد غدر) (البخاري: ٦٠٩٥، ومسلم: ٥٩).

موجز قصة الإفك كما جاءت في القرآن والسنة:

وردت أحداث قصة الإفك في القرآن والسنة مطولة، فقد جاءت في القرآن في سورة النور في عشر آيات، ذكر الله فيها هدايات القصة، ابتداء ببراءة عائشة رضي الله عنها مما رميت به حين سمى الاتهام (إفكا)، والعتاب والتأديب الموجه لمن وقع في الخطأ، والأساليب التربوية والقيم الاجتماعية التي كان ينبغي أن يلتزم بها أفراد المجتمع في مثل هذه الأحداث، فالآيات بدأت بقوله تعالى: (إن الذين جاءوا بالإفك عصبة منكم...) إلى قوله: (وأن الله رؤوف رحيم) النور: ١١-٢٠.

علما أن القرآن الكريم لم يذكر تفاصيل القصة وأحداثها ومسمياتها، وإنما ركز على التوجيهات الاجتماعية والقيم التربوية المستفادة من هذه القصة.

أما في السنة فقد جاءت القصة مفصلة في صحيح البخاري ومسلم في حديث طويل (البخاري: ٢٦٦١، ومسلم: ٧٠٢١) ملخصه: أن عائشة رضي الله عنها خرجت مع النبي صلى الله عليه وسلم في غزوة بني المصطلق بعد ما فرض الحجاب، فلما كان في طريق العودة إلى المدينة نزلوا للراحة كعادتهم، ثم سار الجيش وهم يظنون أن عائشة في الهودج، ولم تكن فيه لأنها فقدت عقدا، فذهبت تبحث عنه، فجاء صفوان ابن المعطل رضي الله عنه وكان متأخرا عن الجيش، فحملها على البعير ولم يكلمها ولم تكلمه، حتى قدم بها المدينة، فلما رأى ذلك المنافقون اتهموهما وأشاعوا –زورا وبهتانا– فعل الزنا، ومكث الناس يتداولون هذا الخبر ويخوضون فيه ويشيعونه وينشرونه، وتلقفته الألسن، حتى اغتر بذلك بعض المؤمنين رضي الله عنهم، وقد وافق ذلك مرض عائشة رضي الله عنها، فلازمت بيتها، ولم تكن تعلم شيئا عن ذلك، والنبي صلى الله عليه وسلم ينتظر الوحي، فتأخر عليه، فاستشار بعض أصحابه في الفراق، فأشار بعضهم بالفراق وبعضهم بالإمساك، فلما علمت عائشة بالخبر بكت بكاء طويلا، فلما مضى شهر نزلت الآيات ببراءتها رضي الله عنها.

وانقسم المجتمع تجاه هذا الحدث إلى ثلاث فرق: طائفة كذبت الفرية، وصانت جناب أم المؤمنين رضي الله عنها، وهم القلة، وطائفة صدقت الخبر، واغترت بما أشاعه عبد الله بن أبي وزمرته، وطائفة –وهم الأكثرون– توقفوا في الأمر. (المقدسي، ١٤٢٦، ص٨١).

أبرز السلوكيات غير التربوية التي وقعت من بعض أفراد المجتمع رضي الله عنهم:

جاء في الحديث السابق أن أول من أطلق القذف والبهتان والاتهام الباطل، هم عصابة من المنافقين على رأسهم عبد الله بن أبي ابن سلول، (فَهَلَكَ مَن هَلَكَ، وكانَ الذي تَوَلَّى الإفْكَ عبدُ اللَّهِ بنُ أُبَيٍّ ابنُ سَلُولَ) (البخاري: ٢٦٦١، ومسلم: ٧٠٢١)، وجاء ذلك أيضا عن جملة من المفسرين، أن عبدالله بن أبي هو من تولى كِبْر هذا الموضوع، قال ابن كثير رحمه الله: (ثم إن الأكثر على أن المراد به: عبد الله بن أبي بن سلول، وهو الذي جاء النص عليه في الحديث الصحيح) (ابن كثير، ١٤٢٥، ج٥–٦، ص٣٠٦).

ومن ثَم فإن عبد الله بن أبي هو رأس هذه الفتنة، وهو الذي ابتدأها وهيج على نشرها، وكان معه مجموعة من المنافقين يسعون للهدف ذاته، ولم يكن ليجرؤوا على استخدام الأساليب المباشرة لنشر هذه الفتنة، وإنما كانوا يستخدمون المكائد والخدع واستغلال ضعاف النفوس من المسلمين الذين انطلت عليهم هذه الفرية، فخاض منهم من خاض في حديث الإفك كحمنة بنت جحش وحسان بن ثابت ومسطح بن أثاثة رضي الله عنهم.

مع أن هؤلاء الصحابة الكرام كانوا من المؤمنين الصادقين رضي الله عنهم جميعا، ولكن استزلهم الشيطان، وانطلت عليهم الفرية، فوقعوا في المحذور، وصدقوا الخبر وأشاعوه ونشروه، وقد قرر الله إمكانية حدوث ذلك بقوله (وفيكم سماعون لهم) التوبة:٤٧، وقد ورد في الحديث السابق التصريح باسم حمنة بنت جحش رضي الله عنها: (وطفقت أختها حمنة تحارب لها – أي لزينب – فهلكت فيمن هلك..)، وجاء التصريح بأسمائهم جميعا في سنن أبي داود من حديث عائشة رضي الله عنها قالت: (.. فَضُرِبُوا حَدَّهُمْ ثَمَانِينَ ثَمَانِينَ، وَهُمُ الَّذِينَ تَوَلَّوْا كِبْرَ ذَلِكَ وَقَالُوا بِالْفَاحِشَةِ؛ حَسَّانُ، وَمِسْطَحٌ، وَحَمْنَةُ) (أبوداود: ٤٤٧٥).

وكان من جملة الأفعال التي وقعوا بها وزينها لهم تلك العصبة من المنافقين ما يلي:

١. تصديق كلام المنافقين رغم عدم وجود أدلة وبراهين وشهود تدل على صدقهم.
٢. قذف عائشة رضي الله عنها أم المؤمنين وزوجة النبي صلى الله عليه وسلم بالفاحشة.
٣. السعي في نشر وإشاعة هذا القول الباطل بدون تثبت.
٤. ظن السوء بالمؤمنين.
٥. ترك الدفاع عن عائشة رضي الله عنها والذب عن عرضها.
٦. بث البلبلة والاضطراب في صفوف المجتمع المسلم.

وهؤلاء الصحابة الكرام، وإن كان وقع منهم هذا الخطأ، فإنهم معذورون، وقد طهرهم النبي صلى الله عليه وسلم بالحد كما جاء في الحديث السابق، قال ابن تيمية رحمه الله مبينا ضرورة التماس العذر في أخطاء الصحابة الكرام: (وهم مع ذلك – أي أهل السنة – يعتقدون أن كل واحدٍ من الصحابة ليس معصوما عن كبائر الذنوب وصغائرها، بل يمكن أن تقع منهم الذنوب في الجملة، ولهم من الفضائل ما يوجب مغفرة ما يقع منهم إن وقع...، ثم إذا كان قد وقع من أحدهم

ذنب؛ فيكون قد تاب منه أو أتى بأفعال صالحة تمحوه، أو غفر له بفضل سبقه في الإسلام، أو بشفاعة محمد صلى الله عليه وسلم) (ابن تيمية، ١٤٢٠هـ، ص ص١٢٠، ١٢١).

أبرز دوافع الإفك:

كان الصراع مع الباطل مستمرا في مكة منذ بعثة النبي صلى الله عليه وسلم، وكان يمثله كفار قريش الذين يتّسمون بالمواجهة والوضوح وعدم الاختباء، وبعد هجرة النبي صلى الله عليه وسلم إلى المدينة، ظهر عدو آخر أشد خطرا من كفار قريش، لكونه مراوغا متلونا يتظاهر بالصداقة والتعاون مع المسلمين، وهو في الحقيقة ينظم المكائد والحيل للإيقاع بالمجتمع المسلم متى ما سنحت له الفرصة، وهم المنافقون.

وخطر هؤلاء المنافقون يتمثل في نشر الفتنة بين أفراد المجتمع، وإيقاظ دعاوى الجاهلية، وتشويه الحقائق والإرجاف، وإثارة الشبهات، والسعي للإفساد في الأرض، حتى قال الله فيهم: (هم العدو، فاحذرهم) المنافقون:٤، وما قصة الإفك إلا واحدة من مكائدهم وأفعالهم التي شنّوها ضد المجتمع المسلم، وقد قصدوا فيها تحقيق أهداف عدة منها: (الخضيري، ٢٠٠٨م، ص ص ٣٠٥، ٣٠٦):

- الطعن في عرض الرسول صلى الله عليه وسلم، وأبي بكر الصديق رضي الله عنه، من أجل تشويه الدعوة الإسلامية، والتنفير منها:

ويؤيد هذا قول عبد الله بن أبي حين رأى صفوان بن المعطل آخذاً بزمام ناقة عائشة: (من هذه؟ قالوا: عائشة، قال: والله ما نجت منه وما نجا منها، امرأة نبيكم باتت مع رجل حتى أصبحت ثم جاء بها) (الطبري، ١٤٢٢هـ، ج١٩، ص١١٩).

- القدح في المكانة الخلقية للمجتمع الإسلامي:

فالمنافقون يعيشون انحطاطا أخلاقيا، وهزيمة نفسية، لا يملكون معه إلا أن يصفوا به أهل العفة والطهارة، فإنهم لما فقدوا عفتهم، وطهارة أعراضهم شق عليهم أن يروا غيرهم خيرا منهم.

- إشعال نار الفتنة داخل المجتمع المسلم:

وذلك ببعث حمية الجاهلية، وإثارة المشـــاعر العدائية بين الأوس والخزرج، وهو الأمر الذي كاد أن يقع لولا تدخل الرسول صلى الله عليه وسلم في الخصومة التي كانت بين الســـعدين – ســـعد بن معاذ زعيم الأوس وســـعد بن عبادة زعيم الخزرج – وتهدئته للفريقين، وذلك لما استعذر من عبدالله بن أبي.

- إشاعة الفاحشة في المؤمنين:

وقد أشار الله إلى هذا المعنى في نهاية الآيات بقوله سبحانه: (إن الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب أليم...) النور: ١٩.

- إثارة البلبلة والاضطراب في المجتمع المسلم:

من خلال خلق جو مشحون بالاتهامات، وتضارب الأقوال، وتكذيب الناس بعضهم بعضا، مما يتسبب في إيغار الصدور وامتلاء القلوب بالحقد والبغضاء.

- تنغيص فرحة الانتصار بالغزوة:

فالمنافقون يسوؤهم انتصار المسلمين وتقدمهم وعلو شأنهم، كما أنه يسرهم هزيمة المسلمين ونكبتهم، قال الله عنهم: (إن تمسسكم حسنة تسؤهم وإن تصبكم سيئة يفرحوا بها) آل عمران: ١٢٠، قال ابن كثير رحمه الله: (وهذه الحالة تدل على شدة عداوتهم للمؤمنين وهو أنه إذا حصل للمؤمنين، نصر وتأييد، وكثر عددهم وعلا شأنهم، ساء ذلك المنافقين، وإن أصاب المسلمين جدب أو هزيمة فرحوا بذلك) (ابن كثير، ١٤٢٥هـ، ج٢، ص٩٤)، ولذلك، سعى المنافقون إلى إفساد فرحة المؤمنين بالنصر في غزوة بني المصطلق، من خلال مكيدة الإفك التي عمت فيها الفوضى كل المجتمع المسلم.

أبرز القيم التربوية ذات العلاقة بالمجتمع المتضمنة في قصة الإفك:

لما نزلت الآيات في حادثة الإفك، كانت متضمنة للعتاب على أفراد المجتمع المسلم جراء ما وقع من بعضهم من خطأ، وموجهة ومذكرة بالتزام القيم والأساليب التربوية التي كان ينبغي استعمالها في هذا الحدث، ولعل هذا من الخير الذي ذكره الله في بداية الآيات: (لا تحسبوه شراً

لكم بل هو خيرٌ لكم) النور: ١١، إذ إن من هذا الخير تلك التوجيهات والإرشـــادات والقيم التي خوطب بها أفراد المجتمع المسلم.

إن قصة الإفك كانت سببا في تشريعات مهمة تتعلق بالأسرة والمجتمع، وأعطت حلولا لبعض المشـــكلات الأخلاقية والأســـرية، كما بينت بعض القيم التربوية الاجتماعية، وفرضـــت أحكاماً صارمة حماية لكرامة الإنسان، وحفاظا على سمعة المجتمع المسلم. (الهراس، ١٩٨١م، ص٧٧).

ومن أبرز القيم التربوية الواردة في قصة الإفك ما يلي:

- التفاؤل، والنظرة الإيجابية:

الناظر في حادثة الإفك يرى للوهلة الأولى أن الأمر شـر محض، لكن الله سـبحانه يقرر عكس ذلك، ويبشـر بحصـول الخير في ثنايا ما يظن أنه شـر، ولذلك يقول الله في آيات الإفك: (لا تحسبوه شراً لكم بل هو خير لكم) النور: ١١.

ومع شدة وقع حادثة الإفك على قلوب المؤمنين، إلا أن الله سبحانه بشّر بأنه خير لهم، وكـان الخير في أحكـام نزلـت، ودروس كريمـة فهمـت، وفوائـد جمـة ظهرت، حتى ذكر الحافظ النووي منها ٥٤ فائدة، وعدها الحافظ ابن حجر، فبلغت أكثر من ٩٠ فائدة. (الشوادفي، ١٩٩٥م، ص٨).

وهكذا تمر بالفرد والمجتمع أزمات وشدائد، تحتار فيها العقول، ويذهل المرء في حلّها، فلا يدري ما يصـنع، نظرا لشـدة وطء المصـيبة، وأليم ألمها، فتأتي هدايات القرآن لتنشـر في القلوب عدم اليأس، وتزرع الأمل، وتبشـــر بالخير، وحســـن العاقبة للمجتمع المســـلم. (العسكر، ١٤٣٩هـ، ص٤٤).

- حسن الظن بأهل الإيمان:

لقد جاءت هذه القيمة التربوية صـــريحة في آيات الإفك، تأمر بحســـن الظن بالمؤمنين والمؤمنات، وفي مفهومها تنهى عن سوء الظن بالمؤمنين، قال الله تعالى: (لولا إذ سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا) النور:١٢، فمن حق المسلم على أخيه أن يحسن الظن به، وأن تتنامى بينهما الثقة، إذ كيف يُتصور حال المجتمع الذي تتلاشى من أفراده الثقة، ويقل بينهم حسن الظن، ويحل محلهما الشك والريبة. (أحمد، ٢٠١٣م، ص٣٩).

- دفع التهمة باللسان عن المتهم البريء:

وهذا قدر زائد على الأمر السابق المقتصر على العمل القلبي، ودليله قوله تعالى: (لولا إذ سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا وقالوا هذا إفك مبين) النور:١٢، ومفهوم ذلك، يلزم سامع الإفك أن ينافح عن عرض أخيه، وأن ينكر على المتكلم، وأن يطالبه بالبينة. (الخضيري، ٢٠٠٨م، ص٣١٥).

- ضرورة التثبت عند ورود الأخبار:

عاتب الله سبحانه في آيات الإفك الذين أطلقوه وافتروا على الصديقة رضي الله عنها بهتانا وزورا بأنهم ليس معهم دليل ولا إثبات ولا شهود، فقال: (لولا جاءوا عليه بأربعة شهداء) النور:١٣، ثم أيضا عاتب الذين سمعوا الخبر وأشاعوه بدون تثبت، فقال: (إذ تلقّونه بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم) النور:١٥، قال الطبري رحمه الله: (وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم من هذا الأمر الذي تشيعونه، فتقولون: سمعنا أن عائشة رضي الله عنها فعلت كذا وكذا، ولا تعلمون حقيقة ذلك ولا صحته) (الطبري، ١٤٢٢هـ، ج١٩، ص١٢٠).

وقد جاء الأمر بالتثبت صريحا في قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا) الحجرات:٦، قال السعدي رحمه الله: (وهذا من الآداب التي على العقلاء التأدب بها واستعمالها، وهو أنه إذا جاءهم فاسق بخبر أن يتثبتوا في خبره، ولا يأخذوه مجردًا، فإن في ذلك خطرًا كبيرًا، وولوغاً في الإثم، وربما حصل من المفاسد بسبب ذلك الخبر ما يكون سببًا للندامة، بل يجب عند سماع خبر الفاسق، التثبت) (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٩٩).

فقصة الإفك درس للمجتمع كله في التثبت وعدم قذف الآخرين، والحرص على صيانة وحدة المجتمع المسلم، ونهي المتقوّلين بالباطل المستسهلين لقذف العرض والشرف. (حسين، ١٩٩٦هـ، ص١١).

- أهمية عفة القول وحفظ اللسان من الزلل:

جاء في الآيات: (لولا إن سمعتموه قلتم ما يكون لنا أن نتكلم بهذا) النور:١٦، قال القرطبي رحمه الله: (هذا عتاب للمؤمنين؛ أي كان ينبغي عليكم أن تنكروه ولا يتناقله بعضكم من بعض على جهة الحكاية والنقل، وأن تنزهوا الله جل جلاله عن وقوع هذا من زوج رسوله صلى الله عليه وسلم، وأن تحكموا على هذه القصة بالكذب والفرية والبهتان؛ وحقيقة الافتراء أن يقال في الإنسان ما ليس فيه) (القرطبي، ١٣٨٤هـ، ج١٢، ص٢٠٥).

وهذه الآية تتضمن قيمة تربوية في غاية الأهمية، فهي تهدف إلى تطهير المجتمع المسلم من قالة السوء، واتهام الناس بالباطل، وتُعلّم المؤمنين حفظ اللسان، والظن الحسن بالمؤمنين، وإذا سمع تهمة لمسلم بغير بينة شرعية، فإنه لا يقبلها ولا ينقلها. (الشوادفي ، ١٩٩٥م، ص٨).

- أهمية الوعي والفطنة في الأزمات:

تضمنت آيات الإفك في ثناياها إرشاد المجتمع المسلم إلى تغليب العقل والحكمة والوعي في مثل هذه الأحداث، فقال سبحانه: (لولا إذ سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا وقالوا هذا إفك مبين) النور: ١٢.

ويتضح ذلك جلياً في رد زينب بنت جحش رضي الله عنها حين سألها النبي صلى الله عليه وسلم عن عائشة، فقالت: (أحمي سمعي وبصري، والله ما علمت عليها إلا خيرا) (البخاري: ٢٦٦١، ومسلم: ٧٠٢١)، رغم أن زينب كانت تنافس عائشة في التقرب من النبي صلى الله عليه وسلم، وكسب المكانة والحظوة لديه، ومع ذلك منعها دينها ووعيها وفطنتها من الانسياق وراء هذه الشائعة.

- التوبة عند الذنب والعزم على عدم العودة:

عاتب الله المجتمع المسلم على الخطأ الفظيع، وهو نشر الإفك وإشاعته بدون تثبت، ثم حذّرهم من العودة لمثله، وهذا يتضمن ابتداءً التوبة من الذنب، والندم على فعله، قال الله تعالى: (يعظكم الله أن تعود لمثله أبدا إن كنتم مؤمنين) النور: ١٧.

- الاستشارة عند الملمات:

يحسن بالإنسان إذا تكالبت عليه الخطوب، أو تشابهت عليه السبل، أن يستشير ذوي الرأي من العقلاء، استناداً إلى الأمر الوارد في القرآن: (وشاورهم في الأمر) ال عمران: ١٥٩، وهذا ما فعله النبي صلى الله عليه وسلم في حادثة الإفك، حيث لما استبطأ الوحي، واستغلقت الطرق، عمد النبي صلى الله عليه وسلم إلى مشاورة علي بن أبي طالب وزيد بن ثابت رضي الله عنهما. (البخاري: ٢٦٦١، ومسلم: ٧٠٢١).

وهذه من القيم التربوية المهمة، لا سيما عند الأمور العظام، والقرارات المصيرية، فربما يفتح الله على المستشير بفضل هذه الاستشارة أمراً لم يخطر له على بال.

- عدم المحاباة في الدين:

لم يحابي النبي صلى الله عليه وسلم أحدا من أصحابه في هذا الخطأ الجلل، فبعد أن انكشف الأمر، وتجلت الحقيقة، أقام الحد على الذين تلوثوا بالقذف وساهموا بالشائعة، فجلدهم ثمانين جلدة، إذ لا محاباة في دين الله، وهذا نموذج من نماذج عديدة، يأخذ فيها النبي صلى الله عليه وسلم بالحزم وعدم المحاباة في الدين، كزجره لأسامة بن زيد حين أراد أن يشفع في حد من حدود الله، وكتصريحه بقطع يد السارق حتى لو كانت ابنته فاطمة أعاذها الله.

- الصبر والتأني في الأزمات قبل إصدار الأحكام:

جاء في الحديث: (وقد مكث النبي صلى الله عليه وسلم شهرًا لا يوحى إليه في شأني شيء) شهر كامل والألسن تلوك هذه الشائعة وتفيض فيها، ومع ذلك تضلّع النبي صلى الله عليه وسلم بالصبر، ولم يصدر حكما بالطلاق، ولا بالبراءة، ولا بعقاب المفترين، لأنه يعلم أن هذا ابتلاء وأن الابتلاء يقابل بالصبر والحكمة.

وقد اتخذ النبي صلى الله عليه وسلم موقف الصبر والأناة، لأنه أدرك أن هناك شيئا خلف هذه الحادثة، وأنه اختبار من نوع جديد ضمن الاختبارات السابقة للمجتمع المسلم، ولم يقدم الرسول صلى الله عليه وسلم على أي إجراء، سوى أنه استعذر من عبد الله ابن أبي بن سلول فقال: (من يعذرني في رجلٍ بلغني أذاه في أهلي، والله ما علمت على أهلي إلا خيرًا،) (الهراس، ١٩٨١م، ص٧٤).

- وجوب سلامة القلب وتطهيره من الشهوات المحرمة:

من القيم التربوية في آيات الإفك ذات العلاقة المباشرة بالمجتمع، وجوب سلامة القلب للمؤمنين وتطهيره من الشهوات المحرمة، يلحظ ذلك من قوله تعالى: (إن الذين يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا لهم عذاب أليم...) النور:١٩، فالآية الكريمة تفيد أن المحب لإشاعة الفاحشة مشارك في الإثم، كمشاركة من فعله، وكأن الآية بمفهومها تقول إن الإنسان كما يعاقب على ما يتفوّه به ويفعله، كذلك يستحق العقاب بما يخفيه في قلبه من محبة إشاعة الفاحشة بين المؤمنين (أحمد، ٢٠١٣، ص٤٤).

فهذه القيم التربوية والتوجيهات الربانية جاءت لتعاتب المؤمنين على خطأهم، وتؤدّبهم على ضرورة إحسان القول والفعل في ما يرد في المستقبل من أحداث، كما أن حادثة الإفك كانت خيرا للمجتمع المسلم، فقد جرى فيها الابتلاء وتبين الصادق من الكاذب وتمحصت القلوب، واستفاد المجتمع المسلم دروسا وعبرا عديدة، وهي كما وصف الله تعالى: (لا تحسبوه شرا لكم، بل هو خير لكم) النور:١١.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عددٍ من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية في بُعديها: التربية الاجتماعية، وحادثة الإفك، ومن أهمها وأقربها في موضوعها لهذه الدراسة، الدراسات التالية مرتبة زمنيا من الأقدم إلى الأحدث:

هدفت دراسة الكندري والصالحي وملك (٢٠١٠) إلى تسليط الضوء على أسس التربية الاجتماعية واستثمار القصص النبوي في تنمية الثقافة التربوية المعاصرة وربط القصص النبوي بالأدبيات التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن القصة النبوية تخاطب الوجدان والعقل لتهذيب السلوك الوجداني وحماية الفطرة، ورقي الشخصية، وبناء المجتمع ليحقق ذاته بما يتسق مع توجيهات الإسلام وبما يتفق مع المعاني الإنسانية، وأن ترسيخ القيم الأخلاقية من أعظم مقاصد القصص القرآني والنبوي إضافة إلى الأغراض الدينية لتقرير قواعد العقيدة ومسلماتها.

وسعت دراسة اللوح والأسطل (٢٠١١) إلى الكشف عن دواعي حادثة الإفك ودور المنافقين فيها، ثم الرد القرآني والحكم المستفادة من هذه الحادثة، ثم بيان الأحكام والمواعظ المستنبطة من حادثة الإفك، وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي، وقد توصلت في نتائجها إلى: أن ظاهرة النفاق كانت ومازالت تتصيد الفرص بين الحين والآخر، خاصة فيما يتعلق بعرض الرسول صلى الله عليه وسلم، كما أن الله سبحانه تولى الذود والدفاع والتبرئة لعرض عائشة رضي الله عنها، وكذلك فإن هذه القصة ابتلاء لبيت النبي صلى الله عليه وسلم من أجل الوصول إلى حكم وغايات جليلة ومهمة في مسيرة الدعوة الإسلامية.

واهتمت دراسة نوال البخيت (٢٠١٥) بالكشف عن الإشاعة وخطرها وذلك من خلال حادثة الإفك، وفيها تطرقت الباحثة إلى حقيقة الإشاعة وتاريخ نشأتها، وأركانها ودوافعها ووسائل نشرها من خلال حادثة الإفك، وحكم الإشاعة في التشريع الإسلامي والطرق الشرعية لعلاج الإشاعة، واستخدمت الباحثة المنهج الاستنباطي، وأوصى البحث أجهزة الأمن أن تسن القوانين والعقوبات الصارمة على مروجي الإشاعات، كما أوصى وسائل الإعلام بأن عليها دور المراقبة والمتابعة لمروجي الإشاعة للحد منها وتقويضها، وعقد اتفاقيات دولية لملاحقة مروجي الإشاعات دولياً.

وجاءت دراسة مها الهدب (٢٠١٦) للتعرف على منهج القران الكريم في علاج الشائعة في ضوء آيات حادثة الافك، من خلال مفهوم الشائعة وأنواعها وأركانها والعناية بمن مسته الشائعة، وتقديم حسن الظن، والتأكيد على ضرورة التثبت والتروي، والتحذير من التهاون في نقل الشائعة، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي الموضوعي، وكان من نتائج الدراسة: إن لفظ الشائعة بمفهومها في العصر الحاضر لم تذكر في معاجم اللغة العربية القديمة، وأن للشائعة في الاصطلاح معنيان: أحدهما عام وهو مأخوذ من الشيوع وهو الانتشار غير المحدود، والآخر خاص وهو: الخبر المثير المتعمد الذي يستهدف نتائج ضارة، كما أنه لم ترد الشائعة في القرآن بصيغة المصدر وإنما وردت بصيغة الفعل (تشيع)، وأوصت الدراسة بضرورة الاتجاه بالدراسات القرآنية إلى القضايا الفاعلة التي تمس المجتمع، وضرورة إعداد أعمال موسوعية فيها، إعادة لدراسة كثير من مشكلات هذا العصر، والبحث عن حلولها في القران الكريم، ودراستها دراسة علمية موضوعية.

كما تناولت دراسة نوال محمد (٢٠١٧) حادثة الإفك وقصة أصحاب الحجر وقصة أصحاب الجنة واستخراج المضامين والأهداف والقيم التربوية منها، واستخدمت الباحثة منهج تحليل المضمون والمنهج الاستنباطي التحليلي والمنهج الوصفي والمنهج التاريخي، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها: أن قصة الإفك تضمنت التربية على حسن الظن، وحفظ أعراض المسلمين والعفة، وقصة أصحاب الحجر تضمنت التربية على التوحيد والتقوى والتربية على التوبة والاستغفار، وقصة أصحاب الجنة تضمنت التربية على الصدقة، والإنفاق، وعدم الظلم

وأكدت دراسة الشمراني (٢٠٢١) على أهمية مبادئ التربية الاجتماعية في السنة النبوية وتطبيقاتها في البيئة المدرسية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن التربية الاجتماعية في الإسلام اتسمت بالثبات والتكامل والشمول لكافة أفراد المجتمع، وأن الشريعة الإسلامية تهدف إلى كل ما من شأنه أن يقوي الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع ويكون مجتمعا يسوده التكافل والتكاتف والتعاون، ويشيع فيه المحبة والأمن والاستقرار.

بينما كشفت دراسة المعبدي (٢٠٢٢) السعي لتنمية القيم الخلقية من خلال حادثة الإفك ضد الصديقة عائشة رضي الله عنها، وهدفت إلى تدبر آيات هذه الحادثة وأحاديثها، والوقوف على مدلولاتها لاستنباط القيم الخلقية منها، وإبراز الأساليب الشرعية في تنمية القيم الخلقية والاستفادة منها في تقويم الأخلاق، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، وجاء من نتائج البحث: أن حادثة الإفك انطوت على قيم خلقية عديدة وعظيمة يمكن من خلالها إصلاح مشكلات المجتمع، وأن قصة الإفك تعد درسا أخلاقيا للمؤمنين في كل مكان وزمان يمكنهم الاستفادة منه، وأن حفظ الأعراض من أهم مقاصد الدين الإسلامي، كما تنوعت أساليب التربية الخلقية في آيات حادثة الإفك وأحاديثها.

وركزت دراسة مواهب فرحان (٢٠٢٣) على الدلائل على صدق النبوة من خلال حادثة الإفك، وآثارها الإيمانية وقد استخدمت المنهج التحليلي، وتوصلت إلى نتائج عدة منها: أن لقصة الإفك دلائل واضحة في إثبات نبوة النبي صلى الله عليه وسلم، منها إخباره بالغيب بإذن الله، ونصر الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم، وخذلانه لأعدائه، وأن لهذه الحادثة فوائد إيمانية عظيمة، ودروساً بالغة، لأن أقدار الله تعالى وأفعاله لا تخلو من حكم بالغة وعواقب حميدة وغايات مقصودة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول قصة الإفك والتربية الاجتماعية بشكل عام، كما اتفقت في المنهجية المستخدمة مع كثير من الدراسات، وقد اتفقت مع معظم نتائج الدراسات السابقة على خطر الشائعة على المجتمعات وكذلك خطر المنافقين وشدة مكرهم، إلا أن الدراسة الحالية ركزت على جانب التربية الاجتماعية في قصة الإفك، بينما تناولت دراسة اللوح و الأسطل الكشف عن دواعي حادثة الإفك ودور المنافقين فيها، واهتمت دراسة نوال البخيت بالإشاعة وخطرها من خلال حادثة الإفك، وتناولت دراسة مها الهدب منهج القرآن في علاج الشائعة في ضوء آيات حادثة الإفك، بينما تناولت دراسة نوال محمد استخراج المضامين والأهداف والقيم التربوية من حادثة الإفك، وتناولت دراسة المعبدي تنمية القيم الخلقية من خلال حادثة الإفك، وتناولت دراسة مواهب فرحان الدلائل على صدق نبوة محمد صلى الله عليه وسلم من خلال حادثة الإفك وآثارها الإيمانية، بينما تناولت دراسة الكندري وزملاؤه وكذلك دراسة الشمراني، البعد الثاني للدراسة وهو: التربية الاجتماعية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة بحيث تبدأ هذه الدراسة من حيث انتهى إليه الآخرون، وكذلك صياغة أدبيات الدراسة، (الإطار النظري)، ثم في صياغة التطبيقات التربوية

التطبيقات التربوية:

المتأمل في خطاب الله سبحانه وتعالى في آيات الإفك، يرى أنه خطاباً اجتماعياً عاماً لجميع أفراد المجتمع، السالم منهم والمخطئ، وهذا ما يعرف بالتربية الاجتماعية، حيث يفيد هذا الأسلوب في الاهتمام بالمجتمع المسلم بجميع أفراده، وضمان وصول النصيحة والتوجيه لجميع الفئات.

ويتضح ذلك من أسلوب الآيات الواردة في الإفك، حيث جاءت بضمير الجمع، وكأن الله سبحانه وتعالى يعاتب ويربي المجتمع المسلم بأكمله، ليستعتب المخطئ ويتنبه السالم: (لا تحسبوه شراً لكم بل هو خير لكم) النور:١١، وقوله (لولا إذا سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا) النور:١٢، وقوله (ولولا فضل الله عليكم ورحمته في الدنيا والآخرة لمسكم في ما أفضتم فيه عذاب عظيم) النور:١٤، وقوله (إذ تلقونه بألسنتكم وتقولون بأفواهكم ما ليس لكم به علم

وتحسبونه هينا..) النور:١٥، وقوله (ولولا إذ سمعتموه قلتم ما يكون لنا أن نتكلم بهذا) النور:١٦، وقوله (يعظكم الله أن تعودوا لمثله أبدا) النور:١٧.

ويمكن الإفادة من هذه التوجيهات الربانية والقيم التربوية، لمعالجة الكثير من المشكلات الاجتماعية في هذا العصر، من خلال بعض التطبيقات التربوية التي سيتناولها الباحث في هذا المبحث.

التفاؤل، والنظرة الإيجابية:

أحيانا يظهر في المجتمع بعض الفتن أو الشائعات، على وسائل التواصل الاجتماعي، ويختلف الناس في النظر إليها والموقف منها، ما بين متفائل ومتشائم، لكن الله سبحانه وتعالى يربينا من خلال قصة الإفك على النظرة الإيجابية للأمور، حتى لو كانت في ظاهرها سلبية، على أن أي مشكلة أو مصيبة لن تعدم جانبا مشرقا يمكن استثماره في علاجها.

والمتأمل في أحوال المجتمع المسلم اليوم يرى كثرة المصائب والمشكلات والفتن، وقد سهّل انتشار ذلك وسائل التواصل الاجتماعي، مما قد يسبب مشاعر الإحباط والتشاؤم عند بعض الناس، لكن القرآن والسنة غنيان بالتوجيهات التي تبث الأمل والتفاؤل في النفوس.

ومن أبرز مكاسب التفاؤل للمجتمع:

- أنه عنصر أساسي لنجاح المجتمعات، وتقدمها، واتصافها بالفاعلية والعطاء والإنتاج.
- التفاؤل مهم أيضا في بناء الشخصية الإنسانية الفاعلة.
- أنه يعوّد المؤمن على النظرة الإيجابية في كل المحن.
- أنه يورث صاحبه طمأنينة النفس وراحة البال.

ولا يعني التفاؤل والنظرة الإيجابية أن يتجاهل الإنسان مواقف الحياة المزعجة، بل المقصود أن يتعامل مع تلك المواقف بطريقة أكثر إيجابية وإنتاجية، ويعتقد أن ما سيحصل هو الأفضل وليس الأسوأ.

إجراءات التطبيق:

مسارعة وسائل الإعلام إلى إبراز الجوانب الإيجابية في الحدث، والتأكيد على محدودية الجوانب السلبية، وكذلك قيام المؤثرين في وسائل التواصل الاجتماعي بالتأكيد على النظرة الإيجابية لهذا الحدث، وتفقد مكامن الخير فيه، والتسليم بأن الأمر لله فيما يخص الجوانب السلبية، أيضا تقوم الجهة ذات العلاقة بالحدث بإرسال رسائل توعوية بخيرية هذا الحدث وإمكانية قلبه إلى منحة، والاستفادة من ثمراته، وكذلك قيام أئمة المساجد والخطباء بتذكير الناس بالآيات والأحاديث التي تدعو إلى التفاؤل والنظر الإيجابية للأمور، وذم التشاؤم والسلبية، كذلك استشعار كل فرد من أفراد المجتمع بأن كل المصائب والفتن في هذا العالم هي من تدبير الله سبحانه وتعالى، وحينئذ تهدأ النفس ويرتاح الخاطر، وهذا ما يمكن استنتاجه من قوله تعالى في معرض آيات الإفك: (لا تحسبوه شرا لكم بل هو خير لكم) النور: ١١.

حسن الظن بأهل الإيمان:

إذا كان الإنسان نقي السريرة، كان ظنه بالمؤمنين حسنا، والعكس كذلك فمن يقدم الظن السيء دائما فيما لا شبهة فيه، تجده خبيث النفس غالبا.

وقد أرشد القرآن إلى أن أكثر سوء الظن بالمسلمين ظن خاطئ، فقال سبحانه: (يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرا من الظن إن بعض الظن إثم) الحجرات: ١٢، قال السعدي رحمه الله: (نهى الله سبحانه عن كثير من ظن السوء بالمؤمنين، لأن بعض الظن إثم، وذلك كالظن الخالي من الحقائق والقرائن، وكظن السوء الذي يقترن به الكثير من الأقوال والأفعال المحرمة، فإن بقاء ظن السوء في قلب الإنسان، لا يزال به حتى يقول ويفعل ما لا ينبغي، وفي ذلك إساءةً للظن بالمسلم، وبغضه وكرهه، مع أن المطلوب خلاف ذلك منه) (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٨٠١).

إن إحسان الظن بالمجتمع المسلم يحتاج إلى مجاهدة النفس وتصبيرها على ذلك، لا سيما وأن الشيطان يجري من ابن آدم مجرى الدم كما جاء في الحديث، ولا يكاد يفتر عن التفريق بين المؤمنين والتحريش بينهم، وأعظم الأسباب لمخالفة الشيطان واتقاء شره، هو إحسان الظن بالمسلمين.

إجراءات التطبيق:

الالتحاق بالدورات التدريبية التي تربي الإنسان على تقديم حسن الظن تجاه إخوانه المسلمين، وكذلك ينبغي أن تزخر المناهج أو المقررات الدراسية بالطرق والأساليب لتفعيل إحسان الظن بالمسلمين، بل وإجراء تدريبات عملية وأنشطة تربوية على ذلك، وإذا كان الحدث يتعلق بشخصية فاضلة في المجتمع، فيجب اتباع توجيه القرآن الوارد في قصة الإفك: (لولا إذ سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا، وقالوا هذا إفك مبين) النور:١٢، أولا: إحسان الظن به، ثانيا نفي التهمة عنه بالقول، وذلك يكون عبر وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، وهذا مرتبط بتوجيه القرآن بإحسان الظن بالمؤمنين في قصة الإفك.

ضرورة التثبت عند ورود الأخبار:

أرشد الله المجتمع المسلم إلى التثبت عند سماع خبر ما، خصوصا إذا كان الناقل لهذا الخبر فاسقا، فينهى عن تصديقه مباشرة، قال الله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا) الحجرات: ٦، قال السعدي رحمه الله: (بل الواجب عند خبر الفاسق، التثبت والتبين، فإن دلت القرائن على صدقه، صدقناه، وإن دلت على كذبه، كذبناه، وفيه دليل على أن خبر الصادق مقبول، وخبر الكاذب مردود، وخبر الفاسق متوقف فيه) (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٧٩٩).

وتزداد أهمية التثبت، وتعظم الحاجة إليه عند كثرة الفتن، واضطراب الأحوال، واختلاط الحق بالباطل، لما يستدعيه زمن الفتن والشرور من كثرة الكذب والافتراء، فالفتن إنما تزداد بالإشاعات والأباطيل، وتنتشر بالقال والقيل، خصوصا مع خفة عقل نقلتها، ورقّة دين سعاتها، الأمر الذي يمنعهم من امتثال أمر الله سبحانه بالتثبت وترك العجلة.

إجراءات التطبيق:

إنشاء وحدة أو قسم تابع لوزارة الداخلية، مختصة بنفي الشائعات أو تصحيحها، ويكون لها حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك ضرورة التزام وسائل الإعلام بالتروي والتأني عند ورود الأخبار، والتحقق من صحتها، كونها منبراً من منابر نشر الأخبار في المجتمع، كذلك أن يقوم الأئمة والخطباء بتكثيف الحديث في خطبهم وكلماتهم التوعوية عن ضرورة التثبت عند سماع

الأخبار، وشدة ضرر نشر الشائعات وتناقلها، كذلك يدرّب الإنسان نفسه على التأكد من الخبر قبل نشره في وسائل التواصل الاجتماعي، فإذا مارس هذا التدريب وكرره، أصبح عادة له، وامتثل أمر الله وساهم في استقرار المجتمع، كذلك يجب على الجهة ذات العلاقة بالحدث سرعة نفي الخبر أو تصحيحه، وعدم ترك الناس يخوضون في هذا الخبر بدون دليل، وهذا نظير ما أرشد الله إليه في حادثة الإفك.

أهمية الوعي والفطنة في الأزمات:

لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود المتربصين والمنافقين، الذين يسعون لإثارة البلبلة والاضطراب في المجتمع، من خلال وسائل عدة كاختلاق الأكاذيب، أو إلقاء التهم على الأبرياء جزافا، أو تضخيم الأمور والمبالغة فيها.

وأسرع المجتمعات تصديقا للشائعات هي المجتمعات الفاشلة الجاهلة، بسبب سذاجتها تصدق كل ما يقال، وتردد الأخبار المكذوبة دون تمحيص ولا تأكد، وأما المجتمعات الواعية، فلا تلتفت إلى الشائعات، بل تكون مدركة لألاعيب المنافقين والمغرضين، فلا يؤثر هذا الأمر على مسيرتها، والمطلوب من المجتمع المسلم أن يكون واعيا ومتعاونا تجاه الأخبار المغرضة والشائعات السيئة، امتثالا لأمر الله سبحانه: (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) المائدة: ٢، (إبراهيم، ٢٠١٩، ص٢١).

ومن ثَم فإن ظاهرة انتشار الشائعات ترتبط بقلة الوعي بخطورتها، والتصدي لها يكون بتفعيل دور مؤسسات المجتمع في تنمية الوعي بالمخاطر والآثار السلبية المترتبة عليها، حفاظا على وحدة المجتمع واستقراره، وجهوده في تحقيق التنمية بكافة عناصرها، وكذلك تنمية الوعي بالتجريم القانوني لمروجي الشائعات والأكاذيب (حجازي، ٢٠١٩، ص١٥٣).

إجراءات التطبيق:

الدور الأكبر يقع على عاتق وسائل الإعلام، فينبغي أن تقوم ببث مواد مرئية، وسمعية وحوارات وحلقات نقاش مستدامة، لترسيخ الوعي لدى أفراد المجتمع، كذلك استثمار اللوحات الدعائية في الشوارع بعبارات مختصرة، تؤكد على أهمية الوعي، كذلك أن يقوم المؤثرون في وسائل

التواصل الاجتماعي بحكاية القصص المؤثرة، التي تسبب أفرادها في كوارث أو مصاعب بسبب قلة الوعي، كذلك تضمين المناهج الدراسية لموضوع الوعي، انطلاقا من استفحال ضرر حادثة الإفك بسبب قلة الوعي.

الاستشارة عند الملمات:

أمرت النصوص الشرعية باستشارة أهل الاختصاص في الأمور التي لها علاقة بأمن المجتمع المسلم، بل جعلت ترك ذلك من اتباع خطوات الشيطان، كما قال الله تعالى: (وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ولولا فضل الله عليكم ورحمته لاتبعتم الشيطان إلا قليلا) النساء: ٨٣ (إبراهيم، ٢٠١٩، ص١٦).

والاستشارة سنة الأنبياء، وعادة العقلاء، وقد أمر الله تعالى بها النبي صلى الله عليه وسلم قبل أن يعزم على أمر يخص الشأن العام: (وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكّل على الله إنّ الله يحبّ المتوكّلين) آل عمران: ١٥٩، وأورد الطبري في تفسير الآية ما نصه: (إنما أمر الله عز وجل نبيه صلى الله عليه وسلم بالمشورة، لما علم فيها من الخير، وليتّبعه المؤمنون من بعده فيما حزبهم، ويستنّوا بسنّته في ذلك، ويحتذوا الفعل الذي رأوه يفعله في حياته، من مشاورة أصحابه في الأمر إذا نزل بهم، من أمر الدين أو الدنيا) (الطبري، ١٤٢٢هـ، ج٧، ص٣٤٥).

إجراءات التطبيق:

بحمد الله يوجد في مجتمعنا مجلس يهتم بالمشورة فيما يتعلق بالشأن العام وهو "مجلس الشورى"، يناقش المشكلات الاجتماعية ويطرح الحلول المقترحة لها، كذلك من المهم التأكيد على مبدأ الشورى من قبل أئمة المساجد وخطبائها، سواء ما يتعلق بالشأن العام أو الشأن الخاص، وكذلك العلماء والمفكرون لهم دور في ذلك بتوفير الاستشارة لأفراد المجتمع عبر الهاتف أو عبر مراكز مختصة بهذا الشأن، من المهم وجود مكاتب للاستشارات في الجامعات والمدارس تستقبل استشارات الطلاب وتبين لهم الطرق السليمة والخيارات الصحيحة، استنادا إلى مشاورة النبي صلى الله عليه وسلم لعلي بن أبي طالب وبلال رضي الله عنهما في هذه القصة.

عدم المحاباة في الدين:

أرشد الله في القرآن إلى الحزم عند التعامل مع الأحكام الشرعية، وعدم المحاباة فيها، فقال تعالى: (يا يحيى خذ الكتاب بقوة) مريم:١٢، بل إن الله سبحانه امتن على نبيه صلى الله عليه وسلم بأن عصمه من محاباة الكفار في أمر الدين، فقال تعالى: (ولولا أن ثبتناك لقد كدت تركن إليهم شيئا قليلا. إذا لأذقناك ضعف الحياة وضعف الممات ثم لا تجد لك علينا نصيرا) الإسراء: ٧٤، ٧٥.

والسنة النبوية مليئة بالنماذج التي طبق فيها النبي صلى الله عليه وسلم مبدأ الحزم، ولم يحابِ أصحابه أو أقاربه، ومن ذلك قصة المخزومية التي سرقت، فجاء أسامة بن زيد ليشفع فيها، فغضب النبي صلى الله عليه وسلم، وقام وخطب الناس فقال: (أمّا بعد، فإنّما أهلك النّاس قبلكم: أنّهم كانوا إذا سرق فيهم الشّريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضّعيف أقاموا عليه الحدّ، والذي نفس محمّدٍ بيده، لو أنّ فاطمة بنت محمّدٍ سرقت لقطعت يدها) (البخاري: ٤٣٠٤).

قال ابن حجر العسقلاني (١٤١٠، ج١٢، ص٨٩): (يجب ترك المحاباة في إقامة الحد على من استحق ذلك ولو كان والدا، أو ولدا أو قريبا أو غير ذلك، كما يجب التشديد والإنكار على من رخص فيها أو همّ بالشفاعة فيمن وجب عليه الحد).

وحينئذ إذا وقع بعض أفراد المجتمع في خطأ جسيم مقصود ومتعمد وليس ثَم عذر، مثل تبني اختلاق شائعة ونشرها، أو قذف أحد رموز المجتمع البريئين بدون دليل ولا بينة، أو إحداث فساد في المجتمع، فلا ينبغي للحاكم التغاضي عن ذلك أو التماس الأعذار، بل يجب عقوبتهم أو إقامة الحد إن كان مما يستدعي ذلك.

إجراءات التطبيق:

أن تستمر منظومة القضاء على قدر من الحزم والقوة في تنفيذ الأحكام الشرعية، ولا تجامل في ذلك، كذلك الإعلان في وسائل الإعلام عن اتخاذ عقوبة تجاه المخطئين، أو إقامة الحد فيمن يستحق ذلك، ومن الأفضل أن تكون إقامة الحد على مرأى من الناس، امتثالا لتوجيه القرآن: (وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين) النور:٢، كذلك تزويد المقررات الدراسية بتفاصيل العقوبات

المتخذة تجاه المخطئين في حق المجتمع، وهذا مستفاد من إقامة الحد على الصحابة الذين ارتكبوا إثم القذف رضي الله عنهم.

النتائج والتوصيات:

من أهم نتائج البحث ما يلي:

١. التفاؤل والنظرة الإيجابية للأمور وإن كانت في ظاهرها شرا، فقصة الإفك تبدو للوهلة الأولى شراً محضاً، لكن الله سبحانه أخبر بأنها خير وليست شراً.

٢. وعي أفراد المجتمع هو معيار انتشار الشائعات من عدمه.

٣. من وسائل المنافقين للإضرار بالإسلام: اللجوء للحِيَل والمكائد والخداع، والابتعاد عن الأسلوب المباشر.

٤. تزداد أهمية التثبت في الأخبار، وتعظم الحاجة إليه في زمن كثرة الفتن، واضطراب الأحوال، واختلاط الحق بالباطل، لما يستدعيه زمن الفتن والشرور من كثرة الكذب والافتراء.

٥. طريقة التعامل مع اتهام الشخصيات الفاضلة، أولا: إحسان الظن به، ثانيا: نفي التهمة عنه بالقول.

٦. إقامة الحد أو العقوبة على مرأى من الناس؛ من تعاليم الإسلام ومقاصده.

٧. المنابر الإعلامية تتحمل العبء الأكبر في نشر الشائعات.

٨. عدالة الصحابة الكرام وتوثيقهم، حتى لو وقع منهم خطأ، فالله قد أثبت عدالتهم بقوله: (والسابقون الأولون من المهاجرين والأنصار والذين اتبعوهم بإحسان رضي الله عنهم ورضوا عنه) التوبة: ١٠٠.

٩. من أهم دوافع المنافقين لنشر الإفك: تشويه الدعوة الإسلامية وأصحابها، وتنفير الناس منها، والقدح في المكانة الخلقية للدعوة الإسلامية، وإشعال نار الفتنة في المجتمع المسلم، وإشاعة الفاحشة في المؤمنين، وتنغيص فرحة الانتصار بالغزوة.

التوصيات:

١. استحداث مقرر دراسي في المرحلة الثانوية يتناول موضوع الوعي بكافة جوانبه.

٢. قيام الجامعات بعقد المؤتمرات والندوات العلمية المتعلقة بموضوع الشائعات وضررها على استقرار الدول.

٣. تفعيل دور المسجد من خلال إقامة الحد أو العقوبة فيه ردعاً للمجترئين.

٤. عقد شراكة بين مؤسسات التربية لاستحداث استراتيجية تهدف لإفشال مخططات المنافقين لزعزعة المجتمع.

٥. إنشاء مكاتب للاستشارات في الجامعات والمدارس، تستقبل استشارات الطلاب وتبين لهم الطرق السليمة والخيارات الصحيحة.

٦. إنشاء منصة خاصة بالمؤثرين في وسائل التواصل الاجتماعي، وتكليفهم رسميا وبشكل دوري ببث مواد توعوية، تساهم فعليا في علاج مشكلات المجتمع.

٧. إنشاء وحدة أو قسم تابع لوزارة الداخلية مختص بتتبع الشائعات، ومعرفة مصدرها، والقيام بنفيها أو تصحيحها، ويكون لها حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، صفاء عباس عبد العزيز. (٢٠١٩) الإشاعة وأثرها على الفرد والمجتمع. **مجلة البحث العلمي في الآداب**، ع٢٠، ج ٨، ١ – ٢٤.

ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام. (١٤٢٠هـ). **العقيدة الواسطية**. دار أضواء السلف. الرياض.

ابن فارس، أحمد. (١٣٩٩هـ). **معجم مقاييس اللغة**. دار الفكر. دمشق.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر. (١٤٢٥هـ). **تفسير القرآن العظيم**. مكتبة الصفا. القاهرة.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على. (١٤١٤هـ). **لسان العرب**. دار صادر. بيروت.

أبوداود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق. (١٤٣٠هـ). **سنن أبي داود**. دار الرسالة العالمية. بيروت.

أحمد، محمد مسعود. (٢٠١٣م). الدروس المستفادة من حادثة الإفك. **مجلة التبيان**، ع٦، ٣١-٥٤.

أحمد، مهدي رزق الله. (٢٠١٢م). **القيم التربوية في السيرة النبوية**. كرسي المهندس عبد المحسن الدريس. جامعة الملك سعود. الرياض.

البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة. (١٤٢٢هـ). **صحيح البخاري**. دار طوق النجاة. بيروت.

البخيت، نوال بركة. (٢٠١٥). الإشاعة وخطرها من خلال حادثة الإفك أنموذجا. **المجلة العلمية لكلية أصول الدين والدعوة بالزقازيق**، ع٢٧، ج١ ، ٣٤٣ – ٣٨٠.

بدوي، أحمد زكي. (١٩٧٧). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. مكتبة لبنان. بيروت.

بدوي، أحمد زكي. (١٩٨٠). **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. دار الفكر العربي. القاهرة.

بن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. (١٩٨٤م). **التحرير والتنوير**. الدار التونسية للنشر. تونس.

الجوهري، أبو نصر إسماعيل. (١٤٠٧). **تاج اللغة وصحاح العربية**. دار العلم للملايين. بيروت.

حجازي، هدى محمود حسن. (٢٠١٩). المسؤولية المهنية للمنظم الاجتماعي في تنمية الوعي المجتمعي بالتصدي للشائعات: رؤية اجتماعية استشرافية "مصر أنموذجا". **شؤون اجتماعية**، مج٣٦، ع١٤٤، ١٤٩ – ١٩٠.

حسين، السيد عبدالحليم محمد. (١٩٩٦). قصة الإفك: باب التفسير. **مجلة التوحيد**، س ٢٤، ع ١٠، ١٠ – ١١.

الخضيري، عبدالعزيز بن عبدالله بن عبدالعزيز. (٢٠٠٨). وقفات مع آيات الإفك. **مجلة البحوث الإسلامية**، ع ٨٧، ٢٩١ – ٣٣٠.

الدريهم، سعد بن عبدالعزيز. (٢٠١٦). نظرات بيانية في آيات حادثة الإفك. **مجلة جامعة دنقلا للبحوث العلمية**، مج ٦، ع ١١، ٩ – ٣٠.

الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة. (١٣٩٨هـ). **غريب القرآن**. دار الكتب العلمية. بيروت.

الرازي، أحمد بن فارس. (١٩٧٩). **معجم مقاييس اللغة**. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان.

الزيود، ماجد. (٢٠١١م). **الشباب والقيم في عالم متغير**. عمان: دار الشروق.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (١٤٢٠). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**. مؤسسة الرسالة. بيروت.

الشمراني، أيمن أحمد. (٢٠٢١). مبادئ التربية الاجتماعية في السنة النبوية وتطبيقاتها في البيئة المدرسية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٥، ع٤٤، ٤٧ – ٦٧.

الشوادفي، صفوت. (١٩٩٥). الإفك. **مجلة التوحيد**، س ٢٤، ع ٢، ٦ – ٩.

الطبري، أبو جعفر، محمد بن جرير. (١٤٢٢هـ). **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**. دار هجر للطباعة والنشر. القاهرة.

العساف، صالح محمد. (٢٠٠٩). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. دار الزهراء للنشر والتوزيع. الرياض. ط٢.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل. (١٤١٠). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**. دار الكتب العلمية. لبنان.

العسكر، عبدالله محمد. (١٤٣٩هـ). **التفاؤل في زمن الكروب: تلمس لأهم سمات منهج القرآن الكريم في عرض موضوع التفاؤل**. دار رسالة البيان. الرياض.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). **العين**. دار ومكتبة الهلال. مصر.

فرحان، مواهب بنت علي منصور. (٢٠٢٣). دلائل صدق النبوة في حادثة الإفك وآثارها الإيمانية. **مجلة الآداب**، مج١١، ع٤٤، ٥٤٥ – ٥٧٢.

القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري. (١٣٨٤هـ). **الجامع لأحكام القرآن**. دار الكتب المصرية. القاهرة.

الكندري، لطيفة حسين و الصالحي، محسن حمود و ملك، بدر محمد. (٢٠١٠). التربية الاجتماعية في القصة النبوية. **مجلة التربية**، ع ١٤٤، ج ٣، ٨١ – ١٢٣.

لطرش، فيروز. (٢٠٢٠). التربية والتنمية الإجتماعية: قراءة في المسارات والتحديات. **مجلة دراسات وأبحاث**، مج١٢، ع١، ٨٦٢ – ٨٧٣.

اللوح، عبدالسلام حمدان عودة، و الأسطل، عبدالجواد محمد. (٢٠١١). حادثة الإفك ودور المنافقين في تحريفها وإشاعتها. **أعمال مؤتمر خطر الروايات الواهية على الإسلام**، فلسطين غزة: الجامعة الإسلامية بغزة كلية أصول الدين، ١٠٢٧ – ١٠٦٠.

محمد، نوال مهدي، و خوجلي، حيدر. (٢٠١٧). **المضامين التربوية في القصص القرآني: قصة حادثة الإفك، قصة أصحاب الحجر وقصة أصحاب الجنة**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية. أم درمان.

محمود، علي عبد الحليم. (٢٠٠٠). **التربية الاجتماعية الإسلامية**. مكتبة دار السلام. القاهرة.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد و عبدالقادر، حامد و النجار، محمد. (٢٠٠٤م). **المعجم الوسيط**. دار الدعوة. القاهرة.

المعبدي، عفاف بنت عطية الله ضيف الله. (٢٠٢٢). تنمية القيم الخلقية في ضوء حادثة الإفك: دراسة موضوعية تحليلية. **مجلة العلوم الإسلامية الدولية**، مج٦، ع٣، ٧٤ – ١٠٤.

المقدسي، عبد الغني بن عبد الواحد بن علي تحقيق: الهلالي، سليم عيد. (١٤٢٦هـ). **حديث الإفك**. دار غراس. الكويت.

النحلاوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). **التربية الاجتماعية في الإسلام**. دار الفكر، دمشق.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (١٣٧٤هـ). **صحيح مسلم**. دار إحياء التراث العربي. بيروت.

الهدب، مها بنت عبدالله محمد. (٢٠١٦). منهج القرآن الكريم في علاج الشائعة في ضوء آيات حادثة الإفك. **المؤتمر الدولي القرآني الأول: توظيف الدراسات القرآنية في علاج المشكلات المعاصرة**، مج٣، أبها، جامعة الملك خالد، كلية الشريعة وأصول الدين، ٢٠٦٩ – ٢١١٦.

الهراس، عبد السلام أحمد. (١٩٨١). قصة الإفك ومقاصدها في فقه الدعوة. **الوعي الإسلامي**، س١٧، ع٢٠٢، ٦٩ – ٧٧.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abu Dawud, Suleiman bin Al-Ashath bin Ishaq. (1430H). ***Sunan Abi Dawood (Prophet's Traditions collected by Abi Dawood)***. Global Message Publishing House. Beirut.

Ahmed, Mahdi Rizkullah. (2012G). Al-Qiam Al-Tarbawiyah Fi Al-Siyrah Al-Nabawiyah (In Arabic). Chair of Eng. Abdulmohsen Al-Drees. King Saud University. Riyadh.

Ahmed, Mohammed Masoud. (2013). ***Lessons Learned from the Al-Ifk Incident***. Al-Tibyan Magazine, No. 6, 31-54.

Al-Askar, Abdullah Mohammed. (1439H). ***Optimism in Times of Distress: Illustration the Most Important Features of the Holy Quran's Approach to Presenting the subject of Optimism***. Risala Al-Bayan Publishing House. Riyadh.

Al-Asqalani, Ahmed bin Ali bin Hajar Abu Al-Fadl. (1410). ***Fath Al-Bari Sharah Sahih Al-Bukhari (Facilitation of the Maker, Explanation of Prophet's Traditions collected by Al-Bukhari)***. Scientific Books Publishing House. Lebanon.

Al-Assaf, Saleh Mohammed. (2009G).Al-Madkhal Ilaa Al-Bahth Fi Al-Ulum Al-Sulukiyah (In Arabic). Al-Zahraa Publishing House for Publication and Distribution. Riyadh. 2nd edition.

Al-Bakhit, Nawal Baraka. (2015). ***Rumor and its Danger through the Al-IFk Incident as a Model***. Scientific Journal of the College of Fundamentals of Religion and Dawah in Zagazig, No. 27, Part 1, 343-380.

Al-Bukhari, Mohammed bin Ismail bin Ibrahim bin Al-Mughirah. (1422H). ***Sahih Al-Bukhari (Prophet's Traditions collected by Al-Bukhari)***. Lifebuoy Publishing House. Beirut.

Al-Dinuri, Abdullah bin Muslim bin Qutaybah. (1398H). ***Strange Matters in Quran***. Scientific Books Publishing House. Beirut.

Al-Durahim, Saad bin Abdulaziz. (2016G). Nazarat Bayaniyah Fi Aiyat Hadithat Al-Ifk (In Arabic). Dongola University Journal of Scientific Research, Volume 6, Issue 11, 9-30.

Al-Farahidi, Al-Khalil bin Ahmed. (No date). ***The Eye***. Al-Hilal Publishing House and Library. Egypt.

Al-Gawhari, Abu Nasr Ismail. (1407H). Taj Al-Lughah Wasihah Al-Arabiyah (In Arabic). Knowledge for Millions Publishing House. Beirut.

Al-Hadab, Maha bint Abdullah Mohammed. (2016). ***The Holy Quran's Approach to Treating Rumors in Light of the Verses of the Al-Ifk Incident***. The First International Quranic Conference: ***Applying Quranic Studies in Treating Contemporary Problems***, Volume 3, Abha: King Khalid University - College of Sharia and Fundamentals of Religion, 2069-2116.

Al-Haras, Abdulsalam Ahmed. (1981). ***The Story of the Al-Ifk and its Objectives in the Jurisprudence of Dawa. Islamic Awareness***, volume 17, No. 202, 69-77.

Al-Kandari, Latifa Hussein, Al-Salhi, Mohsen Hamoud and Malak, Badr Mohammed. (2010G). Al-Tarbiyah Al-Ijtimaeiyah Fi Al-Qisah Al-Nabawiyah (In Arabic). Journal of Education, No. 144, Part 3, 81-123.

Al-Khudairi, Abdulaziz bin Abdullah bin Abdulaziz. (2008). ***Poses with Ifk Verses***. Journal of Islamic Research, No. 87, 291-330.

Al-Louh, Abdulsalam Hamdan Odeh, and Al-Astal, Abduljawad Mohammed. (2011). ***The Al-Ifk Incident and the Role of the Hypocrites in Distorting and Spreading it***. Works of the Conference on the Danger of False Narratives on Islam, Palestine, Gaza: Islamic University in Gaza, College of Fundamentals of Religion, 1027-1060.

Al-Mabadi, Afaf bint Atiya Allah Dhifallah. (2022). ***Developing Moral Values in Light of the Al-Ifk Incident: an Objective and Analytical Study***. International Islamic Sciences Journal, volume 6, No. 3, 74-104.

Al-Maqdisi, Abdulghani bin Abdulwahid bin Ali, investigated by: Al-Hilali, Salim Eid. (1426H). ***Hadith Al-IFk***. Ghrass Publishing House. Kuwait.

Al-Nahlawi, Abdulrahman. (2006G). Al-Tarbiyah Al-Ijtimaeiyah Fi Al-Islam (In Arabic). Al-Fikr Publishing House, Damascus.

Al-Naysaburi, Muslim bin Al-Hajaj. (1374H). ***Sahih Muslim (Prophet's Traditions collected by Muslim)***. Arab Heritage Revival Publishing House. Beirut.

Al-Qurtubi, Mohammed bin Ahmed Al-Ansari. (1384H). ***The Comprehensive of the Provisions of the Quran***. Egyptian National Library and Archives. Cairo.

Al-Razi, Ahmed bin Faris. (1979G). Muejam Maqayis Al-Lughah (In Arabic). Arab Book Publishing House. Beirut. Lebanon.

Al-Saadi, Abdulrahman bin Nasser bin Abdullah. (1420). ***Taysir Al-Karim Al-Rahman Fi Tafsir Kalam Al-Manan (Facilitation of the Munificent the Most Gracious in the Interpreting the Words of the Gracious Bestower)***. Al-Resala Foundation. Beirut.

Al-Shamrani, Ayman Ahmed. (2021G). Mabadi Al-Tarbiyah Al-Ijtimaeiyah Fi Al-Sunnah Al-Nabawiyah Watatbiqatuha Fi Al-Biyah Al-Madrasiyah (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume 5, Issue 4, 47-67.

Al-Shawadfi, Safwat. (1995G). Al-Ifk (In Arabic), Al-Tawhid Magazine, year 24, issue 2. 6-9.

Al-Tabari, Abu Jafar, Mohammed bin Jarir. (1422H). ***The Comprehensive of Statement from the Interpretation of Verses of the Quran***. Hajar Publishing House for Printing and Publishing. Cairo.

Al-Zayoud, Majid. (2011G). Al-Shabab Walqiyam Fi Alam Mutaghaiyir (In Arabic). Amman: Al Shorouk Publishing House.

Badawi, Ahmed Zaki. (1977G). Muejam Mustalahat Al-Ulum Al-Ijtimaeiyah (In Arabic). Lebanon Library. Beirut.

Badawi, Ahmed Zaki. (1980G). Muejam Mustalahat Al-Tarbiyah Waltaelim (In Arabic). Al-Fikr Al-Arabi Publishing House. Cairo.

Bin Ashour, Mohammed Al-Taher bin Mohammed. (1984). ***Liberation and Enlightenment***. Tunisian Publishing House. Tunisia.

Farhan, Mawahib Bint Ali Mansour. (2023). ***Evidence of the Truth of the Prophecy in the Ifk Incident and its Faith Effect***. Journal of Arts, Volume 11, Issue 4, 545-572.

Hegazi, Huda Mahmoud Hassan. (2019). ***The Professional Responsibility of the Social Organizer in Developing Society Awareness in Confronting Rumors: a Forward-Looking Social Vision "Egypt as a Model".*** Social Affairs, volume 36, No. 144, 149-190.

Hussein, Al-Sayed Abdulhalim Mohammed. (1996). ***The Story of Al-Ifk: Part on Interpretation***. Al-Tawhid Magazine, Edition 24, No. 10, 10-11.

Ibn Fares, Ahmed. (1399H). ***Lexicon of Language Standards***. Al-Fikr Publishing House. Damascus.

Ibn Kathir, Abu Al-Fida Ismail bin Omar. (1425H). ***Interpretation of the Great Quran***. Al-Safa Library. Cairo.

Ibn Manzur, Mohammed bin Makram bin Ali. (1414H). ***Arabs' Tongue***. Sader Publishing House. Beirut.

Ibn Taymiyah, Abu Al-Abbas Ahmed bin Abdulhalim bin Abdulsalam. (1420H). ***The Wasitiyya Doctrine***. Adwa Al-Salaf Publishing House. Riyadh.

Ibrahim, Safaa Abbas Abdulaziz. (2019) ***Rumor and its Effect on the Individual and Society***. Journal of Scientific Research in Arts, No. 20, Part 8, 1-24.

Latrash, Fayrouz. (2020G). Al-Tarbiyah Waltanmiyah Al-Ijtimaeiyah: Qira'ah Fi Al-Masarat Waltahadiyat (In Arabic). Journal of Studies and Research, Volume 12, Issue 1, 862-873.

Mahmoud, Ali Abdulalim. (2000G). Al-Tarbiyah Al-Ijtimaeiyah Al-Islamiyah (In Arabic). Al-Salam Library. Cairo.

Mohammed, Nawal Mahdi, and Khojali, Haider. (2017). Educational Contents in Quranic Stories: the Story of the Ifk Incident***, the Story of the Residents of Al-Hejr, and the Story of the Residents of Paradise***. (Unpublished Ph.D. Thesis). Omdurman Islamic University. Omdurman.

Mustafa, Ibrahim and Al-Zayat, Ahmed and Abdulqader, Hamed and Al-Najjar, Mohammed. (2004G). Al-Muejam Al-Wasit (In Arabic). Al-Da'wah Publishing House. Cairo.

أثر التدريس باستعمال مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية

The Effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on Arabic Language Learners Beliefs

إعداد

د. جابر بن زاهر بن جابر عسيري

أستاذ اللغويات التطبيقية العربية المشارك

قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

Dr. Jaber Zaher J. Asiri

Associate Professor of Applied linguistics
Language Preparation Department - Arabic Language Teaching Institute - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: ASR59@HOTMAIL.COM

DOI:10.36046/2162-000-021-005

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/٢ م

المستخلص

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغويّة Consciousness-Raising Tasks في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول مقرر القواعد اللغويّة، وتدريسها لهم، واستعمالها في سياقات مختلفة، ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة بتطبيق المقياس القبلي والبعدي على عينة تجريبية واحدة مكونة من ٢١ طلابًا في المستوى الرابع في أحد معاهد تعليم اللغة العربية التابع لإحدى الجامعات السعودية في مدينة الرياض. كما صمم الباحث برنامجًا تدريسيًا قصير المدى معتمدًا على "مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية"؛ بهدف الكشف عن التعديلات التي سيحدثها المتغير المستقل (البرنامج التدريسي) في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة فيما يتعلق بمقرر القواعد اللغوية من حيث تدريسها لهم، واستعمالها في سياقات لغويّة مختلفة. وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود اختلافات بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على المجموعة التجريبية فيما يتعلق باعتقاداتهم المتعلقة بالقواعد اللغوية، وطريقة تدريسها لهم، واستعمالها أثناء التواصل والكتابة، وكانت تلك الاختلافات لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن نسبة التغير الإيجابي في اعتقادات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي تجاوزت 90% مقارنة باعتقاداتهم في التطبيق القبلي في جميع محاور الاستبانة.

الكلمات المفتاحية: مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية، أزمنة الأفعال، الاعتقادات، الطريقة التقليدية.

Abstract

This study aims to investigate the effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on Arabic Language Learners beliefs (ASL) as a second language about linguistic grammar, Its teaching, and their use. To this end, the researcher used the quasi-experimental method based on one experimental group by applying the pre- and post-tests to one experimental sample of fourth-level students in one of Arabic language teaching institutes affiliated with a Saudi university in Riyadh city, KSA. The researcher also designed a short-term teaching program entitled “Grammar Consciousness-Raising Tasks” with the aim of knowing the extent of the modifications that the independent variable (the teaching program) will bring about in the beliefs of learners of Arabic as a second language in the study sample regarding linguistic grammar in terms of its teaching and their use. The results of the study resulted in differences between the pre- and post-application on the experimental group with regard to their beliefs about linguistic grammar, its teaching, and their use. These differences were in favor of the post-application, meaning that there is a positive effect of the independent variable on all dependent variables.

Keywords: Consciousness-Raising Tasks, Narrative tenses competence, Beliefs, The conventional grammar teaching method.

المقدمة

الحقيقة التي يجب طرحها في مستهل هذه الدراسة هي أنّ هناك جدلًا واسع النّطاق بين المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبيّة حول التدريس الصريح وغير الصريح للقواعد اللغويّة ومدى أهميته في اكتساب اللغة الثانية؛ إذ يرى Krashen (1982) أنّ تدريس القواعد اللغوية والاهتمام بها أثناء التدريس ليس بالضرورة أنْ يؤدي إلى اكتساب المعرفة اللغويّة والتواصل اللغويّ بشكل دقيق. ويتفق معه في ذلك (Prabhu, 1987; Seliger, 1983) اللذان يريان أنّ ممارسة اللغة بشكل طبيعي ستؤدي إلى تعلم القواعد اللغويّة واكتسابها دون الحاجة إلى التركيز على تدريس القواعد اللغويّة للمتعلمين بشكل صريح، بمعنى آخر، يرى أنصار هذا الرأي أنّ معرفة القواعد اللغويّة وتعلمها ستتم من خلال ممارسة اللغة بشكل عفوي أثناء التواصل مع الآخرين في سياقات لغوية مختلفة. في حين يرى آخرون ضرورة التركيز على تدريس قواعد اللغة وتعلمها بشكل صريح على اعتبار أنها من العناصر المهمة التي قد تمنع الالتباس في فهم المعنى؛ إذ يؤكد Gewerhr (1998) أنّ التركيزَ المباشر على تدريس القواعد اللغويّة سيساهم في إيصال المعنى بطريقة تتسق مع قواعد اللغة الهدف، كما يرى Tanihardjo & Stardy (2024) أنّ تعليم القواعد اللغوية يعد من الوسائل الفاعلة والدقيقة في إيصال المعنى إلى الآخرين، وهو وسيلة فاعلة لممارسة عملية التفكير حيال القضية النحوية موضع الدرس، من أجل معرفة الاختلافات بين قواعد اللغة الأم واللغة الهدف.

ولا شك أنّ تعليم اللغات الأجنبيّة مرّ بآراء هذين الفريقين وخاض تدريسها الفعلي صراعًا بين مطبق لرأي الفريق الذي يرى أهمية التدريس الصريح للقواعد اللغوية، وبين مؤيد لرأي الفريق الآخر، وصارت اختلافات تدريسية بين هذا وذاك، بيد أنه في نهاية المطاف بدأ كثير من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية يعيدون النّظر في مواقفهم السلبيّة من تدريس القواعد اللغويّة؛ بسبب الشكوك التي بدأت تحيط بالفرضيّة التي انتشرت في الثمانينيات الميلادية التي ترى أنّ القواعد اللغوية يمكن تعلمها بطريقة لا شعورية دون الحاجة إلى تدريس قواعد اللغة الهدف وأنظمتها تدريسًا صريحًا (الشويرخ، 2009، ص. 165)؛ إذ يشير Schmidt (2001;1990) إلى أنّ الانتباه الواعي أو الشعوري للصيغة والتراكيب اللغوية شرط أساسيّ للتعلم اللغويّ. إلا أنّ تدريس القواعد اللغوية بالطريقة التقليدية لم يحقق نتائجَ إيجابية لدى متعلمي اللغات الأجنبية؛

حيث إنّ كثيرًا من متعلمي اللغة الثانية لا زالوا يواجهون صعوبات كثيرة في تعلم القواعد اللغوية واستعمالها، ولا زالت هناك اعتقادات بين متعلمي اللغة الأجنبية بصعوبة القواعد اللغوية مما انعكس ذلك سلبًا على استعمال اللغة في سياقات لغوية تواصلية؛ إذ يؤكد Tilahun et al (2022) أنّ القواعد اللغوية من أصعب المقررات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغات الأجنبية، كما يرى Zangoei & Derakhshan (2014) أن كثيرًا من متعلمي اللغات الأجنبية لا يفضلون تعلم القواعد اللغوية داخل قاعة الدرس؛ بسبب كثير من الاعتقادات التي قد تؤثر في فهمهم للقاعدة النحوية واستعمالها، كما يؤكد كلٌ من Tanihardjo & Stardy (2024) أن متعلمي اللغة الأجنبية يواجهون تحدياتٍ كبيرةً أثناء تعلم القواعد اللغوية واستعمالها مما انعكس ذلك سلبًا على اعتقاداتهم وتحصيلهم اللغوي (ص.113) .

وبناءً على ذلك؛ قام بعض الباحثين بمحاولة تجديد تدريس القواعد اللغويّة وتحديثها، والبحث عن طرائقَ ومذاهب مناسبة وحديثة تؤدي إلى اكتساب القواعد اللغويّة بشكل مرن ودقيق ومتسق مع قواعد اللغة الهدف؛ من خلال الجمع بين الشكل والعملية التواصلية والتفكير بدلًا من التركيز على القاعدة النحوية فقط؛ من أجل تحقيق نتائج إيجابية، وتعديل الاعتقادات والتصورات والآراء السلبية التي هيمنت على متعلم اللغة الثانية عن القواعد اللغوية. وتعد مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية Consciousness-Raising Tasks أحد أبرز الاتجاهات والمذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية التي بدأ اهتمام الباحثين ينصب عليها؛ من أجل معرفة مدى فاعليتها في تعلم القواعد اللغوية واستعمالها (Tanihardjo & Stardy, 2024; Tilahun et al, 2022) بسبب الضبابية التي بدأت تحيط بالطريقة التقليدية التي تركز على القاعدة النحويّة فقط مع إهمال التواصل اللغويّ، وبسبب كثير من الصعوبات التي واجهها متعلمو اللغات الأجنبية في استيعاب القاعدة النحوية وتطبيقها. وتنطلق مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة من خلال التركيز على شكل اللغة في سياق تواصلي، مع استنتاج القاعدة النحوية من خلال قراءة كثير من التراكيب والصيغ اللغوية، ومناقشتها على شكل مجموعات صغيرة.

وبناءً على ذلك؛ تناولت عدد من الدراسات الأجنبيّة مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية من زوايا متعددة، من حيث مقارنتُها بالطريقة التقليدية، أو الكشفُ عن تصورات متعلمي اللغة الثانية واعتقاداتهم حول تدريس القواعد اللغوية مقارنة بالطريقة التقليدية (Tilahun et al, 2022;

(Tanihardjo, J., & Stardy, 2024; Zangoei & Derakhshan, 2014)، إلا أن الباحث لم يجد دراسة علمية – على حد علمه – تقيس مدى انعكاسات مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية على اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن القواعد اللغوية، وعليه فقد أجرى الباحث دراسة ميدانية حول أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة، وقد قُسمتْ هذه الدراسة إلى قسمين مترابطين؛ فالقسم الأول هو القسم النظريّ من خلال إلقاء الضوء على الجانب النظري لهذه الدراسة، ثم جاء القسم الثاني وهو القسم التطبيقي، من خلال دراسة أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في عينة الدراسة فيما يتعلق بدراسة القواعد اللغوية بشكل عام، وتدريسها لهم، واستعمالها في سياقات لغوية مختلفة.

مشكلة الدراسة:

في إطار التقدم العلميّ في تدريس اللغة العربية ومواكبة كثير من النظريات والمذاهب الحديثة، وتقاطعها مع كثر من العلوم النفسيّة والاجتماعية؛ تطورت كثير من أساليب التدريس؛ مؤمنةً بأهمية جانب التواصل والتفاعل والتفكير أثناء تدريس مهارات اللغة وعناصرها المختلفة (عسيري، 2023) إلا أنه من خلال تخصص الباحث في هذا الميدان واهتماماته؛ فقد لاحظ وجود بعض الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة العربية في مجتمع الدراسة فيما يتعلق باستعمال اللغة العربية شفويًا كان ذلك أو كتابةً، وذلك من خلال عدم التّمييز بين أزمنة الأفعال، وبعض قواعد اللغة العربية المختلفة، ليس على مستوى الممارسة اللغوية والتواصل اللغوي فحسب، بل على مستوى التفكير والاستنتاج، على الرغم من سيطرة تعليم القواعد العربية على المؤسسة التعليمية التي هي في محل الدراسة؛ واعتماد كثير من معلمي اللغة العربية لغة ثانية على طريقة تدريس القواعد الصريحة في سياق الدراسة. وبعد استطلاع رأي كثير من متعلمي اللغة العربية للبحث عن سبب هذه المشكلة؛ فقد لا حظ الباحث أن العديد من الطلاب يؤمنون أن قواعد اللغة العربية من أصعب المقررات اللغوية التي يدرسونها، مما يرى بعضُهم أن لهذه الصعوبة انعكاسات سلبية على ممارساتهم اللغوية، وعلى نتائجهم، وتحصيلهم اللغوي. وهذا ما يؤكده Wenden (1998) الذي يرى أن كثيرًا من الإستراتيجيات والمذاهب التدريسية والاعتقادات قد تؤثر في نتائج الطلاب وتواصلهم اللغوي

مع الآخرين. وبناءً على ذلك، ووفقًا لأهمية الطريقة التدريسية في تجويد العملية التعليمية والتعلمية، وتحسين المخرجات اللغوية، ونظرًا لأهمية الاعتقادات وانعكاسها على كثير من القرارات التي يتخذها المتعلم؛ قام الباحث بتقصي هذه المشكلة والبحث عن مذاهب حديثة من شأنها أن تحقق كثيرًا من النتائج الإيجابية، وتغير كثيرًا من الاعتقادات والآراء التي يحملها متعلم اللغة العربية عن القواعد اللغوية من أجل رفع الكفاية التواصلية، والنحوية لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛ فكانت هذه الدراسة حول أحد المذهب الحديثة في تعليم القواعد اللغوية، وهي "أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية" لمعرفة ما إذا كان لهذه الطريقة الحديثة أثر فعال في تعديل كثير من الاعتقادات التي يحملها المتعلمون تجاه القواعد اللغوية وطريقة تدريسها واستعمالها في السياق التواصلي.

تساؤلات الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في الآتي:

١. ما أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول مقرر القواعد اللغوية؟
٢. ما أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول طريقة تدريسها لهم؟
٣. ما أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول استعمالها في سياقات مختلفة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التّعرف على أثر استعمال "مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية" في اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول مقرر القواعد اللغوية، وتدريسها لهم، واستعمالها استعمالًا صحيحًا في سياقات مختلفة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. تبرز أهمية الدراسة الحاليّة في إلقاء الضّوء على المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغويّة التي من الممكن أنْ تطور كثيرًا من إستراتيجيات تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية، وبالأخص تدريس القواعد اللغوية.

٢. مواكبة كثير من التغيرات والتطورات التي حدثت في ميدان تعليم اللغات الأجنبية فيما يتعلق بتدريس القواعد اللغوية، وجعلها ذا صلة بالتواصل والتفاعل والتفكير.

٣. أهمية دراسة الجوانب الخفية لدى متعلمي اللغة العربية التي قد تؤثر في كثير من القرارات التي يتخذها متعلم اللغة العربية لغة ثانية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في التعرف على مدى تأثير مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، والتي قد تساعد على تحسين جودة التعلم والتعليم، ورفع كفايتهم النحوية والتواصلية، وتعديل اعتقاداتهم.

٢. تخدم الدراسة الحالية العاملين والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية بشكل عام؛ لمعرفة أهمية البرنامج التدريسي المتعلق "بمهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية"، ومعرفة النتائج التي قد تحققه هذه الطريقة، إضافة إلى معرفة أهمية الجوانب الخفية التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طُبِّقَت الدراسة الحاليّة في أحد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أحد معاهد تعليم اللغة العربية التابع لإحدى الجامعات السعودية في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** أُجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة في التعرف على أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ثلاثة محاور هي: مقرر القواعد اللغوية بشكل عام، طريقة تدريس القاعدة النحوية للمتعلمين، واستعمال متعلمي اللغة العربية للقواعد اللغوية في التواصل اللغوي.
- **الحدود البشرية:** أُجريت هذه الدراسة على طلاب المستوى الرابع في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم ٢١ طالبًا.

المفاهيم الإجرائية:

مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة: يعرفها الباحث بأنها: أسلوب تدريسيّ يَعتمد على تشجيع المتعلمين على الاهتمام بشكل اللغة العربية، ومعرفة الاختلافات بين الجُمل التي يقدمها الأستاذ، ومن ثم استنتاج القاعدة النحوية من خلال التفكير في الجملة الصحيحة التي تؤدي إلى إيصال الفكرة بطريقة مناسبة ومتسقة مع قواعد اللغة العربية، من خلال الحوار والتفاعل فيما بينهم.

أزمنة الأفعال: هي الأفعال العربية التي تدل على حدوث فعل في زمن معين، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام: الفعل الماضي، والفعل المضارع، والفعل الأمر.

اعتقادات متعلمي اللغة العربية: هي عبارة عن مجموعة من الافتراضات والأفكار والأحكام المسبقة التي يحملها متعلم اللغة العربية لغة ثانية عن القواعد اللغوية، وتدريسها لهم، واستعمالها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: تدريس القواعد اللغوية:

تشير عدد من الدراسات (Tilahun et al, 2022; Hudson, 2016) إلى أن هناك أربعة أسباب رئيسة لتدريس القواعد اللغوية، مؤكدةً أنّ تدريس القواعد اللغويّة لا يقل أهمية عن تدريس جميع مهارات اللغة وعناصرها اللغوية المختلفة، بل إنها ترى أن تدريس القواعد يُعد حجر الأساس الذي قد يؤدي إلى إيصال المعنى بطريقة تتسق مع قواعد اللغة الهدف؛ حيث إنها:

- تساعد على تغيير الاستخدام اللغوي بطريقة تجعل متعلمي اللغة الثانية على دراية بالاختلافات بين لغتهم الأولى واللغة المستهدفة، وهذا قد يساعدهم على ترك الاستخدام القديم والاعتماد على الشكل الجديد الذي يساعد على إيصال المعنى بطريقة حديثة متواكبة مع قواعد اللغة الهدف.
- يساعد تعليم القواعد اللغوية المتعلمين في ملاحظة الهياكل اللغوية الجديدة أو المتقدمة، وبالتالي تساعدهم في توسيع استعمال القاعدة اللغوية التي تعلموها وتطبيقها في سياقات أخرى.
- تعليم القواعد يعرّف المتعلمين بالمصطلحات النحوية الشائعة في الكتابة والمهارات اللغوية الأخرى، وهذا يسهل تعليم المهارات اللغوية وتعلمها.
- تعد القواعد اللغوية الوسيلة المفيدة التي تتيح للمتعلمين فهم طبيعة اللغة وكذلك كيفية عمل اللغة الهدف.

ويضيف Tilahun et al (2022) أن تدريس القواعد اللغوية يعد وسيلةً لبناء لغة أكاديمية، وتعريف الطلاب بالحصيلة اللغويّة ذات الصلة بتراكيب اللغة الهدف، وبالتالي تمكنهم من إنشاء روابط مشتركة بين شكل اللغة والمعنى المراد إيصاله إلى الآخرين (ص.4)، وعليه فإن القواعد اللغوية كما يشير Larsen & Freeman (2014) إلى أنها تستعمل لجعل المعنى أكثر دقة وفهمًا ومناسبًا للفكرة الأساسيّة التي يريد متعلم اللغة الهدف إيصالها إلى الآخرين دون لبس، إذ يؤكد Ellis (2006) أنّ تدريس القواعد اللغويّة يمتد إلى ما هو أبعد من الصحة اللغوية؛ حيث إنها عنصر أساسي في تعزيز التواصل الفعال، وتعزيز مهارات الكتابة، وتعزيز التفكير النقدي؛ لأن الإلمام القوي بقواعد اللغة كما يرى Aisyiyah et al (2024) يمكّن الطلاب من التعبير عن أفكارهم بشكل واضح ومتماسك، مما يساهم في النجاح الأكاديمي وإتقان المهارات اللغوية المختلفة؛ لأن التعليم الجامعي بحاجة إلى التواصل وتقديم عروض تقديمية ولا يتم إيصال الفكرة الأكاديمية إلا من خلال التركيز على قواعد اللغة؛ لأنها ستعزز من التعبير عن أفكارهم ومعلوماتهم بوضوح، وتعزز الحوارات الهادفة داخل المجتمع الأكاديمي. ولعل من الأهمية بمكان قبل البدء بالحديث عن مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية أن نقدم فكرة موجزة عن الطريقة التقليدية التي كانت سائدة في تدريس القواعد اللغوية في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

ثانيا: تدريس القواعد بالطريقة التقليدية:

لقد كانت الطريقة التقليدية في تدريس القواعد اللغويّة هي السـائدة في فصـول تعليم اللغة الثانية منذ عقود من الزّمن، حيث يشـير الشـويرخ (2009) إلى أنّ الطريقة التقليدية تتمثل في "اختيار مجموعة من القواعد اللغوية، وتضـمينها في المناهج اللغوية، ومعالجتها على نحو مكثف ومنتظم، وتتكون من ثلاث خطوات رئيسة هي:

- تقديم القاعدة اللغويّة عن طريق شرحها بشكل مباشر وصريح.
- تدريب متعلمي اللغة الثانية على تطبيق القاعدة النحويّة المراد دراستها من خلال مجموعة من التمارين التي يغلب عليها الاستعمال اللغوي المقيد.
- إعطاء المتعلم فرصة لاستعمال القاعدة النحوية المدروسة من خلال تمارين يغلب عليها الاستعمال اللغوي غير المقيد (ص. 165).

على الرغم من سـيطرة الطريقة التقليدية على كثير من برامج تعليم اللغة الثانية إلا أنّ هناك عددًا من الدراسـات ترى عدم نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة، مؤكدةً عدم قدرة متعلمي اللغة الثانية على فهم الصـيغ والتراكيب واسـتعمالها اسـتعمالًا يحقق الهدف المرجو من عملية اكتسـاب اللغة والتواصـل (Ellis, 2002; Long, 2015; Tilahun et al, 2022). وبناءً على ذلك قام عدد من الباحثين المتخصـصـين (Nassaji &Fotos, 2011; Nunan, 1998; Fotos, 1994) في البحث عن مذاهب حديثة تعزز من عملية اكتسـاب اللغة، وتسـاعد متعلمي اللغة الثانية على التفكير، والتواصل مع المجتمع، من خلال رفع كفايتهم النحوية والاجتماعية واللغوية.

ثالثًا: مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية: Grammar Consciousness-Raising Tasks

استخدمت الدّراسات التي أُجْريت في وقت مبكر هذا المفهوم بعدة مصطلحات للإشارة إلى "مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية"؛ فقد اسـتخدمت Fotos (2002) مصـطلح المهمات الصـريحة القـائمـة على التراكيـب Explicit Structure-based tasks، كمـا أطلق عليهـا Ellis (2002) المهمات الاسـتكشـافية Discovery Tasks ، واسـتخدم Fotos & Ellis (1991) مصـطلح مهمة حل المشـكلات Problem-Solving Task، وأخيرًا استخدم الشويرخ (2009) المهمات الشعورية، معرفًا ذلك بأنها تستند من الناحية النظرية على العلاقة بين المعرفة اللغوية الصريحة، والمعرفة اللغوية

الضمنية. ويقصد بالمعرفة اللغوية الصريحة؛ هي المعرفة اللغوية الواعية التي يستطيع من خلالها المرء أن يتلفظ بها ويشرحها؛ كمعرفة الفرق بين أزمنة الأفعال العربيّة بشكل صريح. في حين يقصد بالمعرفة اللغوية الضمنيّة هي المعرفة اللغوية اللاشعورية التي تظهر في الأداء اللغوي؛ كأن يفرق الناطق الأصلي بين أزمنة الأفعال في استعماله اللغوي دون الوعي الشعوري بالفرق بينها. وأشار Ellis (2002) في هذا الصدد إلى أن المعرفة الصريحة لا تساهم في (المعرفة الضمنية) أي لا تساعد على الاستخدام التلقائي للغة، بيد أنها توفر الأساس للمتعلمين لاكتساب المعرفة الضمنية (التلقائية). وبناءً على ذلك؛ فإن متعلم اللغة يستطيع تحويل المعرفة الصريحة الى معرفة ضمنية (تلقائية) من خلال عملية الملاحظة للجُمل التي يتعرض لها، ومن ثم يتم معرفتها واستعمالها بناء على الخلفية اللغوية (الصريحة) التي يحملها عن التركيب المستهدف؛ إذ إن المعرفة الصريحة تساعد على بروز القاعدة النحوية في الشكل؛ بسبب أن المتعلم يمتلك معرفة صريحة، وهو مهيأ لملاحظة الفروق بين ما يتلفظ به وكيفية استعمال القاعدة النحوية (Ellis, 2002).

تنقسم مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية إلى مظهرين رئيسين؛ هما: مهمة رفع الوعي الاستقرائية Inductive، و مهمة رفع الوعي الاستنتاجية Deductive؛ ففي المظهر الأول (الاستقرائي) يواجه متعلمو اللغة الثانية أولاً أمثلةً مختلفةً بأشكال مختلفة دون أن يتم تزويدهم بالقواعد النحوية بشكل صريح وواضح، ولكن يُتركون لاكتشاف القواعد اللغوية أو استنباطها من تجربتهم في استخدام اللغة بشكل ضمني، أما في المظهر الثاني (الاستنتاجي) فيتم عرض القواعد النحوية أو الأنماط أو المعلومات اللغوية بشكل واضح وصريح في بداية عملية التعلم، ومن ثم ينتقل المتعلمون إلى تطبيق هذه القواعد النحوية عند استخدامهم الضمني للغة (أي الاستخدام التلقائي)، وعند وجود مشكلة لغوية معينة، فإنهم يقومون بمناقشتها بشكل تواصلي على شكل مجموعات صغيرة، وقد يشترك معهم المعلم في ذلك (Ellis, 2002). وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المظهر الأول وهو مهمة رفع الوعي الاستقرائي Inductive، بحيث يقوم الباحث بتقديم بعض الجمل حول مهمة معينة (أزمنة الأفعال)، ومن ثم استنباط القاعدة النحوية من خلال الحوار والتفاعل والتواصل فيما بينهم. وعليه؛ فمهمة رفع الوعي الاستقرائي بالقواعد اللغوية هي نوع من الأساليب الحديثة التي تشجع المتعلمين على الاهتمام بشكل اللغة (الجملة) ورفع الاعتقاد والوعي بأن التركيز على الشكل أو المهمة مع ربطها بالمعنى سيساهم بشكل مباشر

وغير مباشر في اكتساب اللغة والتواصل اللغوي مع المجتمع المحيط به من أجل فهم المعنى الصحيح؛ حيث تساعد هذه الأساليب الحديثة الطلابَ في جعلهم يستنبطون القواعد النحوية المتسقة مع المعنى من خلال الأمثلة التي يقرؤونها من النص، ومقارنة الاختلافات بين طريقتين أو أكثر في قاعدة نحوية معينة، وملاحظة الاختلافات بين استخدام المتعلم لعنصر نحوي معين واستخدامه من قبل المتحدثين الأصليين (Richards & Schmidt, 2002).

لقد اكتسب مفهوم رفع الوعي أهمية كبيرة في تدريس اللغات الأجنبية على اعتبار أنه يجمع بين عدة قضايا مختلفة، منها التّواصل اللغوي الذي يعد أهم المهارات في تدريس اللغات الأجنبية، وتدريس البنية والشكل والقواعد اللغوية التي تساعد على تطوير عملية التواصل؛ فالجمع بين التواصل والشكل سيؤدي إلى تطوير اكتساب اللغة بما يتسق مع قواعد اللغة الهدف، وعليه يشير كلّ من Amirian & Sadeghi (2012) أنّ الأساليب الشكلية والتواصلية لها هدف شامل مشترك؛ إذ يساعد الأسلوب الذي يركز على القواعد النحوية والشكل على تقديم وصفٍ واضح للطلاب عن القواعد النحويّة التي ستتم ممارستها لاحقا بطريقتين، الأولى بطريقة ميكانيكية تعليمية، وثانيها بطريقة فيها نوع من الحرية التواصلية مع السياق والمجتمع الأكاديمي وغير الأكاديمي (ص.702).

تتسق مهمة رفع الواعي بالقواعد اللغوية الاستقرائي مع المدخل التواصليّ في تدريس اللغات، حيث إنّه ينطلق من الأمثلة والتراكيب بدلًا من الانطلاق من القاعدة النحوية التي كانت سائدة إبان سيطرة الطريقة التقليدية. بمعنى أكثر وضوحًا تقوم مهمة رفع الوعي الاستقرائي بالقواعد اللغوية من خلال مهمة معينة يقدمها معلم اللغة للطلاب المتعلمين عن طريق تقديم مجموعة متنوعة من الأمثلة عن صيغة معينة أو تركيب معين، وعند مواجهة مشكلةٍ نحوية معينة؛ فإنه يتم التركيز على الشكل والجملة من خلال لفت نظر المتعلمين إليها وتعزيز ملاحظتهم لها، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة لاحقة يتم فيها تقديم الأنشطة التي تسلط الضوء على هذه النقطة أو المهمة في اللغة الهدف (Amirian& Sadeghi, 2012). ولتوضيح ذلك؛ فإنّه يتم إعطاء متعلمي اللغة الثانية مجموعة متنوعة من الأمثلة حول موضوع معين ثم يُطْلب منهم أنْ يكتشفوا بأنفسهم القاعدة النحويّة المتعلقة بالترتيب الصحيح الذي يؤدي إلى المعنى الصحيح؛ فعلى سبيل المثال:

- قرأ أنا كتبًا جديدة

- قرأت كتبًا جديدة أنا
- قرأت كتبًا جديدة بالأمس.

حيث يتم كتابة الأمثلة السابقة بشكل واضح أمام الطلاب، ثم يقوم المعلم بوضعهم في مجموعات صغيرة، مع ضرورة تنبيه الطلاب على استعمال اللغة الهدف على شكل تواصلي فيما بينهم لمعرفة القاعدة النحوية المراد دراستها، ومعرفة التركيب الصحيح، والبحث عن الأسباب التي جعلتهم يختارون التراكيب المتفق عليه، ثم يقوم الطلاب بمناقشة هذا الاختيار وتوضيحه للآخرين، مع بيان الأسباب التي جعلتهم يستنتجون التركيب الصحيح من الجُمل السابقة.

أهداف مهمة رفع الوعي:

لا شك أنّ تعليم اللغات الأجنبيّة ينبع من هدف مشترك وهو اكساب متعلمي اللغات رصيدًا وافرًا من المفردات والتراكيب تمكنهم من التعبير عن أنفسهم وإيصال الأفكار إلى الآخرين بطريقة تتوافق مع قواعد اللغة الهدف ومع ميولهم وأهدافهم، ولا يتم ذلك إلا من خلال الوعي الصريح باللغة الهدف وقواعدها النحوية. وعليه، فمهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية تنبع من عدة أغراض؛ إذ ترى Roza (2014) أنّ مهمة رفع الوعي بالقاعدة النحويّة تحقق الأغراض الآتية:

١. توجيه انتباه المتعلمين إلى الميزات النحويّة التي قد لا يلاحظونها بأنفسهم.
٢. مساعدة المتعلمين على إنشاء روابط بين الشكل والمعنى.
٣. مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة الواعية التي يمكن استخدامها لفهم المدخلات ومراقبة مخرجاتهم.
٤. جعل المتعلمين أكثر استقلالية من خلال تطوير قدرتهم التحليلية.

رابعًا: اعتقادات متعلمي اللغة الثانية:

شهدت الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية في العقود القليلة المنصرمة تحولًا كبيرًا؛ إذ تحول الاهتمام من دراسة الإجراءات الديناميكية التي يمكن ملاحظتها داخل الصف الدراسي، والتي قد تؤثر في عملية التعلم والتعليم، إلى الاهتمام بما هو أبعد من ذلك، حيث بدأت كثير من الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بدراسة الجوانب العميقة والخفية التي قد تؤثر في عملية

تعليم اللغة وتعلمها. ويعد مصـطلح الاعتقادات Beliefs من المفاهيم الحديثة التي بدأت كثير من الدراسـات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بدراسـة مدى تأثيره في كثير من القضـايا التعليمية والتعلمية (Birello, 2012; Erkmen, 2010). وقد تعددت التعريفات حول هذا المفهوم، إلا أن الذي يهمنا أسـاسًـا في هذه الدراسـة هو الوقوف على مفهوم يكون متسـقًا مع أهداف هذه الدراسـة وأسـئلتها، وعلى هذا الأسـاس؛ فقد عرفها Erkmen (2010) بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يتبناها متعلمو اللغة متأثرة بتجاربهم السـابقة نحو تعلم اللغة. وعليه فمفهوم الاعتقادات مفهوم له علاقة بعدة متغيرات، داخلية وخارجية، فالمتغيرات الداخلية تتمثل في الجوانب النفسـية، والذاتية الخاصـة، في حين تكمن المتغيرات الخارجية في تأثير كثير من التجارب التي مر بها متعلم اللغة الثانية.

وتكمن أهمية الاعتقادات في كونها تعد من أهم المحاور في العملية التعليمية والتعلمية؛ إذ يشير Erkmen (2010) إلى أن كثـيرًا من المدخلات اللغوية ومخرجاتها تتأثر بالاعتقادات التي يحملها متعلمو اللغة الثانية متأثرةً بكثير من العـوامل التي قد تؤدي إلى نتائج مختلفة، ويرى Alshuairkh (2004) أن هناك علاقةً وثيقة بين النجاح الأكاديمي والاعتقادات، وذلك لارتباط النجاح بالآراء والتصـورات والاعتقادات، كما يرى Susanti, et al (2024) أن الاعتقادات توفر رؤى وتنير عمليات تفكير الطلاب وسلوكياتهم تجاه اللغة.

الدراسات السابقة:

حظي موضـوع مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية باهتمام العديد من الباحثين في لغات وسـياقات مختلفة وفي موضـوعات نحوية متنوعة، مما سـاعد الباحث على بلورة الفكرة الأسـاسـية للدراسة الحالية. ونظرًا لكون هذه الدراسة تطبيقية؛ فسوف أتحدث وفقًا للمحورين الآتيين.

المحور الأول: دراسات تناولت أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في التحصيل اللغوي للمتعلمين:

أجرى Tilahun et al (2022) دراسـة ميدانية تهدف إلى التعرف على أثر مهمة رفع الوعي في تعزيز اسـتعمال الأفعال الزمانية في اللغة الإنجليزية على عينة من طلاب المسـتوى الحادي عشـر

في إحدى المدارس في أثيوبيا، وقد استعمل الباحث المنهج شبه التجريبي عن طريق التصميم التقليدي، والمكون من مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنّ مهمة رفع الوعي كانت أكثر فاعلية من طريقة تدريس القواعد بالطريقة التقليدية في تحسين القدرة والفهم والاستنتاج، كما قام كلٌّ من Amirian & Sadeghi (2012) بدراسة مشابهة حول تأثير هذه المهمة في استعمال الأفعال الزمانية، عن طريق المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التقليدي أيضًا (تجريبية وضابطة) على طالبات المرحلة الثانوية في إحدى المدارس الثانوية في مدينة سبزاور في إيران، وأثبتت النتائج أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في استعمال الأفعال مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وفي السياق ذاته؛ أجرى Nugroho (2020) دراسة حول التحقق من فاعلية مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة في زمن الفعل المضارع البسيط عن طريق استعمال المنهج شبه التجريبي على عينة من المستوى الأول في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة بوندا موليا، وأسفرت النتائج أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمهمة رفع الوعي بقواعد اللغة مقارنة بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، كما قام Nugroho (2018) بإجراء دراسة أخرى في سياق مختلف حول أثر مهمة رفع الوعي الاستقرائي في اكتساب الفعل المضارع البسيط، وأثبتت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية)، والمجموعة التجريبية (طريقة مهمة رفع الوعي الاستقرائي)، وكانت لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

المحور الثاني: دراسات تناولت أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في تصورات المتعلمين نحو القواعد اللغوية:

قام Tilahun et al (2022) بمحاولة الكشف عن تصورات متعلمي اللغة الإنجليزية نحو تعلم القواعد بعد تطبيق برنامج متمثلٍ في مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة من خلال استعمال أداة المقابلة الشخصية على المجموعة التجريبية لمعرفة آرائهم عن القواعد اللغوية بعد تطبيق التجربة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك تصوراتٍ إيجابية نحو قواعد اللغة يعزي إلى المتغير المستقل (مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة)، وتؤكد هذه النتيجةَ الدراسةُ التي قام بها كلّ من Zangoei & Derakhshan (2014) حول مدى تأثير مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في معرفة مدى رضا

المتعلمين وتفضـــيلاتهم المختلفة نحو تعلم القواعد وفق طريقة مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة. وقد استعمل الباحثان المنهج شبه التجريبي على عينة تجريبية واحدة من خلال استعمال أداة الاستبانة قبل تطبيق المعالجة وبعدها، وأسفرت النتائج عن أن هناك اختلافًا في الآراء والتصورات حول تعلم القواعد اللغوية، حيث إن هناك تصورات إيجابية تجاه تعلم القواعد اللغوية، وكانت لصالح التطبيق البعدي، حيث ذكر المشـاركون في الدراسـة أن هناك انطباعًا إيجابيًا عن قواعد اللغة، مؤكدين أن هذه الطريقة قد أدت إلى تغيير كثير من تصـــوراتهم تجاه القواعد اللغوية وتعديل اعتقاداتهم عن صـعوبة قواعد اللغة، من جانب متصـل أكدت نتائج الدراسـة التي قام بها كلّ من Svalberg & Askham (2020) حول تصـــورات المعلمين والطلاب حول مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة، حيث استعمل الباحثان أداة المقابلة شبه المنتظمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك تصورات ونتائج إيجابية لدى كل من المعلمين والمتعلمين فيما يتعلق بمهمة رفع الوعي بقواعد اللغة، على اعتبار أنها تمتلك إمكانيات غنية للتفاعل والتواصـل والحوار والتفكير، وأكد كثير من المعلمين أنهم شـعروا أن هذه الطريقة عززت من عملية التواصـــل لدى المتعلمين، كما أدت إلى تنمية حصـــيلة الطالب اللغوية.

من جانب آخر، أجرى Gobena (2022) دراسة حول تقييم دافعية تعلم القواعد اللغوية من بعد تطبيق مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية من خلال استعمال المنهج المسحي عن طريق تطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية بلغت ٩٢ متعلما للغة الإنجليزية. وقد أثبتت النتائج أن الطلاب كانوا مترددين في استعمال القواعد اللغوية على ممارساتهم الخاصة. وقد أعزى Gobena الأسبابَ إلى أن محتويات الدورة نفسـها لا تسـمح للطلاب بالأداء بشـكل أفضـل دون مسـاعدة المعلمين؛ حيث إنها لا تشـمل جميع الأنشـطة التي تدفع الطلاب إلى الأداء الجيد بمفردهم، بالإضـافة إلى أن كثيرا من المعلمين لا يقومون بتشجيع الطلاب على استخدام القواعد اللغوية في ممارساتهم اللغوية.

وعند النظر إلى نتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمهمة رفع الوعي في جميع الدراســات الســابقة، مؤكدة أنها تعد طريقة فعالة في تدريس القواعد، ومؤكدة أنّ هناك تصـورات إيجابية لدى المجموعة التجريبية عن تعلم قواعد اللغة في القياســات البعدية، مما انعكس ذلك على نتائجها. باســتثناء نتائج دراســة Gobena (2022) التي كانت لها نتائج مختلفة في رفع مســتوى الدافعية مقارنة بالدراسات الأخرى؛ إذ إنها لم ترفع مستوى دافعية المتعلمين في تعلم القواعد اللغوية

في سياق الدراسة، معزيًا ذلك لعدة أسباب، ومنها قصر البرنامج، وعدم شموليته. ووفقًا لاختلاف نتائج الدراسات الأجنبية، فقد طبّق الباحث "مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية العربية" على عينة الدراسة للتأكد من مدى فاعليتها في إثبات نتائج إيجابية في رفع مستوى الاعتقادات في سياق الدراسة وفق المنهجية الآتية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ اعتمد الباحثُ على المنهج شبه التجريبي الذي يسعى إلى التعرف على العلاقة السببية بين أثر المتغير المستقل في المتغير التابع؛ إذ يعرفه الشويرخ (2023) بأنه دراسة العلاقة والروابط السببية بين متغيرين؛ وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة (ص. 127). والمتغير المستقل في الدراسة الحالية هو (مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة العربية)، في حين تتمثل المتغيرات التابعة في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ثلاثة متغيرات: حول القواعد اللغوية، وتدريسها لهم، واستعمالها. وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة من خلال تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على المجموعة التجريبية قبل المعالجة وبعدها؛ لمعرفة الاختلافات في اعتقادات متعلمي اللغة العربية في القياس القبلي والبعدي؛ كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة/ التغير المستقل	التطبيق البعدي	المتغيرات التابعة
التجريبية	الاستبانة	مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية	الاستبانة	اعتقاداتهم نحو مقرر القواعد اللغوية من حيث تدريسُها لهم، واستعمالُها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة الحالية هو متعلمو اللغة العربية لغة ثانية في أحد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أحد معاهد تعليم اللغة العربية في إحدى الجامعات السعودية في مدينة الرياض، ويتكون مجتمع الدراسة من عدة ثقافات، وجنسيات، ولغات، وتتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٢٤ عامًا، كما أنّ جميع أفراد عينة الدراسة من طلاب المنح، ولديهم مميزات متعددة، منها: السكن في الحرم الجامعي، ومكافأة شهرية، وتذكر طيران من وإلى مقر إقامتهم، إضافة إلى وجبات بأسعار رمزية.

تسير الدرّاسة في البرنامج على شكل مستويات متعددة بدءًا من المستوى الأوّل، وانتهاءً بالمستوى السادس، حيث يُجْرى لكلّ طالب مقبول في البرنامج اختبار تحديد المستوى، وبناءً على درجة الاختبار التي حصل عليها؛ فإنه يسكّن في المستوى المناسب له. علمًا أنّ الدراسة في البرنامج تكون في الفترة الصباحية بمعدل أربع ساعات يوميًا، على مدار خمسة أيام في الأسبوع، حيث يقوم البرنامج بتدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها المختلفة مع بعض المقررات التي تخدم اللغة العربية وثقافتها، ومنها: مقرر الدراسات الإسلاميّة، والقران الكريم، وتأريخ المملكة العربية السعودية، إلى جانب الثقافة السعودية. وقد تم اختيار طلاب المستوى الرابع لعينة الدراسة للأسباب الآتية: أنهم في منتصف تعلمهم للغة العربية، إضافة إلى أن كفاءتهم اللغوية قد تساعدهم على قراءة بنود الاستبانة والإجابة عنها، مما قد يساعد على إعطاء نتيجة ذات مصداقية تعزى للمتغير المستقل.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها؛ فقد استخدم الباحث الاستبانة؛ لأنها من الأدوات التي تتناسب وطبيعة الدراسة الحاليّة التي تتعلق بالكشف عن الاعتقادات التي يحملها متعلمو اللغة العربية عن القواعد اللغوية، وتدريسها لهم، واستعمالها، وقد جاءت الاستبانة على قسمين، القسم الأول يسأل عن المعلومات العامة عن المشارك من حيث خلفيته الثقافية، وجنسيته، وعدد سنوات تعلم اللغة العربية، في حين اشتمل القسم الثاني من الاستبانة على رأي المشارك واعتقاده عن القواعد اللغوية، وطريقة تدريسها لهم، واستعمالها، حيث يُطْلب من المشارك

تحديد رأيه في عدد من العبارات ومدى اعتقاده عنها. هذه البنود أخذت من عدة إجراءات، منها: إجراء بعض المقابلات الاستطلاعية مع مجموعة من متعلمي اللغة العربية في مجتمع الدراسة للكشف عن آرائهم وانطباعاتهم عن تدريس القواعد اللغوية. كما اعتمد الباحث على بعض الدراسات السابقة المتعلقة بالاعتقادات عن القواعد اللغوية؛ ومنها: (Loewen et al, 2009; Hrgović, 2012; Susantiet al, 2024).

تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أنّ الباحث قام بقراءة الدراسات السابقة قراءة متأنية لاستخلاص العبارات التي قد تساعد على بناء استبانة اعتقادات متعلمي اللغة العربية تجاه تعلم القواعد اللغوية لاستخلاص العبارات التي تتناسب مع اللغة العربية ومتعلميها، وسياقها، ومحاورها، وعليه، فقد اختار الباحثُ عددًا من البنود والمحاور من الدراسات الآنفة الذكر على النحو الآتي:

- **المحاور**: تكونت الاستبانة من المحاور الآتية: (القواعد اللغوية، طريقة تدريسها لهم، استعمالها).
- **البنود**: بلغ عدد بنود الاستبانة في تصميمها الأولي ٢٨ بندًا موزعة على المحاور السابقة.

عُرِضَت الاستبانة في صورتها الأوليّة على اثنين من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الثالث للتأكد من سهولة اللغة المستخدمة، والوقت الذي سيحتاجه المشاركون في إبداء الرأي، وطُلِبَ منهم إعطاء رأيهم حول العبارات من حيث وضوحها، وسهولتها، وقد اتفقت جميع آراء المشاركين في الاستبانة على وضوح جميع العبارات. بعد ذلك قام الباحث بعرض الاستبانة على ثلاثة من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية لتحكيمها، والتأكد من دقة العبارات ومدى قياسها لما وضعت له، وقد اتفقت جميع آراء المحكمين على صلاحية الاستبانة وقياسها لما وضعت له، دون أن يكون هناك تغيير يذكر في محاورها، إلا أنّ بعضَ المحكمين اقترح حذف بعض العبارات وتغيير بعضها، وبناءً على ذلك تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من ٢٦ بندًا على مقياس لايكرت الرباعي، وفيها يُطلب من المشارك اختيار خيار واحد من خيارات الموافقة من عدمها على العبارة: (أوافق تمامًا، أوافق، لا أوافق، لا أوافق تمامًا).

ولقياس صدق الاتساق الداخلي؛ فقد تمّ التـــأكد من صلاحية الأداة من خـــلال معرفة معاملات ارتباط سبيرمان لقياس العـلاقة بين عبارات الاستبانة بالدرجـة الكليّة للأداة، وقد تبيـن أنها دالة إحصائيًّا عند مستوى ثقـة أقل من (0.05)؛ كما هو موضح الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بنود استبانة قياس اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بالدرجة الكلية للاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=١٦)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٢٨**	١٠	٠,٨٨٦١**	١٩	٠,٨٥١٨**
٢	٠,٨٦٧٦**	١١	٠,٨٥٧٤**	٢٠	٠,٤٧٠٥*
٣	٠,٦٥٢١**	١٢	٠,٨٦٨٢**	٢١	٠,٤٧٦٦*
٤	٠,٨٩٠٣**	١٣	٠,٨٦٧٢**	٢٢	٠,٨٢٦٠**
٥	٠,٨٩٤٥**	١٤	٠,٨٥٩٤**	٢٣	٠,٧٥٧٢**
٦	٠,٧٤٧٤**	١٥	٠,٨٠٩١**	٢٤	٠,٨٥٤٩**
٧	٠,٦٤٢١**	١٦	٠,٦٦٨٣**	٢٥	٠,٨٥٢٣**
٨	٠,٢٣٣٣	١٧	٠,٨٠٥٠**	٢٦	٠,٧٢٥٠**
٩	٠,٧٥٧٦**	١٨	٠,٨٣١٣**		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

أما فيما يتعلق بثبات الأداة؛ فقد عُمل لها اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وحصـــلت الأداة على نتيجة (0.81) مما يعني أن الأداة حصـــلت على درجة ثبات مقبولة؛ لأنها حصلت على درجة فوق 0.8، وهي الدرجة التي يرى Bryman&Cramer (2004) أنّ الأداةَ ثابتة داخليًا لأغلب الأغراض البحثية.

البرنامج التدريسي (مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة):

يعد تصـــميم البرنامج من الإجراءات المهمة والصّـــعبة التي تواجه الباحثين، وذلك لتفاوت المعايير التي تحكم عملية الإعداد والاختيار، ويكمن الهدف من المادة التعليمية المصـــممة للبرنامج التدريسـي في تزويد أفراد عينة الدراسـة بمزيد من المعلومات والخبرات التي من شـأنها أن تحدث أثرًا في نتيجة القياس البعدي. ولتصـميم البرنامج التدريسـي؛ قام الباحث بمراجعة بعض الأدبيات التي

من شـأنها أن تسـاعد في إعداد البرنامج ومنها (الشـويرخ، 2009، Zangoei & Derakhshan, 2014; Tanihardjo& Stardym 2024).

التعريف بالبرنامج: هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات التدريسيّة التي تحتوي على مجموعة من الأساليب التدريسية التي تتناول عددًا من قواعد اللغة العربية في أزمنة الأفعال العربية معدة بشكل مدروس لتحقيق مجموعة من الأهداف الخاصة بقواعد اللغة العربية باستخدام مهمة رفع الوعي الاستقرائي بالقواعد اللغوية. ومهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية هي أحد المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية. وقد حدد الباحث القواعد المستهدفة في قواعد اللغة العربية فيما يتعلق بأزمنة الأفعال، مستنبطًا ذلك من سلسلة العربية بين يديك؛ لاختيار المادة التعليمية التي تحقق أهداف الدراسة.

اسم البرنامج: أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

الهدف العام للبرنامج: يتمثل الهدف العام للبرنامج في التعرف على الاختلافات في اعتقادات متعلمي اللغة العربية حول تدريس القواعد اللغوية، واستعمالها قبل تطبيق البرنامج وبعده.

الأهداف الخاصة التفصيلية للبرنامج: يمكن تلخيص الأهداف الفرعيّة الخاصة بهذا البرنامج بعد استخدام تدريس رفع مهمة الوعي بالقواعد اللغوية فيما يلي:

١. أن يتعرف الطالب على القاعدة النحوية بشكل واعٍ وشعوري.
٢. أن يقارن الطالب بين الطريقة التقليدية والطريقة الحديثة في تدريس القواعد.
٣. أن يستعمل القاعدة النحوية في سياق تواصلي مع أقرانه.
٤. أن تتغير كثير من اعتقاداته تجاه تعلم القواعد اللغة، وتزداد رغبته في التواصل مع المجتمع المحيط به وفق التراكيب المستهدفة في البرنامج.

العينة المستهدفة: هم متعلمو اللغة العربية لغة ثانية الذين يدرسون في المستوى الرابع في أحد برامج تعليم اللغة العربية التابع لأحد معاهد تعليم اللغة العربية التابعة لإحدى الجامعات السعودية في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

معايير وأسس اختيار المادة التعليمية في البرنامج:

يعد اختيار البرنامج التدريسي من أهم القضايا التي تشغل الباحث التجريبي على اعتبار أنّ المتغيرات التابعة مبنية على جودة البرنامج ودقته، وقياسه لما وضع له، وعليه؛ فقد حرص الباحث على أن تكون هناك عدة معايير وأسس علمية قبل تصميم البرنامج؛ وهي:

- معيار الصدق: الحرص على أن يكون البرنامج صادقًا وواقعيًّا وأصيلًا، ومتفقًا مع أهداف الدراسة.
- معيار الأهمية: الحرص على تغطية البرنامج لجميع الجوانب التي يسعى الباحث إلى دراستها.
- معيار الميول والاهتمامات: الحرص على أن يكون البرنامج متفقًا مع ميول واهتمامات أفراد عينة الدراسة، ووفقا لذلك فقد قام الباحث بسؤال أفراد عينة الدراسة مسبقًا عن القواعد اللغوية الصعبة، وتحدث معهم، ولاحظ كثيرًا التراكيب التي تحتاج إلى دراسة، ومنها: عدم التفريق بين أزمنة الأفعال العربية؛ فقد يستخدم متعلم اللغة العربية الفعل المضارع بدلًا من الماضي، والعكس كذلك.
- معيار قابلية التعلم والتعليم: حيث اختار الباحث عددًا من المفردات والمحتوى من القضايا اللغوية التي تتناسب مع مستوى أفراد عينة الدراسة، مع الحرص على أن يشتمل البرنامج على جميع الأسس النفسية والاجتماعية، والتربوية (الأحمدي،١٤٣٧) وبناءً على المعايير الآنفة الذكر؛ فقد صمّم الباحث محتوى البرنامج.

محتوى البرنامج: يقوم البرنامج على استخدام أزمنة الأفعال العربية وفق مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة العربية، وتطبق هذه الإستراتيجية على بعض القواعد اللغوية فيما يتعلق بأزمنة الأفعال من "كتاب العربية بين يديك في إصداره الثاني" من كتاب الطالب الثالث، والرابع، وقد بلغ عدد النصوص المختارة أربعة نصوص، ويتكون كل نص من مجموعة من الأهداف الإجرائية، متبوعة بالنص، أو الجُمل المستهدفة، مع ذكر طريقة السير في الدرس باستخدام مهمة رفع الوعي، مع وضع تدريبات خاصة بذلك، فعلى سبيل المثال:

" الترويح عن النفس"

النفس الإنسانية تَمَلُّ من الجد والعمل، ويدخلها السأم من كثرة العمل؛ ولهذا تُجيز تعاليم الإسلام للإنسان أن يُروح عن نفسه من وقت إلى آخر، باللهو المباح، ويمارس من الأنشطة الترويحية المباحة ما يعود عليه بالفوائد الجسيمة، والروحية والعقلية، ويجدّد نشاطه في الحياة، ويدفعه إلى مزيد من العمل والعبادة.

ولنا في رسول الله ﷺ أسوة حسنة، حيث كانَ يضحك، ويمزح بالقول الصادق؛ فقد قال الصحابة رضوان الله عليهم: إنك لتداعبنا. فقال لهم صلى الله عليه وسلم: " إني لا أقول إلا حقًا".

وقد روي عنه ﷺ أن امرأة عجوزًا أنصارية، جاءته تقول: " ادع الله أن يدخلني الجنة" فقال لها:

"يا أم فلان، إن الجنة لا تدخلها عجوز" فأخذت المرأة تبكي، فلما رأى ذلك منها، تبسم، وقال لها: " أما قرأت قول الله تعالى " إنا أنشأناهن إنشاء؛ فجعلناهنّ أبكارا عربا أترابا".

أولا: التركيز على الأفعال المستهدفة في الدراسة، واستخراجها، ثم ترتيبها في مكان واضح على السبورة، حيث قام الباحث بكتابة عدة جمل تتضمن الأفعال المستخرجة من النص، فعلى سبيل المثال:

- تَمَل النفس البشرية الروتين
- الروتين مَلَ النفس البشرية
- يمل النفس البشرية الروتين
- الروتين النفس البشرية تمَل

ثانيا: وضع الطلاب على شكل مجموعات صغيرة للتواصل فيما بينهم حول التركيب الصحيح الذي يوصل المعنى بطريقة سليمة متسقًا مع قواعد اللغة العربية.

ثالثا: تقوم المجموعة باختيار التركيب الصحيح من الجمل السابقة، ثم مناقشة سبب الاختيار على شكل مجموعات صغيرة الصف الدراسي، واستنتاج القاعدة النحوية التي تنطبق على الفعل المختار، من حيث، نوع الفعل، والفاعل، إلى أخره.

رابعا: وضع تدريبات تساعد على تطبيق واستعمال زمن الفعل المناسب مع الفاعل، والزمن، والتركيب.

الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج: يتطلب تطبيق البرنامج التدريسي ١٠ ساعات بواقع ساعتين يوميًا، ولمدة أسبوع كامل، من خلال تدريس أزمنة الأفعال العربية في أربعة نصوص تدريسية مختارة، موزعة على خمسة أيام، على أن يتم توزيع الاستبانة الإلكترونية البعدية فور الانتهاء من البرنامج التدريسي، والأنشطة، أي في نهاية اليوم الخامس من تطبيق البرنامج؛ لمعرفة التغير الذي حدث في اعتقادات أفراد عينة الدراسة نحو القواعد اللغوية، بناءً على التدريس وفق مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية.

صدق البرنامج:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج بنصوصه المختارة؛ عرض الباحثُ البرنامجَ في صورته الأوليّة على متخصصين في التربية وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، لبيان آرائهم حول دقة البرنامج ووضوحه، وللتأكد من مدى تحقيقه للغايات التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، وقد تم تعديل البرنامج في ضوء آراء المحكمين، كما قام الباحث بتجريب البرنامج على عينة من أفراد عينة الدراسة؛ للتأكد من وضوح جميع المفردات، والنصوص، والتدريبات، وقد اتفقت جميع آراء أفراد العينة على وضوح جميع المفردات والتراكيب، وبهذا أصبح البرنامج جاهزًا للتطبيق وفق الإجراءات الآتية:

إجراءات التطبيق:

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ فقد قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- اختيار الشعبة الأولى من طلاب المستوى الرابع والبالغ عددهم ٢١ طالبًا.
- تطبيق الاستبانة القبلية الإلكترونية على نفس الشعبة التي تم اختيارها، وطُلب منهم تحديد رأيهم في عدد من العبارات حول اعتقاداتهم نحو القواعد اللغوية، وطريقة تدريسها، واستعمالها، علما أن الباحث قد أجاب عن جميع الاستفسارات التي قد تصعب على بعض أفراد عينة الدراسة فهمها، وتوضيحها لهم.

- بعد انتهاء جميع الطلاب من ملء الاستبانة القبلية، قام الباحث بعد ذلك بقراءة آرائهم، وفحصها، والتأكد منها، من أجل استبعاد بعض الآراء التي قد تدل على عدم جدية المبحوث، وقد اتسمت جميع آراء أفراد عينة الدراسة بالجدية، حيث تم اعتمادها جميعًا، وقد بلغ عدد الاستبانات التي تم إعادتها ٢٠ استبانة.
- بعد مضي أسبوع على تعبئة الاستبانة القبلية؛ قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريسي حول مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية على نفس أفراد عينة الدراسة، وقد استمر التطبيق ما يقارب أسبوعًا كاملا، بواقع محاضرتين يوميًا.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، قام الباحث بالتطبيق البعدي للاستبانة على نفس أفراد عينة الدراسة للتعرف على مدى التفاوت في اعتقاداتهم بين التطبيق القبلي والبعدي نحو القواعد اللغوية، وطريقة تدريسها، واستعمالها في سياقات تواصلية.
- حلل الباحثُ الاستبانتين القبلية والبعدية تحليلًا إحصائيًا عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد أُستُخدِمت الأساليب الآتية:
  - التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة.
  - معامل ارتباط سبيرمان للتحقق من الصدق الداخلي للاستبانة.
  - معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاستبانة.
  - اختبار (ت) T-Test؛ لمعرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي.

نتائج الدراسة:

كانت الدراسة الحالية هي محاولة للحصول على إجابات عن أسئلة الدراسة، والتعرف على أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال استعمال المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة (One group) في القياس القبلي والبعدي، وبناءً على ذلك؛ فقد قام الباحث بتفريغ البيانات وتحليلها من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم الباحث اختبار ت T- Test لدلالة الفروق بين

متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في اعتقاداتهم حول القواعد اللغوية، وبالتالي؛ فقد أسفرت معالجة البيانات عن نتائج عديدة يمكن تصنيفها إلى فئات حسب أسئلة الدراسة وأهدافها فيما يأتي:

١ عرض نتائج أثر تدريس مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول مقرر القواعد اللغوية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ أُجْرى الباحث اختبار "ت" للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في اعتقاداتهم نحو مقرر قواعد اللغوية بشكل عام؛ للتحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اعتقاداتهم نحو مقرر قواعد اللغوية قبل المعالجة وبعدها بحساب الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة؛ كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي، والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اعتقاداتهم حول مقرر القواعد بشكل عام

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	التعليق	حجم الأثر/ مربع ريتا	دلالة مربع ريتا
قبل	٢٠	٢,٧٩	٠,٢٣	٢٠,٨٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٢	كبيرة
بعد	٢١	٣,٧٥	٠,١٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مقاييس اعتقاداتهم حول مقرر القواعد اللغوية بشكل عام، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي. أي أن تطبيق مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية أحدث أثرًا إيجابيًا في اعتقادات متعلمي اللغة العربية في عينة الدراسة في هذا السؤال.

وكذلك يتضح من الجدول أعلاه أن حجم الأثر (مربع ريتا) لاعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بلغ ٠,٩٢، وهذا يعني أن (٩٢٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسط القياس القبلي، والقياس البعدي على المجموعة التجريبية (متعلمو اللغة العربية لغة ثانية) في اعتقاداتهم يعود لتأثير

مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية، أي أن التدريس وفق هذه الطريقة كان له أثر إيجابي كبير في تعديل الاعتقادات حول مقرر القواعد اللغوية.

٢ عرض نتائج السؤال الثاني حول أثر تدريس مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول طريقة تدريسها لهم.

للإجابة عن السؤال الثاني؛ استخدم الباحثُ اختبار (ت) للعينات المرتبطة؛ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية (متعلمو اللغة العربية لغة ثانية) في اعتقاداتهم فيما يتعلق بتدريس القواعد اللغوية، للتحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات حول طريقة تدريس القواعد اللغوية لهم قبل المعالجة وبعدها بحساب الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة)؛ كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (٤) الآتي.

جدول رقم (٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي، والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اعتقاداتهم حول تدريس القواعد اللغوية لهم

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق/مستوى الدلالة	حجم الأثر/مربع ريتا	دلالة مربع ريتا
قبل	٢٠	٢,٨٥	٠,٢٦	١٧,١٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩٠	كبيرة
بعد	٢١	٣,٨٣	٠,١٩					

يتضح من الجدول رقم (٤) أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي، والقياس البعدي على المجموعة التجريبية في اعتقاداتهم حول تدريس القواعد اللغوية لهم، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي، وقد بلغ حجم الأثر (مربع ريتا) لاعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول تدريس القواعد اللغوية ٠,٠٩٠ وهذا يعني أن (٩٠٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي كان لصالح المجموعة التجريبية في هذا السؤال والمتعلق بتدريس القواعد اللغوية لهم. أي أن اعتقاداتهم حول طريقة تدريس القواعد اللغوية لهم قد تغيرت إيجابيًا بسبب تطبيق مهمة رفع الوعي بتدريس القواعد اللغوية. وهذا يعني التأثير الإيجابي لهذه الطريقة.

٣ عرض نتائج السؤال الثالث حول أثر تدريس مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول استعمال القواعد اللغوية في سياقات تواصلية.

للإجابة عن السؤال الثالث؛ قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة؛ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي، ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية (متعلمو اللغة العربية لغة ثانية) في اعتقاداتهم فيما يتعلق باستعمال القواعد اللغوية في سياقات مختلفة، للتحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات نحو استعمال القواعد اللغوية قبل المعالجة وبعدها بحساب الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة (الاستبانة)؛ كما هو موضح في الجدول ذي الرقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي، والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في اعتقاداتهم حول استعمال القواعد في سياقات تواصلية

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق/ مستوى الدلالة	حجم الأثر/مربع ريتا	دلالة مربع ريتا
قبل	٢٠	٢,٩٢	٠,٢٢	١٨,٣٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١	.٩١	كبيرة
بعد	٢١	٣,٦٥	٠,١٧					

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مقاييس اعتقاداتهم نحو استعمال القواعد اللغوية في سياقات تواصلية، وكانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي. أي أن تطبيق مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية أحدث أثرًا في اعتقادات متعلمي اللغة العربية في عينة الدراسة فيما يتعلق باستعمال القواعد اللغوية في سياقات تواصلية طبيعية.

وكذلك يتضح من الجدول أعلاه أن حجم الأثر (مربع ريتا) لاعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية حول استعمال القاعدة النحوية؛ بلغت ٠,٩١، وهذا يعني أن (٩١٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسط القياس القبلي، والقياس البعدي على المجموعة التجريبية (متعلمو اللغة العربية لغة ثانية) في اعتقاداتهم حول استعمال القواعد اللغوية يعود لتأثير مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية، أي أن التدريس وفق هذه الطريقة كان له أثر إيجابي في تعديل الاعتقادات نحو الإيجابية فيما يتعلق بالتواصل اللغوي مع المتحدثين في سياقات مختلفة.

المناقشة والاستنتاج:

من خلال أدبيات الدراسة ونتائجها؛ فإنه بالإمكان طرح سؤال حول تدريس القواعد اللغويّة مفاده؛ كيف يمكن تدريس القواعد اللغوية العربية على الرغم من الاعتقادات التي شاعت بين كثير من متعلمي اللغة العربية حول صعوبة قواعد اللغة العربية وتعدد الأزمنة الفعلية؟ لقد طرحت مثل هذا السؤال Roza (2014) بقولها، كيف يمكننا تدريس القواعد اللغوية بطريقة تمكّن المتعلمين من تعلم القواعد واستعمالها في تواصلهم مع الآخرين؟ وترى Fotos (1994) أنه من الضرورة بمكان طرح مثل هذا السؤال أثناء تدريس القواعد اللغوية، وفي أي مؤسسة تعليمة (ص.٣٣٩). لقد أجاب Gobena (2022) عن هذا السؤال؛ إذ يرى أن تدريس القواعد يعد أمرًا بالغ الأهمية في كثير من المؤسسات التعليمية، وأساليب تدريس اللغة الثانية، ولدى كثير من معلمي اللغة الثانية ومتعلميها؛ معزيًا ذلك إلى حقيقة مفادها، أنه حتى يتمكن متعلم اللغة الثانية من إنتاج جملة صحيحة متسقة مع قواعد اللغة الهدف، ولكي يتمكن أيضًا من فهم الرسالة اللغوية الموجهة له؛ فإنه من المهم أن يفهم قواعد اللغة الأساسية التي تحكم بنية الجملة في اللغة، حيث إن هذا الفهم سيساعده على إنتاج اللغة واستقبالها بما يتسق مع قواعد اللغة الهدف.

وعليه؛ فإن أحد المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية في رفع كفايتهم النحوية والتواصلية في سياق الدراسة هي: الاعتقادات التي يحملها المتعلمون، وكذلك طريقة التدريس التي تركز على المعلم فقط؛ حيث إن بعض الطرائق التدريسية المتبعة في سياق الدراسة؛ قد تحول متعلم اللغة إلى متعلم غير نشط بعيدًا عن التفكير والاستنتاج والاستقلالية في التعلم؛ وقد يعزى ذلك إلى أن كثيرًا من معلمي اللغة العربية لا يمنحون الطلاب الثقة بأنفسهم في التفكير حيال القضية أو المهمة النحوية التي هي محل الدراسة، ولا يمنحونهم الفرصة على ممارسة اللغة من خلال التعلم التفاعلي. وهذا ما يؤكده Gobena (2022) حيث يرى أنه بالإمكان تحسين أداء الطلاب وتطوير كفايتهم اللغوية من خلال التركيز على المتعلم ذاته في عدة مجالات، وعلى محاولة تعديل كثير من اعتقاداته وتوجهاته، وجعله أكثر نشاطًا من خلال تعاونه مع أقرانه (Telila et al, 2024).

وبناءً على ما سبق؛ تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على التغيير الذي سيحدث في اعتقادات متعلمي اللغة العربية، بناءً على تغيير وتحديث طريقة تدريس القواعد اللغوية من الطريقة التقليدية إلى التركيز على متغير مستقل جديد وهو "مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية". لقد

أشـــارت نتيجة الدراســـة الحالية إلى وجود نتائج إيجابية تجاه طريقة التدريســـية الحديثة في تعديل اعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية تجاه القواعد اللغوية وتعليم اللغة بشـكل عام، إذ أشـارت نتيجة الدراسة العامة إلى وجود تفاوت بين التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي فيما يتعلق باعتقادات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية تجاه القواعد اللغوية وطريقة تدريسـها لهم، واستعمالها، وذلك لصـالح القياس البعدي، أي أن مهمة رفع الوعي بالقـواعـد اللغوية أدت إلى تعـديل الاعتـقادات مقـارنة بالقيـــاس القبلي. هذه النتيـــجة للدراسة الحالية تدعم ما أشار إليه Tilahun, et al (2022) وما أشار إليه Ellis (2002; 2015)، وكذلك Fotos (1993; 1994)، و Schmidt (2001) الذين رأوا أن التعليم الواعي والصريح، والملاحظة الشـعورية لقواعد اللغة ستحقق نتائج إيجـــابية إذا لاحظ متعلم اللغة القواعد اللغوية مع ربطها بالمعنى والوظيفة.

وتتفق نتائج هذه الدراســـة مع كثير من الدراســـات منها: (Zangoei & Derakhshan, 2014; Svalberg & Askham, 2020; Nugroho, 2018) التي أظهرت نتائجها أن عزوف الطلاب عن اسـتعمال مهارات اللغة وعناصـرها اللغوية؛ يعود إلى عدم قدرة متعلم اللغة على فهم القاعدة النحوية بطريقة استنتاجية أو استقرائية تواصلية، وأن صعوبة التواصل مع المجتمع المحيط به يعود إلى خشية متعلم اللغة الثانية على عدم قدرته على إيصال الفكرة إلى الآخرين بطريقة متسقة مع قواعد اللغة الهدف، وأثبتت نتائج الدراسـات السـابقة أن طريقة التدريس لها علاقة ارتباطية بإنتاج اللغة واســـتقبالها؛ إذ يرى Larsen-Freeman. (2014) أن المتعلمين بحاجة إلى طريقة تدريس مناســـبة تسـاعدهم على رفع كفايتهم النحوية والتواصـلية، وزيادة مسـتوى وعيهم وفهمهم للقواعد اللغوية، وبنية الجملة.

وبناءً على ما سبق؛ فإنه يمكن استنتاج مجموعة من المضـامين التدريسية والمقترحات البحثية كما يأتي:

مضامين تدريسية وبحثية:

١. ضرورة تدريس القواعد اللغوية من خلال حث متعلمي اللغة على التعرف على القاعدة النحوية وفهمها، وربطها بالمعنى والوظيفة.

٢. ضرورة تدريب متعلمي اللغة العربية وتدربهم على التواصل مع الآخرين والتعاون فيما بينهم من خلال استخدام القاعدة النحوية.

٣. الاهتمام والبحث عن الجوانب الخفية التي قد تؤثر في التحصيل اللغوي، وممارسة اللغة ومعالجتها بعدة طرق مختلفة.

٤. الاهتمام بدافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية؛ لتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم مهارات اللغة العربية وعناصرها المختلفة.

٥. إدراج طريقة مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية بمظهريها الواردين في أدبيات الدراسة.

وبناءً على التوصيات أعلاه، ولتعزيز نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بأحد المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية؛ فإن الباحث يقترح إجراء مزيد من الدراسات الحديثة وفق الآتي:

١. دراسة تجريبية حول أثر مهمة رفع الوعي بقواعد اللغة في التواصل.

٢. تصورات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية وآرائهم حول تعلم اللغة من خلال استعمال أحد مذاهب تعليم القواعد الحديثة.

٣. أثر مهمة رفع الوعي بالقواعد اللغوية في تعزيز كفاءة الطلاب في القواعد اللغوية، ودافعيتهم.

٤. مقارنة الطريقة التقليدية وطريقة مهمة رفع الواعي بالقواعد اللغوية في تعزيز مهارة التواصل.

٥. اعتقادات معلمي اللغة العربية ومتعلميها حول طريقة تعزيز الدخل اللغوي Input Enhancement.

٦. العلاقة بين مهمة رفع الوعي الاستقرائي والاستنتاجي في اكتساب القواعد اللغوية.

٧. أثر المهمات الاستيعابية Comprehension Tasks في اكتساب التراكيب اللغوية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

الأحمدي، جيهان. (١٤٣٧). أثر المهمات الاستيعابية في تعلم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية، الرياض، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الشويرخ، صالح.(٢٠٠٩). المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، مجلة علوم اللغة، ١٢ (٤٦)

الفوزان، عبدالرحمن، فضل، عبدالخالق، حسين، مختار. (٢٠١٤). العربية بين يديك، الإصدار الثاني، كتاب الطالب الثالث والرابع، العربية للجميع، مكتبة الملك فهد للطباعة للنشر.

عسيري، جابر.(٢٠٢٣). المدخل التفاعلي وتطبيقاته في اكتساب اللغة الثانية، وتعليم اللغة العربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس، ٤٧ (٤).

ثانيًا: ترجمة المراجع للعربية:

Al-Ahmadi, Jihan. (1437). The effect of comprehension tasks on learning grammatical structures among female learners of Arabic as a second language, [unpublished master's thesis], Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Fawzan, Abdul-Rahman, Fadl, Abdul-Khaleq, Hussein, Mukhtar. (2014). Arabic in Your Hands, Second Edition, Third and Fourth Student Book, Arabic for All, King Fahd Printing Library for Publishing.

Al-Shuwairikh, Saleh. (2009). Modern methods in teaching grammar, Journal of Linguistic Sciences, 12 (46).

Al-Shuwairikh, Saleh. (2023). Research Methodologies in Applied Linguistics, Riyadh, King Salman International Academy for Arabic Language.

Asiri, Jaber. (2023) The interactive approach and its applications in second language acquisition and teaching Arabic language, College of Education Journal, Ain shams University, 47 (4).

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Aisyiyah, S., Novawan, A., Dewangga, V., & Bunarkaheni, S. (2024). Teaching grammar by using technologies: Unlocking language pedagogical potential. Journal of English in Academic and Professional Communication, 10(1), 36-45.

Alshuwairekh, S. (2004). Investigating AFL learner's beliefs about language. Education and Psychology Journal (23) 159 -180.

Amirian, S. M. R., & Sadeghi, F. (2012). The effect of grammar consciousness-raising tasks on EFL learners performance. International Journal of Linguistics, 4(3), 708-720.

Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 5(2), 88-94.

Bryman, A. and D. Cramer. (2004). Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: Aguide for social scientists. London: Routledge.

Ellis, R. (2002). Grammar teaching: Practice or consciousness-raising? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching: An anthology of current practice (pp. 67–174). Cambridge University Press.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL quarterly, 40(1), 83-107.

Erkmen, B. (2010). Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning (Doctoral dissertation, University of Nottingham).

Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, 135-154.

Fotos, S. S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. TESOL quarterly, 28(2), 323-351.

Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL quarterly*, *25*(4), 605-628.

Gewehr, W. (1998). Aspects of Modern Language Teaching in Europe. New York: Routledge.

Gobena, G. T.(2022). Increasing students grammar learning motivation through consciousness-raising tasks: communicative English skills I. Journal of Education, Society & Multiculturalism, 3(2), 129-151.

Hrgović, N. (2012). EFL Learners' Beliefs about Grammar Learning (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of English Language and Literature).

Hudson, R. (2016). Grammar instruction. In MacArthur, C. A. , Graham, S. , & Fitzgerald, J. (Eds.), Handbook of writing research (2nd ed. , pp. 317-331). The Guiford Press.

Krashen, S. D. (1982). Second language acquisition and second language learning. London: Longman.

Larsen & Freeman, D. (2014). Teaching English as a Second Language or Foreign Language (M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. Ann Show, Eds.; Fourth). National Geographic Learning.

Long, M. (2015). Second language acquisition and tasks based language teaching. Wiley Blackwel

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. The Modern Language Journal, 93(1), 91-104.

Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context. Taylor & Francis.

Nugroho, A. (2018). Using Inductive Consciousness-Raising Tasks to Teach the Simple Present Tense. In The Internasional English Language Teachers and Lecturers (iNELTAL) Conference (pp. 183-188).

Nugroho, A. (2020). Investigating the Effectiveness of Inductive Consciousness-Raising Tasks to Teach the Simple Future Tense. Konferensi Linguistik Tahunan Atma Jaya (KOLITA), 18.

Nunan, D. Teaching grammar in context. (1998). ELT Journal, 52(2), 101–109. Oxford University Press.

Prabhu, N. S. (1987). Second language pedagogy. Oxford University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Harlow: Pearson Education Limited.

Roza, V. (2014). A model of grammar teaching through consciousness-raising activities. International Journal on Studies in English Language and Literature, 2(3), 1-5.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11(2), 129–58. http://dx.doi.org/ 10.1093/applin/11.2.129.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp. 3–32). Cambridge University Press.

Seliger, H. (1983). The language learner as a linguist: Of metaphors and realities. Applied Linguistics, 4, 179-191. https://doi.org/10.1093/applin/4.3.179.

Susanti, S., Emsil, S. J., Halim, A., & Atikah, D. (2024). EFL Learner's Beliefs in Learning Grammar. AL LUGHAWIYAAT, 4(1).

Svalberg, A. M. L., & Askham, J. (2020). Teacher and learner perceptions of adult foreign language learners' engagement with consciousness-raising tasks in four languages. Language awareness, 29(3-4), 236-254.

Tanihardjo, J., & Stardy, R. (2024). Using inductive and deductive consciousness- raising tasks to prpmpte learning awareness of conditional sentences In Proceedings: Linguistics, Literature, Culture and Arts International Seminar (LITERATES) (pp. 113-119).

Telila, B., Olana, T., & Zewudie, M. (2024). Effects of the Sequential Use of Input-and Output-Based Consciousness-Raising Grammar-Focused Instructional Mediations on Students' Writing Performance and Attitudes. Journal of Science, Technology and Arts Research, 13(1), 166-185.

Tilahun, S., Simegn, B., & Emiru, Z. (2022). Using grammar consciousness-raising tasks to enhance students' narrative tenses competence. Cogent Education, 9(1), 2107471.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning1. Applied linguistics, 19 (4), 515-537.

Xavier, R., & Gesser, A. R. (2022). The role of a consciousness-raising task in a focused-task sequence. *Revista Da Anpoll*, *53*(1), 78-98.

Zangoei, A., & Derakhshan, A. (2014). Iranian EFL learners' ILP comprehension and their language learning preferences: The effect of consciousness-raising instruction. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 5(2), 211-232.

واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام من خلال مقاييس القيادة الفعالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

The Reality of the Quality of Performance of Public Education Schools' Principals Through Effective Leadership Measures from the Point of View of Male and Female Teachers

إعداد

د. عمر بن أحمد بن عبد الله الماجد

أستاذ القيادة التربوية المساعد

قسم العلوم الإنسانية – الكلية التطبيقية – جامعة طيبة

Dr. Omar Ahmad Almajed

Assistance Professor of Educational leadership

Department of Humanities - Applied College - Taibah University

Email: omajed@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-006

د. عمر بن أحمد بن عبد الله الماجد

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٤/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٥/٢٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة، من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، من خلال متغيّرات: (الجنس- المؤهل التعليمي- عدد سنوات الخبرة)، وقد استُخدم المنهج المسحي الوصفي الاجتماعي، وتكوّنت العينة العشوائية من (٢٧٦) معلمًا ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية بمنطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية, منهم (١٣٢) معلمًا و(١٤٤) معلمة، خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ، حيث طُوّرت استبانة تحتوي على (٣٩) فقرة، وتُحقّق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة مقاييس القيادة الفعَّالة الستة كانت كالآتي: جاء (مقياس التنظيم الإداري للمدرسة) بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,٧٠)، ثم جاء (مقياس تطوير البيئة التعليمية) بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,٤٩)، وتلاه (مقياس تحسين أداء الطلبة) بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,٤٣)، ثم (مقياس التخطيط الإستراتيجي) بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,٣٢)، ثم جاء (مقياس علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي) بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,١١)، وأخيرًا جاء (مقياس التنمية المهنية للعاملين) بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام لدرجة الموافقة (٣,٠٤)، كما توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية لمُتغيّر لجنس؛ لصالح الإناث في جميع مقاييس القيادة الفعَّالة، باستثناء مقياس تطوير البيئة التعليمية، كما بيّنت النتائج اختلافات ذات دلالة إحصائية لمُتغيّر المؤهل التعليمية؛ لصالح حملة البكالوريوس في جميع مقاييس القيادة الفعَّالة؛ باستثناء مقياس تطوير البيئة التعليمية، وبالنسبة لمُتغيّر عدد سنوات الخبرة، فلا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية لجميع مقاييس القيادة الفعَّالة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الفعّالة، الجودة، الأداء.

Abstract

The study aimed to determine the quality performance of public school principals in the Medina region, Kingdom of Saudi Arabia, from the point of view of teachers. A descriptive survey was administered to 276 randomly selected teachers (132 men and 144 women) from various educational levels in Medina. The 39-item questionnaire was determined to be valid and reliable. Subgroup analyses were performed to analyse the principals' performance in terms of gender, educational qualification, and number of years of experience. The results revealed that the quality of performance of school principals had a moderate level of performance overall. For the six effective leadership measures, the teachers rated their principals high (3.70) on the school administrative organization scale but moderate on the other scales: the educational environment development scale (3.49), the student performance improvement scale (3.43), the strategic planning scale (3.32), the school's relationship with the local community scale (3.11), and the professional development for employees scale (3.04). Female teachers were rated significantly higher than men in all measures of effective leadership except on the educational environment development scale. Moreover, bachelor's degree holders were rated significantly higher in all measures of effective leadership except on the educational environment development scale. However, no statistically significant differences were noted in terms of the number of years of experience in any of the measures.

Keywords: Effective Leadership, Quality, Performance.

المقدمة

يعدّ نظام التعليم العام نظامًا تربويًّا مهمًّا لأي مجتمع، حيث يضـــمّ مجموعة من الأفراد الذين يؤثر بعضـهم في بعض، وتعدُّ القيادة التربوية الفعَّالة العمود الفقري والمحرّك الأسـاسـي لنظام التعليم العام، كما أن قيادة أي مؤسسة تعليمية ليست مهمة سهلة في ضوء التحدّيات والتغيرات السريعة في أنظمة التعليم وأساليب القيادة الحديثة (Senge, 1991)؛ لذلك تعدّ التحديثات والتغيرات ذات أثر كبير في العاملين بمجال التعليم والقيادة، وهو ما يتطلّب منهم مواكبة هذه التغيرات عن طريق التدريب، ومشاركة التجارب المختلفة؛ حتى تكون قيادتهم أكثر فعالية، ومن هذه التغيرات: ضرورة الارتقاء بمستوى جودة التعليم، الذي أصبح ضرورة مُلحّة لتلبية حاجات المجتمع وحاجات سوق العمل، عبر تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة للالتحاق بالجامعات أو ســوق العمل، ولتحقيق جودة التعليم؛ فقد أصبح من الضروري الاهتمام بالــمُدخلات، التي تشمل: المناهج، والمعلمين، والإدارة المدرسية.

من الــمُدخلات الضرورية في العملية التعليمية الإدارة المدرسية، حيث إنها تعدّ ركنًا أساسيًّا من أركان المدرســة؛ لذا يجب رفع أداء مديري المدارس لتحقيق أهداف التعليم والارتقاء بمســتوى الــمُخرجات، ومن الضرورة بمكان وجود معايير في اختيار مديري المدارس للمساهمة في رفع جودة أدائهم، ومن هذه المعايير: القدرة على التخطيط والتنفيذ، والقدرة على حلّ المشــكلات، والقدرة على خلق علاقات جيدة مع العالمين بالمدرســة، واســتغلال طاقتهم وقدراتهم لتحقيق أهداف المدرسة (حورية،٢٠١٣)، وإشراكهم في صنع القرار.

وتعتمد المدارس بشــكل كبير على تميّز مدير المدرســة وخبرته وفاعليته وجودة أدائه، لتحقيق أهدافها وتطويرها؛ لذا أضحى من الضروري الاهتمام برفع جودة أداء مدير المدرسة والعاملين معه وتأهيلهم وتدريبهم بشكل يتناسب مع التطور المستمر في عالم القيادة التربوية (حمادات، ٢٠٠٨)، وللوصول إلى التميّز في أي منظمة – خاصة المنظمات التعليمية– يجب الحرص على تطبيق الجودة على مختلف الأصعدة من حيث الاهتمام بجودة علمية الــمُدخلات والــمُخرجات، والوصول إلى رضا طاقم المدرسة والطلبة وأولياء الأمور (مصطفى، ٢٠٠٩).

وخلال السنوات الماضية، وعلى الصعيد المحلي سعت المملكة العربية السعودية – ممثّلة في وزارة التعليم–إلى تلبية حاجات قادة المدارس، ومواكبة التغير الحاصل في قطاع التعليم، ومن أبرز هذه المشاريع مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، الذي كان له دور في دعم دور مدير المدرسة وفق معايير عالمية مدروسة (حورية،٢٠١٣)، ومع ذلك فما زالت هناك بعض التحدّيات والعقبات التي قد تعوق تحقيق الجودة في أداء مدير المدرسة، ومنها: ضعف الدعم المالي، وسوء بنية بعض المرافق الدراسية، ونقص المعلمين من ذوي التأهيل الجيد (الشمري والحربي، ٢٠١٩).

وبناء على ما سبق؛ يمكن القول: رفع جودة الأداء عند مديري المدارس تُسهم في تأدية دور بارز وأكثر فعالية في الإدارة المدرسية، وهذا الذي تبنته الدراسة الحالية فيما يتعلّق بمعرفة مستوى واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يشهده العالم عمومًا، والمملكة العربية السعودية خصوصًا من تسارع مستمر في إصلاح المنظومة التعليمية، وتحسين وتطوير أداء القيادات التربوية، وجعلها أكثر فاعلية وجودة، وللدور المحوري والأساسي الذي يُشكَّل له مدير المدرسة من ناحية تطوّر المدرسة ونجاحها وتحقيق أهدافها؛ كان من الضروري التركيز على فعالية قيادته وجودة أدائه؛ لأنه كلما كان أداء المدير أفضل؛ فإن هذا ينعكس على جودة المُخرجات.

ومن خلال اهتمام الباحث وعمله في المجال التربوي؛ فقد لاحظ عبر المقابلات حجم التحدّيات والصعوبات التي تواجه مديري المدارس في رفع جودة أدائهم (Almajed, 2019)؛ إذ تبيّن استخدام بعض مديري المدارس للأساليب الروتينية التقليدية في إدارة المدرسة، والتي بدورها تعوق تقديم أداء أفضل، وهو ما أوجد آثارًا سلبية في إدارة المدرسة، ومن النادر أن تكون المدرسة متميّزة ومديرها سيء الأداء (الجعافرة وطريف، ٢٠١٨)، كما سعت وزارة التعليم في المملكة إلى التطوير المستمر بقطاع التعليم؛ وبناء على ما تقدّم، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى معرفة واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة، من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وفي هذا الصدد، توصَّلت بعض الدراسات في مجال القيادة التربوية، والـــمُتعلّقة بجودة أداء مديري المدارس، كدراســـتي حورية (٢٠١٣)، وعلي وعلي (٢٠١٥)؛ إلى أن تصـــوّرات مديري المدارس فيما يتعلّق بفعالية القيادة الإدارية جاءت بدرجة متوســـطة، خاصـــة أن دراســـة حورية (٢٠١٣) كان في مكان تطبيق الدراسة الحالية نفسه، ولكن مع اختلاف في وقت إجراء الدراسة، وهو ما يتطلّب اهتمام مديري المدارس في المملكة برفع مســـتوى جودة أدائهم، حيث إنه كلما ارتفع مســـتوى جودة أداء المديرين؛ انعكس على المدرســـة وطاقمها من الطلاب والمعلمين؛ لذلك ســـعت الدراســـة الحالية إلى معرفة واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وفق مقاييس القيادة الفعالة؟
٢. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq$ ٠,٠٥٠)، في متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مستوى واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة، تبعًا للمتغيّرات الآتية: الجنس، وعدد ســـنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التّعرّف على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة، من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بشكل أساسي.
٢. التّعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq$ ٠,٠٥٠)، في متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في

منطقة المدينة المنورة، وفقًا للمُتغيرّات الآتية: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

الدراسة في مجال القيادة عامة، والقيادة التربوية خاصة ذات أهمية كبيرة في تميّز المنظمات التعلمية ونجاحها، إضافة إلى معرفة مستوى جودة أداء المديرين من حيث الأسباب والعوائق، من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة. كما تُسهم الدراسة الحالية في إضافة معرفة جديدة وثرية للمختصين والباحثين بمجال القيادة التربوية وبإدارة المعايير والجودة؛ من أجل عملية التحسين والتطوير في أداء مديري المدارس وفاعليتهم. وتسعى الدراسة الحالية إلى معرفة واقع جودة أداء مديري المدارس في منطقة المدينة المنورة، التي يمكن مقارنتها في دراسات مستقبلية مستقلة لمناطق أخرى من مناطق المملكة؛ لمعرفة المُعوّقات والإمكانات التي يمكن استثمارها في مديري المدارس.

الأهمية التطبيقية:

تأمل هذه الدراسة أن تُسهم نتائجها في إبراز ما يحتاجه مديرو المدارس في التعليم العام والعاملين معهم في أن تكون ممارستهم القيادية أكثر فاعلية، إضافة إلى رفع مستوى جودة أدائهم بشكل أكبر، وذلك من خلال برامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة: القدرة على تحريك التابعين نحو هدف معين (Northouse 2013,).

الجودة: عدد من المعايير التي يُسهم تنفيذها في تحسين البيئة التعليمية وتطويرها، وتشمل: مدير المدرسة، والموظفين، والمعلمين، والتي تهدف إلى الحصول على مُخرجات أو طلبة ذات جوة عالية (الرميلي، ٢٠١٩).

ويمكن تعريف الجودة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الجهود التي يؤديها مدير المدرسة؛ لتحسين مُخرجات المدرسة وتطويرها وتحقيق نتائج متميّزة.

الأداء: الجهد الذي يقوم به شخص أو مجموعة أشخاص داخل المنظّمة؛ لتحقيق عدد من الأهداف التي تسعى المنظّمة الوصول إليها؛ وبمعنى آخر: هو الرابط بين نشاط أفراد المنظّمة والأهداف التي ترغب في تحقيقها (الجعافرة وطريف، ٢٠١٨).

ويمكن تعريف الأداء إجرائيًّا بأنه: الدور الذي يؤديه مدير المدرسة لرفع وضمان فاعلية المدرسة وجودتها؛ وهو ما عكسته إجابات المشاركين لهذه الدراسة والواردة في الأداة المستخدَمة.

جودة الأداء: القيام بالأعمال وفق معايير محددة (الجعافرة وطريف،٢٠١٨؛ عليمات، ٢٠٠٤).

ويمكن تعريف جودة الأداء إجرائيًّا بأنها: مدى إنجاز عدد من المؤشرات النابعة من مدخل الجودة في أداء مديري المدارس بمنطقة المدينة المنورة.

القيادة الفاعلة: مستوى قدرة مدير المدرسة على إنجاز الأهداف بما يتوافر لديه من إمكانات مادية وبشرية وزمانية وصلاحيات ممنوحة له تتوافق مع سياسات التعليم المرسومة له (حورية،٢٠١٣).

حدود الدراسة:

تتحدّد حدود الدراسة فيما يأتي:

الحدود الموضوعية: معرفة واقع جودة أداء مديري من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة.

الحدود البشرية: المعلمون والمعلمات بجميع المراحل التعليمية.

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة عام ٢٠٢٣.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري محورين أساسيين، المحور الأول: مفهوم الأداء والجودة، والمحور الثاني: المدير الفعّال، وسيعرضها الباحث على النحو الآتي:

المحور الأول: مفهوم الأداء والجودة:

مدير المدرسة أحد أهم الركائز الأساسية في المؤسسة التعليمة، حيث إنه يهتم بالإرشاد والتوجيه لجميع أفراد المدرسة، كما يشرف على العملية التعليمية والتربوية، من حيث دعم العاملين معه وتشجيعهم، إضافة إلى عملية التطوير والتحسين المستمرة (الدعيس، ٢٠٠٣: Almajed, 2019)، وحتى يكون أداء مدير المدرسة أكثر فاعلية وجودة؛ فلا بد من الحرص على خلق علاقات متعددة ومميزة مع طاقم المدرسة وأولياء الأمور والطلبة، والاهتمام بجودة الأداء على جميع الأصعدة، والحرص على قياس أداء المدرسة والعاملين فيها بشكل مستمر وفق معايير قياس مستوى الأداء؛ لضمان جودة القيادة وفاعليتها.

والأداء من المهام الإدارية الرئيسة، خاصة في عملية التغيير والتطوير والتخطيط لأي منظمة تعليمية؛ لأنه عن طريق تقييم الأداء يمكن للإدارة معرفة جوانب القصور، ومن ثمّ العمل على تصميم برامج تتواءم مع حجم المؤسسة وقدرتها وحاجتها؛ مما يُسهم في تجاوز السلبيات، وقد تكون هذه البرامج التطويرية تدريبية أو عبر الاستفادة من الخبرات وغيرها؛ لذلك لا بد من وجود أدوات لتقييم مهنية أداء وضع المؤسسة التعليمية، فعملية التغيير والتطوير وإعداد الخطط قد تكون غير مُجدية في بعض الحالات (موافي، ٢٠٠٧)؛ لأن عملية تقييم الأداء تهدف إلى تحسين جودة الخدمات والأنشطة ومدى جدوى استمرارها، وتُعطي تصوّرًا عن مدى إتقان المؤسسة أو الفرد للعمل المنوط به، ومستوى جودة المهارات الموجودة عند الأفراد؛ لذلك دائمًا ما تحرص المؤسسات باختلافها على عملية الأداء الوظيفي وتعدّها من أهم الركائز (ديسلر، ٢٠٠٧).

أما أداء الفرد في المنظمة، فيمكن الإشارة إلى قيام الشخص بمختلف المهام والأنشطة المطلوبة منه، وتعدّ ضمن اختصاصه ومسؤولياته، وحتى يُقاس أداء الشخص فهناك ثلاثة مقاييس يمكن استخدامها: نمط الأداء، وكمية الجهد المبذول، ونوعية الجهد (الجعافرة وطريف، ٢٠١٨؛ الفياض، ٢٠٠٥). ويُقصد بنمط الأداء: نوع وصفة النشاط الذي يُنفّذ، أما كمية الجهد فيُقصد بها: حجم الطاقة التي يبذلها الشخص – سواء كانت عقلية أو جسمانية– خلال وقت محدد، أما نوعية الجهد فتركّز على درجة الجودة والدقة في التنفيذ، ومدى تطابق جهد الشخص لمواصفات ومعايير نوعية محددة (الجعافرة وطريف ٢٠١٨).

كما أن عملية تقييم الأداء الوظيفي ذات أهمية كبرى في العملية التعلمية، ومن الجدير بالاهتمام في عملية التطوير والإصلاح التعليمي الاهتمام بالجودة العالية في القيادة التربوية؛ لأن الجودة في التعليم من أنسب الطرق الناجعة وأفضلها في تطوير أي نظام تعليمي، ويعدُّ خيارًا إستراتيجيًّا في الوقت الحالي، الذي أصبحت المنافسة فيه عالية جدًّا، والتغيير سريع مقارنة بالسابق (الخطيب، ٢٠٠٦)، وكل هذا يتطلّب قادة مؤهلين قادرين على التأثير في طاقم المدرسة؛ لأن القيادة في صميمها تركّز بشكل أساسي على قدرة القائد على التأثير، ويكون التأثير في الأفراد عن طريق تحفيزهم وتشجيعهم وإقناعهم بأهمية تحقيق الهدف المشترك، أو عن طريق المكافأة أو منحهم صلاحيات أوسع، وقد يكون التأثير عن طريق وجود سمات شخصية لدى المدير؛ وكل هذا يُسهم في أن يكون لطاقم المدرسة دور فعّال في صناعة التغيير المنشود (Fullan, 2003; Northouse, 2013). كما أن عملية الجودة في العلمية التعلمية ليست مقتصرة على القائد فحسب، بل تشمل عدة أمور، منها: نوعية تدريب المعلمين وتهيئتهم، والمناهج وأساليب التدريس، والمباني المتكاملة وغيرها، ولضمان جودة أعلى في التعليم؛ فقد أصبح من الضروري وضع معايير تساعد على قياس معدل أداء المؤسسات والأفراد على حد سواء (Hertz, 2001).

وفيما يتعلّق بالجودة، فإن مستوى تطبيق الإجراءات والمعايير العالمية يُسهم في تقديم مُخرجات تتوافق مع متطلّبات الأداء المتميّزة (قرم، ٢٠٠٨)، وليس بالضرورة تطبيق المعايير العالمية بحذافيرها؛ بل يجب الدمج مع المعايير العالمية ومع ما يتوافق مع البيئة المحلية لبيئة المنظمة التعليمة؛ لأن ما يناسب بيئة معينة قد لا يتوافق مع بيئة أخرى (Almajed, 2019)، ومما يضمن جودة المُخرجات التعليمية الحرص على جودة المُدخلات التعلمية التي تشمل: المناهج الدراسية، والمعلمين، والإدارة المدرسية، ولضمان الجودة فهناك ثلاثة عناصر أساسية، وهي: التميّز بالوصول إلى الأداء المخطّط له، والإتقان عن طريق تقليل الأخطاء قدر المستطاع خلال عملية التنفيذ، والرغبة في التغيير من جميع العاملين في المدرسة (خاطر وآخرون، ٢٠٢١).

ويمكن أن تعرف الجودة على أنها مجموعة الإجراءات والأنشطة والمعايير المتكاملة التي تساعد في تحسين مخرجات المنظمة (الرميلي،٢٠١٩؛ المصارير، ٢٠١٩). كما وينطبق هذا التعريف على جودة التعليم من حيث فاعلية النظام التعليمي في الحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة

عالية، وتشـمل عناصـر التعليم المختلفة كالمناهج، وطرق التدريس وبيئة التعليم (الرميلي،٢٠١٩؛ المصارير، ٢٠١٩ ؛ الفهمي، ٢٠٢٠).

ولضـمان الجودة فمن الضـروري وجود عملية تقييم للأداء بشـكل مسـتمر، من خلال المعايير التي وُضـعت مسـبقًا؛ للوصـول إلى مُخرجات ذات جودة أفضـل، وقد عرّفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ضـمان الجودة بأنها: المراجعة المنهجية للبرامج التعليمة؛ لضـمان الحفاظ على مسـتويات مقبولة من التعليم والمنح الدراسـية التحتية (UNISCO,2016)، واختلاف معاني الجودة في التعليم؛ ولكن هناك صفات وعلامات تكاد تكون مشتركة وظاهرة في الجودة، ومنها:

- الحرص على تطوير المنتج التعليمي.
- وضع إستراتيجية بعيدة المدى للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- الحاجة إلى وجود قائدة مؤهلة وفعّالة، قادرة على خلق التغيير والابتكار.
- الحاجة إلى بذل الجهد والمنافسة مع المؤسسات التعلمية الأخرى؛ للحصول على رضا المستفيد و بأقل التكاليف.

وهذا ما سـعت إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ ممثلة بوزارة التعليم بالمملكة، حيث ركزت بشـكل كبير على تحسـين جودة نواتج التعليم، والارتقاء بجودة بالبيئة المدرسـية والخدمات المسـاندة لها، والحرص على جودة التنمية المهنية للموارد البشـرية، وذلك من أجل الحصـول على مخرجات ذات جودة عالية توائم سوق العمل ومتطلباته.

المحور الثاني: مفهوم القيادة الفاعلة:

حتى تكون المدرسـة أكثر فعالية؛ فإن هذا يتطلّب أن يكون أداء مدير المدرسـة أكثر جودة وفاعلية، وذلك بتوافر بعض سمات القيادة، كالقدرة على حلّ مشـكلات العمل ومعالجتها، وتقبّل وجهـات النظر المختلفـة، ويتطلّب هـذا وجود فهم عميق ودقيق لحـاجـات العـاملين مع المـدير، والحرص على جود العلاقات مع أفراد المدرسة، والقدرة على تنمية العمل الجماعي وتبادل الأفكار والمشاركة في حلّ المشكلات (شمس الدين والفقي، ٢٠٠٧). وتركّز القيادة الفاعلة بشكل أساسي على مسـتوى إنجازات المدرسـة وتحقيق الأهداف المرجوة، و جودة مسـتوى التفاعل الذي تقدّمه

قيادة المدرسة تجاه المشكلات أو الخطط المرجوّ تحقيقها. كما أن القيادة الفعَّالة تهتم بمستوى التعاون وجودة العلاقات بين جميع أفراد المدرسة (نشوان، ٢٠٠٤). ويؤكد الطويل (١٩٩٩)، وحورية (٢٠١٣) أن القيادة الفعَّالة لها ركنان أساسيان، الأول: الركن المعرفي أو المفاهيمي، الذي يركّز على المعلومات والنظريات الأكاديمية التي يمكن نلقها أو التدريب عليها، ومناقشة مدى فعاليتها لبيئة المدرسة. أما الركن الثاني فتنفيذي أو تطبيقي: أي أنها بعيدة عن التنظير العلمي، بل تعتمد على شخصية القائد وأسلوبه وسماته القيادية التي يفرضها الموقف نفسه؛ وبمعنى آخر: قدرة القائد على تحويل نظريات القيادة التي اكتسبها إلى ممارسة عملية.

وهناك سمات لا بد أن يتمتّع بها كل مدير مدرسة يرغب في أن تكون قيادته فعّالة ومثمرة، وهي:

- القدرة على قيادة الفريق الذي يعمل معه، وذلك بالتأثير فيهم، والتخطيط المشترك معهم، وتفهّم حاجات العاملين معه وتقدير جهودهم، إضافة إلى امتلاكه القدرة على حلّ المشكلات.
- التدريب والتطوير المستمرين للعاملين؛ لأن علم القيادة مثله مثل أي علم يتطوّر بشكل مستمر، إضافة إلى تبادل التجارب والخبرات سواء من داخل المدرسة أو حتى من المدارس المجاورة؛ لأن الاستفادة من التجارب المختلفة يقلّل الجهد والوقت.
- الفهم الدقيق بأهمية التحفيز والتشجيع لطاقم المدرسة؛ لأن التشجيع من العوامل المؤثرة في النفس البشرية، ويُحسّن من أداء الشخص، ويزيد من التزامه، وقد أشار Bryant (2003) إلى وجود علاقة بين التشجيع والتزام الأشخاص بجودة أعمالهم، خاصة في وقت الأزمات.
- بناء فريق متعاون عن طريق المشاركة في صناعة القرار والخطط المشتركة، وخلق علاقة حسنه ليس مع المعلمين فحسب؛ بل حتى مع الطلبة وأولياء أمورهم؛ لأن ذلك يُسهم في رفع الكفاءة الذاتية وتقدير الذات عند الأشخاص. (Burns, 2003).
- يجب على القائد الفعّال أن يحرص على منح صلاحيات أوسع؛ لأن الأشخاص يكونون أكثر إبداعًا وحماسًا عندما تكون لديهم الحرية في تنفيذ ما يُطلب منهم، إضافة

إلى وجود مساحة أوسع من الطرق لتنفيذ الأعمال، حيث إنه إذا لم تُمنح الصلاحيات؛ فسيكون الشخص محصورًا بطرق محددة لتنفيذ ما يُطلب منه.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات عربية أو أجنبية التي تطرّقت إلى واقع جودة أداء مديري المدارس وفاعليته، ويستعرضها الباحث فيما يأتي:

أجرى العمرات (٢٠١٠) دراسة سعت إلى معرفة مستوى فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في منطقة البتراء، وكانت العينة المستهدَفة لهذه الدراسة (٢٣٦) معلمًا ومعلمة أُختيروا بشكل عشوائي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية أداء المديرين كانت مرتفعة بشكل عام من وجهة المعلمين، وأن مستوى الفاعلية فيما يتعلّق بمجال التخطيط المدرسي، والمناخ المدرسي، وتوظيف التكنولوجيا جاء بدرجة مرتفعة، بينما كانت درجة فاعلية الأداء فيما يتعلّق بمجال التحصيل الدراسي والقيادة، والاختبارات المدرسية متوسطة، ولم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بالمُتغيّرات المستقلة لجميع المجالات التي ركّزت عليها الدراسة؛ باستثناء متغيّر الخبرة المتعلّق بمجال الاختبارات المدرسية، فقد كانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة الذين كانت خبرتهم أقل من (٥) سنوات.

كما أجرت حورية (٢٠١٣) دراسة سعت من خلالها إلى التّعرّف على فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في المدينة المنورة، وقد طبّق الباحث اختبار القيادة التربوية المكوّن من (٥٠) سؤالًا، كما أنه احتوى على (٥) مجالات، وهي: فهم الآخرين، والموضوعية، واستخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال، والمرونة، وتكوّنت عينة الدراسة على (٨٦) مديرًا ومديرة أُختيروا بشكل عشوائي، كما أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة. وبيّنت نتائج الدراسة أن تصوّرات مديري المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالمدينة المنورة فيما يتعلّق بفعالية القيادة الإدارية؛ جاءت بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلّق بتصورات المديرين لدرجة الفعالية على مستوى المجالات؛ فبيّنت نتائج الدراسة أن مجال فهم الآخرين حصل على المركز الأول، ثم الموضوعية، وتلاه استخدام السلطة، ثم معرفة مبادئ الاتصال، وأخيرًا المرونة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة فيما يتعلّق بمتغيّري: موقع المدرسة والجنس.

وأجرى النوح (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية والمتوسطة بمدينة الرياض، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة طُبّقت على (٥٥٥) مديرًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة، أما بالنسبة لمجالات الدراسة فهي: النشاط الطلابي، والشؤون المدرسية، والشؤون المالية، التي طُبّقت بدرجة ضعيفة؛ باستثناء مجال شؤون الطلاب الذي حصل على درجة متوسطة. أما المُعوّقات التي تواجه الإدارة المدرسية والمُتعلّقة بتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي؛ فجاءت بدرجة عالية.

وأعدّ علي وعلي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى معرفة درجة فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية بمحافظة دمشق من وجهة نظر المعلمين فيها، وقد طوّر الباحثان استبانة احتوت على (٤٤) عبارة موزّعة على ستة مجالات، وهي: التخطيط، والقيادة، والتحصيل الدراسي، وتوظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والاختبارات المدرسية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٢٣٦) مدرسًا ومدرسة بالمدارس الثانوية الحكومية أُختيروا بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة مجالات توظيف التكنولوجيا، والتخطيط، والمناخ المدرسي جاءت بدرجات كبيرة، بينما حصلت مجالات: القيادة، والاختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي على درجة متوسطة. وبيّنت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية لجميع المُتغيّرات باستثناء متغيّر الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وكانت الفروق لصالح من كانت خبرتهم أقل من (٥) سنوات، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لتفاعل الجنس مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي؛ لصالح الذكور.

أما دراسة الجعافرة وطريف (٢٠١٨) فهدفت إلى معرفة واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية بالأردن في ضوء معايير القيادة الفعَّالة من وجهة نظر معلميها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطوّر استبانة لقياس جودة الأداء في ضوء معايير القيادة الفعَّالة، وقد طبّقها على (١١٥٠) معلمًا ومعلمة، وبيّنت النتائج أن درجة واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية لمُتغير

النوع الاجتماعي، كما لم توجد أي فروق ذات دلالة في ضوء معايير القيادة الفعَّالة لـــمُتغيّر النوع الاجتماعي؛ باســـتثناء معيار علاقة المدرســـة بالمجتمع المحلي. كما لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصـــائية لـــــمُتغيّر ســـنوات الخبرة على جميع مقاييس القيادة الفعَّالة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق المؤهل الدراسي؛ لصالح حملة البكالوريوس.

وأجرى عبد اللطيف (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة أبرز معوّقات الأداء الإداري بمدارس التعليم الفني في محافظة الدقهلية بمصـر، وأبرز مُتطلّبات تطوير أداء مديري تلك المدارس، ولتحقيق هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة طُبّقت على (١٤٦) مديرًا، وكشـفت نتائج الدراسـة عن وجود غياب للبُعد المسـتقبل عند المديرين خلال عملية إجراء التخطيط المدرسي، ونقص الاستفادة من علوم الإدارة المعاصرة، وأن متطلّبات تطوير أداء المديرين تشـمل الاتصـال المباشـر بين مواقع الإنتاج والمدرسـة، وابتكار طرق لتحفيز المشـاركة المجتمعية والتخطيط لحدوث التكامل مع سـوق العمل، كما أكّدت الدراسـة ضـرورة وضـع أسـس لتحليل التقييمات الخارجية والداخلية.

وأعدّت العتيبي (٢٠١٩) دراســة هدفت إلى معرفة الأداء المســتهدَف لقادة المدارس، وواقع أداء قادة المدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي لتحســين البيئة التعليمية المحفّزة على الابتكار، وقد أُستخدم المنهج الوصفي المسـحي، أما أداة الدراسـة فكانت أداتان لجمع البيانات وهما: مؤشـرات الأداء لقياس الأداء الابتكاري في المدارس الحكومية، واستبانة ذات المقياس الخماسي، طُبّقت على (٧٣) مدرســـة، وأظهرت نتائج الدراســـة أن واقع أداء قادة المدارس الحكومية لتحســـين البيئة التعليمية جاء بدرجة ضـــعيف في مجالات (الإداء المعرفي للطلبة والمعلمين، والإداء المالي والمادي، والأداء التنظيمي)، كما لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصـائية لمتغيّرات: الجنس، سـنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

وأجرى عسيري (٢٠١٩) دراسة ركّزت بشكل أساسي على التّعرّف على كيفية تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة، وقد أُستخدم المنهج الوصـفي المسـحي، وكانت العينة المسـتهدَفة (٣٨٥) شـخصًـا من مديري التعليم العام، وتكوّنت أداة الدراسـة من (٣٣) عبارة مُقسّـمة على قسـمين، وهما: مُتطلّبات التطوير، والآليات الـــمُقترحة لتطوير أداء مديري المدارس؛ لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية، وبيّنت

نتائج الدراسة أن درجة مُتطلّبات تطوير أداء قادة المدارس، وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسة المجتمعية كانت بدرجة عالية، كما لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية للمُتغيّرات الآتية: النوع، والخبرة في الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل التعليمي.

كما أجرت عون (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة أداء القيادات في المدارس الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية؛ لتحسين البيئة التعليمية المحفّزة على الابتكار، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، أما أداة الدراسة فقد أُعيد صياغة استبانة طُبّقت على (١٢٠) مديرًا ومشرفًا، وجاءت نتائج أداء قادة المدارس الحكومية لتحسين البيئة التعليمية المحفّزة على الابتكار بدرجة متوسطة، أما بالنسبة لمُتطلّبات تطوير أداء قائدات المدراس فحصلت على درجة متوسطة، ولا توجد أي مُتغيّرات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بتحسين البيئة التعليمية تُعزى لمُتغيّرات: (سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، والمستوى الوظيفي). كما لا توجد أي متغيّرات ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بمُتطلّبات تطوير أداء قائدات المدراس، تُعزى لمُتغيّري: (المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة)، ولا توجد فروق لمتغير المستوى الوظيفي لصالح المشرفات.

وأجرى الرويشد والعتيبي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التّعرّف على مُعوّقات أداء قادة المدارس الثانوية الحكومية للبنين بحائل من وجهة نظر المديرين، وقد طبّق الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكانت العينة المستهدَفة (٣٤٤) فردًا من قادة المدارس. واحتوت أداة الدراسة على (١٨) عبارة وفقًا لثلاثة مجالات، وهي: المُعوّقات الإدارية، والمُعوّقات الفنية، والمُعوّقات المالية. وبيّنت نتائج الدراسة أن معوّقات أداء قادة المدارس عن تعزيز التوجيه والإرشاد المهني لطلابهم من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة، أما على المجالات الثلاثة للدراسة، وهي: المُعوّقات المالية والإدارية والفنية؛ فقد حصلت جميعها على درجة متوسطة.

ومؤخرًا أعدّ صالح (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة المنيا بمصر، في ضوء مدخل اليقظة الإستراتيجية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، عبر تصميم استبانة تحتوي على (٥٠) فقرة؛ لقياس واقع اليقظة الإستراتيجية المُتعلّقة بأداء مديري مدارس التعليم الثانوي بالمنيا، وقد تناول الباحث أربعة أبعاد، وهي: اليقظة البيئية، واليقظة التنافسية، واليقظة التسويقية، واليقظة التكنولوجية، عبر قياس أدائهم في وظائف

اليقظة الإستراتيجية، وهي: التعلّم والاكتشاف والمراقبة والتوقّع، وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٦٠) مدرسًا بالمدارس الثانوية الصناعية والتجارية والزراعية. وبيّنت نتائج الدراسة أن مستوى أداء مديري المدارس الثانوية لليقظة الإستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلّق بأبعاد اليقظة الإستراتيجية فجاءت بدرجة متوسطة، وكان ترتيب أدائهم لليقظة الخارجية بشكل تصاعدي حسب تطويره كالآتي: اليقظة التسويقية، واليقظة البيئية، واليقظة التنافسية، واليقظة التكنولوجية، أما بالنسبة لليقظة الإستراتيجية فكانت بدرجة متوسطة، كما رُتّبت الوظائف حسب أهمية التطوير إلى: الاكتشاف، والتوقّع، والتعلّم، والمراقبة.

وفي السويد قدّم Maguns and Bengt, (2006) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع التقويم الذاتي للجودة في إدارة المدارس للمرحلة الثانوية، ويشمل هذا تقييم الأدوات المستخدَمة والإجراءات التنفيذية في هذا المشروع؛ لذلك أعدّ الباحثان العديد من المقابلات مع مديري المدارس، إضافة إلى أنه وُضعت استبانة للحصول على آراء المعلمين، وأسفرت نتائج البحث عن وجود العديد من الأفراد الذين لا يهتمون كثيرًا بماهية الجودة في المدارس التي يعملون فيها، كما أن عددًا من المؤسسات التعليمية تهتم في أثناء عملها بنظام التقييم الذاتي دون وضوح مبررات كيفية تطبيق هذا النظام، وخلال العمل فإنه لا يتم تهيئة العاملين وإعدادهم، ودون وجود مناقشة واضحة للقيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل.

وفي إندونيسيا أجرى (Arif, et al. 2019) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير القيادة، والثقافة التنظيمية، والدافعية نحو العمل، والرضا الوظيفي عن أداء مديري المدارس الثانوية بمدينة ميدان الإندونيسية، وهدفت إلى تحديد الاطار النظري للأداء (النموذج الثابت) الذي يمكن من خلاله وصف بنية العلاقة السببية بين المتغيرين الخارجي والداخلي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج التحليل الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣٥) مدرسًا بالمدارس الثانوية، وصُمّمت استبانة لـمُتغيّر البحث المعتمد من خبراء متخصّصين جُرّب على (٣٢) شخصًا من مجتمع الدراسة، وبيّنت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي ومباشر للقيادة، والثقافة التنظيمية، والدافعية نحو العمل، والرضا الوظيفي عن أداء مديري المدارس الثانوية.

وفي أستراليا، أجرى (Willis, et al., 2020) دراسة هدفت إلى معرفة الإستراتيجيات التي يستخدمها مديرو المدارس عالية التحصيل لتحقيق الإنجاز المدرسي، وأُختيار أفضل (٢٠) مدرسة

لبناء برنامج التقييم الوطني بأستراليا، ولإجراء الدراسة استخدم الباحثون البحث الكيفي (semi-structured interviews) وأجروا عددًا من المقابلات مع مديري المدارس المتميّزة، وأظهرت النتائج وجود إستراتيجيات وسلوكيات وأفعال مشتركة بين هذه المدارس، التي أدت بدورها إلى تحسين ورفع مستوى المدرسة وأداء المديرين فيها، ومن هذه الإستراتيجيات: وجود رؤيا مشتركة وواضحة لعملية التحسين والتطوير، وصنع القرارات المبنية على بيانات شفافة، ووجود علاقات جيدة ومشجّعة لقبول المعلمين في المدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في تطرّقها إلى معرفة مستوى فاعلية أداء مديري المدارس وطرق تطويرها ومعوّقاتها، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات: العمرات (٢٠١٠)، وحورية (٢٠١٣)، وعلي وعلي (٢٠١٥)، والجعافرة وطريف (٢٠١٨) في التّعرّف على مستوى فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، واختلفت مع بعضها في نوع المرحلة التعليمية، كدراسة علي وعلي (٢٠١٥)، التي ركّزت على مدارس المرحلة الثانوية فقط، أما الدراسة الحالية فتناولت جميع مراحل التعليم العام، كما اختلفت مع دراسة حورية (٢٠١٣)، التي كانت موجّهة إلى المدارس الحكومية فقط، أما الدراسة الحالية فموجّهة إلى التعليم الحكومي والخاص. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العمرات (٢٠١٠) من حيث عدد العينة ومكان إجراء الدراسة، حيث كانت العينة الـمُستهدَفة لدراسة العمرات (٢٣٦) معلمًا ومعلمة، بينما استهدفت الدراسة الحالية (٢٧٦) مشاركًا، أما من حيث المكان فدراسة العمرات كانت بمدينة ألبترا فقط، أما الدراسة الحالية فكانت أشمل حيث شملت أغلب محافظات منطقة المدينة المنورة.

ومن حيث منهج الدراسة، فقد كان هناك تنوّع بين جميع الدراسات، حيث اتفق منهج الدراسة الحالية مع دراسات: الجعافرة وطريف (٢٠١٨)، وعسيري (٢٠١٩)، والرويشد والعتيبي (٢٠٢٢) وذلك في اعتماد المنهج الوصفي المسحي، واختلفت مع جميع الدراسات في المنهج المستخدَم. أما من حيث الأدوات، فقد اتفقت جميع الدراسات مع أداة الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة، ما عدا دراسة (Willis, 2020)، التي اعتمدت بشكل أساسي على استخدم

البحث الكيفي عن طريق إجراء المقابلات مع المشـــاركين الذين أُختيروا بشـــكل انتقائي، وهو ما اختلف مع الدراسة الحالية التي أُختير المشاركون فيها بشكل عشوائي.

ويتبيّن وجود بعض الاختلافات، فهناك الكثير من الدراسـات التي تطرّقت إلى القيادة الفعَّالة والجودة والإداء في التعليم، لما لها من أهمية كبرى في تحســين عمل مديري المدارس ورفع مســتوى العاملين بتلك المدراس، وكل دراسـة في هذا الموضـوع لها ظروفها وخصـوصـيتها، حيث تنفرد كل دراسة بما يميّزها عن الدراسات الأخرى، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ربطت بين القيادة الفعَّالة وجودة الأداء، بوصفهما ركنين أساسين في القيادة التربوية.

وقد أسـهمت الدراسـات السـابقة في إثراء الدراسـة الحالية نظريًّا، وسـاعدت على صـياغة مشكلة الدراسة وأهميتها، واختيار الأداة المناسبة بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وعينتها. ومما يميّز الدراسـة الحالية عن بقية الدراسـات: التّعرّف على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، الذي يُعرّف بأنه: "المنهج الذي يتضمّن جمع البيانات مباشرة من مجتمع معين أو عينة الدراسة، ويقصد تشخيص جوانب معينة" (العازمي، ٢٠٢١، ص.٢٥٦). وقد اقتضـت طبيعة الدراسـة اسـتخدام هذا المنهج بوصـفه أسـلوبًا مناسـبًا لبحث مشـــكلة الدراســـة الحالية؛ للوصـــول إلى النتائج التي يمكن أن تُســـهم في تحقيق أهداف الدراسة.

وتعدّ الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية التحليلية التي تقوم على وصف واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتقدّم الدراسـة تحليلًا وصـفيًّا لتكرارات ونسـب اسـتجابة عينة الدراسـة على فقرات الاستبانة الـــمُعدّة من قِبل الباحث لقياس نتائج الدراسة. وباعتبار أن هذه الدراسة دراسـة وصـفية؛ لذلك فإنها تعمد إلى تفريغ بيانات الدراسـة من خلال اسـتخدام برنامج التحليل الإحصـائي (SPSS)، ومن ثمّ تحليل بيانات الدراسة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية لإجابات عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة.

وقد طُلب من أفراد العينة الإجابة عن كل بند من بنود الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (بشكل قليل جدًّا- بشكل قليل- بشكل متوسط- بشكل كبير- بشكل كبير جدًّا).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) الـمُستخدَم في محاور الدراسة، حُساب المدى (٥-١=٤)، ثم قُسّم على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح: أي (٤/٥= ٠,٨٠)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي الواحد الصحيح)؛ لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من الجدول (١) الآتي:

جدول (١) تحديد فئات المقياس المُتدرّج الخماسي.

كبيرة جدًّا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًّا
٤,٢١ – ٥,٠	٣,٤١ – ٤,٢٠	٢,٦١ – ٣,٤٠	١,٨١ – ٢,٦٠	١,٠ – ١,٨٠

المشاركون:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة، ومن مختلف مراحل التعليم العام خلال العام الدراسي (١٤٤٣-١٤٤٤هـ)، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات الذين طُبّقت عليهم الدراسة الحالية (٢٧٦)، موزّعة عشوائياً بين مدارس التعليم العام بالمنطقة.

خصائص عينة الدراسة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمُتغيرات الشخصية.

المُتغيّر	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٣٢	٤٧,٨
	أنثى	١٤٤	٥٢,٢
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	٢٢٥	٨١,٥
	دبلوم عالٍ	٣	١,١
	ماجستير	٣٩	١٤,١
	دكتوراه	٩	٣,٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩	٣,٣
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢١	٧,٦
	١٠ سنوات فأكثر	٢٤٦	٨٩,١
المرحلة التعليمية	ابتدائية	١٢٦	٤٥,٧
	متوسطة	٨٧	٣١,٥
	ثانوية	٦٣	٢٢,٨

يوضّح الجدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمُتغيّرات الشخصية، فـ(٥٢,٢٪) من أفراد الدراسة كن من الإناث. ويتضح من الجدول السابق أن أصحاب المؤهل التعليمي (بكالوريوس) هم الأكثر وجودًا في أفراد الدراسة بنسبة (٨١,٥٪)، يليهم المؤهل التعليمي (ماجستير) بنسبة (١٤,١٪)، ثم المؤهل التعليمي (دكتوراه) بنسبة (٣,٣٪)، وأخيرًا (دبلوم عالٍ) بنسبة (١,١٪). كما يتضح أن أكثر الفئات لعدد سنوات الخبرة تمثيلًا بين أفراد الدراسة هي الفئة (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٨٩,١٪) من أفراد الدراسة، وأن المرحلة التعليمية الأكثر تمثيلًا بين أفراد الدراسة هي (الابتدائية) بنسبة (٤٥,٧٪).

١) صدق أداة الدراسة وثباتها:

الاستبانة هي الأداة العلمية التي يسعى من خلالها الباحث إلى تحقيق أهداف الدراسة المسحية؛ للحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بواقع المشكلة المدروسة. وللتأكد من صدق أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

التحليل السيكومتري لعبارات محاور أداة الدراسة: يُقصد به تقنين أداة الدراسة؛ بمعنى: التحقّق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: صدق الأداة (الاستبانة): للتحقّق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) حُسب الاتساق الداخلي، كما هو موضح على النحو الآتي:

جدول رقم (٣): مُعامِلات ارتباط بنود محاور الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (ن=٣٥).

القسم	م	مُعَامِل الارتباط	م	مُعَامِل الارتباط	م	مُعَامِل الارتباط
القسم الثاني	١	٠,٧٤٦**	٤	٠,٨١٢**		
	٢	٠,٨٥١**	٥	٠,٨٣٥**		
	٣	٠,٨٥١**				
القسم الثالث	١	٠,٨٤١**	٤	٠,٧٩٥**		
	٢	٠,٨٥٦**				
	٣	٠,٨٥٨**				
القسم الرابع	١	٠,٧٤٢**	٤	٠,٨٣١**	٧	٠,٨٢٢**
	٢	٠,٧٥٥**	٥	٠,٨٨٤**	٨	٠,٨٦٤**
	٣	٠,٨٥٧**	٦	٠,٨٩٦**	٩	٠,٨٦٠**
القسم الخامس	١	٠,٧٣٤**	٤	٠,٧٣٢**	٧	٠,٧٩١**
	٢	٠,٧٦٦**	٥	٠,٧٧٦**		
	٣	٠,٧٤٨**	٦	٠,٧٩٦**		
القسم السادس	١	٠,٨٨٦**	٤	٠,٦٤٢**		
	٢	٠,٩٣٦**				
	٣	٠,٨٩٩**				
القسم السابع	١	٠,٨٣٩**	٤	٠,٨٩٢**		
	٢	٠,٩٠٣**	٥	٠,٨٤١**		
	٣	٠,٩٠٠**	٦	٠,٧٦٦**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبيّن من الجدول (٣) أن جميع عبارات المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١)، وجميعها مُعامِلات ارتباط جيدة؛ ويُعطي هذا دلالة على ارتفاع مُعامِلات الاتساق الداخلي، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانيًا: ثبات الأداة (الاستبانة):

يُقصد بثبات أداة الدراسة: "إلى أي درجة يُعطي المقياس قراءات مقاربة عند كل مرة يُستخدم فيها، أو ما درجة اتساقه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة وعلى أناس مختلفين" (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤م، ص.٢١٤)، وذلك كما يأتي: *Cronbach's Alpha (a)*، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ).

جدول رقم (٤): مُعامِلات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (ن=٥٠).

المحور	عدد البنود	مُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ
القسم الثاني: قسم التخطيط الإستراتيجي.	٥	٠,٨٧٦
القسم الثالث: التنظيم الإداري للمدرسة.	٤	٠,٨٥٧
القسم الرابع: التنمية المهنية للعاملين.	٩	٠,٩٤٦
القسم الخامس: تطوير البيئة التعليمية.	٧	٠,٨٨٠
القسم السادس: تحسين أداء الطلبة.	٤	٠,٨٦٦
القسم السابع: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.	٦	٠,٩٢٦
الأداة ككل	٣٥	٠,٩٧٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن استبانة الدراسة تتمتّع بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة مُعَامِل الثبات الكلية (ألفا) لقسم التخطيط الإستراتيجي (٠,٨٧٦)، كما بلغت الدرجة الكلية للثبات لقسم التنظيم الإداري للمدرسة (٠,٨٥٧)، وبلغت الدرجة الكلية للثبات لقسم التنمية المهنية للعاملين (٠,٩٤٦)، وبلغت الدرجة الكلية للثبات لقسم تطوير البيئة التعليمية (٠,٨٨٠)، كما بلغت الدرجة الكلية للثبات لقسم تحسين أداء الطلبة (٠,٨٦٦)، وبلغت الدرجة الكلية للثبات لقسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي (٠,٩٢٦)، وبلغت الدرجة الكلية للثبات للأداة ككل (٠,٩٧٤)؛ وهي مُعامِلات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ويُستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة بدرجة عالية جدًّا في قياس ما وُضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية جدًّا؛ مما يؤهلها أن تكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

تحليل البيانات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرّف على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وفقًا للمُتغيّرات الآتية: الجنس، والمؤهل التعليمي، وعدد سنوات الخبر.

واستهدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) في تصوّر وفهم أفراد العينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس منطقة المدينة المنورة، فيما يتعلّق بجودة أداء مديريهم، الذي يُعزى إلى: (الجنس- المؤهل التعليمي- الخبرة التعليمية)؟

وتتناول هذه الجزئية عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها لجميع أسئلة الدراسة، وذلك بوضع إجابات عينة الدراسة في جداول تبيّن التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة والدرجة، ومن ثمّ ترتيب الإجابات حسب المتوسطات والتعليق عليها وتفسيرها، وفيما يأتي عرض للنتائج التي تُوصّل إليها في ضوء أسئلة الدراسة.

أولًا: النتائج المُتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخرجت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب والدرجة لعبارات أقسام أداة الدراسة، وكانت النتائج كما يأتي:

القسم الثاني: قسم التخطيط الإستراتيجي:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب والدرجة لعبارات قسم التخطيط الإستراتيجي.

جدول رقم (٥): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب والدرجة لبنود قسم التخطيط الإستراتيجي (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يحرص مدير المدرسة على خلق فهم مشترك لدى التابعين معه فيما يتعلّق بأهداف الخطة.	٢٤	٤٨	٦٦	٧٥	٦٣	٣,٣٨	١,٢٥	٠,٦٨	٢	متوسطة
٢	يهتم مدير المدرسة بتعديل الخطة بعد الحصول على التغذية الراجعة.	٢١	٦٠	٦٦	٨٧	٤٢	٣,٢٥	١,١٨	٠,٦٥	٣	متوسطة
٣	يحرص مدير المدرسة على توزيع مسؤوليات وصلاحيات تطبيق الخطة بوضوح على التابعين.	١٨	٢٧	٧٥	٨٤	٧٢	٣,٦	١,١٦	٠,٧٢	١	متوسطة
٤	يسعى مدير المدرسة على مشاركة التابعين خلال الإعداد للخطة الإستراتيجية للمدرسة.	٢١	٦٠	٧٥	٦٩	٥١	٣,٢٥	١,٢١	٠,٦٥	٤	متوسطة
٥	لدى مدير المدرسة معايير أداء دقيقة وواضحة من أجل قياس مُخرجات الخطة الإستراتيجية.	٣٩	٥١	٦٦	٧٢	٤٨	٣,١٤	١,٣	٠,٦٣	٥	متوسطة
	المتوسط العام						**٣,٣٢**	**١,٠٠**	**٠,٦٦**		**متوسطة**

* **المتوسط الحسابي من (٥) درجات.**

أشـــارت النتائج إلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التخطيط **الإســـتراتيجي** من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ بلغت (٣,٣٢) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري بلغ (١,٠٠) درجة، وبنســـبة موافقة بلغت (٦٦٪) حســـب الجدول رقم (٥)؛ وبناءً على ذلك فإنَّ درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التخطيط الإســـتراتيجي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ جاءت بدرجة متوســـطة، وأنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يحرص مدير المدرسة على توزيع مسؤوليات تطبيق الخطة وصلاحياتها بوضوح على التابعين.
٢. يحرص مدير المدرسة على خلق فهم مشترك لدى التابعين معه فيما يتعلّق بأهداف الخطة.
٣. يهتم مدير المدرسة بتعديل الخطة بعد الحصول على التغذية الراجعة.
٤. يسعى مدير المدرسة إلى مشاركة التابعين خلال الإعداد للخطة الإستراتيجية للمدرسة.
٥. لدى مدير المدرسة معايير أداء دقيقة وواضحة لقياس مُخرجات الخطة الإستراتيجية.

القسم الثالث: التنظيم الإداري للمدرسة:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لعبارات قسم التنظيم الإداري للمدرسة.

جدول رقم (٦): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب والدرجة لبنود التنظيم الإداري للمدرسة (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يُعيّن مدير المدرسة الأعمال التي لا بد القيام بها؛ لإنجاز الأهداف التنظيمية.	٩	١٢	٨١	٩٣	٨١	٣,٨٢	١,٠١	٠,٧٦	١	عالية
٢	يُعطي مدير المدرسة معايير عمل واضحة ومحدد للتابعين؛ لعدم تداخل الأدوار فيما بينهم	٦	١٥	٨٧	١٢٠	٤٨	٣,٦٨	٠,٩٠	٠,٧٤	٣	عالية
٣	يحرص مدير المدرسة على وضع الهيكل التنظيمي بشكل مُعلن وواضح لجميع التابعين.	٩	٢٧	٨١	١٠٨	٥١	٣,٦٠	١,٠٠	٠,٧٢	٤	متوسطة
٤	يتابع مدير المدرسة التابعين له في تنفيذ المسؤوليات المنوطة بهم	٦	٢٤	٧٢	١٢٠	٥٤	٣,٧	٠,٩٥	٠,٧٤	٢	عالية
المتوسط العام							**٣,٧٠**	**٠,٨١**	**٠,٧٤**	**عالية**	

* **المتوسط الحسابي من (٥) درجات.**

أشـــارت النتائج غلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التنظيم الإداري للمدرســـة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ بلغت (٣,٧٠) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري بلغ (٠,٨١) درجة، وبنســبة موافقة بلغت (٧٤٪) حســب الجدول رقم (٦)؛ وبناءً على ذلك فإن درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التنظيم الإداري للمدرسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ جاءت بدرجة عالية، وأنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يعيّن مدير المدرسة الأعمال التي لا بد القيام بها؛ لإنجاز الأهداف التنظيمية.
٢. يتابع مدير المدرسة التابعين له في تنفيذ المسؤوليات المنوطة بهم.
٣. يعطي مدير المدرســة معايير عمل واضــحة ومحددة للتابعين؛ لعدم تداخل الأدوار فيما بينهم.
٤. يحرص مدير المدرســة على وضــع الهيكل التنظيم بشــكل مُعلن وواضــح لجميع التابعين.

القسم الرابع: التنمية المهنية للعاملين:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لعبارات قسم التنمية المهنية للعاملين.

جدول رقم (٧): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لبنود قسم التنمية المهنية للعاملين (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يدعم مدير المدرسة عملية التفكير النقدي والإبداعي لدى التابعين في العديد من المواقف التعليمية.	١٨	٤٨	١٠٢	٥١	٥٧	٣,٢٩	١,١٧	٠,٦٦	٢	متوسطة

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
٢	يحرص مدير المدرسة على خلق الظروف الملائمة لتنفيذ الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.	١٥	٢٤	١١٤	٨٤	٣٩	٣,٣٩	١,٠١	٠,٦٨	١	متوسطة
٣	يسعى مدير المدرسة إلى تحديد الدورات التدريبية الضرورية للتابعين.	٦٠	٣٣	٧٥	٧٢	٣٦	٢,٩٧	١,٣٣	٠,٥٩	٦	متوسطة
٤	يحثّ مدير المدرسة المعلمين والمعلمات على الزيارات الصفية فيما بينهم.	٤٥	٣٣	٧٨	٦٦	٥٤	٣,١٨	١,٣٣	٠,٦٤	٣	متوسطة
٥	يرسم مدير المدرسة الخطة المهنية لتطوير أداء التابعين وتحسينه وفق احتياجاتهم.	٤٥	٦٩	٥٧	٦٠	٤٥	٢,٩٧	١,٣٣	٠,٥٩	٧	متوسطة
٦	يحرص مدير المدرسة على تطوير مهارات التابعين وتحسينها فيما يتعلّق بفاعلية إدارة الصف.	٣٩	٣٩	١٠٥	٥٧	٣٦	٣,٠٤	١,٢٠	٠,٦١	٥	متوسطة
٧	يحفّز مدير المدرسة ويدعم التابعين بالانضمام إلى دورات التنمية المهنية.	٣٦	٦٠	٧٢	٦٦	٤٢	٣,٠٧	١,٢٦	٠,٦١	٤	متوسطة
٨	يقيس مدير المدرسة أثر دورات التنمية المهنية في أداء التابعين.	٥٧	٦٣	٦٣	٤٨	٤٥	٢,٨٦	١,٣٧	٠,٥٧	٨	متوسطة
٩	يعقد مدير المدرسة دورات للتنمية المهنية للتابعين بالمدرسة.	٦٩	٧٥	٦٦	٤٢	٢٤	٢,٥٥	١,٢٦	٠,٥١	٩	متوسطة
	المتوسط العام						**٣,٠٤**	**١,٠٥**	**٠,٦١**		متوسطة

*** المتوسط الحسابي من (٥) درجات.**

أشـــارت النتائج إلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التنمية المهنية للعاملين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ بلغت (٣,٧٠) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٨١) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٧٤٪) حســـب الجدول رقم (٧)؛ وبناءً على ذلك فإن درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التنمية المهنية

للعاملين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ جاءت بدرجة متوسطة، كما تبيّن أنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يحرص مدير المدرسة على خلق الظروف الملائمة لتنفيذ الإستراتيجيات الحديثة في التدريس.
٢. يدعم مدير المدرسة عملية التفكير النقدي والإبداعي لدى التابعين في العديد من المواقف التعليمية.
٣. يحثّ مدير المدرسة المعلمين والمعلمات على الزيارات الصفية فيما بينهم.
٤. يحفّز مدير المدرسة ويدعم التابعين بالانضمام إلى دورات التنمية المهنية.
٥. يحرص مدير المدرسة على تطوير مهارات التابعين وتحسينها فيما يتعلّق بفاعلية إدارة الصف.
٦. يسعى مدير المدرسة إلى تحديد الدورات التدريبية الضرورية للتابعين.
٧. يرسم مدير المدرسة الخطة المهنية لتطوير أداء التابعين وتحسينه وفق احتياجاتهم.
٨. يقيس مدير المدرسة أثر دورات التنمية المهنية في أداء التابعين.
٩. يعقد مدير المدرسة دورات للتنمية المهنية للتابعين في المدرسة.

القسم الخامس: تطوير البيئة التعليمية:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لعبارات قسم تطوير البيئة التعليمية.

جدول رقم (٨): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لبنود قسم تطوير البيئة التعليمية (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يحثّ مدير المدرسة المبادرات والأفكار الإبداعية سواء كانت جماعية أو فردية.	١٨	٤٨	٨٧	٥٧	٦٦	٣,٣٨	١,٢١	٠,٦٨	٥	متوسطة

م	العبارة	بشكل قليل جدًا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
٢	يحرص مدير المدرسة على توفير بيئة تعليمية ملائمة تشجّع على إنجاح عملية التدريس والتعلّم.	١٥	٤٢	٨١	٨٧	٥١	٣,٤٢	١,١٢	٠,٦٨	٤	متوسطة
٣	يشرف مدير المدرسة على متابعة مرافق المدرسة المتعددة وصيانتها بشكل مستمر.	١٥	٣٠	٥٧	١٢٠	٥٤	٣,٦١	١,٠٩	٠,٧٢	٣	عالية
٤	يحرص مدير المدرسة على متابعة جدول الحصص بشكل يومي.	١٢	٢٤	٥٧	٩٩	٨٤	٣,٧٩	١,١	٠,٧٦	١	عالية
٥	يسعى مدير المدرسة إلى تنمية العلاقات بين أتباعه.	٣٠	٣٩	٧٥	٧٨	٥٤	٣,٣٢	١,٢٤	٠,٦٦	٦	متوسطة
٦	يتعامل مدير المدرسة مع المشكلات اليومية.	١٨	٣٦	٤٥	١١١	٦٦	٣,٦٢	١,١٧	٠,٧٢	٢	عالية
٧	يحرص مدير المدرسة على تهيئة وتجهيز بيئة تعليمية تلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣٠	٥١	٦٦	٦٩	٦٠	٣,٢٨	١,٢٩	٠,٦٦	٧	متوسطة
المتوسط العام							**٣,٤٩**	**٠,٩**	**٠,٧**	**متوسطة**	

*** المتوسط الحسابي من (٥) درجات.**

أشـــارت النتائج إلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس تطوير البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ بلغت (٣,٤٩) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٩٠) درجة، وبنســـبة موافقة بلغت (٧٠٪) حسب الجدول رقم (٨)؛ وبناءً على ذلك؛ فإن درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس تطوير البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ جاءت بدرجة متوسطة. كما تبيّن أنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يحرص مدير المدرسة على متابعة جدول الحصص بشكل يومي.
٢. يتعامل مدير المدرسة مع المشكلات اليومية.
٣. يشرف مدير المدرسة على متابعة مرافق المدرسة المتعددة وصيانتها بشكل مستمر.

٤. يحرص مدير المدرسة على توفير بيئة تعليمية ملائمة تشجّع على إنجاح عملية التدريس والتعلّم.

٥. يحثّ مدير المدرسة المبادرات والأفكار الإبداعية سواء كانت جماعية أو فردية.

٦. يسعى مدير المدرسة غلى تنمية العلاقات بين أتباعه.

٧. يحرص مدير المدرسة على تهيئة بيئة تعليمية وتجهيزها تلائم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

القسم السادس: تحسين أداء الطلبة:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لعبارات قسم تحسين أداء الطلبة.

جدول رقم (٩): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لبنود قسم تحسين أداء الطلبة (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يقيس مدير المدرسة مدى التقدّم المتوقّع من خلال الخطط العلاجية.	١٢	٥٤	٩٠	٦٩	٥١	٣,٣٤	١,١٢	٠,٦٧	٣	متوسطة
٢	يوظّف مدير المدرسة أداء الطلبة في التحصيل العلمي؛ لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.	١٢	٤٥	١٠٢	٦٠	٥٧	٣,٣٨	١,١١	٠,٦٨	٢	متوسطة
٣	يضع مدير المدرسة خططًا واضحة لرفع مستوى الطلبة وتحسينه.	٣٠	٤٥	٧٥	٨١	٤٥	٣,٢٤	١,٢٢	٠,٦٥	٤	متوسطة
٤	يحرص مدير المدرسة على متابعة الامتحانات بشكل مستمر.	٩	١٨	٧٨	٩٣	٧٨	٣,٧٧	١,٠٤	٠,٧٥	١	عالية
المتوسط العام							**٣,٤٣**	**٠,٩٥**	**٠,٦٩**	**متوسطة**	

المتوسط الحسابي من (٥) درجات.

أشـــارت النتائج إلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس تحســـين أداء الطلبة – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– بلغت (٣,٤٣) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٩٥) درجة، وبنسبة موافقة (٦٩٪) حسب الجدول رقم (٩)؛ وبناءً على ذلك فإن درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس تحســـين أداء الطلبة – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، وأنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يحرص مدير المدرسة على متابعة الامتحانات بشكل مستمر.
٢. يوظّف مدير المدرســـة أداء الطلبة في التحصـــيل العلمي؛ لتحســـين العملية التعليمية وتطويرها.
٣. يقيس مدير المدرسة مدى التقدّم المتوقّع من خلال الخطط العلاجية.
٤. يضع مدير المدرسة خططًا واضحة لرفع مستوى الطلبة وتحسينه.

القسم السابع: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي:

يبيّن الجدول الآتي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لعبارات قسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

جدول رقم (١٠): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة، والترتيب، والدرجة لبنود قسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي (ن=٢٧٦).

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
١	يحرص مدير المدرسة على رفع كفاءة مجالس الآباء أو الأمهات فيما يتعلّق بتعديل سلوك الطلبة.	٥١	٣٠	٥٧	٨١	٥٧	٣,٢٣	١,٣٩	٠,٦٥	٢	متوسطة

م	العبارة	بشكل قليل جدًّا	بشكل قليل	بشكل متوسط	بشكل كبير	بشكل كبير جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب	الدرجة
٢	يُشجّع مدير المدرسة مبادرات الآباء أو الأمهات المتميّزة لتحسين أداء المدرسة.	٤٨	٣٦	٦٠	٧٨	٥٤	٣,٢	١,٣٦	٠,٦٤	٣	متوسطة
٣	يحرص مدير المدرسة على تقليل العقبات التي تمنع التفاعل الإيجابي بين المجتمع المحلي والمدرسة.	٣٣	٥١	٦٠	٧٥	٥٧	٣,٢٦	١,٣	٠,٦٥	١	متوسطة
٤	يحدّد مدير المدرسة الحاجات الاجتماعية التي يمكن أن تقدّمها المدرسة.	٣٦	٤٨	٧٢	٧٢	٤٨	٣,١٧	١,٢٨	٠,٦٣	٤	متوسطة
٥	يقدّم مدير المدرسة تقارير شاملة ودورية فيما يتعلّق بنمو أبنائهم وتقدّمهم.	٤٨	٤٢	٦٦	٨١	٣٩	٣,٠٨	١,٣١	٠,٦٢	٥	متوسطة
٦	يسمح مدير المدرسة للمجتمع المحلي بالاستفادة من استخدام مرافق المدرسة في تقديم الأنشطة الاجتماعية المختلفة.	٨٧	٣٩	٤٥	٧٢	٣٣	٢,٧٣	١,٤٤	٠,٥٥	٦	متوسطة
المتوسط العام							**٣,١١**	**١,١٥**	**٠,٦٢**	**متوسطة**	

*** المتوسط الحسابي من (٥) درجات.**

أشـــارت النتائج إلى أنَّ المتوســـط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس علاقة المدرســـة بالمجتمع المحلي – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– بلغت (٣,١١) درجة من (٥,٠٠)، بانحراف معياري (١,١٥) درجة، وبنسبة موافقة (٦٢٪)، حسب الجدول رقم (١٠)؛ وبناءً على ذلك فإنَّ درجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس علاقة المدرســـة

بالمجتمع المحلي – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، وأنه يمكن ترتيب بنود هذا القسم تنازليًّا من الأكثر إلى الأقل موافقة كما يأتي:

١. يحرص مدير المدرسة على تقليل العقبات التي تمنع التفاعل الإيجابي بين المجتمع المحلي والمدرسة.
٢. يحرص مدير المدرسة على رفع كفاءة مجالس الآباء أو الأمهات فيما يتعلّق بتعديل سلوك الطلبة.
٣. يُشجّع مدير المدرسة مبادرات الآباء أو الأمهات المتميّزة لتحسين أداء المدرسة.
٤. يحدّد مدير المدرسة الحاجات الاجتماعية التي يمكن أن تقدّمها المدرسة.
٥. يُقدّم مدير المدرسة تقارير شاملة ودورية فيما يتعلّق بنمو أبنائهم وتقدّمهم.
٦. يسمح مدير المدرسة للمجتمع المحلي بالاستفادة من استخدام مرافق المدرسة في تقديم الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05)، في تصوّر أفراد العينة وفهمهم من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس منطقة المدينة المنورة، فيما يتعلّق بجودة أداء مديريهم، والذي يُعزى (للجنس – المؤهل التعليمي– الخبرة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم تحليل التباين الأحادي (One-WayAnova)، واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-Test)؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة المشاركين بالدراسة، تبعًا لـمُتغيّرات: الجنس (ذكر– أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، وكانت النتائج كالآتي:

القسم الثاني: قسم التخطيط الإستراتيجي:

جدول (١١): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم التخطيط الإستراتيجي باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.08[B]	0.98
	أنثى	3.55[A]	0.96

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.39^{A}	0.96
	دبلوم عالٍ	3.40^{A}	0.00
	ماجستير	3.17^{A}	1.16
	دكتوراه	2.20^{B}	0.30
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.33^{A}	0.61
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	2.97^{A}	0.74
	١٠ سنوات فأكثر	3.35^{A}	1.02

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التخطيط الإستراتيجي باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التخطيط الإستراتيجي باختلاف المؤهل التعليمي، والمقارنة بين (البكالوريوس) و(الدكتوراه)؛ لصالح (البكالوريوس).
- لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التخطيط الإستراتيجي باختلاف عدد سنوات الخبرة.

القسم الثالث: التنظيم الإداري للمدرسة:

جدول (١٢): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم التنظيم الإداري للمدرسة باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.50^{B}	0.73
	أنثى	3.88^{A}	0.84
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.72^{A}	0.84
	دبلوم عالٍ	3.50^{A}	0.00
	ماجستير	3.75^{A}	0.60
	دكتوراه	2.92^{B}	0.76
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.58^{A}	0.25
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	3.39^{A}	0.43

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	١٠ سنوات فأكثر	3.73[A]	0.84

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنظيم الإداري للمدرسة باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنظيم الإداري للمدرسة باختلاف المؤهل التعليمي، والمقارنة بين (البكالوريوس) و(الدبلوم العالي) من جهة، و(الدكتوراه) من جهة؛ لصالح (البكالوريوس) و(الدبلوم العالي).
- لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنظيم الإداري للمدرسة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

القسم الرابع: التنمية المهنية للعاملين:

جدول (١٣): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم التنمية المهنية للعاملين باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.71[B]	1.04
	أنثى	3.34[A]	0.96
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.12[A]	1.05
	دبلوم عالٍ	2.00[A]	0.00
	ماجستير	2.85[A]	0.99
	دكتوراه	1.96[B]	0.22
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	2.93[A]	0.22
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	2.76[A]	0.76
	١٠ سنوات فأكثر	3.06[A]	1.08

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنمية المهنية للعاملين باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنمية المهنية للعاملين باختلاف المؤهل التعليمي، والمقارنة بين (البكالوريوس) و(الدكتوراه)؛ لصالح (البكالوريوس).
- لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم التنمية المهنية للعاملين باختلاف عدد سنوات الخبرة.

القسم الخامس: تطوير البيئة التعليمية:

جدول (١٤): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم تطوير البيئة التعليمية باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.49^{A}	0.80
	أنثى	3.49^{A}	0.98
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.54^{A}	0.93
	دبلوم عالٍ	3.57^{A}	0.00
	ماجستير	3.29^{A}	0.75
	دكتوراه	3.00^{A}	0.33
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.29^{A}	0.33
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	3.76^{A}	0.46
	١٠ سنوات فأكثر	3.47^{A}	0.94

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم تطوير البيئة التعليمية باختلاف الجنس، أو المؤهل التعليمي، أو عدد سنوات الخبرة.

القسم السادس: تحسين أداء الطلبة:

جدول (١٥): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم تحسين أداء الطلبة باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.31^{B}	0.93
	أنثى	3.54^{A}	0.95
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.49^{A}	0.98
	دبلوم عالٍ	3.50^{A}	0.00
	ماجستير	3.25^{A}	0.77
	دكتوراه	2.67^{B}	0.63
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	3.58^{A}	0.33
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	3.25^{A}	0.68
	١٠ سنوات فأكثر	3.44^{A}	0.98

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١. تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم تحسين أداء الطلبة باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

٢. تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم تحسين أداء الطلبة باختلاف المؤهل التعليمي، والمقارنة بين (البكالوريوس) و(الدكتوراه)؛ لصالح (البكالوريوس).

٣. لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم تحسين أداء الطلبة باختلاف عدد سنوات الخبرة.

القسم السابع: علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي:

جدول (١٦): المقارنة بين الاستجابات حول جودة أداء مديري المدارس بقسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي باختلاف المُتغيّرات الديموغرافية.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.93^{B}	1.12
	أنثى	3.28^{A}	1.16
المؤهل التعليمي	بكالوريوس	3.19^{A}	1.17

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	دبلوم عالٍ	4.00[A]	0.00
	ماجستير	2.81[A]	0.90
	دكتوراه	2.06[B]	1.12
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	2.89[A]	0.93
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	2.90[A]	1.12
	١٠ سنوات فأكثر	3.14[A]	1.16

يتبيّن من الجدول السابق ما يأتي:

- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي باختلاف الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي باختلاف المؤهل التعليمي، والمقارنة بين (البكالوريوس) و(الدكتوراه)؛ لصالح (البكالوريوس).
- لا تختلف استجابة المشاركين في الدراسة نحو جودة أداء مديري المدارس بقسم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– وفيما يتعلّق بإجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟" فقد بيّنت النتائج أن واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة جاء بدرجة متوسطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات: (الجعافرة وطريف، ٢٠١٨؛ حورية، ٢٠١٣؛ علي وعلي، ٢٠١٥)، التي حصلت جميعها على درجة متوسطة، وتُشير إلى نقص فعالية الإدارة عند مديري المدارس، وهو ما يعوق تحقيق أهداف المدرسة، ونقص المرونة لتغيير الخطط وتحسينها؛ إذ

إن مديري المدارس بحاجة إلى التدريب المتعلّق بطرق وضع الإستراتيجيات، وتقديم برامج ترفع من جودة أدائهم، كما أنهم بحاجة إلى خلق فهم مشترك لدى التابعين معه فيما يتعلّق بأهداف الخطة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العمرات (٢٠١٠)، التي توصّلت إلى أن مستوى فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة عالية، وتُشير هذه الدرجة إلى أن نظرة المعلمين والمعلمات نحو مديريهم نظرة إيجابية، وتعكس حرصهم على تطبيق مقاييس القيادة الفعَّالة، كما اختلفت مع دراسة عسيري (٢٠١٩)، التي توصَّلت إلى أن مُتطلّبات تطوير أداء قادة المدارس، وتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسة المجتمعية كانت بدرجة عالية، ويُشير ذلك إلى أن أداء مديري المدارس فيما يتعلّق ببعض مقاييس القيادة الفعَّالة كان متميزًا، كالقدرة على التخطيط وتنمية البيئة التعليمية؛ وهو ما أسهم في زيادة الفعالية بين المديرين والمعلمين.

أما فيما يتعلّق بواقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقاييس القيادة الفعَّالة الستة، وهي: مقياس التخطيط الإستراتيجي، ومقياس التنظيم الإداري للمدرسة، ومقياس التنمية المهنية للعاملين، ومقياس تطوير البيئة التعليمية، ومقياس تحسين أداء الطلبة، ومقياس علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي؛ فقد أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس التخطيط الإستراتيجي – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجعافرة وطريف (٢٠١٨)، وقد يعود ذلك إلى نقص اهتمام مدير المدرسة بتعديل الخطة بعد الحصول على التغذية الراجعة، وعدم وجود معايير أداء دقيقة وواضحة لدى مدير المدرسة لقياس مُخرجات الخطة الإستراتيجية، ونقص مشاركة مدير المدرسة للتابعين خلال إعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة، كما اختلفت مع دراسة علي وعلي (٢٠١٥)، التي حصلت على درجة مرتفعة، ويُشير هذا إلى أن مديري المدارس يعطون أهمية كبرى للتخطيط بشكل مدروس؛ مما يساعد على تحقيق أهداف المدرسة، وقد يُشير إلى نقص المرونة في التعديل على الخطة في أثناء عملية التنفيذ، حيث إنه خلال عملية تنفيذ الخطة تطرأ بعض المُتغيّرات غير المُتوقّعة.

أما بالنسبة للمقياس الثاني التنظيم الإداري للمدرسة؛ فقد بيّنت النتائج أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة – من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة عالية، ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن المديرين يقومون بتعيين الأعمال التي لا بد القيام بها لإنجاز الأهداف التنظيمية. كما بيّنت النتائج أن المديرين لديهم معايير عمل واضحة ومحددة للتابعين؛ لعدم تداخل الأدوار فيما بينهم، إضافة إلى متابعة المديرين لتابعين له في تنفيذ المسؤوليات المنوطة بهم. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجعافرة وطريف (٢٠١٨)، التي حصلت على درجة متوسطة لمقاييس التنظيم الإداري للمدرسة، حيث يُعزى ذلك إلى عدم إعطاء مديري المدارس معايير عمل محددة واضحة للعاملين معه، وعدم وجود هيكل تنظيمي معتمد ومُعلن لجميع العاملين في المدرسة.

أما المقياس الثالث من مقاييس القيادة الفعَّالة، وهو مقياس التنمية المهنية للعاملين؛ فقد أشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، وقد اتفقت مع دراسة الجعافرة وطريف (٢٠١٨)، التي تُشير إلى أن واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء معيار التنمية المعنية للعاملين جاء بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى نقص دعم مديري المدارس وتشجيعهم على انضمام التابعين للدوارات التدريبية – خاصة المتعلّقة بالتنمية المهنية– علاوة على عدم قياس أثر تلك الدورات التدريبية في أداء التابعين.

وفي السياق ذاته، أظهرت النتائج أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس تطوير البيئة التعليمية – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، حيث اتفقت مع دراسة عون (٢٠١٩)، التي أظهرت أن أداء قادة المدارس المُتعلّق بتحسين البيئة التعليمية جاء بدرجة متوسطة. ويرى الباحث أن حرص المديرين على تشجيع المبادرات والأفكار الإبداعية – سواء كانت جماعية أو فردية– يُسهم في تطوير البيئة التعليمة، وهو ما اختلفت معه دراسة العتيبي (٢٠١٩)، التي تُشير إلى أن واقع أداء قادة المدارس الحكومية لتحسين البيئة التعليمية والمحفّزة على الابتكار كانت ضعيفة؛ لذا أصبح من الضروري أن يوفّر المديرون بيئة تعليمية ملائمة تُشجّع على إنجاح الأفكار والمبادرات، كما أن تنمية العلاقات بين أفراد المدرسة تُسهم بشكل كبير في تحسين البيئة التعليمية وجودتها.

أما فيما يتعلّق بمقياس تحسين أداء الطلبة؛ فقد أوضحت النتائج أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال هذا المقياس – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، حيث اتفقت مع دراسة علي وعلي (٢٠١٥)، التي تُشير إلى أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مجال التحصيل الدراسي جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة العمرات (٢٠١٠)، التي أكّدت أن فاعلية مدير المدارس فيما يتعلّق بالتحصيل الدراسي للطلبة جاءت بدرجة متوسطة أيضًا، وقد يُعزى السبب وراء ذلك إلى ضعف قياس مدى تقدّم مستوى الطالب المتوقّع، وعدم تقديم الخطط العلاجية بالشكل الذي يجعل الطالب يُتقن المهارة المُقدّمة له، وقلة وضع خطط واضحة تُسهم في تحسين الأداء التحصيلي عند الطلبة.

وأشارت النتائج إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على واقع جودة أداء مديري مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة من خلال مقياس علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي – من وجهة نظر المعلمين والمعلمات– جاءت بدرجة متوسطة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة النوح (٢٠٢٠)، التي كشفت نتائجها عن أن دور إدارة المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص مديري المدارس على رفع كفاءة مجالس الآباء أو الأمهات – خاصة ما يتعلّق بتعديل سلوك الطلبة– وسعي المديرين إلى تقليل الصعوبات التي تقلّل التفاعل الإيجابي بين المجتمع المحلي والمدرسة، إضافة إلى دوره في تحديد الحاجات الاجتماعية التي يمكن أن تقدّمها المدرسة وطاقهما من أجل المجتمع المحلي، عن طريق استفادة المجتمع المحلي من استخدام مرافق المدرسة واستخدامها في تقديم الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

أما ما يتعلّق بمناقشة السؤال الثاني للدراسة: هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a =0.05) في تصوّر وفهم أفراد العينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدارس منطقة المدينة المنورة، فيما يتعلّق بجودة أداء مديريهم، والذي يُعزى إلى (الجنس– المؤهل التعليمي– الخبرة التعليمية)؟ فقد بيّنت النتائج المُتعلّقة بجميع مقياس القيادة الفعّالة وجود فرق دال إحصائيًّا لمتغيّر الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث؛ باستثناء مقياس تطوير البيئة التعليمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراستي العمرات (٢٠١٠)، والجعافرة وطريف (٢٠١٨)، اللتين بيّنتا عدم وجود فرق ذي دالة إحصائية فيما يتعلّق بالجنس، وقد يُعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر تأهيلًا وحرصًا فيما

يتعلّق بمقياس القيادة الفعَّالة، وحرص الإناث على الدقة والمنافسة في جودة الأداء، ووجود مستوى عالٍ من تقدير المعلمات لمديراتهن بشكل عام؛ وهو ما يساعد المديرات على تحقيق أهداف المدرسة بشكل أكبر من الرجال.

أما فيما يتعلّق بمُتغير المؤهل التعليمي، فقد أظهرت النتائج وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية تبعًا لمُتغيّر المؤهل التعليمي في جميع مقاييس القيادة الفعَّالة؛ باستثناء مقياس تطوير البيئة التعليمية؛ وكانت لصالح مؤهل البكالوريوس، وتتفق في ذلك مع دراستي العمرات (٢٠١٠)، وحورية (٢٠١٣)، ويُشير هذا إلى أن المعلمين والمعلمات من حملة البكالوريوس أكثر تأهيلًا من أصحاب المؤهلات الأقل كالدبلوم، ويدلّ هذا على تأثير مؤهل البكالوريوس في فعالية أداء مديري المدارس، كما قد يُعزى عدم تقدّم مرحلة الماجستير والدكتوراه إلى انشغالهم بالجانب التنظيري أكثر من جانب الممارسة على أرض الواقع.

وبالنسبة لمُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)لجميع مقاييس القيادة الفعَّالة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجعافرة وطريف (٢٠١٨)، التي أشارت إلى عدم وجود فرق ذي دالة إحصائية فيما يتعلّق بعدد سنوات الخبرة، وقد يُعزى ذلك إلى أنه مهما كان عدد سنوات الخبرة عند المعلمين؛ فإن أداء مديري المدارس بحاجة إلى تأهيل وتحسين فيما يتعلّق بهذه المعايير عن طريق التدريب والاطلاع المستمر على المُتغيّرات في عالم القيادة؛ لبناء مهارات تزيد من فعالية القيادة عندهم، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العمرات (٢٠١٠)، حيث بيّنت الفروق أنها كانت لذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية لجميع المُتغيّرات المُتعلّقة بمقياس تطوير البيئة التعليمية، وقد يُشير هذا إلى ضرورة اهتمام المديرين بتطوير البيئة التعليمية، عن طريق خلق المبادرات والأفكار الإبداعية – سواء كانت جماعية أو فردية– وتوفير بيئة تعليمية ملائمة تُشجّع على إنجاح عملية التدريس والتعلّم، خاصة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى مديري المدرسة الحرص على تنمية علاقات فعّالة وإيجابية بين أتباعه.

التوصيات:

بناء على ما سبق من نتائج؛ فإن الدراسة تُوصي بالآتي:

- إيجاد مصادر تعليمية واضحة وميسّرة عن طرق رفع أداء مديري المدارس للوصول إلى قيادة فعّالة، بحيث يمكن لمدير المدرسة الوصول إليها عند الحاجة، وتوفير متخصّصين في مجال القيادة والإدارة التربوية يردّون على تساؤلات المديرين والإشكالية التي تواجههم.
- توفير برامج توعوية لمديري المدارس بأهمية رفع مستوى أدائهم؛ لتحسين كفاءتهم ورفع مستوى الفعالية في قيادتهم، ويمكن تحقيق ذلك بالتأهيل والتدريب الاحترافي والمنتهي برخصة مهنية في مجال جودة أداء القيادات التربوية.
- تفعيل دور إدارة التعليم، والمؤسسات التعليمية المختلفة كالجامعات وغيرها؛ لتبادل الخبرات من أجل رفع جودة أداء مديري المدارس.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

الجعافرة، صفاء، وطريف، عاطف. (٢٠١٨). واقع جودة أداء مديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء معايير القيادة الفعَّالة من وجهة نظر معلميها. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٤)، ٣٦٥-٣٨٩.

حمادات، م. (٢٠٠٨). *السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية*. دار حامد.

حورية، علي. (٢٠١٣). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ١ (٤٠)، ٤١٠-٤٢٨.

خاطر، مسيل، وشعلان. (٢٠٢١). مُتطلّبات تحقيق ضمان الجودة بمدارس التعليم الثانوي الفني بمصر. *مجلة كلية التربية بنها*، ٢ (١٢٥)، ١٨٣-٢١٠.

ديسلر، ج. (٢٠٠٧). *إدارة الموارد البشرية*. (محمد سيد أحمد، مترجم)، دار المريخ.

الرويشد، عبد الله، والعتيبي، محمد. (٢٠٢٢). مُعوّقات أداء قادة المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة حائل عن التوجيه لطلابهم وإرشادهم مهنيًّا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٥٩)، ٢٩-٥٢.

الشمري، عبد العزيز، و الحربي، عارف. (٢٠١٩). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٣(١١)، ١٩٣.٢٣٢.

شمس الدين، محمد علي، والفقي، إسماعيل محمد. (٢٠٠٧). *السلوك الإداري مدخل نفسي اجتماعي للإدارة التربوية*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

صالح، أماني. (٢٠٢٣). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة المنيا في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٠٥ (١٠٥)، ٢٦١-٣٧٠.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (٢٠٠٧). *الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق*. دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، هويدا أحمد. (٢٠١٩).متطلّبات أداء مديري مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الدقهلية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٨ (٤)، ١٢١-١٦٠.

عبد المحسن، ت. (٢٠٠٠). *تقسيم الأداء: مداخيل جديدة لعالم جديد*. دار الفكر العربي والنهضة العربية.

العتيبي، شيخة. (٢٠١٩). *تطوير أداء قادة المدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي لتحسين البيئة التعليمية المحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية ٢٠٣٠* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

عسيري، محمد. (٢٠١٩). تطوير أداء قادة المدارس الحكومية لتعزيز العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (١١)، ١١٧-١٥٠.

علي، عيسى، وعلي، جلال. (٢٠١٥). فعالية أداء مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية دمشق من وجهة نظر المدرسين فيها. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٣ (٣٧)، ٢٠٧-٢٢٢.

عليمات، صالح. (٢٠٠٤). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. دار الشروق.

العمرات، محمد. (٢٠١٠).درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، ٤ (٦)، ٣٤٩-٣٥٩.

عون، وفاء. (٢٠١٩). تطوير أداء قائدات المدارس الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية (عرعر) لتحسين البيئة التعليمية المحفّزة على الابتكار في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة الأزهر للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٣٨ (١٨٢)، ١٠٢٥-١٠٨٣.

الفهمي، مرزوق. (٢٠٢٠). ضبط وضمان الجودة في المؤسسات التعليمية (المعايير والنماذج والأساليب) في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤) ١٥، ١٠٤.٧٩.

الفياض، م. (٢٠٠٥). *تمكين الموظفين كمدخل إداري وأثره على القدرة التنافسية للمنظمة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

قرم، ع. (٢٠٠٨). الجودة بين الحاضر والمستقبل. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي*، (٢) ٧٤- ١١٧.

المصارير، عبدالله. (٢٠١٩). مدى تطبيق مديري المدارس الابتدائية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (١)، ٤٧.٧.

مصطفى، ن. د. (٢٠٠٩). *إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

موافي، رائدة. (٢٠٠٧). *أثر القيم الشخصية والتنظيمية في تحسين الإداء الوظيفي لدى أعضاء التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

نشوان، يعقوب، ونشوان، جميل. (٢٠٠٤). *السلوك التنظيمي* (ط٢)، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النوح، عبد العزيز. (٢٠١٤). دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، ٣، ٢٣٥-٣١٦.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abdul Latif, H. (2019). Performance requirements of principals of secondary technical education schools in Dakahlia Governorate: A field study, *Journal of the College of Education in Mansoura*, *108*(4), 121-160.

Al-Amrat, M. (2010). The degree of effectiveness of the performance of school principals in the Petra Education Directorate from the point of view of its teachers. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, *4*(6), 349-359.

Al-Fayad, M. (2005). *Empowering employees as an administrative approach and its impact on the competitiveness of the organization: a field study*. Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.

Al-Jaafra, S., & Tarif, A. (2018). The reality of the performance quality of secondary school principals in Jordan in light of effective leadership standards from the point of view of their teachers. *Educational Science Studies, 4* (45), 365-389.

Al-Nouh, A. (2014). The role of school administration in activating the partnership between the school and the local community, a field study. *Journal of Educational Sciences, 3*, 235-316.

Al-Otaibi, S. (2019) *Developing the performance of government school leaders in Dawadmi Governorate to improve the educational environment conducive to innovation in light of Vision 2030*, Master's thesis, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ruwaished, A., & Al-Otaibi, M. (2022) Obstacles to the performance of leaders of public secondary schools for boys in the city of Hail in providing guidance and professional guidance to their students from their point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 6* (59), 29-52.

Al-Taweel, H. (2007). *Educational Administration: Concepts and Horizons*. Dar Wael for Publishing and Distribution.

Ali, I,. & Ali, J. (2015). The effectiveness of the performance of secondary school principals in the Damascus Education Directorate from the point of view of its teachers. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 3* (37), 207-222.

Alimat, S. (2004). *Total quality management in educational institutions*. Dar Al Shorouk.

Aoun, W. (2019) Developing the performance of female government school leaders in the Northern Border Region (Arar) to improve the educational environment stimulating innovation in light of Vision 2030. *Al-Azhar Journal of Educational, Psychological and Social Sciences, 38* (182), 1025-1083.

Asiri, M. (2019) Developing the performance of government school leaders to enhance the relationship between the school and community institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3* (11), 117-150.

Dessler, J. (2007). *Human Resources Management*, translated by Muhammad Ahmad Sayyid Abd al-Mu'tal, reviewed by Abd al-Muhsin Abd al-Muhsin Jawdat. Dar al-Marikh.

Hamadat, M. (2008). *Organizational behavior and future challenges in educational institutions*. Dar Hamed.

Houria, A. (2013). The effectiveness of administrative leadership among male and female principals of government schools affiliated with the Department of Education in Medina. *Journal of Educational Science Studies, 1* (40), 410-428.

Mowafi, R. (2007). *The impact of personal and organizational values on improving job performance among teaching members in private Jordanian universities*, unpublished master's thesis, Mu'tah University, Jordan.

Mustafa, N. (2009). *Total quality management in education*. Dar Ghaida for Publishing and Distribution.

Nashwan, Y., & Jamil, N. (2004). *Organizational Behavior*. Dar Al-Furqan for Publishing and Distribution.

Qurm, A. (2008). Quality between the present and the future, *Arab Journal for Quality Assurance in University Education*, (2) 74-117.

Saleh, A. (2023) Developing the performance of technical secondary school principals in Minya Governorate in light of the strategic awareness approach. *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 105* (105), 261-370.

Shams al-Din, M., & Al-Faqi, I. (2007). *Administrative behavior: A psychological and social approach to educational administration*. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Almajed, O. (2019). *Principal Leadership in Saudi Primary Schools*: Case Studies on the Influence of Culture.

Arif, S., Zainudin, H., & Hamid, A. (2019). Influence of Leadership, Organizational Culture, Work Motivation, and Job Satisfaction of Performance Principles of Senior High School in Medan City. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, *2*(4), 239-254.

Bryant, S., E. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies,9(4),32-44*.

Burns, M.,J .(2003).*Transforming leadership*. Grove Press.

CA :Sage.

Fullan, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. (3rd ed). SAGE Publication.

Harry, S., H. (2001).*Baldrige National Quality Program* . National Institute of and technology , Web site :

Harry,S.(2001).Hertz Baldrige National Quality Program , National Institute of and technology ,Web site: www.quality.nist-gov

Lukhwareni, M. (2003). *Total quality management as a response to educational in school management*

Magnus Svensson and Bengt Klefsjo: "TQM- self based- assessment in education sector: Experiences from

Northouse, P., G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6*th* ed.). Thousand Oaks.

Peddell, L., Lynch, D., Waters, R., Boyd, W., & Willis, R. (2020). How Do Principals of High Performing Schools Achieve Sustained Improvement Results. *IAFOR Journal of Education*, *8*(4), 133-149.

Senge, P. (1991). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* Century Business.

Swedish upper secondary school project.(2006). *Quality Assurance in Education*. *14*(4).

UNISCO .(2016). *Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Edition de boeckniversite.www.quality.nist-gov

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية المناعة النفسية لدى زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي

The Effectiveness of A Selective Counseling Program in Developing Psychological Resilience among the Wives of Soldiers Stationed on the Southern Border

إعداد

د. رحمة علي الغامدي

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك

قسم التربية وعلم النفس– كلية التربية – جامعة نجران

Dr. Rhmah Ali Al-ghamdi

Associate professor of counseling psychology

Department of Education and Psychology - College of Education - najran university

Email: raalgamdi@nu.edu.sa

د. فاتن هادي الحربي

أستاذ علم النفس الإرشادي المساعد

قسم التربية وعلم النفس– كلية التربية – كليات عنيزة الأهلية

Dr. Faten Hadi Al – Hrbi

Assistant Professor Of Counseling Psychology

Department of Education and Psychology - College of Education - Unaizah Private Colleges

Email: fatin.h@oc.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-007

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/٥ م

المستخلص

هدفت الدراسةُ إلى معرفة فاعليةِ برنامجٍ إرشاديٍّ انتقائي لتنمية المناعة النفسيةِ لدى زوجاتِ الجنود المرابطين على الحد الجنوبي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدفِ، اعتمدت على المنهج الشبه التجريبي، وأعدّت مقياس المناعة النفسية لزوجات المشاركين (إعداد الباحثة)، وبرنامجًا إرشاديًّا انتقائيًّا تكامليًّا لتنمية مستوى المناعة النفسية (إعداد الباحثتان). وتكوّنت العينة من (٤٠) زوجة من زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، قُسِّمنَ إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة)، قوام كل منهما (٢٠) زوجة، يتراوح عمرهن بين (٢٥-٣٥) عامًا، بمتوسط عمر (٢٦) عامًا، وانحراف معياري (١,٨٩) عام. قِيس مستوى المناعة النفسية للزوجات قبل التدخل باستخدام المناعة النفسية، وتبين أن متوسط المناعة النفسية لديهن كان ٥٤,٥ درجة، بانحراف معياري ٨,٣ درجة، وهذا يعني أن مستوى المناعة النفسية لديهن كان منخفضًا جدًّا. طُبِّق البرنامجُ التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وذلك على مدى (١٨) جلسة إرشادية. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس المناعة النفسية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ ما يدل على فاعلية البرنامج في تحسين مستوى المناعة النفسية لزوجات المشاركين على الحد الجنوبي. كما أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس المناعة النفسية بين القياسَيْن (البعدي والتتبعي)؛ ما يعني استمرار تأثير البرنامج بعد انتهاء تطبيقه. وعلى ضَوء هذه النتائج، تُوصي الدراسةُ بضرورةِ تقديم برامج إرشادية لزوجات المشاركين على الحدود؛ لزيادةِ قدرتهنّ على التكيّفِ والصمودِ أمام التحدياتِ والضغوطاتِ التي يواجهنها، وكذلك تثقيف المجتمع عن أهمية دور المرأة في دعم زوجها وأسرتها في هذه المرحلة.

الكلمات المفتاحية: برنامج، إرشادي انتقائي، المناعة النفسية، زوجات، المشاركين الحدود.

Abstract

The study aimed to assess the effectiveness of a selective counseling program in fostering psychological resilience among the wives of soldiers stationed at the southern border of Saudi Arabia. To achieve this objective, the study employed a quasi-experimental design and developed a psychological resilience scale for the participants' wives (devised by the researcher), as well as an integrative selective counseling program to enhance the level of psychological resilience (also devised by the researcher). The sample consisted of (40) wives of the soldiers, divided into two equal groups (experimental and control), each comprising (20) wives, with ages ranging from (25) to (35) years, an average age of (26) years, and a standard deviation of (1.89) years. The level of psychological resilience was measured before the intervention using the psychological resilience scale, and it was found that the average psychological resilience was (54.5) points, with a standard deviation of (8.3) points, indicating a very low level of psychological resilience. The training program was applied only to the experimental group over (18) counseling sessions. The statistical analysis results showed significant differences between the average ranks of the two groups (experimental and control) on the psychological resilience scale in the post-test, favoring the experimental group, which indicates the program's effectiveness in improving the psychological resilience of the soldiers' wives on the southern border. The analysis also revealed no significant differences between the average ranks of the experimental group on the psychological resilience scale between the post-test and follow-up measurements, suggesting the program's lasting impact after its application. In light of these results, the study recommends the necessity of providing counseling programs for the soldiers' wives on the borders to increase their ability to adapt and persevere against the challenges and pressures they face, as well as educating society about the importance of women's role in supporting their husbands and families during this stage.

Keywords: Program, Selective Counseling, Psychological Resilience, Wives, Border Participants.

المقدمة

الدفاع عن الوطن واجب مقدس وحيوي يؤديه كل جندي ملتزم ومهتم بأمن وطنه، ومع ذلك، يتطلب هذا الواجب منه الابتعاد عن عائلته لفترات طويلة، مما قد يؤثر سلبًا على الحالة النفسية والصحية والاجتماعية لأسرته، زوجات الجنود الذين يتمركزون على الحدود الجنوبية تواجهن تحديات وضغوطات متعددة بسبب غياب أزواجهن أو أبنائهن، والخوف من فقدانهم، أو إصابتهم في سبيل الدفاع عن الوطن، وقد أظهرت بعض الدراسات أن هؤلاء الزوجاتِ يُعانين من مشكلاتٍ نفسية، وصحيةٍ، واجتماعية مختلفة، كما أظهرت دراسة فاطمة الزهراء (٢٠٢١) أن هؤلاء الزوجات يَفتقِرنَ إلى المستوى المطلوبِ من المناعة النفسية.

المناعة النفسية هي القدرةُ على التعافي والتأقلم مع الضغوط والصعوبات التي تواجه الفرد في حياته، وهي تُعتبر من المهاراتِ الحياتية التي تساعد على تحقيق الصحة النفسية والرفاهية، وقد اهتم علماءُ علم النفسِ بدراسةِ مفهوم المناعة النفسية، وأبعاده، وطرقِ قياسِه، فقد عرّفه كوبر (٢٠٠٩) بأنه "القدرة على التغلب على المشكلات والصعوبات التي تظهر في حياتنا"، وذكر أن أهم عوامل المناعة النفسية هي: التفاؤل، المرونة، التحدي، التحكّم، التزام، ثقافة، كما ذكر أن أهم مؤشرات المناعة النفسية هي: احترام الذات، رضًى عن الذات، سعادة، إيجابية.

ولأن زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي يكنّ أكثر تعرّضًا من غيرهِنّ للضغوط النفسية والاجتماعية؛ فإنهن يحتجن إلى مزيدٍ من الدعمِ والاهتمام، من خلال تقديم برامج إرشادية مختلفة؛ حيث تشير نتائج بعض الأبحاث، مثل دراسة كل من العطوي والأسمري (٢٠٢٠)، والسميري (٢٠١٤)، وعبدالله (٢٠١٩) إلى آثار إيجابية لبرامج إرشادية قائمة على نظريات مختلفة في تنمية المناعة النفسية لمجموعات مختلفة؛ ولكن هذه الأبحاثَ لم تتناولْ بشكلٍ كافٍ زوجاتِ الجنود المرابطين على الحد الجنوبي كمجموعة مستهدَفة، ولم تَستخدِمْ برنامجًا إرشاديًّا انتقائيًّا تكامليًّا يجمع بين عدة نظرياتٍ وتقنياتٍ في تصميمِه.

ومن هنا، جاءت هذه الدراسةُ لمحاولة سدِّ هذه الفجوةِ، وذلك من خلال تصميم برنامج إرشادي انتقائي تكاملي، يستهدف زوجات الجنود المرابطين على الحدّ الجنوبي بالمملكة العربية السعودية؛ بهدف تحسين مستوى المناعة النفسية لديهنّ، ومِن ثَمّ تحسين صحتهن النفسية،

والصحية، والاجتماعية، وزيادة قدرتهن على التأقلم مع غياب أزواجهن، أو أبنائهنّ، ودعم رفاهية أسرتهن.

مشكلة الدراسة:

جاءت مشكلةُ الدراسةِ من خلال تجربةِ الباحثةِ في التعامل المباشر مع زوجاتِ وأبناءِ أسر المشاركين في الحدّ الجنوبي، من خلال الزيارات المنظَّمة مع التعليم العام بمنطقة نجران التي تهدفُ لتقديمِ الدعمِ النفسي والاجتماعي لهن، سواء من خلال البرامج التدريبية، أو الاستشارات الفردية؛ تبيَّن لها وجودُ احتياجاتٍ إرشادية ماسّة بأسر المرابطين كأسلوب وقائي من المشكلات النفسية التي تؤثر على حياة الفرد، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات ذات العلاقة، مثل دراسة كل من: العطوي والأسمري (٢٠٢٠)، والسميري (٢٠١٤)، وعبدالله (٢٠١٩) التي تشير إلى وجود صعوبات وضغوطٍ حياتيةٍ تواجه أسر المشاركين في الحروب، وخاصة المشكلات النفسية، مثل القلق، والاكتئاب، واضطرابات النوم، والخوف من فُقدانِ عزيزٍ عليهم في الحروب.

تعاني زوجاتُ المشاركين في الحد الجنوبي من ضغوطٍ نفسيةٍ واجتماعية؛ نتيجة غيابِ أزواجهنّ، والخوف على حياتهم، وهذا يؤثّر على مستوى المناعة النفسية لديهن التي تُعتبر من المهارات الحياتية التي تساعد على التغلّب على التحديات والصعوبات.

وقد أظهرت نتائج الاختبار القبلي لمقياس المناعة النفسية أن مستوى المناعة النفسية لدى عينة الزوجات كان منخفضًا جدًّا؛ حيث كان متوسط درجاتهن ٥٤,٥ درجة، بانحراف معياري ٨,٣ درجة، وهذا يقلّ عن الحد الأدنى للمستوى المقبول (٦٨ درجة)، وهذا يشير إلى وجود حاجة ماسّة لتقديم برامج تدخّلية، تهدف إلى تحسين مستوى المناعة النفسية لديهن التي من شأنها أن تزيد من قدرتهنّ على التغلّبِ على التحديات، وتحسين جودة حياتهن. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتقديم برنامج إرشادي انتقائي قائم على العلاج المعرفي السلوكي الذي يُعتبر من أحدث التوجّهات في مجال التدخّلات الإرشادية.

من أجل أن تكون البرامج التنموية فعالة، عليها أن تركّز على تنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية، وفقًا لعلم النفس الإيجابي، ومن هذه الجوانب: المناعة النفسية التي تُخفّف من أعراض القلق والاكتئاب لدى أسر المشاركين في حرب الحد الجنوبي، فالمناعة النفسية تساعد الأفراد في

التعايشِ مع الصراعاتِ الانفعالية، وتَحمُّلِ الضغوطِ دون صراعات، والمرونة والتكيّف مع التغيّرات البيئية، والعيش دون خوف، أو قلق، أو شعور بالذنب، كما تسهم في تحمّل المسؤولية تجاه الأفعال المختلفة (Bhardwaj & Agrawal, 2015).

وانطلاقًا من توصية بعض الدراسات (الشريف، ٢٠١٦؛ سالمان، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢١) بضرورة تقديم برامج تهدف إلى تنمية المناعة النفسية للفئات التي تواجه ضغوطًا، وفي ضوء المسؤولية الاجتماعية، وإيمانًا بأهمية مساندة الجندي المرابط؛ جاءت هذه الدراسةُ لتقديمِ برنامج إرشاديٍّ قائمٍ على العلاج الانتقائي، يهدف إلى تنمية مستوى المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين في الحد الجنوبي، وهذا يتفق مع أهمية تقديم برامج وقائية لأسر المشاركين في الحروب بشكل عام، وخاصة الزوجات (العطوي والأسمري، ٢٠٢٠؛ جابر ورفيق، ٢٠١٧؛ السميري، ٢٠١٤).

أسئلة الدراسة:

وبِناءً على ذلك، فقد رأت الباحثتان أن تُجريا الدراسةَ الحاليةَ؛ لمساعدةِ زوجات المشاركين في الجوانب النفسية. وتدور الدراسة الحالية حول السؤال الرئيس: ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين في الحد الجنوبي؟

ويتفرّع عن هذا السؤالِ الأسئلةُ التالية:

١. هل توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المناعة النفسية في القياس البعدي؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المناعة النفسية في القياسين القبلي والبعدي؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المناعة النفسية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

١. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس المناعة النفسية في القياس البعدي.

٢. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المناعة النفسية في القياسيْن القبلي البعدي.

٣. استقصاء وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المناعة النفسية في القياسيْن البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تساهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بمعلومات قيمة حول الإرشاد الانتقائي وتجارب زوجات المرابطين على الحدود الجنوبية، مما يعزز البحث العلمي في هذا المجال.

٢. توفر الدراسة فهمًا أعمق للعلاقات بين المتغيرات المختلفة وتأثيرها على الصحة النفسية، مما يساعد في تطوير العملية الإرشادية.

الأهمية التطبيقية:

١. تبرز الدراسة الحاجة إلى توجيه الاهتمام نحو زوجات المرابطين وتصميم برامج إرشادية تكاملية تستهدف تحسين مستوى المناعة النفسية لديهن.

٢. تقدم الدراسة للمرشدين النفسيين نظرة على التقنيات الفعالة في البرامج الإرشادية التكاملية، مما يسهل تطبيقها عند الحاجة.

٣. تعزز الدراسة المجال التطبيقي للإرشاد الانتقائي، مما يسهل على المستفيدين الانخراط في عملية التغيير.

٤. تمهد الدراسة الطريق لأبحاث مستقبلية تهدف إلى تقييم فعالية برامج إرشادية مختلفة في تحسين المناعة النفسية.

١. تساعد المقاييس المطورة في الدراسة على تحديد احتياجات ومشكلات زوجات المرابطين والتخطيط للتدخلات المناسبة لهن.

مصطلحات الدراسة

فاعلية: هي "الأثر الذي يمكن أن يحدِثه البرنامجُ المقترَحُ في التعامل مع المشكلات النفسية" (سخسوخ، ٢٠١٤، ص. ١٥)، ويُحدَّد هذا الأثرُ إحصائيًّا من خلال اختبار إحصائي مستخدَمٍ في التحقق من تأثير البرنامج.

برنامج: هو "مجموعة من الأنشطة، والألعاب، والممارسات العملية التي يقوم بها الفردُ تحت إشرافٍ وتوجيهٍ من جانب المشرفة التي تعمل على تزويدِه بالخبراتِ، والمعلومات، والمفاهيم، والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم، وحل المشكلات" (العودرى، ٢٠١٨، ص. ٢٣).

البرنامج الإرشادي:

البرنامج الإرشادي: ويعرفه كوري (٢٠١٢) بأنه "عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأساليب السيكولوجية المخطَّط لها؛ من حيث الإعداد، والتنظيم، والإشراف، والتقييم، والمتابعة، وتستخدم مع مجموعة معينة من الأفراد تكون محدودة العدد، ويُحدد البرنامج بضوابط إستراتيجية معينة، وأدوات خاصة، وزمن معين؛ من أجل هدف معين" (ص. ٤٥). كما يُعرف -أيضًا- بأنه "عملية أو علاقة تساعد الناسَ في عمليةِ الاختيارِ والوصولِ إلى أحسن الخيارات المناسبة، وهي عمليةُ تعلمٍ ونموٍّ، ومعلومات ذاتية، من الممكن أن تترجم إلى فَهمٍ أفضل لدور الإنسان والسلوك بفاعلية وإيجابية" (السيد، ٢٠١٦، ص. ٣٢).

البرنامج الإرشادي الانتقائي:

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي الانتقائي: "نوع من أنواع الإرشاد النفسي قائم على النظرية الانتقائية لفرديك ثورن، ولازاروس؛ حيث يهدف إلى الانتقاء بين أساليب وفنيات أنواع الإرشاد النفسي، بما يتناسب مع السمة المراد التعامل معها، وبما يتناغم مع الفئة المستهدفة".

المناعة النفسية:

المناعة النفسية: يعرفها كيجان (٢٠٠٦) بأنها "نظام وجداني تفاعلي قائم على استخدامِ الفرد التمييزَ بين ما يضرّه وما يفيده عبر الاستعانة بالتخيّل، والقدرة على التخطيط؛ بهدف إعطاء الفرد القدرة على إدراك الخطر، والحماية منه، وكذلك إدراك ما يعزّز الحياة، وأيضًا على صياغة خطط العمل؛ من أجل الوقاية، والتدعيم، والإحساس بالهُوية والذات" (ص. ٢٣). المناعة النفسية: تعرف إجرائيًّا بـ: الدرجة التي تحصُلُ عليها زوجاتُ المشاركين على الحدودِ الجنوبية على مقياس المناعة النفسية المطوَّر في الدراسة الحالية، وهو مقياس يتألف من ٣٠ عبارة، تقيس خمسة أبعاد للمناعة النفسية، هي: التفاؤل، المرونة، التحدي، التحكم، التزام.

حدود الدراسة :

١. **الحدود الموضوعية :**تركز الدراسة على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي مُصمم خصيصًا لتنمية المناعة النفسية لدى زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي، وتقييم تأثير هذا البرنامج على تحسين قدرتهن على التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية.

٢. **الحدود المكانية :**تقتصر الدراسة على المملكة العربية السعودية، مع التركيز على المناطق التي يتواجد فيها الجنود المرابطون على الحد الجنوبي.

٣. **الحدود البشرية** :تشمل الدراسة عينة من زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي، اللاتي تتراوح أعمارهن بين ٢٥ و٣٥ عامًا، واللاتي يعانين من ضغوط نفسية واجتماعية مرتفعة، واللاتي حصلن على أقل الدرجات في مقياس المناعة النفسية.

٤. **الحدود الزمانية :**أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٣.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المناعة النفسية:

تعريف المناعة النفسية: يعدّ مفهومُ المناعة النفسية ضمن التوجه الإيجابي في علم النفس، وقد تزايد الاهتمام به في الآونة الأخيرة؛ لأن وجودها دلالة على صحة الفرد النفسية والجسمية، وتعد عاملًا رئيسًا ومهمًّا في حماية الفرد من الإصابة بعددٍ من الأمراضِ، وأن الإنسان كلٌّ متكاملٌ، يشمل العقل والجسم، وأن ما يتعرّض له من ضغوط تُحدِث تأثيرها في كلا الجانبين.

يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "القدرة على التأقلم مع التغيّر والشدائد، عندما يكون الفرد متمتعًا بالمناعة النفسية، يستخدم قوة داخلية تساعده على التعافي من الضربة، أو التحدي الذي يمرُّ به، مثل فقدان العمل، أو المرض، أو الكارثة، أو وفاة أحد الأحباء، وبدلًا من أن يسمح للمشكلات، أو الأحداث المؤلمة، أو الفشل بالتغلب عليه، وإضعاف عزيمته؛ يجد الفردُ المتمتعُ بالمناعة النفسية طريقةً لتغييرِ مساره، والشفاء العاطفي، والاستمرار في السعي نحو أهدافه". (Denckla et al., 2020, p. 2)

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "القدرة على التغلب على المصاعب والصدمات في حياته دون أن تؤثر سلبًا على صحته النفسية. بدلًا من أن يجعلوا الصعاب، أو الأحداث المؤذية، أو الفشل يهزمهم، ويستنزف قوتهم؛ يجد الأشخاص ذوو المرونة النفسية طريقة لتغيير المسار، والشفاء عاطفيًّا، والاستمرار في التقدم نحو أهدافهم" (Connor & Davidson, 2003, p. 76).

كذلك يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "القابلية للاستجابة بشكل إيجابي لظروف صعبة؛ إذ تظهر المرونة النفسية عند استخدام الشخص لـ "العمليات الذهنية والسلوكية في تعزيز رصيده الشخصي، وحماية نفسه من التأثيرات السلبية المحتمَلة لضغوطاتٍ". هذه المرونة ناتجة عن تأثيرات جزئية لـ "الجودة في التطور""(Masten, 2001, p. 227).

علاوة على ذلك، يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "القابلية للتعافي من الصدمات النفسية، والتكيّف معها بطريقة تحافظ على الصحة النفسية والجسدية، وتعتمد هذه القابلية على عدة

عوامل، منها: الشخصية، البيئة، والموارد المتاحة. وتشمل الموارد التي تساعد على تعزيز المناعة النفسية: "الدعم الاجتماعي، الإيمان، والتفاؤل"" (Bonanno, 2004, p. 20).

أخيرًا، يمكن تعريف المناعة النفسية بأنها "القدرة على التكيف مع الضغوط والتحديات التي تواجه الفرد في حياته، وهي تشمل مجموعة من المهارات والصفات التي تساعد الفرد على التغلّب على التحديات والضغوط، والاستفادة منها كفرص للتعلم والنمو، ومن بين هذه المهارات والصفات: "التفاؤل، المرونة، التحدي، التحكم، والالتزام"" (Luthar et al., 2000, p. 543).

وقد أكد علماءُ علمِ النفس المجتمعي أهمية تحلّي الفرد بالمناعة النفسية التي تجعله أكثر قدرةً وصلابةً في مواجهة المشاكل، والأمراض، والتحديات، والضغوطات المختلفة التي يواجهها الفرد في حياته؛ هذا لأن المناعة النفسية للإنسان هي ضرورية مثلها مثل المناعة الجسدية التي يسمع بها الكثير من الناس، فالمناعة الجسدية تسهم في حماية الجسم من الأمراض المختلفة، بينما تسهم المناعة النفسية في قدرة الإنسان في الحفاظ على توازنه النفسي والانفعالي، وتجعل الإنسان أكثر قدرة على مواجهة الأزمات، والصدمات المختلفة، وتساعده في العودة إلى حالته الطبيعية بعد تعرّضه للمشاكل المختلفة التي يمكن أن يواجهها في حياته (Gombor, 2009).

العوامل المؤثرة في المناعة النفسية:

يرى مرسي (٢٠٠٠) أن المناعة النفسية يجب أن تتشكّل مع الإنسان منذ الصغر، وبالتحديد من مرحلة الطفولة، مؤكدًا أهميةَ الأسرة والتربية، والتنشئة الاجتماعية والمدرسة في تنميتها، وتكريسها، فوجودُ المناعةِ النفسية في مرحلة الطفولة ينعكس بشكل إيجابي على شخصية الطفل في هذه المرحلة، وفي مراحل نموه المستقبلية؛ بحيث يقود ذلك إلى بناء شخصية سويّة، تتمتع بالصحة النفسية التي تقود إلى بناء إنسان قادر على التوافق مع نفسه، ومع الآخرين مِن حوله، وقادر على التعامل مع المشاكل الحياتية المختلفة التي يمكن أن يتعرّض لها في حياته بطريقة تتسم بالنضج، والوعي، والمسؤولية.

وأشارت دراسة الملاح (٢٠٠٥) إلى تحديد أهم المشكلات الاقتصادية، والصحية، والاجتماعية، والنفسية المرتبطة بتحسين نوعية حياة المرأةِ المعيلةِ، كما استهدفت -أيضًا- تعرّف الصعوبات التي تواجه جمعيات تنمية المرأة بدمنهور، ودورها في تحسين نوعية حياة المرأة المعيلة.

وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة، هي: انخفاض مستوى الدخل لدى المرأة المعيلة، وأن المعوق الاقتصادي يمثل أهم المعوقات الأساسية التي تمنعها من أداء مهام دورها بعد أن أصبحت هي العائل الأساسي للأسرة، بالإضافة إلى الإجراءات الروتينية المتّبعة في الحصول على قروض من المؤسسات المعنية برعاية المرأة، وأيضًا عدم كفاية وعي المرأة المعيلة بالمشروعاتِ المفيدةِ لها؛ لأن الغالبية العظمَى من السيدات المعيلات لا يُجِدن القراءةَ والكتابةَ، فضلًا عن عدم خبرتهنّ بإدارة المشروعات الصغيرة، ولم يَحصُلن على دورات تدريبية من خلال مؤسسات المجتمع المدني تفيدهنّ في تنفيذ هذه المشروعات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى ما يمكن أن تسهم به طريقة تنظيم المجتمع في تحسين نوعية حياة المرأة المعيلة من خلال التصور المقترح الذي توصلت إليه الدراسة، ويتضمّن إجراء برامج توعية؛ لتنمية وعي المرأة المعيلة بدورها في المجتمع.

أهمية المناعة النفسية:

للمناعة النفسية دورٌ مهم في حياة الأفراد، فيرى فارداويز وأجراول (Bhardwaj & Agrawal, 2015) أنها تساعد الأفراد في التعايش مع الصراعات الانفعالية، وتحمّل الضغوط دون صراعات، والمرونة والتكيف مع التغيرات البيئية، والعيش دون خوف، أو قلق، أو الشعور بالذنب، وتحمل المسؤولية تجاه الأفعال المختلفة.

أبعاد المناعة النفسية:

وضّح عددٌ من العلماء والباحثين أبعاد ومكونات المناعة النفسية، فمنهم مَن يرى أن أبعاد المناعة النفسية، هي: الثقة بالنفس، والتوافق العام، والنضج الانفعالي، والرفاهية النفسية، والنظرة الإيجابية إلى ذكريات الماضي (Bhardwaj & Agrawal, 2015)، كما رأى (فريد، ٢٠١٥) أنّ للمناعةِ النفسية ثلاثةَ أبعادٍ رئيسة، هي: الاحتواء، والمواجهة التكيّفية، وتنظيم الذات، وتشمل تلك الأبعاد (١٢) بُعدًا فرعيًّا، هي: التحكّم الوجداني، والاستيعاب، والتحويل المضاد، والقناع كسِمة، والحدّ من التنافر، وتبرير الدوافع، والنزعة الذاتية، وتأكيد الذات، والإيجابية، والتزامن، وقوة الإرادة، والسيطرة على الانفعالات.

وتتكوّن المناعةُ النفسية من الأبعاد التالية: الاحتواء (Introjection): القدرة الوجدانية على تحييدِ وجدانِ الفرد من الانهيار؛ نتيجةً للحدث (Gombor, 2009)، والمواجهة التكيّفية (Adaptable Confrontation): عبارة عن إستراتيجيات تعتمد على آليات دفاع اللاوعي التوافقي (Barbanell, 2009)، وتنظيم الذات (Self-Regulation): هو القدرة على التعامل مع الأحداث البيئية كمدخلات معرفية، ومعلومات موجّهة؛ لانتقاء الاختيار بالخبرات الجديدة بعد دمجها في البنية المعرفية (Deci & Ryan, 2010).

ويقسِّم مرسي (٢٠٠٠) المناعة النفسيَّةَ –قياسًا على المناعة العضوية– إلى ثلاثة أنواع، هي: مناعةٌ نفسيَّةٌ طبيعيَّةٌ، ومناعةٌ نفسيَّةٌ مكتسبَةٌ طبيعيًّا، ومناعةٌ نفسيَّةٌ مكتسبةٌ صناعيًّا.

مبررات الاهتمام بالمناعة النفسية:

إن زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي مثالٌ حي على الحاجة لتنمية مستوى المناعة النفسية، فهن يواجهن ضغوطاً، وصدمات كبيرة في حياتهن؛ بسبب بُعدِهنَّ عن أزواجهنّ، وخوفهنّ على سلامتهم وأمنهم. لذلك، يحتجن إلى تقوية هذه المناعة؛ حتى يتمكّنَّ من التغلبِ على هذه المشاعرِ السلبية، والحفاظِ على صحتهن، وسلامتهن، ورفاهيتهن.

ولكي نفهم كيف يستجيب هؤلاء الزوجات للضغوط، وكيف يمكنهن تحسينُ قدرتِهن على التكيّف معها؛ فإنّ هناك بعض النظريات العلمية التي تشرح ذلك، (Bhardwaj & Agrawal, 2015) (Denckla et al., 2020, p. 2). مثل:

- نظرية المواجهة أو الهروب (Fight or Flight Theory) لكانون (Cannon): هذه النظرية تشير إلى أن الإنسان يستطيع مقاومةُ ضغوطٍ منخفضة المستوى عبر استجابته بإما المواجهة، أو الهروب. هذه الاستجابةُ تحدُثُ بشكلٍ تلقائي، وتزيد من نشاط جهاز الدهليز المستقبل (Sympathetic Nervous System) الذي يؤدي إلى زيادة معدل ضربات القلب، وضغط الدم، وإفراز هورمونات، مثل الأدرينالين (Adrenaline)، والكورتيزول (Cortisol). هذه الزيادةُ تساعد على تجهيز الجسم للتصدي للخطر، أو الابتعاد عنه. زوجات الجنود المرابطين قد يَشعُرنَ بالخوف أو التوتر عند سماعِ أخبارٍ عن المعارك، أو التصعيد في الحدود، وقد يختار بعضٌ من بين هؤلاء المواجهة بالصبر، والثبات،

والدعاء، وقد تختار أخرياتٌ الهروبَ بالانشغالِ بأمور أخرى، أو تجنّب متابعة الأخبار. هذه الأشكال من التصرف تُبرِز أهميةَ التحكمِ في المشاعرِ والانفعالاتِ عند التعامل مع المواقفِ المخيفةِ، أو المؤلمة، وكذلك أهمية التخفيف من التوتر والقلق بشكل مناسب.

نظرية متلازمة التكيّف العام (General Adaptation Syndrome Theory) لسيلي (Selye) : هذه النظرية تشير إلى أن هناك ثلاث مراحل يمر بها الإنسانُ عند التعرّضِ لضغط شديد: مرحلة الإنذار، مرحلة المقاومة، ومرحلة الإجهاد. في كل مرحلة يحدث تغيّرٌ في جهاز المناعة والهورمونات. إذا استمر التعرّض للضغط لفترة طويلة؛ فإن ذلك يؤدي إلى انخفاضٍ في قدرةِ الجسم على التكيّف، وزيادةٍ في خطر الإصابة بالأمراض والاضطرابات. زوجاتُ الجنودِ المرابطين قد يتعرضنَ لضغوطٍ مستمرةٍ؛ بسبب فراقِ أزواجِهنّ، وعدم توفّرِ الاتصالِ المنتظم معهم، وقد يؤثر ذلك على صحتهنّ البدنية والنفسية. قد يَشعرن بالصدمة، أو الذعر في بداية الفراق، ثم يحاولنَ التأقلم مع الوضع، والتكيّف معه، ثم قد يُصبْنَ بالإجهاد، أو الإحباط إذا استمرّ الفراقُ لفترةٍ طويلةٍ. هذه المراحل تُبرِز أهمية الوقاية من الضغوط الشديدة، أو المستمرة، وكذلك أهمية تحسين قدرة الجسم على التعافي والتجديد بعد التعرّض للضغوط.

نظرية إيرهارت (Ehrhart) لأشكال المقاومة: هذه النظرية تُصنِّف أشكالَ المقاومةِ إلى أربعة أنواع: الإرهاق الإيجابي (Eustress)، والإرهاق السلبي (Distress)، والمقاومة الإيجابية (Positive Resistance)، والمقاومة السلبية.(Negative Resistance) هذه الأشكالُ تعتمد على مدى تأثير الضغط على الشخص، ومدى قدرته على التكيف معه. الإرهاق الإيجابي: يتوافق مع مشاعر الرضا والسرور، والتركيز القوي، ومشاعر احترام الذات، والإرهاق السلبي: يكون مزعجًا ومقبضًا، ويرتبط بانخفاضٍ في مشاعرِ القيمة الذاتية. المقاومة الإيجابية: تعني استخدام إستراتيجيات فعّالة؛ للتغلب على الضغوط، مثل التخطيط والتنظيم، والتفكير النقدي، والحلول المبتكرة. المقاومة السلبية: تعني استخدام إستراتيجيات غير فعّالة؛ للتغلب على الضغوط، مثل التجاهل والإنكار، والهروب والانسحاب. زوجات الجنود المرابطين قد يتأثرنَ بأشكال المقاومة إلى أربعة أنواع مختلفة، وقد تختار كلٌّ منهن الشكلَ الذي يناسبها، أو يتوافق مع شخصيتها. هذه الأشكال تبرز أهمية التفريق بين أنواع الضغوط، وكذلك أهمية اختيار أساليب ملائمة للتعامل مع كل نوع منها.

وبِناءً على ما سبق، فإن المناعة النفسية هي قدرة الفرد على التأقلم مع الضغوط والصدمات التي تحدُثُ في حياتِه، والحفاظ على صحته، وسلامته النفسية، هذه القدرةُ تختلف من شخص إلى آخر، وتتأثر بعوامل مختلفة، مثل الشخصية، والبيئة، والثقافة، والتجارِب السابقة.

الإرشاد الانتقائي:

الإرشاد الانتقائي هو "أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي الذي يستفيد من مختلف النظريات، والفنيات، والمدارس العلمية في علم النفس، والطبّ النفسي، دون الانحصار في واحدة منها؛ بل يَتكامَلُ ويَتوافَقُ بينها، بحسب احتياجاتِ وخصائصِ وظروفِ المسترشد. وهو يعتمد على المرونة، والابتكار، والتجريب في تقديم الخدمة الإرشادية المناسِبة لكل حالة على حِدة" (اللواج والأكلبي، ٢٠٢٣, ص. ١٤٠).

وهو قائم على النظرية الانتقائية التي تركز على جمْعِ ودمجِ الأساليب الخاصةِ بالعلاج النفسي بطريقة تكاملية وانتقائية، تأخذ بعين الاعتبار كل جوانب الإنسان ككيان واحد، سواء على المستوى الجسدي، أو العقلي، أو الانفعالي، أو الاجتماعي. وهي تهدف إلى تحقيق التوازن والانسجام بين هذه الجوانب، وزيادة قدرة الإنسان على التكيّف مع محيطه وتغيراته (العطار، ٢٠٢٣, ص. ٣٠٥).

إستراتيجيات الإرشاد الانتقائي:

أشار (باترسون، ١٩٩٠) إلى أنّ هنالك العديدَ من إستراتيجياتِ الإرشادِ الانتقائي لثورن (Thorne)، وهي: إستراتيجية العلاقات، ويقيمُ المرشدُ من خلالها العلاقاتِ الإيجابيةَ مع المسترشدين، ويحافظ عليها. وإستراتيجية المقابلة: وهي الأساسُ في تكوين العلاقاتِ الجيدة، وإستراتيجية التنبؤ: التي من خلالها تطوّرت بعضُ النماذجِ الانتقائيةِ الجيدة بِناءً على التنبؤ من مخرجات عملية الإرشاد، وإستراتيجية توارد الأفكار: ويُكتشَف وتُعرَّف من خلالها الخياراتُ المطروحة، والشعور، والرغبات، وإستراتيجية الاستبصار: ويُكشَف من خلالها عن المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وإستراتيجية توجيه السلوك: وتشمل الإجراءات والطرق السلوكية التي تساعده في التعامل مع الموقف الذي يواجهه، وأخيرًا، التقييم والإنهاء: ويشمل مجموعة من

الأساليب؛ لتقييمِ فاعليةِ الإرشادِ، ومساعدةِ كلٍّ من المرشدِ والمسترشد، ولتحديدِ درجة التقدم التي تمّ التوصّل إليها، والحكمِ على مدى إنجاحِ العمليةِ الإرشادية.

ويُشار إلى أن إستراتيجيات الإرشاد الانتقائي هي مجموعة من الإستراتيجيات التي يستخدمها المرشد في عملية الإرشاد الانتقائي؛ لتحقيق أهدافه بأفضل طريقة. من هذه الإستراتيجيات (رزق، ٢٠٢٣, ص. ٣٨٢):

- إستراتيجية العلاقة: وهي إستراتيجية تهدف إلى إقامة علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد، تستند على الثقة، والاحترام، والتفاهم، والتقبّل.
- إستراتيجية المقابلة: وهي إستراتيجية تهدف إلى جمْع المعلومات عن المسترشد، وحالته، ومشكلته، من خلال استخدام أساليب مختلفة، مثل الحوار، والسؤال، والاستماع، والملاحظة.
- إستراتيجية التنبؤ: وهي إستراتيجية تهدف إلى توقّع نتائج عملية الإرشاد، من خلال استخدام نظريات مختلفة؛ لتحديد أسباب المشكلة، وآثارها، وحلولها المحتمَلة.
- إستراتيجية توارد الأفكار: وهي إستراتيجية تهدف إلى اكتشاف خبرات المسترشد، وإبراز قواطعه، من خلال استخدام أساليب مختلفة، مثل التحفيز، والإثارة، والإبداع.
- إستراتيجية الاستبصار: وهي إستراتيجية تهدف إلى كشف حقائق المشكلة، وزوايا نظر المسترشد، من خلال استخدام أساليب مختلفة، مثل التفسير، والتوضيح، والإعادة.

ويعدّ الإرشاد الانتقائي إحدى قنوات الخدمة النفسية التي تُقدَّم للأفراد والجماعات؛ بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيلهم، وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم، أو هو ذلك العِلم الذي يسعى إلى تقديم الخدمة النفسية للأفراد الذين يعانون من مشكلات في حياتهم اليومية، سواء أكانت نفسية، أم انفعالية، أم اجتماعية، أم أكاديمية؛ بهدف التّغلب عليها، والحدّ من آثارها، ونتائجها السلبية، والسّعي إلى تحقيق أهداف الفرد الشخصية (عقل, ٢٠١٠).

ويمكن أن تلعب تنمية المناعة النفسية لدى الأبناء دورًا كبيرًا في حياة الابن، فقد ذكر (Gupta, & Nebhinani, 2006) أن وظائف جهاز المناعة النفسي تشبه –لحدّ كبير– جهاز المناعة البيولوجي، فكلاهما يقيان من المرض، إضافة لأن كلًّا منهما له خصائص الشفاء الذاتي، وآليٌّ في

عمله، كما أنّ كليهما متكيّفٌ بطبيعته، ويمكن أن يتأثر عملُهما بالضغط، وكلاهما غير مرئي، ولا يمكن الوصولُ إليهما بسهولة، ويمكن استهدافهما للتحسين بتدخّلات مقصودة؛ لذلك فجهاز المناعة النفسية يساعد الفرد في التعامل مع المشاعر المتضاربة، ويشجّع على تحمّل المسؤولية للفرد.

كما أنَّ هناك أعراضًا لفقدان المناعة النفسية، حسب ارتفاع القابلية للإيحاء، فيصبح الفرد مهيأً لاستقبال أي أفكار حتى ولو كانت غير صحيحة، وفقدان السيطرة الذاتية، والتحكم الذاتي، والاستسلام للفشل والانعزالية، وفقدان الإحساس بالسرور والمتعة في الحياة، وحدوث خلل في معايير الحكم على الأشياء، والمواقف، والانغلاق، والجمود الفكري، وضعف درجة النضج الانفعالي، وظهور ما يشير إلى الكذب الدفاعي (عمرو ومها, ٢٠١٣).

ويتَّضح من خلال فنيات الإرشاد الانتقائي أنّها فنيات متكاملة فيما بينها، وشاملة لشخصية الفرد، ولا يوجد أسلوبٌ أفضلُ من آخَر؛ بل مكملة لبعضها البعض، وخاصة للمرشد والمسترشد، وأنّ هناك عوامل ساهمت في هذا الاتجاه كاتجاه علاجي، ويُعتبر الاتجاه الانتقائي من أهم وأكثر الاتجاهات النفسية، حتى أنّه وُصِف بأنه علاجُ العصرِ، وهناك العديد من العوامل التي ساهمت في ظهور هذا الاتجاه، ومنها: تطور النظريات الكلاسيكية القديمة كالتحليلية على يد أنصارها الجدد، والسلوكية على يد سكنر، وباندورا، وظهور الاتجاه الإنساني، واعتباره القوة الثالثة في علم النفس، وظهور النظريات المعرفية كنظريات بيك، واليس، وريمي، وتطور الدراسات النفسية، والممارسات العلاجية العلمية، والتراكم البحثي في هذا الاتجاه، والإسهامات الجادة التي قدمها أبرز علماء هذا الاتجاه، كإسهامات ثورن، ولازروس، وهارت (العودري، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

تناول العديد من الدراسات الحديث عن المناعة النفسية؛ ولكنها لم تتطرق لدعم الأُسر التي بها أفراد مرابطون على الحدود الجنوبية (وهذا ما يحاول البحث الحالي التطرق له):

دراسة (Voitkāne, 2004) هدفت إلى الكشف عن علاقة التوجّه نحو تحقيق الهدف والرضا عن الحياة بنظام المناعة النفسية، والاكتئاب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام أربعة مقاييس للمتغيرات المذكورة. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ طلاب في كليات بجامعة لاتفيا. أظهرت النتائج أن الأمل في تحقيق الهدف يرتبط إيجابيًّا بالرضا عن الحياة، والمناعة

النفسية، وأن الرضا عن الحياة يرتبط إيجابيًّا بالمناعة النفسية، وأن كلًّا من التوجه للأهداف والمناعة النفسية يرتبطان سلبيًّا بالاكتئاب.

هدفت دراسة (Olah et al, 2010) إلى مقارنة توقعات الحياة والمناعة النفسية في عدة ثقافات مختلفة، ومعرفة العلاقة بين المناعة النفسية وتوقعات الحياة. استخدمت الدراسة المنهج المقارن، باستخدام مقياس المناعة النفسية، ومقياس توقعات الحياة. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة آلاف مشارك من ١٧ دولة مختلفة حول العالم. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين المناعة وتوقعات الحياة تختلف بتباين الثقافة.

ودراسة (Dubey & Shahi, 2011) هدفت إلى معرفة دور المناعة النفسية في استخدام التكيّف، وخفض الضغوط والإنهاك النفسي لدى أصحاب المهن الطبية. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، باستخدام مقاييسَ للضغوطِ، والإنهاك، والمناعة النفسية. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طبيب. أظهرت النتائج أن الممارسين العاملين لديهم مستوًى عالٍ من الضغوط والإنهاك، وأن المناعة النفسية لديهم لها تأثيرٌ على الضغوط والإنهاك، وإستراتيجيات التكيف، وأن المناعة النفسية تعمل على التوازي مع المناعة الحيوية، ومثلها، وأنه يمكنها التغلبُ على الضغوط النفسية.

أما دراسة (Witbooi, 2013) فهدفت إلى تحديد دور الإرشاد النفسي في حياة أسر الأطفال الذين لديهم صعوبات تطورية في المستشفى الأكاديمي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي، باستخدام المقابلات شبه المنظمة. شارك في الدراسة أحدَ عشَرَ من الوالديْن، واختِيروا بطريقة قصدية. حُلِّلت المقابلات، ونُمِّي الجانب العاطفي وأنظمة الدعم؛ للتعامل مع الضغوط المرتبطة بتقديم الرعاية، وحُدِّدت الصعوباتُ التي تواجههم. أظهرت النتائج أن الوالديْنِ يعانيان من العُزلة، وأن الإرشاد ساعدهما في تطوير مهارات التكيّفِ، وتلبيةِ احتياجاتهما النفسية والاجتماعية، وأن الأُسر حصلت على دعم للتعامل مع أبنائها.

وهدفت دراسة (Bona, 2014) إلى فحص المصادر الشخصية لدى لاعبات الجمباز المجريات المراهقات، باستخدام استخبار المناعة النفسية. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، باستخدام مقياس مفهوم الذات، ومقياس القدرة على التحرك الاجتماعي، واستخبار المناعة

النفسية. تكونت عينة الدراسة من ٦٧ من لاعبات الجمباز المجريات، أظهرت النتائج أن لاعبات الجمباز حصلنَ على درجاتٍ مرتفعةٍ بصورة دالة إحصائيًّا على مقياس مفهوم الذات، ومقياس القدرة على التحرك الاجتماعي، وبالمثِل على المقياس الفرعي للإبداع والإنجاز على استخبار المناعة النفسية. وأوضحت الدراسة أن هذه المصادر الشخصية تساعد لاعبات الجمباز على التغلب على التحديات والضغوط التي تواجههن في رياضتهن.

ودراسة (Stack, Parrlla, & Torppa, 2014) هدفت إلى التعرف على دور المناعة النفسية في التغلب على صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، باستخدام مقياس المناعة النفسية، ومقياس المثابرة، والجِدّ، والاجتهاد، ومقياس الدافعية. تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبًا جامعيًّا. أظهرت النتائج أن هناك علاقة وطيدة بين المناعة النفسية، والمثابرة، والجِدّ، والاجتهاد، والدافعية لدى عينة الدراسة، وأن هذه العوامل تُحسِّنُ من التحصيلِ الأكاديمي لديهم. كما وجدت الدراسة أن ذوي المناعة المرتفعة نفسيًّا لديهم رضا عام عن الذات.

وهدفت دراسة العكيلي (٢٠١٧) إلى تعريف المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها بالوعي بالذات، والعفو، والعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة، ومدى إسهام متغيري الوعي بالذات والعفو في التباين الكلي لمتغير المناعة النفسية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة البحث من ٤٢٠ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة بغداد، واستُخدِم مقياس المناعة النفسية، ومقياس الوعي بالذات، ومقياس العفو كأدوات لجمع البيانات، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية وكل من الوعي بالذات والعفو، وأن متغيري الوعي بالذات والعفو يسهمان بنسبة ٢٨,٤٪ في التباين الكلي للمناعة النفسية.

أما دراسة مسحل (٢٠١٨) فتهدف إلى التعرف على المناعة النفسية، وعلاقتها بكل من الكفاءة المهنية، والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة، ومدى إسهام متغير الكفاءة المهنية والضغوط المهنية في التباين الكلي لمتغير المناعة النفسية. استخدمت الباحثة المنهج التحليلي، وتكونت عينة البحث من ٢٠٣ أفراد من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم ما بين ٣٠–٤٠ سنة، واستخدمت مقياس المناعة النفسية، ومقياس الكفاءة المهنية، ومقياس الضغوط المهنية كأدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين المناعة النفسية والكفاءة المهنية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين المناعة النفسية

والضـــغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة. كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في المناعة النفسـية تُعزَى لمتغيري النوع ونوع العمل لصـالح الذكور، والعمل الفني. وأوضحت نتائج التحليل التباينى أن متغيري الكفاءة المهنية والضغوط المهنية يسهمان بنسبة ٥٨,٥٪ في التباين الكلي للمناعة النفسية.

وهدفت دراسة حماد (٢٠١٩) إلى فحص فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي؛ لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثّرين بالجامعة. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبًا من طلاب الجامعة المتعثرين، قُسّموا إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، بواقع ٢٠ لكل منهما. طُبِّق مقياسُ المناعة النفسية من إعداد الشريف (٢٠١٥)، والبرنامج الإرشادي الانتقائي المقترَح من إعداد الباحث على المجموعة التجريبية. نتائج الدراســة تشــير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تقوية المناعة النفسية لدى عينة البحث من المجموعة التجريبية من طلاب الجامعة المتعثرين، واقترحت الدراســة العمل على الاهتمام بالإرشــاد الأكاديمي بالجامعة، والعمل على إعداد مجموعة من البرامج الإرشــادية؛ للحَدّ من المشــكلات الأكاديمية لطلاب الجامعة.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٩) لتحسين الشفقة بالذات والمناعة النفسية لدى طالبات الفرقة الرابعة- شُــعبة علم النفس بكلية التربية، وذلك باســتخدام برنامج قائم على إدارة الانطباعات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبة بالفرقة الرابعة- شعبة علم النفس، متوسط العمر الزمني لهن (٢٢) عامًا، وانحراف معياري (٠,٨٨). استخدمت الباحثة مقياس الشفقة بالذات من إعداد مجد السـيد عبدالرحمن وآخرين (٢٠١٥)، ومقياس المناعة النفسـية من إعداد الباحثة، والبرنامج القائم على إدارة الانطباعات من إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصـائيًّا بين متوسـطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسـيْن (القبلي والبعدي) على مقياس الشفقة بالذات لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياســين (القبلي والبعدي) على مقياس المناعة النفســية لصـالح القياس البعدي، كما أسـفرت نتائج الدراسـة عن اسـتمرارية تأثير البرنامج بعد شـهر من انتهاء تطبيقه، وذلك لكل من الشفقة بالذات والمناعة النفسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة (Choochom, 2019) هدفت إلى فحص فاعلية تدخل التنمية الذاتية لتنمية وتعزيز المناعة النفسية لدى كبار السنّ في تايلاند. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام مقياس المناعة النفسية، وبرنامج تدخل التنمية الذاتية. تكونت عينة الدراسة من ٤٨ من كبار السن، قُسِّموا إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة). استمر التدخل ١٠ جلسات في ٥ أسابيع، بواقع ساعتين لكل جلسة. أظهرت النتائج أن التدخل كان فعالًا في تحسين المناعة النفسية للمجموعة التجريبية، مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

وفي دراسة أخرى، هدفت خلاف (٢٠٢٠) إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني؛ لتحسين المناعة النفسية لدى مصابي فيروس كورونا المستجدّ (كوفيد- ١٩)، وهدف البحث إلى تحسين المناعة النفسية لدى مصابي فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩)، واختبار استمرارية البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦ أفراد من المصابين بفيروس كورونا بمستشفى بلطيم للعزل الصحي، وتراوحت أعمارهم ما بين ٣٥- ٥٥ سنة. طُبِّق مقياس المناعة النفسية من إعداد الباحث، والبرنامج النفسي الديني؛ لتحسين المناعة النفسية لدى مصابي فيروس كورونا المستجد (كوفيد- ١٩) من إعداد الباحث على المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج التحليل التباييني أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس المناعة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى، تناولت حمد (٢٠٢١) ضعف المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، التي تشكل خطورة على صحتهم النفسية والجسمية. لذلك، هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، وبناء برنامج إرشادي، وفق أسلوب التنظيم لـ جوليان وروتر؛ من أجل تنمية المناعة النفسية للطلبة. اعتمدت الباحثة على مقياس دواح ٢٠١٨؛ لقياس المناعة النفسية لهم بعد أن استُخرِجت له الخصائصُ السيكومترية للمقياس، وبعدها بُنِي برنامجٌ إرشادي بأسلوب التنظيم الذي تكوّن من ١٠ جلسات إرشادية. وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة، هي: ١. أن طلبة الجامعة لديهم ضعفٌ في مستوى المناعة النفسية، سواء الذين سبقت إصابتهم بفيروس كورونا، أم الذين لم يُصابوا به. ٢. أثّر البرنامج الإرشادي في رفع مستوى المناعة النفسية لدى الطلبة.

أما دراسة سالمان (٢٠٢١) فهدفت إلى التعرف على علاقة المناعة النفسية بكل من تسامي الذات، وقلق العدوى بفيروس كورونا COVID-19 لدى عينة من معلمي التعليم الأساسي، بلغ عددهم ٩٣ معلمًا ومعلمة. أعدت الباحثة واستخدمت كلًّا من مقياس المناعة النفسية، ومقياس تسامي الذات، ومقياس قلق العدوى بفيروس كورونا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تمتع عينة الدراسة الأساسية بمستوًى متوسط من المناعة النفسية، سواء الذين سبقت إصابتهم بفيروس كورونا، أم الذين لم يُصابوا به. وكانت العلاقات بين المناعة النفسية وأبعادها وكل من تسامي الذات وأبعاده موجَبة، ودالةٌ إحصائيًّا، في حين كانت العلاقات بين المناعة النفسية وأبعادها وقلق العدوى بفيروس كورونا وأبعاده سالبة، ودالة إحصائيًّا، فيما عدا العلاقة بين بُعدي المناعة النفسية والقناعة الشخصية، وبين كل من الأفكار القهرية واضطراب السلوك. وأوضحت نتائج التحليل التباييني أن متغير المناعة النفسية يسهم بنسبة ٣٢,٦٪ في التباين الكلي لمتغير تسامي الذات، وبنسبة ٢٩,٤٪ في التباين الكلي لمتغير قلق العدوى بفيروس كورونا.

أما دراسة توفيق (٢٠٢١) فتهدف إلى التعرف على المناعة النفسية والتعافي النفسي كمتنبئ بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا كوفيد- ١٩، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا، بواقع (٣٠) ذكرًا، و(٣٠) أنثى، واستخدمت الدراسة مقياس المناعة النفسية، والتعافي النفسي، والشعور بالتماسك والأمل من إعداد الباحثة. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين المناعة النفسية والتعافي النفسي، وكل من الشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياسي المناعة النفسية والتعافي النفسي لصالح الذكور. وأظهر التحليل التباييني أن متغيرات المناعة النفسية والتعافي النفسي تشكّل نموذجًا تحليليًّا يشرح ٦٢,٣٪ من التباين في مستوى شعور أفراد عينة البحث بالتماسك، و٥٩,٧٪ من التباين في مستوى شعورهم بالأمل.

أما دراسة محمد وعلي ومحمد (٢٠٢٢) فهدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيات تنظيم الانفعالات؛ لتحسين المناعة النفسية لدى المراهقين. استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من ٤٢ فتاة من دار المصطفى للأيتام بالقاهرة،

واستُخدِم مقياسُ المناعةِ النفسية، والبرنامج الإرشادي القائم على إستراتيجيات تنظيم الانفعالات كأدوات لجمع وتحليل البيانات. أظهرت نتائج التحليل التباينيِ وجود فروق دالة إحصائية بين رتب متوسطات المجموعة التجريبية بين القياسين (القبلي والبعدي) لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج في تحسين المناعة النفسية للمراهقات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراساتُ السابقة الموضوعاتِ ذات العلاقة بالمناعة النفسية، وبعضُ الدراساتِ اتجهت للمنهجِ التجريبيّ، وبعضها للمنهج الوصفي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير المقياس، وفي منهجية الدراسة، وعند مناقشة النتائج.

وقد اتفقت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف بعض الدراسات؛ كدراسة (Dubey & Shahi, 2011)، ودراسة محمد وعلي ومحمد (٢٠٢٢)، ودراسة خلاف (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد (٢٠١٩)، ودراسة حماد (٢٠١٩)؛ ولكنها اختلفت مع نتائج بعض الدراسات كدراسة مسحل (٢٠١٨)، ودراسة العكيلي (٢٠١٧)، ودراسة (Voitkāne, 2004)، وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها تُعنَى بأُسرِ المشاركينَ في الحد الجنوبي في المملكة العربية السعودية، وكونها تعتمد على العلاج الإنساني في مساعدتهم، وهذا ما لم تتطرق له أيٌّ من الدراساتِ السابقة –حسب علم الباحثة–.

وتمتاز الدراسةُ الحاليةُ عن الدراسات السابقةِ بأنها تحاولُ دراسةَ فعاليةِ برنامجٍ إرشادي انتقائي تكامليٍّ في تنميةِ المناعة النفسيةِ لدى أُسرِ المشاركين في الحد الجنوبي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي؛ باعتباره تجربة هدفها التعرف على فاعلية برنامج إرشادي (متغير مستقل) في تنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي (متغير تابع)، إلى جانب استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية،

والضـــابطة)؛ للوقوف على أثر البرنامج (القياس البَعْدي) على متغيرات الدراســـة. جرى قياس مستوى المناعة النفسية للزوجات في كل من المجموعتين باستخدام مقياس المناعة النفسية، وتبين أن متوســـط المناعة النفســـية لديهن كان ٥٤,٥ درجة بانحراف معياري ٨,٣ درجة؛ وهذا يعني أن مستوى المناعة النفسية لديهن كان منخفضًا جدًّا، وأقل من الحد الأدنى للمستوى المقبول (٦٨ درجة).

مجتمع الدراســـة: "مجتمع الدراســـة يتألف من زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي للمملكة العربية الســـعودية، حيث تم تحديده بناءً على معايير مثل الحالة الاجتماعية والعمر، وقد تم تقدير عدد الزوجات المؤهلات للدراســـة بناءً على ســـجلات الخدمة العســـكرية للجنود، من الزوجات المحتملات للمشاركة".

عينة الدراســـة: تكونت عينة الدراســـة من (٤٠) زوجة، واختارت الدراســـة عينتها بطريقة قَصْـــدية من بين زوجات الجنود المرابطين على الحد الجنوبي، اللاتي يمثلن الفئة المســـتهدفة من الدراســـة، واللاتي يعانين من ضـــغوط نفســـية واجتماعية مرتفعة، كما اختارت الدراســـة الزوجات اللاتي حصـــلن على أقل الدرجات في مقياس المناعة النفســـية؛ لأنهن الأكثر حاجة للبرنامج الإرشـــادي، والأكثر اســـتفادة منه. بعد ذلك قســـمت الدراســـة العينة إلى مجموعتين متســـاويتين (تجريبية، وضـــابطة) بشـــكل عشـــوائي عن طريق القرعة؛ لضـــمان التحكم في التأثيرات المؤثرة على المتغير التابع، ولزيادة دقة مقارنة نتائج التدخل. أخيرًا، حددت الدراســـة عمر العينة بين ٢٥-٣٥ عامًا؛ لأن هذه المرحلة من العمر تشـــهد تغيرات كبيرة في حالات الزواج، والأســـرة، والحمل، والولادة، والأبوَّة، وهذه التغيرات قد تؤثر على مستوى المناعة النفسية للزوجات.

واستُخدِمتْ عدَّة خطوات، هي:

- تطبيق مقياس المناعة النفسية لتحديد الزوجات ذوات المستوى المنخفض أو المتوسط من المناعة النفسية.
- عقد لقاءات لشرح مفهوم البرنامج الإرشادي وأهدافه.
- إعادة تطبيق مقياس المناعة النفسية على الزوجات اللاتي أبدين موافقتهن على المشاركة.
- تنفيذ البرنامج الإرشادي ومن ثم تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

أجرت الباحثة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج؛ وذلك باستخدام اختبار مان- وتني Mann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في المناعة النفسية، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة في المناعة النفسية

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٢٣,٣٥	٤٦٧,٠٠	١,٥٤	غير دالة
الضابطة	٢٠	١٧,٦٥	٣٥٣,٠٠		
المجموع الكلي	٤٠				

يتضح من الجدول (١) أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب المناعة النفسية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة؛ مما يطَمْئن الباحثة إلى تجانس العينتين قبل تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جري اعداد الأدوات الأتية:

١. مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحثة).
٢. البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي لتنمية مستوى المناعة النفسية (إعداد الباحثة).

ويمكن عرض هذه الأدوات بالتفصيل على النحو التالي:

١- مقياس المناعة النفسية لزوجات المشاركين في الحد الجنوبي:

وصف المقياس وهدفه:

يهدف مقياس المناعة النفسية إلى التعرف على مستوى المناعة النفسية لزوجات المشاركين في الحد الجنوبي في المملكة العربية السعودية، وذلك بالاستفادة من تطوير عدد من المقاييس مثل مقياس المناعة النفسية (الأحمد، ٢٠٢٠؛ عبد الجبار، ٢٠١٠؛ العكيلي، ٢٠١٧؛ محمد وعبدالحميد ولاشين، ٢٠١٦)، ويتألف هذا المقياس من (٣٤) فقرة، تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسة، هي:

التفكير الإيجابي (٨ فقرات)، والاتزان وضبط النفس (٦ فقرات)، والمهارات الاجتماعية (٨ فقرات)، والصمود النفسي (٦ فقرات)، وفاعلية الذات (٦ فقرات). كل بُعد يحتوي على عدد من الفقرات التي تعكس جوانب مختلفة من حياة الأسر. للإجابة عن كل فقرة يختار المجيب خيارًا من بين خمسة خيارات، هي: تنطبق عليَّ تمامًا، تنطبق، محايد، لا تنطبق، لا تنطبق عليَّ تمامًا. وجرى تعريف أبعاد المناعة النفسية إجرائيًّا.

١- **بُعد التفكير الإيجابي**: يعرِّفه فريدريكسون (Fredrickson, 2013) بأنَّه: سلوكٌ عقليٌّ يتغلغل في التفكير، والكلمات، والتخيلات الخاضعة للنموِّ والتوسع والنجاح، ويتَّصف الشخص ذو التفكير الإيجابي بأنَّه يرى الجانب الإيجابيَّ في مواقف الحياة كلِّها.

٢- **بُعد الاتزان وضبط النفس**: يعرَّف الاتزان الانفعالي بأنه: التحكم والسيطرة على الانفعالات، والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة؛ مما يزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخرين (حمدان، ٢٠١٠). **ويعرَّف الضبط الذاتي: (Self-control)** كل من بيرترامس وديكهايسر (Bertrams & Dickhauser, 2009) بأنه: عمليات التغلب أو تعديل استجابات الفرد الداخلية بما تشمله من دوافع، وأفكار، وانفعالات، أو نزعات سلوكية.

٣- **بُعد الصمود النفسي**: عرف هاريس (Harris, 2007) الصمود النفسي بأنه: الأساليب التي يتبعها الفرد للبقاء على قيد الحياة أثناء الأزمات، والاعتقاد في قدرته على التغلب على الشدائد.

٤- **بُعد فاعلية الذات (Self – Efficacy)**: عرَّف باندورا و وود (Bandura, & Wood, 1989) الفاعلية الذاتية بأنها: المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد على التغلب على مواقف ومهمات بصورة ناجحة.

٥- **بُعد المهارات الاجتماعية**: يعرِّف موس (Moos, 2000: 370) المهارات الاجتماعية بأنها: مجموعة من السلوكيات التي تم تعلُّمها، ويتم استخدامها من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز أثناء موقف بينشخصي.

الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية:

أولًا: صدق المقياس

الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري بعرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في الإرشاد، وعلم النفس، والقياس، والتقويم؛ وذلك للتحقق من مدى صدق فقراته، وملاءمتها لمجتمع الدراسة، وصياغتها اللغوية، ومدى انتمائها، التعديل والحذف والإضافة بناء على رأي أعضاء هيئة التدريس؛ حيث استُنِدَ إلى محكَّين رئيسين لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عنصر في الاستبانة؛ المحك الأول هو Polit and Beck الذي يعتمد على عدد العناصر في الاستبانة (Polit & Beck, 2012)، والمحك الثاني هو Lawshe الذي يعتمد على عدد المحكمين (Lawshe, 1975)

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

جرى التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس المناعة النفسية، الذي يعكس قدرته على التمييز بين الأفراد ذوي المستوى الميزاني القوي والضعيف؛ لذلك رُتِّبت درجات (٣٠) زوجة من زوجات المشاركين على الحدود الجنوبية تنازليًّا، واختيرتْ أول (٨) زوجات وآخر (٨) زوجات كممثلات للمستوى الميزاني المرتفع والمنخفض على التوالي. ثم استُخدِم اختبار "Mann-Whitney U" للعينات المستقلة؛ لحساب دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعتين، وعُرِضَت النتائج في جدول.

جدول (٢): قيمة "z" لدلالة الفروق بين مجموعة الميزان المرتفع والمنخفض لمقياس المناعة النفسية

المجموعة	العدد	المتوسط الرتبي	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
المستوى الميزاني المرتفع	٨	١٢,٥٠	١٠٠	٠,٠٠٠	٣,٣٦٦-	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
المستوى الميزاني المنخفض	٨	٤,٥٠	٣٦				

يتضح من الجدول (٢) أن الفرق بين الميزانين المرتفع والمنخفض دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وفي اتجاه المستوى الميزاني المرتفع؛ مما يعني تمتع الاختبار بصدق تمييزي قوي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

١- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له):

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على (٣٠) من زوجات المشاركين على الحد الجنوبي بإيجاد مُعامِل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، كما حُسِبَ مُعامِل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وبيان ذلك في الجدول (٣)

جدول (٣): مُعامِلات الارتباط بين كل من درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس المناعة النفسية

بُعد التفكير الإيجابي		بُعد الاتزان وضبط النفس		بُعد الصمود النفسي		بُعد فاعلية الذات		بُعد المهارات الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٩**	١	٠,٦٥٣**	١	٠,٥٢٧**	١	٠,٤٥٥**	١	٠,٦٨٣**
٢	٠,٥١٠**	٢	٠,٧٢٧**	٢	٠,٦٠١**	٢	٠,٧٦٥**	٢	٠,٦٤٢**
٣	٠,٤١٢*	٣	٠,٦٥٨**	٣	٠,٥٥١*	٣	٠,٦٧٥**	٣	٠,٦٦٣**
٤	٠,٤٥١**	٤	٠,٧٧٧**	٤	٠,٣٦٢*	٤	٠,٦٧٨**	٤	٠,٤٤٦**
٥	٠,٥٣٨**	٥	٠,٥٠٩**	٥	٠,٦٣٢**	٥	٠,٤٣٠*	٥	٠,٦٧٨**
٦	٠,٤٩١**	٦	٠,٦٣٥**	٦	٠,٤٨١**	٦	٠,٤٥٦**	٦	٠,٥٩٢**
٧	٠,٦٣٦**			٧	٠,٤٨٣**				
٨	٠,٤٩١**			٨	٠,٥١٥**				

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥، وأن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد المنتمية إليها؛ مما يدل على أن هناك اتساقًا داخليًّا للمقياس ككل؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

٢- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي له):

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي من خلال درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد مُعامِل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل مفردة مع الدرجة الكلية للمقياس، وبيان ذلك في الجدول (٤):

جدول (٤): معاملات الارتباط بين كل من درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المناعة النفسية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٥**	٨	٠,٣٨٢*	١٥	٠,٦٠٨**	٢٢	٠,٤٧٩**	٢٩	٠,٥٩٦**
٢	٠,٣٨٣*	٩	٠,٦٤٦**	١٦	٠,٥١٢**	٢٣	٠,٤٥٢*	٣٠	٠,٥٤٩**
٣	٠,٣٦٩*	١٠	٠,٦١٧**	١٧	٠,٣٩٥*	٢٤	٠,٦٣٣**	٣١	٠,٦٢٢**
٤	٠,٣٦٧*	١١	٠,٦٤١**	١٨	٠,٦٥٤**	٢٥	٠,٤٤٢*	٣٢	٠,٥٢٤**
٥	٠,٣٩٥*	١٢	٠,٣٨٦*	١٩	٠,٤٤٥**	٢٦	٠,٦١١**	٣٣	٠,٦٢١**
٦	٠,٥٧٤**	١٣	٠,٤٦٧*	٢٠	٠,٣٩٧*	٢٧	٠,٤٣٢*	٣٤	٠,٥٢٣**
٧	٠,٥٢٠**	١٤	٠,٥٢٤*	٢١	٠,٣٨٧*	٢٨	٠,٤٨٠**		

** معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠١) * معاملات الارتباط عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٤) أنَّ جميع مفردات مقياس المناعة النفسية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (٠,٠١)؛ وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

ثالثًا: ثبات المقياس

حَسَبت الباحثة مُعامل الثبات للمقياس بحساب قيمة مُعامل ألفا، والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس، وللدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٥): يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية (عدد العبارات = ٣٤)

الأبعاد	قيمة معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جتمان
بُعد التفكير الإيجابي	٠,٧٤٤	٠,٧٤٠	٠,٧٢٦
بُعد الاتزان وضبط النفس	٠,٧١٦	٠,٧١١	٠,٧٠١
بُعد الصمود النفسي	٠,٧٥٤	٠,٧٠٩	٠,٧٠٤

الأبعاد	قيمة معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جتمان
بُعد فاعلية الذات	٠,٧٢٣	٠,٧١٤	٠,٧١١
بُعد المهارات الاجتماعية	٠,٧١١	٠,٧٠٤	٠,٧٠٢
الدرجة الكلية	٠,٧٦٢	٠,٧١٧	٠,٧١٥

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس المناعة النفسية والدرجة الكلية للمقياس قيم مقبوله؛ مما يجعل هناك ثقة في استخدام المقياس.

تصحيح المقياس:

حُدِّد نظام الاستجابة على مفردات الاستبانة وتصحيحها، حيث صمَّمت الباحثة لكل مفردة خمس استجابات، هي: (تنطبق عليَّ تمامًا، تنطبق، محايد، لا تنطبق، لا تنطبق عليَّ تمامًا)، وترتيب الدرجات (٥-٤-٣-٢-١)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المناعة النفسية لدى زوجات الجنود المرابطين على الحدود الجنوبية، والدرجة المنخفضة على انخفاضها.

٣- البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي لتنمية مستوى المناعة النفسية:

البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية عبارة عن برنامج يستند إلى الإرشاد الانتقائي، الذي يجري فيه الانتقاء والتكامل بين فنيات ثلاثة أنواع للإرشاد، هي: الإرشاد الواقعي، والإرشاد بالمعنى، والإرشاد من خلال التعاطف مع الذات. ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية أبعاد المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين في الحد الجنوبي، وهي: التفكير الإيجابي، والاتزان وضبط النفس، والمهارات الاجتماعية، والصمود النفسي، وفاعلية الذات. ويتألف هذا البرنامج من عدة جلسات إرشادية جماعية تتضمن أنشطة وتمارين تطبيقية تستهدف تحسين مستوى المناعة النفسية للمستفيدات؛ من خلال تغيير مواقفهن وسلوكياتهن نحو أنفسهن وحياتهن، وتعرض الباحثة الإطار النظري للبرنامج في الخطوات التالية:

مصادر بناء البرنامج:

بُنِيَ هذا البرنامج على أساس دراسات سابقة في مجال المناعة النفسية، والإرشاد الانتقائي، وورش عمل ودورات تدريبية حول هذه الموضوعات، والخبرات المهارية للباحثة في مجال التدريب والإرشاد.

الأسس التي يقوم عليها:

تقوم فكرة هذا البرنامج على أساس فلسفي، ونفسي، واجتماعي، وتربوي يؤكد ضرورة تطوير المستوى المعرفي والانفعالي والسلوكي للأمهات أو الزوجات؛ من خلال تزويدهنَّ بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لتنمية المناعة النفسية، والتكيف مع الواقع، ومواجهة المشكلات بشكل إيجابي.

التوجهات النظرية التي انطلق منها:

يستند هذا البرنامج إلى التوجه الانتقائي للإرشاد النفسي، الذي يقوم على اختيار ودمج فنيات وأساليب مختلفة من أنواع الإرشاد الأخرى بما يتناسب مع طبيعة المشكلة، وخصائص المستفيدين. وفي هذا البرنامج دُمِجَتْ فنيات من الإرشاد الواقعي، والإرشاد بالمعنى، والإرشاد المبني على التعاطف مع الذات؛ لتنمية أبعاد المناعة النفسية لدى الأمهات أو الزوجات.

هدف عام وأهداف إجرائية للبرنامج:

هدف عام:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مستوى المناعة النفسية لدى أسر المشاركين في الحد الجنوبي؛ من خلال تطبيق برنامج إرشادي انتقائي يستغرق شهرًا ونصف الشهر، بواقع ثلاث جلسات أسبوعية، كل جلسة تستغرق من ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة.

مراحل تطبيق البرنامج:

المرحلة التمهيدية:

تتضمن هذه المرحلة التالي:

- اختيار عينة من زوجات المشاركين في الحد الجنوبي تتراوح أعمارهنَّ بين ٣٥ و٥٠ سنة، واللاتي يعانينَ من ضغوط نفسية واجتماعية نتيجة غياب أبنائهنَّ أو أزواجهنَّ.
- تقديم الباحثة للأسر المشاركة في البرنامج، وشرح طبيعة وأهداف وفوائد البرنامج، والحصول على موافقتهم على المشاركة فيه.
- توزيع مقياس المناعة النفسية على الأسر المشاركة في البرنامج؛ لتحديد مستوى المناعة النفسية لديهم قبل تطبيق البرنامج.
- تحديد مواعيد وأماكن ومدة الجلسات الإرشادية، بحيث تكون مناسِبة للأسر المشاركة في البرنامج.

المرحلة الإرشادية:

تتضمن هذه المرحلة التالي:

- تطبيق ١٨ جلسة إرشادية، كل جلسة تستغرق من ٤٥ إلى ٦٠ دقيقة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًّا.
- استخدام فنيات وأساليب مختلفة في كل جلسة؛ لتزويد الأسر بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات التي تساعدهم على تطوير أبعاد المناعة النفسية لديهم.
- استخدام أسلوب إرشادي انتقائي يقوم على اختيار ودمج فنيات من أنواع إرشادية مختلفة، بما يتناسب مع طبيعة المشكلة، وخصائص المستفيدين.
- تقديم التغذية الراجعة للأسر في نهاية كل جلسة، والتأكد من فهمهم للفنية التي طُبِّقتْ، والإجابة عن أية استفسارات أو تساؤلات لديهم.

- تحديد واجب منزلي في نهاية كل جلسة، يطلب من الأسر تطبيق ما تعلموه من مهارات في حياتهم اليومية.
- ملاحظة سير التطبيق والتغيرات التي تحدث في سلوك وانفعالات واتجاهات الأسر خلال فترة التطبيق.

المرحلة الختامية:

تتضمن هذه المرحلة التالي:

- توزيع مقياس المناعة النفسية على الأسر المشاركة في البرنامج؛ لتحديد مستوى المناعة النفسية لديهم بعد تطبيق البرنامج.
- توزيع استبانة تقييم البرنامج على الأسر المشاركة في البرنامج؛ لمعرفة رأيهم في البرنامج، ومدى استفادتهم منه، والصعوبات التي واجهوها خلاله.
- تقديم شهادات شكر وتقدير للأسر المشاركة في البرنامج، وتشجيعهم على مواصلة استخدام المهارات التي اكتسبوها في حياتهم.
- تحديد موعد لتطبيق قياس تتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؛ لمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج على مستوى المناعة النفسية للأسر.

مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيقه في المراكز الإرشادية التي تخدم هذه الفئة في المنطقة الجنوبية

جدول (٦): يعرض ملخصًا لجلسات البرنامج

الجلسة	الهدف	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
١+٢	التعارف. بناء علاقة مهنية. نبذة عن برنامج القياس القبلي.	١. الترحيب والشكر. ٢. التعارف. ٣. تقديم نبذة عن البرنامج. ٤. القياس القبلي للمناعة النفسية. ٥- التطرق للجوانب الإيجابية والانعكاسات الإيجابية لزيادة مستوى المناعة النفسية والآثار السلبية لانخفاض مستوى المناعة النفسية لدى الفرد. ٦- الاتفاق على المكان والزمان والمعايير؛ كالسرّية، وشروط التعامل مع الآخرين.	الاستماع والتواصل. التحالف الإرشادي (العقد العلاجي). التعزيز.

الجلسة	الهدف	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
٤+٣	تنمية البعد الأول للمناعة النفسية (التفكير الإيجابي).	١. الترحيب والشكر للحضور. ٢. مراجعة اتفاقية البرنامج (التحالف الإرشادي). ٣. عرض مقاطع فيديو توضح التفكير الإيجابي، وأهميته للفرد، ودوره في زيادة الإنتاجية. ٤. عرض صور لها معنًى، وسؤال المتدربات عن أفكارهنَّ حول الصور. ٥. التركيز على الأفكار الإيجابية وتشجيعها لدى الأمهات أو الزوجات. ٦. تقييم المعوّقات التي تعوق التفكير الإيجابي، واقتراح الحلول. ٧- تحديد مواقف حصلت للمتدربات، واستخراج الأفكار الإيجابية. ٨- الاستماع لقصة شخص ناجح في حياته نتيجة تفكيره الإيجابي، وانعكاس ذلك على معنى الحياة. ٧. واجب منزلي (استخراج عدد من المعاني الإيجابية بعد إعادة التفكير بإيجابية في المواقف المحبطة) كتابة المشاعر– الإنجازات– المعاني.	التعزيز. المحاضرة والمناقشة. مراقبة الذات. تحديد المعنى للحياة. الحوار السقراطي. تحسين الذات التعويضي. الواجب المنزلي. تعديل الاتجاهات.
٧+٦+٥	تنمية البعد الثاني من أبعاد المناعة النفسية (الضبط الذاتي والاتزان الانفعالي).	١. الترحيب والشكر. ٢. مراجعة الواجب المنزلي السابق. ٣. الطلب من الأمهات أو الزوجات كتابة الصفات الإيجابية التي تسعد الفرد بوجودها. ٤. تحديد الأنشطة والممارسات التي تشبع الحاجات النفسية (الحب– الأمان). ٥. التدرب على مهارة التأمل الحنون على النفس، والاسترخاء، وكذلك اليقظة الذهنية. ٦. تقييم المشاركة لنفسها حول ضبط النفس والاتزان الانفعالي. ٧. تحدد المتدربة السلوكيات الخاطئة والنادمة عليها بسبب عدم ضبط الذات. ٨. الاستماع للوسائل والأساليب التي تساهم في تحقيق الاتزان الانفعالي لدى المتدربات، وتقييمها. ٩. واجب منزلي (جدول تعديل السلوكيات أثناء الانفعالات).	الاستبصار بالذات. الأنشطة السارة. الاسترخاء. واجب منزلي. تقييم الذات. تحمل المسؤولية (لا للأعذار). التعزيز. تسمية المشاعر. واجب منزلي. اليقظة الذهنية.

الجلسة	الهدف	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
٨+٩+١٠	تنمية البعد الثالث من أبعاد المناعة النفسية (الصمود النفسي).	١. الترحيب والشكر. ٢. مراجعة الواجب المنزلي. ٣. الاستماع لأفكار المتدربات حول الصمود، مع طرح أمثلة توضيحية. ٤. تحديد المعوِّقات النفسية والاجتماعية التي تضعف تحقيق هذه المتطلبات، ومناقشتها؛ لاكتشاف خبرات جديدة. ٥. تقديم الإرشاد الديني (الاحتساب– الصبر– المغفرة). ٦. وضع معنًى لتحدي الصعوبات والسير لتحقيقه من خلال خطة لتحدي الصعوبات والتعامل الإيجابي معها. ٧– العمل على تعريض المتدربات لموقف ضاغط، وإدارة حوار بينهنَّ حول طريقة التعامل معه بشكل يتوافق مع الصمود النفسي. ٨. الواجب المنزلي (قراءة قصص الناجحين الذين تغلبوا على مشكلات وضغوط الحياة).	المحاضرة والمناقشة. التعزيز. إيجاد معنًى لمواجهة. التعاطف مع الذات. تقييم الذات. تحديد الخبرات الجديدة.
١١+١٢+١٣	تنمية البعد الرابع من أبعاد المناعة النفسية (فاعلية الذات).	١. الترحيب والشكر، ومناقشة الواجب المنزلي ٢. التعرف على معنى فاعلية الذات وأبعادها. ٣. يحدد المتدربات مدى انجازهم عدد من المهام وفق أبعاد الفاعلية الذاتية (القدرة . العمومية . القوة). ٤. التعرف على العقبات التي تعيق المشاركة لرفع الفاعلية الذاتية والتعامل معها. ٥. التدرب على مهارات تزيد من الفاعلية الذاتية وخاصة المهام الأدائية وحل المشكلات. ٦– تحديد نقاط القوة والتعاطف مع الذات وفق لها. ٧– مناقشة أسباب الفشل في التعامل مع متطلبات الحياة وتقييمها وفق أكثرها تأثير.	تقييم الذات من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في الشخصية. المحاضرة والمناقشة. التعزيز. إيجاد معنًى للحياة. تحديد المسؤولية. التركيز على هنا والآن (اللحظة الحالية). صحيفة التعاطف مع الذات.

الجلسة	الهدف	إجراءات الجلسة	الفنيات المستخدمة
١٤+١٥+١٦	تنمية البعد الخامس من أبعاد المناعة النفسية (المهارات الاجتماعية).	١. الترحيب والشكر. ٢. تقديم نبذة مختصرة عن المهارات الاجتماعية وأهميتها. ٣. رفع مستوى الوعي بالتعرف على المهارات الاجتماعية التي تتميز بها المشاركة. ٤. تحليل الخبرات التي تعوق المهارات الاجتماعية وإيجاد خبرات جديدة. ٥. تعديل اتجاهات المتدربات بما يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية. ٦- تدريب المتدربات على التواصل معًا بحيث تقدم كل متدربة خمس طرائق تساعد في الوصول إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية وتتحدث عنها للمجموعة. ٧- التعاطف مع الذات من خلال إشباع الحاجات الاجتماعية وارتباطها بالمهارات الاجتماعية. ٨. التدرب على تنمية بعض المهارات الاجتماعية التي اتضح ضعفها لدى الأمهات من خلال لعب الأدوار.	الوعي بالذات. تقييم الذات. التعزيز. التغذية الراجعة. تحمل المسؤولية. لعب الأدوار. الاندماج مع الواقع.
١٧+١٨	تقييم البرنامج. الختام والشكر.	١. الترحيب والشكر للحضور. ٢. تغذية راجعة لأبعاد المناعة النفسية. ٣. توضيح الترابط والعلاقة بين أبعاد المناعة النفسية من خلال الأمثلة. ٤. القياس البَعْدي. ٥. الشكر والتكريم.	المحاضرة والمناقشة. التغذية الراجعة. التعزيز.

الخطوات الميدانية للدراسة:

في إجراء الباحثة للجانب التطبيقي من الدراسة الحالية؛ اتبعت الخطوات الآتية:

أ. بناء مقياس المناعة النفسية، والتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

ب. إعداد برنامج قائم على أربع تقنيات من إستراتيجيات التعقل، مثل: تحديد وتوضيح القيم، وإنشاء خطط عمل، وإدارة المشاعر المزعجة، والتغلب على المخاوف والمعتقدات المحددة.

ج. تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معايير مثل: المناعة النفسية.

د. إجراء القياس القبلي لمقياس المناعة النفسية على زوجات المشاركين على الحد الجنوبي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف التعرف على مستوى قلقهن قبل تطبيق البرنامج.

هـ. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية من زوجات المشاركين على الحد الجنوبي بواقع ١٨ جلسة، كل جلسة تتراوح من ٤٠ دقيقة إلى ٦٠ دقيقة، بشكل جماعي وحضوري.

و. إجراء القياس البعدي لمقياس المناعة النفسية على زوجات المشاركين على الحد الجنوبي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف مقارنة مستوى قلقهن بعد تطبيق البرنامج.

ز. قياس ما بعد المتابعة لمقياس المناعة النفسية على زوجات المشاركين على الحد الجنوبي لدى المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج؛ بهدف متابعة استمرارية تأثير البرنامج على مستوى المناعة النفسية.

ح. استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج الدراسة.

ط. تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع مراعاة نطاق وحدود التفسير، والإشارة إلى أهم المحددات والمؤثرات في نتائج الدراسة.

سابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

سعيًا للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات؛ استُخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك بعد أن جرى ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استُخدِمت في هذه الدراسة هي:

- لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس استُخدِم معامل الارتباط (بيرسون)، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان)؛ بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس.

- اختبار مان– وتني، واختبار ويلكوكسون، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب؛ وذلك للتحقق من فروض الدراسة بشأن تأثير البرنامج على مستوى المناعة النفسية لدى المشاركين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج التساؤل الأول: ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المناعة النفسية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل استُخدِم اختبار مان– وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب في القياس البعدي؛ وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي. تم حساب حجم تأثير البرنامج باستخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب، والذي يُعرف بـ(r_{rd}) ، في سياق اختبار مان–وتني لعينتين مستقلتين. يُحسب هذا المعامل بأخذ الفرق بين متوسطي رتب الأفراد في المجموعتين، ثم يُقسم هذا الفرق على مجموع أعداد العينتين. النتيجة تُعطي قيمة تتراوح بين صفر وواحد، وتُستخدم لتفسير حجم التأثير، حيث تُشير القيم من صفر إلى ٠,٣٩ إلى تأثير صغير، والقيم من ٠,٤ إلى ٠,٦٩ تُشير إلى تأثير متوسط، والقيم من ٠,٧ إلى ٠,٨٩ تُشير إلى تأثير كبير، بينما القيم من ٠,٩ إلى ١ تُشير إلى تأثير كبير جدًا.

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البَعْدي وحجم الأثر لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
بُعد التفكير الإيجابي	الضابطة	١٤,٥٥	٢٩١,٠٠	٣١٩	٣,٢٣٨	٠,٠٠١	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,٤٥	٥٢٩,٠٠				
بُعد الاتزان وضبط النفس	الضابطة	١٤,٥٣	٢٩٠,٥٠	٣١٩,٥	٣,٢٦٥	٠,٠٠١	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,٤٨	٥٢٩,٥٠				
بُعد الصمود النفسي	الضابطة	١٤,٦٥	٢٩٣,٠٠	٣١٧	٣,١٨٢	٠,٠٠١	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,٣٥	٥٢٧,٠٠				
بُعد فاعلية الذات	الضابطة	١٤,٧٣	٢٩٤,٥٠	٣١٥,٥	٣,١٤٢	٠,٠٠٢	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,٢٨	٥٢٥,٥٠				

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
بُعد المهارات الاجتماعية	الضابطة	١٤,٨٥	٢٩٧,٠٠	٣١٣	٣,٠٨٨	٠,٠٠٢	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,١٥	٥٢٣,٠٠				
المجموع الكلي	الضابطة	١٤,٧٠	٢٩٤,٠٠	٣١٦	٣,١٤١	٠,٠٠٢	٠,٦ متوسط
	التجريبية	٢٦,٣٠	٥٢٦,٠٠				

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة Z المحسوبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية أعلى من القيمة الحدية (١,٩٦)؛ مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المناعة النفسية لزوجات المشاركين على الحد الجنوبي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح ارتفاع المتوسط الحسابي لدى المجموعة التجريبية (١٣٩,٥) مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتشير قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب (rprb) التي تساوي (٠,٦) إلى: وجود تأثير قوي جدًّا لـ (البرنامج الإرشادي) على مستوى المناعة النفسية لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتفسر هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي كان فعالًا في تنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، وأن زوجات المجموعة التجريبية استفدن من البرنامج بشكل أكبر من زوجات المجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ أي تدخل إرشادي؛ وهذا يدل على أن البرنامج الإرشادي قد ساهم في تحسين قدرة زوجات المشاركين على التعامل مع المواقف الصعبة والضغوط التي تواجههن في حياتهن، وهذا يتوافق مع هدف البحث من دراسة تأثير البرنامج الإرشادي على مستوى المناعة النفسية لزوجات المشاركين على الحد الجنوبي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الفنيات المستخدمة في البرنامج لتنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي كانت متنوعة ومتكاملة، وأنها تغطي جوانب مختلفة من المناعة النفسية، مثل: التفكير، والمشاعر، والسلوك، والمعاني، كما أنها تعتمد على التفاعل والتعلم التجريبي، والإبداع، والمرح، وهذا يدل على أن البرنامج كان مصممًا بشكل علمي ومهني، وأنه استجاب لاحتياجات وظروف المستفيدات، وهذا يدعم فرضية البحث التي تفيد بأن هناك تأثيرًا إيجابيًّا للبرنامج الإرشادي على مستوى المناعة النفسية لزوجات المشاركين على الحد الجنوبي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حماد (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تقوية المناعة النفسية والصمود النفسي لدى عينة البحث،

ومع دراسة (Choochom, 2019) التي توصلت إلى فاعلية التدخل الإرشادي الجماعي في تحسين المناعة النفسية والصمود النفسي للعينة الإرشادية، واختلفت مع دراسة محمد وعلي ومحمد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين رتب متوسطات المجموعة التجريبية وبين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، واختلفت مع دراسة (Bona, 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المناعة النفسية للاعبات الجمباز قبل وبعد المشاركة في بطولات رياضية.

نتائج التساؤل الثاني: ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المناعة النفسية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسَيْن البعدي والتتبعي؟".

ولاختبار صحة هذا الفرض استُخدِم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي وأبعاده في القياسَين البعدي والتتبعي.

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بُعد التفكير الإيجابي	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٧٣٢	٠,٠٨٣ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٧				
	المجموع	٢٠				
بُعد الاتزان وضبط النفس	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	٠,٤١٤ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوي	١٧				
	المجموع	٢٠				
بُعد الصمود النفسي	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤٢	٠,١٨٠ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٨				

الأبعاد	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المجموع	٢٠				
بُعد فاعلية الذات	الرتب السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١٤	٠,١٥٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٨				
	المجموع	٢٠				
بُعد المهارات الاجتماعية	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٠٤	٠,١٠٩ غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	التساوي	١٧				
	المجموع	٢٠				
المجموع الكلي	الرتب السالبة	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠	١,٦٣٣	٠,١٠٢ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠		
	التساوي	١٥				
	المجموع	٢٠				

توضح نتائج الجدول (٨) أن قيمة Z المحسوبة لمقياس المناعة النفسية أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب للدرجات في المناعة النفسية لزوجات المشاركين على الحد الجنوبي بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؛ ما يعني استمرار تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين المناعة النفسية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي لم يكن له تأثير مؤقت أو عابر على مستوى المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي؛ بل كان له تأثير مستمر ومستقر؛ حيث إن زوجات المجموعة التجريبية استطعن الحفاظ على مستواهن في المناعة النفسية بعد مرور فترة من انتهاء البرنامج، وهذا يدل على أن البرنامج كان ناجحًا في تغيير مفاهيم ومواقف وسلوكيات زوجات المشاركين نحو أنفسهن وحياتهن، وأن الفنيات المستخدمة في البرنامج لتنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي كانت ملائمة لطبيعة واحتياجات المستفيدات، وأنها تركزت على تطوير مهارات وصِفات تساعد زوجات المشاركين على التغلب على التحديات والصعوبات التي تواجههن في حياتهن، مثل: الأسئلة الماهرة، والتعليمات، والمرح، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وتحليل المعنى، والتأمل الحاني، والحديث الإيجابي مع الذات، والعفو عن الذات، واللعب الدوري. كما أن هذه الفنيات كانت متكاملة ومتزامنة؛ حيث إن كل فنية تدعم الأخرى في تحقيق الهدف

المراد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حماد (٢٠١٩) التي توصلت إلى استمرار تأثير البرنامج المقترح في تقوية المناعة النفسية والصمود النفسي لدى عينة البحث بعد فترة التتبع، ومع دراسة (Choochom, 2019) التي توصلت إلى استمرار تأثير التدخل الإرشادي الجماعي في تحسين المناعة النفسية والصمود النفسي للعينة الإرشادية بعد فترة التتبع، ودراسة أحمد (٢٠١٩) التي توصلت إلى استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الشفقة بالذات والمناعة النفسية لدى عينة البحث بعد فترة التتبع.

التوصيات المقترحة في ضوء نتائج البحث يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

- تعميم البرنامج الإرشادي على زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، ومناطق أخرى؛ لزيادة مستواهن في المناعة النفسية، وتحسين جودة حياتهن.
- دعم وتشجيع الأمهات على اكتساب مهارات وصفات المناعة النفسية؛ مثل التفكير، والمشاعر، والسلوك، والمعاني، وتطبيقها في حياتهن العملية، والأسرية.
- إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول موضوع المناعة النفسية، وعلاقته بالعوامل المختلفة؛ مثل الديانة، والثقافة، والصحة، والتعليم، ودراسة تأثير برامج إرشادية مختلفة على مستوى المناعة النفسية لفئات مختلفة من المجتمع.
- تقديم برامج توعوية وتثقيفية للمجتمع عن أهمية المناعة النفسية، وكيفية تنميتها، والاستفادة منها في مواجهة المشكلات، والضغوطات الحياتية.
- تعزيز دور الإعلام، ووسائله المتعددة في نشر ثقافة المناعة النفسية، وتقديم نماذج إيجابية، وملهمة لأشخاص يتمتعون بمستوى عالٍ من المناعة النفسية.
- التوعية بالمعوقات الشخصية للأبناء: ينبغي توفير برامج توعية للأمهات بشأن المعوقات الشخصية التي يواجهها الأبناء. يمكن تزويد الأمهات بالمعلومات والمهارات التي تساعدهن في التعامل مع احتياجات الأبناء، وتعزيز التواصل العاطفي، والدعم لهم.

- التركيز على العوامل البيئية التي تحمي الأبناء: يُنصح بتوفير دعم وموارد بيئية للأبناء في المجتمع؛ مثل توفير فرص الترفيه الصحي، والتعليم المستدام، والمجتمعات الداعمة. يمكن تعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة والمؤسسات البيئية؛ لتحسين جودة حياة الأبناء.

البحوث المقترحة:

- دراسة تأثير برنامج إرشادي مقارن بين زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، وزوجات المشاركين في مناطق أخرى على مستوى المناعة النفسية، والسعادة، والصحة.
- دراسة تأثير برنامج إرشادي مشترك بين الأمهات والأبناء على مستوى المناعة النفسية، والعلاقة الأسرية، والأداء الأكاديمي.
- دراسة دور الثقافة في تنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، ومقارنته بدورها في تنمية المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين في مناطق أخرى.
- دراسة مستوى المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين على الحد الجنوبي، وعلاقته بمستوى المناعة النفسية لدى أزواجهن، وأبنائهن.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

رزق، عزة حسن محمد. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة العريش: [دراسة سيكومترية- كلينيكية] *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (١٠٧)١٠٧، ٣٨١-٥٠٩.

أبو زيد، محمد. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المناعة النفسية لدى المصابين بالسرطان *مجلة البحوث النفسية*، ٢٢(١)، ١٢٣-١٤٥.

أحمد، دعاء. (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على إدارة الانطباعات في تحسين الشفقة بالذات والمناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٤(٢)، ٦١-٧٤٤.

أحمد، عبدالله. (٢٠١٨). تأثير برنامج إرشادي قائم على الوعي الذاتي في تنمية المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية *مجلة كلية التربية*، ٣٤(٢)، ٦٧-٨٩.

الأحمد، محمد. (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٤(٩)، ١٢٥-١٤٤.

بطرس، حافظ. (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية للطفل. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

توفيق، مروة. (٢٠٢١). المناعة النفسية والتعافي النفسي كمتنبئ بالشعور بالتماسك والأمل لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذوي الإصابة بفيروس كورونا كوفيد-١٩ *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١١٣(٣١)، ٤٠٨-٣٦٩.

جابر، رانيا عبدالمحسن، ورفيق، رشا عبدالفتاح. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التغيرات المستقبلية في تحسين مستوى المرونة لدى طالبات جامعة حائل *مجلة جامعة حائل للبحوث التربوية والإنسانية*، ٨(٢)، ١-٣٠.

حلاوة، باسمة. (٢٠١١). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء، دراسة ميدانية في مدينة دمشق *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (٢٧)، العدد (٣)، ص٩١-١٠٩.

حماد، أيمن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي لتقوية المناعة النفسية لدى الطلاب المتعثرين بالجامعة *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٥٩، ٦٩-١١٨.

حمد، نادرة. (٢٠٢١). أثر برنامج إرشادي في تنمية المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤٦، ٢٤٥-٢٨٠.

خلاف، حمادة. (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتحسين المناعة النفسية لدى مصابي فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩". *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٤)، ٢٢١-٢٦٦.

خورشيد، سارة. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي مبني على نظرية التحولات في تنمية المناعة النفسية لدى المصابين بالإجهاد. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٨(٣)، ٩٩-١١٢.

دنيا، أحمد البدوي إبراهيم الدسوقي حسن. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية السلوك التوكيدي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ضحايا التنمر المدرسي. *مجلة كلية التربية*، ٩٠(٢)، ١-٤٦.

الرشدان، عبدالله زاهي. التربية والتنشئة الاجتماعية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الريماوي، محمد عودة. (٢٠٠٤). ما هو علم النفس في علم النفس العام؟ تحرير محمد عودة الريماوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زغير، حسام. (٢٠١٩). تأثير برنامج إرشادي قائم على التفكير الإيجابي في تنمية المناعة النفسية لدى طلاب الجامعات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢٠(٤)، ٢٣١-٢٤٩.

سالمان، الشيماء. (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من تسامي الذات وقلق العدوى بفيروس كورونا المستجد Covid-19لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ٢٢(٣)، ٣٦٧-٤٠٢.

سخسوخ، محمود عبدالفتاح. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التغيرات المستقبلية في تحسين مستوى المرونة لدى طلاب جامعة حائل. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حائل.

السميري، فائزة عبدالله. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية المعنى في تحسين مستوى المناعة النفسية لدى طالبات جامعة الملك سعود. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السيد، سامية محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التغيرات المستقبلية في تحسين مستوى المرونة لدى طالبات جامعة حائل. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حائل.

الشريف، علاء. (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي قائم على خصائص الشخصية المحددة لذاتها لتدعيم المناعة النفسية وأثره على خفض الشعور بالاغتراب لدى طلاب الجامعات الفلسطينية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

عبدالجبار، مواهب. (٢٠١٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الشخصية وسمو الذات لدى المصابين بمرض الغدة الدرقية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

عبدالله، رغد عبدالرحمن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعاطف مع الذات في تحسين مستوى المناعة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

العطار، محمود مغازي علي. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي لزيادة رأس المال النفسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣(١١٨)، ٣٠١-٣٦٨.

العطوي، رانية عبدالله، والأسمري، عبير سعود. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التحولات المستقبلية في تحسين مستوى المناعة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإنسانية*، ٣٢(١)، ١-٢٨.

عقل، عبدالله محمود. (٢٠١٠). دور الإرشاد الانتقائي في تنمية المرونة لدى طلاب المرحلة الثانوية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

العكيلي، جبار. (٢٠١٧). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالوعي بالذات والعفو. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨١(٥)، ١١-٦٣.

عمرو، محمود، ومها، سامية. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية التغيرات المستقبلية في تحسين مستوى المرونة لدى طلاب جامعة حائل. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة حائل.

فاطمة الزهراء، عبدالله محمد. (٢٠٢١). *البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية مستوى المناعة النفسية لدى زوجات المشاركين في الحد الجنوبي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

فايد، جمال عطية. (٢٠٠٧). أساليب المعاملة الوالدية كمتغير وسيط بين الخصائص المزاجية والمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة. *المؤتمر السنوي الرابع عشر-الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة* - مصر، المجلد الأول، ص٣٤٧-٤٠٨.

فريد، علاء. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج إرشادى في تدعيم نظام المناعة النفسية وفق خصائص الشخصية المحددة لخفض الشعور بالاغتراب النفسى لدى طلاب الجامعات الفلسطينية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

كوبر، روبرت. (٢٠٠٩). *المناعة النفسية: كيف تتغلب على المشكلات والصعوبات في حياتك*. ترجمة: أحمد عبدالقادر. دار الشروق.

كوري، جيرالد. (٢٠١٢). *نظرية وممارسة المشورة والعلاج النفسي*. ترجمة: سامي عبدالغفار حسان. القاهرة: دار الفكر العربي.

كيجان، روبرت. (٢٠٠٦). *تطور الذات: دليل للمستشارين والمعالجين*. ترجمة: عبدالله عبدالرحمن المحسن. الرياض: دار الملاحظة للنشر والتوزيع.

اللواج، سطوحي سعد رحيم، والأكلبي، مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تخفيف حدة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة بيشة. *دراسات تربوية ونفسية*، ١٢١(١)، ١٣٩-٢٠٩.

المجالي، مصلح مسلم مصطفى. (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات أبعاد الذكاء الروحي وفق نموذج "ويجلس ورث" Wigglesworthلدى الموهوبين من طلبة الجامعات. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، ١٦(١)، ٥٧٦-٦٠٧.

محمد، أحمد وعلي، ولاء ومحمد، أسماء. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيات تنظيم الانفعالات لتحسين المناعة النفسية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٩(١١٢)، ٢٢٠-١٩١.

محمد، إيمان وعبدالحميد، عزة ولاشين، ثريا. (٢٠١٦). المناعة النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى أبنائهم. *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، ٢٢(٣)، ٤٣٥-٤٨٦.

محمد، صلاح. (٢٠٢١). إسهامات المناعة النفسية المنبثة بالتغلب على اضطراب ما بعد الصدمة لدى المتعافين من فيروس كورونا COVID-19. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، جامعة تعز فرع التربة، ١٩، ٣٠٢-٣٥٥.

محمد، هدى. (٢٠٢٠). العلاقة بين المناعة النفسية والشعور بالوصمة لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، جامعة عين شمس، ٢١(٤)، ٢٢٩-٢٧٠.

مرسي، كمال إبراهيم. (٢٠٠٠). *السعادة وتنمية الصحة النفسية*-الجزء الأول. القاهرة: دار النشر للجامعات.

مسحل، رابعة. (٢٠١٨). المناعة النفسية وعلاقتها بكل من الكفاء المهنية والضغوط المهنية لدى العاملين بالجهاز الإداري بالدولة. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، ٢٢، ١١٦٥-١٢٣٨.

الملاح، سامية عبدالله. (٢٠٠٥). *تحديد أهم المشكلات الاقتصادية والصحية والاجتماعية والنفسية المرتبطة بتحسين نوعية حياة المرأة المعيلة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمنهور.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abd al-Jabbār, Mawāhib. (2010). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bi-al-kifāyah al-shakhṣīyah wa-sumū al-dhāt ladá al-muṣābīn bi-marad al-ghuddah al-darqīyah. Aṭrūḥah duktūrah ghayr manshūrah, al-Jāmi‘ah al-Mustanṣirīyah. (in Arabic)

Abdallāh, Raghid ‘Abd al-Raḥmān. (2019). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá naẓarīyat al-ta‘āṭuf ma‘ al-dhāt fī taḥsīn mustawá al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭālibāt Jāmi‘at Umm al-Qurá. Rīsālah mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Umm al-Qurá. (in Arabic)

Abū Zayd, Muḥammad. (2021). fā‘ilīyat Barnāmaj irshādī ma‘rifī sulūkī li-Tanmiyat al-manā‘ah al-nafsīyah ladá almṣābyn bālsrṭān. *Majallat al-Buḥūth al-nafsīyah*, 22(1), 123-145. (in Arabic)

Aḥmad, ‘Abdallāh. (2018). ta’thīr Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá al-wa‘ī al-dhātī fī tanmīyat al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 34(2), 67-89. (in Arabic)

Aḥmad, Do‘ā’. (2019). fa‘ālīyat Barnāmaj qā’im ‘alá ’idārat al-’anṭibā‘āt fī taḥsīn al-shafaqah bi-al-dhāt wa-al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭālibāt kullīyat al-tarbiyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Ṭanṭā*, 74(2), 61-744. (in Arabic)

Al-Aḥmad, Muḥammad. (2020). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bi-al-sa‘ādah ladá ‘aynat min al-ṭullāb al-aytām bi-al-marḥalah al-asāsīyah al-‘ulyā fī muḥāfaẓat Jarash. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, al-Markaz al-Qawmī li-al-Buḥūth Ghazah, 4(9), 125-144. (in Arabic)

Al-‘Aṭṭār, Maḥmūd Maghāzī ‘Alī. (2023). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī intiqā’ī li-ziyādah ra’s al-māl al-nafsī wa-atharuh fī tanmīyat al-tadafuq al-nafsī ladá al-ṭālibāt al-mu‘allimāt bi-shu‘bah riyāḍ al-aṭfāl. *al-Majallah al-Miṣrīyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah*, 33(118), 301-368. (in Arabic)

Al-‘Aṭṭawī, Rānīyah ‘Abdallāh, wa-al-Asmarī, ‘Ābir Sa‘ūd. (2020). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá naẓarīyat al-taḥawwulāt al-mustaqbalīyah fī taḥsīn mustawá al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah. *Majallat Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd li-al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Insānīyah*, 32(1), 1-28. (in Arabic)

Al-‘Awdrī, Sārah ‘Abd al-Fattāḥ. (2018). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá naẓarīyat al-tafkīr al-ibdā‘ī fī taḥsīn mustawá al-murūnah ladá ṭālibāt Jāmi‘at Ḥā’il. Rīsālah mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Ḥā’il. (in Arabic)

Al-Lawāj, Sutūhī Sa‘d Raḥīm, wa-al-Aklabī, Mufliḥ bin Dakhīl bin Mufliḥ al-Sa‘dī. (2023). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī intiqā’ī fī takhfīf ḥaddah al-ḍughūṭ al-akādīmīyah ladá ṭullāb al-dirāsāt al-‘ulyā bi-Jāmi‘at Bīshah. *Dirāsāt Tarbawīyah wa-Nafsīyah*, 121(1), 139-209. (in Arabic)

Al-Majālī, Muṣliḥ Muslim Muṣṭafá. (2023). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī intiqā’ī fī tanmīyah mahārāt ab‘ād al-dhakā’ al-rūḥī wa-fuq namūdhaj “Wigglesworth” ladá al-mawhūbīn min ṭullāb al-jāmi‘āt. *Majallat al-Wāḥāt li-al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt*, 16(1), 576-607. (in Arabic)

Al-Malāḥ, Sāmīyah ʻAbdallāh. (2005). taḥdīd ʾahamm al-mushkilāt al-iqtiṣādīyah wa-al-ṣiḥḥīyah wa-al-ijtimāʻīyah wa-al-nafsīyah al-murtaḥah bi-taḥsīn nawʻīyah ḥayāh al-marʾah al-muʻīlah. Rīsālah mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Damanhūr. (in Arabic)

Al-Rashdān, ʻAbdallāh Zāhī. al-tarbiyah wa-al-tanashshuʾah al-ijtimāʻī. ʻAmmān: Dār Wāʾil li-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ. (in Arabic)

Al-Rīmāwī, Muḥammad ʻŪdah. (2004). mā huwa ʻilm al-nafs fī ʻilm al-nafs al-ʻāmm? taḥrīr Muḥammad ʻŪdah al-Rīmāwī. ʻAmmān: Dār al-Masīrah li-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ. (in Arabic)

Al-Samīrī, Fāʾizah ʻAbdallāh. (2014). faʻālīyat Barnāmaj irshādī qāʾim ʻalá naẓarīyat al-maʻná fī taḥsīn mustawá al-manāʻah al-nafsīyah ladá ṭālibāt Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. (in Arabic)

Al-Sayyid, Sāmīyah Maḥmūd. (2016). faʻālīyat Barnāmaj irshādī qāʾim ʻalá naẓarīyat al-taghyīrāt al-mustaqbalīyah fī taḥsīn mustawá al-murūnah ladá ṭālibāt Jāmiʻat Ḥāʾil. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ḥāʾil. (in Arabic)

Al-Sharīf, ʻAlāʾ. (2015) faʻālīyat Barnāmaj irshādī qāʾim ʻalá khawāṣ al-shakhṣīyah al-muḥaddadah li-dhātihā li-tadʻīm al-manāʻah al-nafsīyah wa-atharuhu ʻalá khafd al-shuʻūr bi-al-ightirāb ladá ṭullāb al-jāmiʻāt al-Filasṭīnīyah. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Jāmiʻat al-Mansūrah. (in Arabic)

Al-ʻUkīlī, Jabbar. (2017). al-manāʻah al-nafsīyah ladá ṭullāb al-jāmiʻah wa-ʻalāqatuhā bi-al-waʻī bi-al-dhāt wa-al-ʻafw. *Dirāsāt ʻArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʻIlm al-Nafs*, 81(5), 11-63. (in Arabic)

ʻAmrū, Maḥmūd, wa-Mahā, Sāmīyah. (2013). faʻālīyat Barnāmaj irshādī qāʾim ʻalá naẓarīyat al-taghyīrāt al-mustaqbalīyah fī taḥsīn mustawá al-murūnah ladá ṭullāb Jāmiʻat Ḥāʾil. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ḥāʾil. (in Arabic)

ʻAql, ʻAbdallāh Maḥmūd. (2010). dawr al-irshād al-intiqāʾī fī tanmīyat al-murūnah ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Mansūrah. (in Arabic)

Buṭrus, Ḥāfiẓ. (2008). al-takādum wa-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah li-al-ṭifl. ʻAmmān: Dār al-Mayṣirah li-al-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah. (in Arabic)

Cooper, Robert. (2009). al-manāʻah al-nafsīyah: kayfa tataghalab ʻalá al-mushkilāt wa-al-ṣuʻūbāt fī ḥayātik. Tarjamat: Aḥmad ʻAbd al-Qādir. Dār al-Shurūq. (in Arabic)

Corey, Gerald. (2012). naẓarīyah wa-mumārasah al-mashūrah wa-al-ʻilāj al-nafsī. Tarjamat Samī ʻAbd al-Ghaffār Ḥassān. al-Qāhirah: Dār al-Fikr al-ʻArabī. (in Arabic)

Dunyā, Aḥmad al-Badawī Ibrāhīm al-Dusuqī Ḥasan. (2023). faʻālīyat Barnāmaj irshādī intiqāʾī li-tanmīyat al-sulūk al-tawkīdī ladá ʻaynat min talāmīdh al-marḥalah al-iʻdādīyah ḍuḥāyā al-tanmurr al-madrassī. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, 90(2), 1-46. (in Arabic)

Farīd, ʻAlāʾ. (2015), faʻālīyat Barnāmaj irshādī fī tadʻīm niẓām al-manāʻah al-nafsīyah wa-fuq khawāṣ al-shakhṣīyah al-muḥaddadah li-khafd al-shuʻūr bi-al-ightirāb al-nafsī ladá ṭullāb al-jāmiʻāt al-Filasṭīnīyah, Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Mansūrah. (in Arabic)

Fatimah al-Zahrāʾ, ʻAbdallāh Muḥammad. (2021). al-Barnāmaj al-irshādī al-intiqāʾī li-tanmīyat mustawá al-manāʻah al-nafsīyah ladá zawjāt al-mushārikīn fī al-ḥadd al-janūbī. Rīsālah mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. (in Arabic)

Fāyid, Jamāl ʻAṭīyah. (2007) Asālīb al-muʻāmalah al-wālīdīyah ka-mutaghayyir wāsiṭ bayn al-khawāṣ al-mizājīyah wa-al-mushkilāt al-sulūkīyah ladá aṭfāl al-rūḍah, al-Muʾtamar al-

Sanawī al-Rābi‘ ‘Ashar - al-Irshād al-Nafsī min Ajl al-Tanmīyah fī Ẓil al-Jūdah al-Shāmilah - Miṣr, al-mujallad al-awwal, 347-408. (in Arabic)

Ḥalāwah, Bāsimah. (2011) dawr al-wālidayn fī takwīn al-shakhṣīyah al-ijtimā‘īyah ‘ind al-abnā’, dirāsah maydānīyah fī madīnat Dimashq. *Majallat Jāmi‘at Dimashq*, al-mujallad (27), al-‘adad (3), 91-109. (in Arabic)

Ḥamd, Nādirah. (2021). athar Barnāmaj irshādī fī tanmīyat al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ṭullāb al-jāmi‘ah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, al-Jam‘īyah al-‘Irāqīyah li-al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah, 146, 245-280. (in Arabic)

Ḥammād, Aymān. (2019). fa‘ālīyat Barnāmaj qā’im ‘alá al-irshād al-intiqā’ī li-taqwīyat al-manā‘ah al-nafsīyah ladá al-ṭullāb al-muta‘aththirīn bi-al-jāmi‘ah. *Majallat al-Irshād al-Nafsī*, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 59, 69-118. (in Arabic)

Jābir, Rāniyā ‘Abd al-Muḥsin, wa-Rafīq, Rashā ‘Abd al-Fattāḥ. (2017). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá naẓarīyat al-taghyīrāt al-mustaqbalīyah fī taḥsīn mustawá al-murūnah ladá ṭālibāt Jāmi‘at Ḥā’il. *Majallat Jāmi‘at Ḥā’il li-al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Insānīyah*, 8(2), 1-30. (in Arabic)

Keegan, Robert. (2006). taṭawwur al-dhāt: dalīl lil-mustashārīn wa-al-mu‘ālijīn. Tarjamat ‘Abdallāh ‘Abd al-Raḥmān al-Muḥsin. al-Riyāḍ: Dār al-Mulāḥaẓah li-al-Nashr wa-al-Tawzī‘. (in Arabic)

Khalāf, Ḥamādah. (2020). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī nafsī dīnī li-taḥsīn al-manā‘ah al-nafsīyah ladá muṣābī fīrus kūrūnā al-mustajadd “kūfīd-19”. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, Jāmi‘at Kafr al-Shaykh, 20(4), 221-266. (in Arabic)

Khurshīd, Sārah. (2020). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī mabnī ‘alá naẓarīyat al-taḥawwulāt fī tanmīyat al-manā‘ah al-nafsīyah ladá al-muṣābīn bi-al-ijhād. *Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah*, 28(3), 99-112. (in Arabic)

Masḥal, Rābi‘ah. (2018). al-manā‘ah al-nafsīyah wa-‘alāqatuhā bi-kull min al-kifā’ah al-mihnīyah wa-al-ḍughūṭ al-mihnīyah ladá al-‘āmilīn bi-al-jihāz al-idārī bi-al-dawlah. *Majallat Qitā‘ al-Dirāsāt al-Insānīyah*, Jāmi‘at al-Azhar, 22, 1165-1238. (in Arabic)

Muḥammad, Aḥmad wa-‘Alī, Walā’ wa-Muḥammad, Asmā’. (2022). fa‘ālīyat Barnāmaj irshādī qā’im ‘alá ’Istrātījīyāt tanẓīm al-anfū‘ālāt li-taḥsīn al-manā‘ah al-nafsīyah ladá al-murāhiqīn. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah*, Jāmi‘at Banī Suwayf, 19(112), 191-220. (in Arabic)

Muḥammad, Hudá. (2020). al-‘alāqah bayna al-manā‘ah al-nafsīyah wa-al-shu‘ūr bi-al-wiṣma ladá ‘aynat min ’umahāt al-aṭfāl dhawī al-i‘āqah al-‘aqlīyah al-basīṭah. *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Ādāb*, Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 21(4), 229-270. (in Arabic)

Muḥammad, ’Imān wa-‘Abd al-Ḥamīd, ‘Azzah wa-Lāshīn, Thuryā. (2016). al-manā‘ah al-nafsīyah ladá ’umahāt al-aṭfāl al-mu‘āqīn ‘aqlīan al-qābilīn li-al-ta‘allum wa-‘alāqatuhā bi-al-kifāyah al-ijtimā‘īyah ladá abnā’ihim. *Dirāsāt Tarbawīyah wa-Ijtimā‘īyah*, Jāmi‘at Ḥulwān, 22(3), 435-486. (in Arabic)

Muḥammad, Ṣalāḥ. (2021). ’Isḥāmāt al-manā‘ah al-nafsīyah al-munabbī’ah bi-al-taghallub ‘alá iḍṭirāb mā ba‘d al-ṣadma ladá al-muta‘āfīn min fīrus kūrūnā COVID-19. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah*, Jāmi‘at Ta‘izz Far‘ al-Turba, 19, 302-355. (in Arabic)

Mursī, Kamāl ’Ibrāhīm. (2000). al-sa‘ādah wa-tanmīyah al-ṣiḥḥah al-nafsīyah - al-juz’ al-awwal. al-Qāhirah: Dār al-Nashr lil-Jāmi‘āt. (in Arabic)

Rizq, ʻIzzah Ḥasan Muḥammad. (2023). faʻālīyat Barnāmaj irshādī intiqāʼī takāmulī fī khafd al-tashawhāt al-maʻrifīyah wa-taḥsīn al-ṣumūd al-akādīmī ladá ṭullāb al-dirāsāt al-ʻulyā bi-Jāmiʻat al-ʻArīsh: dirāsah. (in Arabic)

Sakhsūkh, Maḥmūd ʻAbd al-Fattāḥ. (2014). faʻālīyat Barnāmaj irshādī qāʼim ʻalá naẓarīyat al-taghyīrāt al-mustaqbalīyah fī taḥsīn mustawá al-murūnah ladá ṭullāb Jāmiʻat Ḥāʼil. Rīsālah duktūrah ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ḥāʼil. (in Arabic)

Sālimān, al-Shaymāʼ. (2021). al-manāʻah al-nafsīyah wa-ʻalāqatuhā bi-kull min tasāmī al-dhāt wa-qalaq al-ʻudwá bi-fīrus kūrūnā al-mustajadd Covid-19 ladá muʻallimī marḥalah al-taʻlīm al-asāsī ʻalá ḍawʼ baʻḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfīyah. *Majallat al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah*, Jāmiʻat ʻAyn Shams, 22(3), 367-402. (in Arabic)

Tawfīq, Marwah. (2021). al-manāʻah al-nafsīyah wa-al-taʻāfī al-nafsī kamutnabbīʼ bi-al-shuʻūr bi-al-tamāsuk wa-al-amal ladá aʻḍāʼ hayʼat al-tadrīs bi-al-jāmiʻah dhawī al-iṣābah bi-fīrus kūrūnā kūfīd-19. *al-Majallah al-Miṣrīyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah*, al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah li-al-Dirāsāt al-Nafsīyah, 113(31), 369-408. (in Arabic)

Zaghīr, Ḥusām. (2019). taʼthīr Barnāmaj irshādī qāʼim ʻalá al-tafkīr al-ijābī fī tanmīyat al-manāʻah al-nafsīyah ladá ṭullāb al-jāmiʻāt. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-Nafsīyah*, 20(4), 231-249. (in Arabic)

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Barbanell, L. (2009). *Breaking the Addiction to Please: Goodbye Guilt*. Jason Aronson.

Bhardwaj, K., & Agrawal, G. (2015). Concept and Applications of Psycho-immunity (defense against mental illness): Importance in mental health Scenario. *Online Journal of Multidisciplinary Research, 1*(3), 6-15.

Bona, K. (2014). An exploration of the psychological immune system in Hungarian gymnasts. (Master's thesis, University of Jyväskylä).

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20–28.

Choochom, O. (2019). The effectiveness of self-development intervention for developing and enhancing psychological resilience among Thai elderly. *Journal of Health Research, 33*(4), 287-296.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82.

Deci, E., & Ryan, R. (2010). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: An update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology, 11*(1), 1822064.

Dubey, A., & Shahi, D. (2011). Psychological Immunity and coping strategies: a study on medical professionals. *Indian Journal of Social Science Researchers, 8*(1), 36-47.

Gombor, A. (2009). Burnout in Hungarian and Swedish Emergency Nurses: Demographic Variables, Work-Related Factors, Social Support, Personality, and Life Satisfaction as Determinants of Burnout. (Ph.D. dissertation, University of Eötvös Loránd, Hungary).

Gupta, A., & Nebhinani, N. (2006). Psychological immunity: A concept revisited. *Indian Journal of Psychiatry, 48*(2), 105-109.

Ilgan, A., Helvaci, M., Yapar, B., & Yapar, S. (2013). Examining perceived family support and family environment under different boundary conditions. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3*(2), 123-138.

Kagan, H. (2006). *The Psychological Immune System: A New Look at Protection and Survival*. Library of Congress Control Number: 2005908995.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238.

Olah, A., Nagy, H., & Toth, K. (2010). Life expectancy and Psychological immune competence in different cultures. *ETC: Empirical Text and Culture Research, 4*, 102-108.

Stack, D. M., Parrilla, R., & Torppa, M. (2014). The role of psychological resilience in coping with learning disabilities: A follow-up study from late adolescence to adulthood. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(1), 25-36.

Voitkāne, S. (2004). Goal Directedness in Relation to Life Satisfaction, Psychological Immune System, and Depression in First-semester University Students in Latvia. *Baltic Journal of Psychology, 5*(2), 19-30.

Witbooi, S. (2013). The role of psychological counselling in the lives of families of children with developmental disabilities at an academic hospital. *South African Journal of Psychology, 43*(4), 498-509.

الأدوار المهنية المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي

Innovative Professional Roles for Faculty Members in Saudi Universities in Light of Artificial Intelligence Applications

إعداد

د. سليمان بن صالح المسيطير

أستاذ أصول التربية المساعد

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة القصيم

Dr. Suliman Saleh Almusaiteer

Assistant Professor of Foundation of Education

Department of Fundamentals of Education - College of Education, Qassim University

Email: sul.almusaiteer@qu.edu.sa

أ.د. جمال أحمد السيسي

أستاذ أصول التربية

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة القصيم وجامعة مدينة السادات

Prof.Dr. Gamal Ahmed AlSisy

Professor of Foundation of Education

Department of Fundamentals of Education - College of Education, Qassim University & University Of Sadat City

Email: Profg.elsisy@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-021-008

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/٨ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة الراهنة إلى وصف الأدوار المهنية المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الاستشرافي من خلال أحد أهم آلياته وهو أسلوب دلفاي الذي تم تطبيقه على ١٦ خبيرا ممن لهم انتاج علمي حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، وتوصلت الدراسة إلى أن ثمة اجماع حول الأدوار المهنية المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بلغت نسبته ٩٤,٣٩٪،وجاءت أعلى نسبة إجماع الخبراء حول المجال البحثي بنسبة ٩٤,٩٦٪، تبعه المجال الإداري بنسبة ٩٤,٤٤٪، ثم المجال التدريسي بنسبة ٩٤,٢٣٪، وأخيرًا الأدوار المبتكرة في مجال خدمة المجتمع بنسبة ٩٣,٩٤٪، وطبقا لتلك النتائج قدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها: توعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بتلك الأدوار ، وتأهيلهم من خلال برامج التطوير بما يمكنهم من أدائها بكفاءة وفاعلية.

كلمات مفتاحية: الذكاء الاصطناعي–الأدوار المهنية المبتكرة– الجامعات السعودية.

Abstract

The current studying aimed to describe the innovative professional roles of faculty members in Saudi universities in the time of the applications of artificial intelligence. Achieve this goal, the study relied on the prospective approach through one of its most important mechanisms, which is the Delphi method, which was applied to 16 experts who have scientific production on the applications of artificial intelligence in university education. The study concluded that there is a consensus about the innovative professional roles of faculty members in Saudi universities at a rate of 94.39%. The highest percentage of expert consensus came about the research field at a rate of 94.96%. It is followed by the administrative field at a rate of 94.44%, then the teaching field at a rate of 94.23%. Finally, the innovative roles in the field of community service by 93.94%, and according to those results, the study presented several recommendations, the most important of which are: Educating faculty members in Saudi universities about these roles, and qualifying them through development programs so that they can perform them efficiently and effectively.

Keywords: Artificial intelligence - Innovative professional roles- Saudi universities

أولًا مقدمة الدراسة:

أحدث الذكاء الاصطناعي باعتباره أحد تقنيات الثورة الصناعية الرابعة تغيرات جوهرية في مختلف مجالات الحياة، ولا تزال تداعياته تتدفق على المجتمعات أفراده وجماعاته ومؤسساته، وتتزايد عمقًا واتساعًا بتنامي الذكاء الاصطناعي وانتشار تطبيقاته بمعدل غير مسبوق الذي ساهم بقوة في تعديل الأدوات والوسائل وأساليب ونظم التعليم والطريقة التي يتعلم بها الناس، وبحسب شواب Schwab (2017) فإن تقنيات الثورة الصناعية الرابعة يأتي على رأسها الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence، الذي يشكل الفضاء الرقمي Space Digital الذي يغمرنا ويحيط بنا، وقد تمخض عنه تدفقات هائلة من تطبيقاته الذكية كالربوتات Robots ،والواقع المعزز Augmented Reality، والواقع الافتراضي Virtual Reality،والمحتوى الذكيSmart content ، وأنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems،و النظم الخبيرة Expert Systems ،والوكيل الذكي أو الافتراضي Virtual Facilitators، والتقييم الذكيSmart Evaluation، وغيرها.

وهكذا فقد فتحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي أمام التربويين آفاقا جديدة في البحث عن كيفية دمجها في مؤسسات التعليم ، وتضمينها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين النظري والتطبيقي (المهدي،٢٠٢١)، وتفعيلها في العملية التعليمية؛ رغبة في تعليم الطلاب المهام عالية المعارف والمهارات التي تركز على منهجيات التعليم الأكثر فاعلية، بما في ذلك التنظيم التكيفي للموارد التعليمية، وتعليم ، وتعليم مهارات التقييم لتحقيق أفضل النتائج التعليمية المستهدفة (UNESCO, 2019)، واستثمار تطبيقاته في تعديل مناهجها وما تتضمنه من أهداف واستراتيجيات وطرق تعليم وتعلم، وأساليب وأنماط إدارية حديثة في مجالات: القيادة والتخطيط والتنفيذ والمراقبة والإشراف والمتابعة، والتقويم، ووسائل الاتصال والتواصل وغيرها من التطبيقات التقنية ذات الصلة الوثيقة بالعملية التعليمية والبحثية والإدارية (الدهشان،٢٠١٩).

ومن ثم فإنه لا مجال لأي تطوير للتعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، دون تأسيس مرجعياته ومنطلقاته على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته حيث يمثل الذكاء الاصطناعي شكلًا رئيسًا من أشكال التقدم التقني والعلمي الذي يمكن أن يولد قيم اجتماعية وتربوية مضافة تحسن ظروف العمل والحياة، وتسهل العدالة وتعزز السلامة، وتقود حال استثمارها وتوظيفها في مختلف عناصر نظام التعليم الجامعي ؛لتطويره لمواكبة المستجدات المستحدثة، ومواجهة التحديات

المســـتقبلية (Kiryakova,2017)، نظرا لما أحدثته تطبيقاته – ولا تزال – من تغيرات جوهرية في طريقة تعليم وتعلم طلابنا ، وهو ما يفرض على أعضـــاء هيئة التدريس مســؤوليات وأدوارا مبتكرة غير مألوفة إما في نوعها، أو في طريقة أدائها، أو فيهما معا بما يتواكب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفي هذا يذكر EL-Hafni (2015) فإن أغلب توجهات الدراسات التربوية في الوقت الراهن في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الصـــناعي في التعليم، تتمحور حول أن أدوار المعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم ستكون مختلفة من حيث المهارات المتصلة بالعملية التعليمية والبحثية، لتصـــبح أكثر شمولية وتكاملًا، وأن دوره المتعلق بالبعد الاجتماعي الذي لن تتمكن الآلة من تعويضـــه، ســـيتنامى وهو ما يتطلب ضـــرورة تطوير نظم إعداده من حيث المعرفة والثقافة المتعلقة بأدواره المهنية التي تُوجب عليه توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لتغيير جوهر أدواره التقليدية الطابع إلى أدوار رقمية تنافسية في البحث والتدريس وخدمة المجتمع ، وفي المجال الإداري ،بما يمكنه من الإسهام الفعال في تطوير منظومة التعليم الجامعي على مستوى سياسته واستراتيجياته ، وبرامجه وخططه وأهدافه ، وهذا ما أكدت عليه عديد من الدراسات التربوية، ومن هذه الدراسات دراسة الدهشـــان (٢٠١٩) التي أكدت إلى أنه بحكم طبيعة العصـــر وتطبيقاته الاصـــطناعية الحديثة فقد نشـــأت أدوار جديدة للمعلم يجب إعداده وتأهيله لها، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف والخبرات التربوية وإكســـابهم المهارات المهنية والرقمية التي تتوافق مع تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي، وتقرير مؤتمر اليونســـكو (٢٠١٩) الذي أكد على ضـــرورة اتخاذ الإجراءات اللازمة على مختلف المستويات للإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتعزيز توظيف الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي والتعليم، وتأهيل أعضـــاء هيئة التدريس والمعلمين لأداء أدوارهم في بيئة مُمَكَّنة بالذكاء الاصـطناعي (UNESCO, 2019)، ودراسـة العميري والطلحي (٢٠٢٠) التي أوصـت بضـرورة أن يكون أعضاء هيئة التدريس مُعدين بالمستوى المناسب للاستجابة الأمثل لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة: الذكاء الاصطناعي، تكنولوجيا النانو، انترنت الأشياء، الفضاء السيبراني، ويجب أن يكون ذلك هدفًا رئيسًا للمسؤولين عن النظم التعليمية، ودراسة وطفة (٢٠٢٠)، التي أكدت أنه في مثل هذا النمط من التعليم المدفوع بتطبيقات الذكاء الاصـــطناعي ينبغي أن يكون المعلم الجامعي قادرًا على استخدام عملية التدريس والتقييم بشكل مباشر لتطوير القدرات التحليلية للطلاب وقدراتهم على حل المشكلات، وتحقيق عملية التفاعل بينهم وبين طلابهم من خلال تبادل تصوراتهم وآرائهم

حول فعالية المعارف والمعلومات المراد تأصيلها، وتقييم وتعزيز فهمهم للمشكلات والمفاهيم المحددة من خلال تمثيلات الرسومات والأشكال البيانية عبر الإنترنت، وعن طريق أسئلة الاختبارات المتعددة الفورية التي تتيح للطلاب مراجعة نتائج تعلمهم على الفور، وهنا يتوجب على الجامعات تبني التقنيات الجديدة وأنماط واستراتيجيات التدريس المرتبطة بها، حيث تحتاج أنظمة التعليم الجامعي إلى استكشاف كيف يُمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لتحويل بيئة التعليم والتعلم إلى بيئة فعَّالة لتحقيق التفاعل الخلَّاق بين عناصر المنظومة التعليمية: الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين، وغيرهم. ولعل هذا ما يؤكد على ضرورة البحث حول ابتكار أدوار لأعضاء هيئة التدريس تعتمد على توظيف الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجالات البحث والتدريس وخدمة المجتمع، وكذلك في المجال الإداري، خاصة أن هذا يتوافق مع التوجه المجتمعي القائم على أسس علمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية، توافقًا مع طموحات رؤية المملكة (٢٠٣٠م) لتحقيق دورها الريادي على المستويين الإقليمي والعالمي.

وفي هذا السياق فهناك حراكا تقنيا كبيرا في المملكة العربية السعودية في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم، كإنشاء مشرع مدينة " نيوم" والذي يهدف إلى توظيف المستحدثات التقنية، وبخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحويل المملكة إلى مركز رائد في الابداع والابتكار (الحسين، ٢٠١٩) وإطلاق مبادرة "تحدي نيوم" للمخترعين والمبتكرين والمبدعين من طلبة الجامعات والتي شاركت فيها ٤٠ جامعة سعودية بأكثر من مائة فريق ومشروعات ابتكارية مختلفة ، وبلغت قيمة الجوائز ٥٠٠مليون ريال سعودي(اليعلا والربيعة، ٢٠٢٠)، وإنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوتات والأنظمة الذكية بمدينة الملك عبد الله بن عبد العزيز للعلوم والتقنية، والذي يهدف إلى الاستفادة من مشاريع التقنية وخاصة الروبوتات لخدمة عملاء وزارة التعليم ،وإنشاء الهيئة الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي ، لوضع استراتيجية متكاملة لاستثمار الذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة والتي تهدف إلى الوصول إلى أعلى ١٥ دولة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأعلى ١٠ دول في البيانات المفتوحة، وأعلى ٢٠ دولة اسهاما بالمنشورات العلمية (المركز الإعلامي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، ولعل هذه الجهود تستدعي تطوير أدوار المؤسسات الجامعية ، وبخاصة أدوار أعضاء هيئة التدريس لمواكبة تلك التطورات

وتحقيق المستهدف منها، خاصة ، ويدعم ذلك تأكيد نتائج عديد من الدراسات ، منها دراسة الحبيب (٢٠٢٢)، و آل مداوي (٢٠٢٢)، وحريري (٢٠٢١)، والصبحي (٢٠٢٠).

ثانيًا: مشكلة الدراسة:

يُعتبر الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence أحد أهم تقنيات الثورة الصناعية الرابعة وأهم محركاتها وقوتها الدافعة التي أحدثت تغييرات جوهرية في فلسفة التعليم وأهدافه، وبرامجه ومناهجه، وطرق التعليم والتعلم ، وأساليب التدريس واستراتيجيات التقويم، وغيرها، ومن ثم فإنه يتوجب " تجذير تطبيقاته في منظومة التعليم الجامعي ؛حتى تكون مؤسساته، وأعضاؤه على بينة بتطبيقاته وتداعياتها المختلفة، وسبل توظيفها في مختلف مجالات التعليم الجامعي بالصورة التي يتواكب فيها مع أحدث مستجداته، ومن ثم قدرته على مواجهة تحدياته " (المهدي، ٢٠٢١: ١٠٠). كما ويعد وسيلة –وفق منطلقات النظرية البنائية – لتكيف الفرد خاصة المتعلم مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي والذي يتطلب تغييرا في استجابات الفرد بعد استيعاب معطيات الواقع واستشراف المستقبل، واستيعاب المعنى من خلال تعديل بنيته المعرفية، أو إعادة تنظيمها لتفسير ما يعترضه من صعوبات في الموقف، وتوجيهه لبناء معارفه بنفسه، والتقويم والتنظيم الذاتي، والمبادأة الذاتية، والتعلم النشط المرتبط بالاعتماد على الذات بدلًا من الاعتماد على الآخر(Juvova,2015).

ونظرا لكون أعضاء هيئة التدريس من أبرز عناصر المنظومة الجامعية، انطلاقًا من أن نجاح الجامعات في تحقيق رسالتها رهن بوجود أعضاء هيئة التدريس على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة في تنفيذ أدوارهم بمستوى عال من الجودة والاتقان، حيث إنهم أكثر عناصر المنظومة الجامعية تأثرًا بالتحديات والمستجدات المعاصرة التي أفرزها الذكاء الاصطناعي ، وأوعى بتداعياتها على مسؤولياتهم وأدوارهم، وهذا مع ما أكدته دراسة أحمد ، يونس (٢٠٢٠) حين ذكرت أن دخول تقنيات الذكاء الاصطناعي مجال التعليم الجامعي أحدث تغييرًا كبيرًا في الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها أعضاء هيئة التدريس، لذا ينبغي تأهيل أعضاء هيئة التدريس لأداء أدوارهم ذات الطبيعة المتغيرة ، بإكسابهم المهارات اللازمة لرفع جودة أدائهم لأدوارهم داخل العملية التعليمية وفق المستوى المطلوب الذي يتوافق مع التطورات المختلفة المرتبطة بالتحول الرقمي القائم على

تطبيقات الذكاء الاصـطناعي (عبد المولى ،٢٠٢٢)، " فالأدوار التقليدية لهم لم تعد ممكنة في ظل ما يتيحه الذكاء الاصطناعي من وسائل وبرامج والجوانب المتبقية منها تغيرات في طبيعتها وأدوات ووسـائل القيام بها " (محمد،٢٠٢١:١٧٤) ، وفي المقابل تتزايد أهمية أدائهم للأدوار الجديدة التي يفرضـها الذكاء الاصـطناعي وتطبيقاته ،كدوره في تفعيل أدوار أعضـاء هيئة التدريس في عملية التواصل بين المتعلمين، وإكساب عملية التعلم فاعلية ومرونة، وتيسر استخدام المحاكاة للمتعلم، وتعليم المهارات المتقدمة، والارتقاء بتحصيل المتعلمين لمستويات من المعرفة ما كانوا ليبلغوها لولا تطبيقات الذكاء الاصطناعي (المهدي،٢٠٢١)، ودوره في تعزيز الإرشاد الأكاديمي، وتجويد البرامج الأكاديمية، وتطوير أدوات تقييم الطلاب وإتاحة التعليم المحاكي للواقع (Aldosari,2020) وغيرها.

ورغم أهمية أداء أعضـاء هيئة التدريس لأدوارهم الابتكارية التي تتطلبها تطبيقات الذكاء الاصـطناعي، فإن نتائج الدراسـات السـابقة تشـير إلى قصـور أداء أعضـاء هيئة التدريس لتلك الأدوار، حيث أشـارت دراسـة (Aldosari2020) إلى أن هناك انخفاضًا في مستوى وعي أعضـاء هيئة التدريس بجامعة سطام بن عبد العزيز بـآليات تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتوصلت دراسـة الصـبحي(٢٠٢٠) إلى أن اسـتخدام أعضـاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصـطناعي في التعليم جاء منخفضًـا جدًا (٣١٩)،كما أن "توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة، بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد" (آل مداوي،٢٠٢٢: ١٣٨)، وأن "ثمة عدم رضـا لدى أعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السـعودية عن توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في عملية تدريبهم" (الحبيب،٢٠٢٢: ٢٧٧).

وقد أعزت دراسات عديدة عوامل قصور توظيف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتطبيقات الذكاء الاصـطناعي بالتعليم إلى "ضـعف قناعة أعضـاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي وعدم وجود رؤية واضـحة لدى الجامعات السـعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي" (الحبيب،٢٠٢٢: ٣٠٢)، و أن ثمة مخاوف متزايدة من انتشـار الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية، ترجع لانعدام الثقة، لأنها تدور حول العلم والتكنولوجيا وخوارزميات لا يعرفها معظم أعضـاء المجتمع الأكاديمي، مما يجعل من الصـعب عليهم الوثوق بها، وتتضمن أداء أدوار تبدو غامضة بالنسبة لهم، وغير موصفة التوصيف الدقيق، وأن ذلك سيؤدي

إلى انتشـــار البطالة في المجتمعات التي تأخذ بالذكاء الاصـــطناعي وتطبيقاته (Aldosari,2020)، ولعل ذلك يتوافق مع نظرية انتشـــار الابتكارات لروجرز Rogers الذي أكد على أن ظهور فكرة جديدة أو مبتكرة وانتشـارها وتبنيها، غالبًا ما تكون صـعبة للغاية، حتى لو كانت واضـحة المزايا، وخاصة في البيئات النامية، نظرًا للفجوة الموجودة في العديد من المجالات بين ما هو موجود معروف وما يتم اسـتخدامه ، وما هو مسـتحدث (Rogers,2003:205-206).ويعزز ذلك نتائج الدراسـة الاستطلاعية التي أجراها الباحثان على عينة من خمس جامعات سعودية هي الملك سعود، وجدة ، وحائل ونجران، والإمام عبد الرحمن بن فيصـل قوامها ٣٢ عضـوًا توصـلت إلى أن أدوار أعضـاء هيئة التدريس في المجالات الجامعية بصفة عامة غامضة لديهم وغير واضحة بالشكل الذي يساعد على نجاح تطبيقها وأن أدائها يخضـع لاجتهادات شـخصـية بنسـبة اجمالية بلغت ٨٧٪ من أفراد العينة، وجاءت أعلاها غموضًا في الجانب التعليمي بنسبة ٩٠٪، وأقلها في الجانب البحثي بنسبة ٨٤٪ ، في حين بلغت نســـبة غموض أدوار أعضـــاء هيئة التدريس في الجانب الإداري وخدمة المجتمع ٨٦٪، ٨٨٪ على الترتيب، مما يؤكد غموض تلك الأدوار وحاجتها إلى توضـــيح ومزيد بيان، ومن ثم تسـعى الدراسـة الراهنة إلى تحديد الأدوار المبتكرة لأعضـاء بالجامعات السـعودية المرتبطة بتوظيف تطبيقـات الـذكـاء الاصـــطنـاعي من وجهـة نظر الخبراء في المجـالات: البحثيـة والتدريسـية ، وخدمة المجتمع والمجال الإداري، سـواء ابتكار أدوارًا جديدة غير مألوفة في حد ذاتها قائمة على الذكاء الاصـطناعي ، أو بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في أداء أعضـاء هيئة التدريس لأدوارهم التقليدية بطرق مبتكرة.

وتأسيسًا على ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أهم الأدوار المهنية المبتكرة لأعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السـعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

وتقتضي الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم الأدوار المبتكرة لأعضـــاء هيئة التدريس بالجامعات الســـعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التدريسي؟

٢. ما أهم الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال البحثي؟

٣. ما أهم الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال خدمة المجتمع؟

٤. ما أهم الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال الإداري؟

ثالثًا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى تحديد أهم الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع والمجال الإداري من وجهة نظر عينة من الخبراء.

رابعًا: أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة لاعتبارات عدة: نظرية وتطبيقية فيما يلي توضيحها:

الاعتبارات النظرية:

ترجع الأهمية النظرية للدراسة الراهنة لاعتبارات نظرية لعل من أهمها ما يلي:

- كونها تتناول متغيرًا كان ولا يزال محل عناية واهتمام التربويين بصورة كبيرة، حيث لا مجال لأي تطوير مالم يتم التأسيس بداخله للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته حتى تكون مؤسساته، وأعضاؤه على بينة بتقنياته، والتداعيات المختلفة لتطبيقاته، وكيفية توظيفها، وسبل توظيفها واستثمارها في مختلف مجالات التعليم الجامعي، وبالصورة التي يتواكب فيها مع أحدث مستجدات.
- أنها تتناول فئة أعضاء هيئة التدريس التي تعد من أهم عناصره التي يقع على عاتقها تطوير نظم التعليم الجامعي في ظل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، نظرا للمكانة المهمة والمحورية لهم في المنظومة الجامعية، انطلاقًا من أن نجاح الجامعات في تحقيق طموحاتها،

وأداء رسالتها رهن بوجود أعضاء هيئة التدريس على درجة عالية من الفاعلية والكفاءة، حيث يناط بهم تحقيق أهداف التعليم الجامعي وأداء مسؤولياته وأدواره بمستوى عال من المهارة والإتقان، ولديهم القدرة بالنهوض بسمعته والارتقاء بقدراته التنافسية.

- أنه لا توجد دراسات سابقة –في حدود علم الباحثين – استهدفت تحديد أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، اعتمادا على المنهج الاستشرافي ومن خلال تطبيق دلفاي.

الاعتبارات التطبيقية:

- يأمل الباحثان أن تُفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن تطوير نظام التعليم الجامعي السعودي في تحقيق التحول الر قمي الذي يأتي الذكاء الاصطناعي أحد أهم تقنياته، حيث يمكن أن تُوفر الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس إطارًا عامًا لخطط وبرامج واستراتيجيات تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتنميتهم مهنيًا في كل مجال من مجالات تلك الأدوار، وتطوير نظم إعدادهم مستقبلا، وتدريبهم حاليا طبقا لتلك النتائج.
- قد تنفيد نتائجها المسؤولين وصناع القرار بالجامعات السعودية في وضع الخطط والبرامج وتوفير الإمكانات المادية والبشرية الداعمة لتفعيل تلك الأوار وأدائها بصورة متطورة.

خامسًا: حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الراهنة بحدود عدة:

- حدود موضوعية تتمثل في تطبيقات الذكاء الاصطناعي تطبيقات العلوم الإدراكية، كالربوتات Robots، والمحتوى الذكي Smart content، أنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems، والنظم الخبيرة Expert Systems، والوكيل الذكي أو الافتراضي Virtual Facilitators، والتقييم الذكي Smart Evaluation، وتطبيقات الواجهة البينية الطبيعية كالواقع المعزز Augmented Reality ، والواقع الافتراضي Virtual Reality، وبرامج التعرف على اللغة والكلام والوجه، ومن ثم كيفية توظيفها في أداء أدوار أعضاء هيئة التدريس.

- –حدود بشرية وتتضمن أعضاء هيئة التدريس في مستويات أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد، سواء كانوا يشغلون منصبًا إداريًا أو لا يشغلونه، كونهم يناط بهم ممارسة أدوار أعضاء هيئة التدريس في المجالات الأربعة المذكورة سواء من خلال اللجان أو المناصب الإدارية على مستوى القسم أو الكلية أو الجامعة أو من خلال التدريس لطلابهم أو من خلال إجراء البحوث والمشروعات البحثية، وتوظيفها في خدمة مجتمعهم.
- –حدود مكانية تتمثل في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء أدوارهم في المجالات التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع والمجالات الإدارية في محيط الجامعات السعودية، وليس خارجها.

سادسًا: مصطلحات الدراسة

تتناول الدراسة الراهنة متغيري تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والأدوار المبتكرة، وفيما يلي توضيحها:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى فئة البرمجيات المتطورة والمركزة التي تتضمن نماذج لدلالات الألفاظ، ونماذج المعرفة، ونماذج التقاء أنماط المعرفة والبيانات كروبوتات الدردشة الذكية، والوكلاء الأذكياء، و النظم الخبيرة ، والتعلم التكيفي الذكي، والتقييم الذكي ومعالج اللغات الطبيعية وغيرها ، وتوظيفها في التحديد والتحليل والتصميم والتنفيذ والمتابعة والرقابة ، والعمل بصورة متكاملة بمشاركة مختلف الأدوات المعرفية ،والأجهزة الحاسوبية؛ لأداء أشياء ومهام ومسؤوليات واتخاذ قرارات، واتخاذ القرارات المنطقية، والتنبؤ بمتغيرات في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري بالجامعات السعودية، وسيأتي تفصيل ذلك لاحقًا في الجزء الخاص بالإطار النظري.

أدوار أعضاء هيئة التدريس المبتكرة:

انطلاقا من تعريف الابتكار بأنه فكرة جديدة ينتج عن تطبيقها تغيير جذري يعود بالفائدة على أفراد المجتمع، وجماعاته ومؤسساته (الجندي ، محمود ،٢٠١٩)، فالابتكار منتج جديد

تطبيقي عملي يتجاوز الأفكار النظرية غير المألوفة إلى تطبيقها بشكل فعال ومؤثر يتاح للمستفيدين ويعود عليهم من استخدامه فوائد تمثل قيمة مضافة لهم ولمجتمعهم (ISO65000,2020)، وانطلاقًا من تعريف الدور على أنه "نموذج يرتكز على نظام من الواجبات والحقوق التي ترتبط بوضع معين لشاغل مكانة اجتماعية محددة داخل جماعة أو موقف اجتماعي، وتتحدَّد هذه الواجبات والحقوق وفقًا لمجموعة التوقعات التي يعتنقها الفرد نفسه أو يعتنقها الآخرون من حوله"(Biddle,B,1995,6127)، يمكن تعريف الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أنها مجموعة السلوكيات والمهام غير المألوفة – سواء في طبيعتها أو في طريقة أدائها – التي ينبغي على أعضاء هيئة التدريس أداؤها والقائمة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري.

سابعًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أحدث الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته وأدواته تطورًا هائلًا في مختلف مجالات الحياة ، يأتي على رأسها مجال التعليم ومن ثم ينبغي إحداث تغيرات جذرية شاملة وعميقة في نظم التعليم القائمة لاستثمار فرصه ومواجهة تحدياته، وأن تقع هذه التغيرات المستهدفة في بؤرة أولويات العلماء والمتخصصين والمسؤولين عن تطوير التعليم، وعلى الرغم من حتمية تأسيس التطوير على فلسفة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، فمن الضروري أن يتم في الوقت نفسه وفق المبادئ والغايات الثابتة للمجتمع السعودي، فالمجتمع – أي مجتمع – وهو يرنو نحو إصلاح نظمه التعليمية في مسيس الحاجة إلى التمسك بما تقوم عليه أصالته ويحفظ له جذوره، وهويته (المهدي،٢٠٢١)، وفيما يلي يتناول الباحثان مفهوم الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته في مجالات التعليم الجامعية:

١– مفهوم الذكاء الاصطناعي:

كانت نقطة البداية لظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence (AI) على يد العالم الأميركي جون مكارثي John McCarthy الذي حاول تصميم آلات وبرامج حاسوبية تحاكي سلوك البشر، تحاكي العقل البشري ،تفكر، وتتعلم وتقرر وتتصرف كما يفعل

الإنسان أي أنه عملية محاكاة أنظمة الحاسوب لقدرات العقل البشري (Hwang et al.,2020)، ويصف (Xiao &Yi 2017) الذكاء الاصطناعي بأنه مجموعة من التقنيات والأساليب الحوسبية الخاصة، تهتم بقدرة أجهزة الحاسب الآلي على اتخاذ قرارات مرنة وعقلانية، استجابة للظروف البيئية التي لا يمكن التنبؤ بها في كثير من الأحيان، مثل التعلم الآلي، والوكلاء الأذكياء، ومعالجة اللغات الطبيعية واتخاذ القرارات المنطقية ويذهب (Strong2016) إلى أبعد من ذلك فيعرف الذكاء الاصطناعي بأنه أجهزة وبرامج حاسوبية قادرة على فهم العلاقات ، وإنتاج الأفكار الأصيلة والمبتكرة ، ويمكن مستقبلًا أن تعمل مثل العقول البشرية تمامًا، والقيام بكل المهام والمسؤوليات التي يقوم بها الإنسان.

وعلى ضوء ما سبق يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا على أنه توظيف الأجهزة والبرامج الحاسوبية مثل روبوتات الدردشة الذكية، والوكلاء الأذكياء، والنظم الخبيرة، والتعلم التكيفي الذكي، والتقييم الذكي، ومعالجة اللغات الطبيعية واتخاذ القرارات المنطقية، لأداء أشياء واتخاذ قرارات والتنبؤ بمتغيرات في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري بالجامعات السعودية.

٢– تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتعليم الجامعي:

تشير تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى فئة من البرمجيات المتطورة والمركزة بما يمنحها قدرة فائقة على التحديد والتحليل والتصميم والتنفيذ والمتابعة والرقابة، والعمل بصورة متكاملة بمشاركة مختلف الأدوات المعرفية من خلال بيانات ومعلومات تاريخية متراكمة ومجددة بشكل مستمر، وتتضمن تلك البرمجيات نماذج لدلالات الألفاظ، ونماذج المعرفة، ونماذج التقاء أنماط المعرفة والبيانات (عبد الرازق ومهدي ،٢٠١٢).

ويمكن إبراز أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم الجامعي على النحو التالي:

٢-١ النظم الخبيرة Expert Systems:

النظم الخبيرة هي برامج حاسوبية تُحاكي السلوك البشري الخبير في توظيف المعارف وإصدار الأحكام وتقديم النصائح وقواعد الاستنتاج، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات ، بحيث "يتم نقل خبرة الإنسان الخبير إلى النظام الحاسوبي الخبير عن طريق مهندس المعرفة، الذي يتميز بالقدرة على عمل استنتاجات واتخاذ قرارات بناءً على تجارب سابقة، ونتائج عمليات التفكير المنطقي" (Lufeng&Han, 2018: 609)، وليس الهدف من النظم الخبيرة إمداد الطالب بالمعلومات وحسب، إذ إن الغرض الرئيس منها هو مساعدته على عملية التفكير ،"ومن ثم تجعله أكثر حكمة وتعقلًا قبل اتخاذ أي قرارات، فضلًا عن كونها مصدرًا ثريًا كقاعدة معرفية لصنع القرارات الخاصة بالمشكلات وإنجاز حلول عملية وجديدة لها" (Baltzan& Phillips, 2008 :45)،ويمكن توظيف النظم الخبيرة في العملية التعليمية من خلال حفظ المعارف والخبرات التربوية وتوظيفها بصورة متكاملة مع العلوم الأخرى ذات الصلة بالعلوم التربوية في بيئات التعلم مما يدعم اتخاذ القرارات التربوية المهمة والتي تحتاج إلى خبرات شاملة ومتنوعة لتقديم حلول فعالة ومبتكرة للمشكلات المعقدة والصعبة (الياجزي،٢٠١٩) ومن ثم فالنظم الخبيرة تعد وسيلة فعالة لنمذجة وتمثيل المعلومات والمعارف التربوية وتخزينها في قواعد بيانات وتحليلها وتوظيفها في اتخاذ القرارات التربوية الهامة داخل المؤسسة الجامعية، وإجراء البحوث والمشاريع البحثية وتقديم الاستشارات للمجتمع الخارجي.

٢-٢الروبوتات التعليمية Robotics:

الروبوتات هي عبارة عن جهاز كهروميكانيكي قادر على القيام بمهام متكررة عن طريق اتباع مجموعة من التعليمات المحفوظة في ذاكرة الجهاز الإلكترونية، وقد تم تطوير الروبوت الذكي الذي يمكنه التحدث والتصرف مثل البشر من خلال أجهزة استشعار مزودة بها قادرة على اكتشاف البيانات المادية في البيئة المحيطة، مثل الضوء والحرارة والصوت والحركة كما أن لها ذاكرة ضخمة ومعالجات فعالة، ويمكنها التعلم من أخطائها والتكيف مع البيئة الجديدة (Bored,2019)، و يُمكن تصنيف أدوار الروبوت أثناء العملية التعليمية، كوسيلة تعليمية، أو كنظير يحاكي المعلم، أو لتعليم طريقة إنشاء الروبوت، إذ يتم التعلم من الروبوت، وعن الروبوت، ومع الروبوت

(الصبحي،٢٠٢٠: ٣٤٢)، وتنمي الروبوتات الروح المبتكرة لدى المتعلمين، وتوفر دعماً قوياً لهم، وترفع قدراتهم العملية وتثري موارد ومصادر التعلم، كما ويدمج الروبوت التعليمي المعرفة الإنسانية متعددة التخصصات مع مجموعة من التقنيات المتقدمة، ويُمكن أن تعمل الروبوتات التعليمية كمساعدات تعليمية ذكية أو معلمين مستقلين أو معلمين مساعدين للقيام بأنشطة وعمليات تعليمية أثناء التفاعل مع الطلاب، ومستقبلًا سيُصبح الروبوت التعليمي منصة فعالة لتنمية القدرات الإبداعية للطلاب، ويُضيف التدريس المستقل والتدريس المساعد للروبوتات التعليمية ذكاءً جديداً و اهتماماً لأنشطة التعلم (Kaplan & Haenlein, 2019)، ويمكن أن توظف الروبوتات التعليمية في الجامعات كمساعدات ذكية لتنفيذ أنشطة تعليمية أثناء التفاعل مع الطلاب، وفي تصميم المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية والأنشطة المصاحبة ، وتقديم الدعم والمشورة والنصح والتعاطف ،وكأدلة في البحوث وقواعد المعلومات للوصول إلى معلومات متجانسة ومترابطة ومتوافقة مع الموضوع البحثي، وغير ذلك.

٢-٣ أنظمة التدريس الذكية Intelligent Tutoring Systems:

تعد أنظمة التعلم الذكية والمعروفة اختصارا (ITS) من أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي شيوعاً في التعليم، وهي أنظمة حاسوبية مصممة لدعم وتحسين عملية التدريس ، وبصفة خاصة في المجال المعرفي، وتقوم بتوفير دروس فورية للطلاب دون الحاجة لتدخل معلم بشري (بكاري،٢٠٢٢:٢٩٦)، ويضم نظام التعليم الذكي برامج تعليمية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي تقوم بتتبع تعلم الطالب بصورة فردية وجمع معلومات عن أدائه، وتحديد مواطن القوة والضعف في أدائه، وإرشاده وإمداده بتغذية راجعة فورية، حيث تقوم بحساب نسبة التقدم في أداء الطالب وتقديم التغذية الراجعة التي تناسب تقدمه (Megahed,2020:86) ، وتوفر أنظمة التدريس الذكية دروساً تعليمية تتوافق مع الاحتياجات المعرفية لكل طالب من خلال موضوعات في مجالات منظمة جيداً ، وهناك بعض أنظمة التدريس الذكية تساعد المتعلم على تطوير مهارات التنظيم الذاتي لديه، وتجعله يتحكم في التعلم الخاص به ، والبعض الآخر منها يستخدم استراتيجيات تربوية لدعم التعلم وتحدي المتعلم (جاد ،٢٠٢٢:٢٠١٣).

ويمكن للذكاء الاصـطناعي أن يقوم بالعديد من المهمات المتعلقة بالعملية التعليمية ؛ مثل: تصـحيح الامتحانات وتقييم التكليفات وتقليص الوقت اللازم لذلك ، وتحقيق متعة التعلم ، وحل العديد من المشـكلات التعليمية ، ومسـاعدة المعلم الجامعي على التطوير المهني (تريفل، ٢٠٠٦: ٢٨)، كما يمكن توظيف أنظمة التعليم الذكية كأحد تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في تفريد التعليم أي في تلبية الاحتياجات التعليمية المتباينة لكل متعلم، بحيث يمكن اسـتخدام خوارزميات الحاسـب الآلي التي تُسـتمد من إجابة المتعلم عن الأسـئلة والتكليفات في تكييف عرض المواد التعليمية، وتقديم المصـادر والموارد المخصـصـة وأنشـطة التعلم الأكثر تطابقاً مع احتياجات كل طالب وتقديم التغذية الراجعة الهادفة له آنيا، ومن ثم توفر فرص التعلم وفقاً لتفضيلات التعلم لكل طالب ، "فبدلاً من اعتماد نهج واحد يُناسـب جميع الطلاب، يسـمح نظام التعليم الذكي بالتعلم المخصـص لكل طالب بوضـع المتعلمين في مركز بيئات التعلم، كما يُسـاعد كذلك المعلمين في تصـميم محتوى تعليمي ذكي مُتكيف وفقاً للطلاب المختلفين في الخصـائص والقدرات والميول، وفق منصـة مفتوحة للطلاب والمعلمين معا لتلبية احتياجات المحتوى التعليمي التفاعلي" (Megahed,2020:87-88).

٢-٤ المحتوى الذكي Smart content :

يمكن وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصة الروبوتات إنشاء محتوى ذكي يحاكي النظراء البشريين وبنفس الدرجة من البراعة، كما يمكن أن تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في رقمنة الكتب والمراجع أو إنشـاء منصـات رقمية قابلة للتخصـيص تناسـب جميع الفئات العمرية ، "ويسـتخدم نظام Cram في تكثيف نشـر محتوى الكتب والمراجع المقررة عبر دليل الدراسـة الذكي، يتضـمن ملخصـات الفصـول، واختبارات الممارسـة الصـحيحة، والبطاقات التعليمية والاختبارات التعليمية والتدريبية، وتمارين الممارسـة، والتقييم في الوقت الفعلي" (Subrahmanyam, &wathi, 2018: 4)، وتسمح منصة Netex Learning للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بتصميم المناهج الرقمية والمحتوى الرقمي عبر الأجهزة ودمج الوسائط المتعددة مثل الصوت والفيديو ،كما توفر Netex Learning منصـة سـحابية تعليمية مخصـصـة تناسـب أماكن العمل الحديثة، وتتيح لأصحاب العمل تصميم أنظمة تعليمية قابلة للتخصيص "وتتضمن التطبيقات اللازمة، والدورات

الافتراضية والمحاكاة، ومؤتمرات الفيديو والتقييمات الذاتية وغيرها من الأدوات "(شعبان ،٢٠٢١: ١٥)، كما يمكن تم تصميم منصات للتعلم في مكان العمل للسماح للطلاب والعاملين بإتقان مهارات إضافية لازمة للعمل وتلقي تغذية راجعة مستمرة بطريقة آلية تستخدم بشكل استراتيجي لديها القدرة على تحسين الأداء وزيادة إنتاج الفريق، وبالتالي يعتبر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الدمج بين التعليم والعمل لزيادة القدرة والكفاءة للطلاب المتدربين عن طريق التعليم والعاملين لتحسين مستوى الأداء والإنتاج (عبد السلام،٢٠٢١).

٢-٥ الواقع الافتراضي Virtual Reality(VR) :

يعد الواقع الافتراضي محاكاة حقيقية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح للمتعلم فرص التفاعل، والتحكم والانغماس، والإبحار داخلها، كزيارة أماكن معينة والتنقل داخلها والتفاعل معها، والتي يصعب الوصول إليها فعلياً، وإجراء التجارب المعملية الخطرة (الصبحي،٢٠٢٠: ٣٤١)، ويُمكن استخدام تقنية الواقع الافتراضي في توفير التحفيز البصري متعدد الحواس مما يُساعد على تعميق الفهم لديهم وحفزهم على التعلم، ومن خلال المشهد الافتراضي يُمكن للطلاب أن يفهموا بعمق المعرفة، وتزويدهم بحياة نابضة تعتمد على التعلم في البيئة ومن خلالها بدلاً من الانغلاق داخل الفصول والقاعات، كما يمكِّن الواقع الافتراضي الطلاب من الاستكشاف بحرية، والتعلم بشكل مستقل، وتحسين تجربة تعلم الطلاب ورفع كفاءتهم، ومساعدتهم على بناء نظام المعرفة، ومساعدة المعلمين على التدريس بكفاءة (جاد ،٢٠٢٢: ٢٠١٤-٢٠١٥).

٢-٦ الواقع المعزز Augmented Reality (AR):

وبالنسبة للواقع المعزز، فهو" عبارة عن تقنية تفاعلية تزامنية، تقوم بإضافة نص أو صورة أو فيديو أو صوت بخصائص متعددة الأبعاد، على الواقع الفعلي المشاهد بحيث يتحول النص الواقعي إلى صورة حية أو شبه حية بمجرد تسليط الهاتف الذكي" (الصبحي،٢٠٢٠: ٣٤١)، وتعتمد على ربط معالم الواقع الحقيقي بالعنصر الافتراضي المناسب له بشكل ثنائي أو ثلاثي الأبعاد من خلال تسليط كاميرا الهاتف المحمول أو الكمبيوتر اللوحي، لمشاهدة الواقع الحقيقي

ودمج العناصر الافتراضية فيه مع تدعيمه بمعلومات إضافية (الحبيب،٢٠٢٢)، وهناك عدد من تطبيقات الواقع المعزز من أهمها تطبيق أورازما Aurasma وهو تطبيق يسهم في تحفيز المتعلم وحثه على التفاعل النشط في الموقف التعليمي(خلف، وحريري،٢٠١٩).

٢-٧ التقييم الذكيSmart Evaluation:

تستطيع تقنية التقييم الذكي من خلال برامج حاسوبية تقييم مهارات التفكير العليا للطلاب وتصحح واجباتهم والاختبارات المعقدة بشكل آلي سريع وفوري، حيث تقوم باستعراض مجموعة واسعة من بيانات الطلاب وتحلل أدائهم وتشخص مواطن القوة والضعف لديهم، و تقدم لهم الدعم اللازم في الوقت المناسب (الصبحي،٢٠٢٠)، و يتضمن تقييم الذكاء الاصطناعي للطلاب من خلال نظام التقييم الذكي اختبارات متعددة ومتنوعة كاختبار مستوى تنمية اللغة، واختبار التمارين البدنية، واختبار مستوى الذكاء وغيرها، وبالمقارنة بنظم التقييم التقليدي فإن التقييم الذكي يمكن أن يأخذ في الاعتبار المزيد من جوانب الأداء، ويُبرز أوجه القصور لدى الطلاب كما يوفر التدابير المناسبة لتصحيحها (شعبان،٢٠٢١: ١٣).

٢-٨ روبوتات الدردشة الذكية Chatbots:

تعد روبوتات الدردشة الذكية برامج حاسوبية لتحقيق محاكاة ذكية للمحادثة البشرية، وتُوفر صورا من صور التفاعل بين المستخدم و البرنامج، و يتم التفاعل من خلال النص Text أو الصوت Voice أو كليهما معاً وتأخذ أشكالا عدة من أهمها: تطبيقات المراسلة، أو تطبيقات الهواتف الذكية، أو مواقع الويب، أو عبر الهاتف، ومن ثم "يقوم الروبوت بدور فاعل عن طريق الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه والحل، وتقديم المشورة والنصح والدعم، أو حتى التعاطف وفق حاجات المستخدمين " (الصبحي ،٢٠٢٠: ٣٤١)، وهناك مزايا متعددة لربوتات الدردشة الذكية من أهمها أنها تُساعد المتعلمين على التعلم ، راحة الطالب عند استخدام الدردشة الذكية حيث يميل الطلاب إلى الشعور بالاسترخاء أثناء التحدث إلى جهاز الحاسب وبرامجه أكثر من التحدث إلى أي شخص، كما يُمكن لروبوتات الدردشة تكرار المواد مع الطلاب دون أن تشعر بالملل و لا تفقد الصبر كما يحدث مع المعلم البشري ، وتوفر روبوتات الدردشة الذكية

كذلك النص والكلام مما يسمح للطلاب بممارسة كل من مهارات الاستماع والقراءة ،كما أنها مثيرة لاهتمامهم وشغفهم وتقدم لهم تغذية راجعة فعالة، كذلك "تتيح لهم استخدام مجموعة متنوعة من التراكيب اللغوية التي يصعب إتاحة استخدامها. يُواجهها الإنسان في المستقبل، وهناك سيناريوهات بديلة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم سوف تعتمد على التعلم عبر الإنترنت" (Wang & Petrina ,2013:125-126).

٢-٩الوكيل الذكي أو الافتراضي Virtual Facilitators:

يعتبر الوكيل الذكي أو الوسيط الافتراضي بمثابة شخصيات افتراضية أو رقمية ، مدمجة في تقنيات التعليم من أجل تسهيل عملية التعليم، وقد تم استحداثها بغرض إضافة مكون عاطفي واجتماعي وعاطفي وتحفيزي والتواصل مع المتعلمين بطرق تحاكي المعلم البشري، "وفي كثير من الأحيان يمكن للمتعلمين رؤية صور الوكلاء الافتراضيين، أو صورهم الرمزية على الشاشة والتي تشبه بشكل واقعي أو تجريدي البشر، ويمكنهم عرض محتوى التعليم، أو تقديم نموذج لهذا المحتوى، وتقييم المتعلمين، ولفت وتوجيه الانتباه عبر الإيماءات أو الإشارات، والنظرات" (Southgate et al , 2019:29)، ويعد الوكيل الذكي أو الافتراضي وسيلة فعالة من حيث مساعدة الطلاب وإفادتهم بالإجابات الدقيقة التي يحتاجون إليها باستمرار، ويعتبر الوكيل الذكي أو الوسيط الافتراضي من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تستهوي الطلاب نظرًا لما يتمتع به من مميزات حيث يوفر الإجابات الدقيقة التي يحتاجها الطلاب أثناء دراستهم ، وبصفة خاصة الطلاب الذين قد يخجلون من معلمهم من تكرار الأسئلة أو لضيق وقت المعلم (عبد السلام،٢٠٢١).

٣- النظريات الداعمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من أهم الضروريات المجتمعية؛ وعلى الرغم من القدرة الفائقة للإنسان على اختراع وابتكار نموذج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، فإن ثمة محددات ومحاذير تحول دون انتشاره وتوظيفه في مختلف مجالات الحياة، وخاصة المجال التعليمي، ومن ثم فقد تجاذته نظريات عديدة لفهم طبيعته وأنماطه، وشروطه، وكيفية توظيفه، وتفسير أسباب ضعف عملية انتشاره رغم الثقة في جدواه وعوائده، وفي هذا السياق يذكر المبرز (٢٠٠٨)، بأنه

قد ظهرت نظريات متباينة تؤطر للمراحل المختلفة والظروف المتباينة التي يحتاجها الابتكار لرسم صورة عن طبيعته وتتضح معالمه لدى أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع ، ومن ثم الموافقة على تطبيقه أو رفض تبنيه، ومن أهم تلك النظريات: نظرية انتشار الابتكارات لايفرت روجرز Rogers Everett ،والنظرية البنائية ،ونظرية الفجوة التقنية ، وفيما يلي يعرض الباحثان لأهم جوانب تلك نظرية انتشار الابتكارات ، والنظرية البنائية باعتبارهما أكثر ارتباطا بموضوع الدراسة ،بما يسهم في التأصيل لمتغيراته وتفسير نتائجه.

٣-١-نظرية الانتشار:

أكدت العديد من الدراسات على أنه يمكن الاستعانة بنظريات الانتشار المتعلقة بالابتكار التقني، والقائمة في الأساس على نظرية انتشار الابتكارات لايفرت روجرز Everett Rogers المتعلقة بانتشار الابتكار في النظم التعليمية وبخاصة المؤسسات الجامعية للتعرف على مستوى تبني ممارسات الابتكار في المجال التقني (Dintoe, 2019, 2)، (Sahin,2006:14)، "إن الفرضية الأساسية التي تتأسس عليها نظرية انتشار الابتكارات في المجتمعات هي محاولة فهم السبب والكيفية التي يمكن من خلالهما للأفراد رفض أو تبني المستحدثات والابتكار "(Sartipi, 2020: 3)، والابتكارات التقنية من وجهة نظر –روجرز Rogers – عبارة عن فكرة أو تطبيق أو ظاهرة تطرأ على المجتمع ولم تكن معروفة من قبل(Gouws,2011)، وتتألف من جزأين هما : الأجهزة والبرامج، وفي حين أن الأجهزة هي الأداة التي تجسد التقنية في شكل كيان مادي، والبرنامج كقاعدة لمعلومات الأداة، ونظرًا لأن البرنامج وبوصفه ابتكارًا تقنيًا، يتمتع بمستوى منخفض من القدرة على ملاحظتها، ومن ثم فإن معدل اعتماده وانتشاره بطيء للغاية (Rogers,2003:205-206)، ويعتبر روجرز Rogers أن ظهور فكرة جديدة أو مبتكرة وانتشارها وتبنيها، غالبًا ما تكون صعبة للغاية، حتى لو كانت واضحة المزايا، وخاصة في البيئات النامية، نظرًا للفجوة الموجودة في العديد من المجالات بين ما هو موجود معروف وما يتم استخدامه ، وما هو مستحدث (Rogers,2003:205-206).

ويشير روجرز Rogers إلى أن العملية والإجراءات التي يحتاجها الابتكار لكي يتم توصيله عبر قنوات معينة بمرور الوقت بين أعضاء النظام الاجتماعي، وباعتباره نوع من التغيير الاجتماعي؛

فإنه يترتب عليه تغيرًا بمستوى معين بحسب طبيعة الابتكار نفسه، يحدث على إثرها تغييرًا في هيكل ووظيفة النظام الاجتماعي (Kupperman,2015) ، وحدد Rogers خمسة عوامل تتفاعل وتتكامل وتؤثر على انتشار الابتكار، وتتحكم بالتالي في قرار الأفراد والمؤسسات نحو تبني أو رفض استخدام هذا المبتكر، هي: الميزة النسبية المرتبطة باستخدام الابتكار، والتوافق معه، ودرجة التعقيد المرتبطة به ، والملاحظة وقابليته للتجريب، (Rogers,2003).

وبناء على ما سبق فإن سرعة تقبل أعضاء هيئة التدريس للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وتبنيه وتوظيفه في الجامعات السعودية ، تتوقف على العوائد والميزات النسبية التي يحققها لهم الذكاء الاصطناعي على المستوى الفردي والمؤسسي والمخاطر التي تترتب على استخدامه، ومدى تلاؤمه وتوافقه مع ثقافة المجتمع والثقافة التنظيمية بالمؤسسة الجامعية، ودرجة الصعوبة التي تترتب على استخدامه، وملاحظته من خلال الوعي بفوائده على المستوى الفردي والمؤسسي والمجتمعي، وإمكانية تجريبه حال توفر تطبيقاته والمتطلبات اللازمة لاستخدامه ، وهذا يتوقف على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات استخدامه ونشر ثقافته في المؤسسة الجامعية من خلال برامج التنمية المهنية التي ينبغي أن تستهدف المستويات المعرفية والقيمية والمهارية على السواء.

٣-٢-النظرية البنائية:

يذهب أنصار النظرية البنائية أمثال Mannheim،Guba ، Licoln ، Luekmann، Berger، وغيرهم أن الأفراد ينشدون فهما للعالم الذي يعيشونه، سواء في حياتهم الشخصية أو في أماكن عملهم من خلال تفاعله مع السياق المحيط به (كريسول، ٢٠١٨)، وتنطلق النظرية البنائية من عدة مبادئ رئيسة هي: التكيف مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي من خلال استدماجها في صورة نماذج وتحويلات وظيفية، والتلاؤم الذي يتطلب تغيير في استجابات الفرد بعد استيعاب معطيات المشكلة أو الموقف أو الموضوع، والملائمة بمعنى تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي، وإدماجه في بنيات الذات، والضبط الذاتي الذي يتطلب نشاط الذات باتجاه تجاوز التوتر والاضطراب الناتج عن عدم فهم واستيعاب المعنى من خلال تعديل بنيته المعرفية، أو إعادة تنظيمها لتفسير ما يعترضه من صعوبات في الموقف (زيتون، زيتون،٢٠٠٣)، وتتوافق

النظرية البنائية مع تطبيقات الذكاء الاصـــطناعي من حيث إن الأخير يُعد وســـيلة لبلوغ النظرية البنـائية أهـدافهـا من حيـث تشـــجيعهـا المتعلم على التفـاعـل مع العـالمين المـادي والاجتمـاعي، وتوجيههم على بناء معارفهم بأنفســـهم، والتقويم والتنظيم الذاتي، والمبادأة الذاتية، والتعلم النشـــط المرتبط بالاعتماد على الذات بدلًا من الاعتماد على الآخر(Juvova,2015)، ومن ثم فإنه يتعين ضـرورة إعادة تشـكيل أدوار أعضـاء هيئة التدريس وتحسـين مهاراتهم وجداراتهم للتوافق مع تحديات العصر الرقمي من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي كالمعلم الافتراضي والوكيل الذكي والتدريس الذكي والروبوت التعليمي والتفاعلي وغيرها من تطبيقات لتحقيق أهداف تطويرية تحســـينية في عناصر النظام التعليمي .

٤– الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسـات والأدبيات السـابقة حول موضـوع الدراسـة الحالية، يعرض الباحثان لبعض الدراسـات السـابقة ذات الصـلة بأعضـاء هيئة التدريس والذكاء الاصطناع؛ بحسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على نحو ما يلي:

قـامـت دراســـة (Salas-Pilco & Yang(2022، بمراجعـة منهجيـة للأبحـاث التي تنـاولـت اسـتخدام الذكاء الاصـطناعي في جامعات أمريكا اللاتينية من عام ٢٠١٦ إلى ٢٠٢١،واعتمادا على المنهج الوصفي ،توصلت الدراسة من خلال مسح نتائج تلك الدراسات إلى أن تطبيقات الذكاء الاصـطناعي سـاعدت أعضـاء هيئة التدريس على تقييم أدائهم، وتقييم أداء الطلاب وزيادة التواصـــل معهم، والتوقع بموعد تخرجهم، والتنبؤ بتســـرب الطلاب ورســـوبهم. وهدفت دراســـة (2022) Hemachandran et al لمعرفة إيجابيات وســلبيات اســتخدام أعضــاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصـــطناعي في التعليم العالي، من خلال توظيف منهجيات واســـتراتيجيات حديثة كاســـتخدام التوليف، وشـــبكة الخصـــومة (GAN).،ومجموعة البيانات الإلكترونية التي تم تحليلها وتغذيتها لخوارزميات مختلفة للتعلم الآلي مثل اللوجيستية الانحدار (LR)، التحليل التمييزي الخطي (LDA)، التصنيف وأشجار الانحدار (CART)، الجيران الأقرب لـــ (KNN) K، وآلات ناقلات الدعم (SVM) ، وخوارزمية الغابة العشـــوائية (RF) ،وتوصـــلت الدراســـة أن من أهم إيجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي يسهم في الارتقاء بجودة التدريس، والدقة

في تقييم الطلاب، وإتاحة الفرصـــة لتفريد التعليم وتكيفه للحالات الفردية للطلاب، ومن أبرز سـلبياته إضـافة عدم قدرته على تمييز الجانب العاطفي والأخلاقي في التدريس؛ مما قد يؤدي إلى تفريغ التعليم من المحتوى الأخلاقي له، والكلفة العالية لتطبيقه. وهدفت دراسـة الطراونة (٢٠٢٢) للكشـف عن دور القيادة التربوية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في المكتبات الجامعية من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي، والاسـتبانة كأحد أدواته، وتوصـلت من خلاله إلى أن دور القيادة التربوية في توظيف اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في المكتبات الجامعية جاءت بدرجة متوسـطة. وحاولت دراســة الحبيب (٢٠٢٢) التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في تدريب أعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السـعودية من وجهة نظر خبراء الخبراء، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت من خلاله إلى أن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السـعودية من وجهة نظر خبراء التربية جاء متوسـطًا، وأن ثمة معوقات تحول دون ذلك، من أهمها: قلة وجود خبراء في الذكاء الاصــطناعي وتطبيقاته بالجامعات السعودية ، وعدم وجود رؤية واضحة لدى القيادات الجامعية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالجامعات السعودية، ضعف البنية التحتية التكنولوجية بالجامعات السعودية المتوافقة مع تطبيقات الذكاء الاصـطناعي. واسـتهدفت دراسـة آل مداوي(٢٠٢٢) الكشـف عن واقع اســتخدام تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، واعتمدت الدراسـة على المنهج الوصـفي ، واسـتبانة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد جاء متوسطًا على مستوى الأداة مجملة وعلى مستوى أبعادها الأربعة: توليد المعرفة، التخزين، والمشاركة والتطبيق، وأوصـت الدراسـة بضـرورة توظيف جميع تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في نظام التعليم الجامعي بالمملكة العربية الســعودية. وتناولت دراســة Wang (2021) دور تطبيقات الذكاء الاصــطناعي في القيادة التربوية لصــنع القرار، لجمع البيانات، واعتمدت الدراســة على المنهج الوصـفي من خلال إجراء اسـتبيان مقطعي وهيكلي لجمع البيانات، واسـتخدمت نمذجة المعادلة لتحليل البيانات، وتوصـلت الدراسـة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصـطناعي يمكنها تحقيق الكفاءة

التحليلية لمساعدة القادة التربويين في جعل البيانات مؤكدة بالأدلة والقرارات الواضحة. وسعت دراسة الهنداوي ،أحمد (٢٠٢١) إلى التعرف على ماهية الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في إدارة المؤسسات الجامعية ، واعتمدت على المنهج الوصفي في تقديم رؤية مقترحة لتطوير الإدارة الجامعية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي ، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة القيادة الجامعية رؤية واضحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الإدارة الجامعية ،و نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي لدى منسوبي الجامعات، ونشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وإطلاق برامج تعليمية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث والتعليم والإدارة الجامعية. وناقشت دراسة Aldosari(٢٠٢٠) آثار الذكاء الاصطناعي على التعليم الجامعي في جامعة سطام بن عبد العزيز، واستخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي من خلال طرح سؤال مفتوح على عينة من الأكاديميين بجامعة سطام بن عبد العزيز ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اقتناع تام من قبل أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الأكاديمي، وتعزيز الإرشاد الأكاديمي، وتطوير أدوات تقييم الطلاب وتجويد البرامج الأكاديمية وإتاحة التعليم المحاكي للواقع ، وأشارت إلى أن هناك انخفاضًا في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس ، كما خلصت الدراسة إلى أهمية تدريب الأساتذة الجامعيين في الاستخدام الأمثل للذكاء الاصطناعي في التعليم. وسعت دراسة الصبحي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحديات التي تواجه استخدامها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران ، وتوصلت من خلالها إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة محل الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة جدًا، وأن ثمة اتفاق على وجود العديد من التحديات التي تعوق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كان من أبرزها: ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس على الجديد في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتحفيزهم على استخدامها ، وتوفير الأجهزة اللازمة لتوظيف تلك التطبيقات في العملية التعليمية. وحاولت دراسة الياجزي (٢٠١٩) التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على

أعضاء هيئة التدريس ،وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضرورة إعادة النظر في تصميم المناهج والمقررات الدراسية بحيث تتضمن التطبيقات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عقد المؤتمرات والمحاضرات والندوات وورش العمل.

وبفحص الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي في علاقته بأعضاء هيئة التدريس باعتباره عضوًا في منظومة التعليم الجامعي يتضح أنه لا توجد دراسة – في حدود علم الباحثين وما توفر لديهما من دراسات وبحوث متخصصة– هدفت إلى تحديد الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما لا توجد دراسة اعتمدت على منهجية الدراسات المستقبلية في تحديد تلك الأدوار من وجهة نظر الخبراء، وهو ما يدعم أهمية الدراسة الراهنة، وعلى الرغم من ذلك فقد استفادت الدراسة الراهنة من الدراسات السابقة في تحديد الفجوة البحثية وأبعاد الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واختيار المنهجية الملائمة.

ثامنًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها: Research Methodology and Procedures

يتناول هذا الجزء منهج الدِّراسَة، وعَيِّنَتها وأداتها، وعرض نتائجها، ومناقشتها وتفسيرها.

١– منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على أحد أساليب المنهج الاستشرافي ، وهو أسلوب دلفاي Delphi Technique ؛ والذي تم من خلاله التنبؤ بما ستكون عليه أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية مستقبلًا في ضوء توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي عن طريق استكشاف آراء ووجهات نظر مجموعة من الخبراء في مجال موضوع الدراسة الذين يجمعون بين الخبرة في موضوع الذكاء الاصطناعي والقدرة على استشراف المستقبل (Stitt – Gohdes & Crews,2004)، ويتأسس أسلوب دلفاي على أن المستجيبين على أسئلة البحث هم خبراء بالفعل ولديهم دراية كافية بموضوعه، وأن الرأي الجماعي المستهدف الوصول إليه أفضل من

محصلة الآراء الفردية، وأن استقلالية آراء الخبراء وإخفاء هوياتهم عن بعضهم البعض ضرورة حرصًا على رفع درجة الحيادية، وتحقيقًا للصدق بين المشاركين والتقليل من مخاطر ما يطلق عليه تأثير الهالة (Barrett,Heale,2020)، وتتيح تقنية دلفاي للمشاركين القدرة على إعادة النظر في آرائهم في ضوء وجهات نظر الآخرين، ومن ثم تعديل أو تغيير استجابته إذا لزم الأمر، وتجنب المواجهات وجهاً لوجه بين المشاركين للحد من الهيمنة والشعور بالراحة في تقديم آراء حول قضايا غير مؤكدة وغير محلولة، دون أن يتعرف الآخرون على مصدرها، والتحكم الفعال من قبل القائمين على البحث في التغذية الراجعة والمناقشات التكرارية في الأفكار الغامضة وغير المتوافقة (Nasa et al,2021)، وصولًا لإجماع عبر الخبراء عن الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في المجالات المختلفة لعملهم.

وحيث أن أسلوب دلفاي بمرحلتين أساسيتين هما: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة التقييم ، (Winkler, &Moser, 2016) تم اختيار الخبراء وفق المعايير التي تم الاستقرار عليها، وتطبيق استبانة عليهم تتضمن أسئلة مفتوحة، وطُلب منهم الاستجابة الحرة حولها، وتم التوفيق بين الآراء ووجهات النظر من خلال المناقشة الموضوعية مع أصحابها بصورة فردية، ومحاولة التعرف على الأسباب التي تقف وراء تمسك الأعضاء المخالفين بآرائهم قبل الانتقال إلى مرحلة التقييم، و مرحلة التقييم، وتم فيها طبقا ، Winkler, &Moser (2016) فحص وتحليل استجابات الخبراء التي حصل عليها الباحثان في الجولة الأولى، وعرضها عليهم في الجولة الثانية من خلال استبانة مغلقة لتقييمها من حيث درجة الأهمية، وقاما بعد ذلك بتحليل استجابات الخبراء التي تم الحصول عليها في الجولة الثانية كميًا، وإعادة عرضها عليهم لاحقًا في جولة أو جولات أخرى، توافقا مع ما ذهب إليه معظم المختصين في الدراسات المستقبلية (Andersen,2022).

وتطبيقًا لذلك قام الباحثان بوضع تصميم لاستبانة مفتوحة تضمن أربعة أسئلة مفتوحة حول الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في المجالات التدريسية، والبحثية، وخدمة المجتمع والمجالات الإدارية، وبعد تلقي استجابات الخبراء عبر هذه الجولة تم تصنيفها وتحليلها ، وعرضها مرة ثانية على الخبراء من خلال استبانة مغلقة لتقييم درجة أهميتها، ثم قاما بتصنيف الإجابات، وفق نسب اتفاق الخبراء، باعتماد الأدوار التي حصلت على نسب اتفاق

عالية، وحذف الأدوار التي حصلت على نسب اتفاق منخفضة جدًا، وعرض الأدوار التي حصلت على نسب اتفاق منخفضة لتقييمها مرة أخرى من خلال استبانة مغلقة.

٢–عينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في الخبراء والمختصين ممن يشغلون درجة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد بالجامعات السعودية تخصصاتهم ذات ارتباط قريب بموضوع الدراسة مثل تخصصات تقنيات التعليم، وأصول التربية والإدارة والتخطيط التربوي،، ولهم إنتاج علمي في الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته سواء نشر بحوث أو الإشراف على رسائل علمية عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، وطبقًا لذلك تم اختيار عينة عمدية من ١٢ جامعة سعودية، بلغ عددهم ١٦ خبيرًا في نهاية الجولات الثلاث ، وهو عدد يتوافق مع تأكيدات المراجع المتخصصة في ذلك، حيث أشارت دراسات عديدة إلى أن عينة الخبراء ينبغي أن تتراوح بين (١٠–١٨) خبيرًا (الرَّشيدي، ٢٠١٩، ص ٧٤)، وهناك من قصرها على عدد يتراوح من ١٠– ١٥ خبيرًا (Ziglio,1996)، وهناك من زاد الحد الأقصى إلى ٢٠خبيرًا (Linstone,2002)، ومن ثم جاء عدد الخبراء في الجولة الأولى للدراسة الراهنة، ٢٠خبيرًا في الجولة الأولى، ثم أصبحوا ١٨خبيرًا في الجولة الثانية، ثم تقلصوا إلى ١٦ خبيرًا في الجولة الثالثة، ٣٧,٥٪ إناث ، و٦٢,٥٪ ذكور، ٤٣,٨٪ أستاذ مساعد،٣٧,٥٪ أستاذ مشارك، ١٨,٧٪ أستاذ، من جامعات أم القرى ١٢,٥٪ ، والملك سعود ٢٥٪، والقصيم ١٨,٧٥٪ ، والملك خالد ١٢,٥٪ ، والأمير سطام بن عبد العزيز ٦,٢٥٪ ، والمجمعة٦,٢٥٪، والأمير عبد الرحمن بن فيصل٦,٢٥٪ ، والأميرة نورة بنت عبد العزيز ١٢,٥٪، وقد غلبت نسبة أستاذ مساعد من الخبراء ، ثم أستاذ مشارك على عينة الخبراء، نظرًا لحداثة موضوع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم الجامعي ، ومن ثم فهي تقع في بؤرة اهتمامهم أكثر من فئة الأساتذة من عينة الخبراء المختارة.

٣– أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على استبانات دلفاي بنوعيها المفتوح، حيث تم طرح أربعة أسئلة مفتوحة في الجولة الأولى عن الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في

مجالات: التدريس، والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري، والمقيد في الجولتين الثانية والثالثة؛ لتحديد أهم الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الخبراء، حيث تم دمج الآراء الإفرادية للخبراء وصولا لدرجة مقبولة من الاتفاق، وإعطاء فرصة لصقل آراء أفرادها؛ بهدف الوصول إلى حل جماعي مقبول.

٤-الأساليب الإحصائية المتوقع استخدامها في الدراسة:

لقياس درجة الإجماع أو الاتفاق في آراء الخبراء حول الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ثم حساب النسبة المئوية الموزونة للتكرارات الخاصة بكل دور مقترح وفق المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية الموزونة} = \frac{\text{مج ت س}}{\text{ن د}} \times ١٠٠$$

حيث تشير (ت) لتكرار كل فئة، وتدل (س) على الأهمية النسبية للاستجابة، وتشير (ن) لعدد أفراد العينة، و(د) عدد الاختيارات (Hays,1990).

وطبقًا لذلك؛ تم الحكم على استجابات الخبراء لكل جولة، بناء على المحكات الإحصائية المبينة في الجدول التالي:

جدول (١) المحكات الإحصائية التي اعتمدت عليها الدراسة في الحكم على نتائج دلفاي

المدى الإحصائي	أقل من ٦٠٪	من ٦٠ إلى أقل من ٧٠٪	من ٧٠ إلى أقل من ٨٠٪	من ٨٠ إلى أقل من ٩٠٪	من ٩٠ إلى ١٠٠٪
درجة الاتفاق	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًا

- تم أخذ نسبة الاتفاق ٩٠٪ فأكثر محكًا لقبول موافقة أراء الخبراء حول الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تم أخذ نسبة الاتفاق من ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪ محكًا لقبول إعادة تقييم الأدوار في الجولة الثالثة على الخبراء.
- تم أخذ نسبة الاتفاق من ٠٪ إلى أقل من ٨٠٪ محكًا لعدم قبول الأدوار المقترحة من الخبراء.

٥: جولات دلفاي:

فيما يلي يعرض الباحثان لنتائج جولات دلفاي، والمدى الزمني لكل جولة، كما يتم عرض الجداول الإحصائية التي استقرت عليها الدراسة خلال الجولتين الثانية والثالثة لأسلوب دلفاي، وصفًا وتحليلًا وتفسيرًا:

الجولة الأولى:

بدأت إجراءات تطبيق الجولة الأولى بتقديم استبانة لجميع الخبراء في ٢٠/ ٥/ ١٤٤٤هـ، تضمنت أربعة أسئلة مفتوحة، انطلاقا من كونها بمثابة عصف ذهني للحصول على أكبر قدر ممكن من استجابات الخبراء، ولتجنب التأثير على المشاركين بوضع مفاهيم أو تصورات مسبقة قد تؤثر على رؤيتهم وتضع قيودًا ما عليها، وقد استجاب على استبانة تلك الجولة ٢٠ خبيرًا من ثمان جامعة من جامعات المملكة، وذلك بعد جمع الاستجابات والمفاهمة مع الخبراء والتوافق معهم حول بعض الاستجابات محل الخلاف.

الجولة الثانية:

بعد تجميع استبانات الجولة الأولى التي تم التوافق حولها تم وضعها في استبانة مغلقة تضمنت أربعة محاور، هي:

الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال التدريسي، وتضمنت ١٦ عبارة كل عبارة تعبر عن أحد الأدوار، والأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي، واشتملت على ١٤ عبارة، والأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع، وتضمنت ١٠ عبارات، وأخيرًا الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال الإداري واشتملت على ١٦ عبارة بإجمالي ٥٦ ، ثم قام الباحثان بتصميمها في صورة استبانة مغلقة وفق تدريج ليكرت الثلاثي، ثم تطبيقها على الخبراء في الجولة الثانية بداية من ١٧/٦/١٤٤٤هـ ، وطُلب منهم اختيار استجابة من البدائل السابق ذكرها، وهي: مهمة بدرجة كبيرة، مهمة بدرجة متوسط، مهمة بدرجة قليلة، وقد استجاب عليها ١٨ خبيرًا، بعد تسرب خبيران واستمر الباحثان تلقي استجابات الخبراء حوالي ٢٨ يومًا.

الجولة الثالثة:

أسفر التحليل الإحصائي لاستجابات الخبراء عن التوافق حول ١٠ أدوار مبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، و١٢ دورًا في مجال البحث العلمي، و٥ أدوار في مجال خدمة المجتمع ، و١٣ دورًا في المجال الإداري، بإجمالي ٤٠دورًا لحصولها على إجماع قوامه ٩٠٪فأكثر، وتم حذف ٦ عبارات حصلت جميعها على نسبة موافقة أقل من ٧٠٪، بينما حصلت ١٠ عبارات على نسب موافقة تراوحت ما بين ٧٠٪ إلى أقل من ٩٠٪، تم تضمينها في استبانة مغلقة، بواقع ٤ عبارات في مجال التدريس، وعبارة واحدة في المجال البحثي، و٣ عبارات في مجال خدمة المجتمع، وعبارة واحدة في المجال الإداري، ثم قام الباحثان بعرضها في الجولة الثالثة المغلقة بداية من ١٤٤٤/٧/١٦هـ، وأما كل عبارة نفس البدائل: مهمة بدرجة كبيرة، مهمة بدرجة متوسط، مهمة بدرجة قليلة، طُلب منهم اختيار استجابة منها، وقد استجاب عليها ١٦ خبيرًا، بعد تسرب خبيرين كذلك، واستمر الباحثان في تلقي استجابات الخبراء حوالي ٢٧يومًا، وقد أسفر تقييم الخبراء على عبارات هذه الجولة عن توافق الخبراء حول عبارتين في المجال التدريسي وعدم التوافق على عبارتين أخريين هما: استخدام الروبوتات التعليمية Ropotics كمساعدات ذكية لتنفيذ أنشطة تعليمية أثناء تفاعله مع الطلاب، توظيف الألعاب التعليمية الذكية Smart Educational Games في تصميم أنشطة تفاعلية تتسم بالتشويق والتحدي والمنافسة، والخيال وتحقق أهداف تعليمية واجتماعية، والتوافق حول العبارة الوحيدة التي تم إعادة تقييمها في المجال البحثي، والتوافق حول عبارتين في مجال خدمة المجتمع، وعدم التوافق حول عبارة وحيدة هي: المشاركة في إقامة شراكات مع مؤسسات الأعمال؛ لتسويق الأبحاث الجامعية اعتمادًا على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتوافق حول عبارة في المجال الإداري وعدم التوافق حول عبارة أخرى هي: استثمار الوكيل الذكي Smart agents في اتخاذ قرارات وإنجاز المهام التي تتوافق مع أهداف المؤسسة ومن ثم فقد تم الإجماع حول ٦ عبارات، وعدم التوافق حول ٤ عبارات خلال الجولة الثالثة.

٦–النتائج النهائية لجولات أسلوب دلفاي ومناقشتها:

توصلت الدراسة الراهنة لعدد ٤٦ دورًا مبتكرًا لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، منها ٤٠دورًا من الجولة الثانية، و٦ أدوار من الجولة الثالثة،

بواقع ١٢ دورًا في المجال التدريسي، ١٣ دورًا في المجال البحثي، و ٧ أدوار في مجال خدمة المجتمع، ١٤دورًا في المجال الإداري، ويمكن توضيح هذه الأدوار من خلال الجداول التالية:

٦-١ النتائج الخاصة بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال التدريسي في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

وَيُمْكِنُ تَوْضِيحُ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ الْجَدْوَلِ التَّالِي:

جدول (٢) استجابات الخبراء حول الأدوار المبتكرة في المجال التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الخبراء

م	الدور المبتكر	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
١-	توظيف التقييم الذكي Smart Evaluation لتقويم جوانب التعلم المختلفة لدى الطلاب خاصة مهارات التفكير العليا، ومستويات الذكاء، والقدرات البدنية، ومستويات اللغة، وتصحيح الاختبارات المعقدة للطلاب، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.	٪٩٦,٧	عالٍ جدًّا
٢-	توظيف تطبيق الواقع الافتراضي Virtual Reality كمحاكاة للواقع الحقيقي لإتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل والتحكم، والانغماس فيها كإجراء التجارب، وزيارة أماكن الإنتاج، والمتاحف، والتنقل داخلها والتفاعل معها، وغير ذلك.	٪٩٦	عالٍ جدًّا
٣-	تصميم مقرر رقمي باستخدام المنصات القائمة على الذكاء الاصطناعي، مثل منصة Netex Learning.	٪٩٥	عالٍ جدًّا
٤-	استخدام الروبوتات التعليمية Ropotics في تصميم المحتوى الإلكتروني للمقررات الدراسية.	٪٩٢,٥	عالٍ جدًّا
٥-	تنمية مهارات الطلاب على استخدام أنشطة التدريس الذكية لمحاكاة التدريس الفردي للطلاب، دون الحاجة لوجود معلم.	٪٩١,٢	عالٍ جدًّا
٦-	توعية طلابهم بأخلاقيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والحياة.	٪٩٨	عالٍ جدًّا
٧-	إكساب طلابهم مهارات الوصول والاستخدام الآمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٪٩٨	عالٍ جدًّا
٨-	استخدام الأجهزة الذكية القابلة للارتداء لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقات لتنمية مهارات اللغة والتواصل لديهم.	٪٩٥	عالٍ جدًّا

م	الدور المبتكر	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
٩-	استخدام التعلم التكيفي الذكي Intelligent adaptive learning كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل متعلم ، لمقابلة الفروق الفردية للطلاب. تنمية مهارات الطلاب على استخدام أنشطة التدريس الذكية لمحاكاة التدريس الفردي للطلاب، دون الحاجة لوجود معلم.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
١٠-	توظيف روبوتات الدردشة الذكية Chatbots في تقديم الدعم والمشورة والنصح والتعاطف مع طلابه من خلال النص Text، والصوت Voice، أو كلاهما معًا.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
١١-	استخدام تقنية التعرف على وجه الطلاب ومسح الدماغ للكشف عن مستويات انتباههم أو تشتتهم.	٩١,٦	عالٍ جدًّا
١٢-	تحويل نماذج التدريس التقليدية إلى نماذج افتراضية لخلق بيئة تعليمية تفاعلية تحاكي المنظور الواقعي الحقيقي.	٩١,٢٪	عالٍ جدًّا
	المتوسط العام للمحور	**٩٤,٢٣**	**عالٍ جدًّا**

يتضح من الجدول السابق (٢) أن المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية "الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال التدريسي في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بلغت ٩٤,٢٣٪ ، وتراوحت النسبة المئوية الوزنية للموافقة على مفردات الأدوار المنبثقة عنها ٩١,٢٪، ٩٨٪، وجاءت أعلى نسبة اجماع فيها ما يتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس توعية طلابهم بأخلاقيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والحياة، بنسبة ٩٨٪، ودوره في إكساب طلابهم مهارات الوصول والاستخدام الآمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بنفس النسبة ، وأدناها دوره في تنمية مهارات الطلاب على استخدام أنشطة التدريس الذكية لمحاكاة التدريس الفردي للطلاب، دون الحاجة لوجود معلم بنسبة ٩١,٢٪، مما يدعم صلاحية توظيفها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال التدريس .

٦-٢ : النتائج الخاصة بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

وَيُمْكِنُ تَوْضِيحُ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ الْجَدْوَلِ التَّالِي:

جدول (٣) استجابات الخبراء حول الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي من وجهة نظر الخبراء

	المتطلب	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
١٣-	البحث في مصادر المعلومات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٠٠٪	عالٍ جدًّا
١٤-	المشاركة مع نظرائه بالجامعات المتقدمة في مشروعات بحثية تطبيقية تستخدم برامج الذكاء الاصطناعي لحل مشكلات دولية.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
١٥-	تمكين الطلاب من الوصول للمعلومات والبيانات من خلال النظم الخبيرة Expert Systems لتنفيذ مشروعاتهم البحثية.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
١٦-	مشاركة أعضاء هيئة التدريس لمصادر تعلم تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع نظرائهم في الجامعات الأخرى.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
١٧-	توظيف النظم الخبيرة كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ كمصدر للمعرفة وإصدار الأحكام، والحصول على النصائح والحلول المناسبة لحل المشكلات.	٩٢,٥٪	عالٍ جدًّا
١٨-	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصميم أدوات البحث والوصول للمعلومات، والتواصل لتطبيقها في بيئات التعلم الذكية وصولًا لحلول إبداعية لمشكلات واقعية في مجتمعه.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
١٩-	توظيف النظم الخبيرة لتحليل وتفسير البيانات الواردة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعاته البحثية.	٩١,٢٪	عالٍ جدًّا
٢٠-	توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في نشر أبحاثهم بمجلات علمية مصنفة وقواعد بيانات عالمية.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٢١-	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إجراء بحوث علمية تخصصية في حل مشكلات وقضايا المجتمع.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٢٢-	استخدام تطبيق الواقع الافتراضي Virtual Reality للمشاركة في المؤتمرات الافتراضية الدولية في مجال تخصصه.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٢٣-	توظيف الوكيل الذكي Smart agents في البحث المعلوماتي في قواعد البيانات المختلفة.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٢٤-	توظيف الروبوت Ropotics في البحث في الأدلة البحثية وقواعد المعلومات للوصول إلى معلومات متجانسة ومترابطة ومتوافقة مع الموضوع البحثي.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٢٥-	استخدام محركات البحث في الانتقاء الدقيق للمعلومات والبيانات وثيقة الصلة بالموضوع محل البحث.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
	المتوسط العام للمحور	**٩٤,٩٦٪**	**عالٍ جدًّا**

يتضح من الجدول السابق (٣) أن المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية "الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال البحثي في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بلغت ٩٤,٩٦٪ ، وتراوحت النسبة المئوية الوزنية للموافقة على مفردات الأدوار المنبثقة عنها ٩١,٢٪، ١٠٠٪، وجاءت أعلى نسبة اجماع فيها ما يتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس في البحث بمصادر المعلومات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنسبة ١٠٠٪، وأدناها دوره توظيف النظم الخبيرة لتحليل وتفسير البيانات الواردة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعاته البحثية بنسبة ٩١,٢٪، مما يدعم صلاحية توظيفها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في المجال البحثي.

٦-٣: النتائج الخاصة بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

وَيُمْكِنُ تَوْضِيحُ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ الْجَدْوَلِ التَّالِي:

جدول (٤) استجابات الخبراء حول الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع من وجهة نظر الخبراء

	المتطلب	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
٢٦-	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصة النظم الخبيرة والروبوتات في إنشاء قاعدة بيانات للمشكلات المجتمعية وتصنيفها وترتيبها وتحليل العوامل المسببة.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٢٧-	توظيف نظم التعلم الخبيرة في تقديم الاستشارات والخدمات لمؤسسات المجتمع المحلي.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
٢٨-	استخدام الروبوتات في تفعيل التواصل مع مؤسسات الإنتاج المحلية والعالمية للإعداد الدولي للطلاب.	٩١,٢٪	عالٍ جدًّا
٢٩-	استثمار روبوتات الدردشة الذكية Chatbots في تقديم خدمات فورية لأطراف المجتمع الخارجي من خلال فهم اللغات وتمييزها وتقديم الردود المناسبة بشكل فوري.	٩١٪	عالٍ جدًّا
٣٠-	توظيف تطبيقات الواقع الافتراضي في عقد شراكات مع الجامعات المناظرة والمؤسسات الإنتاجية للمساهمة في إعداد الطلاب.	٩٨٪	عالٍ جدًّا
٣١-	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتفعيل مشاركة الأطراف المعنية في القيادة والحكومة بمرحلة التعليم الجامعي.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٣٢-	المساهمة الفعالة في المبادرات الوطنية لإنشاء مختبرات للذكاء الاصطناعي من خلال شراكات مجتمعية.	٩٣,٤٪	عالٍ جدًّا

	المتطلب	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
	المتوسط العام للمحور	**٩٣,٩٤**	**عالٍ جدًّا**

يتضح من الجدول السابق (٤) أن المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية "الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بلغت ٩٣,٩٤٪، وتراوحت النسبة المئوية الوزنية للموافقة على مفردات الأدوار المنبثقة عنها ٩١,٢٪، ٩٨٪،وجاءت أعلى نسبة اجماع فيها ما يتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس في توظيف تطبيقات الواقع الافتراضي في عقد شراكات مع الجامعات المناظرة والمؤسسات الإنتاجية للمساهمة في إعداد الطلاب، بنسبة ٩٨٪، وأدناها دوره في استخدام الروبوتات في تفعيل التواصل مع مؤسسات الإنتاج المحلية والعالمية للإعداد الدولي للطلاب بنسبة ٩١,٢٪، مما يدل على ضرورة توظيفها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في مجال خدمة المجتمع.

٦-٤: النتائج الخاصة بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال الإداري في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر الخبراء:

وَيُمْكِنُ تَوْضِيحُ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ الْجَدْوَلِ التَّالِي:

جدول (٥) استجابات الخبراء حول بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال الإداري

	المتطلب	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
٣٣-	استخدام تقنية الأنظمة الخبيرة Expert Systems في توفير المعلومات والخبرات اللازمة لاتخاذ القرارات المهمة.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٣٤-	توظيف الشبكات العصبية Neural Networks في تحليل البيانات والمعلومات الضخمة غير المترابطة لحل المشكلات المؤسسية ذات الطبيعة الخاصة.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٣٥-	اعتماد النظم الخبيرة Expert Systems كاستشاري للقيادات الأكاديمية والإدارية عند اتخاذ القرار.	٩٨٪	عالٍ جدًّا
٣٦-	توظيف الخوارزميات الجينية Genetic algorithms للوصول إلى نتائج سريعة حال وجود مدخلات كثيرة، متشعبة، ومعقدة.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٣٧-	توظيف الروبوتات Ropotics في ربط كافة العمليات الإدارية داخل الكليات والأقسام وتفعيلها.	٩٦٪	عالٍ جدًّا

	المتطلب	النسبة المئوية الموزونة	مستوى الإجماع
٣٨-	تخطيط برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية لتنمية مهاراتهم اللازمة لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والبحث وخدمة المجتمع.	٩٦٪	عالٍ جدًّا
٣٩-	استقطاب أعضاء هيئة التدريس الذين يتقنون توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات البحثية والتدريسية والإدارية بالأقسام المختلفة	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٤٠-	توظيف تقنية الذراع الآلية الذكية Robot Smart في التخطيط وتنفيذ الأعمال المركبة التي تحتاج أكثر من ذراع لتنفيذها.	٩٢,٣٪	عالٍ جدًّا
٤١-	إنشاء بيئة ذكية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي تحاكي النظام البشري، كنظم التوجيه الذكي، ونظام الوسائط التكيفية والتعلم التشاركي الذكي، والمراقبة الذكية، وفحص المعلومات التكيفية وغيرها.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
٤٢-	توفير نظام اتصال مرن قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي يسمح بتواصل جميع الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
٤٣-	توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة العمليات الإدارية بأقسامهم العلمية.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٤٤-	اقتراح برامج أكاديمية بالأقسام العلمية تواكب التغيرات المتوقع حدوثها في المهن والوظائف نتيجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.	٩٥٪	عالٍ جدًّا
٤٥-	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة العوامل البيئية في الحرم الجامعي مثل تحقيق الأمن الرقمي، والتحكم في نوعية الهواء والماء والإضاءة وغيرها.	٩٣٪	عالٍ جدًّا
٤٦-	استخدام تطبيق الطلاب الرقمي في تحليل البيانات والمعلومات المتوفرة عن الطلاب لإنشاء صورة تفصيلية عن تطورهم ونموهم وتحديد حاجاتهم.	٩١,٢٪	عالٍ جدًّا
	المتوسط العام للمحور	**٩٤,٤٤٪**	**عالٍ جدًّا**

يتضح من الجدول السابق (٥) أن المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية "الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في المجال الإداري في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي" بلغت ٩٣,٤٤٪ ، وتراوحت النسبة المئوية الوزنية للموافقة على مفردات الأدوار المنبثقة عنها ٩١,٢٪، ٩٨٪، وجاءت أعلى نسبة اجماع فيها ما يتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس في اعتماد النظم الخبيرة Expert Systems كاستشاري للقيادات الأكاديمية والإدارية عند اتخاذ القرار، بنسبة ٩٨٪، وأدناها دوره في استخدام تطبيق الطلاب الرقمي في تحليل البيانات والمعلومات المتوفرة عن

الطلاب لإنشاء صورة تفصيلية عن تطورهم ونموهم وتحديد حاجاتهم، بنسبة ٩١,٢٪، مما يدل على ضرورة توظيفها في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس لأدوارهم في المجال الإداري.

٧- تفسير النتائج النهائية لجولات دلفاي:

أسفرت نتائج تطبيق استبانة دلفاي في جولاتها الثلاث على ما يلي:

- توافق عينة الخبراء على الأدوار المبتكرة في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري، حيث بلغ المتوسط العام للنسبة الموزونة لموافقة الخبراء على أهمية الأدوار المبتكرة في المجالات الأربعة مجملة ٩٤,٣٩٪.
- أعلى نسبة إجماع للخبراء على محاور الأدوار المبتكرة جاء في المجال البحثي بنسبة ٩٤,٩٦٪، تبعه المجال الإداري بنسبة ٩٤,٤٤٪، ثم المجال التدريسي بنسبة ٩٤,٢٣٪، وأخيرًا الأدوار المبتكرة في مجال خدمة المجتمع بنسبة ٩٣,٩٤٪.
- حصلت عدد ٢٧ من الأدوار من إجمالي ٤٦ دورا بنسبة ٥٨,٧٪ على نسبة إجماع أعلى من ٩٥٪ حتى ١٠٠٪ ومن أهم هذه الأدوار ما يلي:
  - توعية طلابهم بأخلاقيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والحياة.
  - تصميم مقرر رقمي باستخدام المنصات القائمة على الذكاء الاصطناعي، مثل منصة Netex Learning.
  - توظيف التقييم الذكي Smart Evaluation لتقويم جوانب التعلم المختلفة لدى الطلاب خاصة مهارات التفكير العليا، ومستويات الذكاء، والقدرات البدنية، ومستويات اللغة، وتصحيح الاختبارات المعقدة للطلاب، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم.
  - إكساب طلابهم مهارات الوصول والاستخدام الآمن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. استخدام الأجهزة الذكية القابلة للارتداء لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقات لتنمية مهارات اللغة والتواصل لديهم.
  - توظيف الروبوتات Ropotics في ربط كافة العمليات الإدارية داخل الكليات والأقسام وتفعيلها.

- اعتماد النظم الخبيرة Expert Systems كاستشاري للقيادات الأكاديمية والإدارية عند اتخاذ القرار.
- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة العمليات الإدارية بأقسامهم العلمية.
- اقتراح برامج أكاديمية بالأقسام العلمية تواكب التغيرات المتوقع حدوثها في المهن والوظائف نتيجة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- حصلت عدد ١٩ من الأدوار من إجمالي ٤٦ دورا بنسبة ٤١,٣٪ على نسبة اجماع أعلى من ٩٠٪ حتى ٩٥٪ ومن أهم هذه الأدوار ما يلي:
  - استخدام تطبيق الطلاب الرقمي في تحليل البيانات والمعلومات المتوفرة عن الطلاب لإنشاء صورة تفصيلية عن تطورهم ونموهم وتحديد حاجاتهم.
  - توظيف تقنية الذراع الآلية الذكية Robot Smart في التخطيط وتنفيذ الأعمال المركبة التي تحتاج أكثر من ذراع لتنفيذها.
  - استخدام الروبوتات في تفعيل التواصل مع مؤسسات الإنتاج المحلية والعالمية للإعداد الدولي للطلاب.
  - استخدام محركات البحث في الانتقاء الدقيق للمعلومات والبيانات وثيقة الصلة بالموضوع محل البحث.
  - استثمار روبوتات الدردشة الذكية Chatbots في تقديم خدمات فورية لأطراف المجتمع الخارجي من خلال فهم اللغات وتمييزها وتقديم الردود المناسبة بشكل فوري.

ويمكن اعزاء ذلك إلى وعي الخبراء بأهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الجامعي، وبأهمية توظيف تطبيقاته في تطوير أدوار أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث وخدمة المجتمع والمجال الإداري، وهذا يتوافق مع الاتجاهات الحديثة والتي أكدت على ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لأدوارهم ،وهذا يقتضي وفق ما يذكر Wang (2020) إعادة تصميم أدوار أعضاء هيئة التدريس وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إذ ينبغي عليهم التخلي عن أداورهم التي تقادمت، ليضطلعوا بأدوار تتوافق مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي كمحلل بيانات لتنمية مهارات الطالب، وكدليل الطالب

للقيمة والمعتقد، وصديقه في التعلم من المجتمع والبيئة بشكل واقعي وافتراضي، ومدير ومرشد التعلم المتخصص، ومقدم الرعاية للنمو العاطفي والعقلي، ويؤكد محمد (٢٠٢١) على أن الأدوار التقليدية لأعضاء هيئة التدريس لم تعد ممكنة في ظل ما يتيحه الذكاء الاصطناعي من تطبيقات وسائل وتقنيات والجوانب المتبقية منها تغيرات في طبيعتها وأدوات ووسائل القيام بها بفعل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن ثم فإنه ينبغي إعادة التفكير ليس في أدوار المعلم الجامعي وحسب، بل وفي مختلف عناصر النظام التعليمي الجامعي: أهداف التعليم، ومخرجات التعلم المستهدفة، وتطوير المناهج، وطرائق التدريس، واستراتيجيات التقويم، ودور المعلم والمتعلم في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتنمية قدرة المعلمين والطلاب على العمل في فريق افتراضي، وفريق مختلط من الإنسان والروبوتات، وتوظيف التدريس الذكي والتقييم الذكي والنظم الخبيرة لحل المشكلات المختلفة في مجالات التعليم ونقلها للحياة العملية (وطفة، ٢٠٢٠).

كما يمكن تفسير ذلك استنادا للنظرية البنائية كونها تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وتتيح له فرصة للقيام بدور مستقل وإيجابي في عملية التعلم من خلال التحليل والنقد والربط بين المعلومات التي يصل إليها بنفسه، حيث تمكنه من امتلاك نظام التعلم والمشاركة الفعالة في اختيار المحتوى وبنائه، وأدوات ووسائل تحقيقه، سواء بصورة منفردة أو جماعية، و منح المتعلم دورًا واسعًا في العملية التعليمية، في مقابل إعطائها المعلم الجامعي دورًا محدودًا يختلف بدرجة كبيرة عن دوره الذي ألفه منذ زمن بعيد،(Cuzco، Zhagüi,2010)، حيث تُعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسيلة رئيسة لبلوغ النظرية البنائية أهدافها في دعمها للمتعلم وتوفير بيئة تعليمية داعمة لتطوير تعلمة بصورة مستقلة إلى حد كبير.

– و يمكن تفسير الاختلاف البين بين درجة وعي الخبراء بأهمية الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس في ظل تقنيات الذكاء الاصطناعي، و ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك التطبيقات في مجالات عملهم، وغموض تلك الأدوار لديهم وفق نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحثان، بناء على نظرية الانتشار حيث قسم (2003) Rogers المتبنين للابتكارات التقنية ومن بينها الذكاء الاصطناعي إلى خمسة أقسام رئيسة، هي:

–المبتكرون الذين يطلقون تلك المبتكرات داخل النظام، وفئة الأوائل والمؤثرون بدرجة كبيرة على تبني الابتكار على المستوى المحلي، الأغلبية السباقة والذين لديهم رغبة كبيرة في تبني الابتكار،

الأغلبية المتأخرة والتي تضم الأفراد الذين يتعرضون لضغوط من قوى خارجية تجبرهم على تبني الابتكار، فئة المتقاعسين وهي أخر فئة تتبني عملية التغيير، حيث ينتمي الخبراء في الغالب للفئتين الأولى أو الثانية بينما ينتمي أعضاء هيئة التدريس للفئتين التاليتين، ومن المؤمل الارتقاء بوعيهم في المستقبل القريب للمستوى المنشود.

تاسعًا: توصيات الدراسة:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- بناء رؤية مستقبلية تتضمن أهداف قصيرة المدى وأخرى بعيدة المدى، لتطوير الأداء الجامعي بما يتواكب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تتضمن آليات التوعية بالأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وآليات توظيفها في مجالات عملهم.
- إعداد خطة تنفيذية لكافة الأدوار المبتكرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية التي ينبغي أن يقوموا بها بشكل ذكي وفعال في المجال التدريسي والمجال البحثي والمجال الإداري، ومجال خدمة المجتمع من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية بالجامعات السعودية، وكيفية التوعية بها، وذلك استنادا لما تبين للباحثين من وجود غموض لدى أعضاء هيئة التدريس يتعلق بتلك الأدوار.
- تصميم خطة مستقبلية تتضمن آليات واضحة ومحددة لإكساب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المرتبطة بأواره في مجالات التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع والمجال الإداري، لمقابلة قصور مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء أدوارهم.
- توظيف الإدارة الجامعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وتقدير التطور المهني في أدائهم، ومن ثم تشخيص الفجوة، واقتراح التحسينات المطلوبة بصورة مستمرة.
- تشكيل لجنة لمراجعة نظم إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لأداء أدوارهم المهنية المبتكرة، ووضع خطط مقترحة للتحسين ترتكز على التطور الرقمي وتحدياته بصفة عامة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بصفة خاصة.

- وضع خطة استراتيجية لتأهيل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وتنمية كفاءاتهم للتمكن من أداء أدوارهم المبتكرة وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس بتطبيق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أداء أدواره في مجال الارشاد والاشراف وحل مشكلات الطلاب خاصة تطبيقات النظم خبيرة والتعليم الذكي والواقع الافتراضي.
- توفير البنى التحتية المادية والتقنية اللازمة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أدائهم لأدوارهم المختلفة.
- وضع نظام حوافز لأعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على تطوير أدائهم لأدوارهم التي تتوافق مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخفيف المهام والأدوار الإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مما يمنحهم الوقت لأداء أدوارهم في المجالات الأخرى.
- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس والطلاب معا بشكل تفاعلي؛ لإكسابهم مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي كالروبوتات الذكية، وروبوتات الدردشة، والنظم الخبيرة والواقع الافتراضي، ونظم التعلم الذكية.
- توفير منصات تعلم مخصصة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدامها لموجهة الأعداد المتزايدة، وتفريد التعلم من خلال برامج ذكية وبرامج التعلم للاستجابة لاحتياجات الطلاب المتباينة.
- بناء بيئات تعليمية مبتكرة للارتقاء بجودة الأداء وتحقيق التحسين المستمر من خلال استراتيجية متكاملة قائمة على تحويل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته إلى ممارسات واقعية متطورة لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- وضع برامج تدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس لإكسابهم ثقافة ومهارات تقويم العملية التعليمية تتضمن تقويم الطلاب وتقويم أعضاء هيئة التدريس، والتقويم المؤسسي باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

عاشرًا: مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

أحمد، شيماء أحمد، يونس إيمان محمد (٢٠٢٠). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كليات التربية، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١(١٣): ٤٧٠-٥٠١.

الطراونة، هويدا نايف (٢٠٢٢). دور القيادة التربوية في تفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المكتبات الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة مؤتة، *المجلة التربوية الأردنية*، (٧): ٢٢٥-٢٤٣.

آل مداوي، عبير محفوظ (٢٠٢٢). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٩(٣)، ١٣٨-١٧٠.

بكاري، مختار (٢٠٢٢). تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية*، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ٦(١): ٢٨٦-٣٠٥.

تريفل، جيمس (٢٠٠٦). *هل نحن بلا نظير؟*، ترجمة ليلى الموسوي، عالم المعرفة، (٣٢٣)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

جاد، حاتم فرغلي (٢٠٢٢). رؤية مستقبلية لتطوير جدارات التعليم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في إطار التعليم الجامعي المعزز بتقنيات الثورة الصناعية الرابعة، *المجلة التربوية*، كلية التربية –جامعة سوهاج، (٩٥): ١٩٧٣-٢١٠٧.

الجندي، محمود عبد الكريم، محمود، ياسر نبوي (٢٠١٩). الابتكار ودوره في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة تحليلية لعينة من المكتبات الجامعية المصرية والإماراتية، *مؤتمر الابتكار واتجاهات التجديد في المكتبات*، مجمع الملك عبد العزيز للمكتبات الوقفية، (٤): ٤-٦٢.

الحبيب، ماجد عبد الله (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية: تصور مقترح، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (٩): ٢٦٧-٣١٧.

حريري، هند حسين (٢٠٢١). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كرونا ((Covid-19) في ضوء الاستجابة من تجربة الصين، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (عدد خاص):٣٦٣-٤٢٨.

الحسين، خلف. (٢٠١٩). الفرص والتحديات التي تواجهها جامعة تبوك في ظل مشروع نيوم: دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة دراسات في التعليم العالي*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، (١٥): ٩٩-١٢٢.

خلف، أريج أحمد، وحريري، رندة أحمد (٢٠١٩). أثر استخدام الواقع المعزز (تطبيق Revea HP) في التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية (٢٨): ١٧٣-٢١٠

الدهشان، جمال علي (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٦٨)،٣١٥٣-٣١٩٩.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحمد (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرة البنائية*، القاهرة، عالم الكتب.

شعبان، أماني عبد القادر محمد (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، *المجلة التربوية*، كلية التربية –جامعة سوهاج، (٨٤):١-٢٣

الصبحي، صباح عيد رجاء (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، (٤٤): ٣١٩ - ٣٦٨.

عبد الرزاق، عدي صبري ومهدي، حيدر طالب (٢٠١٢). الذكاء الاصطناعي ومصاعب تطبيقه في تكنولوجيا المعلومات، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ١(s): ٢٤٨-٢٥٧.

عبد السلام، ولاء محمد حسنى (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٤(٢):٣٨٧-٤٦٨.

عبد المولى، مروه جبرو (٢٠٢٢). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي، *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج، (٩٧):٣٩١-٤٩٤.

كريسول، جون. (٢٠١٨). *تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية*. ترجمة عبد المحسن القحطاني، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المبرز، عبد الله بن إبراهيم (٢٠٠٨). نظرية انتشـــار الابتكارات وتأثيرها في تبني اســـتخدام الإنترنت للأغراض الأكاديمية، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات،١٣(٣):١٩٨-٢٠٥.

محمد، مديحة فخري (٢٠٢١). تصور مقترح لإعادة هندسة الجامعات المصرية على ضوء فرص وتحديات الذكاء الاصطناعي، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥(١):١١٤-٢٥٦.

مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (٢٠٢٣).المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكية ، متاح على: https://is1ksu.wordpress.com/2017/09/29/

المـركـز الإعـلامـي لـرؤيـة المـمـلـكـة الـعـربـيـة الســـعـــوديـة ٢٠٣٠ (٢٠١٦). https://www.vision2030.gov.sa/ar/mediacenter/

المهدي، مجدي صلاح (٢٠٢١). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*،٢(٥)،٩٨-١٤٠.

الهنداوي، أحمد عبد الفتاح، أحمد، محمود مصـــطفى (٢٠٢١). الذكاء الاصـــطناعي وتطبيقاته في تطوير الإدارة الجامعية: رؤية مقترحة، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر (١٩٢): ٤٧٧-٥١٣.

وطفة، علي أســعد (٢٠٢٠). *مســتقبل التعليم العالي الخليجي في ضــوء الثورة الصــناعية الرابعة: قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير*، (٤٧)، جامعة الكويت، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية.

الياجزي، فاتن حسـن (٢٠١٩). اسـتخدام تطبيقات الذكاء الاصـطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٣):٢٥٧-٢٨٢.

اليعلا، سعاد، والربيعة، بشرى. (٢٠٢٠). القمة العالمية استراتيجيتها لتطوير الذكاء الاصطناعى.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Mawla, Marwa Gebro (2022). Training needs for faculty members at Aswan University in light of digital transformation, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (97): 391-494.

Abdel Razzaq, Adi Sabri and Mahdi, Haider Talib (2012). Artificial intelligence and the difficulties of its application in information technology, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 1(s): 248-257.

Abdel Salam, Walaa Muhammad Hosni (2021). Applications of artificial intelligence in education: fields, requirements, and ethical risks, Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 4(2): 387-468.

Abeer Mahfouz Muhammad A. “The reality of using artificial intelligence applications in knowledge management processes from the perspective of faculty members at King

Khalid University." King Khalid University Journal of Educational Sciences 9.3 (2022).

Ahmed, Shimaa Ahmed, Younes, Eman Mohamed (2020). A program prepared according to the applications of artificial intelligence to develop the skills of the twenty-first century and awareness of future roles among the students of the College of Education, Journal of Scientific Research in Education, 21(13):470-501.

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-Habib, Majed Abdullah (2022). Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from the point of view of educational experts: A proposed vision, Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, (9): 267-317.

Al-Hindawi, Ahmed Abdel Fattah, Ahmed, Mahmoud Mustafa (2021). Artificial intelligence and its applications in developing university administration: A proposed vision, Journal of Education, Al-Azhar University (192): 477-513.

Al-Hussein, Khalaf. (2019). Opportunities and challenges facing the University of Tabuk under the NEOM project: A field study from the perspective of students and faculty members at the university, Journal of Studies in Higher Education, University Education Development Center, Assiut University, (15): 99-122.

Al-Jundi, Mahmoud Abdel Karim, Mahmoud, Yasser Nabawi (2019). Innovation and its role in enhancing competitive advantage: An analytical study of a sample of Egyptian and Emirati university libraries, Conference on Innovation and Renewal Trends in Libraries, King Abdulaziz Complex for Endowment Libraries, (4): 4-62.

Al-Mahdi, Magdy Salah (2021). Education and future challenges in light of the philosophy of artificial intelligence, Journal of Educational Technology and Digital Learning, 2(5), 98-140.

Al-Mubarraz, Abdullah bin Ibrahim (2008). The theory of the diffusion of innovations and their impact on the adoption of the use of the Internet for academic purposes, Arab Studies in Library and Information Science, 13(3): 198-205.

Al-Subhi, The Morning of Hope (2020). The reality of Najran University faculty members' use of artificial intelligence applications in education. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, (44): 319-368.

Al-Tarawneh, Howaida Naif (2022). The role of educational leadership in activating the use of artificial intelligence applications in university libraries from the point of view of faculty members at Mu'tah University, Jordanian Educational Journal, (7):225-243.

Al-Yagzi, Faten Hassan (2019). Using artificial intelligence applications to support university education in the Kingdom of Saudi Arabia, Arab Studies in Education and Psychology, (113): 257-282.

Al-Yala, Souad, and Al-Rabiah, Bushra. (2020). The Global Summit's strategy for developing artificial intelligence.

Bakari, Mukhtar (2022). Challenges of artificial intelligence and its applications in education, Forum Journal for Economic Studies and Research, Zian Ashour University of Djelfa, 6(1): 286-305.

Creswell, John (2018). Design quantitative, qualitative and mixed research. Translated by Abdul Mohsen Al-Qahtani, Kuwait: Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.

Gad, Hatem Farghaly (2022). A future vision for developing digital education competencies among faculty members at Egyptian universities within the framework of university education enhanced by the technologies of the Fourth Industrial Revolution, Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University, (95): 1973-2107.

Hariri, Hind Hussein (2021). A proposed vision for using artificial intelligence to support education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia to confront the Corona pandemic (Covid-19) in light of the response from China's experience, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, (special issue): 363-428.

Khalaf, Areej Ahmed, and Hariri, Randa Ahmed (2019). The impact of using augmented reality (Revea HP application) on academic achievement among female primary school students, International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development (28): 173-210

King Abdulaziz City for Science and Technology (2023). National Center for Robot Technology and Intelligent Systems, available at: https://is1ksu.wordpress.com/2017/09/29/

Media Center for the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030 (2016). https://www.vision2030.gov.sa/ar/mediacenter./

Muhammad, Madiha Fakhry (2021). A proposed vision for re-engineering Egyptian universities in light of the opportunities and challenges of artificial intelligence, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(1): 114-256.

Shaaban, Amani Abdel Qader Muhammad (2021). Artificial intelligence and its applications in higher education, Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University, (84): 1-23

Treffel, James (2006). Are we without equal?, translated by Laila Al-Moussawi, The World of Knowledge, (323), Kuwait, National Council for Culture, Arts and literature.

Watfa, Ali Asaad (2020). The Future of Gulf Higher Education in Light of the Fourth Industrial Revolution: A Critical Reading of the Problem of Becoming and Destiny, (47), Kuwait University, Center for Gulf and Arabian Peninsula Studies.

Zaitoun, Hassan Hussein, and Zaitoun, Kamal Abdel Hamad (2003). Learning and teaching from the perspective of the constructivist view, Cairo, Alam al-Kutub.

المراجع الأجنبية:

Andersen, Per Dannemand(2022). Constructing Delphi statements for technology foresight, *Future & Foresight Science*,(144):1-15.

Baltzan,P.,& Phillips,A(2008). *Business Driven Information Systems*, New York, McGraw – Hill / Irwin.

Barrett,D. & Heale,R(2020). What are Delphi studies?, *Evid Based Nurs*,23(2),68-75.

Biddle, B. (1995). Teacher's roles. *The International Encyclopedia of Education*, The University of Chicago Press ,New York , 10, (2): 455-457.

Dintoe, S. S. (2019). Technology Innovation Diffusion at the University of Botswana :A Comparative Literature Survey. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(1): 1-28.

EL-Hafni M. K. (2015). Skills of the 21st teacher .24th scientific conference of the Egyptian society for curriculum and teaching methods entitled" teacher education programs in universities for excellence, *The Egyptian society for curriculum and teaching methods*. Egypt, 288-311.

Gouws ,T ., Peter ,G van ,.&Oudtshoorn ,R(2011). Correlation between brand longevity and the diffusion of innovations theory, *Journal of Public Affairs*,(11):236-242.

INTERNATIONAL STANDARD(2020). *ISO65000*, First edition

Juvova, A., Chudy, S., Neumeister, P., Plischke, J., & Kvintova, J. (2015). Reflection of constructivist theories in current educational practice. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 345-349.

Kaplan. A, Haenlein. M. (2019). *Siri, Siri in my Hand*, who's the Fairest in the Intelligence, *Business Horizons*, 62(1):15-25.

Kiryakova, G. (2017). Application of cloud services in education, Trakia ,*Journal of Sciences*, (4) :277-284.

Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial

Linstone ,H,A., Turoff ,M& Helmer ,O(2002).*The Delphi Method Techniques and Applications*, New Jersey, New Jersey Institute of Technology.

Megahed ,Fayza Alhussini, Ahmed (2020). Artificial intelligence applications and Developing the Life Skills for Students with Special Needs: A future Look, *International Journal of research in Educational Sciences* (IJRES), 3(1): 175-194.

Nasa,P,. Jain,R,& Juneja,D(2021). Delphi methodology in healthcare research: How to decide its appropriateness, *World J Methodol*, 11(4): 116-129.

Rogers ,E. M(2003). *Diffusion of innovations*, 5th ed ,New York ,(USA) , The Free Press.

SAHIN ,Ismail (2006). DETAILED REVIEW OF ROGERS' DIFFUSION OF INNOVATIONS THEORY AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY-RELATED STUDIES BASED ON ROGERS' THEORY, The Turkish Online *Journal of Educational Technology* (TOJET),5(2):14-23.

Sartipi ,F (2020). Diffusion of Innovation Theory in the Realm of Environmental Construction, *Journal of Construction Materials*,1(2-4):1-7.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution. Retrieved from World Economic Forum*, available at https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial- revolution-by-klaus-schwab, in 21/6/2019.

Southgate, E., Blackmore, K., Pieschl, S., Grimes, S., McGuire, J., & Smithers, K. (2019). *Artificial intelligence and emerging technologies in schools*. (research report), Australia, Department of Education and Training.

Stitt-Gohdes ,W ,. Crews,T(2004). THE DELPHI TECHNIQUE: A RESEARCH STRATEGY FOR CAREER AND TECHNICAL EDUCATION, *Journal of Career and Technical Education*,20(2):55-67.

Stock-Kupperman, G(2015). Cohort-Based Technology Training: A Collaboration with Faculty Grounded in Diffusion of Innovation and Faculty Learning Community Theories, *Collaborative Librarianship*, 7(3):99-108.

Strong, A, I(2016). A applications of artificial intelligence& associated , *Science, & (ETEBMS-2016)*,5(6), available at , https// pdfs. Semanticscholar.org/ d5b0

Subrahmanyam,v& Swathi,k(2018). *Artificial Intelligence and its Implications in Education, International Conference on Improved Access to Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions, Kakatiya University, Warangal , Telangana , India*, available at https//www. Researchgate.net.

UNESCO (2019). *prepares teachers and learners for 21st century challenges*, Available on : https://en.unesco.org/news/unesco-prepares-teachers-and-learners-21st-century-challenges.

Wang ,Y.,F.& Petrina,S(2013). Using Learning Analytics to Understand the Design of an Intelligent Language Tutor ,*Chatbot Lucy Applications*,4(11):124-131.

Winkler, J ., Moser, R (2016).Biases in future-oriented Delphi studies: A cognitive perspective, *Technological Forecasting and Social Change*,(105):63-76.

Xiao, M., & Yi, H. (2020). *Building an efficient artificial intelligence model for personalized training in colleges and universities*. Computer Applications in Engineering Education, https://doi.org/10.1002/cae.22235

Ziglio, E. (1996). The Delphi Method and its contribution to decision making. In M. Adler, & E. Ziglio (Eds.), *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*: 3-33 , London: Kingsley.

-Cuzco, A., & Zhagüi, L. (2010). *The use of concept maps for developing children's reading and writing skills in a foreign–language classroom.* Universidad de Cuenca.

-Wang,Z(2019). *How do library staff view librarian robotics? Librarian staff's ignored humanistic views on the impact and threat of robotics adoption*, available *at https://library.ifla.org/id/eprint/2751/1/s02-2019-wang-en.pdf*.

دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم

The Role of Social Studies Curricula in Enhancing Climate Change Awareness from the Middle School Students' Perspective

إعداد

د. رانيه ناصر حامد الردادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Rania bint Nasser Hamed Al Raddadi

Department of Curricula and methods of teaching and Educational Technologies, College of Education, Taibah University, KSA.

Email: rraddadi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-009

د. رانيه ناصر حامد الردادي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/٤ م

المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداتها في استبانة من إعداد الباحثة، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٦٦٤) من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية موزعين وفق متغيري النوع والمستوى الدراسي، وأشارت النتائج إلى أن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد المناخي جاء بدرجة ضعيفة، وأن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد البيئي جاء بدرجة متوسطة، وأن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الصحي جاء بدرجة متوسطة، وأن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الاقتصادي جاء بدرجة ضعيفة، كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الثالث مقارنة بالمستويين الأول والثاني.

الكلمات المفتاحية: التغييرات المناخية، البعد المناخي، البعد البيئي، البعد الصحي، البعد الاقتصادي، الوعي.

ABSTRACT

The objective of this study was to examine the role of social studies curricula in promoting climate change awareness among middle school students, from their perspectives, in light of certain variables. The study employed a descriptive research methodology, and the instrument used was a questionnaire designed by the researcher. The study was conducted with a sample of 664 middle school students, both male and female, across various grade levels in AL Madinah AL Munawwarah in KSA. The findings revealed that the perceived effectiveness of social studies curricula in raising climate change awareness, in the climate dimension, was rated as weak. In the environmental and health dimensions, the effectiveness was rated as moderate, whereas in the economic dimension, it was also rated as weak. Additionally, the results indicated no statistically significant differences in the responses based on gender; however, statistically significant differences were found based on grade level, with third-grade students demonstrating higher awareness compared to first- and second-grade students.

Key words: Climate Change, The climate dimension, Environmental dimension, Health dimension, Economic dimension, Awareness.

مقدمة:

تواجه الأرض في الوقت الحاضـــر تغيرات جذرية كبيرة في المناخ؛ ناتجة عن الارتفاع العالمي لدرجات الحرارة، ويُفسّر ذلك موجات الحرّ الشديدة التي أخذت تَجْتاح بعض دول العالم، في حين اجْتاحَتْ السيول والفيضانات مناطق أخرى من العالم، وبهذا تُعد قضية التغيرات المناخية مشكلة عالمية حقيقية أخذت تتفاقم في الآونة الأخيرة؛ وترتب عليها العديد من الأزمات والكوارث الطبيعية والبشرية التي تؤثر سلبًا على حياة الإنسان، وبالتالي تتطلب توعية المواطنين بها، وتَضَافُر الجهود المجتمعية والحكومية؛ لمواجهة الأزمات والكوارث المترتبة عليها.

وتعد التغيرات المناخية ظاهرة كونية تحدث نتيجة ســـلوكيات غير قويمة وتأثيراتها تختلف من منطقة لأخرى على سطح الكرة الأرضية، ولا شك أن ظاهرة تغير المناخ الآن أصبحت من أهم القضـــايا المطروحة على المســـتوى العالمي والدولي والمحلي، في ظل ما يمكن أن يترتب عليها من تغيرات خطيرة تهدد مستقبل الإنسان على الأرض، ويؤدي تغير المناخ بالفعل إلى فقدان الأرواح وتفكيك التنوع البيولوجي ويضر بمستقبل البشرية على هذا الكوكب (النمر، ٢٠٢٣، ٣٤).

ومما تجدر ملاحظته، أن وضـع التغيرات المناخية أصـبح خطرًا لا يمكن السـكوت عليه أو تجاهله (السباعي، ٢٠٢١)، لأنها التحدي الحقيقي الذي يضيف ضغوطًا على المجتمع والبيئة، لما لها من آثار عالمية النطاق وغير مسبوقة من حيث الحجم، وأن التكيف معها سيكون أكثر صعوبة (بشـير، ٢٠١٦، ٨٠). ومن المتوقع أن تزداد خلال السـنوات المقبلة، ومن ثم أصـبح هذا التغير مماثلًا لخطر الحروب على البشـرية، كما سـتغير واجهة المسـتقبل؛ وسـتعمل على زيادة الكوارث الطبيعية كمًا ونوعًا، وتتســـارع آثارها المدمرة بدايةً من ذوبان الجليد، وارتفاع مســـتوى البحار، وفيضـانات لا تنقطع، ومدن تغرق، وأعاصـير تطيح بأرجاء المعمورة، وأمراض مستحدثة، وكائنات تنقرض، وأراضـــي تجف، وزراعات تختفي وتنبؤات بزوال مدن، وتهديد بمجاعات؛ مما يهدد النظم الإيكولوجية والموارد المجتمعية والتنموية لمعظم دول العالم (Zhang ,2016, p.78).

ويضيف سيد (٢٠١٩، ٤١) أنّ التغيرات المناخية تؤدي إلى حدوث فوضى في إنتاج الغذاء وأسعاره؛ لأنها تتسبب في تصحر وجفاف الأراضي الزراعية، أو غمرها بمياه الفيضانات، وتدمير المحاصيل بالعواصف والأمطار الحامضية، والأشعة فوق البنفسجية الضارة، كما أنها مصدر تهديد

لصحة الإنسان العامة، فهي تُسهم في تلوث المياه واستهلاك الإنسان لهذه المياه الملوثة في فترات الفيضانات والجفاف، وما بعد الأعاصير ينتج عنها العديد من الأمراض، مثل: الحمى النزفية، والتيفود، والكوليرا، والتلوث بالجراثيم أحادية الخلية (الشيجلا، الجيارديا...).

والتأثير الناجم عن التغير المناخي يؤثر على المناطق الحضرية والريفية على حد سواء – مثلما رأينا في المملكة العربية السعودية في العقد الأخير، فنظام المملكة البيئي حساس بعض الشيء نظراً لمناخها الجاف، وندرة مواردها المائية; مما يجعل الأراضي الزراعية في المملكة هشة أمام التغيرات البيئية. وقد أظهر التقرير الصادر من الفريق الحكومي الدولي عام ٢٠٠٧، أن التغير المناخي أدى إلى تغير مستويات هطول الأمطار حول العالم، وقد ظهر هذا جلياً في المملكة العربية السعودية في زيادة نسبة هطول الأمطار على المملكة. وهذا أدى بالطبع إلى زيادة المخاطر التي قد يتعرض لها السعوديين القاطنين في بعض المدن السعودية الكبيرة ـــ وخاصة في ظل وجود عدد كبير من التجمعات العشوائية – والمتمثلة في حدوث فيضانات على سبيل المثال لا الحصر (عبد الجواد، ٢٠٢٢، ١٣١).

ومع ذلك، لازالت مواجهة التغير المناخي أمراً ممكناً، فبعد إجماع العلماء على حقيقة وتأثير التغيّر المناخي، قام الخبراء العلميون والسياسيون بتطوير مجموعة من الحلول لمواجهة التغير المناخي. تندرج هذه الحلول تحت فئتين رئيسيتين وهما: التخفيف من حدة التغير المناخي، ويهدف الخبراء هنا إلى إبطاء معدّل التغير المناخي عبر خفض معدلات انبعاثات الغازات الضارة; والفئة الثانية هي التكيّف، والتي يهدف بها الخبراء إلى إنشاء تجهيزات متقدمة لمساعدة البشرية على التكيّف مع آثار التغيّر المناخي. في الواقع نحن في أشد الحاجة إلى المضي قدماً في الطريقين، واللذان يواجهان تحديات كبيرة أهمها محاولة إقناع البشر بإحداث طفرة وتغيير كبيرين في أسلوب حياتهم الحالي، بالإضافة إلى حثهم على إعادة تقييم علاقتهم المباشرة ببيئتهم العمرانية المحيطة (صغير، ٢٠٢٣)

وتنطلق المملكة العربية السعودية في مواجهتها لتحدي تغير المناخ وما يصاحبه من احترار عالمي، من رؤية مركبة وطويلة الأمد، تهدف إلى رفع جودة الحياة عبر مشاريع طموحة للتكيف مع تداعيات تغير المناخ، والتخفيف من انبعاثات الغازات الدفيئة؛ لحماية الأجيال المقبلة من تأثيرات مناخية وبيئية بالغة الخطورة قد تجعل الحياة في المملكة خال العقود القليلة المقبلة شديدة. الصعوبة؛

إذا ما واصلت درجات الحرارة ارتفاعها السريع، في منطقة تعد من بين الأكثر جفافا في العالم، والأكثر ندرة في موارد المياه العذبة (عبد الجواد، ٢٠٢٢، ١٣٢).

كما تراعي السعودية كونها أحد أكبر منتجي الوقود الأحفوري في العالم، ما يجعلها أكثر إصراراً على المشاركة بفاعلية في الجهود الدولية لمواجهة الاحترار العالمي، من خال المضي بقوة في مشاريع تطوير الطاقة النظيفة والمتجددة، لتعزيز تنوع مصادر الاقتصاد وتقليل الاعتماد على النفط والغاز (عبد الجواد، ٢٠٢٢، ١٣٢).

وتشكل مبادرة السعودية الخضراء نقلة نوعية شديدة الطموحة وبعيدة المدى، في جهود المملكة للتعاطي الفعال مع تحديات التغير المناخي والاحترار العالمي وحماية البيئة، وتعزيز خطط التنمية المستدامة، والتوسع في مشاريع الطاقة النظيفة، وذلك من خال حزمة أولى تتضمن ٦٠ مبادرة ومشروعاً جديداً، باستثمارات تتجاوز ٧٠٠ مليار ريال سعودي للمساهمة في تنمية الاقتصاد الأخضر. كما كشفت مبادرة السعودية الخضراء عن نية المملكة الانضمام إلى الاتحاد العالمي للمحيطات، وإلى تحالف القضاء على النفايات البلاستيكية في المحيطات والشواطئ، وإلى اتفاقية الرياضة لأجل العمل المناخي، بالإضافة إلى تأسيس مركز عالمي للاستدامة السياحية، وتأسيس مؤسسة غير ربحية لاستكشاف البحار والمحيطات (مبادرة السعودية الخضراء، ٢٠٢١).

وقد نجحت المملكة العربية السعودية في إدراك هذه التحديات وتعريفها عبر برامج شاملة وتغيرات تنظيمية على المستوى المحلي. حيث أطلقت المملكة مؤخراً "رؤية ٢٠٣٠"، والذي قامت فيه المملكة بخفض اعتمادها التقليدي على النفط بشكل كبير، مما يمكن أن يساعد المملكة على تحويل اقتصادها إلى اقتصاد صديق للبيئة بشكل أكبر، وخفض درجة تمركزه حول النفط. كما تهدف المملكة إلى خفض انبعاثات الكربون السنوية لتصل إلى ١٣٠ مليون طن بحلول عام ٢٠٣٠م عبر الاستثمار في مشروعات الطاقة المتجددة، بما في ذلك مشاريع الطاقة الشمسية، كما تقوم المملكة العربية السعودية بدورٍ كبيرٍ عن طريق التعاون مع حلفائها الدوليين على المستوى الدولي في مكافحة التغير المناخي. ففي نوفمبر ٢٠١٦، أيدت المملكة العربية السعودية اتفاقية باريس بشكل رسمي، وهي اتفاقية تدعو لاتحاد كل البلدان من أجل مكافحة مشكلة التغير المناخي، والتخفيف من حدتها (صغير، ٢٠٢٣).

ولذا يعد الوعي بالتغيرات المناخية ضـــرورة اجتماعية تمس كل مجتمع من مجتمعات العالم، وعلى مختلف مستوياته التعليمية، كما تعتبر التوعية البيئية من الوسائل الفعّالة التي تساعد الإنسان على الحفاظ على مقومات بيئته وصيانتها من جميع المخاطر التي يسببها الإنسان بصورة مباشرة أو غير مباشـرة، ويحتّم التزايد المستمر والمتجدد في جميع المجالات العلمية على الإنسـان الاستمرار في القراءة والاطلاع ليواكب التقدم الحضاري المتدفق (المهنا، ١٤٣٣هـ، ٢).

وللتربية دور مهم في التوعية بمخاطر تغير المناخ وتنمية الوعي وتحقيق التنمية، كما يعد التعليم من أجل التنمية المســتدامة تعلماً طويل الأمد في جميع المجالات الاجتماعية والاقتصــادية والبيئية وغيرها، وهو جزء من التعلم الفعال يتناول محتوى التعلم ونتائجه وبيئة التعلم لاكتســاب المهارات اللازمة لتعزيز التعلم من أجل التنمية المستدامة لبناء مجتمع أكثر استدامة وسهولة لمواجهة التكيف من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف والقيم والســلوكيات اللازمة للتصــدي للتحديات العالمية مثل تغير المناخ وتدهور البيئة وفقدان التنوع البيولوجي مع التركيز على عوامل متعددة كعملية ترشــيد استهلاك الطاقة، والاهتمام بالاقتصاد الأخضر (النمر، ٢٠٢٢، ٢٤).

وتعد الدراســات الاجتماعية والوطنية من أهم المناهج التي يعتمد عليها في تنمية القيم الاجتماعية والحس الأمني والشــعور الوطني للطلاب والتوعية بالتحديات بصــفة عامة وفي مجال التغيرات المناخية بوجه خاص، حيث تســاعدهم في زيادة الإدراك نحو الاتجاهات والقيم والمبادئ التي تجعلهم يدركون معنى الوطنية بمفهومها العميق والولاء للوطن مهما تغيرت الظروف واشــتدت الأزمات.

ويعد تدريس التاريخ والجغرافيا من أكثر الوسـائل فاعلية في بناء مسـتقبل الأمم، فمن خلال الوعي التاريخي والجغرافي تكتمل الثقافة الوطنية وتبرز الشـخصـية الوطنية وتتبلور الرؤية المسـتقبلية، ويحدث التكامل بين الماضي والحاضر والمستقبل (رابحي، ٢٠١٣)، ومن خلال دراسة التاريخ تتعزز الهوية الوطنية لدى المتعلمين وترســخ معاني الانتماء والفخر والولاء والبذل والتضــحية والاعتزاز لديهم، وذلك يرجع كما يشـير (خيرو، ٢٠٢٠، ٦١٥) إلى: أن التاريخ جزء أصـيل من مكونات الهوية الوطنية، فهو ذاكرتها التي توثق منجزاتها، والاعتزاز والفخر بها، والاهتمام بالتاريخ يوفر نماذج القدوة من خلال أحداثه، فالاقتداء هو تمثل معاني الالتزام بالمبادئ، مما يزيد من مكانة الهوية في نفوس من يحملونها، والالتفاف حول تلك الرموز، والتاريخ هو موطن المشــتركات، والوطن هو

عنوانها، فدراسته هي السبيل لالتقاء بين المكونات المختلفة داخل الوطن والأمة الواحدة، وهو طريق أساسي لوحدة الأوطان، فمن خلال دراسته تقتبس العبر من الأحداث التي مر بها الوطن على نحو يعزز الوحدة الوطنية.

وقد أكدت العديد من الدراسات ارتباط مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة أو من خلال فروعها المتنوعة كالتاريخ والجغرافيا بالهوية الوطنية، ودورها الفاعل في تعزيزها لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم، ومنها دراسة ساتريو وفاس (Sautereau & Faas, 2022) ولا شك أن الوعي بالتغيرات المناخية يرتبط ارتباطاً مباشراً بالهوية الوطنية.

وقد أكد برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) الحاجة لمراجعة المناهج التعليمية وتعزيز الأنظمة الصديقة للبيئة لتوفير أعداد كبيرة من المهنيين ذوي المهارات المطلوبة للتعليم الأخضر (محمد، ٢٠٢٠، ٤٣). ورغم ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن غالبية الدول قد تبنت إدخال التربية البيئية في المناهج الدراسية وأهملت البرامج والفعاليات البيئية (اللمعي، ٢٠١٧).

وقد دعمت العديد من الدراسات أهمية التعليم الأخضر وإعداد البرامج التعليمية في التغير المناخي لكونها أهم القضايا التي تخص البشرية وتحقق الوعي بالأبعاد التنموية للتعليم في مجال التغير المناخي، كما أثبتت وجود بعض المفاهيم والتصورات الخطأ لدى الطلاب الأبعاد التنموية للتعليم في مجال التغير المناخي؛ والتي تتعارض مع التفسيرات العلمية لها كدراسة كل من: (Jafer, 2020 ; Heng et al, 2017; Nation, 2017; Mead, 2014) وغيرها العديد من المؤتمرات مثل: مؤتمر الأمم المتحدة المعني بتغير المناخ (COP26) والمنعقد بتاريخ (٢٠١٦م)، وتقرير المناخ الصادر عن الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC) في فبراير (٢٠٢٢م)، وأسبوع المناخ في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المنعقد في مارس (٢٠٢٢م)، ومؤتمر الحراجة العالمي الخامس عشر والمنعقد في مايو (٢٠٢٢) تحت شعار بناء مستقبل أخضر وصحي وقادر على الصمود مع الغابات، والمؤتمر العلمي الثاني والعشرين تحت عنوان " التربية العلمية وتغير المناخ" والذي نظمته الجمعية المصرية للتربية العلمية في سبتمبر (٢٠٢٢م).

مشكلة الدراسة:

أوصت زهران، وعليان (٢٠٢٣م)، بضرورة نشر الوعي بالتغيرات المناخية بين الأطفال والأسر والمدارس والجامعات وكافة قطاعات المجتمع المعنية بالتنشئة الاجتماعية، والتأكيد على دور الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في إجراء البحوث والدراسات البينية متعددة التخصص، للخروج بحلول متكاملة للحد من آثار التغيرات المناخية.

ونظراً لأن عواقب التغير المناخي ليست عواقب بيئية فقط كارتفاع مستويات البحار، وارتفاع درجات الحرارة وذوبان الأنهار الجليدية، ولكن التغير المناخي يؤثر على كل شيء حولنا، بداية من التأثير على الأمن البيئي، وصولاً إلى جميع المؤسسات المحلية، فالتغير المناخي يؤثر على حق الإنسان في (الحياة، المصير، التنمية، الصحة، الغذاء، المياه والصرف الصحي، السكن اللائق، الحقوق الثقافية).

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في تزايد المخاطر المترتبة على التغيرات المناخية من جهة وفي أهمية ما تقوم به المناهج الدراسية في تعزيز الوعي بها من جهة أخرى، ونظراً لندرة الدراسات التي ركزت على دور الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغييرات المناخية فإن الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة لردمها تتمثل في الحاجة للكشف عن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

١. ما الإطار الفكري للتغيرات المناخية؟
٢. ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد المناخي من وجهة نظر الطلبة؟
٣. ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد البيئي من وجهة نظر الطلبة؟
٤. ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الصحي من وجهة نظر الطلبة؟

٥. ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الاقتصادي من وجهة نظر الطلبة؟

٦. هل تختلف وجهات نظر عينة الدراسة حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توعية طلاب المرحلة المتوسطة بالتغيرات المناخية باختلاف متغيري النوع (ذكر/ أنثى) والمستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الثالث)؟

أهداف الدراسة:

١. عرض الإطار الفكري للتغيرات المناخية كما تعكسه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

٢. الكشف عن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد المناخي من وجهة نظر الطلبة.

٣. التعرف على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد البيئي من وجهة نظر الطلبة.

٤. تحديد دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الصحي من وجهة نظر الطلبة.

٥. التعرف على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الاقتصادي من وجهة نظر الطلبة.

٦. بيان مدى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توعية طلاب المرحلة المتوسطة بالتغيرات المناخية باختلاف متغيري النوع (ذكر/ أنثى) والمستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الثالث).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات . حسب اطلاع الباحثة – التي تناولت دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغيرات المناخية.

- تزايد التغيرات المناخية المتعلقة بالبعد المناخي وما يترتب عليها من آثار مما يتطلب ضرورة التوعية بها.
- خطورة الآثار السلبية المترتبة على التغيرات المناخية في البعد البيئي مما يتطلب نشر الوعي بها.
- أهمية التوعية بالتغيرات المناخية في البعد الصحي تحقيقاً للحفاظ على صحة الإنسان وحياته.
- تزايد الأزمات الاقتصادية التي ترتبط بالتغيرات المناخية مما يتطلب نشر الوعي بها.
- أهمية مناهج الدراسات الاجتماعية وما يقع عليها من دور فعال في تعزيز الوعي بالقضايا البيئية ومنها قضية التغيرات المناخية.
- استجابة لتوصية العديد من الدراسات السابقة والمؤتمرات بضرورة تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية وإجراء المزيد من الدراسات حولها.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن للدراسة أن تفيد معلمي الدراسات الاجتماعية بما تسفر عنه من نتائج تعزز من دورهم في تعزيز وعي طلابهم بالتغيرات المناخية.
- يمكن للدراسة أن تفيد المسئولين عن إعداد وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بما تسفر عنه من نتائج تساعدهم في عملية الإعداد والتطوير بما يعمق من دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز وعي الطلاب بالتغيرات المناخية.
- يمكن للدراسة أن تفيد الباحثين المهتمين بالمجال بما تقدمه من إطار نظري وأداة بحثية يمكن الاستفادة منها في دراسات مشابهة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في الأبعاد الآتية (البعد المناخي – البعد البيئي – البعد الصحي – البعد الاقتصادي).
- الحدود البشرية: عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة.

- الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٤ ـ ١٤٤٥/ ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التغير المناخي:

يعرف التغير المناخي بأنه: "متوسط التغيير الموسمي على مدى فترة طويلة من الزمن كالتغير في المناخ العالمي أو الإقليمي مع مرور الوقت، ويعكس حالة من تغيير الغلاف الجوي على مر الزمن ويعرف من خلال قراءة مقاييس تتراوح بين العقد وآلاف السنين؛ لتسجيل الزيادة القابلة للقياس في متوسط درجة حرارة الغلاف الجوي والمحيطات، ومتابعة التغير الكبير في عناصر الطقس على مدى موسع خلال فترة من الزمن" (Sampson, 2017, p.7).

مفهوم الوعي بالتغيرات المناخية:

يعرف الوعي بالتغيرات المناخية إجرائيًا بأنه: تلك التصورات الذهنية والاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها طلبة المرحلة المتوسطة حول مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات والممارسات المناخية السليمة، والتي يعبرون عنها من خلال الفهم العميق والشامل لأحداث التغير المناخي المحلية والعالمية.

الدراسات الاجتماعية والوطنية:

تعرف بأنها: "مجموعة الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية من أجل تنمية معرفة وقدرات ومهارات وقيم التلميذ التي يواجهها في حياته لحل مشكلاته الحياتية"(السكران، ٢٠٠٠، ١٩).

وتعرف الباحثة الدراسات الاجتماعية والوطنية إجرائياً بأنها: محتوى منهج التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في المرحلة المتوسطة الصادر عن وزارة التعليم، طبعة ١٤٤٤ / ١٤٤٥ ـــ ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

الدراسات السابقة

١- دراسة عبد الرحمن والسيد (٢٠٢٣): هدفت الكشفَ عن درجة تضمين أبعاد الوعي بالتغيُّرات المناخية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، من خلال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف الثلاثة: (الأول، والثاني، والثالث) من المرحلة الإعدادية؛ طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي للتغيرات المناخية كما تناولتها كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى كأحد أساليب الوصف العلمي المنظَّم والكَمِّي لكتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وتم بناء قائمة بأبعاد الوعي بالتغيرات المناخية الواجب تضمينها بمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، ثم تحويلها إلى بطاقة تحليل لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة البحث من جميع موضوعات محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، والذي يُدرس في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١، وتوصل البحث إلى قائمة بأبعاد الوعي بالتغيرات المناخية الواجب تضمينها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، كما توصل إلى وجود ضعف في تضمين أبعاد الوعي بـ: (مفاهيم التغيرات المناخية، وأسبابها، وعواقبها، وكيفية مواجهتها، والاتجاه نحو التغيرات المناخية) في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وخاصة الصفين الثاني والثالث الإعدادي، بالإضافة إلى عدم التوازن في تضمين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لأبعاد الوعي بالتغيرات المناخية.

٢- دراسة: زهران، وعليان (٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على مدى وعي الشباب الجامعي بالجوانب (المعرفية، الوجدانية، السلوكية) للتغيرات المناخية في ضوء تحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠م، واستخدمت هذه الدراسة المسح الاجتماعي بالعينة، لعينة عشوائية من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية جامعة أسيوط، وتنتمي هذه الدراسة إلى نمط الدراسات الوصفية وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلاب كلية الخدمة الاجتماعية جامعة أسيوط، وتوصلت الدراسة إلى رؤية مقترحة لتنمية وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية في ضوء أهداف التنمية المستدامة من منظور الخدمة الاجتماعية، وأوصت هذه الدراسة

بضرورة نشر الوعي بالتغيرات المناخية بين الأطفال والأسر وكافة قطاعات المجتمع، السيطرة على استخدام الطاقة خاصة (وسائل النقل)، على المدارس والجامعات والمؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية نشر الوعي بالتغيرات المناخية، التأكيد على دور الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في إجراء البحوث والدراسات البينية متعددة التخصص، للخروج بحلول متكاملة للحد من آثار التغيرات المناخية.

٣- دراسة القلعاوي (٢٠٢٢): هدفت التحققَ من فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على الاستراتيجية الوطنية لتغير المناخ ٢٠٥٠م، لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحددت أداة الدراسة في مقياس الوعي بالتغيرات المناخية بجوانبه الثلاثة: (المعرفة – الاتجاه – السلوك)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة من الصف الأول الثانوي العام، بمدرسة الشهيد أحمد محمد كامل بيومي الثانوية بنات بمحافظة بني سويف، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات – مجموعة البحث– في مقياس الوعي بالتغيرات المناخية ككل وفي التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٤- دراسة اليتيم (٢٠٢٢): هدفت إلى تحليل أسباب مشكلة التغيرات المناخية، والبحث في انعكاساتها ومخاطرها على المدى القريب والبعيد على حقوق الإنسان، ودراسة آليات التكيف معها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف ورصد الظاهرة محل الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد الإطار المفاهيمي والقانوني لمشكلة التغيرات المناخية ودراسة أسبابها طبيعية كانت أو بشرية، ودراسة مخاطر التغيرات المناخية وتداعياتها الوخيمة، وتحديد الآليات الدولية الهادفة للتخفيف من وطأة التغيرات المناخية، والتخفيض من انبعاث غازات الاحتباس الحراري، والتعزيز من قابلية التكيف وبناء القدرات.

٥- دراسة الأنصاري (٢٠٢١): هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التغيرات المناخية في مقرر الجغرافيا، وقياس فاعليته في تنمية التحصيل المعرفي للمفاهيم المناخية والوعي المناخي لدى طالبات المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة، وتمثلت أدواتها في اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس الوعي، وأسئلة المقابلة شبه المقننة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي

والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التغيرات المناخية وفي مقياس الوعي المناخي لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت النتائج عن تأثير كبير للبرنامج التعليمي في تنمية التحصيل المعرفي لمفاهيم التغيرات المناخية والوعي بها لدى عينة الدراسة.

٦- دراسة السمدوني (٢٠٢١): هدفت إلى التعرف على مخاطر التغيرات المناخية، وأهم التوجهات الدولية المعاصرة في مجال التوعية بتلك المخاطر، والتعرف على دور جامعة الأزهر (لجنة خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعة، أعضاء هيئة التدريس، الأنشطة) في توعية طلابها بتلك المخاطر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة طُبِّقت على عينة قوامها (٤٥٠٠) طالباً وطالبة من كليات التربية والعلوم والزراعة، وأصول الدين واللغة العربية والدراسات الإسلامية للبنات بالقاهرة والوجه البحري، والوجه القبلي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن قضية التغيرات المناخية محط اهتمام الجامعات على المستوى الدولي، وأن جامعة الأزهر من خلال (لجنة خدمة المجتمع، أعضاء هيئة التدريس، الأنشطة) تقوم بدورها في توعية طلابها بمخاطر التغيرات المناخية بدرجة متوسطة.

٧- دراسة السباعي (٢٠٢١): هدفت إلى الكشف عن تأثير منهج الجغرافيا المطور في ضوء القضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتيًا، وقياس أثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والأمن المائي لدي طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لرصد الظاهرة موضوع هذا البحث ووصفها وصفًا دقيقًا، وكذلك المنهج التجريبي التربوي ذو التصميم شبه التجريبي للكشف عن تأثير فاعلية الوحدتين المقدمتين (التغيرات المناخية والأمن المائي) من التصور المقترح، ومدى تأثيرهما في تحقيق أهدافه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى تقديم هذا في قائمة مفصلة بالقضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتيًا الواجب توافرها لطلاب الصف الثاني الثانوي، وتكونت من (٢٦٠) قضية فرعية تندرج تحت (١٣) قضية رئيسة، كما قدمت تصورًا مقترحًا متضمنًا لأبعاد قائمة القضايا العامة المعاصرة، مع دعمها بالتعلم المنظم ذاتيًا كبُعد حديث في إعداد المناهج الدراسية؛ ليناسب تطورات القرن الحالي ويراعي متطلبات الطلاب وقدراتهم.

٨- دراسة بوغاري (٢٠٢١): هدفت إلى مدى إمكانية تحقيق أمن إنساني مترامي الأبعاد في ظل تغيرات مُناخية لامتناهية، وفي إطار ذلك اتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي من خلال

تحليل التغيرات الطارئة على مفهوم الأمن الإنساني ووصفه وكذا تحليل المستجدات الدولية الخاصة بتغيرات المناخ، وتوصلت الدراسة إلى أن ثنائية المتغيرين (التغير المناخي والأمن الإنساني) تعد قضية دولية أكثر تعقيداً مما هي ظاهرة عليه، والدليل أنها أصبحت تمس بالسلم والأمن الدوليين، وأن الحد من الآثار السلبية للتغيرات المناخية على الأمن الإنساني مسؤولية دولية مشتركة وإن كانت متباينة كونها تمس بمجموعة من الحقوق اللصيقة بالإنسان كالحق في الحياة، والحق في الصحة والغذاء والعيش في سلام، وأوصت الدراسة بوجوب وضع آلية دولية للرقابة والتدخل في حالة عدم الاستجابة للالتزامات الدولية ذات الصلة بترقية الأمن الإنساني والحد من انبعاثات الغازات الدفيئة، والعمل على ترسيخ فكرة أن الأرض إرث مشترك للبشرية جمعاء، وأن حماية حقوق الإنسان وتحقيق الأمن الإنساني وضرورة مجابهة التغيرات المناخية التزام أخلاقي وواجب دولي.

التعليق على الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، ومن خلال هذا العرض تبين تنوع الدراسات التي اهتمت بموضوع التغيرات المناخية سواء بدراسة واقع هذه التغيرات أو مستوى الوعي بها لدى بعض الفئات أو مستوى تضمينها في بعض المقررات الدراسية أو علاقتها ببعض المتغيرات، كما يلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي واعتمدت على المقياس أو الاستبانة في جمع البيانات، إضافة لما سبق يلاحظ تنوع المراحل التعليمية والبيئات التي ركزت عليها الدراسات السابقة، ومن ثم تأتي هذه الدراسة متشابهة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بموضوع التغيرات المناخية بوجه عام، ومن حيث استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، بينما تختلف الدراسات الحالية في ربطها بين التغيرات المناخية ومناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بوجه خاص، بالإضافة لتوجهها العام المتمثل في السعي للكشف عن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية، إضافة لاختلافها في مجتمعها وعينتها، وبصفة عامة استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإحساس بمشكلتها بجانب الاستفادة منها في تناول بعض المفاهيم

النظرية وفي تحديد العينة وبناء وتصميم الاستبانة، بالإضافة للاستفادة منها في تفسير ومناقشة النتائج.

الإطار النظري:

١- مفهوم التغيرات المناخية:

يعرفها Sarsak, (2011, p.29) بأنها: "تلك التغيرات التي تعزى مباشرة أو بشكل غير مباشر للأنشطة البشرية التي تركزت بالغلاف الجوي والتي عملت على تقلبية المناخ الطبيعي على مدى فترات زمنية طويلة قابلة للمقارنة". ويعرفها جبر والشمري (2013، 369)، حسب رأي فريق العمل بالهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC)، والتي اعتبرت التغيرات المناخية هي كل تغير في حالة المناخ، والذي يمكن الكشف عنه إحصائيًا من خلال تغير المتوسط أو تباين خصائص المناخ والتي تستمر لفترة طويلة عادة لعقود متوالية، ويمكن أن يرجع هذا التغير لنشاط الإنسان أو التغيرات الطبيعية الداخلية أو الخارجية. في حين أن الهينا (2014، 4)، عرفها كما عرّفتها اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ (UNFCCC) حسب ما ورد في المادة الأولي من الفقرة الثانية التي تعزي التغيرات المناخية بصورة مباشرة أو غير مباشرة للنشاط البشري الذي يفضي إلى تغير في تكوين الغلاف الجوي للأرض والذي يمكن ملاحظته ورصده، بالإضافة إلى التقلب الطبيعي للمناخ على مدى فترات زمنية متماثلة.

ولعل التعريف الأكثر شمولًا، هو ما أشار إليه بني سلامة (2016، 821)، الذي يرى أن التغيرات المناخية: هي الزيادة التدريجية في درجة حرارة أدني طبقات الغلاف الجوي المحيط بالأرض؛ نتيجة زيادة انبعاث غازات الصوبة الخضراء. ويقترب منه تعريف Sampson, (2017, p.7) الذي يشير فيه أن التغيرات المناخية هي: متوسط التغيير الموسمي على مدى فترة طويلة من الزمن كالتغير في المناخ العالمي أو الإقليمي مع مرور الوقت، ويعكس حالة من تغيير الغلاف الجوي على مر الزمن ويعرف من خلال قراءة مقاييس تتراوح بين العقد وآلاف السنين؛ لتسجيل الزيادة القابلة للقياس في متوسط درجة حرارة الغلاف الجوي والمحيطات، ومتابعة التغير الكبير في عناصر الطقس على مدى موسع خلال فترة من الزمن.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التغيرات المناخية على أنها: تلك التصورات الذهنية والوجدانية التي يمتلكها الطلاب حول مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات والممارسات المناخية السليمة، والتي يعبر عنها الطلاب من خلال الفهم العميق والشامل لأحداث التغيرات المناخية المقدمة لهم (السباعي، ٢٠٢١).

٢– أنواع التغيرات المناخية:

يلاحظ أن التغيرات المناخية تقسم حسب طبيعة حدوثها ومصدرها إلى نوعين: كما يشير لذلك، نصر (2011، 125)، وجبر والشمري (2013، 370)، وطارق الكاشف (2014، 23)، و Ezeudu, and Sampson, (2016, p.8) و Sampson, (2017, p.9) هما:

- تغيرات مناخية منتظمة: وهي تغيرات تحدث في الغلاف الجوي بصورة دورية بحيث إنه يمكن تحديد مقدارها ووقت حدوثها، كالتغير في درجة الحرارة، فالحرارة لها نهاية عظمي نهارًا وصغرى ليلًا، وترتفع صيفًا وتنخفض شتاءً. وهذا النوع من التغيرات يتميز بمعرفة أطوالها الموجية وأطوارها وزمن حدوث نهايتها العظمي والصغرى، وتحديد مقدارها كالتغيرات اليومية ونصف اليومية وثلث اليومية، والسنوية ونصف السنوية، والفصلية.
- تغيرات مناخية غير منتظمة: تحدث هذه التغيرات في الغلاف الجوي، ولكن يصعب تحديد مقدارها أو أوقات وأماكن حدوثها كارتفاع أو انخفاض درجات الحرارة صيفًا أو شتاءً عن معدلاتها خلال نفس الوقت من العام لمدة زمنية ثم تعود لطبيعتها وهكذا. ويتميز هذا النوع من التغيرات بمعرفة أطوالها الموجية، لكن أطوارها وزمن حدوث نهايتها العظمي أو الصغرى غير معروفة؛ ولذا يصعب تحديد مقدارها؛ لأن أطوالها الموجية قد تصل إلى عدة قرون مما يُصعب استخدام الطرق الإحصائية المعروفة. وهذا النوع يقسم إلى نوعين آخرين، هما:
  - التغيرات المناخية الطبيعية: وهي التي لم يصل أحد إلى المعرفة الدقيقة للإطار الزمني لحدوثها حتى الآن، وهي على وجه التحديد تتعلق بعناصر الطقس كدرجة الحرارة والضغط الجوي والرطوبة والرياح، وتأخذ شكل الذبذبات.

- التغيرات المناخية غير الطبيعية: وهي غير منتظمة وناتجة عن نشاط الإنسان، وإذا استمرت لفترات طويلة تتعدى المائة عام وعلى مساحة كبيرة لا تقل عن نصف مساحة الكرة الأرضية، وأمكن التأكد من فصلها عن التغيرات الطبيعية، هنا يطلق عليها التغيرات المناخية العالمية.

٣- أسباب حدوث التغيرات المناخية:

تحدث التغيرات المناخية لعدة أسباب، حددها: (Thompson, 2010, 161)، (الكاشف: ٢٠١٤، ٢٤)، (عبد الله: ٢٠١٥، ١٦٨)، (تسعديت، وكمال: ٢٠١٥، ٦-٩) (بشير: ٢٠١٦، ٨٣)، (عبد الرحمن والسيد، ٢٠٢٣) في نوعين، هما:

أ. **الأسباب الطبيعية للتغيرات المُناخية:** وتمثلت في:

- تغيرات معالم دوران الأرض والإشعاع الشمسي: حيث إنّ الأرض تدور حول نفسها بمحور منحرف عن المركز، وهذا الانحراف عن المحور ولو قليلًا جدًّا؛ يؤدي إلى تغيُّر في كمية الإشعاع الشمسي التي تصل للأرض؛ وبالتالي حدوث تغيرات مناخية كبيرة.
- ظاهرتي النينو والنانا: فظاهرة النينو تأتي مرة كل ٣ إلى ٥ سنوات، وترتفع بسببها درجة حرارة سطح الماء بمُعدل ١ إلى ٥ درجة مئوية، وتكرار حدوثها يؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الجو، وحدوث العواصف والأعاصير المطرية، وظاهرة النانا تُظهر تذبذبات غير منتظمة في فصل الشتاء، وتُسهم في حدوث رياح غربية قوية تتناسب مع زيادة دفء الفصل البارد في آسيا وأوروبا.
- النشاطات البركانية: حيث تنتج عن الانفجارات والثورات البركانية كميات كبيرة من المعلقات الهوائية، والتي تُشكل شاشة عاكسة للإشعاعات الشمسية تمنع وصول بعضها للأرض؛ مما يؤدي إلى انخفاض درجة حرارة الأرض، ولفترة من الزمن كافية لتعديل امتصاص الأشعة الشمسية.

ب. **الأسباب البشرية للتغيرات المُناخية:** وتتمثل في:

- القضاء على المساحات الخضراء: حيث يؤثر استخدام الأراضي للزراعة، والبناء، على المواصفات الحيوية والفيزيائية لسطح الأرض، كما تؤثر هذه التغيرات على قوى الإشعاع التي تؤثر بدورها على تغير المناخ.
- الاستعمال المفرط للموارد الطبيعية: ولا سيما الموارد الطبيعية غير المتجددة، كالوقود الأحفوري والذي يترتب على استخراجه واستخدامه انطلاق كميات هائلة من غاز ثاني أكسيد الكربون إلى طبقات الجو العليا، وتَغيُّر في تركيب الغُلاف الجوي؛ مما يؤدي إلى تذبذب وبشكل مستمر في أحوال المناخ.

وهذا ما أشـار إليه Santis& Bortone (2018, 26) من أنّ للبشـر تأثيرًا متزايدًا على مناخ الأرض مع اسـتخدام الوقود الأحفوري، الذي يضـيف كميات هائلة من الغازات الدفيئة إلى تلك الموجودة بشكل طبيعي في الغُلاف الجوي؛ مما يؤدي إلى استمرار ظاهرة الاحتباس الحراري العالمي.

ومن هنا يمكن القول: إن الإنسـان أسـهم بدور كبير في إحداث ظاهرة الاحتباس الحراري؛ وذلك لما قام به من أنشـطة أدت إلى حدوث خلل في نِسـب الغازات المسـببة للتغير المناخي والتي تُسـمى بالغازات الدفيئة، وهي تثير القلق لدى علماء المناخ؛ لما لها من دور كبير في رفع درجة حرارة الأرض إلى مستوى مرتفع يذوب فيه الجليد، ويرتفع مستوى سطح البحر؛ فتُدمر العديد من الدول (عبد الرحمن والسيد، ٢٠٢٣).

٤– أبعاد التغير المناخي وتداعياته العالمية:

اسـتنادًا على نتائج دراسـة على الشـعيلي والربعاني (٢٠١٠)، التي توصـلت إلى أن التغير المناخي له تأثيرات وتفاعلات معقدة انعكسـت على كافة القطاعات الدولية، مما سـيؤدي لتحمل العالم تكاليف إضافية لمجابهة الآثار السلبية لهذه التغيرات إقليميًا وعالميًا، فضلًا عن، تأثيرها الأكبر على التنمية المستدامة التي تنشدها الحكومات الدولية. الأمر الذي زاد من الاهتمام الدولي لمراجعة سـياسـات وبرامج تركز على أبعاد التغير المناخي وتداعياته لفهمها وتحديد مخاطرها في أي مجتمع. ومن أهما ما يأتي:

- البعد البيئي: وهذا البعد، يتعلق بالحفاظ على الموارد المادية والبيولوجية للبيئة، كالاستخدام الأمثل للأراضي الزراعية والموارد المائية بالعالم، حيث لا يمكن فصل التنمية عن قضايا البيئة؛ ولذا فإن العناصر المهمة لحرية الإنسان ونوعية الحياة التي يعيشها تعتمد بشكل كامل على سلامة البيئة وعناصرها، لكن للتصنيع والتكنولوجيا آثارها السيئة على البيئة، فانطلاق الأبخرة والغازات أحدث تغيير في نظام سقوط الأمطار وزيادة الأشعة فوق البنفسجية، وترتب على ذلك تقليل الفرص المتاحة للأجيال المقبلة، مما يؤثر على عدم استقرار المناخ، وخلخلة في النظم الجغرافية الفيزيائية والبيولوجية، واستمرار تدهور طبقة الأوزون التي تحمي كوكب الأرض (Mcclure, 2016, p.27) .
- البعد الاقتصادي: المتتبع للتغير المناخي يلاحظ أنه يجري بسرعة أكبر مما كان متوقعًا في بدايته، وقد لمسنا تأثيراته علينا على شكل حوادث من الطقس العنيف، ويعتقد علماء نمذجة المناخ أنه حتى لو توقفنا عن إطلاق غازات الدفيئة في الجوي فإن مستويات غاز ثاني أكسيد الكربون أصبحت مسبقًا عالية جدًا؛ لذا فإننا محاصرون ضمن ازدياد درجات حرارة الأرض، وهذا يؤكد أن تلك التغيرات حقيقة مؤكدة، حتى لو أنجزنا التغيير الاقتصادي بعيدًا عن الوقود الأحفوري.
- البعد الإنساني والاجتماعي: إن تحقيق سبل الرفاهية من خلال الحصول على الخدمات الصحية ووضع المعايير الأمنية واحترام حقوق الإنسان، وتنمية الثقافات والمشاركة الفعلية في وضع القرار. تعد جزءً من التغير المناخي لأنها مرتبطة به، كما تعد إدارة الكوارث والأزمات جزءً أساسيًا من عمليات التكيف المناخي التي تهدف إليه المنظمات العالمية حاليًا؛ لتفادي خسائر تلك التغيرات. (Pruneau, et al., 2010, p.18)
- البعد العلمي والتقني: إن هناك إجماع قوي في الأوساط العلمية حاليًا، على أنه إذا تجاوز التغير في متوسط درجة الحرارة العالمية خلال هذا القرن درجتين مئويتين، سيكون التغير في مناخ كوكب الأرض تغير واسع النطاق ولا رجعة فيه وكارثي (Mccright, 2012, p.100). ومن الأهمية بمكان، أن نعلم أنه لمن الضروري استعادة التقنيات الموروثة بكل دولة، ودعم خبراء التكنولوجيا على استحداث تكنولوجيات جديدة تساهم في التخفيف من آثار التغير المناخي والتكيف معه.

- البعد السياسي: من المعلوم، أن التغير المناخي عبر عن نفسه مسبقًا في مجال السياسة من خلال حوادث المناخ السيئة التي أدت لأزمات إنسانية تغذي الحروب الأهلية. حيث قدرت الأمم المتحدة أن مناشداتها للمساعدات الإنسانية لحالات الطوارئ عام 2007م كانت متعلقة بتغيرات المناخ التي تسببت في مقتل 300,000 شخص، ومع تحول الفيضانات وحالات الجفاف وحرائق الغابات للأسوأ، يمكن أن يُقتل 500,000 شخص سنويًا بسبب ذلك، وتثير هذه التغيرات الصراعات الاجتماعية وتُسرِّعها، حيث رصد معهد الأرض العلاقة بين الحروب الأهلية والتغير المناخي، وبيّن أنه حينما يكون هطول الأمطار أقل من المعدل الطبيعي فإن خطر تطور النزاع بمستوي منخفض إلى حرب أهلية شاملة يعادل ضعفه في السنة التالية(Mccright, 2012).
- البعد الأخلاقي: العالم يتحدث عن دفع الدّين البيئي؛ الذي يعتمد على المشاركة في المشاعات العالمية بشكل منصف، حيث يُبنى الدّين المناخي على فكرة "المشاعات الطبيعية" التي تنص على أن الغلاف الجوي للأرض مملوكًا جماعيًا من قِبل جميع البشر، وهذا يعني أنه يجب أن تتقاسم فوائده ومساوئه بالتساوي بين الجميع. وإيجاد شروط تتيح للدول الانتقال إلى اقتصاد منخفض الكربون (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2015, p.289).

٥- التأثيرات السلبية للتغيرات المناخية:

للتغيرات المناخية العديد من الأضرار والتأثيرات السلبية على أمن المواطنين البيئي، والصحي، والغذائي، والاقتصادي. وقد ذكرت دراسة كل من: (Keohane& Victor, 2011, 25)، (Xiao& Mccright, 2012, 89)، (تمام، وطه: ٢٠١٦، ٥٩)، (Zhang, 2016, 38)، (Mcclure, 2016, 27)، (DiMento& Doughman, 2014, 50)، (Brauch& Scheffran, 2012, 70) (عبد الرحمن، والسيد، ٢٠٢٣) مجموعة منها كما يلي:

- حدوث ارتفاع تدريجي في حرارة كوكب الأرض تصل إلى خمس درجات مئوية؛ مما يتسبب في تغيير نظام المطر فوق سطح الأرض بشكل لا ندرك طبيعته بعد.

- تراجع إنتاجية الأرض من المحاصيل الزراعية؛ حيث تتأثر الزراعة سلبًا؛ نتيجة ارتفاع درجة الحرارة؛ مما يؤدي إلى نقص في الإنتاجية، وانخفاض في إجمالي إنتاج الحبوب.
- نقص المياه الصالحة للشرب؛ مما سيؤدي لارتفاع عدد الأشخاص الذين يعانون من نقص في مياه الشرب إلى (٨) مليار شخص؛ لتناقص مياه الأمطار الواردة إلى الأنهار.
- تراجع خصوبة التربة وتفاقم التعرية؛ نتيجة لزيادة حدة الجفاف، وتغير موائل النباتات وأنماط الأمطار؛ مما يؤدي إلى انتشار ظاهرة التصحر، وتدهور الأراضي الزراعية.
- تهديد التجمعات السكنية الساحلية وزراعتها؛ حيث يؤدي ارتفاع مستوى مياه البحار والمحيطات لارتفاع حرارة العالم لتتمدد كتلة مياه المحيطات، بالإضافة إلى ذوبان الكتل الجليدية الضخمة؛ مما يتوقع أن يرتفع مستوى سطح البحر، ويُشكل هذا الارتفاع المحتمل تهديدًا للتجمعات السكانية الساحلية وزراعتها؛ نتيجة تعرضها للغمر بالمياه، بالإضافة إلى زيادة ملوحة التربة والمياه الجوفية.
- انتشار الأمراض والآفات: حيث يشكل ارتفاع درجات الحرارة وتراكم المياه، وتكوين المستنقعات ظروفًا مواتية لانتشار الحشرات والآفات الناقلة للأمراض؛ فتزداد مُعدلات الإصابة بالنزلات المعوية، والملاريا، وأمراض الحساسية، والكوليرا، والتيفود؛ بسبب هجرة الحشرات، وارتفاع الحرارة والرطوبة، ونقص مياه الشرب النظيفة.
- زيادة مُعدل حدوث الكوارث المناخية: حيث يزداد مُعدل حدوث موجات الجفاف، والعواصف، والفيضانات؛ مما يؤدي الى الإضرار بالمجتمعات واقتصادها.

مما سبق يتضح: أن التغيرات المناخية تزعزع استقرار الأنظمة البيئية، وتشكل ضغطًا قويًّا على موارد البيئة الطبيعية، وتجعل الدول والمجتمعات النامية أكثر تعرضًا وهشاشة؛ لأنها تعتمد بالأساس على تلك الموارد الطبيعية، وتفتقر إلى الوسائل التكنولوجية، والمهارات والموارد المالية؛ لمواجهة آثار التغير المناخي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها، كما أنها استخدمت المنهج الوثائقي في استقراء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها.

عينة الدراسة: اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية، بلغت (٦٦٤) طالباً وطالبة موزعين وفق متغيري النوع والمستوى الدراسي، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفق متغيراتها:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب (النوع– المستوى الدراسي)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	٣٥٥	٥٣,٥
	إناث	٣٠٩	٤٦,٥
المستوى الدراسي	الأول	٢٠٩	٣١,٥
	الثاني	٢٥٠	٣٧,٧
	الثالث	٢٠٥	٣٠,٩
المجموع		٦٦٤	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة أفراد العينة من طلاب المرحلة المتوسطة الذكور أكبر من نسبة أفراد العينة من الإناث، حيث بلغت النسب على الترتيب، (٥٣,٥٪)، (٤٦,٥٪).

ويتضح من الجدول (١) أن نسبة أفراد العينة من هم في المستوى الثاني أكبر من نسبة أفراد العينة من هم في المستوى الثالث، ومن هم في المستوى الأول حيث بلغت النسب على الترتيب(٣٧,٧٪)، (٣١,٥٪)، (٣٠,٩٪).

أداة الدراسة: استبانة من إعداد الباحثة.

صدق أداة الدراسة:

أ- **الصدق الظاهري:** تم التأكد من صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد أن يطلع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، فيبدي المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج الأداة، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك تم إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب- **الاتساق الداخلي:** بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالبا من غير العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، وكانت درجة الارتباط كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة(ن=٦٠)

م	المحور	قيمة الارتباط
١	المحور الأول	٠,٧٨٤**
٢	المحور الثاني	٠,٧٢٥**
٣	المحور الثالث	٠,٦٩٨**
	المحور الرابع	٠,٧٣٧**

يتضح من الجدول (٢) وجود ارتباط دال إحصائياً بين **الدرجة الكلية للمحاور** الأربعة للاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة التابعة له، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠,٦٩٨) إلى (٠,٧٨٤)، كما جاءت قيم(ر) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند مستوى معنوية(٠,٠١)، مما يدل على صدق الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ (Cronbch's alph)، والتجزئة النصفية، كما بالجدول التالي:

جدول (٣) معامل الثبات لمحاور الاستبانة ومجموعها الكلي(ن=٦٠)

المحور	العدد	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			الارتباط بين نصفي الاستبانة	معامل الثبات بعد التصحيح Guttman
المحور الأول	١٠	٠,٨١٩	٠,٨١١	٠,٨٢٢
المحور الثاني	١٠	٠,٨٩٤	٠,٧٩٥	٠,٨١٦
المحور الثالث	١٠	٠,٩٠٣	٠,٨١٨	٠,٨٤٤
المحور الرابع	١٠	٠,٨٧١	٠,٨٣٩	٠,٨٣٥
مجموع الاستبانة	٤٠	٠,٩٤٧	٠,٨٣٧	٠,٨٦٥

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات) (٠,٩٤٧) لمجموع الاستبانة، وتراوحت قيمة معامل الثبات في محاور الاستبانة الأربعة ما بين (٠,٨١٩) و(٠,٩٠٣)، كما يتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل الثبات بعد التصحيح لGuttman (٠,٨٦٥) لمجموع الاستبانة، كما أن معاملات الثبات بعد التصحيح لGuttmanلمحاور الاستبانة جاءت بدرجة كبيرة حيث تراوحت بين(٠,٨١٦) إلى(٠,٨٤٤). مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

تصحيح أداة الدراسة:

تعطى الاستجابة (مرتفعة جدا) الدرجة (٥)، (مرتفعة) الدرجة (٤)، (متوسطة) الدرجة (٣)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة (٢)، والاستجابة (منخفضة جدا) تعطي الدرجة (١)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(٥ \times \text{ك مرتفعة جدا}) + (٤ \times \text{ك مرتفعة}) + (٣ \times \text{ك متوسطة}) + (٢ \times \text{ك منخفضة}) + (١ \times \text{ك منخفضة جدا})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة جدا، مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة، أم منخفضة جدا من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، ١٩٨٦، ٩٦):

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٥) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (٤) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة جدا	من ١وحتى ١,٨
منخفضة	من ١,٨وحتى ٢,٦
متوسطة	من ٢,٦١وحتى ٣,٤
مرتفعة	من ٣,٤١ وحتى ٤,٢
مرتفعة جدا	من ٤,٢١ وحتى ٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار الخامس والعشرين. وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية واختبار اختبار ت لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما الإطار الفكري للتغيرات المناخية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة والذي تم فيه تناول مفهوم التغييرات المناخية وأنواعها، وأسبابها وأبعادها وتأثيراتها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما واقع دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد المناخي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الأول الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد المناخي، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد المناخي (ن=٦٦٤)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
١	توعي مناهج الدراسات الاجتماعي الطلاب بمسببات الارتفاع في درجات الحرارة	٢,٨٩٣١	١,٣٢٢٤٠	١	متوسطة
٨	تتضمن موضوعات الدراسات الاجتماعية موضوعات للوقاية من ظاهرة الاحتباس الحراري	٢,٨٦٩٠	١,٤٠٣٢٩	٢	متوسطة
٣	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بمسببات الفيضانات والسيول	٢,٦١٣٠	١,٣٢٠١٨	٣	متوسطة
٤	تعرف مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب مخاطر الارتفاع المستمر في درجات الحرارة	٢,٥٤٩٧	١,٣٠٢٢٥	٤	منخفضة
٦	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات لتوعية الطلاب التعامل الإيجابي مع ظاهرة الاحتباس الحراري	٢,٣٣١٣	١,٣٠٩٦٢	٥	منخفضة
٧	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات لتوعية الطلاب بالتعامل الإيجابي أثناء الفيضانات والسيول	٢,٠٧٨٣	١,٢١٦٩٨	٦	منخفضة
١٠	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بظاهرة ذوبان الجليد وكيفية التعامل معها	٢,٠٧٢٣	١,٢٣٧٠٢	٧	منخفضة
٢	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن الاحتباس الحراري	٢,٠٦٧٨	١,٣٠٤٣٣	٨	منخفضة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٩	تتضمن موضوعات الدراسات الاجتماعية موضوعات للوقاية من الفيضانات والسيول	٢,٠٣٧٧	١,٣١٧٠٥	٩	منخفضة
٥	تكشف مناهج الدراسات الاجتماعية للطلاب مخاطر الفيضانات والسيول	٢,٠٢١١	١,٢٠٨١٣	١٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	**٢,٣٥٣٣**	.٨٨٩		**منخفضة**

يتضح من الجدول (٥) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الأول الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد المناخي، بلغ(٢,٣٥٣٣من٥) وهي درجة موافقة(منخفضة) وذلك بشكل عام.

ولعل هذه النتيجة يمكن عزوها لغياب التحديث المستمر لمناهج الدراسات الاجتماعية بما يجعلها أكثر مواكبة للتغيرات والمستجدات المعاصرة خاصة ما يتعلق بالتغيرات المناخية، إضافة لسرعة هذه التغيرات في البعد المناخي وصعوبة التنبؤ بها بشكل دقيق وسريع يجعل ييسر سرعة تضمينها في المقررات الدراسية في وقتها.

ويدعم النتيجة السابقة ما أكده برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) من الحاجة لمراجعة المناهج التعليمية وتعزيز الأنظمة الصديقة للبيئة لتوفير أعداد كبيرة من المهنيين ذوي المهارات المطلوبة للتعليم الأخضر (محمد، ٢٠٢٠، ٤٣). ورغم ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن غالبية الدول قد تبنت إدخال التربية البيئية في المناهج الدراسية وأهملت البرامج والفعاليات البيئية (اللمعي، ٢٠١٧).

وفي المملكة العربية السعودية أكدت وزارة التعليم (٢٠٢٠) أن غياب التحديث المستمر للمناهج وضعف جودتها من التحديات التي تواجه التعليم في مسيرته لتحقيق برنامج التحول الوطني الذي يعد من أهم برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما كشفت بعض الدراسات مثل دراسة المرشد (٢٠١٦) ودراسة حكيم (٢٠١٨) أن هناك مشكلات في تناول مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية لقضايا التنمية المستدامة والوعي بالتغيرات المحيطة ومعايير رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكذلك توصلت دراسة العتيق (٢٠١٩).

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة عبد الرحمن والسيد (٢٠٢٣): التي أشارت لوجود ضعف في تضمين أبعاد الوعي بالتغيُّرات المناخية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد المناخي، جاءت في الترتيب الأول: توعي مناهج الدراسات الاجتماعي الطلاب بمسببات الارتفاع في درجات الحرارة، بوزن نسبي (٢,٨٩٣١) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: تتضمن موضوعات الدراسات الاجتماعية موضوعات للوقاية من ظاهرة الاحتباس الحراري، بوزن نسبي (٢,٨٦٩٠) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بمسببات الفيضانات والسيول، بوزن نسبي (٢,٦١٣٠) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد المناخي، جاءت في الترتيب العاشر: تكشف مناهج الدراسات الاجتماعية للطلاب مخاطر الفيضانات والسيول، بوزن نسبي (٢,٠٢١١) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع: تتضمن موضوعات الدراسات الاجتماعية موضوعات للوقاية من الفيضانات والسيول، بوزن نسبي (٢,٠٣٧٧) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثامن: تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن الاحتباس الحراري، بوزن نسبي (٢,٠٦٧٨) وهي درجة منخفضة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: ما واقع دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد البيئي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الثاني الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد البيئي، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد البيئي (ن=٦٦٤)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٤	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الاستثمار الأمثل للأراضي الزراعية	٣,٥٤٣٧	١,٤٧١٠٥	١	مرتفعة
١	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن ظاهرة جفاف التربة الزراعية وكيفية التعامل معها	٣,٥١٠٥	١,٣٩٧٠١	٢	مرتفعة
٩	تكسب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على المساحات الخضراء	٣,٤٧٥٩	١,٤٠٨٦٦	٣	مرتفعة
٣	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن ظاهرة الزحف العمراني على الأراضي الزراعية	٣,١٥٩٦	١,٥٣٥٤٤	٤	متوسطة
٧	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بالقوانين واللوائح الخاصة بالحفاظ على البيئة	٣,١٣٨٦	١,٥٢٨٦٤	٥	متوسطة
٢	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بظاهرة تجريف الأراضي الزراعية وآليات التعامل معها	٣,١١٧٥	١,٣٧٧٩٣	٦	متوسطة
٥	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الاستثمار الأمثل للموارد البيئية	٣,١٠٩٩	١,٤٦٦٠٤	٧	متوسطة
٨	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية التعامل مع ظاهرة ارتفاع مستوى سطح البحر	٣,٠٢١١	١,٤٠٧٦٤	٨	متوسطة
١٠	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية التخلص الإيجابي من النفايات وإعادة تدويرها	٢,٨٥٢٤	١,٥٢٧٧٩	٩	متوسطة
٦	تحذر مناهج الدراسات الاجتماعية من ظاهرة التلوث البيئي بمختلف صورها	٢,٧٧٢٦	١,٤٤٤١١	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٣,١٧٠١	١,٢٧١١		متوسطة

يتضح من الجدول (٦) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني الخاص بالمتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد البيئي، بلغ(٣,١٧٠١من٥) وهي درجة موافقة(متوسطة) وذلك بشكل عام.

ولعل هذه النتيجة تشير لوجود بعض الجهود التي أسهمت في تضمين البعد البيئي للتغيرات المناخية في مقررات الدراسات الاجتماعية، ولكن هذه الجهود ما زالت تحتاج لمزيد من الدعم حيث إن مستوى التضمين جاء بدرجة متوسطة وليست مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لتعدد وتشعب جوانب البعد البيئي للتغيرات المناخية، إضافة لغياب التحديث المستمر لهذه المناهج.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد البيئي، جاءت في الترتيب الأول: تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الاستثمار الأمثل للأراضي الزراعية، بوزن نسبي (٣,٥٤٣٧) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثاني: تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن ظاهرة جفاف التربة الزراعية وكيفية التعامل معها، بوزن نسبي (٣,٥١٠٥) وهي درجة مرتفعة.
- وجاء في الترتيب الثالث: تكسب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المحافظة على المساحات الخضراء، بوزن نسبي (٣,٤٧٥٩) وهي درجة مرتفعة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد البيئي، جاءت في الترتيب العاشر: تحذر مناهج الدراسات الاجتماعية من ظاهرة التلوث البيئي بمختلف صورها، بوزن نسبي (٢,٧٧٢٦) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب التاسع: تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية التخلص الإيجابي من النفايات وإعادة تدويرها، بوزن نسبي (٢,٨٥٢٤) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الثامن: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية التعامل مع ظاهرة ارتفاع مستوى سطح البحر، بوزن نسبي (٣,٠٢١١) وهي درجة متوسطة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على ما يلي: ما واقع دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الصحي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا الســـؤال تم ترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الثالث الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الصحي، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الصحي (ن=٦٤٤)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٨	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية الإسهام في تحقيق الأمن الدوائي	٣,٠٣٧٧	١,٥٤٠٨٣	١	متوسطة
٣	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية وقاية أنفسهم من الأوبئة والأمراض	٢,٨٨٧٠	١,٣٨٢١٤	٢	متوسطة
١٠	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب ببعض الممارسات السلوكية الضارة صحياً كالتدخين والسهر لأوقات متأخرة ليلاً	٢,٦٩١٣	١,٣٦٥٢٢	٣	متوسطة
٦	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الإسهام في تحقيق الأمن الغذائي	٢,٦٤٧٦	١,٤٧٥٥٦	٤	متوسطة
٢	تتضمن مناهج الدراسات الاجتماعية موضوعات عن مخاطر التلوث (المائي – الهوائي...ألخ)	٢,٦٠٣٩	١,٤٤٣١٦	٥	منخفضة
١	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بطبيعة التغذية الصحية	٢,٥٨٤٣	١,٥١٣٧٨	٦	منخفضة
٤	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية التكيف مع التغيرات المناخية المحيطة بهم	٢,٥٨٢٨	١,٣٣٤٩٠	٧	منخفضة
٥	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية التعامل الإيجابي أثناء موجات الجفاف	٢,٥٧٨٣	١,٤٢٣٧٤	٨	منخفضة
٧	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الإسهام في تحقيق الأمن المائي	٢,٥٧٥٣	١,٣٨٠٨٨	٩	منخفضة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٩	تحذر مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب من تناول الأغذية والمشروبات التي تضر بصحتهم	٢,٥٧٠٨	١,٣٨٥٤٨	١٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	**٢,٦٧٥٩**	**١,٣٠٤٧**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (٧) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثالث الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الصحي، بلغ(٢,٦٧٥٩من٥) وهي درجة موافقة(متوسطة) وذلك بشكل عام.

تشير النتيجة السابقة لوجود اهتمام من جانب مناهج الدراسات الاجتماعية لتضمين البعد الصحي للتغيرات المناخية بها، ولكن هذا الاهتمام ما زال يحتاج لمزيد من العمق حيث إن مستوى التضمين جاء متوسطاً وليس مرتفعاً، وهو ما يمكن عزوه لمفاجأة هذه التغيرات المرتبطة بالجانب الصحي وصعوبة التنبؤ الفوري بها كما حدث في جائحة كورونا، وبالتالي يكون من الصعوبة تضمينها في المقررات الدراسية بشكل فوري وشامل.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الصحي، جاءت في الترتيب الأول: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية الإسهام في تحقيق الأمن الدوائي، بوزن نسبي (٣,٠٣٧٧) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثاني: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية وقاية أنفسهم من الأوبئة والأمراض، بوزن نسبي (٢,٨٨٧٠) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب ببعض الممارسات السلوكية الضارة صحياً كالتدخين والسهر لأوقات متأخرة ليلاً، بوزن نسبي (٢,٦٩١٣) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الصحي، جاءت في الترتيب العاشر: تحذر مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب من تناول الأغذية والمشروبات التي تضر بصحتهم، بوزن نسبي (٢,٥٧٠٨) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع: تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية الإسهام في تحقيق الأمن المائي، بوزن نسبي (٢,٥٧٥٣) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثامن: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بكيفية التعامل الإيجابي أثناء موجات الجفاف، بوزن نسبي (٢,٥٧٨٣) وهي درجة منخفضة.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس الذي نص على ما يلي: ما واقع دور مناهج الدراسات الاجتماعية في التوعية بالتغييرات المناخية في البعد الاقتصادي من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الرابع الخاص بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الاقتصادي، حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) الوزن النسبي والانحراف المعياري ومستوى الموافقة على مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الاقتصادي (ن=٦٤٤)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٧	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بطبيعة المشكلات الاقتصادية التي تواجه المملكة	٢,٧١٩٩	١,٤٦٠٣٣	١	متوسطة
٨	تعرف مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بحجم القطاع الزراعي في المملكة	٢,٦٢٣٥	١,٣٣٠٦٢	٢	متوسطة
٤	تنمي مناهج الدراسات الاجتماعية قيم العمل والإنتاج لدى الطلاب	٢,٦١٩٠	١,٢٨٧٢٥	٣	متوسطة
١	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية بكيفية الاستهلاك الرشيد للموارد المتاحة	٢,٦٠٢٤	١,٢٦٨٦٢	٤	منخفضة
١٠	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية إدارة مواردهم الاقتصادية	٢,٥٧٩٨	١,٥٢٩٨٨	٥	منخفضة
٥	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على كيفية استخدام الطاقة النظيفة	٢,٥٤٠٧	١,٣٠٠٢٥	٦	منخفضة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
٣	تحث مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على تشجيع المنتجات المحلية إنتاجاً واستهلاكاً	٢,٥١٥١	١,١٧٩١٦	٧	منخفضة
٦	توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بطبيعة الاقتصاد الأخضر وكيفية تفعيله	٢,٥١٠٥	١,١٩٦٩٨	٨	منخفضة
٩	يساعد محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب في التعرف على حجم القطاع الصناعي بالمملكة	٢,٤٨٠٤	١,٥٣٥٧٧	٩	منخفضة
٢	تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على تحقيق التوازن بين الموارد والاحتياجات	٢,٤٦٣٩	١,٢٧٩٣٤	١٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٥٦٥٥	١,١٦٤٥		منخفضة

يتضح من الجدول (٨) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الرابع الخاص بالمتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الاقتصادي، بلغ (٢,٥٦٥٥من٥) وهي درجة موافقة (منخفضة) وذلك بشكل عام.

ولعل هذه النتيجة يمكن عزوها لكون البعد الاقتصادي للتغيرات المناخية يتم تحديده بعد انتهاء الأزمة أو التغير المناخي حيث يتم بعد ذلك حصر التداعيات والتأثيرات المترتبة على هذا التغير في الجانب الاقتصادي وبالتالي يكون من الصعوبة تضمين هذا البعد في وقت حدوث التغير، إضافة لغياب التحديث المستمر لهذه المقررات بما يمكنها من الاستجابة الفورية للتغيرات المعاصرة ومواكبتها لمتطلباتها بشكل شامل.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة عبد الرحمن والسيد (٢٠٢٣): التي أشارت لوجود ضعف في تضمين أبعاد الوعي بالتغيُّرات المناخية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

وعلى مستوى العبارات يشير الجدول إلى أن:

- أكثر العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الاقتصادي، جاءت في الترتيب الأول: توعي مناهج

الدراسات الاجتماعية الطلاب بطبيعة المشكلات الاقتصادية التي تواجه المملكة، بوزن نسبي (٢,٧١٩٩) وهي درجة متوسطة.

- وجاء في الترتيب الثاني: تعرف مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بحجم القطاع الزراعي في المملكة، بوزن نسبي (٢,٦٢٣٥) وهي درجة متوسطة.
- وجاء في الترتيب الثالث: تنمي مناهج الدراسات الاجتماعية قيم العمل والإنتاج لدى الطلاب، بوزن نسبي (٢,٦١٩٠) وهي درجة متوسطة.

في حين كانت أقل العبارات التي تعكس المتطلبات الخاصة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية في البعد الاقتصادي، جاءت في الترتيب العاشر: تدرب مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب على تحقيق التوازن بين الموارد والاحتياجات، بوزن نسبي (٢,٤٦٣٩) وهي درجة منخفضة.

- وجاء في الترتيب التاسع: يساعد محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب في التعرف على حجم القطاع الصناعي بالمملكة، بوزن نسبي (٢,٤٨٠٤) وهي درجة منخفضة.
- وجاء في الترتيب الثامن: توعي مناهج الدراسات الاجتماعية الطلاب بطبيعة الاقتصاد الأخضر وكيفية تفعيله، بوزن نسبي (٢,٥١٠٥) وهي درجة منخفضة.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس الذي نص على ما يلي: هل تختلف وجهات نظر عينة الدراسة حول دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توعية طلاب المرحلة المتوسطة بالتغيرات المناخية باختلاف متغيري النوع (ذكر/ أنثى) والمستوى الدراسي (الأول/ الثاني/ الثالث)؟

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محاور الاستبانة ومجموعها بحسب متغير الجنس (ذكور- إناث):

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محاور الاستبانة ومجموعها حسب متغير الجنس(ن=٦٦٤).

المحور	الجنس	ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	ذكور	٣٥٥	٢٣,٩١٨٣	٨,٧٧٠٨٨	١,١٩٧	٠,٢٣٢	غير دالة

المحور	الجنس	ن	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
	إناث	٣٠٩	٢٣,٠٩٠٦	٩,٠٢٥٨٤			
الثاني	ذكور	٣٥٥	٣٠,٩٧١٨	١٢,٣٢٣٧٥	١,٥٨٧-	٠,١١٣	غير دالة
	إناث	٣٠٩	٣٢,٥٤٠٥	١٣,١٢٤٦٢			
الثالث	ذكور	٣٥٥	٢٧,٥٨٣١	١٢,٧٠٨٦٣	١,٧٤٧	٠,٠٨١	غير دالة
	إناث	٣٠٩	٢٥,٨١٢٣	١٣,٣٨٤٨٠			
الرابع	ذكور	٣٥٥	٢٦,٢٣٩٤	١٠,٨٨٩١٠	١,٣٨٧	٠,١٦٦	غير دالة
	إناث	٣٠٩	٢٤,٩٨٣٨	١٢,٤٤١٤١			
المجموع	ذكور	٣٥٥	١٠٨,٧١٢٧	٤٠,٧٢٢٦٦	٠,٧١٢	٠,٤٧٧	غير دالة
	إناث	٣٠٩	١٠٦,٤٢٧٢	٤١,٩١٢٩٣			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي مجموعتي البحث من الذكور والإناث في الاستجابة على محاور الاستبانة الاربعة ومجموعها والخاصة بواقع دور الدراسات الاجتماعية في توعية طلاب المرحلة المتوسطة بالتغيرات المناخية، حيث جاءت قيمة ت غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لكون مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة على أفراد العينة واحدة لا تختلف باختلاف الجنس، فالجميع من أفراد العينة يدرسون نفس المناهج، وتوفر لهم نفس البرامج والأنشطة التعليمية المتعلقة بمناهج الدراسات الاجتماعية، وبالتالي جاءت رؤيتهم متشابهة دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محاور الاستبانة بحسب متغير المستوى الدراسي (الأول- الثاني- الثالث)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو مدى الموافقة على محاور الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٨٩٠٦,٤٢٨	٢	٩٤٥٣,٢١٤	١٨٦,٣٥٣	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٣٣٥٣٠,٨٤٤	٦٦١	٥٠,٧٢٧		
	المجموع	٥٢٤٣٧,٢٧١	٦٦٣			
الثاني	بين المجموعات	٦٣٩٦٤,١٩٦	٢	٣١٩٨٢,٠٩٨	٤٨٨,٦٦٨	٠,٠٠٠

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٤٣٢٦٠,٧٦٢	٦٦١	٦٥,٤٤٧		دالة
	المجموع	١٠٧٢٢٤,٩٥٨	٦٦٣			
الثالث	بين المجموعات	٦٤٦١٦,١٣٢	٢	٣٢٣٠٨,٠٦٦	٤٤٢,٥٥٥	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٨٢٥٥,٣١٤	٦٦١	٧٣,٠٠٤		
	المجموع	١١٢٨٧١,٤٤٦	٦٦٣			
الرابعة	بين المجموعات	٤٧٨٥٩,٠٥٥	٢	٢٣٩٢٩,٥٢٨	٣٧٦,١٤٩	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٢٠٥٠,٩٦٧	٦٦١	٦٣,٦١٧		
	المجموع	٨٩٩١٠,٠٢٣	٦٦٣			
المجموع	بين المجموعات	٦٩١٠١١,٦١٦	٢	٣٤٥٥٠٥,٨٠٨	٥٢١,٤٥٧	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	٤٣٧٩٦٣,٦٢٤	٦٦١	٦٦٢,٥٧٧		
	المجموع	١١٢٨٩٧٥,٢٣٩	٦٦٣			

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة المتوسطة تبعًا للمستوى الدراسي حيث بلغت قيمة الفاء، بالنسبة لمحاور الاستبانة الأربعة ومجموعها، (١٨٦,٣٥٣)، (٤٨٨,٦٦٨)، (٤٤٢,٥٥٥)، (٥٢١,٤٥٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ولتَعرُّف اتجاه دلالة الفروق وفقًا للتخصص؛ تم استخدام اختبار "LSD" للمقارنات الثنائية البعدية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار " LSD " للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (ن=٦٦٤).

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ- ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
الأول	الأول	الثاني	-٥,٨٣٠٩٧*	٠,٦٦٧٥٥	٠,٠٠٠
		الثالث	-١٣,٤٧٦٦٣*	٠,٧٠٠١٢	٠,٠٠٠
	الثاني	الثالث	-٧,٦٤٥٦٦*	٠,٦٧١٠٩	٠,٠٠٠
الثاني	الأول	الثاني	-١٦,٨٣٨١٢*	٠,٧٥٨٢٤	٠,٠٠٠
		الثالث	-٢٤,١٢٥١٥*	٠,٧٩٥٢٤	٠,٠٠٠
	الثاني	الثالث	-٧,٢٨٧٠٢*	٠,٧٦٢٢٦	٠,٠٠٠
الثالث	الأول	الثاني	-٣,٥٤١٠٠*	٠,٨٠٠٨٢	٠,٠٠٠
		الثالث	-٢٣,٠٤٥٠٩*	٠,٨٣٩٨٩	٠,٠٠٠

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ– ب)	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
	الثاني	الثالث	-١٩,٥٠٤١٠*	٠,٨٠٥٠٦	٠,٠٠٠
الرابع	الأول	الثاني	-٣,٨٥٩١٤*	٠,٧٤٧٥٧	٠,٠٠٠
		الثالث	-٢٠,١٥٠٨٥*	٠,٧٨٤٠٤	٠,٠٠٠
	الثاني	الثالث	-١٦,٢٩١٧١*	٠,٧٥١٥٣	٠,٠٠٠
المجموع	الأول	الثاني	-٣٠,٠٦٩٢٢*	٢,٤١٢٥٨	٠,٠٠٠
		الثالث	-٨٠,٧٩٧٧١*	٢,٥٣٠٢٨	٠,٠٠٠
	الثاني	الثالث	-٥٠,٧٢٨٤٩*	٢,٤٢٥٣٦	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (الأول ـ الثاني ـ الثالث)، بالنسبة لمحاور الاستبانة الأربعة ومجموعها، لصالح أفراد العينة من المستوى الثالث مقارنة بطلاب المستوى الثاني والأول حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- كما أظهرت النتائج دلالة فروق بين ذوي طلاب المرحلة المتوسطة لصالح أفراد العينة من المستوى الثاني مقارنة بطلاب المستوى الأول، في الاستجابة على الاربعة محاور ومجموعها حيث جاءت قيمة الفرق بين متوسطاتهما دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وترى الباحثة أن النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لعامل الخبرة العقلية والعمرية المتوفر لدى طلاب وطالبات المستوى الدراسي الثالث مقارنة بزملائهم في المستويين الأول والثاني، إضافة لكونهم درسوا موضوعات أكثر وتعرضوا لخبرات أكثر مرتبطة بمناهج الدراسات الاجتماعية وبالتالي جاءت رؤيتهم أعمق والفروق في صالحهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإنه يمكن التوصية بما يلي:

١. تشكيل لجنة من خبراء المناهج المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية من أجل وضع تصوراتهم حول تعميق تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لأبعاد التغييرات المناخية.

٢. التوسع في الأنشطة الطلابية المرتبطة بالتغييرات المناخية بما يضمن تعزيز وعي الطلاب بها.

٣. نشر الوعي بالمخاطر المترتبة على التغييرات المناخية في أبعادها المناخية والبيئية والصحية والاقتصادية، من خلال عقد ندوات وبرامج إعلامية تستهدف ذلك.

٤. استقدام خبراء في المجالات المناخية للاستفادة من توجيهاتهم فيما يتعلق بتضمين مناهج الدراسات الاجتماعية للتوعية بالتغيرات المناخية.

٥. عقد برامج ودورات تدريبية لتعزيز وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالتغيرات المناخية وكيفية تعزيز هذا الوعي لدى طلابهم.

٦. التوسع في البرامج الإعلامية التي تتناول التغييرات المناخية وكيفية الحد منها والوقاية من تأثيراتها السلبية.

٧. الانفتاح على خبرات بعض الدول المتقدمة للاستفادة منها في كيفية التعامل الإيجابي مع التغييرات المناخية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية المرتبطة بموضوعها على النحو الآتي:

١. تصور مقترح لتعميق تضمين أبعاد التغيرات المناخية بمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٢. دور الأنشطة الطلابية في تعزيز وعي طلاب المرحلة الثانوية بالتغييرات المناخية ومقترحات تعميقه.

٣. دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلابهم وسبل تعميقه من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.

٤. التأثيرات السلبية المترتبة على التغييرات المناخية وآليات الحد منها من وجهة نظر الخبراء.

٥. مدى تضمين مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية لأبعاد التغييرات المناخية "دراسة تحليلية".

٦. مستوى الوعي بالتغييرات المناخية لدى طلاب المرحلة الثانوية وسبل تعميقه من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأنصاري، وداد مصلح. (٢٠٢١). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التغيرات المناخية في مقرر الجغرافيا وقياس فاعليته في تنمية التحصيل المعرفي للمفاهيم المناخية والوعي المناخي لدى طالبات المستوى الخامس الثانوي في مدينة مكة المكرمة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية- جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٧* (٤)، ١٩٣-٢٢٨.

بشير، هشام. (٢٠١٦). التغيرات المناخية كمصدر لتهديد التنمية: دراسة حالة مصر. *مجلة الاستقلال- مركز الاستقلال للدراسات الاستراتيجية والاستشارات- مصر*، (٣-٤)، ٧٨-١٠٧.

بني سلامة، محمد خلف. (٢٠١٦). حماية البيئة ومنع التغيرات المناخية في الفقه الإسلامي. *دراسات، علوم الشريعة والقانون الأردن، 43*، 817-832.

بوغازي، ليلى. (٢٠٢١). التغيرات المناخية التحدي المحدق على الأمن الإنساني. *مجلة الحقوق والحريات، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد حيدر بسكرة، الجزائر*،٩ (٢).

تسعديت، بوسبعين، وكمال، حوشين. (٢٠١٥). *آثار التغيرات المناخية على التنمية المستدامة في الجزائر- دراسة استشرافية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة أمحمد بوقرة "بومرداس".

تمام، شادية عبد الحليم، وطه، أماني محمد. (٢٠١٦). دور التربية في تحقيق الأمن البيئي في ظل التغيرات المناخية العالمية: رؤية مستقبلية لتوجهات التعليم قبل الجامعي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨١، ٤٩-٧١.

جابر، عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري. (١٩٨٦). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، (ط٢). دار النهضة العربية.

جبر، حسين، والشمري، سمي مطلق. (٢٠١٣). التغير المناخي وأثره في درجة حرارة العراق. *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل*، (13)، 369-375.

حكيم، أريج يوسف. (٢٠١٨). *دراسة تحليلية لمحتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء مشروع Y لإعادة توجيه المنهج نحو التنمية المستدامة وتنمية المواطنة*. بحث مقدم للمؤتمر العلمي

الدولي الثاني "التربية المعاصرة والمواطنة"، الجمعية الأردنية للتربية الاجتماعية والوطنية، عمان، الأردن، ٢٠٥ – ٢٢١.

خيرو، عامر ممدوح. (٢٠٢٠). التاريخ بوصفه أداة لتعزيز الهوية الوطنية، قراءة في رسائل فضل الأندلس. *مجلة مداد الآداب، عدد خاص بمؤتمر العلوم الإنسانية بين مشكلات الواقع ومتطلبات عالم المعرفة، كلية الآداب، الجامعة العراقية*، ٦١٠ – ٦٣٢.

رابحي، إسماعيل (٢٠١٣). مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (٥)، ٣١٥ – ٣٣١.

زهران، سناء محمد، وعليان، أحلام فرج. (٢٠٢٣). وعي الشباب الجامعي بالتغيرات المناخية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط*، ٦٣ (٢).

السباعي، أبوزيد عبد الرحيم خليفة. (٢٠٢١). *تطوير منهج الجغرافيا في ضوء القضايا العامة المدعمة بالتعلم المنظم ذاتياً وأثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والأمن المائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنين بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر، دقهلية.

السمدوني، إبراهيم عبد الرافع. (٢٠٢١). *دور جامعة الأزهر في توعية طلابها بمخاطر التغيرات المناخية في ضوء التوجهات الدولية المعاصرة*. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، المؤتمر العلمي الدولي الثالث للتنمية المستدامة، تغير المناخ التحديات والمواجهة.

سيد، إيمان جمال. (٢٠١٩). *تطوير منهج الجغرافيا في ضوء بعض تحديات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الشعيلي، على، والربعاني، أحمد. (٢٠١٠). مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدي الطلبة- المتعلمين في تخصص العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6(4)، 269-284.

صغير، بلال. (٢٠٢٣). *التغير المناخي في المملكة العربية السعودية: إعادة نظر في دور الإدارة المحلّية*. مركز الإدارة المحلية، مسترد من KSCLG 2023.

عبد الجواد، مصطفى. (٢٠٢٢). أبرز التجارب العربية في مواجهة تغير المناخ (مصر– الإمارات – السعودية). *مجلة آفاق عربية وإقليمية*، ٩٦ – ١٣٨.

عبد الرحمن، عبد الحفيظ محمد، والسيد، محمد فرج مصطفى. (٢٠٢٣). الوعي بالتغيرات المناخية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية "دراسة تحليلية". *مجلة التربية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر*، ١٩٨ (٥)، ١٥٣ – ١٩٨.

العتيق، الولو، عبد الرحمن. (٢٠١٩). ملائمة المناهج الدراسية للتحولات الاجتماعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية*، ٣٥ (١١)، ٤٤ – ٦٢.

القلعاوي، عبد المعز محمد. (٢٠٢٢). وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة على الاستراتيجية الوطنية لتغير المناخ ٢٠٥٠م لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ١٠٠ (٢)، ٦١٩-٦٦٨.

الكاشف، طارق محمد أبو الفضل إبراهيم. (٢٠١٤). *نمذجة التغيرات المناخية في مصر دراسة في جغرافية المناخ التطبيقي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار من بعد*، رسالة (دكتوراه) غير منشورة. كلية الآداب، جامعة جنوب الوادي.

اللمعي، فاطمة. (٢٠١٧). التنمية المستدامة بالمدرسة المصرية في ضوء صبغة المدرسة المستدامة الخضراء في الولايات المتحدة الأمريكية والصين. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٧ (١)، ١-١١٢.

المرشد، يوسف بن عقلا. (٢٠١٦). فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية لطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٣٠م. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قنا*، ٢٦ .

المهنا، عبد الله عبد العزيز. (١٤٣٣هـ). *سبل تعزيز الوعي البيئي لدى الدارسين بالمدارس المتوسطة والثانوية الليلية بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مؤتمر الأمم المتحدة المعني بتغير المناخ (IPCC). (٢٠٢٢). *مؤتمر الأمم المتحدة المعني بتغير المناخ (IPCC)*. شرم الشيخ، الأمم المتحدة، مصر.

مؤتمر الأمم المتحدة المعني بتغير المناخ (COP27). (٢٠١٦). *مؤتمر الأمم المتحدة المعني بتغير المناخ (COP27)*. مراكش، الأمم المتحدة، المغرب.

المؤتمر العلمي الثاني والعشرون (التربية العلمية وتغير المناخ). (٢٠٢٢). *المؤتمر العلمي الثاني والعشرون (التربية العلمية وتغير المناخ)*. الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس مصر. القاهرة.

نصر، مؤمن محمد ذيب. (٢٠١١). التغير المناخي وأثره على بعض جوانب النشاط البشري في دولة فلسطين. *مجلة البحوث والدراسات العربية– مصر*، (55)، 125-175.

النمر، مدحت أحمد. (٢٠٢٢). *التربية العلمية وتغير المناخ*، المؤتمر العلمي الثاني والعشرون الجمعية العلمية للتربية العلمية، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.

الهينا، سعيد. (٢٠١٤). *آثار التغيرات المناخية على البيئة المغربية والتدابير المتخذة على مستوى الميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة لمواجهتها*. رسالة (ماجستير) غير منشورة، (كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية، جامعة الحسن الثاني المحمدية).

وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠). *التنمية المستدامة*، متاح بتاريخ ٢ / ٥ / ٢٠٢٠ م على موقع الوزارة الإلكتروني التالي: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/SustainableDevelopment.aspx تم الاسترجاع في ٢٤/ ١٢/ ٢٠٢٣م.

اليتيم، نادية. (٢٠٢٢). *التغيرات* المناخية الأسباب والتداعيات المستقبلية وآليات التكيف. *مجلة الدراسات الحقوقية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة سعيدة. مولاي الطاهر، الجزائر، ٩* (١).

ثانيًا: المراجع العربية المترجمة:

Abduljawad, Mostafa. (2022). Highlights of Arab experiences in combating climate change (Egypt, UAE, Saudi Arabia). *Journal of Arab and Regional Horizons*, 96-138.

Abdulrahman, Abdulhafiz Mohammed, & Alsayed, Mohammed Faraj Mostafa. (2023). Climate change awareness in social studies books in preparatory education: An analytical study. *Journal of Education, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University*, *198*(5), 153-198.

Al-Ansari, Widad Musleh. (2021). Building a proposed educational program based on climate changes in the geography curriculum and measuring its effectiveness in developing cognitive achievement of climate concepts and climate awareness among fifth-level high school students in Mecca. *Journal of Psychological and Educational Sciences - University of Martyr Hamah Lakhdar El Oued - Faculty of Social and Human Sciences*, *7*(4), 193-228.

Al-Ateeq, Alolo Abdulrahman. (2019). The relevance of curricula to social transformations in light of Saudi Vision 2030. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt*, *35*(11), 44-62.

Al-Hina, Said. (2014). *The effects of climate changes on the Moroccan environment and the measures taken within the framework of the National Charter for the Environment and*

Sustainable Development to address them. Unpublished master's thesis, Faculty of Arts and Humanities, Hassan II University.

Al-Kashef, Tarek Mohammed Abu Al-Fadl Ibrahim. (2014). *Modeling climate changes in Egypt: A study in applied climate geography using GIS and remote sensing.* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Arts, South Valley University.

Al-Lami, Fatima. (2017). Sustainable development in the Egyptian school in light of the sustainable green school approach in the USA and China. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 17*(1), 1-112.

Al-Muhanna, Abdullah Abdul Aziz. (1433 AH). *Ways to enhance environmental awareness among night school middle and high school students in Riyadh.* Unpublished master's thesis, King Saud University, Faculty of Education, Department of Education, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Murshed, Youssef Bin Uqla. (2016). The effectiveness of a proposed plan for social studies curriculum for middle school students in light of Saudi Vision 2030. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Qena University, 26.*

Al-Nimr, Medhat Ahmed. (2022). *Science education and climate change.* The 22nd Scientific Conference of the Egyptian Scientific Association for Science Education, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.

Al-Qalaawi, Abdulmaaz Mohammed. (2022). A proposed unit in geography based on the National Climate Change Strategy 2050 to develop climate change awareness among first-grade high school students. *Journal of Educational Studies, Faculty of Education, Sohag University, 100*(2), 619-668.

Al-Samdouni, Ibrahim Abdulraaf. (2021). *The role of Al-Azhar University in raising awareness among its students about the risks of climate change in light of contemporary international orientations.* Paper presented at the 3rd International Scientific Conference on Sustainable Development, Climate Change Challenges, and Confrontation, Al-Azhar University, Cairo.

Al-Shuaili, Ali, & Al-Rubani, Ahmed. (2010). The level of climate change awareness among science and social studies students at the Faculty of Education, Sultan Qaboos University. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 6*(4), 269-284.

Al-Subaii, Abu Zeid Abdulrahim Khalifa. (2021). *Developing the geography curriculum in light of general issues supported by self-organized learning and its impact on developing climate change awareness and water security among second-grade high school students.* Unpublished doctoral thesis, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education for Boys in Tafna Al-Ashraf, Al-Azhar University, Dakahlia.

Al-Yateem, Nadia. (2022). Climate changes, causes, future implications, and adaptation mechanisms. *Journal of Legal Studies, Faculty of Law and Political Science, University of Saida, Algeria, 9*(1).

Bani Salama, Mohammed Khalaf. (2016). Environmental protection and climate change prevention in Islamic jurisprudence. *Studies, Islamic Sciences and Law, Jordan, 43*, 832-817.

Basheer, Hesham. (2016). *Climate change and its impact on Egypt. Institute for Strategic Research and Studies.* Nile Basin Countries, Fayoum University.

Basheer, Hesham. (2016). Climate changes as a source of threat to development: A case study of Egypt. *Al-Istiqlal Journal - Center for Strategic Studies and Consultations - Egypt*, (3-4), 78-107.

Boughazi, Leila. (2021). Climate changes, the impending challenge to human security. *Journal of Law and Freedoms, Faculty of Law and Political Science, University of Mohamed Haidar Biskra, Algeria, 9*(2).

Bousabain, Tassadit, & Houchine, Kamal. (2015). *The effects of climate changes on sustainable development in Algeria: A futuristic study.* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Economics, Business, and Management Sciences, University of M'hamed Bougara "Boumerdes".

Gaber, Abdel Hamid Gaber, & Kazem, Ahmed Khairy. (1986). *Research methods in education and psychology (2nd ed.).* Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Hakim, Arej Youssef. (2018). *An analytical study of social studies and national education content for the second-grade middle school in light of the Y project to reorient the curriculum towards sustainable development and citizenship development.* Paper presented at the 2nd International Scientific Conference "Contemporary Education and Citizenship," Jordanian Association for Social Studies Education, Amman, Jordan, 205-221.

Jabr, Hussein, & Al-Shammari, Sami Mutlaq. (2013). Climate change and its impact on Iraq's temperature. *Journal of the College of Basic Education, University of Babylon,* (13), 375-369.

Khairo, Amer Mamdouh. (2020). History as a tool to enhance national identity: A reading in the favor of Andalusia. *Journal of Literary Studies, special issue on the conference of Human Sciences between Reality Problems and Requirements of the World of Knowledge, Faculty of Arts, Iraqi University,* 610-632.

Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia. (2020). *Sustainable development.* Retrieved on 2/5/2020 from https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/SustainableDevelopment.aspx (retrieved on 24/12/2023).

Nasr, Moamen Mohammed Dheeb. (2011). Climate change and its impact on some aspects of human activity in Palestine. *Journal of Arab Research and Studies, Egypt,* (55), 125-175.

Pruneau, D., Khattabi, A., & Demers, M. (2010). Challenges and possibilities in climate change education. *US-China Education Review*, 7(9), 15-24.

Rabehi, Ismail. (2013). The extent of the availability of elements of national identity in history textbooks for the middle school education stage. *Journal of Human and Social Sciences,* (5), 315-331.

Sagheer, Bilal. (2023). *Climate change in Saudi Arabia: Revisiting the role of local governance.* Local Government Center, retrieved from KSCLG, 2023.

Sayed, Eman Jamal. (2019). *Developing the geography curriculum in light of some 21st-century challenges to develop future thinking skills and climate change awareness among high school students.* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

Tamam, Shadia Abdel-Halim, & Taha, Amani Mohammed. (2016). The role of education in achieving environmental security in the light of global climate changes: A future vision for the directions of pre-university education. *Journal of the Educational Society for Social Studies, 81*, 49-71.

The 22nd Scientific Conference (Science Education and Climate Change). (2022). *The 22nd Scientific Conference (Science Education and Climate Change).* Egyptian Association for Scientific Education, Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.

United Nations Climate Change Conference (COP27). (2016). *United Nations Climate Change Conference (COP27).* Marrakesh, United Nations, Morocco.

United Nations Climate Change Conference (IPCC). (2022). *United Nations Climate Change Conference (IPCC).* Sharm El-Sheikh, United Nations, Egypt.

Zahran, Sena Mohammed, & Aliyan, Ahlam Faraj. (2023). University youth awareness of climate changes and achieving sustainable development goals in light of Egypt's Vision 2030. *Journal of Studies in Social Work, Faculty of Social Work, Assiut University, 63*(2).

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Brauch, H. G., & Scheffran, J. (2012). *Introduction: Climate change, human security, and violent conflict in the Anthropocene. In Climate change, human security and violent conflict (pp. 3-40).* Springer, Berlin, Heidelberg.

DiMento, J. F., & Doughman, P. (Eds.). (2014). *Climate change: What it means for us, our children, and our grandchildren.* MIT Press.

Ezeudu, S. A., & Sampson, M. (2016). Climate change awareness and attitude of senior secondary students in Umuahia Education Zone of Abia State. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 3(3), 7-17.

Heng, C. K., & Karpudewan, M. (2017). Facilitating primary school students' understanding of the water cycle through guided inquiry-based learning. In M. Karpudewan, A. Zain, & A. Chandrasegaran (Eds.), *Overcoming Students' Misconceptions in Science: Strategies and Perspectives from Malaysia* (pp. 29-49). Springer.

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2015). *Climate change 2014—Impacts, adaptation, and vulnerability: Regional aspects.* Cambridge University Press.

Jafer, Y. J. (2020). Assessing Kuwaiti pre-service science teachers' greenhouse effect perceptions and misconceptions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 657-667.

Keohane, R. O., & Victor, D. G. (2011). The regime complex for climate change. *Perspectives on Politics*, 9(1), 7–23. https://doi.org/10.1017/S1537592710004068

McClure, L. J. (2016). *Planning for climate change adaptation in a neoliberal context: Influences and responses.* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

McCright, A. M. (2012). Enhancing students' scientific and quantitative literacies through an inquiry-based learning project on climate change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 86-101.

Mead, C. (2014). *Biogeochemistry science and education part one: Using non-traditional stable isotopes as environmental tracers; part two: Identifying and measuring undergraduate misconceptions in biogeochemistry.* (Doctoral dissertation, Arizona State University). Retrieved from https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/climate-change-and-health (accessed on 03/04/2020).

Sampson, M. (2017). *Climate change awareness and attitude of senior secondary school students in Umuahia Education Zone.* (Doctoral dissertation, Abia State).

Santis, G. D., & Bortone, C. (2018). International conferences on sustainable development and climate from Rio de Janeiro to Paris. In G. D. Santis & C. Bortone (Eds.), *Climate Change and Air Pollution* (pp. 25-39). Springer.

Sarsak, R. F. S. (2011). *Numerical simulation of seawater intrusion in response to climate change impacts in North Gaza coastal aquifer using SEAWAT.* (Doctoral dissertation, An-Najah National University).

Sautereau, A., & Faas, D. (2022). Comparing national identity discourses in history, geography, and civic education curricula: The case of France and Ireland. *European Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1177/14749041221086378

Thompson, L. G. (2010). Climate change: The evidence and our options. *The Behavior Analyst*, 33(2), 153-170.

Xiao, C., & McCright, A. M. (2012). Explaining gender differences in concern about environmental problems in the United States. *Society & Natural Resources*, 25(11), 1067-1084.

Zhang, Z. (2016). The US proposed carbon tariffs, WTO scrutiny, and China's responses. In *Legal Issues on Climate Change and International Trade Law* (pp. 67-92). Springer International Publishing.

.

الفوضى النقدية فترة القنصليات الأجنبية في مدينة جدة ١٢٥٦-١٣٤٤هـ/١٨٤٠-١٩٢٥م

Monetary Interference During the Period of Foreign Consulates in Jeddah 1256-1344 Ah, 1840-1925Ad

إعداد

د. ليلى عبد الكريم عبدالله

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك

قسم التاريخ – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الباحة

Dr. Laila Abdul Karim Abdullah

Associate Professor of Modern and Contemporary History

Department of History - College of Arts and Humanities - University of Al Baha

Email: Laazahrany@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-010

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٤/٢٢ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٥/١٩ م

المستخلص:

يهدفُ البحثُ الموسومُ بـــ"الفوضى النقدية فترة القنصليات الأجنبية في مدينة جدة١٢٥٦-١٣٤٤هـ/١٨٤٠-١٩٢٥م إلى إلقاءِ الضوءِ على النظام النقدي خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٣هـــ-١٩١٥م، والعهد الهاشمي بالحجاز فترة تأسيس القنصليات الأجنبية، وتأثر مدينة جدة اقتصاديًّا، ولم تكن تعرف الاستقرار فيما يتصل بالنظام النقدي المتعارف عليه؛ للتعامل بالعملات الأجنبية نتيجة لوجود ممثلي الدول الأوروبية؛ فقد تداولت المنطقة أنواعًا عديدة من العملات؛ أهمها ريال ماريا تريزا (التايلر)، والروبية الهندية (الفضية)، والجنيه الإسترليني الذهبي، والليرة الفرنسية، والليرة الروسية الذهبيتان، والعملة المعدنية العثمانية على نطاق محدود حتى تم إصـــدار عملة وطنية؛ وذلك عندما أمر الشريف حسين بسك عملة هاشمية؛ أهم وحداتها الريال الهاشمي الفضي، والدينار الذهبي. وقد جرى ذلك في أوضاع سياسية غير مواتية؛ مما أدى إلى منع تداول الريال الهاشمي، واستبدال الريال المجيدي به. ويهدف البحث إلى تتبع المشـــكلة الاقتصـــادية التي نجمت عن تعدد العملات المعتمدة في مدينة جدة نتيجة لتعدد القنصليات الأجنبية. وإبراز السلبيات المترتبة على تعدد العملات، وانخفاض قيمتها الشرائية، وصعوبة التجارة، والتبادل الاقتصادي بين القنصليات في جدة؛ بسبب حاجتهم إلى تحويل العملات، وتكاليف الصرف، وأخيرًا اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج التاريخي الوصفي القائم على جمع المادة من مصادرها الأولية، ثم تحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات، وتحليلات وفق المنهجية العلمية.

الكلمات الدالة: النقود، العملات، الحجاز، القنصليات، الفوضى النقدية، جدة.

Abstract

The research titled " Monetary interference during the period of foreign consulates in Jeddah (1256-1344 Ah , 1840-1925Ad) " aims to shedding light on the monetary system during the second Ottoman era 1256 AH - 1840 AD / 1333 AH - 1915 AD, and the impact of the Arab revolution and the Hashemite era in Hijaz to establish foreign consulates in Jeddah and the impact of their multiplicity of monetary interference, as the 13th century AH/19AD is considered the golden age of diplomacy in the entire world , where its functions were considered the most important in strengthening relations between countries and protecting their interests in the region. It is well established that the region was economically affected by the establishment of consulates in Jeddah, and did not know stability in terms of the accepted monetary system for dealing in foreign currencies as a result of the presence of representatives of European countries. Its price was not specific and fixed, but was subject to increase and decrease, and monetary interference remained in the Hijaz region, as the region circulated many types of currencies, the most important of which was the Maria Theresa Real (the Taylor); The Indian (silver) rupee, the golden sterling pound, the French and Russian golden lira, and the Ottoman coinage on a limited scale until a national currency was issued, when Sharif Hussein ordered the minting of a Hashemite currency, the most important unit of which was the silver Hashemite Rial; And the Hashemite gold dinar.

This took place in unfavorable political circumstances, which led to the ban on the circulation of the Hashemite riyal and its replacement with the Majidi Riyal. The research aims to trace the economic problem that resulted from the multiplicity of currencies approved in one country, due to the multiplicity of European consulates.

The most important negatives of the multiplicity of currencies and their low purchasing value, and the difficulty of trade and economic exchange between consulates in Jeddah due to their need to convert currencies and exchange costs.

Finally, in this study, I relied on the descriptive historical approach based on collecting material from its primary sources and then analyzing it to reach conclusions and analyzes according to scientific methodology.

Keywords: money, currencies, Hejaz, consulates, monetary interference, Jeddah.

مقدمة

حظيت مدينة جدة بموقع متميز على الساحل الشرقي للبحر الأحمر؛ فكانت على مر العصور التاريخية ميناء مهمًّا لاستقبال التجارة العالمية، بالإضافة إلى كونها ثغر الحجاز، وبوابة الحرمين الشريفين لاستقبال الحجيج، والمعتمرين، والتجار، وممثلي الدول الأجنبية من شتى بقاع الأرض. وازدهر الميناء في العصر العثماني حتى قيام الحرب العالمية الأولى، وشهد فترة ركود خلال بدايات الحرب بسبب توقف قدوم الحجاج؛ نظرًا للمخاطر التي كانوا يتعرضون لها. ويعد القرن ١٣هـ/١٩م العصر الذهبي للدبلوماسية في العالم أجمع؛ حيث عدت وظائفها هي الأكثر أهمية في توثيق العلاقات بين الدول، وحماية مصالحها، وتمثل الصراع في تأسيس قنصليات أوروبية تحت ذريعة حماية رعاياهم خلال العهد العثماني، والعهد الهاشمي بالحجاز. ومن الثابت أن المنطقة لم تكن تعرف الاستقرار فيما يتصل بالنظام النقدي المتعارف عليه في الوقت الراهن؛ بدليل أن بعض شؤون المعاملات التجارية كان يعتمد على نظام المقايضة العينية بين الناس، إلى جانب التعامل بالعملات الأجنبية التي كانت سائدة في ذلك الوقت؛ نتيجة لوجود ممثلي الدول الأوروبية بالمنطقة، ولم يكن سعرها محددًا، وثابتًا؛ بل كان قابلًا للزيادة والنقصان حسب عملية العرض والطلب. وبقيت الفوضى النقدية في منطقة الحجاز؛ فقد تداولت المنطقة أنواعًا عديدة من العملات المعدنية؛ كان أهمها ريال ماريا تريزا (التايلر)، بالإضافة إلى الروبية الهندية (الفضية)، والجنيه الإسترليني الذهبي، والليرة الفرنسية، والليرة الروسية الذهبيتين، والعملة المعدنية العثمانية على نطاق محدود. وقد كانت العلاقات التجارية الوطيدة بين منطقة الحجاز وكل من الهند وبريطانيا هي الدافع الأكبر لاستمرار تداول هذه العملات المختلفة حتى تم إصدار عملة وطنية؛ وذلك عندما أمر الشريف حسين بسك عملة هاشمية أهم وحداتها (الريال الهاشمي الفضي)، و(الدينار الهاشمي الذهبي). وقد جرى ذلك في أوضاع سياسية غير مواتية؛ مما أدى إلى منع تداول الريال الهاشمي عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م، واستبدال الريال المجيدي به. هذا في حين استمرت العملات الأخرى في التداول. وقد كان نظام المدفوعات يرتكز على معدنين هما: الذهب، والفضة؛ حيث كانت العملات المتداولة تتكون منهما، ولكن دون تحديد سعر رسمي بينهما؛ فأصبح من الأهمية بمكان أن نخوض كباحثين في هذا الموضوع؛ لاستجلاء وجودهما، وتبيان دورهما في المنطقة. كما أن

الدراسات التي اهتمت بتاريخ الحجاز بشكل عام، وميناء جدة بشكل خاص لم تركز على أثر النشاط المالي القنصلي الأوروبي بها.

أهمية البحث:

أهمية الموقع لميناء جدة الاستراتيجي، وحرص الدول الأوروبية في القرن ١٣هـ/١٩م على توثيق العلاقات بمنطقة الحجاز؛ لحماية مصالحها بالمنطقة عامة، وميناء جدة خاصة، وفترة القنصليات مهمة، ليس للتجارة فقط؛ وإنما لمتابعة الحجاج الوافدين من كل دولة، الأمر الذي احتاج إلى تنظيم اقتصادي، وتعاملات نقدية لكل دولة تفرض التعامل النقدي لها. كما تنبع أهمية البحث بالوقوف على وضع الحجاز الاقتصادي في ظل تنوع نقدي كبير، وساعد على ذلك موسما الحج، والعمرة، والمجاورون، ووجود ميناء تجاري نشط، وثقة التجار في العملة الأجنبية، ولكن بالرغم من سلة العملات هذه؛ تعرضت الأسواق في الميناء لتقلبات، وأزمات. كما تساعد دراسة الفوضى النقدية الحكومات والسلطات النقدية على اتخاذ السياسات الاقتصادية الصحيحة؛ للتصدي للأزمات المالية، والنقدية. ويمكن الاستفادة من دراسة الحالات التي تعاني من الفوضى النقدية في تحسين السياسات المالية، والنقدية، وتعزيز الاستقرار الاقتصادي. وإظهار أسباب الفوضى النقدية بسبب عدم تحقيق سياسة التوافق السياسي، والاقتصادي، والمالي، ويعتمد دور الحكومة في توحيد العملات على استقرارها السياسي، وتنسيقها بين الجهات المعنية، والمؤسسات المالية، وقد افتقدت الحجاز ذلك في ظل حكم الدولة العثمانية، والحكم الهاشمي؛ كونها خضعت لثلاثة مصادر للعملات: الحكومة، والقنصليات، والبيوت التجارية بجدة.

أهداف البحث:

أما أهداف هذه الدراسة؛ فإنها تتمثل فيما يأتي:

١- تحديد موقف الدولة العثمانية من التمثيل القنصلي في جدة خلال مدة الدراسة، وإبراز الدور العثماني في فتح المجال لتأسيس عدد كبير من القنصليات، وفي المقابل فرض ضوابط ورقابة على عمل القناصل، ومنع ممثلين لهم في مكة المكرمة؛ حفاظًا على حرمتها.

٢- تتبع الإجراءات الحكومية التي لجأت إليها الحكومة الهاشمية من أجل تأسيس القنصليات في جدة، وتقليص عددها، والسماح بوجود ممثلين للقناصل في مكة المكرمة؛ نتيجة للضغوط على الملك حسين؛ بحجة الحفاظ على مصالح رعاياهم من الحجاج.

تتبع المشكلة الاقتصادية التي نجمت عن تعدد العملات المعتمدة في دولة واحدة، أو بين دولتين، أو أكثر، ونتيجة هذا الاختلاف؛ لتعدد القنصليات الأوروبية، ونجمت عنه عوامل؛ مثل الاقتصادات المختلفة للدول المعنية، أو السياسات النقدية المتبعة في كل دولة.

٣- الوقوف على السلبيات لتعدد العملات، وانخفاض قيمتها الشرائية، وصعوبة التجارة، والتبادل الاقتصادي بين الدول الأجنبية في جدة؛ وأسباب إظهار حاجتهم إلى تحويل العملات، وتكاليف الصرف.

حدود البحث الزمانية والمكانية:

تقوم هذه الدراسة على إطارين: زمني لمعالجة الفترة الزمنية ما بين ١٢٥٦-١٣٤٤هـ/١٨٤٠-١٩٢٥م، وهي مرحلة تاريخية مهمة لمدينة جدة، وهي حافلة بالأحداث، ومرحلة فاصلة في تاريخ الحجاز، وتأسيس القنصليات الأجنبية بالعهد العثماني، والعهد الهاشمي، ورغم كثرة المعلومات عن أحداثها؛ فإنها متناثرة في بطون المصادر المختلفة، ومحدوديتها؛ أما بالشكل الذي تنوي الباحثة تناوله فسيؤدي إلى توضيح الصورة عن أهمية هذه الفترة في أذهان المتابعين لتاريخ مدينة جدة. أما الإطار المكاني فإنه يقتصر على جدة بحدودها الإدارية أثناء تبعيتها للحكم العثماني.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التاريخي الوصفي القائم على جمع المادة من مصادرها الأولية، ثم تحليلها؛ للوصول إلى استنتاجات، وتحليلات وفق المنهجية العلمية. إذ حاولت الباحثة التعرف على النظام النقدي خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٣هـ-١٩١٥م وتأسيس القنصليات الأجنبية في جدة، وأثر تعدد العملات بالفوضى النقدية. والنظام النقدي

المتداول أثناء تأسيس القنصليات بجدة ومنها العثمانية وغير العثمانية؛ وخلال العهد الهاشمي بالحجاز.

الدراسات السابقة:

لم تقف الباحثة على دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع، وخصصته لمناقشة النقاط التي تنوي هي التعرض لها؛ إلا أنها وقفت على دراسات أخرى تحمل في ثناياها جوانب عن هذا الموضوع منها:

١. دراسة القنصليات الأجنبية في جدة للمؤلفة: تهاني بنت جميل الحربي احتوت على معلومات ذات علاقة مباشرة بموضوع هذه الدراسة؛ فقد تحدثت في ثنايا كتابها عن نشأة القنصليات الأوروبية، وتنظيمها، وعلاقاتهم مع السلطة، والأهالي، واستعدادات القناصل لكتابة التقارير حول جدة. الدراسة ركزت على الجانب السياسي لتأسيس القنصليات مع ذكر للتأثير الاقتصادي على المنطقة فترة دراستها، وتمت الاستفادة فيما يتعلق بالجانب الاقتصادي في التداول لبعض العملات، ولكن الدراسة لم تأت مفصلة لها، ولم تعكس على الفوضى للعملات آنذاك كنتيجة لتعدد الكيانات السياسية لمنطقة الحجاز.

٢. دراسة النشاط التجاري لميناء جدة خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦-١٣٣٥هـ/١٨٤٠-١٩١٦م، إعداد: مبارك محمد المعبدي، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، نشرت عام ١٤١٣هـ/١٩٩٣م. واحتوت على معالجة تاريخية وثائقية عن التنظيم المالي لميناء جدة، والتجار، والوكالات التجارية، والأسواق التجارية. تمت الاستفادة فيما يخص التنظيم المالي لميناء جدة ومحاولة ربط ذلك بالتأثير على العملات والتعامل بها.

٣. دراسة جدة بين عامي ١٢٨٦-١٣٢٦هـ/١٨٦٩-١٩٠٨- في ضوء المصادر المعاصرة، إعداد: صابرة مؤمن سماعيل، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، عام ١٤٠٦هـ. واحتوت على إشارات، ومعلومات متناثرة تتصل بموضوع هذه الدراسة. تمت الاستفادة من الدراسة على المعلومات التي تتصل بالناحية التجارية لمدينة جدة، ولم تذكر الدراسة

إلى الفوضى النقدية آنذاك بالرغم من تعدد العملات؛ لذلك حاولت الباحثة تسليط الضوء عليها من خلال هذا البحث.

مسار البحث:

نظرًا لترابط أحداث هذه الدراسة؛ تم توزيعها على محورين، هما:

المحور الأول: النظام النقدي خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٣هـ-١٩١٥م:

- أولًا: تأسيس القنصليات الأجنبية في جدة، وأثر تعدد العملات بالفوضى النقدية.
- ثانيًا: النظام النقدي المتداول أثناء تأسيس القنصليات بجدة ومنها العثمانية وغير العثمانية.

المحور الثاني: النظام النقدي خلال العهد الهاشمي بالحجاز:

- أولًا: الثورة العربية وأثرها على تعيين القناصل بمدينة جدة.
- ثانيًا: النظام النقدي خلال العهد الهاشمي، وأثر تعدد القنصليات بالفوضى النقدية.

المحور الأول
النظام النقدي خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٣هـ-١٩١٥م

أولًا: تأسيس القنصليات الأجنبية في جدة وأثر تعدد العملات بالفوضى النقدية:

حظيت مدينة جدة بمكانة فريدة، وموقع متميز على الساحل الشرقي للبحر الأحمر؛ فكانت على مر العصور التاريخية ميناء مهماً لاستقبال التجارة العالمية، بالإضافة إلى كونها ثغر الحجاز، وبوابة الحرمين الشريفين مقصد ملايين المسلمين في شتى بقاع الأرض[1]؛ فكانت منطقة عبور للحجاج، والمعتمرين إلى مكة المكرمة، والمدينة المنورة. وازدهر الميناء في العصر العثماني حتى قيام

(١) الغامدي، محمد جمعان: جدة في عهد الملك عبدالعزيز آل سعود، ١٩٢٥-١٩٥٣م، ط١، القاهرة: الوادي الجديد للطباعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص٧.

الحرب العالمية الأولى، وشـــهد فترة ركود خلال بدايات الحرب بســـبب توقف قدوم الحجاج؛ نظرًا للمخاطر التي كانوا يتعرضـــون لها، وقد بلغت أعداد الحجاج القادمين عن طريق البحر في عام ١٣٣٤هـــ/١٩١٦م حسب تقديرات الوثائق البريطانية حوالي ٧٧٢٠ حاجًّا[١]. وعاد الميناء إلى نشاطه بعد أن انفصل إقليم الحجاز عن الدولة العثمانية عام ١٣٣٤هـ/١٩١٦م. وبشكل تدريجي عاد إلى نشاطه الطبيعي كالسابق بعد نهاية الحرب العالمية الأولى ١٣٣٦هـــ/١٩١٨م. وإذا نظرنا إلى تطورات ومواقف الحكومة العثمانية وسياساتها، والقوى الأوروبية التجارية العسكرية تجاه جدة، ومكانتها الدينية التجارية، واللوجســـتية، وعلاقتها القديمة بحركة الحجاج إلى مكة المكرمة، والمدينة المنورة؛ فقد دفعت هذه الأبعاد والرؤى دولًا أوروبية —مثل: بريطانيا، وفرنســـا، وهولندا، وإيطاليا، واليونان، وروسيا، وغيرها– إلى فتح أولى قنصليات لها في **جدة منذ منتصف القرن١٢هـــ/ ١٨م تقريبًا. ويعتبر القرن ١٣هـــ/١٩م عصر انتشار القنصليات في جميع أنحاء العالم؛ وشجع على ذلك الموقع الاســـتراتيجي لمدينة** جدة، ودورها الاقتصـــادي، والســـياســـي في البحر الأحمر الذي يربط بين المحيط الهندي، والبحر المتوســـط، وهي البوابة البحرية لمنطقة مكة المكرمة، وســـاهم في استقرار الجاليات الأوروبية وقناصلها بها، وقد شكلت الجالية الأوروبية فئة صغيرة في الوقت الذي كانت مرافئ البحر الأحمر تخضـــع لمراقبة الإمبراطوريات الاســـتعمارية البريطانية، والفرنســـية، والإيطالية. وتركزت معظم تجارة البحر الأحمر على ميناء جدة، وأصـــبح في حيثية تشـــبه "الملتقى الإقليمي" لتجار وتجارة الشـــرق الآســـيوي الذين يحيطون بها في مواســـم وصـــول "مركب الهند"؛ فكانت الصـــفقات التجارية الهندية التي تعقد على أرصـــفة ميناء جدة ومرافقه تتم بالنقد الفوري، وبالذهب، والفضـــة، وريال ماريا تريزا، وهو الميناء الوحيد على ضـــفاف البحر الأحمر الذي يبيع ويشتري بالنقد، وهي ميزة قل وجودها في كثير من موانئ العالم في ظل التقلبات السياسية مع نهاية القرن ١٢هـــ/١٨م[٢]. واهتمت الدول بوظيفة القناصـــل، وتحديد واجباتها، ومهامها، وفي بداية القرن ١٤هـــ/٢٠م ظهر اتجاه واضح نحو إبرام معاهدات دولية خاصة بتنظيم العلاقات القنصلية،

(١)Records of the Hijaz 1798-1925 Documentary History,edited by A.L.p. Burdett, (London, 1996) Vol.,7,P490..

(٢) صـــباغ: محمود عبدالغني: جدة من ميناء التجارة الهندية إلى مدينة عالمية.. آن الأوان، صـــحيفة الحياة:١١ديســـمبر/كانون الأول ٢٠١٤م.

وتحديد مهامها؛ منها اتفاقية كاركاس التي أبرمت عام ١٣٢٩هـ/١٩١١م[١] بين مجموعة من الدول الأمريكية، وقننت أحكام القانون القنصلي أيضًا؛ وكان من أهم مهام القنصليات حماية مصالح الدولة، ولا شك أن من بينها المصالح التجارية، ورعاية الأفراد التابعين للدولة بالخارج، ومن هنا ارتبط التمثيل القنصلي بالتمثيل الدبلوماسي، فكلاهما يتبع وزارة الخارجية بكل دولة. وكان استقرار القناصل في المدن الساحلية لتقديم كافة التسهيلات للتجار القادمين ببضائعهم عبر البحر بعيدًا عن العواصم؛ لارتباطها الوظيفي بالتجارة لا بالسياسة[٢]. ومن هنا حرصت بريطانيا على تأسيس قنصليتها بمدينة جدة؛ نظرًا للعوامل الاقتصادية، والسياسية، والاستراتيجية[٣].

واعتبرت جدة من أحد أهم موانئ البحر الأحمر؛ فمن الناحية الاستراتيجية تقع على الطريق إلى مستعمراتها في الهند درة التاج البريطاني؛ حيث وجدت في ميناء جدة ملجأ لتمويل سفنها بالفحم، واعتبرت بوابة لمكة، ولمسلمي العالم، ومنهم الهنود الذين تحكمهم بريطانيا آنذاك، فمثلًا قدِّرت قيمة الواردات إلى جدة وحدها في سنة ١٣٢٤هـ/١٩٠٧م بمليوني جنيه إسترليني.

الدولة	البضائع
جاوة-الهند	السكر، خشب آليو، الفلفل، قماش قطني أزرق وأبيض، الأرز، الحرير، الملابس الهندية، التمر الهندي، جوز الهند، الشاي، الزيت، العطور السائلة، القماش الكشميري.
البصرة	التمور، السجاد.
البحرين	الدخان، السجاد، السيوف، الخناجر، ماء الورد.
مسقط	التمور، النباتات الطبيعية والعطرية.
زنجبار	الدقيق، الصمغ العربي، التوابل.
اليمن	القمح، الدخن، الذرة، البن، الدهن.
السويس	القطن، الملبوسات القطنية، الكحل، الصابون المصري والسوري، الأرز[٤].

(١) اتفاقية عقدت بمدينة كاركاس بأمريكا الجنوبية، وهي اتفاقية للتعاون في المجال القانوني لتقنين أحكام العلاقات القنصلية بين الدول الأمريكية؛ للمزيد انظر جعفر عبدالسلام: قانون العلقات الدبلوماسية والقنصلية د. ط، القاهرة، رابطة الجامعات الإسلامية؛ ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، ص١٧٥- ١٨٧.

(٢) جاكلين بيرين: اكتشاف جزيرة العرب خمسة قرون من المغامرة والعلم، ترجمة: قدري قلعجي ط١، بيروت، دار الكتاب العربي، د.ت، ص١٨١.

(٣) العمرو، صالح: تقارير القناصل البريطانيين في جدة كمصدر لتاريخ غرب الجزيرة العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، الندوة العالمية الأولى لدراسات تاريخ الجزيرة العربية، جامعة الرياض، ١٩٧٧م، ص٢٢١-٢٢٢.

(٤) معلومات الجدول من تصميم الباحثة.

كان نصف هذه الواردات من الهند، وربع التجارة بيد رعايا بريطانيين؛ إلى جانب زيارة الآلاف من مسلمي مناطق نفوذ بريطانيا من كل عام للأماكن المقدسة لتأدية العمرة، والحج، هذا بالإضافة إلى وجود جالية إسلامية كبيرة من رعاياها تقيم بصفة دائمة بمنطقة الحجاز؛ لذا كان لا بد من ممثل لهذه الجالية لكي يرعى شؤونهم؛ لذلك كانت ترى أهمية وجود ممثل لها لمتابعة شؤون رعاياها، وتتبع أحوالهم، وتزويد حكومتهم بالتقارير اللازمة عن كل ما يدور في البلاد. فيذكر الحضراوي: "في سنة ١٢٥٢هـ/١٨٣٦م كان أول وصول قنصل إنجليزي بجدة، وتوطنه بها، ونُصب له بها (بنديرة)- علم، راية)، وهي أول بنديرة نصبت بجدة، ولم يعهد توطنهم بها قبل ذلك"[١]. وقد تم تعيين أول وكيل قنصلي لإنجلترا -ألكسندر أوقوليف Alexander Ogilive- سنة ١٢٥٢هـ/١٨٣٦م، وتم رفع العلم البريطاني بالعام نفسه؛ وكانت من المهام التي تقوم بها رعاية الحجاج للبلاد التي وقعت تحت سيطرتها؛ ففي ١ ذي القعدة ١٣١١هـ/٦مايو ١٨٩٤م منعت ولاية الحجاز الحجاج الهنود من التحرك من مكة إلى جدة طالما أنهم لم يأخذوا تذاكر للسفينة هركلوس Hercules من الوكالة، لكن نافد باشا[٢] نشر لاحقًا الأمر السلطاني القاضي بحرّيّة كل شخص في اختيار المكان الذي يشتري منه تذاكر السفن؛ وتحويل العملات النقدية لدولته[٣]، وفي عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م عُين كول M.cole، وهو في الوقت نفسه وكيل تجاري لشركة الهند الشرقية١٠٢١-١٢٧٣هـ/١٦٠٣-١٨٥٧م[٤]، وكان عدد الهنود البريطانيين المقيمين في جدة

(١) الخضراوي: أحمد محمد المكي الشافعي: الجواهر المعدة في فضائل جدة، تحقيق: علي عمر، ط١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص٤٣.

(٢) نافذ باشا مشير في الجيش العثماني، قائد الحملة على الأحساء عام ١٢٨٨هـ/١٨٧١م. وعين متصرفا على الأحساء في ٢١ شوال ١٢٨٨هـ/٣يناير ١٨٧٢م، ثم عين والياً على البصرة عام ١٣٠٥هـ/١٨٨٧م، ثم واليا على الحجاز؛ صابان، سهيل: مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، الطبعة الأولى، بيروت، جداول ٢٠١٣م، ص٤١١.

(٣) دياب، محمد صادق: جدة، التاريخ والحياة الاجتماعية، ط٢، جدة، مطابع مؤسسة المدينة للصحافة، دار العلم، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣، ص٣١؛ الغازي، عبدالله بن محمد المكي الحنفي: إفادة الأنام بذكر أخبار بلد الله الحرام مع تعليقه المسمى بإتمام الكلام، دراسة وتحقيق: عبدالله بن عبدالملك بن دهيش ط١، مكة المكرمة، مكتبة الأسدي، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩)، ج٦، ص٤١٧.

(٤) أصدر الملك جيمس الأول (١٠١١٠١٠٣٤هـ/١٦٠٣-١٦٢٥م) مرسوما أعطى الشركة حقوقا شاملة دائمة، وأصبحت مؤسسة قائمة، وليست عملية اكتتاب تنتهي بنهاية الرحلة، كما أصبحت للشركة ميزانية عامة يديرها مدير ومجلس وفي سنة ١١٢١هـ/١٧٠٩م دمجت معها شركة الهند الجديدة، تحت اسم الشركة المتحدة للتجار الإنجليز العاملين في الهند الشرقية، التي عرفت باسم شركة الهند الشرقية الإنجليزية. نور، نصير أحمد: شركة الهند الشرقية الإنجليزية منذ تأسيسها حتى سقوط دولة المغول الإسلامية في الهند ١٠٠٩-١٢٧٣هـ/١٦٠٠-١٨٥٧م، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الدراسات العليا التاريخية والحضارية، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١١هـ/١٩٩١م.ص٣٢-٥٠.

كبيرًا جدًّا. وقد رفعت الحكومة البريطانية باسم القنصل البريطاني ستانلي أن في سنة ١٢٧٧هـ/١٨٦١م ولكن كان يمنعه بأنه لا يسمح للنصارى بدخولها، ففكر بتعيين مسلم، وطلبت بريطانيا رسميًّا سنة ١٢٩٩هـ/١٨٨١م اعتماد الطبيب الهندي عبدالرزاق نائب قنصل ظاهريًّا لرعاية الحجاج، ولكن في حقيقة الأمر كان الهدف منها مراقبة المسلمين في الحجاز، وكان رد العثمانيين ذا تحفظات، وغير مرحب بالفكرة؛ كون الأمر يختلف بالنسبة للمدينة المقدسة، وتدخُّل الوجود الأجنبي فيها(١).

وظهر منافس أوروبي آخر لبريطانيا متمثلًا في دولة فرنسا؛ فبادرت بالطلب من الدولة العثمانية بأن يكون لها ممثل في مدينة جدة بطريقة مماثلة لتعيين وكيل قنصلي لها بجدة في عام ١٢٥٤هـ/١٨٣٩م؛ من أجل توسيع التجارة فيها، ومتابعة مصالح التجار وشؤونهم، والرعايا الفرنسيين الذين يفدون إليها، وقد حاول العثمانيون بداية المماطلة؛ لأن التجارة الفرنسية آنذاك متواضعة، إلا أنهم وافقوا أخيرًا على الطلب الفرنسي، والسماح للسفارة الفرنسية بتعيين فولجنس دي فرسنل Ful-gencel de Fresnel نائبًا قنصليًّا لها في جدة(٢). وفي سنة ١٢٧٨-١٢٧٩هـ/١٨٦٢م طالب القنصل الفرنسي حكومته بالسماح له بفتح فرع للقنصلية في ينبع؛ وذلك لمنع الظلم الذي يتعرض له الحجاج الجزائريون فيها، وقد يكون الهدف من وراء ذلك هو توسيع مراقبة تحركات الإنجليز في هذا الجزء من البحر الأحمر(٣).

فأصبح هناك ممثلان تجاريان لكل من إنجلترا وفرنسا يديران مصالحهما التجارية في جدة. وبعد ذلك سارعت الدول الأوروبية إلى فتح قنصليات لها، والتجديد لمفوضيها، فأرسلت السفارة الهولندية تطلب الموافقة على تعيين منتون باكيMentone Paki قنصلًا لها في جدة لرعاية شؤون التجار، والرعايا الهولنديين الذين يأتون إليها، وأقيمت قنصلية هولندية في جدة، وكانت تابعة رسميًّا

(١) Freitag Urlike:Helpless Representative Of The Great Powers,Western Consuls in Jeddah,1830s to 1914,The Journal of Imperil and Commonwealth History,Vol,40 No.3September 2012,P365) .

(٢) الحربي: تهاني بنت جميل: القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية، ط١، ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م، دارة الملك عبدالعزيز، ص٤٦.

(٣) الحربي: تهاني بنت جميل: المرجع السابق، ص٤٨.

للمفوضية في إستانبول في سنة ١٢٨٩هـ/١٨٧٢م[١]، أما السبب الرسمي لإنشائها؛ فهو تسهيل تدفق الحجاج من الجزر الشرقية الهولندية، وحمايتهم من الأمراض المعدية التي يلتقطونها خلال رحلاتهم، واعتداءات القبائل على الطريق الموصل لمكة، كما ساعدت في إرشادهم إلى العودة لأوطانهم سالمين، وغرضها الحقيقي مراقبة المناخ السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي في الحجاز بعد وصول خبر لها بأنه يتم في مكة أثناء فترة الحج التخطيط لسلسلة الثورات التي واجهت الهولنديين في بعض جزر إندونيسيا بعد عودتهم من موسم الحج[٢].

وكانت مهمة القنصلية الهولندية حماية الحجاج الإندونيسيين؛ فقد وقع خمسون حاجًّا من إندونيسيا ضحية نصب من أحد مواطنيهم، وهو الحاج عبداللطيف، وحين وصلوا جدة قدم شيخهم شكواهم إلى القنصلية، فكلف القنصل نائبه بمهمة مواصلة التحقيق في هذه القضية بمكة، وبعد عدة أيام تمكن من إحضار عبداللطيف إلى القنصلية التي غادرها بعد فترة، إلا أن الشرطة العربية سجنته، ورحلته إلى مكة سيرًا على الأقدام، ولأنه لم يتم إخطار القنصل بهذا؛ أرسل احتجاجه على إجراءات الحكومة المكية، ولم يتلق ردًّا، وأفرج عن الحاج المذكور بعد أن سجن لمدة ثلاث ساعات، وتمت معالجة هذه القضية من قبل المحكمة في مكة بعد ذلك بقليل، فأمر القنصل موظفيه بالتحقيق بدقة في القضية، ولم ينظر للحكم السابق[٣]. كما تولت القنصلية توفير التسهيلات للحجاج بتبديل العملة الهولندية المعروفة باسم الغليدر إلى قروش؛ حتى يتمكن الحجاج من دفع الرسوم التي تطلب منهم، سواء في الحجر الصحي، أو بمكة المكرمة[٤].

وتتابعت الدول الأوروبية في تعيين قناصل لها بجدة، وأوكل الملك السويدي غوستاف الخامس (١٨ سبتمبر ١٨٧٢–٨ ديسمبر ١٩٠٧م) مهمة جمع ضرائب معينة من التجار السويديين حسب

(١) ليوون، كارل فان: البعثة الهولندية في جدة، من الحج إلى التجارة، مقال ضمن كتاب البعثة الهولندية في الجزيرة العربية سنة ١٣٠٠–١٣٧٠هـ، لمحات تصويرية، المعهد الملكي للدراسات المدارية، ب. ت، ص١٢.

(٢) العقبي، أحمد حسين: التنافس الإنجليزي الفرنسي في شبه الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، رسالة دكتوراه منشورة، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ، ص١٦١–١٦٢.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٧٤، تقرير قنصل هولندا حول الإساءات التي تعرض لها الحجاج من الرعايا الهنود الهولنديين في مكة في عام ١٩٢١م، بتاريخ ١٩٢١/٧/٢٥م.

(٤) ليوون، كارل فان: البعثة الهولندية في جدة، من الحج إلى التجارة، مقال ضمن كتاب البعثة الهولندية في الجزيرة العربية سنة ١٣٠٠–١٣٧٠هـ، ص١٢.

اللوائح القنصلية، ومن الواضح أن السويد والنرويج لم يكن لهما رعايا هناك، وانحصرت مصالحهما في أخذ الضريبة من التجار أثناء مرورهم بالبحر الأحمر وتوقفهم في جدة[١].

كما طالبت كل من النمسا، واليونان بالموافقة على تعيين مسيو انغراف Ingraph قنصلًا للنمسا، ومسيو أو انكليد Owankled اليوناني نائبًا للقنصل، وصدرت الموافقة السلطانية على تعيين المذكورين في ٣ ربيع الأول ١٢٩٣هـ/٢٨يناير ١٨٧٥م. وتقدمت السفارة الإيطالية في ١٨شوال ١٣٠٨هـ/٢٧ مايو ١٨٩١م بتعيين مسيو كارلو مزاوريCarlo Mzawri قنصلًا لها لمتابعة شؤون رعاياها وتجارها الذين يأتون إلى جدة، وطلبت التصديق على تعيينه. وكان الرد من ولاية الحجاز بأنه ليس هناك ضرورة طالما أن هناك شخصًا يعمل وكيلًا تجاريًّا لإيطاليا، وتأخر التعيين حتى تمت الموافقة خلال شوال ١٣٢٠هـ /يناير ١٩٠٣م[٢]. وفي الربع الأخير من القرن ١٣هـ/١٩م تزايد اهتمام روسيا بالعالم العربي والإسلامي بشكل عام، وشبه الجزيرة العربية بشكل خاص، ويعود ذلك لاحتلالها مناطق جديدة يقطنها مسلمون. إلى جانب ارتباطها بمصالح تجارية واقتصادية بالمنطقة التي تمر بطريق البحر الأسود، والبحر المتوسط، والبحر الأحمر.

فطلبت السفارة الروسية فتح قنصلية للنظر في شؤون المسلمين الروس الذين يؤدون فريضة الحج سنويًّا، ويمرون بجدة، فجاء القرار بالموافقة طالما أنه سيتم تعيين قنصل مسلم لسهولة دخوله إلى مكة المكرمة، ومتابعة ورصد ما يدور فيها في ١٥ ذي القعدة ١٣٠٨هـ/٢١ يونيو ١٨٩١م[٣]، وتولى القنصل إبراهيموف حماية الحجاج التابعين لروسيا من الذين لا يعيشون إلا على نهب الحجاج[٤].

أما عن مواقع القنصليات في جدة؛ فكانت في أرقى الأحياء والمساكن ذات المنظر الجميل التي يملكها أثرياء جدة؛ وذلك يعكس صورة الدول العظمى أمام الدول الإسلامية؛ فقد أشار إليها إبراهيم رفعت باشا في رحلته الأولى عام ١٣١٨هـ/١٩٠١م فذكر: "والبيوت العالية ذات

(١)Urlike Freitag: Helpless Representative of the Great Powers، p360.

(٢) الأرشيف العثماني، تصنيف BEO 1895/142098، الوثيقة الثانية؛ الأرشيف العثماني، تصنيف LHR270/16238، الوثيقة الثالثة.

(٣) الأرشيف العثماني، تصنيف MV 0059.

(٤) الحاج عيشايف: مكة مدينة المسلمين المقدسة، ص٢٩٦.

الموقع الجميل والمنظر البهيج يسكنها أكابر البلد ووكلاء الدول التجاريون (القناصل) من روس، وإنجليز، وفرنسيين، ونمساويين، وإسوجيين –السويديين–، ونرويجيين".[١]، ويؤكد البتنوني أن مساكن قناصل الدول الأجنبية من أجمل وأبهى مباني المدينة، وبالأخص منزل الوكالة الروسية الذي هو على أحسن مثال؛ لما فيه من المشربيات، والبلكونات، وتقع في الجهة الشمالية –تحديدًا حارة المظلوم[٢]، وحارة الشام[٣]. وتضم هذه المناطق الراقية مقر القائمقام[٤] والتجار الحضارم[٥]، وفي ظل هذه الفترة لتأسيس القنصليات، وتعددها انعكس على تعدد العملات المتداولة، ولم تكن هناك عملة رسمية مفروضة للتداول، وهو أمر لا يخلو من مساوئ؛ لعل أهمها مساوئ التعامل بها يصبح واضحًا كلما زاد استعمال النقود على نطاق أوسع، وعدم ثبات قيمة العملات بسبب التقلبات الموسمية في الطلب على العملة ما دام عرضها غير مرن، وكذلك محاولة تثبيت سعر رسمي لها يؤديان إلى التقلب بين استعمال المعدن كعملة، أو كمعدن.

ويميل ذلك إلى عدم ثبات قيمة العملات المختلفة، وإلى عدم استقرار استعمالها تبعًا لكل دولة. ولم تعرف جدة نظام البنوك خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الميلادي، وإنما كان البديل عليها نظام الصيرفة للتعاملات النقدية، وتحويل العملات فترة تأسيس القنصليات الأجنبية في جدة؛ حيث كان الصرافون يتعاملون مع الأجانب والوافدين في الشراء والبيع للعملات

(١) مرآة الحرمين أو الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية محلاة بمئات الصور الشمسية، (د. ط، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، د.ت)، م١، ص٢٢.

(٢) حارة المظلوم: أحد أحياء المنطقة التاريخية اليوم، سبب تسميتها لقصة تعود تفاصيلها إلى مقتل السيد عبدالكريم البرزنجي في أعقابها، وقيل: إن دماء شكلت كلمة مظلوم على الأرض في ٨ ربيع أول ١١٣٦هـ/ ٦ ديسمبر ١٧٢٣م، وأورد المؤرخ جارالله بن فهد في كتابه (نيل المنى) أن استهتار ربان سفينة بالشيخ عبدالله المظلوم المدفون بجدة ورفضه دفع النذور له تسبب في غرقها أمام الميناء في ليلة الاثنين ٦ جمادى الآخرة ٩٢٧هـ /١٣ يناير ١٥٢١م؛ أي قبل ٢٠٩ أعوام من حادثة البرزنجي؛ عبدالرحمن سعد العرابي: حارة المظلوم الأسطورة والحقيقة (المجلة العربية، ع٤٧٠، ربيع الأول ١٤٣٧هـ/ديسمبر ٢٠١٥م)، ص١٠-١٢.

(٣) حارة الشام: تقع ناحية شمال جدة، يسكنها معظم أثرياء البلد، وبها مقر المكاتب الدبلوماسية و القنصليات، وكانت أغلب المنازل بها ملكًا لآل باناجه، وآل ناظر، وآل الهزازي. محمد علي مغربي: ملامح من الحياة الاجتماعية في الحجاز، ط١، جدة، الكتاب العربي السعودي، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ص٦٠.

(٤) القائمقام: ويعد من أعلى المناصب العسكرية، يقوم مقام الغير بمنصبه، ورتبته العسكرية ظهرت في الجيش العثماني بعد إلغاء الإنكشارية، مصطفى عبدالكريم الخطيب: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية (الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة الرسالة:١٤١٦هـ/١٩٩٦م)،ص٣٤٦.

(٥) البتنوني: محمد لبيب: الرحلة الحجازية، د.ط، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص٧٦.

الأجنبية، والمحلية. وكان صـــغار التجار ممن لا يملكون خزائن حديدية يودعون أموالهم لديهم، ويتعاملون معهم، ولكن مهمة الصرافين الأصلية تقوم على تبديل العملات من الذهب إلى الفضة بالعملة المحلية، ومن العملات الأجنبية إلى العملات المحلية، وخاصـــة في موســـم الحج؛ حيث إن الحجاج يصـــلون إلى ميناء جدة وهم يحملون عملات بلادهم؛ كالروبيات الجاوية، والهندية، أو الجنيهات المصـــرية، والعثمانية، أو الجنيهات الإنجليزية؛ فهم يحتاجون إليها عند وصـــولهم إلى أرض الحجاز إلى أن يبدلوا هذه العملات بالعملات المحلية. ولم يقتصـــر العمل في تبديل العملات على الصـــرافين فقط؛ وإنما يكثر العمل في هذه المهنة كثير من الناس في أماكن وجود الحجاج، وأماكن تواجد ممثلي القنصـــليات الأجنبية من مختلف الجنســـيات. وكانت توجد في جدة في عام ١٢٦٨هـ/١٨٥٢م سبعة أماكن للصرافة، يجلس أصحابها فوق مساطب عالية في مواجهة الشارع الرئيس، وأمامهم صـناديق كبيرة بداخلها عملات مختلفة، وأقدم من زاول مهنة المصـارف في جدة شـــركة "جلانلي هنكي" البريطـانيـة؛ حيـث أســـســـت هـذه الشـــركـة فرعًـا في جـدة سنة١٣٠٣هـ/١٨٨٤م، واستمرت هذه الشركة فترة من الزمن تتعامل مع تجار جدة في عملية البيع والشراء في معظم العملات التي ترد إلى جدة، وتخلت فيما بعد عن عملها هذا إلى البنك البريطاني الذي انتهى دوره أيضًا في جدة أوائل عهد الشريف الحسين سنة ١٣٢٧هـــ/١٩٠٩م[١]، ومارس أهل جدة المهنة، وأصبحوا يقيمون مجموعة من التجارة محلًّا للصرافة؛ وذلك لما تحتاجه من كميات كبيرة من النقد؛ حيث إن الاشتغال في الصرافة عمل مربح جدًّا، وقد بلغ عدد محلات الصرافة في ميناء جدة خمسة محلات لاختلاف عدد العملات[٢]، ودخلت مدينة جدة بمراحل توسع التجارة بجدة مع الهند وأروبا على إثر تأسيس القنصليات، وتأثر بعض التجار من فروق صرف العملات المســـتخدمة في جدة آنذاك. واســـتخدمت حينها العديد من العملات؛ مثل الروبية الهندية، والجنيهات الذهبية العثمانية، والإنجليزية، والفرنســـية، والريالات، وغيرها؛ لتعدد ممثلي الدول بها. وقد ترك هذا التنوع أثره السلبي على بعض التجار نتيجة اختلاف أسعار الصرف؛ فقد بلغ سعر

(١) الأنصاري: عبدالقدوس: تاريخ مدينة جدة، المجلد الأول، ط٣، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، دار مصر للطباعة، القاهرة ، ص٤٤٧.
(٢) دار الوثائق القومية بالقاهرة، دفتر ٥٨ معية عربي وثيقة رقم ١٤٤، مرسلة من المعية السنية إلى ديوان عموم جهادية في ١٣ ربيع أول عام ١٢٦٧.

جنيه الذهب في أحد الأعوام ٩٥ ريالًا بعد أن كان لا يتجاوز ٦٠-٦٢ ريالًا، وبلغ سعر جنيه الذهب العثماني ٩١ ريالًا، والفرنسي ٨٢,٥ ريالًا[١].

وتأثر النشاط التجاري كذلك وما ارتبط به من أنشطة أخرى؛ مثل التثمين، والنقل، والتخزين، وغيرها؛ نظرًا لتعدد العملات، واختلاف أسعارها النقدية، وعدم وجود سعر موحد لعملة نقدية موحدة، وقد أفضى إلى ظهور العديد من البيوت التجارية التي كانت من السمات المميزة للمدينة، وكانت لها أدوارها، وإسهاماتها الكبيرة في مختلف أوجه الحياة، والأنشطة داخل المدينة، وفي التعامل مع ممثلي الدول الأجنبية بالمدينة. ومن أبرز البيوت التجارية التي حافظت على شهرتها ومكانتها خلال تلك الفترة الزمنية؛ بيت آل نصيف، وآل زينل، وآلباناجة، وآل باعشن، وآل زاهد، وآل الهزازي، وآل الجموم، وآل باعفار، وآل اللنجاوي، وآل الطويل، والبسام، والفضل، والمتبولي، والمغربي، وآل قابل، والآبار، والكابلي، والشبكشي، وآل عرب، وآل الدخيل[٢].

ثانيًا: النظام النقدي المتداول أثناء تأسيس القنصليات بجدة ومنها العثمانية وغير العثمانية:

لم تكن منطقة الحجاز تعرف عملة خاصة بها؛ ولذلك كانت العملات المعدنية هي الأكثر استخدامًا، بالإضافة إلى العملات الأجنبية الأخرى، وكذا عملات الدول الإسلامية في موسم الحج خلال النصف الثاني من القرن ١٣هـ/١٩م. وكانت العملات السائدة آنذاك تنقسم إلى قسمين:

- كان النظام النقدي العثماني الرسمي في المنطقة. وقيمتها ثابتة خلال النصف الثاني من القرن ١٣هـ/ والنصف الثاني من ١٩م، وظلت الليرة الذهبية العثمانية مستخدمة على نطاق واسع حتى بعد زوال الحكم العثماني عن منطقة الحجاز؛ وذلك لقيمتها الذهبية[٣]، والقرش التركي بنوعية الذهبي، والفضي -وفئاته هي ٢، ٥، ١٠ قروش- كان معروفًا في الحجاز، ويتداول به سكان جدة[٤].

(١) عصاميون قصص وتجارب رواد الأعمال، (ط١، د.م: دار الخشرمي، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م) م١ , ص٢١.
(٢) الغامدي، محمد جمعان: مرجع سابق، ص٥٨.
(٣) الشافعي، حسن محمد: العملة وتاريخها، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م، ص٤٧.
(٤) Al-Amr,The Hijaz,p.82. للمزيد انظر؛ Zvi Yehuda Hershiag, Introduction to the Modern Economic History of the Middle East (leiden:Brill,1964)

- النقود غير العثمانية، والتي تستخدم على نطاق شعبي من جانب سكان ميناء جدة، والقنصليات، والجماعات الأخرى من الوافدين، والحجاج بمكة التي تقيم في المناطق المجاورة[١].

وقد اعترفت بها الحكومة العثمانية، واكتسبت الصفة الرسمية؛ بل تعاملت بها الحكومة في جباية الضرائب، والرسوم الجمركية؛ كون السكان خليطًا مع جنسيات ودول مختلفة[٢].

وكان من بين العملات المستخدمة في منطقة الحجاز، وبالتالي في ميناء جدة الليرة العثمانية الذهبية، وهي تساوي مئة قرش ذهبي عثماني، كما كانت تساوي ثمانية عشر شلنًا إنجليزيًّا، وتعادل أربع عشرة روبية هندية خلال القرن ١٣هـ/١٩م[٣]. واستخدم كذلك الجنيه الإسترليني الذهبي، والروبية الهندية الفضية؛ مما أدى إلى تقوية العلاقات التجارية بين هذه المنطقة وبين البلدان المصدرة لهذه العملات؛ وبخاصة الهند التي تربطها بالمنطقة علاقات تجارية وثيقة جدًّا؛ نظرًا لقربها من المنطقة، والمبادلات التجارية معها[٤].

ومن العملات المستخدمة أيضًا الريال الفرانسة الذي عرف محليًّا بـ(ريال فرانسة)، واسمه الحقيقي هو ريال ماريا تريزا ويسمى بدولار ماريا تريزا، وقيمته اثنا عشر قرشًا عثمانيًّا، وهو عبارة عن قطعة نقدية من الفضة ضربت في النمسا أواخر القرن ١٢هـ/١٨م ويستعمل على نطاق واسع في شبة الجزيرة العربية، ويعد العملة الرئيسة في الدولة السعودية الأولى (١١٣٩-١٢٣٣هـ/١٧٢٧-١٨١٨م)، وفي شرق أفريقيا، وفي أوروبا، وشرق آسيا، وفي مناطق البحر الأحمر، والخليج العربي[٥]؛ لذلك تم تداوله مع الحجاج الأفارقة بمنطقة الحجاز، وكذلك يعدُّ العملة الرئيسة عام ١٢٩٣هـ/١٨٧٦م في ميناء رابغ، وميناء الليث، وميناء القنفذة، ويعادل الشلن

(١) المعبدي، مبارك محمد: النشاط التجاري لميناء جدة خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٥هـ-١٩١٦م، ط١، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م)، ص١٧٢.

(٢) التميمي، عبدالجليل: الحياة الاقتصادية للولايات العربية في العهد العثماني، ج٢، مركز الدراسات والبحوث في الولايات العربية في العهد العثماني، زغوان ١٩٨٦م, ص٤١٧.

(٣) المعبدي، مبارك: مرجع سابق، ص١٧٣.

(٤) K, evin, G erard Feneion, The United Arab Emirates: An Econamic and Social Survey, 2nd ed. London: Longmen,1976,p 80

(٥) عبدالرحيم عبدالرحمن: الدولة السعودية الأولى، ص٢٥٠.

الإنجليزي، أو ما يقارب "١٠,٤" بنسات، ويساوي اثني عشر قرشًا عثمانيًّا[١]. فكانت التجارة الخارجية وحركة الملاحة لميناء جدة تعتمد على تدفق الحجاج الذين لا يحملون المال فقط مقابل نفقاتهم؛ وإنما لشراء هدايا لذويهم عند العودة. يضاف لذلك أن الحجاج يحضرون معهم الذهب إلى جدة، كما يتم تصديره أيضًا عن طريق الحجاج إلى مصر، وإستانبول؛ حيث يتم تغييره بالدولار الفضي المفضل عند العرب، والأحباش، وهو ريال ماريا تريزا (الفرانسة). وعند انتهاء الموسم تصاب التجارة بالركود[٢]. وكان يعد الفرانسة العملة الرئيسة للدولة العثمانية؛ فقد كان التاجر علي شيخو أحد تجار جدة في عام ١٢٦٢هـ/١٨٤٥م، العاملين في شراء البضائع الواردة من الهند، وأنشأ عددًا من الوكالات في كل من الليث، ورابغ، والقنفذة. وعندما احتاجت خزانة جدة في عام ١٢٦٢هـ/١٨٤٥م إلى مبلغ من المال، اقترضت منه مبلغًا، وقدره " ٦٥٠٠" ريال فرانسة. وحولت الحكومة العثمانية هذا المبلغ إلى وكيله في القاهرة بالريال الفرانسة في ٢٨ صفر ١٢٦٢هـ/١٨٤٥م. واستلم وكيله المبلغ، وأرسل بضاعة إلى جدة، استلمها التاجر شيخو من الميناء. وفي نفس هذه الفترة تتعامل الحكومة العثمانية بالجنيه الإنجليزي كعملة رسمية لها[٣]، وكان يستعمل على نطاق ضيق في بعض العملات. وتعرف بالبارة[٤]. وكانت هناك عملة عثمانية أخرى تسمى المجيدية[٥] وهي فضية، وتنقسم إلى ثلاث فئات: نصف مجيدي، وربع مجيدي، وثمن

(١) فهمي، عبدالرحمن: النقود المتداولة أيام الجبرتي، بحث ضمن بحوث ندوة عبدالرحمن الجبرتي، إشراف الدكتور/ أحمد عزت عبدالكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب١٩٧٦، ص٢٩٣.

(٢)B.F.O.Turkey-Jeddah,February1885.

(٣) دار الوثائق القومية بالقاهرة: محفظة رقم ٥ أوامر مالية، وثيقة رقم ١٦٧ مرسلة من والي جدة إلى مدير المالية العامة بإستانبول، بتاريخ ١٨ صفر ١٢٦٢هـ.

(٤) البارة: وهي عملة من وحدات القرش وتساوي "٤٠/١" من القرش البارة: من النيكل، مستديرة تشبه الهللة، رخيصة القيمة، بيضاء اللون، لها وحدات: ٥ بارات، ١٠ بارات. الشرعان، نايف وآخرون: تطور النقود في المملكة العربية السعودية، ص٢٢.

(٥) الريال المجيدي: كانت الدولة العثمانية حتى الحرب العالمية الأولى تسيطر على معظم البلاد العربية؛ لذا كانت عملاتها بمختلف أصنافها الذهبية والفضية والبرونزية والنحاسية متداولة على نطاق واسع، ومن العملات العثمانية التي كانت متداولة قبل النقد العربي السعودي؛ الريال المجيدي، والقرش المجيدي، والبراة المجيدية، نسبة إلى السلطان العثماني عبدالمجيد الذي حكم ما بين ١٢٥٥-١٢٧٨هـ/١٨٣٩-١٨٦١م، وكانت تحمل في الوجه توقيع السلطان الذي سُكَّت في عهده؛ انظر: نايف الشرعان وآخرون، تطور النقود في المملكة العربية السعودية، مؤسسة النقد العربي السعودي، الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ص٢٨.

مجيدي. وكان يساوي عشرين قرشًا عثمانيًا[١]. وبها تقدر رواتب الموظفين[٢].

أما "الكيسة" فعبارة عن كيس موحد الحجم من حيث ما يحتويه من نقد يساوي خمسمائة قرش عثماني. وبلغت واردات جدة من الرسوم الجمركية لعام ١٢٨١هـ/١٨٦٦م ١٠١٣٥ كيسة و٤٩٩ كسورها[٣].

وكانت هناك عملات أجنبية؛ نظرًا لوجود القنصليات، والوافدين للعمرة، والحج، واعترفت بها الدولة العثمانية، ويطلق عليها (عملات شعبية). وهذه العملات احتلت مكانتها الرسمية بعد اعتراف الحكومة العثمانية بها، ومعادلتها بنقدها الرسمي، وقبولها في معاملاتها الرسمية، والسماح لسكان منطقة الحجاز باستخدامها، والتعامل بها[٤]، ولكثرة تداولها في الحجاز أباحت الحكومة العثمانية جباية ضرائبها بها. وكذلك كان الجنيه الإنجليزي الذهبي، وهو ما يعرف بـ(الجنيه الإسترليني) من العملات المستخدمة، وكانت قيمته النقدية معترفًا بها رسميًّا، خاصة خلال معادلته بأسعار العملات المتداولة في المنطقة[٥]. فهناك كثير من الأسر التي استقرت في جدة خلال القرن ١٣هـ/١٩م، وعملت بالتجارة. وقد قدرت أملاكها ما بين مائة وخمسين إلى مائتي ألف جنيه إسترليني؛ حيث كان من بيت الجيلاني، وهو على صلة وثيقة بالإنجليز[٦].

وتأكيداً على أنواع العملات المستخدمة في منطقة الحجاز التي اختلفت باختلاف القادمين لمنطقة الحجاز، وغياب العملة الرسمية بالمنطقة في ذلك الوقت؛ فسنورد قائمتين: الأولى وضعها محمد باشا صادق الذي كان قائدًا للمحمل المصري في عام ١٢٩٨هـ/١٨٨٠م. والثانية وضعها القنصل الإنجليزي في ميناء جدة ريتشارد عام ١٣١٣هـ-١٨٩٥م[٧].

---

(١) حمزة، فؤاد: البلاد العربية السعودية، مطبعة أم القرى ١٣٥٥هـ، ص١٢٢٣.

(2)Hogarth David George.,Hijaz before World War1, 2nd ed.Falcon-Oleander,1917,p,82

(٢) الغنام، زينب: أرشيف رئاسة مجلس الوزراء، إستانبول، دفتر ميزانية الحجاز لعام ١٢٨٣هـ، وثيقة رقم ١٣٠٥ مالية باللغة التركية.؛ ص١٤٦.

(٣)حسن محمود الشافعي: العملة وتاريخها، ص٥٠.

(٤) البتنوني، محمد لبيب: الرحلة الحجازية، ص٦١.

(٥) دلان، أحمد زيني: خلاصة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام من زمن النبي عليه الصلاة والسلام إلى وقتنا هذا بالتمام، ط١، مصر، المطبعة الخيرية، ١٣٠٥م، ص٢٠٣-٢٠٥.

(٦)Hogarth,Hijaz,p.81.

قائمة محمد باشا صادق للعملة عام ١٢٩٨هـ/١٨٨٠م	قيمتها خلال موسم الحج بالقرش العثماني	قيمتها خلال موسم الحج بالقرش العثماني	قائمة ريتشارد للعملة عام ١٣١٣هـ/١٨٩٥م	قيمتها في الحجر الصحي بالقرش العثماني	قيمتها في المجالات الأخرى بالقرش العثماني
الجنيه المصري	١٦٩	١٧١	ليرة عثمانية	١٠٠ قرش	١٠٠ قرش
الجنيه الإنجليزي	١٦٨	١٧٠	ليرة إنجليزية	١١٠ قروش	١٠٩,٥ قروش
الليرة العثمانية	١٤٨	١٥١	ليرة فرنسية	٨٠ قرشًا	٩٠ قرشًا
بنتو	١٢٨	١٣٣	دولار ماكسيجان	١١ قرشًا	١١ قرشًا
ريال بنكا (مجري)	٢٨	٢٨,٥	ريال فرانسة	١٢ قرشًا	١٢ قرشًا
ريال سينكو (ياباني)	٢٨	٢٩	قطعة فئة عشرين قرشًا مصريًا	٢٠ قرشًا	٢٠ قرشًا
ريال عثماني	٢٦	١٣	قطعة مجيدية	٢٠ قرشًا	٢٠ قرشًا
روبية هندية	١٣	—	خمسة فرنكات فرنسية	٢١ قرشًا	٢١ قرشًا
فرنك فرنسي	٥	—	روبية هندية	٥,٥ قروش	٥,٥ قروش
قرش مصري	١,٥	—	الشاهي	قرشان	٢ قرشان

ويتضح من قائمة الأسعار بعض العملات التي كان يجلبها معهم الحجاج للحج، وفي المحجر الصحي عند نزولهم للميناء، وكذلك أسعار نفس العملات في المجالات الأخرى، ويرجع شراء العملات في المحجر الصحي لحاجة الحاج للغذاء داخل الميناء، ومن ثم يقومون ببيع بعض العملات التي معهم، كما أن المشترين للعملات هم في أغلبهم من التجار المستوردين، أو من التجار الذين يقومون بشراء بعض البضائع التي يجلبها معهم الحجاج، ومن ثم يقومون ببيعها في موسم الحج. كما يلاحظ اختلاف مسميات العملات في القائمتين، والتسعيرة للعملات بين القائمتين؛ ربما بسبب اختلاف الظروف السياسية آنذاك خارج شبه الجزيرة العربية، لا سيما أن أغلب هذه العملات مستوردة يحملها معهم حجاج كل الدول. فقد سادت العملات للدول العظمى آنذاك، فمثلًا خلال الحرب العالمية الأولى حدد هوجارث خلال زيارته إلى جدة عام ١٣٣٢هـ/١٩١٤م أربع عملات متداولة في ذلك الوقت، وقيمتها، وهي الليرة العثمانية وقيمتها "١٠٨" قروش ذهبية، والجنيه الإنجليزي وقيمته "١٢٠" قرشًا ذهبيًا، ونابليون وقيمته "٩٠" قرشًا ذهبيًا، ثم الروبية الهندية وقيمتها ثمانية قروش ذهبية[١]. وهذا لا يعني أن العملات الأخرى لم تكن متداولة في الحجاز،

(١)David George Hejaz before World War I Calnoarab Bureau, 1946. P.311

وخاصة جدة، ومتداولة بين الأهالي، والصيارفة، والبنوك؛ مثل القران، والشاهي، وريال الفرانسة، والدولار الألماني، والريال الشينكو، وأبو طيرة، والريال البرم "الجاوي" والجنيه الفرنساوي، وبنكا، والريال المغربي[١]. وفي هذه المدة تأثر اقتصاد الحجاز بنظرة العثمانيين للمنطقة من جهة، وعلاقة الأشراف ببعضهم من جهة أخرى؛ مما يؤثر على الاستقرار في المنطقة، والذي يؤثر على مستوى تدفق الحجاج، والأموال فيها[٢]، وأثرت سكة حديد الحجاز بعد تأسيسها في المنطقة اقتصاديًّا عام ١٣٢٦هـ/١٩٠٩م. وذلك لتيسير وصول الحجاج للأماكن المقدسة بأعداد كبيرة، وتبع ذلك تحسن في المستوى المعيشي للسكان[٣]؛ فقد فرضت السلطة سبعة دنانير عن كل حاج، أو زائر، كما تجبي عُشر قيمة البضائع المستوردة، وأحيانًا تكون هذه الضرائب قيمتها مختلفة، وغير محددة بناءً على النقود التي يمتلكها الحاج، والوافد باختلاف بلد القدوم؛ حيث بلغ إيراد ميناء جدة في إحدى السنوات أكثر من سبعين ألف دينار ذهبي[٤]، وهو مبلغ تقريبي كقياس للعملة التي تتداول بها الحكومة، وليس بعملة القادمين لجدة.

المحور الثاني: النظام النقدي خلال العهد الهاشمي بالحجاز

أولًا: الثورة العربية وأثرها على تعيين القناصل بمدينة جدة:

بعد اندلاع الثورة العربية في يوم السبت الموافق ٩ شعبان ١٣٣٤هـ/٥مايو ١٩١٦ م؛ اقترحت الحكومة الأمريكية على الدولة العثمانية أن تطرد القنصل الإنجليزي من جدة؛ وبقية القنصليات؛ لأنه لا يجوز الإبقاء على قنصل دولة معادية في أراضيها[٥]؛ حيث كانت التقارير متبادلة بين السلطة في الحجاز، وبين الحكومة البريطانية؛ من ذلك تقرير محمد شريف الفاروقي إلى

(١) البتنوني: الرحلة الحجازية، ص٦١.
(٢) الفوزان، إبراهيم فوزان: إقليم الحجاز وعوامل نهضته الحديثة، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص٨٥-١٠٨.
(٣) الفوزان: المرجع السابق، ص٩٢.
(٤) الفوزان: المرجع السابق، ص٩٢.
(٥) الأرشيف العثماني، تصنيف HR.SYS 2168/51؛ "حول النهضة العربية في الحجاز"، (جريدة القبلة، عدد١، ١٥/١٠/١٣٣٤هـ)، ص١.

سعادة الجنرال البريطاني كلايتن س. إم. جيClayton S.M.G، الذي ذكر فيه أن جدة استسلمت، وتم الاستيلاء على كميات كبيرة من العتاد من مدافع، ورشاشات، وتستخدم لاحقًا لإطلاق النار على ثكنات الأتراك في مكة المكرمة(١). ويبدو أن الحكومة الوليدة في الحجاز واجهت مشكلة في البعثات الأوروبية إلى الحجاز التي لا تكسب الدولة شخصيتها القانونية الدولية، وإنما تعطي لها إمكانية ممارسة سيادتها في المجال الخارجي، وتساعدها على إقامة علاقات مستمرة مع باقي دول العالم(٢)، فنجد ذلك موضحًا في برقية مفتوحة من الملك حسين بتاريخ ٤ صفر ١٣٣٩هـ/١٨ أكتوبر ١٩٢٠م طلب تعيين سفير للحجاز لدى الحكومة البريطانية؛ مؤكدًا أن المصلحة تقتضي ذلك؛ ربما لأنه غير مقتنع بكفاءة الموظف البريطاني آنذاك الكولونيل فكري معتمد بريطانيا في جدة(٣)، واعتبر الملك حسين وجوده فقط لمتابعة شؤون رعايا بلاده، أما محادثاته مع بريطانيا فيجب أن يكون لها طابعها السري، وحين وجه رسائله مباشرة للحكومة البريطانية طالبته السلطات الإنجليزية في ٢٢ صفر ١٣٤٠هـ/٢٥ أكتوبر ١٩٢١م بحصر الاتصالات معها بمعتمدها في جدة(٤). وأيًّا ما كان الأمر استمرت حركة الاعتراف بالحكومة الهاشمية، وإعادة فتح القنصليات الأوروبية لديها.

ففي سنة ١٣٣٤هـ/١٩١٦م زار الكرنل ويلسن Wilson جدة، واقترح إرسال مندوب يتحدث اللغة العربية ليكون ممثلًا للحكومة البريطانية لدى الشريف، وأنه من الواجب على الشريف أن يخبر وكلاءه في جدة بتداول مشورة الوكيل البريطاني وقبولها، واتخاذ الحيطة للطلب حتى لا يشك في محاولة تدخل الحكومة البريطانية بجدة بصورة فعالة في إدارة الحجاز(٥)، واقتنع المندوب البريطاني بمصر السير هنري مكماهون Henry McMahon باقتراح ويلسن، وأرسل إلى وزارة الخارجية في ٩ رمضان ١٣٣٤هـ/١٠ يوليو ١٩١٦م بضرورة إرسال موظف بريطاني إلى جدة

(١) صفوة، نجدة فتحي: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية "نجد والحجاز"، (ط١، بيروت، دار الساقي، ١٩٩٦م) ؛ م٢، ملحق ٢لوثيقة رقم ١٠٦، ص٣٢٢؛ الحربي، تهاني ، القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية ، ص٥٦.

(٢) صديقي، سامية: مبدأ الرضائية في القانون الدبلوماسي، ط١، الإسكندرية، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٦م، ص٧٣.

(٣) جريدة القبلة، عدد ٣١٦، بتاريخ ١٣٣٧/١٢/٢٦هـ، معتمد بريطانيا في جدة، ص٣.

(٤) F.O 686/7/4 نقلا عن نجدة فتحي صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية "نجد والحجاز"، (ط١، بيروت، دار الساقي؛ ٢٠٠٤م) ، م٦، وثيقة رقم ٥٢، ص١٥٩-١٦٠.

(٥) صفوة، نجدة فتحي: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، "، ط١، بيروت، دار الساقي؛ ٢٠٠١م، م٢، وثيقة رقم ١٠٨.

تكون وظيفته مساعدة الحاكم والمجلس البلدي في إعادة فرض النظام عليها، وعلى ظروف المدينة الصحية التي تعتمد عليها سلامة الحجاج[١]، وهذا يدل على السيطرة الكبيرة من الحكومة البريطانية على مجريات الأمور في منطقة الحجاز آنذاك. وقد أقر الكابتن جورج لويد George Lioyd بأن لهم الحق في مقاومة أي محاولات لتدخل الدول الأخرى اقتصاديًّا، أو سياسيًّا في الحجاز. والتي اعتبرها منطقة تحت النفوذ الوحيد لبريطانيا العظمى [٢]، وكان معظم هؤلاء سبقت لهم الخدمة في السودان؛ لذا يتحدثون العربية بطلاقة، والبعض منهم يجيد الفرنسية أيضًا، وتوثقت علاقاتهم بشكل كبير في بداية عهد الشريف الحسين؛ حيث كانت مهمتهم رسميًّا هو مكتب الحج فقط في الظاهر، ولكن كانت الحقيقة تدخلهم بشكل أكبر في شؤون أخرى غير مصالح حجاج الهند البريطانية؛ حيث تسعى جاهدة لمحاولة فتح قنصلية بمكة لمتابعة الحجاج المسلمين، لكن الشريف شرح صعوبة الأمر للمعتمد البريطاني حول تعيين موظف خاص في مكة، أما جدة فلا يمانع بذلك؛ حفاظًا على قدسية مكة، ومحاولة لإبعاد أي تدخل أجنبي بها، ولكن على الرغم من عدم تصريح الملك الحسين لهم بإرسال ممثل للحكومة البريطانية إلى مكة؛ فإنها قامت بتعيين الضابط الهندي الكابتن ناصر الدين لرعاية مصالح الرعايا البريطانيين في مكة في ٧ شوال ١٣٣٨هـ/٢٤ يونيو ١٩٢٠م[٣]. وقد رفض الملك الحسين قبوله إلا بصفة ضابط ارتباط، وليس المسؤول عن رعاية مصالح المسلمين من رعايا بريطانيا.

وفي ٩ جمادى الآخرة ١٣٤٢هـ/٧يناير ١٩٤٢م؛ طلب وزير الخارجية البريطاني لانسيلوت أوليفانتLancelot Oliphant من معتمده في جدة أن يوجه إلى الملك حسين مذكرة شديدة اللهجة يلخص فيها مسائل الحج الرئيسة المتنازع عليها، بما فيها معاملة الرعايا البريطانيين بصفة عامة، ويبرز له استياء الحكومة الإنجليزية المتزايد لاستمرار المعاملة التي يتعرض لها الحجاج بالابتزاز، والسلب، والتجار البريطانيون بالقيود الاقتصادية المرتجلة التي يفرضها الملك[٤]. ربما لم تكن هناك قيود اقتصادية بقدر محاولة الشريف لضبط التداول بالعملات الشعبية، ومحاولة تخصيص عملة واحدة فقط للتداول. أما البعثة الفرنسية فاختلفت عن بريطانيا؛ فتكونت من أطباء، وعدد من

(١) المرجع السابق، ص ٣٣٥.
(٢) F.O 141/734/70 نقلًا عن نجدة فتحي صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٣، وثيقة رقم ٧٦، ص٢٧٣.
(٣) F.O 371/5093(E8637 نقلًا عن نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٥، مرفق تابع لوثيقة رقم ١١٦، ص٣٥٣.
(٤) F.O 406/52(E 129/11/91؛ صفوة، نجدة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٧، وثيقة رقم ١٦٧، ص٤٠١.

الرقباء لتشغيل المحطة اللاسلكية، ويقود البعثة العقيد بريموند Primond، كما أن للبعثة ضباطًا مصريين وجزائريين بمكة يقدمون لهم التقارير. ففي سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م رفع القنصل الفرنسي لوسيان لابوس Lucien Labosse اقتراحًا لوزير الخارجية الفرنسي السيد ريبو Ribot بتعيين نائب قنصل فخري جزائري مهنته طبيب، ويقيم بمكة، ومهمته إخبار القنصلية بالوفيات من الحجاج، وتزويد فرنسا بالمعلومات السياسية عن مكة، ومراقبة الوضع الصحي، وعلل القنصل الفرنسي للشريف بأن فرنسا تسير على نفس خطى الحكومة البريطانية في إرسال الطبيب الهندي المسلم كل سنة إلى مكة المكرمة، والمدينة المنورة(١)، في حين تألفت البعثة الإيطالية من شخص واحد هو السيد الكافاليري برنابي Cavalry Pernapi الذي يعمل قنصلًا في جدة قبل الحرب، وبقي بها حتى جمادى الآخرة ١٣٣٣هـ/مايو ١٩١٥م، ويتحدث العربية بطلاقة؛ وفي عام ١٣٣٩هـ/١٩٢٠م تسلم مرة أخرى واجباته كمندوب للحكومة الملكية الإيطالية في جدة(٢).

وتتابعت البعثات الأوروبية على منطقة الحجاز؛ ففي ٢٣ صفر ١٣٣٥هـ/١٩ديسمبر وصل إلى جدة عدد كبير من البعثة الهولندية يترأسهم د. رينكار، وطالب بتنظيم قنصليته لتقوم بدور أكبر بعد الحرب، واقترح تشكيل لجنة أوروبية للسيطرة على الحكومة المحلية؛ حتى يكون لها صوت يمثلها في جميع المصالح(٣) لرعايا المسلمين التابعين لهولندا. وطلب زيادة مؤقتة في عدد الموظفين بحيث يرسلون مع أول مركب حج، ويغادرون إلى الهند بعد انتهاء عملهم(٤).

وأصدر الحسين في ٢٩ صفر ١٣٤٠هـ/١نوفمبر ١٩٢١م بالاعتراف بالمسيو فان دير بلاس Van der Plas قنصلًا للحكومة الهولندية لدى حكومته، وأن تكون إقامته في جدة(٥). وقد نصح الدكتور رينكار كبير موظفي البعثة الهولندية حكومته سنة ١٣٣٥هـ/١٩١٦م بتعيين ممثل في مكة، ومنحه لقبًا رسميًّا؛ مثل وكيل القنصلية بحيث يكون على اتصال مع القنصل، ويرافق الحجاج

(١) أمين، محمد: موسم الحج سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩م، ص١٧٧-١٧٨.

(٢) E15802/3880/44 F.O 406/44) صفوة، نجدة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية "نجد والحجاز"، ط١، بيروت، دار الساقي؛ ٢٠٠١م)، م٥، وثيقة رقم ٢١٨، ص٥١٩.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٤١٥٨، تقرير تفصيلي طويل "١٥٤ص" صادر عن د. رينكار "موظف كبير في البعثة الهولندية بجدة" حول رحلته الرسمية إلى جدة في ديسمبر ١٩١٦م، بتاريخ ١٩١٦/١١/١٥م.

(٤) وثيقة سابقة، برقم ٤١٥٨، بتاريخ ١٩١٦/١١/١٥م.

(٥) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ١٦٤٣، أمر صادر عن الملك حسين بن علي بخصوص الاعتراف بفان دير فلس قنصلًا لهولندا لدى الحكومة العربية، بتاريخ ١٣٤٠/٢/٢٩هـ.

الجاويين إلى مكة المكرمة، والمدينة المنورة[١]. وقد حرصت الحكومة الهولندية على أن يتصف النائب الجديد بمكة المكرمة بمهارة كبيرة، ولباقة، وشخصية دبلوماسية، خصوصًا بعد أن تضاعف عدد الحجاج في السنوات الست عشرة الماضية، والظروف السياسية المتغيرة التي تتطلب وحدها تمثيلًا أفضل بمكة، وطمأن القنصل وزيره، وأكد له بكل ثقة أن الحكومة الهاشمية لن تعترض على تعيين نائب القنصل في مكة طالما أن الحكومة العربية اتخذت خطوات لفتح تمثيل لها في لاهاي[٢]. وكانت وزارة الخارجية الهولندية تلح على المملكة الهاشمية بصفة مستمرة لضرورة قبول تعيين نائب للقنصل بمكة، وربطت ضرورة تعيينه بتقرير إنهاء إجراءات إرث الحجاج الذين وافتهم المنية في الحجاز[٣]. وفي ٤ ذي الحجة ١٣٤١هـ/١٧يوليو ١٩٢٣م صرح القنصل فان دير بلاس بأن المناقشات حول تعيين نائب للقنصلية في مكة لم تقبلها الحكومة العربية لأسباب رسمية، وأنه حدثت مشاجرة مع الفرنسيين، وتم رفض تمثيلهم في مكة. لكن استطاعت هولندا لاحقًا في عام ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م وما بعدها في تعيين نائب من أهل جزيرة جاوا في مكة، إلى جانب طبيب إندونيسي يقوم بمساعدة الحجاج؛ بل كان مسؤولًا أيضًا عن جمع معلومات عن وضعهم الصحي؛ كي يتمكن من اتخاذ الإجراءات الضرورية لوقايتهم من الأمراض[٤].

واستمر تعيين القناصل الأوروبيين حتى نهاية عهد الأشراف؛ إذ عينت بلجيكا قنصلًا لها، ووصل إلى جدة في ٩شوال ١٣٤٠هـ/٥يونيو ١٩٢٢م[٥]. وقد ذكر المعتمد البريطاني الميجر دبليو. ئي مارشال في تقرير سري لجدة بتاريخ ٢٤شوال ١٣٤٠هـ/٢٠يونيو ١٩٢٢م أن القنصل

(١) أمين، محمد: موسم حج سنة ١٣٠٧هـ/١٨٩٠م، ص١٧٨؛ دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٣٣، تقرير طويل حول العلاقة بين الملحقية القنصلية الهولندية بجدة، والحكومة المكية في عام ١٩٢٢، بتاريخ ١٩٢٢/٥/٣١م.

(٢) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨٥١، تقرير حول تعيين جرجيس لطف الله مبعوثًا للملك حسين في لاهاي والعلاقات بين الحكومة الهاشمية وهولندا، بتاريخ ١٩٢١/١٢/٣١م.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٤٦، تقرير وزير المستعمرات الهولندية بشأن ضرورة إقامة ملحقية قنصلية هولندية بمكة لضمان إرسال الخطابات إلى الحكومة الهاشمية، بتاريخ ١٩٢٢/١٠/١٠م.

(٤) ليوون، كارل فان وآخرون: البعثة الهولندية في الجزيرة العربية سنة ١٣٠٠-١٣٧٠هـ لمحات تصويرية، د.ط، أمستردام المعهد الملكي لدراسات المدارية، ١٤١٩هـ، ص١٤.

(٥) "حوادث محلية": قنصلية بلجيكا في جدة، جريدة القبلة، عدد ٥٩١، بتاريخ ١٣٤٠/١٠/٩هـ، ص٢.

الفرنسي الكابتن إبراهيم ديبوي Ibrahim Dubois هو من عين قنصلًا لبلجيكا في جدة، وتم رفع العلم البلجيكي على الباب الجانبي للقنصلية الفرنسية [١].

ولم يقتصر الأمر على الدول الأوروبية وسعيها لتأسيس القنصليات؛ بل تطلع الروس إلى منطقة الخليج وشبه الجزيرة العربية في العهد الهاشمي كنوع من التحدي للبريطانيين، وقد استغل السوفييت الفرصة عندما توترت العلاقات بين البريطانيين والملك حسين؛ وذلك حين أقدم الأخير على إعلان نفسه خليفة للمسلمين؛ الأمر الذي زاد مخاوف البريطانيين، وفي ١٠ محرم ١٣٤٣هـ/١١أغسطس ١٩٢٤م قدم الموفد السوفيتي م. حكيمينوف عبدالرحمانوفيتش، وهو مسلم؛ وتوجه فور وصوله إلى مكة لزيارة الملك، ثم عاد إلى جدة في اليوم التالي، وشمل جدول زيارته الدبلوماسية الجديدة الوكالة البريطانية، والقنصلية الإيطالية[٢].

وفي الحقيقة إن الوصول إلى المدينة المقدسة ليس حكرًا على الفكر الأوروبي؛ بل إن أحد مسلمي الروس نادى بذلك –الموفد الروسي– فقال: قد يكون من الأصوب تعيين قناصل، أو نواب قناصل للدول الغربية في مكة بالذات عوضًا عن جدة، وتعيينهم من المسلمين، وتكليفهم بالإشراف على كل ما يتعلق بالجانب الصحي، وإنفاق المبالغ المخصصة لهذا الغرض[٣]؛ وهذا يدل على معاناة الممثلين الأجانب بمنطقة الحجاز من تعدد العملات وقيمة، صرفها، وعدم تحديد مبالغ صرف معينة لقيمة عملة كل دولة، وقد بلغ بذلك عدد الممثليات الأوروبية في العهد الهاشمي إلى ست فقط، وعدد عشر في العهد العثماني. وقد ذكر ريزفان Rizfan أن عدد سكان جدة يبلغ تقريبًا (٢٠,٠٠٠) نسمة، بينهم (٥٠) أوروبيًّا[٤]. وقريب منه ما أورده البتنوني عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م من أنهم: "يبلغون خمسين ألفًا على أضبط تقدير، منهم عشرة آلاف من

(١) F.O406/50(E6914/656/91 نقلًا عن: صفوة، نجدة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٦، مرفق تابع لوثيقة رقم ٢٠١، ص٣٩٤.

(٢) فيتالي ناؤ ومكين: الدبلوماسية السوفييتية في الحجاز الانطلاقة الأولى إلى الجزيرة العربية١٩٢٣-١٩٢٦م، ترجمة: أرسين توروس (الدارة، س٢٣، ع٤، (١٤١٨هـ، ص٦٢-٦٦).

(٣) ريزفان، يغيم: الحج قبل مئة سنة: الصراع الدولي على الجزيرة العربية والعالم الإسلامي، ط٢، بيروت، دار التقريب بين المذاهب الإسلامية، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ص٢٥٦.

(٤) ريزفان يغيم: المرجع السابق ، ص١٧٩.

الأجانب المسلمين بين فرس، وحضارم، وهنود، وبخاريين. أما الفرنجة فيبلغ عددهم مائة، أو يزيدون قليلًا، وأغلبهم من الأورام" -الروم-[1].

ثانيًا: النظام النقدي خلال العهد الهاشمي وأثر تعدد القنصليات بالفوضى النقدية:

ونظرًا لأن ممثليات الدول الأجنبية متعددة، ومختلفة في الحجاز، وكانت تتبع جهات مختلفة؛ فقد كانت العملات المتداولة في هذه الأقاليم تختلف بعض الشيء من منطقة إلى أخرى كما كان سابقًا في العهد العثماني؛ تبعًا لاتصالاتها الجغرافية، والتجارية، والسياسية؛ ففي منطقة الحجاز كما أورده أحد مؤرخي الحجاز: "كانت العملات المتداولة في الحجاز خلال الثلاثينيات وحتى الأربعينيات كثيرة، وكان أهمها الجنيه الذهبي الإنجليزي، ثم الجنيه الذهبي العثماني، وإن كان قد بدأ في الانحصار بعد انتهاء الحكم العثماني وقيام الدولة الهاشمية، وكان هناك الجنيه المسكوفي، والجنيه النبتو، والجنيه المصري الذهبي، وكان أغنى من الجنيه الإنجليزي، وهو أغلى العملات في ذلك الوقت، يزيد بمقدار قرشين ونصف ذهبًا؛ أي إن الجنيه الإنجليزي يساوي سبعة وتسعين قرشًا ونصفًا مصريًّا، بينما يساوي الجنيه المصري الذي يحمل صورة الملك فؤاد -والد الملك فاروق- مئة قرش مصري[2].

كانت فترة حكم العهد الهاشمي بالنسبة إلى النظام النقدي من أشد الفترات قسوة في التاريخ الاقتصادي للحجاز؛ فقد قامت الحرب العالمية الأولى، وتسببت في تعطيل التجارة العالمية، وحدت من أعداد الحجاج؛ وأعلن الشريف حسين الثورة ضد الدولة العثمانية، وتعطيل الخط الحديدي في الحجاز؛ مما دفع الشريف حسين لفرض مزيد من الضرائب؛ إذ طبقت عليهم رسوم الكوشان[3]. واشتد الفقر على الناس[4]، وقابل ذلك ضعف حركة التجارة الداخلية بين أقاليم

(١) البتنوني، محمد: الرحلة الحجازية، ص٧٦.

(٢) مغربي، محمد علي: ملامح الحياة الاجتماعية في الحجاز في القرن الرابع عشر للهجرة، ط١، تهامة، جدة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص١٧٨.

(٣) الكوشان: رسوم مفروضة على الأهالي والحجاج، وذلك قبل ظهور البترول، يؤخذ على الجمال والبغال المستخدمة ف النقل، وعرف أيضًا باسم رسم التخريجية. سهيل صابان: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية، (مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م) ، ص١٢٦.

(٤) القحطاني، منى قائد: التنظيمات الداخلية في مكة المكرمة بعد دخول الملك عبدالعزيز آل سعود ١٣٤٣-١٣٥١هـ/١٩٢٤-١٩٣٢م، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٣٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص٣٢.

الجزيرة العربية، وساعد على هذا الضعف وجود عملات مختلفة في الأقاليم التي كانت غير قابلة للتحويل فيما بينها؛ فقد كان هناك المجيدي في أغلب المناطق التي كانت خاضعة للنفوذ العثماني، وكان هناك الريال الفرنسي، والروبية الهندية، بالإضافة إلى سك العملات الخاصة في بعض الأقاليم؛ مثل الحجاز الذي سُكَّت عملته عام ١٣٣٤هـ/١٩١٦م. ولقد ورث الشريف الحسين التنظيمات المالية من العثمانيين، فأسس وزارة المالية عام ١٣٣٤هـ/١٩١٦م، وأسس مديرية الرسوم العمومية التي كان يرأسها مدير عموم الرسوم. وكانت المديرية تقوم بمهام متعددة؛ مثل جباية الأموال المتحصلة من الرسوم المفروضة على الحجاج خلال موسم الحج[١]، وفرض رسوم تصديق على جوازات سفر الحجاج الذي قدرته الحكومة بعشرة قروش لكل حاج، وعائدات الكرنتينة[٢]، ومقدارها ٣٧,٥٠ قرشًا[٣]، إضافة إلى تحصيل أجور الجمال، والمطوف، ورسوم الخدمات العامة من برق، وبريد، وطوابع، وغيرها، إضافة إلى التنظيمات الخاصة بالتجارة الخارجية؛ فكانت مكة تستورد جميع احتياجاتها من الخارج[٤]، وتعتمد على الإعانات المالية البريطانية التي كانت تشكل الموارد المالية للدولة، لكن تلك الإعانات المالية تقلصت بعد نهاية الحرب العالمية الأولى؛ نتيجة لتوتر العلاقات بين الطرفين، فقد قامت بريطانيا بدعم الملك الحسين طيلة الحرب العالمية الأولى، وقد بلغ المجموع الكلي لمدفوعات بريطانيا للملك الحسين مبلغ ١١,٠٠٠,٠٠٠ جنيه للفترة الواقعة بين ١٩١٦–١٩٢٠م[٥]، فكان اقتصاد الحجاز في مدة حكم الشريف الحسين اقتصادًا مغلقًا يقوم على المجهود الشخصي غير المنظم في وقت كثرت فيه القنصليات الأجنبية بجدة؛ لذلك نجد ممثلي القنصليات يسعون جاهدين لتعيين ممثلين لكل دولة بمكة يكون مسلمًا، ويكون تابعًا للقنصلية بجدة. وتأكيدًا للسيادة؛ قرر الملك حسين في ٣٠ ربيع أول ١٣٣٩هـ/١١ ديسمبر ١٩٢٠م تحديد سعر الباون الذهبي بسبعة مجيديات، في حين أن السعر أكثر من ٨ تقريبًا. وأعلن الملك حسين في يوم ١٣ محرم ١٣٤٢م/٢٦ أغسطس ١٩٣٢م عن قرار لتغيير قيمة

(١) القحطاني، منى: المرجع السابق، ص٢٩.

(٢) الكرنتينة: كلمة فرنسية معناها ٤٠ يوما وهي الحجر الصحي للحجاج في جزيرة أبي سعد في العهد العثماني والهاشمي بالحجاز، وكان يستغرق الحجر هذه المدة. نصيف، حسين بن محمد: ماضي الحجاز وحاضرة، الطبعة الثانية، بيروت، التنوير، ٢٠١٣، ص١٣٥.

(٣) محمد ، وهيم طالب: تاريخ الحجاز السياسي ١٩١٦–١٩٢٥م، ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٧م، الدار العربية، بيروت ، ص٩١.

(٤) وهيم: المرجع السابق، ص٢١.

(٥) وهيم: مرجع سابق، ص٨٥.

المسكوكات التركية الصغيرة تخفض بمقدار النصف؛ الأمر الذي سبَّب هبوطًا خطيرًا في قيمة المسكوكات الصغيرة التي تعد واسطة مالية للمعاملات البسيطة في السوق؛ مما كان له أثره في إغلاق معظم الدكاكين في السوق، ورفض أي تعامل، ولم تفتح إلا بأوامر من البلدية معززة بالجيش. وأرجع القنصل البريطاني القرار إلى محاولة الملك إصدار عملة محلية. كما أن القرار أدى إلى ارتفاع الأسعار المحلية بنسبة ٧ أو ٨٪، وجدير بالذكر أن كل من يخالف الأمر مصيره السجن[١]؛ بل إن الملك حسين أصدر أمر توقيف الصيارفة، وإرسالهم إلى مكة في ١٦ محرم ١٣٤٢هـ/٢٩ أغسطس ١٩٣٢م بتهمة صرفهم النقود بأسعار تخالف الأسعار الرسمية، واستمر الملك حسين في سجن الصيارفة وتغريمها الذين لا يراعون السعر الذي فرضه اعتباطًا بنسبة ٧ مجيديات لليرة الذهب، كما ورد ذلك في كتاب سري من بولارد إلى اللورد كرزن[٢]. ثم أنشأ الملك الحسين دار سك العملة لتأكيد السيادة الهاشمية، وسميت "دار الضرب الهاشمية"، وأصدر نقودًا هاشمية. وقررت الحكومة تداولها في يوم عيد البيعة، وكانت أول مسكوكات مستقلة هي مسكوكات الحجاز التي كتب عليها (الحكومة العربية الهاشمية) تحت حكم الملك الحسين، وهذه المسكوكات مؤرخة عام ١٣٤١هـ/١٩٢٣م، وتتكون من ثُمْن القرش، وربع القرش، ونصف القرش، والقرش الواحد، وقد صُنعت من الفضة، والدينار الواحد الذي صُنع من الذهب[٣]، وما إن وصل ذلك إلى السكان حتى اجتمعوا أمام دار ضرب النقود، وكان في مقدمتهم رئيس الشركة الوطنية، ورئيس مركز البلدية، ووكيل المالية الشيخ أحمد باناجه الذي دخل مع أعيانهم إلى الدار وخرجوا وهم يحملون أطباقًا مملوءة بالدنانير، والريالات، الهاشمية، وأجزائها، وساروا بمعية وكيل المالية في موكب، وصعدوا بها إلى غرفة نائب رئيس الوكلاء بدار الحكومة، وقد اجتمعت هيئتا الوزارة، ومجلس الشيوخ، فوضعت هناك أطباق النقود، وتبادل الجميع عبارات التهاني، بعد ذلك توجهوا جميعًا إلى المسجد الحرام، ووضعوا الأطباق المذكورة على سدة باب الكعبة، وتلا أحد الخطباء دعاء مناسبًا للمقام، ثم خرجوا من باب الصفا بموكبهم حتى وصلوا إلى قصر الخلافة. بعدها نادى منادي الحكومة الرسمي في أرجاء العاصمة للعموم أن سعر النقود من يوم تاريخه كما يلي: الدينار

(١) F.O 406/45 E455/455/91 نقلًا عن: صفوة، نجد: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٥، ص٥٩٠-٥٩١.
(٢) الحربي، تماني: القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية ، ص ٣١٤.
(٣) حسين محمد نصيف: ماضي الحجاز وحاضره، (ط١، بيروت، التنوير، ٢٠١٢م) ج١ ، ص١٠٨-١٠٩؛ الحاج، محمد سعيد: مؤسسة النقد العربي السعودي، ١٣٧٢-١٤٢١هـ/١٩٥٢-٢٠٠١م، (ط٢، (د.ن)، (د.م)، ص٥٣.

الهاشمي/الجنيه العثماني= ١٠٠ قرش هاشمي، الجنيه الإنجليزي= ١١٢ قرشًا، الجنيه البنتو= ٥٠٧٨ قرشًا، الريال الهاشمي= ٢٠ قرشًا، الريال المجيدي= ١٠ قروش. ومن يتجرأ على التلاعب في شيء مما ذكر يعرض نفسه للجزاء الشديد [١].

وقد سُكَّت النقود الفضية، والذهبية طبقًا للمعيار التركي لما قبل عام ١٣٣٨هـ/١٩٢٠م، وكان الدينار يساوي ليرة تركية (١٠٠ قرش)، وكانت المسكوكات الفضية من فئة العشرين قرشًا تصرف بـ"ريال"، أو مجيدي في تركيا[٢]، وكان القرش يقسم إلى أربعين بارة[٣] في تركيا.

لكن هذه المسكوكات لم تكن كافية؛ فمجموع قيمة المسكوكات البرونزية المرسلة إلى جدة –وهي بلد سكانه ٣٠ إلى ٤٠ ألفًا– أقل من ٤٠٠٠ ليرة مما أصاب الطبقات الفقيرة بعسر شديد؛ ومع عدم كفاية كمية البرونز، وفقد النيكل التركي لقيمته، وأضحت المعاملات في السوق تجري بفئة قرش وقرشين فضة تركية. وكان دخول المسكوكات البرونزية بسعرها المقرر ١٤٠ قرشًا تركيًّا لليرة الذهبية الواحدة ذا تأثير جيد بخفض الأسعار، لكن لم يلبث أن توقف بسبب عدم كفايتها، والتعامل الرائج بقيمة (المجيدي). ولم تحسم تلك الأزمة، فما زالت أزمة النقود تصنع الفوضى لاختلاف القيمة لها بمدينة جدة. وأرسل الملك إلى القنصل البريطاني بولارد بواسطة مدير الجمارك نماذج من المسكوكات الهاشمية، وهي الباون الذهب (دينار)، والدولار الفضي (الريال)، وربع الريال، والمفهوم أن قيمتها تكون ١٠٠ و٢٠ و٥ قروش على التوالي، وقام القنصل بإرسال نموذجين من كل مسكوكة إلى دائرة التجارة الخارجية البريطانية[٤]. كما أن المبالغ المدفوعة إلى الحكومة –كالإيجارات، وبعض المرتبات، وأجور المحاكم– يجب أن تدفع بالذهب؛ فقد أعلنت الحكومة العربية الهاشمية لمن يريد الحج عدم إحضار عملة سوى الذهب، والروبية الهندية الفضية. ومن يأتِ بغيرها؛ فلا يسأل عن تطبيق قيمتها، أما العملة الورقية (البنكنوت) فلا تقبل بصورة قطعية في الرسوم، وجميع دوائرها، ومعاملاتها

(١) "حوادث محلية": ابتهاج البلاد بتعميم تداول النقود العربية الهاشمية (جريدة القبلة، عدد٨١٠، بتاريخ١٣٤٣/١/١٠هـ)، ص٣؛ الحربي، تهاني: مرجع سابق، ص٣١٥.

(٢) عيسى، سيد: التنمية الاقتصادية وملامح ومنجزات خطط التنمية بالمملكة العربية السعودية، (د.ن)، (د.ت)، ص٦٦.

(٣) الشرعان، نايف وآخرون: تطور النقود في المملكة العربية السعودية، ص٢٢.

(٤) الحربي، تهاني: مرجع سابق، ص٣١٦.

الرسمية؛ لأنه ظهر بها تزييف يصعب التفريق فيه[١]. وقد أثر اختلاف العملات في إحداث فوضى في الأسعار، فزار الملك حسين جدة لأجل القيام بمحاولة لتثبيت الأسعار التي تأثرت باضطراب العملات، ووعظ التجار بشأن رفع الأسعار، وأن الملك يعمل جاهدًا لمساعدة الفقراء، ولكن كل ذلك لم يكن يحسب للملك لمساعدة الفقراء؛ وإنما مصلحته في فرض التعامل بالمسكوكات الحجازية، ولكنه لا يستطيع إيقاع أي عقوبة في جدة؛ لوجود القنصليات رادعًا لطغيان الملك ضمن حدود[٢].

كما لحق تأثير تغيير سعر العملة على أسعار المواد الغذائية؛ فقد زادت أسعارها، وأصبح سعر الجنيه الذهبي يوازي ٢٤٠ قرشًا. كما أن قرار تغيير العملة النيكل بالعملة البرونزية غير المتوفرة محليًا رفع سعر العملة الفضية إلى ٩ نجديات= ١٨٠ قرشًا مقابل الجنيه الذهبي. وأصبح الدينار الهاشمي الذهبي، والفضي= ١٠٠ قرش، وسوف يعتبر الجنيه الذهبي البريطاني بـ١١٢ قرشًا هاشميًا[٣]. وأرسلت الحكومة الهاشمية إلى قنصل هولندا عدة عينات من الإصدار الثاني من العملات الجديدة؛ وبعث بها القنصل إلى وزير الخارجية الهولندي في ٢١ شوال ١٣٤٢هـ/٢٥ مايو ١٩٢٤م مقترحًا وضعها في خزانة الأوسمة في المملكة لفحصها في شركة سك العملة المكية[٤].

وإلى جانب الذهب يتم تداول تشكيلة متنوعة من العملات الأخرى؛ مثل الليرة المجيدية التركية التي تبلغ قيمة الواحدة منها عشرين قرشًا، وقطع معدنية، وفضية تركية أخرى من فئة ٢ و٥ و١٠، وأوراق نقدية فضية مصرية، وروبيات ورقية وفضية، وعملات هولندية، وجاوية، ودولارات سنغافورية، وما شابه، ويجلب الحجاج كميات هائلة من الأموال بعملات بلادهم الأصلية، وتزخر مكة، والمدينة وجدة بالصرافين[٥].

(١) إعلان رسمي (جريدة القبلة، عدد ٤٥٦، بتاريخ ١٣٣٩/٥/٢٩هـ)، ص١؛ "حوادث محلية": إعلان رسمي (جريدة القبلة، عدد ٤٦٩، بتاريخ ١٣٣٩/٧/١٤هـ)، ص٢؛ "حوادث محلية": النقود الأجنبية (جريدة القبلة، عدد٧٧٩، بتاريخ ١٣٤٢/٩/٦هـ، ص٢.

(٢) F.O371/8946(E10243/653/91 نقلًا عن: نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٧، ص٣١٨-٢٢١.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٥٠، ارتفاع أسعار المواد الغذائية في الحجاز، وإشارة إلى أسعار صرف العملات، وأجزائها. ولا سيما المعدنية منها، بتاريخ ١٩٢٤/٥/٩م.

(٤) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٥٩؛ تقرير حول العملات المحلية في الحجاز عام ١٩٢٤م أوصافها وفئاتها وتزويد القنصلية الهولندية بنماذج منها، بتاريخ ١٩٢٤/٥/٢٥م.

(٥) F.O 371/10006(E 289/289/91 نقلًا عن: نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٧، مرفق تابع لوثيقة رقم ٢٨٦، ص٦١٦-٦٢١.

وقد أثَّر كذلك تغير أسعار العملة على فرض القيود الحكومية على التجارة؛ فقد منع تصدير البضائع من جدة إلى المرافئ الواقعة على امتداد الساحل؛ إلا في حال صدور إجازة من الملك؛ وذلك بهدف فرض الاعتماد الكلي على السلطة المركزية، ويسمح فقط لخمسة تجار من مجموع ٥٠ تاجرًا مسجلين في جدة بتصدير كميات صغيرة شهريًّا إلى القنفذة. بينما ينتظر التجار الأقل شأنًا مجيء دورهم دون جدوى, وقد أفلس أغلب التجار[١]، وقد بلغت البضائع التي وردت إلى الميناء خلال العام ١٣٤٠هـ/١٩٢٢م حوالي (٥٣٨٣٨٤) صندوقًا، أو طردًا[٢]، وزادت كمية البضائع في العام ١٣٤١هـ/١٩٢٣م بنسبة ٦٠٪ فبلغت حوالي (٨٦٥٠٨٤) صندوقًا، أو طردًا، بزيادة بلغت حوالي (٣٢٦٧٠٠) صندوقًا، قد يكون تأثيرها في دخل كبير، ورسوم، وعملات مختلفة، وكانت تخضع لأهواء العاملين بفرض الضريبة، وكانت الحكومة الحجازية تستوفي بعض الرسوم على السفن، والبضائع الواردة إلى الميناء مقابل الخدمات التي تقدمها، وقد قُدِّرت الرسوم –سواء أكانت على البضاعة المستوردة أم المصدرة– خلال هذه الفترة بنحو (٢٠٠٠٠٠) جنيه إنجليزي سنويًّا[٣].

كما تأثرت الرسوم الجمركية بالضريبة، وهي ما تفرضه الدولة على أفرادها, ومؤسساتها من مبلغ مالي أو عيني مقابل تقديم الخدمات؛ وذلك من أجل تمويل نفقاتها، وهي مطبقة في الدول مع اختلاف نسبتها من بلد لآخر، وقد كانت الضريبة، أو الجباية مطبقة بالحجاز، جاء ذلك بخطاب بعث به وزير الخارجية الشيخ الخطيب إلى القنصليات الهولندية، والبريطانية، والفرنسية في ٢٥ شعبان ١٣٤٣هـ/٢١ مارس ١٩٢١م يبلغهم فيه بأن اللجنة المكلفة بمهمة فرض القرض المؤقت الداخلي للاحتياطات العسكرية على الرعايا الأجانب المقيمين في الحجاز منذ فترة طويلة (المحايد) قرَّرت ما يلي[٤].

(١) E289/289/91 F.o 371/10006 نقلًا عن: نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٧، رقم، ص٦٠٤–٦١٤.

(٢) الشعفي، محمد بن سعيد: التجارة الخارجية لمدينة جدة في العهد العثماني ١٨٤٠–١٩١٦م، الرياض، د. ن، ط١، ٢٠٠٧م، ص١٥٠–١٦٦.

(٣) الشعفي، محمد بن سعيد: التجارة الخارجية لمدينة جدة في العهد العثماني ١٨٤٠–١٩١٦م، ص٢١٢.

(٤) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨١٩، مذكرة صادرة عن وزير الخارجية الحجازية إلى القنصليات المعتمدة في جدة بخصوص فرض الضرائب على الأجانب في الحجاز، بتاريخ ١٣٤٣/٨/٢٥هالموافق ١٩٢٥/٣/٢١م.

١. أن يدفع المحايد مبلغًا ثابتًا حسب حالته الاقتصادية، ويمكن الدفع بما لديه من مخزون المواد الغذائية بسعر السوق الحالي، أو نقدًا.
٢. قبول المحايد محررًا (وصلًا) بهذا المبلغ من قسم (وزارة) الضرائب.
٣. سداد تدريجي للمبلغ عن طريق إسقاط الجمارك المستحقة على بضائعه، وبعد اجتماع السلك القنصلي بجدة أفضت المداولات للموافقة على مطالب حكومة الحجاز [١].

بذلك تفرض اسميًّا، بينما الواقع مختلف؛ حيث يضع مخمنو الضرائب تثمينهم الخاص على كل بضاعة بعد بيع البضائع بالسوق بأغلى الأثمان، ثم الحصول على الضريبة منها، وفي حالة أن يكون التاجر المستورد على غير وفاق مع الحكومة الهاشمية، فإن الرسوم الجمركية على بضائعه تكون مرتفعة جدًّا. وتبلغ الرواتب الشهرية لمخمني الجمارك ٧ ليرات للرئيس، وما بين ٤-٦ ليرات للمخمنين. إلى جانب احتفاظهم جميعًا بمؤسسات كبيرة، فالفساد بات واضحًا، ويمارس حتى من قبل مدير عام الجمارك [٢].

أنواع السلع والبضائع	قيمة الرسوم الجمركية المطبقة.
المواد الغذائية، المواشي، الكيروسين، وأعواد الثقاب.	١٥٪
السلع الحريرية والصوفية، السجاجيد، وخشب الصندل، وجميع أصناف العطور.	٢٥٪
التبوغ الحلوة (غراك، أترم، هاروكا)، السعوط.	٧٥٪
الكحول المثيلي.	٢٥ ليرة تركية للكيلوغرام الواحد.
السجائر، والتبوغ.	٤٠ ليرة تركية عن الكيلوغرام.
الأمونيا، وروح الفواكه.	٥٠ ليرة تركية عن الكيلوغرام.
جميع السلع الأخرى.	٢٠٪ من قيمتها.

وفي هذا إجحاف وإضرار بالتجار؛ لتثبيت أسعار السلع الأساسية من جانب الحكومة، مع عدم السماح بإعادة تصدير البضائع التي سبق أن تم دفع الضرائب الجمركية عنها، وكانت سياسة الملك في ذلك السماح بتقديم التجار التماسًا على انفراد للحصول على إجازة لهذه البضائع، وهي التماسات لا تقابل بالرفض دائمًا. كما تضرر أهل الحجاز من فرض ضرائب جديدة, لا سيما أن

(١) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨٣٥، تقرير حول تلقي القنصلية الهولندية بجدة تعميمًا من حكومة الحجاز حول حقها بفرض ضرائب على المقيمين الأجانب في الحجاز، بتاريخ ١٩٢٤/٣/٣٠م.
(٢) الحربي، تماني: القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية، ص٣٢١.

العجز في ميزانية البلاد لعام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م بلغ حوالي ٧٠ ألف روبية؛ نتيجة الصفقة الباهظة الثمن لشراء عشر طائرات قد دفعها الملك حسين نقدًا من دخل الحجاز الذي سيبلغ ٣٢٠,٠٠٠ روبية[١]، وأعطى مستر غرافتي–سميث في تقريره المفصل عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م عن شراء سفينتين للحكومة الهاشمية بخاريتين صغيرتين اشترتهما بالمساهمة العامة الإجبارية في الشركة الوطنية، وهما سفينة (باولو)، و(ماسكوت) المملوكتان لشركة باتسوري Patsory في مصوع[٢]، وكانت هذه الصفقات لشراء السفن فيها تأثير حول فرض المزيد من الضرائب على أهالي منطقة الحجاز. وكانت معاناة الحجاج بعد نزولهم في ميناء جدة تكمن في دفعهم رسومًا للحجر الصحي مقداره ٣٧ قرشًا[٣]، ثم يدفعون ضريبة رسم التصديق على جواز السفر، ومقدارها ١٠ قروش للكبار، والصغار، والأغنياء, والفقراء[٤]، كما فرضت بلدية جدة تسعيرة على نقل الحجاج من جدة إلى مكة المكرمة؛ حيث استخدم "الشقادف[٥]"[٦]، وكان مقدار ما يدفعه الحاج الواحد للشقادف ١١٠ قروش[٧]، وكان الحجاج يقطعون الطريق من جدة إلى مكة المكرمة خلال يوم أو يومين[٨]. كما خضعت المحاكم التجارية لسيطرة الملك حسين الشخصية، والنقدية، ويتقاضى أمم المحاكم التجارية تجار جدة، وفي حالة موافقة طرفي النزاع، ووكلاء الشركات الأوروبية من مواطني الدولة الهاشمية[٩].

أما علاقة تنوع العملات بالبنوك فكان لدى الحكومة البريطانية فرع لأحد البنوك بمدينة جدة في عام ١٣٣١هـ/١٩١٣م، ولكن مع الثورة العربية سنة ١٣٣٤هـ/١٩١٦م منعت الحكومة

(١) F.O371/6243) E 10524/4/91 نقلًا عن: نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٦، وثيقة رقم ٧١، ص١٩٣.
(٢) بشرى للعرب أول باخرة عربية هاشمية في ميناء جدة (جريدة القبلة، عدد ٥٨٢، بتاريخ ١٣٤٠/٩/٤هـ)، ص١.
(٣) جريدة القبلة العدد ٥٨٨، الاثنين ٢٨ رمضان /٢٢آيار ١٩٢٢م، ص٣.
(٤) القبلة العدد، ٢١٠، أيلول ١٩١٨م، ص٣.
(٥) الشقادف : مفردها شقدف، وتطلق على الهودجج أو غبيط، والشقدف عبارة عن هودج متطور، المصنوع من السعف، أ, العرعر، أو الخيزران وهو عبارة عن كرسيين متماثلين، يشد بعضه إلى بعض على متن الجمل، ويعلوه الثياب، وقد يشد عليه الهودج. عبدالحميدمرداد: رحلة العمر المرحلة الأولى. مكة المكرمة: مطبوعات نادي مكة الثقافي، د.ت، ص١٥–١٨).
(٦) إبراهيم فوزان الفوزان: إقليم الحجاز وعوامل نهضته، (مطابع الفرزدق، الرياض، ١٩٨١م) ، ص٩٣.
(٧) القبلة، العدد ٥٧٧، بتاريخ ١٣٤٠/٨/١٩هـ، قدوم فاضل كريم إلى مصر، ص٣.
(٨) شاهين، عزة بنت عبدالرحيم بن محمد: خدمات الحج في الحجاز في العصر العثماني، دار القاهرة، القاهرة، مج١، ٢٠٠٦م، ص١٧٨.
(٩) الحربي، تماني: القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢–١٣٤٤هـ/١٨٣٦–١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية، ٣٢١.

الهاشمية هذا الفرع من الاستمرار في مزاولة أعماله، وفسر نائب القنصل هذا التعصب ضده بحكم الصلات السابقة للمصرف مع الدولة العثمانية. وسمح لشركة بريطانية -بإذن ملكي- بالقيام بالمصرفية الوحيدة في الحجاز [١]، وتنحصر أعمال هذه الشركة في إصدار وتسلم الحوالات لبلدان معينة؛ فمثلًا لا تستطيع إصدار ضمانات بالحوالات إلى الهند، أو جاوة، أو ماليزيا، وعلى من يريد الحصول عليها أن يذهب إلى شركات أخرى [٢].

وأكد القنصل الهولندي على هذا في التقرير المرسل يوم ١١ جمادى الآخرة ١٣٤٢هـ/١٨ يناير ١٩٢٤م بأنه تم فرض حظر على تأسيس البنوك في الحجاز؛ وينطبق على سحب أو إقراض المال، ولا يشمل معاملات الصرافة. كما اعترض القنصل على هذا القرار، وتحدث مع الملك الحسين، والسيد فؤاد الخطيب معترضًا بالنيابة عن المقيمين الأجانب بخصوص الصعوبات التي يلاقونها للحصول على المال، فرد عليه أنه لا يوجد ما يمنع من إنشاء مكتب للصرافة، ولكن يمنع تقديم القروض البنكية، وسيقوم رجال الدولة بمصادرة السلع طويلة الأجل. وتأسس مكتب خاص بواسطة المؤسسة المصرفية الهولندية، ونبَّه القنصل على استخدام اسم محايد للمكتب في جدة باسم مكتب الصرافة الهولندي [٣].

أما عن أثر تغيير العملات في الأجور؛ فتتراوح أجور العامل غير الماهر بين ١٠-٢٠ قرشًا تركيًّا لعمل ١٠ ساعات يوميًّا، ويأخذ الحمالون، والسقاؤون أجورهم حسب الحمولة. ويحصل البناؤون، والنجارون ما بين ٤٠-٦- قرشًا تركيًّا يوميًّا. أما البنوك فليس لها وجود؛ ففي أيام الحرب بين نجد والحجاز قدم إلى جدة حبيب لطف الله، وطلب منه الملك علي بن الحسين قرضًا، فأعطاه إياه. وعلى شرط أن يؤسس مصرفًا في جدة، ولما انتهت الحرب ألغي هذا المصرف رسميًّا، ولكنه ظل يعمل حتى سنة ١٣٤٩هـ بدون أن تكون له صفه رسمية. كما أسس في أيام تلك الحرب "البنك الأهلي الحجازي" الذي أقيم في القاهرة، والذي كان بمثابة صراف عام بامتياز؛ لدعم عملة

(١) تبليغات رسمية (جريدة القبلة، عدد ٤١٧، تاريخ ١٣٣٩/١/٧هـ)، ص١: بلاغ رسمي (جريدة القبلة، عدد ٢٣؛ بتاريخ ١٣٣٩/١/٢٨هـ)، ص٣.

(٢) F.O371/10006(E289/289/91 نقلًا عن: نجدة صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية، م٧، مرفق تابع لوثيقة رقم ٢٨٦، ص٦٢٢، ٦٥٢.

(٣) دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٢٧، تقرير حول الحظر المفروض على تصدير الذهب وإنشاء مصارف في الحجاز، بتاريخ ١٩٢٤/١/١٨م.

الحكومة الهاشمية المتدهورة بسبب تلاعب صيارفة جدة في صرفهم للنقود حينذاك. وعلى الرغم من وجود بعض الصيارفة؛ إلا أن المتعاملين بالائتمان، والصيرفة كانوا قلة، وكانت مهمة الصيارفة تقوم على تغيير العملات الأجنبية إلى العملات المحلية المتداولة، وخاصة في موسم الحج؛ ذلك أن الحجاج يصلون وهم يحملون عملات بلادهم، وجميعهم يحتاجون حين وصولهم أرض مكة أن يبدلوا هذه العملات المتداولة محليًّا(١). وقامت الحكومة الهاشمية بمحاولة إنشاء المصرف المركزي؛ استجابة لطلب رئيس البلدية محمد صالح نصيف، وعارض المشروع محمد الطويل، فأوعز إلى مَن سلب نقوده، وكان ذلك قرب انتهاء الحرب الهاشمية السعودية، فأغلق المصرف(٢). وأصبحت مكة والمدينة وجدة بها ثلاثة أسعار: سعر الحكومة، وسعر التجار، وسعر السوق، وهناك عوامل متعددة، تتحكم باستمرار في تذبذب جميع العملات، ما عدا الذهب الذي يتغير مع تغير سعره العالمي. واجتاحت الحجاز ضائقة مالية بسبب القوانين التي فرضها الشريف الحسين على الأهالي؛ حيث قام بسك عملة نحاسية بمكة بقصد إبطال العملات العثمانية المتداولة في شبه الجزيرة العربية، وكانت تلك العملات لا تصرف إلا في المناطق الخاضعة لحكومة الملك الحسين. وزادت تلك العملات من الضغط على الأهالي، وزادت من فقرهم؛ فقد كان يصرف للموظفين معاشاتهم منها، والتجار لا يستطيعون شراء بضائعهم من البلاد الخارجة عن سيطرة الشريف حسين، فتتعطل التجارة، ويزيد الفقر، والضيق على أهالي المنطقة(٣).

كل هذا الخليط من العملات مع غياب عملة رسمية موحدة أدى إلى فوضى في التعامل، وأثر في العمل التجاري الرسمي، خاصة أن الدولة في البداية أبقت على التعامل بهذه العملات على اختلافها كفترة مؤقتة، مع إضافة بعض الشرعية بوضع اسم بعض المناطق. وكانت غير قابلة للتحويل فيما بينها، ولم يعد ملائمًا اعتماد التداول بها؛ لأنه يعني وجود مقاييس مختلفة للقيمة، ويضعف التجارة، والإنتاج؛ مما يترتب عليه إعاقة أي تطور اقتصادي، إلى جانب أن كثرة

(١) رفيع: مرجع سابق: ص ١٤٨-١٤٩.
(٢) حسين نصيف: ماضي الحجاز وحاضره، ص١٧٨-١٧٩.
(٣) القحطاني، منى قائد: التنظيمات الداخلية في مكة المكرمة بعد دخول الملك عبدالعزيز آل سعود ١٣٤٣-١٣٥١هـ/١٩٢٤-١٩٣٢م، ص١٨٨.

العملات، وتنوعها قد أوجدته ظروف اضطرارية؛ نظرًا لتأسيس القنصليات من دول مختلفة، وتوافد الحجاج على مدينة جدة.

ولكي يكون النظام النقدي نظامًا كفؤًا يجب أن تتوافر فيه -من وجهة نظر الباحثة- أن يكون الحجم الكلي للنقد المتداول طبعًا بالنسبة للسلطة النقدية؛ أي خاضعًا بشكل سلس لتحكم الحكومة الهاشمية، وبحيث يمكن لتلك الحكومة تحقيق تغييرات أساسية في كتلة النقد، وضمان استمرارها، والاعتراف بالنقود بشكلها القانوني كنقود إلزامية، وعدم رفض الاعتراف جزئيًّا كوسيلة للإيفاء بالديون، ودفع الضرائب. كما يجب أن تتوافر العملات المختلفة بالمنطقة، والمرونة الكافية، والقدرة على التوسع، أو الانكماش بسهولة، وبمقادير كافية، وبحيث يمكن للحجاج، والوافدين الاحتفاظ بأي مقادير من النقود، وبأنواعها، وبأي شكل منها يرغبون فيه.

وللقضاء على هذه الفوضى النقدية المتمثلة في وجود العديد من العملات المتداولة داخل المجتمع الواحد أصدر الملك عبدالعزيز بلاغًا رسميًّا عام ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م بسحب كل العملات المحلية، وحل محلها الريال المجيدي [١].

(١) العبيد، عبدالله عبدالله ؛ عطية، عبدالقادر محمد: اقتصاد المملكة العربية السعودية، ط١،الرياض، دار عالم الكتب، ١٤١٥هـ/١٩٩٤، ص١٣.

الخاتمة

الحمد لله الذي بحمده تتم الصـــالحات، والصـــلاة والســـلام على نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه، والسائرين على نهجه إلى يوم الدين، وبعد.

انتهت هذه الدراسة، وتذكر الباحثة ما توصلت إليه من نتائج:

- كان للموقع الاستراتيجي والمتميز لمدينة جدة، وارتباطها بالحرمين الشريفين دور كبير في جعلها محط أنظار الدول الأوروبية، وتسابقها في تأسيس قنصليات لها؛ حيث ظهرت أوائل القنصليات بدءًا بالبريطانية، ثم الفرنسية لأهداف تجارية في أول ظهورها عن طريق تأسيس وكالات تجارية لخدمة مصالحها الاقتصادية، ومتابعة شؤونها.
- سعت الدول الأوروبية لافتتاح قنصليات لها في مدينة جدة؛ لأهداف سياسية في المقام الأول، وارتباطها بشكل مباشر برعاياها من مسلمي الدول التي تخضع لسيطرتها؛ وذلك لمراقبة تحركاتهم في الأماكن المقدســة؛ حيث كانت تخشــى من مخططات يقومون بها في موسم الحج ضدهم.
- كانت للقنصليات مهام محددة تقوم بها لمتابعة رعاياها، وحفظ حقوقهم، فكان القنصل يشرف على هذه الأمور لحظة وصول الرعايا لميناء جدة؛ حيث يتأكد بنفسه من التزام الجميع بالإجراءات، ويتابع تســـجيل أسماء الحجاج، ويحتفظ بتذاكر عودتهم لحين استكمال حجهم، كما يتولى تبديل العملة لهم، وإصدار المعاملات المدنية الخاصة بهم.
- شاع استعمال ريال ماريا تريزا فيهما كوسيلة للتداول كعملة رسمية في الحجاز. كما شاع استخدام الروبية الهندية كذلك. والريال الفضي، وهو العملة الرسمية في الحجاز ونجد منذ عام ١٩٢٨م. واستمرت الفوضى النقدية في منطقة الحجاز؛ فقد تداولت المنطقة أنواعًا عديدة من العملات المعدنية؛ كان أهمها ريال ماريا تريزا (التايلر)؛ بالإضـــافة إلى الروبية الهندية (الفضية)، والجنيه الإسترليني الذهبي، والليرة الفرنسية، والليرة الروسية الذهبيتين، والعملة المعدنية العثمانية.
- التبعية النقدية لنظم النقد التي كانت سائدة في البلدان الاستعمارية المهيمنة عليها أدَّت إلى انفصـــام نقدي داخل منطقة الحجاز نفســـها؛ حيث ارتبطت العملات إما بالباوند

الإسترليني، أو بالفرنك الفرنسي؛ مما أثر تأثيرًا سيئًا على العلاقات الاقتصادية عمومًا، والتجارية خصوصًا، التي كانت سائدة بين أقطار الوطن العربي الواحد. وقد نتج عن ذلك (إقليمية) في السياسات التجارية لمناطق الحجاز؛ بسبب الارتباطات الوثيقة باقتصاديات البلدان الأجنبية، وقد بدأت هذه الإقليمية الاقتصادية تفرض نفسها على العلاقات التجارية بين الوافدين من الحجاج، والمعتمرين، وممثلي القنصليات الأجنبية، وسكان مناطق الحجاز.

التوصيات:

- التعرف على أساليب الاستقرار المالي، والاقتصادي بفهم، ومعالجة الفوضى النقدية بشكل صحيح، ويمكن تعزيزه، وتحقيق الاستقرار النقدي الذي يؤدي إلى تعزيز الثقة في النظام المالي، وتحفيز الاستثمار، والنمو الاقتصادي.
- أسهمت دراسة الفوضى النقدية في تحسين فهمنا للنظم المالية، والنقدية، وتعزيز الاستقرار الاقتصادي، والمالي؛ لتحقيق نمو اقتصادي مستدام، وتعزيز رفاهية الشعوب؛ لأن هذه الفوضى تحدث تضخمًا كبيرًا في الأسعار نتيجة هذه الارتباطات النقدية؛ كما حدث بمنطقة الحجاز.
- لا بد أن تتساوى القوة الشرائية لجميع أنواع النقود، سواء أكانت أوراقًا نقدية، أم مسكوكات، أم ودائع نقدية.
- ضرورة المحافظة على ثبات القوة الشرائية لمختلف أنواع النقود المتداولة؛ فهو أمر مهم لعمل النقود كوسيلة مبادلة، وأداة ادخار، وتسديد الديون، وكذلك كمقياس للقيمة.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: الوثائق غير المنشورة:

– وثائق دارة الملك عبد العزيز:

١. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ١٦٤٣، أمر صادر عن الملك حسين بن علي بخصوص الاعتراف بفان دير فلس قنصلًا لهولندا لدى الحكومة العربية، بتاريخ ١٣٤٠/٢/٢٩هـ.

٢. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٣٣، تقرير طويل حول العلاقة بين الملحقية القنصلية الهولندية بجدة، والحكومة المكية في عام ١٩٢٢، بتاريخ ١٩٢٢/٥/٣١م.

٣. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٤٦، تقرير وزير المستعمرات الهولندية بشأن ضرورة إقامة ملحقية قنصلية هولندية بمكة؛ لضمان إرسال الخطابات إلى الحكومة الهاشمية، بتاريخ ١٩٢٢/١٠/١٠م.

٤. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٣٧٧٤، تقرير قنصل هولندا حول الإساءات التي تعرض لها الحجاج من الرعايا الهنود الهولنديين في مكة في عام ١٩٢١م، بتاريخ ١٩٢١/٧/٢٥م.

٥. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٤١٥٨، تقرير تفصيلي طويل "١٥٤ص" صادر عن د. رينكار "موظف كبير في البعثة الهولندية بجدة" حول رحلته الرسمية إلى جدة في ديسمبر ١٩١٦م، بتاريخ ١٩١٦/١١/١٥م.

٦. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٢٧، تقرير حول الحظر المفروض على تصدير الذهب وإنشاء مصارف في الحجاز، بتاريخ ١٩٢٤/١/١٨م.

٧. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٥٠، ارتفاع أسعار المواد الغذائية في الحجاز، وإشارة إلى أسعار صرف العملات، وأجزائها، ولا سيما المعدنية منها، بتاريخ ١٩٢٤/٥/٩م.

٨. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٧٥٩؛ تقرير حول العملات المحلية في الحجاز عام ١٩٢٤م؛ أوصافها، وفئاتها، وتزويد القنصلية الهولندية بنماذج منها، بتاريخ ١٩٢٤/٥/٢٥م.

٩. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨١٩، مذكرة صادرة عن وزير الخارجية الحجازية إلى القنصليات المعتمدة في جدة بخصوص فرض الضرائب على الأجانب في الحجاز، بتاريخ ١٣٤٣/٨/٢٥هـ الموافق ١٩٢٥/٣/٢١م.

١٠. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨٣٥، تقرير حول تلقي القنصلية الهولندية بجدة تعميمًا من حكومة الحجاز حول حقها بفرض ضرائب على المقيمين الأجانب في الحجاز، بتاريخ ١٩٢٤/٣/٣٠م.

١١. دارة الملك عبد العزيز، الرياض، وثيقة رقم ٨٥١، تقرير حول تعيين جرجيس لطف الله مبعوثًا للملك حسين في لاهاي، والعلاقات بين الحكومة الهاشمية وهولندا، بتاريخ ١٩٢١/١٢/٣١م.

-مجموعة الأرشيف العثماني:

١- الأرشيف العثماني، تصنيف HR.SYS 2168/51.

٢- أرشيف رئاسة مجلس الوزراء، إستانبول، دفتر ميزانية الحجاز لعام ١٢٨٣هـ، وثيقة رقم ١٣٠٥ مالية باللغة التركية.

First: Unpublished Documents

King Abdulaziz Foundation Documents:

1. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 1643:** A decree issued by King Hussein bin Ali regarding the recognition of Van der Vlis as the Consul of the Netherlands to the Arab government, dated 29/2/1340 AH.
2. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 3733:** A lengthy report on the relationship between the Dutch Consular Attaché in Jeddah and the Makkan government in 1922, dated 31/5/1922.
3. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 3746:** A report by the Dutch Minister of Colonies on the necessity of establishing a Dutch Consular Attaché in Makkah to ensure the delivery of correspondence to the Hashemite government, dated 10/10/1922.
4. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 3774:** A report by the Dutch Consul on the mistreatment of pilgrims of Dutch Indian nationality in Makkah in 1921, dated 25/7/1921.
5. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 4158:** A detailed 154-page report by Dr. Rinkar, a senior employee of the Dutch mission in Jeddah, about his official visit to Jeddah in December 1916, dated 15/11/1916.
6. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 727:** A report on the ban on gold exports and the establishment of banks in Hejaz, dated 18/1/1924.
7. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 750:** A report on rising food prices in Hejaz, including references to currency exchange rates, their denominations, and particularly metal currencies, dated 9/5/1924.
8. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 759:** A report on local currencies in Hejaz in 1924, including their descriptions, denominations, and samples provided to the Dutch Consulate, dated 25/5/1924.
9. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 819:** A memorandum from the Hejazi Minister of Foreign Affairs to accredited consulates in Jeddah regarding the imposition of taxes on foreigners in Hejaz, dated 25/8/1343 AH (21/3/1925).
10. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 835:** A report on the Dutch Consulate in Jeddah receiving a circular from the Hejazi government regarding its right to impose taxes on foreign residents in Hejaz, dated 30/3/1924.

11. **King Abdulaziz Foundation, Riyadh, Document No. 851:** A report on the appointment of Georgius Lutfallah as an envoy of King Hussein to The Hague and the relations between the Hashemite government and the Netherlands, dated 31/12/1921.

Ottoman Archives Collection:

1. Ottoman Archives, Classification HR.SYS 2168/51.
2. Archives of the Prime Ministry, Istanbul, Budget Ledger of Hejaz for the year 1283 AH, Document No. 1305 (Finance), in Turkish.

ثانيًا: المصادر:

١- المصادر العربية:

١. إبراهيم رفعت باشـــا: مرآة الحرمين، أو الرحلات الحجازية والحج ومشـــاعره الدينية محلاة بمئات الصـــور الشمسية، (د.ط، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، د.ت)، م١.

٢. أحمد زيني دحلان: خلاصـة الكلام في بيان أمراء البلد الحرام من زمن النبي عليه الصـلاة والسـلام إلى وقتنا هذا بالتمام، (ط١، مصر، المطبعة الخيرية، ١٣٠٥م) .

٣. أحمد محمد الحضراوي المكي الشـافعي: الجواهر المعدة في فضـائل جدة، تحقيق: علي عمر، (ط ١، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م).

٤. حسين محمد نصيف: ماضي الحجاز وحاضره، (ج١، ط١، بيروت، التنوير، ٢٠١٢م) .

٥. فؤاد حمزة: البلاد العربية السعودية، مطبعة أم القرى ١٣٥٥هـ.

٦. محمد لبيب البتنوني: الرحلة الحجازية، (د.ط، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

Second: Sources

1. Arabic Sources:

1. **Ibrahim Rifaat Pasha:** *Mir'at al-Haramayn* (*Mirror of the Two Holy Sanctuaries*), or *The Hejazi Journeys and the Religious Sentiments of Hajj*, illustrated with hundreds of photographs (Cairo, Maktabat al-Thaqafa al-Diniyya, n.d.), Vol. 1.
2. **Ahmad Zaini Dahlan:** *Khilasat al-Kalam fi Bayan Umara' al-Balad al-Haram* (*The Summary of Speech on the Governors of the Holy Land from the Time of the Prophet, Peace Be Upon Him, Until the Present*), (1st ed., Egypt, Al-Khayriyah Printing Press, 1305 AH).

3. **Ahmad Muhammad Al-Hadrawi Al-Makki Al-Shafi'i:** *Al-Jawahir al-Mu'adda fi Fadha'il Jeddah* (*The Prepared Jewels on the Virtues of Jeddah*), edited by Ali Omar (1st ed., Cairo, Maktabat al-Thaqafa al-Diniyya, 1423 AH/2002 AD).
4. **Husayn Muhammad Nasif:** *The Past and Present of Hejaz*, (Vol. 1, 1st ed., Beirut, Al-Tanweer, 2012).
5. **Fouad Hamza:** *The Kingdom of Saudi Arabia*, Umm Al-Qura Press, 1355 AH.
6. **Muhammad Labib Al-Batanuni:** *Al-Rihla al-Hijaziyya* (*The Hejazi Journey*), (Cairo, Maktabat al-Thaqafa al-Diniyya, 1415 AH/1995 AD).

٢. المصادر المعربة:-

1. **Jacqueline Pirenne:** *The Discovery of the Arabian Peninsula: Five Centuries of Adventure and Science*, translated by Qadri Qalaji (1st ed., Beirut, Dar Al-Kitab Al-Arabi, n.d.).
2. **Carl Van Leeuwen & Others:** *The Dutch Mission in the Arabian Peninsula (1300-1370 AH): Pictorial Glimpses* (Amsterdam, Royal Institute of Tropical Studies, 1419 AH).
3. *The Dutch Mission in Jeddah: From Pilgrimage to Trade*, an article in *The Dutch Mission in the Arabian Peninsula (1300-1370 AH): Pictorial Glimpses* (Royal Institute of Tropical Studies, n.d.).
4. **Yagim Rizvan:** *The Hajj a Hundred Years Ago: The International Struggle for the Arabian Peninsula and the Islamic World* (2nd ed., Beirut, Dar Al-Taqrib Bayn Al-Madhahib Al-Islamiyya, 1414 AH/1993 AD).

ثالثاً: المراجع:

١- المراجع العربية.

١- إبراهيم فوزان الفوزان: إقليم الحجاز وعوامل نهضته، (مطابع الفرزدق، الرياض، ١٤٠١هـ/١٩٨١م)

٢- تهاني بنت جميل الحربي: القنصليات الأجنبية في جدة ١٢٥٢-١٣٤٤هـ/١٨٣٦-١٩٢٥م، دراسة تاريخية وثائقية، (ط١، ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م، دارة الملك عبدالعزيز) .

٣- حسن محمد الشافعي: العملة وتاريخها، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

٤- سامية صديقي: مبدأ الرضائية في القانون الدبلوماسي، (ط١، الإسكندرية، مكتبة الوفاء القانونية، ٢٠١٦م) .

٥- سيد عيسى: التنمية الاقتصادية وملامح ومنجزات خطط التنمية بالمملكة العربية السعودية، (د.ن)، (د.ت).

٦- صالح العمرو: تقارير القناصل البريطانيين في جدة كمصدر لتاريخ غرب الجزيرة العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، (الندوة العالمية الأولى لدراسات تاريخ الجزيرة العربية، جامعة الرياض،١٩٧٧م) .

٧- عبدالجليل التميمي: الحياة الاقتصادية للولايات العربية، مادر وثائقها في العهد العثماني، (ج٢، مركز الدراسات والبحوث في الولايات العربية في العهد العثماني، زغوان ١٩٨٦م) .

٨- عبد الرحمن فهمي: النقود المتداولة أيام الجبرتي، بحث ضمن أبحاث ندوة عبد الرحمن الجبرتي، إشراف الدكتور: أحمد عزت عبد الكريم، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦م).

٩- عبد القدوس الأنصاري: تاريخ مدينة جدة، المجلد الأول، (ط٣، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، دار مصر للطباعة، القاهرة).

١٠- عبدالله العبيد، عبدالقادر محمد عطية: اقتصاد المملكة العربية السعودية، (ط١، ١٤١٥هـ/١٩٩٤، دار عالم الكتب، الرياض).

١١- عبد الله بن محمد الغازي المكي الحنفي: إفادة الأنام بذكر أخبار بلد الله الحرام مع تعليقه المسمى بإتمام الكلام، دراسة وتحقيق: عبد الله بن عبد الملك بن دهيش (ط١، مكة المكرمة، مكتبة الأسدي، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م).

١٢- عزة عبدالرحيم محمد شاهين: خدمات الحج في الحجاز في العصر العثماني، دار القاهرة، (القاهرة، مج١، ٢٠٠٦م) .

١٣- عصاميون قصص وتجارب رواد الأعمال، (مجلد١، ط١، د.م: دار الخشرمي، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).

١٤- مبارك محمد المعبدي: النشاط التجاري لميناء جدة خلال الحكم العثماني الثاني ١٢٥٦هـ-١٨٤٠م/١٣٣٥هـ-١٩١٦م، (النادي الأدبي الثقافي بجدة، ط١، ١٤١٣هـ/١٩٩٣م) .

١٥- محمد بن سعيد الشعفي: التجارة الخارجية لمدينة جدة في العهد العثماني ١٨٤٠-١٩١٦م، (الرياض، د.ن، ط١، ٢٠٠٧م).

١٦- محمد جمعان الغامدي: جدة في عهد الملك عبدالعزيز آل سعود، ١٩٢٥-١٩٥٣م، (ط١، القاهرة: الوادي الجديد للطباعة، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م).

١٧- محمد سعيد الحاج: مؤسسة النقد العربي السعودي، ١٣٧٢-١٤٢١هـ/١٩٥٢-٢٠٠١م، (ط٢،(د.ن)، (د.م)).

١٨- محمد صادق دياب: جدة، التاريخ والحياة الاجتماعية، (ط٢، جدة، مطابع مؤسسة المدينة للصحافة، دار العلم، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).

١٩- محمد علي مغربي: ملامح من الحياة الاجتماعية في الحجاز، (ط١، جدة، الكتاب العربي السعودي، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م).

٢٠- محمود عبد الغني صباغ: جدة من ميناء التجارة الهندية إلى مدينة عالمية.. آن الأوان، (صحيفة الحياة: ١١ ديسمبر/كانون الأول ٢٠١٤م).

٢١- منى قائد القحطاني: التنظيمات الداخلية في مكة المكرمة بعد دخول الملك عبدالعزيز آل سعود ١٣٤٣-١٣٥١هـ/١٩٢٤-١٩٣٢م، (دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٣٢٦هـ/٢٠٠٥م).

٢٢- نايف الشرعان وآخرون: تطور النقود في المملكة العربية السعودية، مؤسسة النقد العربي السعودي، (الرياض، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م).

٢٣- نجدة فتحي صفوة: الجزيرة العربية في الوثائق البريطانية "نجد والحجاز"، (ط١، بيروت، دار الساقي، ١٩٩٦م؛ م٢، ملحق ٢ لوثيقة رقم ١٠٦).

٢٤- وهيم طالب محمد: تاريخ الحجاز السياسي ١٩١٦-١٩٢٥م، (ط١، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٧م، الدار العربية، بيروت).

Third: References

1. Arabic References:

1. **Ibrahim Fawzan Al-Fawzan:** *The Hejaz Region and Its Development Factors*, (Al-Farazdaq Press, Riyadh, 1401 AH/1981 AD).
2. **Tahani bint Jamil Al-Harbi:** *Foreign Consulates in Jeddah (1252-1344 AH / 1836-1925 AD): A Historical and Documentary Study*, (1st ed., 1440 AH/2019 AD, King Abdulaziz Foundation).
3. **Hassan Muhammad Al-Shafi'i:** *Currency and Its History*, (Cairo, Egyptian General Book Authority, 1980 AD).
4. **Samia Siddiqi:** *The Principle of Consent in Diplomatic Law*, (1st ed., Alexandria, Al-Wafa Legal Library, 2016 AD).
5. **Sayed Issa:** *Economic Development and Features of Development Plans in the Kingdom of Saudi Arabia*, (n.p., n.d.).
6. **Saleh Al-Amro:** *Reports of British Consuls in Jeddah as a Source for the History of Western Arabia in the Second Half of the 19th Century and Early 20th Century*, (First International Symposium on Arabian Peninsula History Studies, Riyadh University, 1977 AD).

7. **Abdel Jalil Al-Tamimi:** *The Economic Life of Arab Provinces and Their Ottoman-Era Documents*, (Vol. 2, Center for Studies and Research on Arab Provinces in the Ottoman Era, Zaghouan, 1986 AD).
8. **Abdel Rahman Fahmy:** *The Currencies in the Time of Al-Jabarti*, research paper presented in *The Abdel Rahman Al-Jabarti Symposium*, supervised by Dr. Ahmed Ezzat Abdel Karim, (Cairo, Egyptian General Book Authority, 1976 AD).
9. **Abdel Quddus Al-Ansari:** *History of Jeddah*, Vol. 1, (3rd ed., 1402 AH/1982 AD, Dar Misr for Printing, Cairo).
10. **Abdullah Al-Obaid & Abdelkader Mohammed Atiyah:** *The Economy of the Kingdom of Saudi Arabia*, (1st ed., 1415 AH/1994 AD, Alam Al-Kutub Publishing, Riyadh).
11. **Abdullah bin Mohammed Al-Ghazi Al-Makki Al-Hanafi:** *Informing the People About the History of the Holy Land*, with commentary titled *Completion of the Discussion*, study and editing by Abdullah bin Abdul Malik bin Dahiash, (1st ed., Makkah, Al-Asadi Library, 1430 AH/2009 AD).
12. **Azza Abdel Rahim Mohammed Shaheen:** *Hajj Services in Hejaz During the Ottoman Era*, (Cairo, Vol. 1, 2006 AD).
13. **Entrepreneurs: Stories and Experiences of Business Pioneers**, (Vol. 1, 1st ed., n.p.: Al-Khashrami Publishing, 1424 AH/2003 AD).
14. **Mubarak Mohammed Al-Mabadi:** *The Commercial Activity of Jeddah Port During the Second Ottoman Rule (1256 AH-1840 AD / 1335 AH-1916 AD)*, (Jeddah Literary and Cultural Club, 1st ed., 1413 AH/1993 AD).
15. **Mohammed bin Said Al-Shafi:** *The Foreign Trade of Jeddah During the Ottoman Era (1840-1916 AD)*, (Riyadh, n.p., 1st ed., 2007 AD).
16. **Mohammed Jumaan Al-Ghamdi:** *Jeddah Under King Abdulaziz Al Saud (1925-1953 AD)*, (1st ed., Cairo: Al-Wadi Al-Jadid Printing, 1421 AH/2000 AD).
17. **Mohammed Said Al-Haj:** *The Saudi Arabian Monetary Agency (1372-1421 AH / 1952-2001 AD)*, (2nd ed., n.p., n.d.).
18. **Mohammed Sadiq Diab:** *Jeddah: History and Social Life*, (2nd ed., Jeddah, Al-Madina Press, Dar Al-Ilm, 1424 AH/2003 AD).
19. **Mohammed Ali Maghribi:** *Aspects of Social Life in Hejaz*, (1st ed., Jeddah, The Saudi Arabian Book, 1402 AH/1982 AD).
20. **Mahmoud Abdel Ghani Sabbagh:** *Jeddah: From an Indian Trade Port to a Global City... It's Time*, (Al-Hayat Newspaper, December 11, 2014 AD).
21. **Mona Qa'id Al-Qahtani:** *Internal Organization in Makkah After King Abdulaziz Al Saud's Entry (1343-1351 AH / 1924-1932 AD)*, (King Abdulaziz Foundation, Riyadh, 1326 AH/2005 AD).
22. **Naif Al-Shar'an & Others:** *The Evolution of Currency in the Kingdom of Saudi Arabia*, (Saudi Arabian Monetary Authority, Riyadh, 1419 AH/1998 AD).
23. **Najda Fathi Safwat:** *The Arabian Peninsula in British Documents: Najd and Hejaz*, (1st ed., Beirut, Dar Al-Saqi, 1996 AD; Vol. 2, Appendix 2, Document No. 106).
24. **Waheem Talib Mohammed:** *The Political History of Hejaz (1916-1925 AD)*, (1st ed., 1427 AH/2007 AD, Al-Arabiyya Publishing, Beirut).

٢-المراجع المعربة:-

1. Al-Amr,The Hijaz Zvi Yehuda Hershiag, Introduction to the Modern Economic History of the Middle East (leiden:Brill,1964)
2. David George Hejaz before World War I Calnoarab Bureau, 1946.
3. Freitag Urlike:Helpless Representative Of The Great Powers,Western Consuls in Jeddah,1830s to 1914,The Journal of Imperil and Commonwealth History,Vol,40 No.3September 2012).
4. Hogarth David George.,Hijaz before World War1, 2nd ed.Falcon-Oleander,1917
5. K, evin, G erard Feneion, The United Arab Emirates: An Econamic and Social Survey, 2nd ed. London: Longmen,1976
6. Records of the Hijaz 1798-1925 Documentary History,edited by A.L.p. Burdett, (London1996)Vol.,7,P490.

رابعاً: الرسائل الجامعية:

١. أحمد حسين العقبي: التنافس الإنجليزي الفرنسي في شبه الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، رسالة دكتوراه منشورة، (الرياض، دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٣٠هـ).

Fourth: University Theses

1. **Ahmed Hussein Al-Aqbi:** *Anglo-French Rivalry in the Arabian Peninsula in the 13th Hijri Century / 19th Century AD*, Published Doctoral Dissertation, (Riyadh, King Abdulaziz Foundation, 1430 AH).

خامساً: القواميس والمعاجم والتراجم:

١. سهيل صابان: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية، (مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م).

Fifth: Dictionaries and Biographical References

1. **Suhail Saban:** *The Encyclopedic Dictionary of Ottoman Terms*, (King Fahd National Library, Riyadh, 1421 AH/2000 AD).

سادسًا: الصحف والدوريات:

١-الصحف:

١. "حول النهضة العربية في الحجاز"، (جريدة القبلة، عدد١، ١٥/١٠/١٣٣٤هـ).

٢. إعلان رسمي (جريدة القبلة، عدد ٤٥٦، بتاريخ ١٣٣٩/٥/٢٩هـ).
٣. بشرى للعرب أول باخرة عربية هاشمية في ميناء جدة (جريدة القبلة، عدد ٥٨٢، بتاريخ ١٣٤٠/٩/٤هـ).
٤. تبليغات رسمية (جريدة القبلة، عدد ٤١٧، تاريخ ١٣٣٩/١/٧هـ)، ص١: بلاغ رسمي (جريدة القبلة، عدد ٢٣؛ بتاريخ ١٣٣٩/١/٢٨هـ).
٥. جريدة القبلة، عدد ٣١٦، بتاريخ ١٣٣٧/١٢/٢٦هـ، معتمد بريطانيا في جدة.
٦. جريدة القبلة العدد ٥٨٨ الاثنين ٢٨ رمضان/٢٢ آيار ١٩٢٢م.
٧. جريدة القبلة، عدد ٥٩١، بتاريخ ١٣٤٠/١٠/٩هـ.
٨. حوادث محلية "ابتهاج البلاد بتعميم تداول النقود العربية الهاشمية (جريدة القبلة، عدد ٨١٠، بتاريخ ١٣٤٣/١/١٠هـ).
٩. حوادث محلية: "إعلان رسمي (جريدة القبلة، عدد ٤٦٩، بتاريخ ١٣٣٩/٧/١٤هـ).
١٠. حوادث محلية: "النقود الأجنبية (جريدة القبلة، عدد ٧٧٩، بتاريخ ١٣٤٢/٩/٦هـ).
١١. القبلة، العدد٥٧٧، بتاريخ ١٣٤٠/٨/١٩هـ، قدوم فاضل كريم إلى مصر.

٢–الدوريات:

١. فيتالي ناؤ ومكين: الدبلوماسية السوفييتية في الحجاز الانطلاقة الأولى إلى الجزيرة العربية ١٩٢٣–١٩٢٦م ترجمة: أرسين توروس (الدارة، س٢٣، ع٤، ١٤١٨هـ).

Sixth: Newspapers and Periodicals

1. Newspapers:

1. *"On the Arab Renaissance in Hejaz"*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 1, 15/10/1334 AH).
2. *Official Announcement*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 456, 29/5/1339 AH).
3. *"Good News for the Arabs: The First Hashemite Arab Ship in Jeddah Port"*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 582, 4/9/1340 AH).
4. *Official Announcements*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 417, 7/1/1339 AH), p.1; *Official Bulletin*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 23, 28/1/1339 AH).
5. *Al-Qibla Newspaper*, Issue 316, 26/12/1337 AH, *British Representative in Jeddah*.
6. *Al-Qibla Newspaper*, Issue 588, Monday, 28 Ramadan / 22 May 1922 AD.
7. *Al-Qibla Newspaper*, Issue 591, 9/10/1340 AH.
8. *Local Events: "National Joy Over the Circulation of Hashemite Arab Currency"*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 810, 10/1/1343 AH).
9. *Local Events: "Official Announcement"*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 469, 14/7/1339 AH).

10. *Local Events: "Foreign Currencies"*, (*Al-Qibla Newspaper*, Issue 779, 6/9/1342 AH).
11. *Al-Qibla Newspaper*, Issue 577, 19/8/1340 AH, *Arrival of a Distinguished Guest to Egypt*.

2. Periodicals:

1. **Vitaly Naumkin:** *Soviet Diplomacy in Hejaz: The First Foray into the Arabian Peninsula (1923-1926)*, Translated by Arsen Toros, (*Al-Darah Journal*, Vol. 23, Issue 4, 1418 AH).

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 21 - المجلد 40

رمضان 1446 هـ - مارس 2025 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

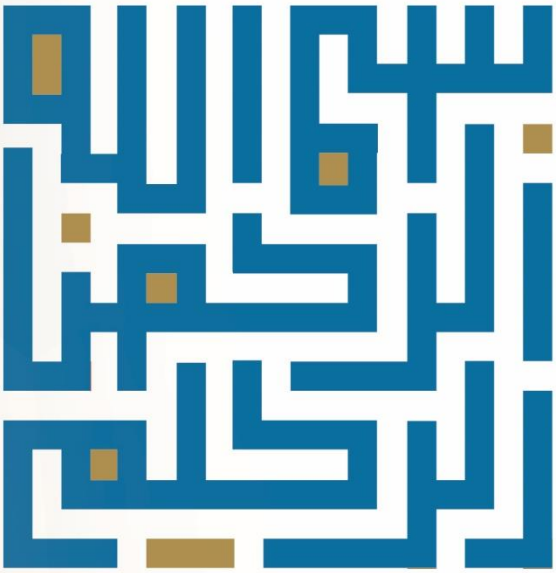
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- 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.
- أن 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 في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

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 في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	العلاقة بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية د. هلال بن مزعل العنزي	11
2	القيادة المستدامة كمدخل لتحسين جودة الأداء المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض د. علي بن مرزوق معيض الغامدي	53
3	فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة د. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري	101
4	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين في المدارس الثانوية د. علي عبد الله امبارك السويهري	151
5	فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. عبيد الله بن عبد الله الفايدي الجهني	193
6	دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ	241
7	محددات اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة د. بدر بن سالم بن شارع البدراني	293
8	Teachers' Motivation and Willingness for Distance Education: Concurrent Transformative Design Through Self-Determination Theory Perspective د. سحر سالم الغانمي	347
9	تقييم أعضاء هيئة التدريس للمهام الأدائية لطلبة قسم علم النفس باستخدام سلم التقدير الكلي والتحليلي د. هشام بن يحيى بن علي الجبيلي	387
10	الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي 1600م- 1858م / 1008هـ - 1274هـ دراسة تاريخية د. محمد بن مقحم العوني	429

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

العلاقة بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والممارسات التأملية لدى معلمي المرحلة الثانوية

The Relationship Between Teaching Practices that Enhance Mathematical Argumentation and Reflective Practices Among Secondary Stage Teachers

إعداد

د. هلال بن مزعل العنزي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

Dr. Hilal Ibn Mezel Al-Enezi

Associate Professor of Curriculum & Instructions Mathematics Education
Department of Curricula and Educational Technologies - Faculty of Humanities and Social Sciences - Northern Border University

Email: hilalmezel@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-021-011

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/١٠ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/٩ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، ومستوى الممارسات التأملية، وبحث العلاقة بينهما لدى معلمي المرحلة الثانوية، عبر المنهج الوصفي الارتباطي؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بينهما. وأُخِذَ بأسلوب الحصر الشامل لجميع معلمي الرياضيات في مدارس البنين الثانوية بمدينة عرعر؛ بوصفها عينة قصدية، وبلغ عددهم (٦٩) معلِّمًا، في (٢١) مدرسة ثانوية. وتكوَّنت بطاقة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي من (٢٤) عبارة في أربعة جوانب، وتكونت استبانة الممارسات التأملية من (٣٨) عبارة في ثلاثة محاور. وتمَّ تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الثالث (١٤٤٥هـ). وبيَّنت النتائج أنَّ مستوى المعلمين كان متوسِّطًا على الأداتين، وبلغت قيمة ارتباط بيرسون بينهما (٠,٣٤٢)، وهي قيمة دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وتعني وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين المتغيرين لدى المعلمين. وفي ضوء نتائجها، قدَّمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، الجدل الرياضي، الممارسات التأملية، معلم الرياضيات، المرحلة الثانوية.

Abstract

The study aimed to measure the level of teaching practices that enhance mathematical debate and the level of reflective practices, and to examine the relationship between them among secondary school teachers, through the descriptive, correlational approach. To detect whether there is a statistically significant correlation between them. The method of comprehensive inventory of all mathematics teachers in boys' secondary schools in the city of Arar was adopted. As a purposive sample, the number was (69) teachers in (21) secondary schools. The teaching practices card that enhances mathematical argumentation consisted of (24) statements in four aspects, and the reflective practices questionnaire consisted of (38) statements in three aspects. The study was applied in the third semester (1445AH). The results showed that the level of teachers was average on the two tools, and the Pearson correlation value between them reached (0.342), which is a statistically significant value at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) and means that there is a moderate direct correlation between the two variables for teachers. In light of its results, the study presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: Teaching Practices, Mathematical Argumentation, Reflective Thinking, Mathematics Teacher, Secondary Stage.

مقدمة

يحسن بمعلم الرياضيات قيادة موقف التدريس قيادةً تعين على استثمار مقدَّراته، ومن هذا الاستثمار توظيف تنوُّع خبرات التعلم الرياضي لدى المتعلمين، وإكسابهم قناعةً بدورهم المؤثر في دعم تعلُّمهم، والإفادة من هذا التعلم، بما ينمي لديهم الثقة بأنفسهم، وبالرياضيات، التي تكسبهم مرونة الفهم الرياضي، ومنطقه، وهم يمعنون النظر في مشكلة رياضية، فاحصين مكوناتها، وعلاقاتها، صوب الحكم على فهمهم لها، وقدرتهم على حلها.

ويتطلب التعلم الرياضي القائم على اقتصاديات المعرفة تحقيق المعلم توازنًا بين إعطاء الطلاب فرصًا لملاحظة الأخطاء وتصحيحها بشكل مستقل، والتصحيح المباشر لهذه الأخطاء، بما يثبت قدرته على إدارة إجابات الطلاب غير الصحيحة بناءً على تفكيرهم الحالي. (Casey et al., 2018)

ويعني ما سبق أنه من المهم تقبل أخطاء التعلم، والإفادة منها ضمن مناقشات منظمة جماعيًّا بما يدعم مفاوضة أفكار الطلاب التي قادت إلى هذه الأخطاء، وتقبُّلها؛ بوصفها تمثِّل سياقًا معقولاً، يقود إلى التأمل في مكونات المشكلة الرياضية، وصولاً إلى تبادل للتعلم الرياضي، يوصلهم إلى تصويب الأخطاء تعاونيًّا، وبفهم؛ ما يعني أن من الخطأ التعامل مع أخطاء الطلاب على أنه شيء يجب تجنُّبه. (Andriessen, 2007)

ويمثل الجدل الرياضي أحد العمليات الأساسية للكفاءة التدريسية، بدعمه التعامل المرن، والتفكير المنتج للمتعلم، عبر الحياة متعددة المصاعب، متنوعة الغايات، علاوةً عن دعمه تكوين شخصية مؤثرة للمتعلم، تقابل خصائص القرن الحادي والعشرين، وما تبتغيه التربية الحديثة في هذا المتعلم من كفاءة التفكير، والتواصل، والتعاون مع الشركاء.

وتعلم الرياضيات تعلم جدلي، وفق ما تقره مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات. (NCTM, 2000)

ومن أهم فوائد هذا الجدل الرياضي الاعتدال في المفاوضة، ومن ثم قبول الفكرة، أو رفضها، عبر سلسلة تفاعل عقلي، يرفده منطق الرياضيات، وتحكمه صرامة الرياضية المتعينة بكراهية الخطأ، صوب قدرة فائقة على التحليل، والتعليل، وتحديد جوانب القوة، والضعف في الفكرة الرياضية. (Ayalon, 2019)

وفي المقابل، تعد الممارسات التأملية ضرورة للمعلم؛ فالتعليم عمل معقد، يتطلب بذل وقت، وجهد، وقدرًا من الحكمة، والاستبصار؛ لتنوع بيئاته، وتعدد متغيراته؛ فتكون الممارسة التأملية بديلاً لوسائل وأساليب التطوير المهني الاعتيادية؛ فهي تزيد الوعي الذاتي، وتنمي معارف جديدة متصلة بالممارسة التأملية، وتحقق فهمًا أوسع للمشكلات، وهذا كله متأثر بكفاية المعلم، وثقافته التدريسية. (التركي والنصيان، ٢٠٢١)

والمعلمون الذين يتأملون في ممارساتهم التدريسية، وأحداث التعلم في صفوفهم، تبعًا لمعتقداتهم، وقيمهم التدريسية، أقدر على الحل الفردي لمشكلاتهم التدريسية، صوب تبني إصلاح علاقاتهم، وقناعتهم المهنية، والتربوية، بما يدعم وعيهم المرن بممارساتهم التدريسية، ويجعلهم على تنظيم موقف التدريس، وصنع قرارات توجيه التعلم، ودعمه. (Farrell, 2008)

وقد دعا جون ديوي إلى أهمية التأمل الذي يقود إلى اكتشاف الخبرة التي تقوم على إدراك شامل يسهم في تحويل الخبرة إلى تعلم؛ كون الخبرة أساس عمليتي التعليم، والتعلم، وأشار، بالمثل، إلى أهمية ممارسة المعلم هذا التأمل عبر سياق اجتماعي، وإخضاع الممارسات التدريسية للفحص الذاتي، والنقد العميق. (Rodriguez, 2012)

ودعمًا لما سبق، يجب أن يكون معلمو الرياضيات قادرين على فهم سياق التدريس، عبر تحليل خطط التدريس، وإجراءات التنفيذ، علاوة عن تقويم نواتج تعلم الرياضيات، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التأمل الذاتي، المدعوم مسبقًا بتدوين الملاحظات الصفية؛ دعمًا لقراءة نقدية موجهة لجهود تحسين الممارسات التدريسية.

والممارسات التأملية أسلوب لتيسير التعلم الرياضي، ودعم تنمية نواتجه، عبر تجويد نشاط التعلم الرياضي، وتعزيز فهم المتعلم، ما يجعله أداة تعين رئيسة للتطوير المهني للمعلمين؛ فهم يراجعون أدوارهم، وعلاقاتهم، وينقدون مواقف، ومهام قادوها زمن التدريس، ما يعني إفادة تفكيرهم التأملي تحقيق أهداف تعليم الرياضيات، وحل مشكلات تدريس الرياضيات، علاوةً عن تقييم تجاربهم في صفوف الرياضيات.

ويتضمن التفكير التأملي لمعلم الرياضيات التفكير التنموي أثناء العمل، وتطوير مفاهيم أو ممارسات جديدة، ومواقف مستقبلية متخيلة، وربما أسهم توظيف هذه الجوانب في دورات التأمل في العمل عبر المجتمعات المهنية في تحسين تعلم المعلمين. (Rupnow & Barker, 2021)

وأوصت دراسة العمري وآخرين (٢٠١٨) بتحفيز معلمي الرياضيات لمزيد من الممارسات التأملية في الأنشطة، والسلوكيات التدريسية بشكل خاص، وفي الممارسات المهنية بشكل عام، وأوصت دراسة المالكي (٢٠٢٠) بالاهتمام بتنمية الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من خلال تصميم استراتيجيات تركز على هذا الجانب.

مشكلة الدراسة:

من الشائع أن يرتكب الطلاب الأخطاء، التي تمثل جزءًا من سياق التدريس، وإجابات الطلاب غير الصحيحة يمكن أن تعزز المناقشات حول الموضوعات الرياضية، ويمكن أن تكون نوافذ لفهمهم، عبر توظيف المعلمين لها؛ بوصفها فرصًا تعليمية يمكن أن تعزز المناقشات المثمرة. (Brodie, 2014)

وتعد المناقشات الرياضية الجماعية، التي يعمل فيها المعلم والطلاب معًا لبناء، أو نقد الحجج الرياضية، منهجًا قويًّا في تعلم، وتدريس الرياضيات، حيث يكون من المتوقع أن يبني الطلاب الحجج القابلة للتطبيق، وأن ينقدوا منطق الآخرين، بما ينمي لديهم العمق المفاهيمي، والميول الرياضية، والكفاءات التواصلية. (Zhuang & Conner, 2023)

وربما شعر المعلم بالقلق بشأن سماع الطلاب للأخطاء؛ لأنه ربما اعتقد أنهم سيتذكرون الفكرة الخاطئة بدلاً من الفكرة الصحيحة، ومع ذلك؛ ففحص إجابات الطلاب غير الصحيحة عبر المناقشة الجماعية يمكن أن يعزز التفكير الرياضي، والاستيعاب المفاهيمي. (Rumsey & Langrall, 2016)

وتطبيق الحجج في صفوف الرياضيات ليس ممارسة شائعة رغم أهميته لتعليم الرياضيات (Ayalon & Hershkowitz, 2017)؛ إذ يجد المعلمون صعوبة في دمج هذه الممارسة في الصفوف الدراسية، وإشراك الطلاب في بناء الحجج، وانتقادها (Ayalon & Even, 2016)، وربما لا تتماشى هذه الحجج، أو أساليب معالجتها، وتوظيفها مع سياق التعلم الرياضي المشكل، علاوةً عن وجود

جوانب كثيرة في المعرفة الرياضية تؤثر على توجه المعلم، وأسلوبه في دعم الحجج، وعلى تقبل المتعلم لها، والبناء عليها، وتوظيفها (Kosko et al., 2014).

وفي المقابل، تتمثل غاية الممارسات التأملية للمعلم في تجويد صناعة قراراته التدريسية في ضوء فهم سياق التدريس، وتفاعلاته، وعلاقات عناصره التبادلية: تأثُّرًا، وتأثيرًا، علاوةً عن توجيه التعلم، وعليه؛ فالتفكير التأملي يستهدف ضبط الإجراء، وصقل الممارسة الصفية، ورفع كفاءة الأدوار، والنواتج؛ بوصف المعلم سيعي قصوره، وهو يتأمل أدائه، وأثر أدائه في إنجاح مهامه، وتحسين فاعليته التدريسية. (Gun, 2011; & Walsh & Mann, 2015)

ويجب أن يكون معلمو الرياضيات قادرين على الانخراط في التأمل الذاتي، والتفكير بشكل بناء حول أنشطتهم المهنية لتعليم الطلاب بشكل فعال، وهذا مهم أيضًا لقدرة الطلاب على حل المشكلات في الصف، وكذلك فيما يخص التحديات التي ربما تواجههم، وتواجه مجتمعاتهم في المستقبل. (Aldahmash et al., 2021)

ويفيد الجدل الرياضي في استكشاف المشكلات، وحلها بشكل نقدي، وتنمية ثقافة الشراكة لدى المتعلمين، وهم يتوقعون التوصل إلى اتفاق جماعي بشأن المشكلة الرياضية محل المعالجة نهاية المطاف، وهم عبر جدلهم الرياضي يعبرون عن تفكيرهم الرياضي، ويتساءلون، ويتحدون تفكير قرنائهم؛ فيجودون تفسيراتهم وتبريراتهم الرياضية، وتتعزز ثقتهم بأنفسهم؛ فالجدل الرياضي أداة تفكير قوية تسمح للمشاركين في الحوار بدحض المفاهيم، والحقائق الرياضية، وانتقادها، وتوضيحها وتبريرها، وتطوير فهم وجهات النظر المتعارضة، حيث يعملون على بناء قبول، أو رفض جماعي لفكرة رياضية ما، ما دام معلم الرياضيات قادرًا على دعم شراكتهم، ووعيهم بأهداف تعلمهم الرياضي، وقيادة استقصاءاتهم، وتوظيف لغة اجتماعية، أو نوع خطابي يوحد هويتهم: ثقافةً، وتعلُّمًا.

وأوصت دراسة خليل (٢٠٢٣) بتقديم برامج تدريبية تنمي المعرفة التربوية بالجدل الرياضي لدى معلمي الرياضيات، وتدريبهم على أساليب مراعاته في التدريس إجرائيًّا، وأوصت دراسة التركي والنصيان (٢٠٢١) بتعزيز مهارات التدريس التأملي لمعلمي الرياضيات بتبني البحث الإجرائي، وتدريب الأقران، وتفعيل المشاركة التبادلية بينهم، علاوةً عن تطوير مهارات تقويمهم الذاتي، وتوجيههم نحو توظيف التدريس التأملي، وتطوير قدرات مشرفي الرياضيات على ممارسة هذا الدور.

وتأسيسًا على ما سبق؛ فإن الدراسة الحالية ساعية صوب تحديد الممارسات التدريسية، وقياس مستواها في جانبين حيويين لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية، وهما تعزيز الجدل الرياضي، والتأمل، علاوةً عن فحص العلاقة بين هذين المتغيرين، عند هؤلاء المعلمين، ضمن فعاليات صفوف الرياضيات، بما يمكن معه توجيه الإنتاجية، والنوعية، وحسن التوظيف لهذه الممارسات التدريسية.

وعليه؛ فقد تركزت مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة عن سؤالها الرئيس، الذي هو:

ما العلاقة بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والممارسات التأملية لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية؟

أسئلة الدراسة:

انقسم سؤال الدراسة الرئيس إلى الأسئلة الجزئية التالية:

١- ما مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

٢- ما مستوى التفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والتفكير التأملي لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تمثَّلت أهداف الدراسة في الآتي:

١) قياس مستوى ممارسات معلمي المرحلة الثانوية التدريسية المعززة للجدل الرياضي.

٢) قياس مستوى التفكير التأملي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية.

٣) بحث العلاقة بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والتفكير التأملي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تبيَّنت أهمية الدراسة في الآتي:

١- أهمية نظرية: تتحقق بالنقد المعرفي، والتحليل الإجرائي للممارسات التدريسية القائمة على الجدل الرياضي، والتفكير التأملي لمعلمي الرياضيات، تبعًا لخصائص رياضيات مرحلة الثانوية، في ضوء مستوى العلاقة بين هذين المتغيرين، الذي استهدفت الدراسة فحصه، وقياسه، مع الإشارة إلى أن هذه العلاقة بينهما لم تفحص عربيًّا، في حدود علم الباحث.

٢- أهمية تطبيقية: تتصل بآثار إيجابية ضمن التنمية المهنية لمعلم الرياضيات في هذين الجانبين المهمين، بما يثري البناء المهاري، والخبراتي لهذا المعلم، ويدعم إبداعه، واستدامة تطوره الأكاديمي، عبر إثراء ممارساته التدريسية، في ضوء خصائص الجدل الرياضي، والتفكير التأملي، علاوةً عن إفادة الطالب بتعهد تنمية نواتج تعلمه الرياضي، والمشرف التربوي بتنويع ممارساته التقويمية للأداء التدريسي، والباحث التربوي بلفت نظره إلى مجالات بحثية حيوية.

حدود الدراسة:

تمثَّل **الحد الموضوعي** للدراسة بالممارسات الرياضية المعززة للجدل الرياضي، في أربعة جوانب، هي: تيسير تعلم رياضي يستند إلى الجدل الرياضي، وتوليد القضايا الرياضية الجدلية، والتخمين وتقديم الادعاءات، ودعم التفكير التشاركي صوب الاستدلال، علاوةً عن الممارسات التأملية، متمثلة في ثلاثة محاور، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتمثَّل **حدُّها البشري** بمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية، في مدينة عرعر، التي هي **الحد المكاني** للدراسة، علاوةً عن **حد زماني** تحدَّد بتطبيق الدراسة ميدانيًّا الفصل الدراسي الثالث، للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

عرَّفت الدراسة مصطلحاتها، على النحو الآتي

- **الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي:**

تُعَرَّفُ الممارسات التدريسيَّة **اصطلاحًا**، بأنَّها: "مجموعة الأقوال التي تصدر عن المعلم، أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف، وأثناء الحصة؛ لتقديم دروسه، وتقويمها". (قزامل، ٢٠١٣، ص٦٧٠)

ويُعَرَّفُ الجدل الرياضي **اصطلاحًا**، بأنَّه: نشاط تفاعلي إنتاجي، يستند إلى المنطق الرياضي، ضمن سياق اجتماعي، بتمثل في الانهماك المعرفي للمتعلمين في حل المسألة/المشكلة الرياضية، تعاونيًّا، عبر مناقشة الادعاءات الرياضية، المتصلة بفحص/نقد الأفكار الرياضية. (Krpan, 2018)

وعرَّفت الدراسة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي **إجرائيًّا**؛ بوصفها: "ممارسات تدريسية يتبناها معلمو رياضيات المرحلة الثانوية أثناء قيادتهم مناقشة صفية جماعية تقوم على شراكة المتعلمين، وتفاعلهم الإيجابي مع محتوى تعلمهم الرياضي، ومهامه، في ضوء أهداف هذا التعلم، بما يوفر قدرًا مناسبًا وكافيًا، من توجيه هذا التعلم، ودعمه، واستثارته، وتعزيزه، صوب تحقيق مستويات مقبولة من ثقة المتعلم بنفسه، وبشركائه، وفضوله العلمي، وهو يعالج المعرفة الرياضية، ويقترح الحل، ويناقش الأفكار الرياضية، بما يتضمنه ذلك من تقديم الحجج الرياضية، وفحصها، ومفاوضتها، ومقارنتها، وفقًا لادعاءاتها، وأدلتها المنطقية؛ تحقيقًا لتعلم رياضي قوامه الإنتاجية، والتحدي، وتشاركية الأفكار، ونفعية المحتوى، وموثوقية الإجراءات".

الممارسات التأملية:

هي **اصطلاحًا**: "عملية منظمة تسير وفق خطوات منهجية يقوم بها المعلم؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، وتحليلاً، وتقويمًا؛ بهدف تحسين أدائه التدريسي، وتطوير نموه المهني الذاتي". (الرواحي، ٢٠٢٢، ص. ١١٩)

وعرَّفتها الدراسة **إجرائيًّا**، على أنَّها: "إجراءات، ومهام تدريسية لمعلم رياضيات المرحلة الثانوية، هدفها تنمية قدرته على نقد أدائه التدريسي، في ضوء وعيه بسلوكه التدريسي، تبعًا لطبيعة نواتج التعلم الرياضي المستهدَفة، وطبيعة محتوى التعلم الرياضي، وخصائص المتعلمين، بما يمكِّنه من تقدير نجاحه التدريسي، في ضوء فحصه فعاليات التدريس، والتفاعل الاجتماعي داخل الصف، بما يعينه على تجويد أدائه التدريسي، بما يدعم تحسُّن معتقدات المتعلمين، وأدائهم، في جوانب، مثل: تقبل

تعلمهم الرياضي، وتنفيذ مهامه، وتطبيق ما تعلموه، والبناء عليه، وهم يطورون أفكارهم الرياضية، وبالتالي تحسين هذا المعلم قدرته على الاختيار الجيد، والتوظيف الكافي لما يناسب، ويدعم تنمية نواتج التعلم الرياضي، والقناعة بها، وبقاء أثرها، في كل مراحل التدريس: من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، ابتداءً بالتهيئة الحافزة، وانتهاءً بالغلق التربوي".

- **العلاقة بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والتفكير التأملي:**

وتُعرَّفُ هذه العلاقة **إجرائيًّا**، بأنّها: "مستوى التأثر المتبادل بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية، ويُقاس، ويُعَبَّر عنه بحساب درجة الارتباط بين متوسط أداء المعلمين على بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، ومتوسط استجاباتهم على استبانة الممارسات التأملية، وهما الأداتان المصمَّمتان لأغراض الدراسة".

الإطار النظري:

أوَّلاً) الجدل الرياضي في صفوف الرياضيات:

إن الدور البارز للجدل في صفوف الرياضيات مستمد من تصور الرياضيات؛ بوصفها مجالاً للتفكير الاستنتاجي، ضمن نظام بدهي، ورؤية الجدل الرياضي على أنَّه شكل مبكر من البرهان الرياضي. (Schwarzkopf, 2015)

يعد الجدل الرياضي ممارسة تنشيطية تشخيصية علاجية يجب تعزيزها في صفوف الرياضيات، حيث تؤكد مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) على الاستدلال، والإثبات، والتواصل؛ بوصفها ثلاثة مكونات أساسية للجدل الرياضي، وبالمثل تشير معايير الأساسية المشتركة للرياضيات في أميركا (CCSSM, 2010) إلى أن قدرة الطلاب على تبرير ادعاءاتهم، الذي هو جزء من الحجة، يمثل مؤشرًا رئيسًا على التفكير الرياضي لديهم.

ويشير مفهوم الجدل الرياضي إلى مهام تشاركية تفاعلية في وسط اجتماعي، بما يدعم عمق المعرفة الرياضية، من خلال تمثُّل محاولات التبرير، والإقناع؛ بوصفها تبادل دعم لنقل الأفكار الرياضية من الادعاء، إلى صفة الحقيقة. (Lin, 2018)

والجدل مكون طبيعي من الممارسات الرياضية: تعلُّمًا، وتعليمًا؛ لأن الرياضيات هي علم إثبات، والحجج الرياضية أمر أساس في الإثبات (Ubuz & et al., 2012)، وهذا الجدل الرياضي يمكن أن يقوي فرص التعلم العادلة في صفوف الرياضيات؛ لأن هذا الجدل تفعيل، وتدريب للخطاب، الذي يؤثر في فهم الرياضيات، وتقبلها، وتداولها، لذا؛ فمن المهم أن يدعم المعلمون تعزيز العدالة في التعلم عبر توفير الفرص لجميع الطلاب لإنتاج حججهم، والدفاع عنها في المناقشات الصفية (Bieda, 2010).

ويمكن للمعلمين أن ييسروا توظيف الجدل الرياضي في دعم التعلم، عبر تهيئة ظروف صفية مناسبة؛ فهم معنيون بأن يلعبوا دورًا مركزيًّا في دعم الحجج الرياضية، ومن ذلك أنه يمكنهم التفاوض بشأن معايير الصف التي تعزز هذا الجدل الرياضي؛ بوصفه جوهر النشاط الرياضي للطلاب، ودعمهم أثناء تفاعلهم مع بعضهم بعضًا لتطوير حججهم، وتوفير الدعم الجدلي، مثل البيانات، والتوجيهات، والتنسيق، وتأكيد قيم العمل التعاوني في تطوير الحجج الرياضية، علاوةً عن حثهم لإنشاء ادعاءات، ومبررات، وتشجيعهم على النظر بشكل نقدي في الحجج المختلفة، والالتزام بمقبولية الحجج الرياضية، ونمذجة بنائها، ومفاوضتها، وإعمالها. (Ayalon & Hershkowitz, 2017)

وتتمثَّل عناصر الجدل، وفق نموذج تولمين Toulmin، الذي أشار إليه ويذرسبون وآخرون (Witherspoon et al., 2022)، ورويتر (Reuter, 2023)، في ستة عناصر، هي:

١- الادعاء: عبارة تتطور عبر التعلم، تحمل فكرة تعبر عن رأي، تستهدف إقناع طرف آخر، وربما كانت إجابة مسألة رياضية، أو تخمينًا، أو استنتاجًا، أو تنبُّؤًا.

٢- الدليل: يمثل حجة قوة الادعاء، والأخذ به، وفق سياق متحقق، أو هو أداة الطرف المخالف، ومبرره في مخالفة ادعاء قائم، وتُبنى الأدلة من نواتج الملاحظة، والقياس، أو المعلومة الموثوق بها.

٣- المبرر: وهو بناء تقريري يفسر علاقة الدليل بالادعاء، ويمتد في بناه واتصاله صوب صنع سلسلة سببية، توجه صوب الاستدلال على نفي الادعاء، أو ثبوته.

٤- المؤهلات: معطيات ترتقي بالادعاء إلى مستوى الحقيقة، تبعًا لدرجة وقوة الاحتمالات المتصلة بمقدمات الادعاء.

٥- الطعون: مؤشرات بطلان الادعاء، أو شروط استبعاده، وتثبت بامتناع الوصول إلى تحقق الادعاء.

٦- الدليل المساند: إضافة تدعم مبررات الأخذ بالادعاء، أو رده.

وحدَّد الزهراني وعفيفي (٢٠١٨) ثلاث مهارات رئيسة للجدل العلمي في العلوم والرياضيات، هي:

١- بناء الحجة، ويتضمن ادعاءً مع دليل، والربط بينهما، من خلال التبرير.

٢- الحجة المضادة: وهي حجة تناقض الحجة الأولى.

٣- الدحض: وهي حجة تنقض الحجة المضادة.

ويفيد الجدل الرياضي في تنمية مهارات البرهان الرياضي، وتطويره، والقدرة على استخدام القوانين والعلاقات الرياضية، وعلى التخمين، والنقد، وإقناع الآخر بالأفكار، وتشجيع المتعلمين على صنع ادعاء، والدفاع عنه وفق أدلة قائمة، واستكشاف الأفكار، وتطوير الحس الرياضي، في ضوء تحسين فهمهم الأفكار الرياضية، ودعم التعلم العميق لصنع أدلة مقنعة، وإقامة الدليل، وتفسير خطوات حل المشكلة الرياضية دون الوقوع في تناقض، وتنمية وعي المتعلم بتفكير شركاء تعلمه الرياضي. (Rumesy, 2013; Krpan, 2018; Hanna, 2020; & Francisco, 2022)

ويتمثل دور المعلم لتنمية الجدل الرياضي في صفوف الرياضيات: بتوفير بيئة صفية محفزة لتبادل الأفكار والمناقشات، وإعطاء المتعلمين حرية صنع الادعاءات، وعرضها، ومناقشتها، وتبريرها، والدفاع عنها، وربما دحضها، وتقييم صحة إستراتيجيات بناء الادعاءات، والتبريرات، وإثارة التساؤلات، وعرض التناقضات، والمغالطات المنطقية، وتضمين اللغة؛ لتسهيل الحوار، وتوفير أساس منطقي لممارسات الجدل الرياضي، وتنوع أساليب التغذية الراجعة، ودعم التفكير المنتج بشقيه: الإبداعي، والناقد، وتحقيق مستوى من العدالة الاجتماعية، واستدامة التعلم الرياضي. (Kosko et al., 2014; Ayalon & Even, 2016; & Solar, 2020)

وعليه؛ فالمتعلم معني ببناء ادعاءات، وتقديم أدلة عليها، وتبريرها، والدفاع عنها، والمشاركة في المناقشات، والحوارات الصفية، والاستجابة لأسئلة المعلم، أو مطالب نشاط التعلم الرياضي، وتقييم

الادعاءات المقدمة لاتخاذ قرار صحيح، ونقد وجهات نظر شركاء التعلم الرياضي، والتساؤل خلال بحث التفسيرات، والروابط.

وممَّا يسهل المناقشة في الرياضيات، ويوجِّهها نحو ممارسات تقترح الحجج الرياضية، وتختبرها، علاوةً عن تنظيم، واستثمار استجابات الطلاب للمهام ذات المتطلبات المعرفية العالية: توقُّع استجاباتهم لهذه المهام، ومراقبة هذه الاستجابات، واختيار طلاب معينين لتقديم استجاباتهم، وتسلسل استجابات الطلاب بشكل هادف يدعم تحقُّق التعلم، وإيجاد روابط بين استجابات الطلاب المختلفة. (Stein et al., 2008)

وتؤثر أسئلة المعلم على طبيعة المناقشة في صفوف الرياضيات، ما يكون من الجيد معه إنشاء مجتمع الحديث عن الرياضيات؛ لتسهيل الخطاب المثمر في التعلم الرياضي، عبر أربعة مكونات لهذا المجتمع، هي: دور المعلم في طرح الأسئلة، وشرح التفكير الرياضي، والتمثيلات الرياضية، وبناء مسؤولية الطالب. (Hufferd-Ackles et al., 2015)

ثانيًا) الممارسات التأملية في تدريس الرياضيات:

تعود الممارسات التأملية إلى الدعوة التي أطلقها ديوي للتفكير، وهو يؤكد على الدور الفارق للتأمل في الفعل، وناتجه على تنمية الخبرات؛ بوصفها إحدى ركائز عمليتي التعليم والتعلم، وهو ما يمكن توظيفه في سياق التدريس، عندما يتأمل المعلمون في أدوارهم، ومهامهم وفق خطة التدريس، وأحداث الصف؛ بوصفهم شركاء في بيئة اجتماعية؛ وصولاً إلى التجديد في إستراتيجيات التدريس، وأساليبه؛ بوصف هذا معينًا على تحسين الأداء التدريسي. (Ward & Gracey, 2006)

ويكون هذا التأمل التدريسي، وفق ثلاثة محددات أكَّد عليها ديوي؛ بوصفها خصائص للمعلم المتأمل، وهي: الرغبة في الشراكة والتواصل مع شركاء الموقف التدريسي؛ بوصف هذه الرغبة انفتاحًا، مع الجمهور المستفيد، وهم الطلاب، وهنا تظهر تعددية الرأي، والمرونة في التحليل، والتقييم، ثمَّ تكون المسؤولية، وتدل على استقراء واقعي لنواتج الممارسات، ثمَّ الإقدام بثقة، ويشير إلى القناعة بالممارسات، واستبعاد الخوف غير المبرر؛ لدعم التغيير ذي المعنى، القائم على وعي بالممارسة، ونقد إيجابي لها، ولآثارها. (Farrell, 2008)

وتعد المشاركة، وتبادل الأفكار، من الأمور المهمة لتعلم المعلم؛ فَطريقة النقاش التي ينتهجها المعلمون ليشاركوا في المعرفة هي أيضا دليل على تعلمهم، علاوةً عن أنهم يكتسبون، وهم يجتمعون للمناقشة، والحوار، والتأمل حول ممارساتهم التدريسية، وتعلم طلابهم، معارف جديدة عن ذواتهم، وطرائقهم التدريسية، ومعتقداتهم الخاصة. (Bleach, 2014)

ومن الأساليب الجماعية في الممارسات التأملية ضمن مجتمعات التعلم المهنية الاستقصاء التشاركي، ويعتمد على المشاركة، والتواصل مع الآخرين، بما ينمي الوعي الذاتي بطبيعة أداء الأفراد، عبر تفكير نشط من أهم أهدافه تقويم الممارسات التدريسية، وتحسينها تحينًا من مقوماته: القناعة، والاستدامة. (York-Barr et al., 2016)

وهذه الممارسات التأملية الدالة على القدرة على التفكير في العمل، تبعًا لعمق التجربة، ومداها، تعد أساسًا للنمو المهني للمعلم، من حيث فهمه العميق مطالب نجاحه في التعليم، وقدرته على توظيف الممكن، وحل المشكل بوعي، بناءً على ثقافة استدامة تطوير الخبرات، والمهارات التربوية، ومن ذلك تنويع في أساليب التعليم والتقويم، وتحسين طرائق التدريس. (Gurol, 2011)

ويعدُّ التأمل تفكيرًا خاصًّا يثيره شكٌّ في موقفٍ، ما يدفع الفرد إلى بحث هادف، مستعينًا باستنتاجاته المستمدة من تجاربه السابقة، بما يعينه على الانتقال من التأمل نتيجة الغموض، والتناقض، والفوضى، إلى حالٍ من الوضوح، والاتساق، ما يعزز لديه رغبة التجربة، والمناقشة. تتوصل إليها؛ مما يدفعنا إلى المزيد من التفكير والتجريب والمناقشة (الحارون، ٢٠١٢)

والمعلمون المتأملون أقدر على تطوير الأدوات، والأداءات، وأوعى بمعتقداتهم التدريسية، ومشاركون في التغيير المدرسي، ويتحملون مسؤولية تطورهم المهني، ويستجيبون للمستجدات، وتبدل حاجاتهم، وحاجات متعلميهم. (الزغول، ٢٠١٦)

ويحسن بمعلم الرياضيات المتأمل أن يهتم بافتراضات التدريس التأملي، بما بدعم تحسين كفاءته التدريسية ذاتيًّا، ومن ذلك: المعرفة الواسعة في علم التدريس، وردم فجوات الخبرة التدريسية، وتعهد التنمية المستدامة: مهنيًّا، وأكاديميًّا، وتوظيف التقنية الحديثة في حل المشكلات التدريسية، والتأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية بما يعمق فهم التدريس، وإثراء الخبرة، والمعرفة عبر البحث العلمي. (Zeichner & Liu, 2020)

وتتحدد مهارات التدريس التأملي في: القدرة على تجميع البيانات الوصفية، وتحليل البيانات، وتقييم الموقف التعليمي في ضوء مواقف مشابهة، والتخطيط لحلول مبدعة للمشكلات. (Webber, 2013)

ويساعد التدريس التأملي، وفق ما تبنَّاه فيجوتسكي Vygotsky في زيادة تأمل المعلم في عمليات تفكير المتعلمين، وتمكينه إتقان تنظيم تعلمهم، كما أكد بياجيه Piaget أهمية التدريس التأملي في الرياضيات؛ بوصف الرياضيات تتطلب تفكيرًا واعيًا في العلاقات، والقواعد الرياضية المطبَّقة، والتحول من عدم الوعي بها إلى الإدراك الواعي لها. (الفقي، ٢٠٢٣)

وتتمثل مهارات التدريس التأملي في تنمية التحليل، واتخاذ القرار التدريسي، ومراقبة، وتقييم خطواته الإجرائية، وتنمية الإحساس بالمسؤولية، والثقة بالنفس، وربط الأفكار بالخبرات المعرفية، والسيطرة على التفكير، وتعهد التنمية المستدامة للتدريس: ثقافةً، وممارساتٍ، وتوليد أفكار ومفاهيم جديدة. (Webber, 2013; Zeichner & Liu, 2020)

ويعين المعلم المتأمل المتعلم المتأمل، وهو يعطيه وقتًا مناسبًا، وكافيًا للتأمل؛ ليصل إلى المعنى والإجابة، في ضوء حيرته، وتردده إزاء موقف جديد: مثير، ومشكل؛ ليغدو عبر الملاحظة، والتأمل المتأني، والتفكير الموجه يصبح أقدر على الوعي بأنماط السلوك، تبعًا لحساسيته المتنامية تجاه دوافع السلوك، ومطالبه، وآثاره. (سالم، ٢٠٢٠)

ويتضمن التدريس التأملي، الذي هو مثال على المستجدات الحديثة في تعليم الرياضيات توفير فرص ليتأمل المعلمون ممارساتهم التدريسية، ونقدها، وتبرير مواقف، أو نتائج، أو تفسيرها بمرونة تناسب طبيعة الحدث التدريس: بعناصره، وعلاقاته.

ويتطلب التدريس التأملي التدبر في فهم المشكلة، وحلها، من خلال ملاحظة متأنية لمواقف التعلم، في ضوء الإفادة من الخبرات السابقة، صوب توليد معرفة جديدة، بما يعين المتعلمين على تبني معنى لتعلمهم عبر إحداث ترابط منطقي بين المعرفة الحديثة عالية الطلب، وخبرات التعلم. (حسن، ٢٠١٤)

وتفيد العملية التأملية في تعرُّف الفجوة بين نظريات يعرفها المعلم، وتلك التي يستخدمها، ما يعني احتمال أن تتكون لديه أفكار جديدة دون أن تغير سلوكه، ما يقتضي بأن يدرك الاختلاف

بين أفكاره وسلوكه، وبين السلوك ونتائجه، وهو ما يتحقق عندما يطبق ممارسات تأملية، قائمة على الملاحظة، والتحليل، والتفكير الناقد المستمر، ليكون أكثر وعيًا بالمعتقدات، والنظريات المكونة هذه السلوكيات؛ فيركز عليها، صوب حل الاختلاف؛ لتبدو أفكاره ترجمة سلوكه، وليصل عبر سلوكه توصله إلى نتائج مؤملة من جهود تطويره المهني. (Osterman & Kotkamp, 2002)

وعليه؛ فالممارسات التأملية نافعة، وداعمة في جانب تكوين الوعي الذاتي للمعلم، وملاحظته الدقيقة ممارساته التدريسية، أو الممارسات التدريسية لأقرانه، وجميعهم مشارك في توليد معرفة جديدة، أو ابتكار مدخل تدريسي حديث، أو تطوير إستراتيجيات تدريسية، ما يعني تنوع الممارسات التأملية، ما بين فردية، أو جماعية، علاوةً عن كون تساؤلات المعلم حول أداء زميله، ومعتقداته، يثير لديه رغبة تحليل سياقاته التدريسية الخاصة به؛ بوصف هذا ممارسة للتأمل الذاتي في أحداث تدريسية خطط لها، وبما لم يحقق أهدافها، ما يعينه على استدراك التقصير، وتحسين الممارسات، في سبيل تطوره المهني.

الدراسات السابقة

عالجت جملة دراسات سابقة جوانبَ للممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي؛ فسعت دراسة كايتون–هودقز (Cayton-Hodges, 2016)، عبر منهج مختلط، إلى تطوير محادثات آلية مع معلمين، وأقران افتراضيين؛ لاستكشاف كيفية تأثير أنماط المحادثة البديلة على أنواع استجابات طلاب الصف الثامن في مادة الجبر ضمن أربع مدارس من مناطق مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية، في مناقشاتهم الرياضية، وفاعليتها في تنمية جدلهم الرياضي، وتشجيعهم على تقديم أفكارهم الرياضية بثقة، وقد بيَّنت التصاميم المقترحة أن إدخال المفاهيم الخاطئة، وهو أسلوب شائع لتشجيع المناقشة، ربما يؤدي في الواقع إلى تكرار الطلاب المفاهيم الخاطئة لاحقًا، بدلاً من توظيف الجدل الرياضي ضدها. وفي الوقت نفسه؛ فإن التغييرات الأخرى، مثل طرح سؤال مباشر من قبل معلم افتراضي مقابل طالب افتراضي، لم يكن لها تأثير يذكر، إن وجدت، على استجابات الطلاب.

وحلَّلت دراسة سوكروان وآخرين (Sukirwan et al., 2017)، عبر منهج نوعي، سلوك التعلم الهندسي للمرحلة الإعدادية، في إندونيسيا، في جانب توظيف الجدل الرياضي، وفهم سياق بناء الطلبة ادعاءاتهم الرياضية، والبناء عليها، أو دحضها، عبر مقابلات، ومراجعات لمهام تعلمهم

الرياضية، وبيَّنت النتائج أن الطلبة يواجهون قيودًا في الجدل الرياضي، منها فقر ثقافة الحوار الرياضي، وتبني بعض المعلمين مواقف صارمة ضد مشاركات الطلبة، علاوةً عن ظهور أنماط من الجدل الرياضي، منها: الاستقرائي، والجبري، والبصري، والإدراكي، مع أهمية أن يعي المعلمون أن لبيئة التعلم الرياضي، والعلاقات الإنسانية، واستشعار الدعم دورًا، وآثارًا ملموسة في تشجيع شيوع الأفكار، وتقبل ثقافة الاختلاف، والشراكة في مسؤولية التعلم الرياضي.

واقترحت دراسة الزهراني وعفيفي (٢٠١٨) إستراتيجية قائمة على استخدام النماذج الإلكترونية التفاعلية لتنمية مهارات الجدل العلمي لطلاب العلوم والرياضيات في الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى، عبر دراسة تشخيصية لتحديد مستوى مهارات الجدل العلمي لدي الطلاب، بيَّنت قصور مستوى مهارات الجدل العلمي لطلاب التخصصين، ثم كان التصميم شبه التجريبي، بمجوعتين ضابطتين، ومجموعتين تجريبيتين، في التخصصين، بتطبيق الإستراتيجية المقترحة لتدريس مفاهيم النمو الأسي، والنمو اللوجستي، والعوامل المحددة، والقدرة الاستيعابية، عبر أنشطة إلكترونية تفاعلية ضمن موقع Concord Consortium؛ فأظهرت النتائج تأثير الاستراتيجية المقترحة على تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلاب التخصصين، مع تفوق طلاب العلوم في ذلك.

وبحثت دراسة سلازار–توريس وآخرين (Salazar-Torres et al., 2019)، عبر الجمع بين النهج التفسيري، ودراسة الحالة، تطوير عملية المناقشة الرياضية، عبر الجدل: مشافهةً، وكتابةً، بما ينمي مهارات بناء الادعاء الرياضي، وتبني المناقضة الرياضية، والتحقق من صحة الادعاء الرياضي، للمرحلة المتوسطة في كولومبيا، وتناولت الدراسة فئتين مركزيتين من الحجج الرياضية؛ بوصفها سلوكًا استطراديًّا، هما: الموقف المعرفي، والموقف الخطابي، أثناء الجدل الرياضي القائم لحل مشكلة رياضية، وبيَّنت النتائج صعوبةً في دعم الجدل الرياضي في ضوء تداخل بين الفهمين النظري، والاستدلالي للمعرفة، علاوة عن وجود ثلاثة أشكال خطابية، تمثلت في: الوصف، والشرح، والحجج الرياضية، والأخير هو الأقل توظيفًا لدى الطلاب.

وفحصت دراسة إندراواتينينقسا وآخرين (Indrawatiningsih et al., 2019)، التي جمعت بين منهجين: وصفي، ونوعي، العلاقة بين التفكير الناقد، وبناء الحجة الرياضية عبر توظيف معايير دقيقة لتقييم الدعوى المتعلقة بالحجة، ضمن سياق الجدل الرياضي، وطُبِّقَتْ أدوات الدراسة من

اختبار للتفكير الناقد، ومناقشات الجدل الرياضي، وتحليل مواقف التعلم الرياضي، على طلبة إحدى الكليات العلمية الخاصة في إندونيسيا، أثناء دروس المثلثات؛ فبيَّنت الدراسة أنَّ نجاح الجدل الرياضي، المستند إلى بناء الحجة الرياضية، وتوظيفها في دروس الهندسة، يتطلب قدرةً على التفكير الناقد، في فهم بنية المحتوى الرياضي، ومعالجته، بما يدعم توجيه الجدل الرياضي، والخروج باستنتاجات تثري التعلم الهندسي، وأنَّ من مؤشرات التحسن في هذا الجانب: صحة الحجة الرياضية، ووضوح الأدلة، ومنطقية التفسير.

واستهدفت دراسة كورنيلي وآخرين (Corneli et al., 2019)، المطبَّقة في إسكوتلندا، عبر منهج نوعي تضمن تحليل محتوى بعض البنى الرياضية، ونماذج رياضية أنتجها، أو تفاعل معها الذكاء الاصطناعي، تقديم إطار عام لعلاقة النمذجة الرياضية بالجدل الرياضي، استنادًا إلى أنَّ القدرة على تبني الحجة الرياضية، ومقاومتها، يقتضيان قدرةً على تمثيل الأشياء الرياضية قيد المناقشة، بما يمكن معه رؤية العلاقات بينها، علاوةً عن عرض وتحليل الاستنتاجات المستخلصة حول هذه الأشياء، وعلاقاتها أثناء تطور الخطاب الجدلي ضمن سياق الرياضيات. واستنتجت الدراسة مناسبة هذا الإطار العام لتحليل الحوارات الرياضية، والنصوص التفسيرية، وفحص وفهم ترابط المحتوى الرياضي، وتنمية الاستدلال الحسابي، وإثبات النظريات.

ووظَّفت دراسة مهتدي وآخرين (Muhtadi et al., 2020) المنهج النوعي، القائم على الاستقراء؛ للكشف عن الطريقة التي يبني بها طلاب المرحلة الثانوية في إندونيسيا حججهم الرياضية، في ضوء مناقشة مشكلات رياضية متصلة بمحتوى التعلم، علاوةً عن معالجات بينية، ومناقشات ختامية، وبيَّنت النتائج تنوُّع الإجراءات، والتنسيقات التي تابعها الطلاب في بناء حججهم الرياضية، علاوةً عن تباين مستويات الدقة، والتجريد، والتعقيد في ممارساتهم للجدل الرياضي.

وبيَّنت دراسة خليل (٢٠٢٣)، عبر منهج وصفي مسحي تضمَّن توظيف الملاحظة الكمية، أنَّ الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة قد كانت بمستوى متوسط، على المقياس إجمالاً، وفي أبعاده الأربعة، وهي: تيسير المشاركة الجماعية للأفكار، ووضع الأنظمة والإرشادات لتيسير الجدل الرياضي الجماعي، وتحفيز الطلاب لطرح الادعاءات والأفكار الرياضية، وطرح التساؤلات الهادفة والمثيرة للجدل الرياضي الجماعي، دون أثر للخبرة التدريسية في هذا المستوى.

وبحثت دراسة زهانق وكونر (Zhuang & Conner, 2023) دعم معلمي رياضيات المرحلة الثانوية في أمريكا، الجدل الرياضي للطلاب، عبر تنمية مهاراتهم في المناقشات الجماعية للحجج الرياضية، في ضوء فحص إجابات غير صحيحة، والمقارنة بين صحة الإجابة، وصحة الحجة، بتطبيق بطاقة ملاحظة للمعلمين، وتسجيلات الفيديو للمواقف التدريسية، علاوةً عن تحليل مهام للتعلم الرياضي، وأعمال كتابية للطلاب، ومن ثم رصد ممارسات الجدل الرياضي، وتحليلها، تبعًا لتفسيرات لمنطقية. وبينت النتائج أهمية استخدام إجابات الطلاب غير صحيحة في الجدل الجماعي في تحقيق تفكير منتج، عبر سماح المعلمين للطلاب بشرح أفكارهم، وتلقي توجيهات واضحة، والسماح لهم بتصحيح أخطاء تعلمهم الرياضي.

وبحثت دراسة عبد العال (٢٠٢٣)، عبر تصميم شبه تجريبي، فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي لتنمية مهارات الجدل الرياضي، والثقة الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مصر، بتطبيق اختبار لمهارات الجدل الرياضي، ومقياس للثقة الرياضية عليهم؛ فأظهرت النتائج فاعلية هذه الوحدة في تنمية المتغيرين لدى العينة، وبحجم أثر كبير لكليهما.

وبالمثل، اهتمت دراسات سابقة بالممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات؛ فتعرَّفت دراسة العمري وآخرين (٢٠١٨)، عبر منهج وصفي تحليلي، طبيعة الممارسات التأملية لدى معلمي، ومعلمات رياضيات المرحلة الثانوية في حفر الباطن، وحائل، الذين استجابوا على استبانة بيَّنت نتائج تحليلها أن درجة الممارسات التأملية كانت لديهم عالية، من حيث مجالات التأمل، ومؤشراته، دون فروق في ذلك للنوع الاجتماعي، والخبرة التدريسية.

وحلَّلت دراسة جودة (٢٠١٩)، عبر منهج وصفي تحليلي، واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك وفقًا لرؤية المملكة (٢٠٣٠)، وعلاقته بالممارسات التأملية، وفعالية الذات التدريسية، تبعًا لعدَّة متغيرات، بتطبيق مقاييس للتطور المهني، والممارسات التأملية، وفعالية الذات التدريسية، وأظهرت النتائج استفادة المعلمين من برامج التطور المهني، وأنشطة التطور المهني الذاتي في ضوء رؤية (٢٠٣٠) بدرجة متوسطة، وبالمثل كانت الممارسات التأملية لديهم بدرجة متوسطة، ووجِدَتْ علاقة موجبة، وقوية، ودالة إحصائيًّا بين تطورهم المهني في ضوء رؤية (٢٠٣٠)، وكل من: ممارساتهم التأملية، وفاعلية ذاتهم التدريسي، وعلاقة موجبة، وقوية، ودالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات ممارساتهم التأملية، وفعالية ذاتهم التدريسية، مع تفوق الإناث في جانب التطور المهني.

وبيَّنت دراسة المالكي (٢٠٢٠)، عبر منهج وصفي، تضمن تطبيق استبانة الممارسات التأملية، أن درجة تقدير واقع هذه الممارسات لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران جاءت متوسطة، مع فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذه الممارسات لديهم، على الدرجة الكلية للأداة، ومجالاتها، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأطول لأكثر من (١٠) سنوات.

وحلَّلت دراسة إردوقان (Erdogan, 2020)، عبر منهج وصفي ارتباطي، العلاقة بين مهارات التفكيرين: النقدي، والتأملي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في تركيا، وجاءت مهارات التفكير النقدي لديهم بمستوى مرتفع، بينما كان مستوى مهارات تفكيرهم التأملي متوسِّطًا، مع علاقة إيجابية قوية بين مهارات نوعي التفكير لديهم، وكانت مهارات تفكيرهم النقدي منبئات مهمة لمهارات التفكير التأملي.

وتعرَّفت دراسة التركي والنصيان (٢٠٢١)، عبر منهج نوعي، الممارسات التأملية، وأثرها على دافعية الإنجاز لثلاثة من معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في عنيزة، تتوفر فيهم الحماسة، والاستعداد للمشاركة في الدراسة، والرغبة في تطوير أدائهم التدريسي، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلة، وتبيَّن أنَّ درجة ممارساتهم التأملية متوسطة، وتتأثر بدرجة ثقتهم بكفايتهم على تحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم، وقيمهم التدريسية، والانعكاس المباشر لذلك على دافعية الإنجاز، كما نوَّعوا في إستراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي لطلابهم، علاوةً عن علاقة إيجابية بين ممارساتهم التأملية، ودافعية الإنجاز لديهم.

وكشفت دراسة الدغيم والفهد (٢٠٢١)، عبر منهج وصفي مسحي، دور برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الرياضيات بمحافظة الزلفي، بتطبيق استبانة على المعلمات المنفذات للبرنامج؛ فبيَّنت النتائج إسهام البرنامج في تنمية ممارساتهن التأملية بدرجة عالية، وبمستوى مرتفع لصالح الممارسات التأملية المرتبطة بالتقويم، مع تفوق ذوات المؤهل العلمي فوق البكالوريوس في الدرجة الكلية لدور البرنامج في تنمية الممارسات التأملية، وبُعد التقويم.

وقاست دراسة عبد الفتاح (٢٠٢١)، عبر منهج ذي تصميم شبه تجريبي، فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى الرياضيات، والممارسات التأملية للطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الزقازيق، بتطبيق اختبار المعرفة البيداغوجية بالمحتوى، ومقياس الممارسات التأملية: قبليًّا، وبعديًّا على العينة؛ فبيَّنت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى مادة الرياضيات، وفي تنمية الممارسات التأملية، على كل من المقياسين إجمالاً، وفي كل بعدٍ من أبعادهما.

وحللت دراسة روبناو وبيكر (Rupnow & Barker, 2021)، عبر دراسة الحالة، التطور الأدائي لأحد معلمي رياضيات المرحلة الثانوية، في جنوب غربي الولايات المتحدة الأميركية، استجاب لاستبانة، وأسئلة مفتوحة، وهو يدون ملاحظاته، وتقييمه، مبرراته على سلوكه التدريسي، وعلاقاته المهنية في فترتين دراسيتين، وحلَّلت الدراسة تعلمه فيما يتعلق بإطار عمل مجتمعات الممارسة؛ فتبيَّن أن التفكير التأملي في العمل له دور فعال في تطوير أداء المعلم: مهنيًّا، وتدريسيًّا.

وفحصت دراسة الدهمش وآخرين (Aldahmash et al., 2021)، عبر منهج وصفي، مهارات التفكير التأملي لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، والمدينة المنورة، في سياق فهمهم ممارساتهم التدريسية، الذين استجابوا لاستبانة معدَّة لهذا الغرض؛ فأظهرت النتائج تراوح مستويات هذه الممارسات ما بين متوسطة، ومرتفعة، خاصة قدرتهم على تقييم الذات، وبيَّنت الدراسة ارتباط هذه الممارسات بالتطوير المهني الشامل، والمستمر لهم.

وتعرَّفت دراسة الرواحي (٢٠٢٢) أثر الملاحظة الصفية باستخدام تطبيق Lesson Note في تنمية الممارسات التأملية التدريسية لدى معلمي الرياضيات العُمَانيين من وجهة نظرهم، عبر شبه التجريبي ذي مجموعة واحدة، تضمَّن زيارات إشرافية للمعلمين باستخدام هذا التطبيق، بواقع زيارتين لكل معلم، مع تقديم تغذية راجعة مباشرة، علاوةً عن استخدام مقياس للممارسات التأملية التدريسية، وأظهرت النتائج الدراسة أن درجة هذه الممارسات التأملية لدى المعلمين كانت مرتفعة.

وفحصت دراسة رستم والرمحي (٢٠٢٢)، عبر منهج وصفي، واقع الممارسات التأملية لمعلمي رياضيات التعليم الأساسي في رام الله، والبيرة، من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في

مديرية رام الله والبيرة، الذين استجابوا لاستبانة، بيَّنت نتائج تطبيقها أن درجة هذه الممارسات كانت مرتفعة لدى العينة.

وتعرَّفت دراسة الصعيدي (٢٠٢٢)، عبر تصميم شبه تجريبي، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية الممارسات التأملية، والكفاءة الذاتية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، طُبِّقَ عليهم اختبار تحصيلي لمهارات التدريس التأملي، وبطاقة ملاحظة الجوانب المهارية لمهارات التدريس التأملي لمعلمي الرياضيات، ومقياس الكفاءة الذاتية؛ فبيَّنت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الممارسات التأملية، والكفاءة الذاتية للمعلمين.

وبحثت دراسة أغاخاني وآخرين (Aghakhani et al., 2023)، التي طبَّقت دراسة الحالة عبر منهج نوعي، دعم الممارسات التأملية لأربعة معلمي رياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في كندا، لاختيارهم إستراتيجيات تدريسية تلبي حاجات تعليم الرياضيات، وفقًا لأبعاده المتعددة؛ فبيَّنت النتائج منافع هذه الممارسات التعاونية في صنع بيئة آمنة، وإيجابية في صفوف الرياضيات، بتبني تعليقات الطلاب ضمن موجهات التأمل التدريسي، وقرارات تحسين مهام التدريس.

ويتَّضح من تحليل الدراسات السَّابقة، أنَّها بلغت (٢٣) دراسة، ضمن مدى زمني بلغ سبع سنوات، ما بين (٢٠١٦-٢٠٢٣)، منها عشر دراسات في الجدل الرياضي، و(١٣) دراسة في التفكير التأملي لمعلم الرياضيات.

وجاءت دراسات الجدل الرياضي في إندونيسيا بواقع ثلاث دراسات، ودراستين في الولايات المتحدة الأميركية، ودراسة واحدة لكل من: كولومبيا، وإسكوتلندا، مقابل ثلاث دراسات عربية، منها دراستان محليتان، هما: دراسة الزهراني وعفيفي (٢٠١٨)، التي اقترحت إستراتيجية قائمة على استخدام النماذج الإلكترونية التفاعلية لتنمية مهارات الجدل العلمي لطلاب العلوم والرياضيات في الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى، ودراسة خليل (٢٠٢٣)، التي استهدفت الملاحظة الكمية للممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، علاوة عن دراسة مصرية، هي دراسة عبد العال (٢٠٢٣)، التي بحثت فاعلية وحدة مقترحة في المنطق الرياضي لتنمية مهارات الجدل الرياضي، والثقة الرياضية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتوزعَّت دراسات الممارسات التأملية لمعلم الرياضيات إلى ثلاث دراسات أجنبية، بواقع دراسة واحدة لكل من: تركيا، وأميركا، وكندا، وثلاث دراسات عربية، في كل من: مصر، وعُمان، وفلسطين، بينما طُبِّقَتْ بقية دراسات هذا المحور محليًّا، بواقع دراسة واحدة في كل من: مكة المكرمة، والمدينة المنورة، ونجران، وتبوك، وحائل، والزلفي، وعنيزة، وحفر الباطن.

وتنوَّعت الدراسات السابقة في مناهجها، وتصميماتها البحثية، وأدواتها، وموادها، علاوةً عن تنوع عيناتها، ومراحلها الدراسية، وبالمثل تنوعت في موضوعاتها العلمية، ومتغيرات التصاميم البحثية المصاحبة، ومن ذلك بروز مناهج بحثية متنوعة، مثل: المنهج المختلط، والمنهج النوعي، والمنهج التفسيري، ودراسة الحالة، والمنهج الوصفي، وتم تضمين تصميمات، وتطبيقات، مثل: الذكاء الاصطناعي، والتطبيقات الافتراضية، والنماذج الإلكترونية، وتطبيقات الحوسبة السحابية، وتنوعت الأدوات، مثل: المقابلات، وملاحظة الأداء التدريسي، والاستبانات، والأسئلة المفتوحة، وتسجيلات الفيديو للمواقف التدريسية، علاوةً عن تحليل مهام للتعلم الرياضي، والأعمال الكتابية للطلاب.

ومن موضوعات التعلم الرياضي المستهدفة: الجبر، والهندسة، والنمو الأسي، والنمو اللوجستي، والهندسة المثلثية، والبنى الرياضية، والمنطق الرياضي.

وتنوعت بالمثل المتغيرات البحثية، ومن ذلك: المفاهيم الخاطئة، والجدل الرياضي، والعلاقات الإنسانية، وتقبل ثقافة الاختلاف، والشراكة في مسؤولية التعلم الرياضي، والمناقشة الرياضية، والموقف المعرفي، والموقف الخطابي، والعلاقة بين التفكير الناقد وبناء الحجة الرياضية، وعلاقة النمذجة الرياضية بالجدل الرياضي، والخبرة التدريسية، والثقة الرياضية، والتطور المهني لمعلمي الرياضيات، وعلاقة رؤية المملكة (٢٠٣٠) بالممارسات التأملية للمعلم، وفعالية الذات التدريسية، والقيم التدريسية، والتفكير الإبداعي للطلاب، ودور برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة في تنمية الممارسات التأملية، ونظرية الذكاء الناجح، والمعرفة البيداغوجية بمحتوى الرياضيات.

ويتبيَّن مما سبق ندرة الدراسات التي تناولت متغيري الجدل الرياضي، والتفكير التأملي لمعلمي الرياضيات على مستوى منطقة الحدود الشمالية، وقلَّة دراسات الجدل الرياضي محليًّا، علاوةً عن أنَّ الباحث لم يجد أيَّة دراسة محلية، أو عربية تجمع بينهما، وهو يمثل تميُّزًا للدراسة الحالية؛ بوصفها تمثل إضافة جيدة، في حقل بحثي مهم في الرياضيات التربوية.

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها وتصميمها:**

طبَّقت الدِّراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين متغيريها، وهما: الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية، لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية بمدينة عرعر، والذين أُخِذُوا بأسلوب الحصر الشامل؛ بوصفهم عينة قصدية، شملت (٧١) معلِّمًا، استجاب منهم لأداتي الدراسة (٦٩) معلِّمًا، في (٢١) مدرسة ثانوية.

أداتا الدراسة:

طبَّقتِ الدراسة أداتين، بناهما الباحث، هما: بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، واستبانة الممارسات التأملية في تدريس الرياضيات، وذلك على النحو التالي:

١) بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي:

عادت الدراسة لأجل بناء هذه البطاقة إلى دراسات كل من: سوكروان وآخرين (Sukirwan et al., 2017)، والزهراني وعفيفي (٢٠١٨)، وسلازار-توريس وآخرين (Salazar-Torres et al., 2019)، ومهتدي وآخرين (Muhtadi et al., 2020)، وخليل (٢٠٢٣)، وزهانق وكونر (Zhuang & Conner, 2023)، وعبد العال (٢٠٢٣).

وتكونت الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة المستهدَفَة بالبناء؛ بوصفها أداةً لقياس لهذه الممارسات التدريسية، من (٢٤) عبارة/ممارسة، في أربعة مجالات، في ضوء مقترحات المحكمين، البالغ عددهم (١٣) محكِّمًا، منهم تسعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وأربعة من مشرفي الرياضيات التربويين.

ويقدم الجدول (١) مجالات البطاقة، وعدد عباراتها، وفقًا لصورتها النهائية:

الجدول(١): "توزيع عبارات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي على جوانبه"

م	الجانب	عدد العبارات/الممارسات
١	تيسير تعلم رياضي يستند إلى الجدل الرياضي	٦

م	الجانب	عدد العبارات/الممارسات
٢	توليد القضايا الرياضية الجدلية	٧
٣	التخمين وتقديم الادعاءات	٦
٤	دعم التفكير التشاركي صوب الاستدلال	٥
	المجموع	٢٤

وحُسِبَتْ قيم الاتساق لبطاقة الملاحظة، بتطبيقها على عينة استطلاعية ضمَّت (٣١) معلِّمًا، خارج عينة الدراسة؛ فحُسِبَت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة، وجانبها؛ فكانت نتائج ذلك كما في الجدول(٢):

الجدول(٢): "معاملات الارتباط بين كل عبارة وجانبها لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي"

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩**	٧	٠,٨٢**	١٣	٠,٦٩**	١٩	٠,٧١**
٢	٠,٨٤**	٨	٠,٧٨**	١٤	٠,٨٣**	٢٠	٠,٧٧**
٣	٠,٧٨**	٩	٠,٦٦**	١٥	٠,٦٥**	٢١	٠,٧٩**
٤	٠,٨١**	١٠	٠,٦٨**	١٦	٠,٧٦**	٢٢	٠,٦٨**
٥	٠,٧٢**	١١	٠,٨٠**	١٧	٠,٧٤**	٢٣	٠,٨٥**
٦	٠,٨٣**	١٢	٠,٧٢**	١٨	٠,٧٩**	٢٤	٠,٧٢**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

ومن ثمَّ أوجدت قيم معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال، والبطاقة إجمالاً؛ فجاءت نتائج ذلك، كما في الجدول(٣):

الجدول(٣): "معاملات الارتباط بين كل جانب ضمن بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والبطاقة إجمالاً"

م	الجانب	العبارات/الممارسات	معامل الارتباط
١	تيسير تعلم رياضي يستند إلى الجدل الرياضي	١-٦	٠,٧٨**
٢	توليد القضايا الرياضية الجدلية	٧-١٣	٠,٧٣**
٣	التخمين وتقديم الادعاءات	١٤-١٩	٠,٧٤**
٤	دعم التفكير التشاركي صوب الاستدلال	٢٠-٢٤	٠,٧٦**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ثبات البطاقة بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (٢١) KR-21؛ فجاءت قيمة هذا المعامل، كما في الجدول(٤):

الجدول(٤): معامل ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي بتطبيق معامل كودر ريتشاردسون (٢١)"

المتغير	عدد العبارات/الممارسات	قيمة معامل الثبات
الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي	٢٤	٠,٧٤٩

وتبيّن نتائج الجداول(٢، ٣، ٤) تمتُّع بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي بمستوىً مقبول من السلامة، يمكن معه الأخذ بنتائج تطبيقها بثقة.

٢) استبانة الممارسات التأملية:

أفادت الدراسة لبناء هذه الاستبانة من دراسات كل من: العمري وآخرين (٢٠١٨)، والمالكي (٢٠٢٠)، والتركي والنصيان (٢٠٢١)، وروبناو وبيكر (Rupnow & Barker, 2021)، والدهمش والشلهوب (Aldahmash & Alshalhoub, 2021)، والرواحي (٢٠٢٢)، ورستم والرمحي (٢٠٢٢)، وأغاخاني وآخرين (Aghakhani et al., 2023).

وانتهت الاستبانة وفق تعديلات الباحث، تبعًا لمقترحات التحكيم إلى (٣٨) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، يبينها الجدول(٥):

الجدول(٥): "توزيع عبارات استبانة الممارسات التأملية على محاورها"

م	المحور	عدد العبارات/الممارسات
١	التخطيط	١٣
٢	التنفيذ	١٢
٣	التقويم	١٣
المجموع		٣٨

وحُسِبَتْ قيم الاتساق الداخلي للاستبانة، بتطبيقها على العينة الاستطلاعية؛ فحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة ومحورها، كما في الجدول(٦):

الجدول(٦): "معاملات الارتباط بين كل عبارة ومحورها ضمن استبانة الممارسات التأملية"

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩**	١١	٠,٨٠**	٢١	٠,٦٩**	٣١	٠,٨٢**
٢	٠,٧٤**	١٢	٠,٧٢**	٢٢	٠,٧٤**	٣٢	٠,٧٦**
٣	٠,٧٣**	١٣	٠,٨٢**	٢٣	٠,٧٦**	٣٣	٠,٧٤**
٤	٠,٨٠**	١٤	٠,٧٣**	٢٤	٠,٦٩**	٣٤	٠,٧٨**
٥	٠,٧٨**	١٥	٠,٦٤**	٢٥	٠,٨٠**	٣٥	٠,٦٧**
٦	٠,٧٣**	١٦	٠,٧٣**	٢٦	٠,٧٦**	٣٦	٠,٨٣**
٧	٠,٨٣**	١٧	٠,٦٥**	٢٧	٠,٧١**	٣٧	٠,٧٣**
٨	٠,٧٤**	١٨	٠,٧٢**	٢٨	٠,٦٩**	٣٨	٠,٦٥**
٩	٠,٧٩**	١٩	٠,٦٨**	٢٩	٠,٨١**		
١٠	٠,٨٣**	٢٠	٠,٦٩**	٣٠	٠,٨٠**		

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين كل محور، والاستبانة إجمالاً، ويوضح نتائج ذلك الجدول(٧):

الجدول(٧): "معاملات الارتباط بين كل محور ضمن استبانة الممارسات التأملية والاستبانة إجمالاً"

م	البُعْد	العبارات/الممارسات	معامل الارتباط
١	التخطيط	١-١٣	٠,٧٧**
٢	التنفيذ	١٤-٢٥	٠,٧١**
٣	التقويم	٢٦-٣٨	٠,٧٥**

(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$ (**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

وحُسِبَ معامل ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (٢١) KR-21، كما يبيّنها الجدول(٨):

الجدول(٨): معامل ثبات استبانة الممارسات التأملية بتطبيق معامل كودر ريتشاردسون (٢١)"

المتغير	عدد العبارات/الممارسات	قيمة معامل الثبات
الممارسات التأملية	٣٨	٠,٧٩٢

وتبيّن نتائج الجداول(٦، ٧، ٨) تمتُّع بطاقة استبانة الممارسات التأملية بمستوىً مقبول من السلامة، يمكن معه الأخذ بنتائج تطبيقها بثقة.

وروعي في الصياغة اللغوية للأداتين: مرونة الأسلوب، ودقة اللغة، ومباشرة المعنى، وإجرائية الوصف، والسلامة من الحشو، والغموض، والتكرار، وطبَّقت الدراسة على الأداتين تدرُّجًا خماسيًّا، بمثل ما يبين هذا الجدول(٩)، أدناه:

الجدول(٩): "الحكم على مستوى الاستجابة المفردة ومتوسط العينة على المتغيرين

التدرُّج	الحكم على المستوى				
	مرتفع جدًّا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدًّا
في ضوء الاستجابة المفردة	٥	٤	٣	٢	١
في ضوء متوسط العينة للعبارة	[٤,٢٠، ٥,٠٠]	[٣,٤٠، ٤,٢٠)	[٢,٦٠، ٣,٤٠)	[١,٨٠، ٢,٦٠)	[١، ١,٨٠)
المتوسط الكلي لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي	[١٠٠,٨، ١٢٠]	[٨١,٦، ١٠٠,٨)	[٦٢,٤، ٨١,٦)	[٤٣,٢، ٦٢,٤)	[٢٤، ٤٣,٢)
المتوسط الكلي لاستبانة الممارسات التأملية	[١٥٩,٦، ١٩٠]	[١٢٩,٢، ١٥٩,٦)	[٩٨,٨، ١٢٩,٢)	[٦٨,٤، ٩٨,٨)	[٣٨، ٦٨,٤)

ووفقًا للجدول(٩): تقع قيم استجابات الأفراد ضمن الفترة [٢٤، ١٢٠] لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، وضمن الفترة [٣٨، ١٩٠] لاستبانة الممارسات التأملية.

التطبيق الميداني:

تمَّ تطبيق الدراسة ميدانيًّا الفصل الدراسي الثالث للعام (١٤٤٥هـ)، في الفترة الزمنية، بالتنسيق مع إدارة الإشراف التربوي بمدينة عرعر. وشارك في التطبيق (٦٩) معلِّمًا من مجتمع معلمي رياضيات المرحلة الثانوية بمدينة عرعر، البالغ عددهم (٧١)، حيث لم يستجب معلمان على استبانة الممارسات التأملية، رغم زيارة الباحث جميع المعلمين؛ لتطبيق بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، وعليه؛ فقد اسْتُبْعِدَتْ بيانات هذين المعلمَين من التحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية:

أفادت الدراسة من الأساليب الإحصائيّة التالية، ضمن حزمة (SPSS (V.28؛ لتحليل بياناتها:

١) معامل ثبات كودر ريتشاردسون (٢١) KR-21؛ لحساب ثبات أداتي الدراسة.

٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ والأخطاء المعيارية، لبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، واستبانة الممارسات التأملية، علاوةً عن حسابها على مستوى محاور الأداتين، وعباراتهما؛ لتحديد رتب هذه المحاور، والعبارات، ومستويات القياس، ضمن إجابة السؤالين: الأول، والثاني للدراسة.

٣) معامل بيرسون Pearson للارتباط؛ للكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والتفكير التأملي، ضمن إجابة السؤال الثالث للدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

يعرض الجدول (١٠) نتائج **إجابة السؤالين: الأول، والثاني**، فيما يخص حساب مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية لمعلمي المرحلة الثانوية:

الجدول (١٠): "نتائج قياس مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي والممارسات التأملية لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية" ن=٦٩

المتغير	النتائج الإحصائية والحكم على المستوى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	المستوى
الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي	٧٦,١٠١٤٤٩	٢٧,٧٤٦٣٠١	٣,٣٤٠٢٦٢	متوسط
الممارسات التأملية	١١٠,١١٥٩	٣٩,٣٦٣٨٩	٤,٧٣٨٨٥٥	متوسط

ويتضح من الجدول (١٠) أنَّ مستوى المعلمين كان متوسِّطًا على بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، وبالمثل كان مستواهم متوسِّطًا على استبانة الممارسات التأملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، فيما يخص مستوى ممارسات الجدل الرياضي بالإشارة إلى رؤية المعلم هذا الجدل الرياضي مكوِّنًا طبيعيًّا ضمن الممارسات الرياضية؛ فالرياضيات علم قوامه الإثبات، والحجة الرياضية أساس في الإثبات (Ubuz & et al., 2012)، علاوةً إيمان معلم الرياضيات بأن الجدل الرياضي أداةٌ تفعيل، وتدريب للخطاب، المؤثر في مستوى الفهم الرياضي، والقناعة بالتعلم

الرياضي، والميل إلى توظيفه الرياضيات (Bieda, 2010)، عبر الموازنة بين الشراكة التنافسية، والمسؤولية الداعمة (Lin, 2018)، صوب العدالة في تهيئة فرص إنتاج الحجج الرياضية، ومفاوضتها بمرونة (CCSSM, 2010)، بما يبقي للرياضيات مجالاً للتفكير الاستنتاجي، ضمن نظام بدهي، ورؤية الجدل الرياضي على أنَّه شكل مبكر من الإثبات الرياضي (Schwarzkopf, 2015)، ويبقي الجدل الرياضي ممارسة تنشيطية تشخيصية علاجية يجب تعزيزها في صفوف الرياضيات (NCTM, 2000)، عبر تشجيع المتعلمين على النظر بشكل نقدي في حججهم الرياضية، والالتزام بمقبولية الحجج الرياضية (Ayalon & Hershkowitz, 2017)، ودعم التعلم العميق لصنع أدلة مقنعة، وإقامة الدليل، وتفسير خطوات حل المشكلة الرياضية دون الوقوع في تناقض (Francisco, 2022)، وتنمية وعي المتعلم بتفكير شركاء تعلمه الرياضي (Hanna, 2020; & Francisco, 2022)، ودعم المعلم ما سبق بتوفير بيئة صفية محفزة لتبادل الأفكار، وإعطاء المتعلمين حرية صنع الادعاءات (Ayalon & Even, 2016)، وتشجيع التفكير المنتج بشقيه: الإبداعي، والناقد (Solar, 2020)، وتحقيق مستوى من العدالة الاجتماعية، واستدامة التعلم الرياضي (Kosko et al., 2014).

ومن الدراسات السابقة، المتوافقة مع ما سبق: دراسة سوكروان وآخرين (Sukirwan et al., 2017)، التي تؤكد أن شيوع ثقافة الحوار الرياضي تدعم الجدل الرياضي، ودور العلاقات الإنسانية، واستشعار دعم الجدل الرياضي في تشجيع تنوع الأفكار الرياضية، وتقبل اختلاف الآراء، ودراسة كورنيلي وآخرين (Corneli et al., 2019)، التي وظَّفت الجدل الرياضي لنمذجة مهام متعلقة بتحليل الحوارات الرياضية، والنصوص التفسيرية، وفحص، وفهم ترابط المحتوى الرياضي، وتنمية الاستدلال الحسابي، وإثبات النظريات، ودراسة خليل (٢٠٢٣)، التي بيَّنت أن الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي لمعلمي رياضيات كانت بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، فيما يخص مستوى الممارسات التأملية بالإشارة إلى أن المعلم يرى هذه الممارسات التأملية في تدريس الرياضيات معينة على تنمية الرغبة في الشراكة والتواصل مع شركاء الموقف التدريسي؛ لدعم تغيير ذي معنى، أساسه وعي بالممارسة، ونقدها، ونقد نواتجها بإيجابية لها (Farrell, 2008)، وأن تأمله ممارساته التدريسية، وتعلم طلابه، ممَّا يعينه على فهم معتقداته الخاصة، وتعديلها (Bleach, 2014)، عبر تفكير نشط يهيئ لتحسين الممارسات التدريسية بقناعة، واستدامة (York-Barr et al., 2016)، بما يثبت له عمق التجربة، ومداها، بوصفها أساسًا لنموه

المهني، وتطوير خبرات التدريسية (Gurol, 2011)؛ فالمعلم المتأمل أقدر على تحسين أدواته، وأدائه، وتبعًا لفهمه معتقداتهم التدريسية، ومسؤوليته تجاه تطوره المهني (الزغول، ٢٠١٦)، ويلتزم بردم فجوات الخبرة التدريسية، والإفادة من مستجدات التقنية في حل مشكلاته التدريسية (Zeichner & Liu, 2020)، وهو يدرك أنَّ الرياضيات تتطلب تفكيرًا واعيًا في العلاقات، والقواعد الرياضية (الفقي، ٢٠٢٣)، ويهتم بأن يكون على قدرٍ من الإحساس بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والسيطرة على التفكير (Zeichner & Liu, 2020).

ومن الدراسات السابقة، المتوافقة مع ما سبق: دراسة جودة (٢٠١٩)، التي بيَّنت أن الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات كانت بدرجة متوسطة، مع علاقة موجبة، وقوية، ودالة إحصائيًّا بين تطورهم المهني تبعًا رؤية (٢٠٣٠)، وممارساتهم التأملية، وفاعلية ذاتهم التدريسي، وبين ممارساتهم التأملية، وفعالية ذاتهم التدريسية، ودراسة المالكي (٢٠٢٠)، التي بيَّنت أن درجة تقدير واقع الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات كانت متوسطة، ودراسة إردوقان (Erdogan, 2020)، التي بيَّنت أنَّ مستوى معلمي الرياضيات في مهارات التفكير التأملي متوسِّطًا، مع علاقة إيجابية قوية بين مهارات التفكير الناقد، والتأملي لديهم، وكانت مهارات تفكيرهم النقدي منبئات مهمة لمهارات تفكيرهم التأملي، ودراسة التركي والنصيان (٢٠٢١)، التي كانت فيها درجة ممارسات معلمي الرياضيات التأملية متوسطة، وتتأثر بدرجة ثقتهم بكفايتهم على تحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم، وقيمهم التدريسية، علاوةً عن علاقة إيجابية بين ممارساتهم التأملية، ودافعية الإنجاز لديهم، وتتفق بنسبة كبيرة مع دراسة الدهمش وآخرين (Aldahmash et al., 2021)، التي جاءت فيها ممارسات التدريس التأملي لمعلمي الرياضيات ما بين متوسطة، ومرتفعة، خاصة قدرتهم على تقييم الذات، مع ارتباط هذه الممارسات بالتطوير المهني الشامل، والمستمر لهم.

وحُسِبَتْ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة؛ فجاءت نتيجة ذلك كما يبينها الجدول (١١):

الجدول (١١): "نتيجة حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مغيري الدراسة" ن=٦٩

قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الارتباط
٠,٣٤٢**	متوسط
(*) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.05$	(**) قيمٌ دالّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة $\alpha \leq 0.01$

ويتضح من الجدول(١١)، فيما يتعلق **بإجابة السؤال الثالث**، أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والتفكير التأملي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية هي (٠,٣٤٢)، وهي قيمة دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وبالتالي، وعليه؛ فهي بالمثل دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين متغيري الدراسة، عند المعلمين؛ استنادًا إلى ما ذكره النجار والحنفي (٢٠١٠) من أنَّ ارتباط بيرسون يكون متوسطًا ابتداءً من القيمة (٠,٣) إلى أقل من (٠,٧).

ويمكن تفسير هذه النتيجة، فيما يخص كون مستوى الارتباط متوسِّطًا بين مستوى الممارسات المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية، بالإشارة إلى رؤية المعلم الجدل الرياضي مؤشِّرًا على تكون قناعةٍ ما تبعًا لتحليل السياق الرياضي، وفهم عناصره، وعلاقته فهمًا خاصًّا، ما يجعل هذا الجدل الرياضي من دعائم إقامة الحجة الرياضية، والوصول بها إلى الإثبات الرياضي (Ubuz & et al., 2012)، في ظل أنَّ الجدل الرياضي وسط تفاعلي لتبادل مؤثر للأفكار الرياضية، في بيئة تعزز ثقة المتعلم بنفسه، وهو يعرض مبرراته، ويدافع عنها، أو يتقبل بمرونة إثبات خطئها، أو قصورها، اقتداءً بمعلمه المتأمل، بما يدعم شراكة المتعلمين الوصول لفهم عميق، ويقين بنفعية تعلمهم الرياضي (Bieda, 2010)، ضمن سياق يقبل المفاوضة الرياضية؛ بوصفها مؤشِّرًا لشراكة النجاح، وواجبات تحقيق التكامل فيه: ثقةً، ودعمًا، وتوجيهًا، بما يوظف التفكير الناقد المستند إلى تأمل عميق؛ لإيجاد مبررات تفيد مراجعتها، وتجويد ما يُبْنَى عليها في إنتاج حجج رياضية متقنة (Lin, 2018; & CCSSM, 2010)، تتصف بالمقبولية (Ayalon & Hershkowitz, 2017)، ودعم تعلم عميق، دون الوقوع في تناقض، (Francisco, 2022)، علاوةً أن نشأة الجدل الرياضي تنوع، أو تباين في التصورات، والأفكار، يتطلب قبلاً تنوُّعًا في فهم الحدث الرياضي، أو المشكلة الرياضية، صوب صنع مستويات، واتجاهات متنوعة من الغهم، والتوظيف؛ بوصف هذا أساسًا للمناقشات الرياضيات، التي هي أداةٌ لاستفزاز الجدل الرياضي، واستثمار، عبر تنمية وعي المتعلم بتفكير شركاء تعلمه الرياضي (Hanna, 2020; & Francisco, 2022)، وقيادة فاعلة للتدريس، تعين المعلم على الوفاء بمطالب حفز الأفكار، وتوجيه الطلاب بثقة صوب عرض ادعاءاتهم، ومقايضتها (Ayalon & Even, 2016)، وتأكيده أنَّهم مفكرون منتجون: إبداعًا، ونقدًا (Solar, 2020)، وهم يتأملون في المفاهيم الرياضية، أو المسائل الرياضية؛ ليقودهم تأملهم اقتداءً بمعلم يثير دهشتهم، وحيرتهم، إلى

طلب الرأي، عبر عرض نتائج التفكير الأولي على شركاء التعلم؛ ليكون التفكير فيما بعد تشاركيًّا تقوده غايته جمعية مفادها الوصول للصواب؛ لتكون ممارسات الجدل الرياضي إسهامات في دعم الوصول إلى هذا الصواب، وهذ مثال على استدامة تدريسية، واستدامة في التعلم (York-Barr et al., 2016).

ومن الدراسات السابقة، المتوافقة مع ما سبق: دراسة إندراواتينينقسا وآخرين (Indrawatiningsih et al., 2019)، التي بيَّنت أنَّ نجاح الجدل الرياضي، المستند إلى بناء الحجة الرياضية، وتوظيفها، يتطلب قدرةً على التفكير الناقد، في فهم بنية المحتوى الرياضي، ومعالجته، بما يدعم توجيه الجدل الرياضي، في ضوء صحة الحجة الرياضية، ووضوح الأدلة، ومنطقية التفسير.

ودراسة كورنيلي وآخرين (Corneli et al., 2019)، باقتراحها إطارًا عامًا لنمذجة الجدل الرياضي، في تحليل الحوارات الرياضية، والنصوص التفسيرية، وفحص وفهم ترابط المحتوى الرياضي، ودراسة زهانق وكونر (Zhuang & Conner, 2023)، التي بيَّنت أهمية استخدام إجابات الطلاب غير صحيحة في الجدل الجماعي في تحقيق تفكير منتج، عبر سماح المعلمين للطلاب بشرح أفكارهم، وتلقي توجيهات واضحة، والسماح لهم بتصحيح أخطاء تعلمهم الرياضي، ودراسة جودة (٢٠١٩)، التي أوجدت علاقة موجبة، وقوية، ودالة إحصائيًّا بين تطور معلم الرياضيات المهني تبعًا لرؤية (٢٠٣٠) وممارساته التأملية، وفاعلية ذاته التدريسية، علاوةً عن علاقة موجبة، وقوية، ودالة إحصائيًّا بين ممارساته التأملية، وفعالية ذاته التدريسية، ودراسة إردوقان (Erdogan, 2020)، التي بيَّنت علاقة إيجابية قوية بين مهارات معلمي الرياضيات للتفكيرين: النقدي، والتأملي، وكانت مهارات تفكيرهم النقدي منبئات مهمة لمهارات تفكيرهم التأملي، ودراسة التركي والنصيان (٢٠٢١)، التي بيَّنت تأثُّر ممارسات معلمي الرياضيات التأملية بثقتهم بكفايتهم على تحقيق أهداف التعلم، ومعتقداتهم، وقيمهم التدريسية، ودراسة أغاخاني وآخرين (Aghakhani et al., 2023)، التي أكَّدت إيجابيَّة الممارسات التأملية لمعلمي الرياضيات في تحسين اختياراتهم للإستراتيجيات التدريسية بما يلبي حاجات تعليم الرياضيات، وتحقيق بيئة آمنة، وإيجابية لصفوف الرياضيات.

التوصيات:

تقدم الدراسة التوصيات التالية تبعًا لنتائجها، ومناقشة هذه النتائج، في ضوء واقع التطبيق:

١) تضمين خطط التنمية المستدامة لمعلم الرياضيات، ما يثري المهارات، والممارسات التدريسية، خاصَّة في جوانب القياس، والتعزيز لنواتج التعلم الرياضي، ومن ذلك الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية، وفقًا للفلسفة البنائية؛ بوصفها أساسًا لمناهج الرياضيات المطوَّرة.

٢) تأكيد المعنى الاجتماعي في صفوف الرياضيات، عبر تأكيد التفاعل المعرفي بما بدعم سياق التدريس، وبما يحقق شراكة المعلم، والمتعلم، ومسؤولياتهما تجاه نجاح التعلم الرياضي، واستثماره، واستدامته.

٣) التزام المعلم بممارسات تدريسية، ومهام قيادية للتعلم الرياضي، تثير القيم التعاونية، وتتسم بالمرونة، والتقبل، والاعتدال في العلاقة، وتبادل المنافع، والأدوار، ضمن مهام التعلم الرياضي.

٤) تأسيس العلاقة بين المعلم، والمتعلم على الإفادة من النقد، والحكم على مستوى التعلم، وعلى المتعلمين: شراكةً، وإنتاجًا، وكفاءةً، ومن ذلك الإفادة من المغالطات المنطقية، ومشكلات التعلم الرياضية، عبر تدريس بنائي، قوامه الجدل، والاستدلال، والتبرير، صوب تعميق الفهم الرياضي، وإثبات معناه، وترسيخ حجيَّة المنطق الرياضي.

٥) دعم مشاركة المتعلمين في إيصال تفكيرهم الرياضي، عبر بناء جماعي، وتوظيف الفهم المتكون، ومنطق الرياضيات، والتفسيرات المقترحة منهم؛ بوصفها دعائم للجدل الرياضي؛ لتحويل الخطاب نحو التبرير، وفق معايير اجتماعية، تضمن العدالة الاجتماعية، والديمقراطية، واتصاف سياق التعلم الرياضي بالتنمية المستدامة.

٦) إعمال ثقافة المفاوضة الرياضية، واستحقاق عقل المتعلم السعي في ضوء الشك العلمي نحو البصيرة، ما يعني ضرورة الالتزام بوضع الأسس لمزيد من التحول نحو الجدل الرياضي.

٧) التأكيد على وظيفية الحجة الرياضية من خلال بيئة التعليم والتعلم الرياضيين؛ بوصف الإقناع العلمي تبعًا لهذه الحجة عامل تحفيز للمتعلمين نحو تفاعل إيجابي في نشاط للتعلم الرياضي، قوامه الاجتماعية، المستوعبة قضايا التحدي الرياضية.

٨) الاهتمام بمراعاة الموازنة، والاعتدال، ومراعاة الفروق الفردية في جوانب متصلة بالجدل الرياضي، منها: استقلالية المتعلم، مستوى المشاركة، والطلب المعرفي، ومهام التفكير الجماعي، خاصة عند التداول المعرفي؛ لأجل الانتقال من مستوى الخطاب، إلى التبرير، والحجة.

٩) الإفادة من أداتي الدراسة، وهما: بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، واستبانة الممارسات التأملية، في توجيه تدريس الرياضيات، بما يدعم أهداف تدريسه، ويتفق مع خصائص محتواه، علاوةً عن إفادة مشرف الرياضيات التربوي من الأداتين في الملاحظة، والقياس، والتقويم للممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي، والممارسات التأملية، خلال الزيارات الإشرافية، علاوةً عن تطبيق هذا المشرف التربوي ممارسات إشرافية متسقة مع معاني هذا الجدل الرياضي، وأفكار هذا الممارسات التأملية.

المقترحات:

متابعةً لجهود البحث، تقترح الدراسة تنفيذ دراسات تبحث ما يلي:

١) فاعليَّة مجتمعات التعلم المهنية في تنمية الجدل الرياضي، والتفكير التأملي لمعلمي الرياضيات.

٢) فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل الديمقراطي في تنمية الجدل الرياضي وإستراتيجيات التدريس التأملي.

٣) الفروق في الجدل الرياضي، والتفكير التأملي للمعلمين تبعًا لمتغيراتٍ، مثل: النوع الاجتماعي، وخبرة التدريس، والدورات التدريبية، والمؤهل العلمي، والحصول على الرخصة المهنية.

٤) علاقة الجدل الرياضي، والتفكير التأملي لدى معلم الرياضيات بمتغيرات، مثل: التفكير ما وراء المعرفي، والذات التدريسية، والمرونة الفكرية.

المراجع العربية:

أولًا: المراجع العربية:

التركي، عبد الله منصور، والنصيان، عبد الرحمن محمد. (٢٠٢١). الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(١٨)، ١١١-١٢٨.

جودة، سامية حسين. (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (١)، ١٨١-٢٢٩.

الحارون، شيماء حمودة. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية في تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمي العلوم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٥ (٣)، ٧٧-١٢٢.

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٤). برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٧، ١٣٣-١٧١.

خليل، إبراهيم الحسين. (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية المعززة للجدل الرياضي الجماعي في صفوف الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة بيشة للعلوم التربوية*، ٦ (٢)، ٥٠٦-٥٣٧.

الدغيم، خالد بن إبراهيم، الفهد، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢١). دور برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة في تنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (١١)، ١٤٢-١٧١.

رستم، نهال منير، والرمحي، رفاء جمال. (٢٠٢٢). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة رام الله والبيرة بفلسطين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦ (١)، ٣٠٦-٣٣٣.

الرواحي، منصور بن ياسر. (٢٠٢٢). أثر الملاحظة الصفية باستخدام Lesson Note في تنمية الممارسات التأملية التدريسية لدى معلمي الرياضيات بسلطنة عُمَان من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية بجامعة قطر*، ١٩، ١١٤-١٣٤.

الزغول، سخاء جمعة. (٢٠١٦). *مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الزهراني، يحيى مزهر؛ وعفيفي، محرم يحيى. (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على استخدام النماذج الإلكترونية التفاعلية في تنمية مهارات الجدل العلمي لدى طلاب العلوم والرياضيات بالكلية الجامعية بالقنفذة جامعة أم القرى، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (١٠)، ٢٧١-٣٢٣.

سالم، طاهر سالم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المعلمين وتحسين الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات لديهم. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٧٧، ١٢٠٣-١٢٥٤.

الصعيدي، منصور سمير. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التدريس التأملي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣٣ (٦)، ٥٩-٨٧.

عبد العال، هبة محمد. (٢٠٢٣). وحدة مقترحة في المنطق الرياضي وفاعليتها في تنمية مهارات الجدل الرياضي والثقة الرياضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٦ (٦)، ١٠-٥١.

عبد الفتاح، إبتسام عز الدين. (٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المعرفة البيداغوجية بمحتوى مادة الرياضيات والممارسات التأملية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (١)، ٢٦٨-٣٣٤.

العمري، ناعم بن محمد؛ والدهمش، عبد المولى بن حسين؛ وعلي، طاهر علي؛ والسليمي، حمود سعيد. (٢٠١٨). طبيعة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٩ (٣)، ٣١٥-٣٤١.

الفقي، إسماعيل. (٢٠٢٣). النمو المعرفي بين نظريتي بياجيه وفيجوتسكي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣ (١١٨)، ١-٢٤.

قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*. عالم الكتب.

المالكي، عبد العزيز بن درويش. (٢٠٢٠). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في منطقة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣ (٨-ج٢)، ١٢٠-١٥١.

النجار، عبد الله، وحنفي، أسامة. (٢٠١٠). *مبادئ الإحصاء للعلوم الإنسانية مع تطبيقات حاسوبية*. مؤسسة شبكة البيانات.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abdulaal, H. M. (2023). A Proposed Unit on Mathematical Logic and Its Effectiveness in Developing Mathematical Argumentation Skills and Mathematical Confidence Among First-Year Basic Education Students. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *26*(6), 10-51.

Abdulfattah, I. E. (2021). A Program Based on the Theory of Successful Intelligence to Develop

Pedagogical Knowledge of Mathematics Content and Reflective Practices Among Student Teachers at the College of Education. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *24*(1), 268-334.

Al-Doghaim, K. I., Al-Fahd, N. A. (2021). The Role of A School-Based Professional Development Program in Developing Reflective Practices Among Female Mathematics Teachers. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *24*(11), 142-171.

Al-Faqi, I. (2023). Cognitive Development Between Piaget and Vygotsky's Theories. (In Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, *33*(118), 1-24.

Al-Haroun, S. H. (2012). A Proposed Training Program Based on the Approach to Writing Reflective Records in Developing Reflective Thinking Skills and Professional Competencies Among Science Teachers. (In Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, *15*(3), 77-122.

Al-Maliki, A. D. (2020). The Reality of Reflective Practices Among Mathematics Teachers in the Najran Region. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *23*(8-P.2), 120-151.

Al-Najjar, A.; & Hanafi, O. (2010). *Principles of Statistics for the Humanities with Computer Applications*. (In Arabic). Data Network Foundation.

Al-Omari, N. M.; Al-Dahmash, A. H.; Ali, Tahir Ali; Al-Sulaimi, H. S. (2018). The Nature of Reflective Practices Among Secondary School Mathematics Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia from Their Point of View. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *19*(3), 315-341.

Al-Rawahi, M. Y. (2022). The Impact of Classroom Observation Using Lesson Note on Developing Reflective Teaching Practices Among Mathematics Teachers in the Sultanate of Oman from Their Point of View. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences at Qatar University*, 19, 114-134.

Al-Saidi, M. S. (2022). The Effectiveness of A Training Program Based on the Use of Cloud Computing in Developing Reflective Teaching Skills and Improving the Self-Efficacy of Mathematics Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *33*(6), 59-87.

Al-Turki, A. M., & Al-Nasyan, A. M. (2021). Reflective Practices and Their Impact on Achievement Motivation Among Mathematics Teachers at the Primary Level in the Qassim Region. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*(18), 111-128.

Al-Zaghoul, S. J. (2016). *The Level of Reflective Practices Among Teachers and Their Relationship to Their Professional Competencies in Teaching* [Unpublished master's thesis]. (In Arabic). The Hashemite University.

Al-Zahrani, Y. M.; & Afifi, M. Y. (2018). The Effectiveness of A Proposed Strategy Based on the Use of Interactive Electronic Models in Developing Scientific Argumentation Skills Among Science and Mathematics Students at the University College in Al-Qunfudhah, Umm Al-Qura University, (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *21*(10), 271-323.

Hasan, S. M. (2014). A Program Based on Metacognition Theory in Developing Reflective Teaching Skills and Self-Efficacy Among Student Mathematics Teachers in Colleges of Education. (In Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology*, 47, 133-171.

Jawdah, S. H. (2019). Professional Development of Mathematics Teachers in the Tabuk Region in Light of Vision 2030 and Its Relationship to Reflective Practices and Teaching Self-Efficacy. (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *22*(1), 181-229.

Khalil, I. A. (2023). The Level of Teaching Practices that Enhance Group Mathematical Debate in Middle School Mathematics Classes. (In Arabic). *Bisha University Journal of Educational Sciences*, *6*(2), 506-537.

Qazamel, S. H. (2013). *The Modern Dictionary in Education*. (In Arabic). The world of books.

Rostom, N. M., & Al-Ramahi, R. J. (2022). The Degree of Reflective Practices Among Mathematics Teachers in the Basic Education Stage in Ramallah and Al-Bireh Governorate at Palestine. (In Arabic). *International Journal of Educational Research*, *46*(1), 306-333.

Salem, T. S. (2020). The Effectiveness of A Proposed Training Program Based on Lesson Study to Develop Creative Teaching Skills for Student Teachers and Improve Their Self-Efficacy in Teaching Mathematics. (In Arabic). *Educational Journal of the Faculty of Education at Sohag University*, 77, 1203-1254.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Aghakhani, S., Lewitzky, R. A., & Majeed, A. (2023). Developing Reflective Practice Among Teachers of Mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *18*(4), 1-10.

Aldahmash, A. H., Alshalhoub, S. A., & Naji, M. A. (2021). Mathematics Teachers' Reflective Thinking: Level of Understanding and Implementation in Their Professional Practices. *PLOS ONE*, *16*(10), 1-17.

Andriessen, J. (2007). Arguing to Learn. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp.443–459), Cambridge University Press.

Ayalon, M., & Even, R. (2016). Factors Shaping Students' Opportunities to Engage in Argumentative Activity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *14*, 575–601.

Ayalon, M., & Hershkowitz, R. (2017). Mathematics Teachers' Attention to Potential Classroom Situations of Argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior*, *49*, 163-173.

Ayalon, M. (2019). Exploring Changes in Mathematics Teachers' Envisioning of Potential Argumentation Situations in the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 85, 190–203.

Bleach, J. (2014). Developing Professionalism Through Reflective Practice and Ongoing Professional Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(2), 185-197.

Bleiler, S. K., Thompson, D. R., & Krajčevski, M. (2014). Providing Written Feedback on Students' Mathematical Arguments: Proof Validations of Prospective Secondary Mathematics Teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *17*, 105–127.

Brodie, K. (2014). Learning About Learner Errors in Professional Learning Communities.

Educational Studies in Mathematics, *85*(2), 221–239.

Casey, S., Lesseig, K., Monson, D., & Krupa, E. (2018). Examining Preservice Secondary Mathematics Teachers' Responses to Student Work to Solve Linear Equations. *Mathematics Teacher Education and Development*, *20*(1), 132–153.

Cayton-Hodges, G.A. (2016). Assessing Mathematical Argumentation through Automated Conversation. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, ED583746, 1471-1478.

Corneli, J., Martin, U., Murray-Rust, D., Nesin, G. R., Pease, A. (2019). Argumentation Theory for Mathematical Argument. *Argumentation*, *33*, 173–214.

Erdogan, F. (2020). The Relationship Between Prospective Middle School Mathematics Teachers' Critical Thinking Skills and Reflective Thinking Skills. *Participatory Educational Research*, *7*(1), 220-241.

Farrell, T. S. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Center of Applied Linguistic Network.

Francisco, J. (2022). Supporting Argumentation in Mathematics Classrooms: The Role of Teachers' Mathematical knowledge. LUMAT: *International Journal on Math, Science and Technology Education*, *10*(2), 147–170.

Gun, B. (2011). Quality Self-Reflection Through Reflection Training. *English Language Teaching Journal*, *65*(2), 126-135.

Gurol, A. (2011): Determining the Reflective Thinking Skills of Pre-Service Teachers in Learning and Teaching Process. *Energy Education Science and Technology*, *3*(3), 387-402.

Hanna, G. (2020). Mathematical Proof, Argumentation, and Reasoning. *Encyclopedia of Mathematics Education*, 561-566.

Hufferd-Ackles, K., Fuson, K., & Sherin, M. G. (2015). Describing levels and components of a math-talk learning community. In E. A. Silver & P. A. Kenny (Eds.), *More lessons learned from research: Volume 1: Useful and usable research related to core mathematical practices*, 125-134.

Indrawatiningsih, N, Purwanto, As'ari, A. C Sa'dijah, C, & Dwiyana. (2019). Students' Mathematical Argumentation Ability in Determining Arguments or not Arguments. *Journal of Physics: Conference Series*, *1315*, 1-7.

Kosko, K. W., Rougee, A., & Herbst, P. (2014). What Actions Do Teachers Envision When Asked to Facilitate Mathematical Argumentation in the Classroom?. *Mathematics Education Research Journal*, *26*, 459–476.

Krpan, M. (2018). *Teaching Math with Meaning; Cultivating Self-Efficacy Through Learning Competencies*. Toronto: Pearson Education.

Lin, P. J. (2018). The Development of Students' Mathematical Argumentation in a Primary Classroom. *Educação & Realidade*, *43*, 1171-1192.

Muhtadi, D., Sukirwan, Hermantom, R, Warsito, & Sunendar, A. (2020). How Do Students Promote Mathematical Argumentation Through Guide-Redirecting Warrant Construction?. *Journal of Physics: Conference Series*, *1613*, 1-8.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards: Mathematics Standards*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers.

Osterman, K. & Kotkamp, R. (2002). *The contemplative Practice of Educators is the Problem of Improving Education and the Need to Solve it*. University Book House.

Reuter, F. (2023). Explorative Mathematical Argumentation: A Theoretical Framework for Identifying and Analyzing Argumentation Processes in Early Mathematics Learning. *Educational Studies in Mathematics*, *112*, 415–435.

Rodríguez, S. J. (2008). Teachers' Attitudes Towards Reflective Teaching: Evidences in A Professional Development Program (PDP). *PROFILE*, 10, 91-111.

Rumsey, C. (2013). A Model to Interpret Elementary-School Students' Mathematical Arguments. In Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.

Rumsey, C., & Langrall, C. (2016). Promoting mathematical argumentation. *Teaching Children Mathematics*, *22*(7), 412–419.

Rupnow, T, J.; & Barker, D. (2021). A Mathematics Teacher's Learning Through Reflection-in-Action. *Perspectives In Learning*, 19(1), 65-83.

Salazar-Torres, J., Vera, M., Contreras, Y., Gelvez-Almeida, E., Valbuena, O., Barrera, D., & Rincon, O. (2019). Mathematical Argumentation in the Classroom. Journal of Physics: Conference Series, *III International Meeting of Mathematical Education*, 11–13 April 2019, San José of Cúcuta, Colombia, 1-6.

Schwarzkopf, R. (2015). *Argumentationsprozesse im Mathematikunterricht der Grundschule: Ein Einblick* (In Afghani). In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter, & G. H. Weiss (Eds.), Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zu Argumentation in den Unterrichtsfächern, 31–45

Solar, H., Andres, O., Deulofeu, J., & Ulloa, R. (2020). Teacher Support for Argumentation and the Incorporation of Contingencies in Mathematics Classrooms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *52*(12), 1-29.

Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*, *10*, 313–340.

Sukirwan, S.; Darhim, D.; Herman, T.; & Prahmana, R. (2017). The Students' Mathematical Argumentation in Geometry. *Journal of Physics Conference Series*, *943*(1), 1-6.

Tristanti1, L. B., & Nusantara, T. (2021). Improving Students' Mathematical Argumentation Skill Through Infusion Learning Strategy. *Journal of Physics: Conference Series*, *1783*, 1-7.

Ubuz, B., Dincer, S., & Bulbul, A. (2012). Argumentation in Undergraduate Math Courses: A study on Proof Generation. *Proceedings of the 36th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education in Taiwan*, *4*, 163-170.

Walsh, S.; & Mann, S. (2015). Doing Reflective Practice: A Data-Led Way Forword. *English Language Teaching Journal*, *69*(4), 351-362.

Ward, A. & Gracey, J., (2006). Reflective Practice in Physiotherapy Curricula: A survey of UK. University Based Professional Practice Coordinators. *Medical Teacher*, 28(1), 32-39.

Webber, D. E. (2013). *Using Technology to Develop a Collaborative-Reflective Teaching Practice Toward Synthecultural Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teacher Preparation* [Unpublished Doctoral Thesis]. The Pennsylvania State University.

Witherspoon, E., Miller, D., Pinerua, I., & Gerdeman, D. (2022). *Mathematical and Scientific Argumentation in PreK-12: A Cross-Disciplinary Synthesis of Recent DRK-12 Projects*. American Institutes for Research.

York-Barr, J.; Sommers, W.; Ghere, G. & Montie, J. (2016). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*. (3rd Ed.). Corwin Press.

Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2020). A Critical Analysis of Reflective as a Goal for Teacher Education. *Handbook of Reflective and Reflective Inquiry*, 67-84.

Zhuang, Y. & Conner, A. (2022). Secondary Mathematics Teachers' Use of Students' Incorrect Answers in Supporting Collective Argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, https://doi.org/10.1080/10986065.2022.2067932, 1-24.

القيادة المستدامة كمدخل لتحسين جودة الأداء المهني للمعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض

Sustainable Leadership as Approach to Improve the Quality of Professional Performance of Teachers in Public Schools in Riyadh

إعداد

د. علي بن مرزوق معيض الغامدي

أستاذ الإدارة التربوية مشارك

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ali Marzouk Maeed Alghamdi

Associate Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: aalghamdi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-012

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٤/٢١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٥/١٦ م

المستخلص

هدفت الدراسة الكشف عن واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، ومستوى جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة والتوصل إلى مقترحات لتحقيق هذه الجودة من خلال القيادة المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨٥) من معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينةِ الرياض. وكان من أبرز النتائج أن واقع ممارسات القيادة المستدامة في المدارس الحكومية جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (٢,٣٧)، وأن استجابات عينة الدراسة كانت كبيرة بالنسبة للمسئولية الاجتماعية وذلك بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، ثم السلوك الأخلاقي (٢,٧١)، ثم النظرة المستقبلية (٢,٤٥)، في حين جاء الإبداع بمتوسط حسابي (٢,٢٧)، وكذلك التنمية المهنية للمعلمين بمتوسط حسابي (١,٩٣) وهي نسبة متوسطة. كما أن جودة الأداء المهني للمعلمين جاءت بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وهي كبيرة، وجاء التطور المهني بمتوسط حسابي (٢,٧٨)، ثم مهارات التفكير بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، ثم توظيف تقنية المعلومات بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، كما أن أفراد العينة موافقون على مقترحات تحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين من خلال القيادة المستدامة بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (٢,٨٧).

الكلمات المفتاحية: جودة الأداء المهني، المعلمين، القيادة المستدامة، المدارس الحكومية.

Abstract

The study aimed to reveal the reality of the performance of leaders in public schools in the city of Riyadh, and the level of quality of professional performance of teachers in the light of sustainable leadership and to reach proposals to achieve this quality through sustainable leadership. The study used the descriptive approach and used the questionnaire as a tool. The study was applied to a sample of (385) middle and secondary school teachers in Riyadh. One of the most prominent results was that the reality of sustainable leadership practices in public schools was high with a mean (2.37), and that the responses of the study sample were large for social responsibility with a mean (2.73), then ethical behavior (2.71) the then future outlook (2.45), while creativity came with a mean (28.2), as well as professional development with a mean (1.93), which is an average percentage. The quality of teachers' professional performance came with a mean (2.70), which is large, and professional development came with a mean (2.78), then thinking skills with a mean (2.72), then information technology with a mean (2.57), and the respondents agreed with the proposals to achieve the quality of teachers' professional performance through sustainable leadership to a large extent and with a mean (2.87).

Keywords: quality of professional performance, teachers, sustainable leadership, public schools.

مقدمة:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيق التنمية المستدامة للمعلم من خلال البرامج المهنية والتشريعات التي تضمن تحقيق تطور مهني مستمر للمعلمين مما يحقق جودة التعليم، بالإضافة إلى وجود اتجاه متنام بتدريب المعلمين على التطبيقات ومتابعة نتائج التدريب (العيسى، ٢٠٢٣).

كما تسعى إلى الاهتمام بتنمية المعلم مهنياً ورفع كفاياته، من خلال الأساليب الإشرافية الحديثة، فهو القائد التربوي الذي يثير دافعية التلاميذ واستعداداتهم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويمتلك مهارات التنفيذ والتقويم، وينشط عملية النمو المتكامل، كما أنه وسيط فعال مع الوالدين والبيئة المحلية والمجتمع الخارجي (أحمد وآخرون، ٢٠١٨).

إن تطبيق القيادة في المؤسسات التعليمية يطور الأداء الإداري والتعليمي في المدرسة وهذا ما أكدته دراسة الخضير (٢٠٢١) بأنها تساهم في رفع المستوى التعليمي للطلبة، والتطوير المهني للمعلمين، وتحافظ على الثقافة المدرسية، والروح المعنوية العالية. وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية ممارسة القيادة المستدامة في ممارسة الأعمال الإدارية مثل دراسة (Ishak & Hussin, 2022)، ودراسة (بني مرتضى والزراعة، ٢٠٢٢)، ودراسة (Yavas, 2022).

ولكي تتمكن المدارس من توفير تجارب تعليمية عميقة تعد القيادة الفعالة أمرًا مهما (Sezgin-Nartgün et al., 2020). حيث ترتبط القيادة المستدامة للمديرين بشكل كبير بالرضا الوظيفي لدى المعلمين (Ishak & Hussin, 2022). فليس للقيادة المستدامة تأثير كبير على التطوير المهني للمعلمين وأدائهم فحسب، بل تؤدي أيضًا دورًا محوريًا في تحسين المدرسة ونجاح الطلاب (Liao,2022).

فالقيادة المستدامة نوع من القيادة تؤمن بالتغيير من خلال تفعيل المسئولية والمشاركة الفعالة، وتلاقح الأفكار المتميزة، والمحافظة على الموارد البشرية والمادية واستثمارها، وهي ذاتية التعزيز، وتسعى نحو تحقيق استدامة التعلم، وتعزيز التنمية في المؤسسة التعليمية (حوالة والمطيري، ٢٠١٩)، وتتضح أهمية القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية لأنها تدعم النجاح الذي يعم الجميع دون تمييز وتقوم على تطوير أفرادها، ليصبحوا مؤهلين لشغل الوظيفة.

وتؤدي القيادة المستدامة دورًا مهمًا في تطوير وتحسين الأداء للقيادات بالمؤسسات التعليمية، لرفع مكانة تلك المؤسسات وتبوئها مكانة مرموقة (علي، ٢٠٢٢). فقد أكدت دراسة عيد والزهراني

(٢٠٢٢) على أن القيادة المستدامة تسهم في رفع جودة الأداء، وزيادة المعرفة والثقة والابتكار الاستراتيجي، وتحقق التوازن بين الموارد البشرية، والمادية، والبيئية، والمجتمعية.

ومما سبق تتضح أهمية القيادة المستدامة وممارستها لتحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين، لدورها في تحويل أفراد المجتمع المدرسي إلى مشاركين فاعلين في تحقيق أهداف المدرسة ورسم رؤية المدرسة، وصولا إلى التحسين المستمر من خلال خلق أداء تنظيمي مرن وطويل الأمد والالتزام بالمسئولية الاجتماعية، ومن هنا تظهر أهمية القيادة المستدامة كمدخل لتطوير منظومة التعليم في المدارس الحكومية لتحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين وهو الأمر الذي سوف يتم التركيز عليه في الدراسة الحالية.

مشكلةُ الدراسة:

تبذل وزارة التعليم جهودا كبيرة للتطوير في شتى المجالات وخاصة التعليم العام حيث تبذل وزارة التعليم جهدًا لجعل مخرجات التعليم مواكبة للمتغيرات التي يشهدها العالم بصفة عامة والمملكة بصفة خاصة، وبما أن المعلم هو الركن الأساسي في النظام التعليمي، فلابد من العمل على رفع مستوى أداء المعلم وتطويره المهني في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (المشيقح، ٢٠٢٢). ولأهمية القيادة المدرسية تشير حوالة والمطيري (٢٠١٩) إلى أن القيادة المدرسية مهمة في توجيه وتنسيق الأعمال المدرسية وتجويدها حيث ينبغي لكل قائد مدرسة أن يكون فعالاً قادرًا على مواجهة التغيرات، وأداء المسؤوليات القيادية والإدارية، وتطور دوره من مسؤول عن إدارة شئون المدرسة إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير.

وأبرزت دراسة جولمالي وأحمد Goolamally and Ahmad (2014) أن اختيار قادة ومديري المدارس على أساس الأقدمية أو الكفاءة في أداء العمل من خلال تقييم المهارات الإدارية والتنظيمية– وهو الممارسة الحالية– قد لا يكون مناسبًا لتعزيز القيادة. وذكرت دراسة عبدالله (٢٠٢٠) أن واقع الجهود المبذولة للتطوير والآليات التي تستخدم لأجل التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية تحتاج إلى الدعم والتخطيط الجيد مع ترتيب الأولويات وفقًا لاحتياجات المعلمين.

كما أشار كوك Cook(2014) إلى وجود تأثير لممارسة القيادة المستدامة في رفع مستوى الأداء التعليمي للطلبة، وتطوير المستوى المهني للمعلمين، والمحافظة على الثقافة المدرسية والروح المعنوية

العالية للعاملين، وذكر أوان وخان Awan and Khan (2021) أن تطبيق ممارسات القيادة المستدامة تدعم بشكل فردي تقوية الأداء الاجتماعي للعاملين.

وترى الخضير (٢٠٢١) أن المؤسسات التعليمية العربية ما زالت بحاجة إلى رفع مستوى مخرجاتها التعليمية عن طريق تبني وتطوير قيادتها التعليمية من منظور الاستدامة، وعلى الرغم من محاولات التحسين من قبل الإدارات التربوية إلا أنه مازال هناك مشكلات تواجه الإدارة المدرسية، وقد أشارت دراسة عيداروس (٢٠١٤) والعمري (٢٠١٨) إلى وجود قصور في مستوى الكفاءة الإدارية والفنية لدى قيادات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وبينت دراسة رسمي وآخرون (٢٠١٩) وجود قصورٍ في مستوى أداء قيادات المؤسسات التعليمية بمصر، كما أظهرت نتائج دراسة الخباز (٢٠١٩) أن ممارسة القيادات التربوية الكويتية للقيادة الأخلاقية جاءت متوسطة، وفي فلسطين أوضحت نتائج دراسة الفار (٢٠١٣) تدني مستوى كفايات التقويم والرقابة لدى مديري المدارس الثانوية.

كما أوضحت نتائج دراسة العيسى (٢٠٢٣) وجود قصور لدى المملكة العربية السعودية في تدريب المعلمين على التطبيقات العملية، كما عنيت العديد من الدول الغربية بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم وبذلت الكثير من الجهد من أجل تحقيق أبعادها وتحسين المستوى المهني للمعلم. وأوضحت نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٩) وجود قصور في برامج التنمية المهنية للمعلمين في السعودية في استخدام التكنولوجيا والإنترنت، وعدم إتاحة الفرصة للمشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية.

وتعدُ القيادة المستدامة من الأساليب الحديثة التي تساعد على تطوير ممارسات القادة في العمل؛ لما لها من آثار إيجابية في مجالات مختلفة منها التعليم، فقد ظهرت عام ٢٠٠٣ عندما خصص بعض الباحثين وقتهم لبحث أسباب تدني مستوى القيادة في المدارس، وجاء مفهوم القائد المستدام لتقديم حلول لمشكلات ضعف الأداء ونقص الكفاءة لدى القادة (Farooq, 2019).

وهي تمثل منهجًا قياديًا حديثًا للتغلب على تحديدات القيادة التقليدية، والتي لم تعد كافية للحد من التحديدات والتعقيدات، فالقيادة المستدامة تهدف إلى التحول من الممارسات التقليدية والمتمثلة بالتحكم في الموارد المالية والبشرية إلى توجيه بيئات العمل للمساهمة في التأثيرات البيئية والاجتماعية، وأن تكون كافة عناصر التنظيم داخليا وخارجيا مستدامة مما يمكن بيئات العمل على تحقيق الصدارة (الحدراوي وآخرون، ٢٠١٨).

ورغم الإقرار بأهمية القيادة المستدامة في تحسين جودة الأداء المهني للمعلمين، إلا أن هناك نقصًا ملحوظًا في الدراسات العربية التي تتعلق بدراسة هذا المجال، فمعظم الدراسات المتوفرة تركز على جوانب محددة من القيادة أو الأداء المهني، ولا تتناول العلاقة الترابطية بينهما بشكل شامل، يؤدي هذا النقص إلى عدة تحديات:

- فجوة معرفية: يحد من فهم كيفية تأثير القيادة المستدامة على مختلف جوانب الأداء المهني للمعلمين، مثل مهارات التدريس والتحفيز والالتزام الوظيفي.
- صعوبة اتخاذ القرار: تعيق صانعي القرار التربويين عن وضع سياسات وبرامج مستندة إلى الأدلة لتعزيز القيادة المستدامة وتحسين جودة أداء المعلمين.
- تحديات الدراسة: يمثل تحديًا أمام الباحثين الراغبين في استكشاف هذا المجال، حيث يقلل من فرص البناء على عمل سابق وتطوير فهم أعمق للعلاقة بين المتغيرات.

لذا، من الضروري توجيه الجهود البحثية نحو سد هذه الفجوة المعرفية ودراسة العلاقة بين القيادة المستدامة وجودة الأداء المهني للمعلمين بشكل معمق وشامل. وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع أداء القيادات لأبعاد القيادة المستدامة في المدارس الحكومية بمدينةِ الرياض من وجهة نظر المعلمين؟
٢- ما مستوى جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟
٣- ما مقترحات تحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين من خلال القيادة المستدامة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١- الكشف عن واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية للقيادة المستدامة من وجهة نظر المعلمين.

٢- التعرف على مستوى جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارس الحكومية.

٣- التوصل إلى مقترحات لتحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين من خلال القيادة المستدامة بالمدارس الحكومية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية مما يلي:

١- أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو نمط القيادة المستدامة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض والذي يعد من الموضوعات البارزة والمطروحة على الساحة التربوية؛ لتحقيق رضا المستفيدين منها.

٢- يؤمل أن تقدم هذه الدراسة إضافة علمية لمفهوم القيادة المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومن ثم تسهم في إثراء المكتبة العربية.

٣- تناول هذا الموضوع يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تدعم توجه التعليم للمساهمة في التأثيرات الاجتماعية والاقتصادية، واستدامة التعليم والتطوير للموارد البشرية، وإسهام المؤسسات التعليمية في تحقيق مجتمع يتمتع بالتنمية المستدامة.

وتكتسب الدراسة أهمية تطبيقية من:

١- كونها تكشف عن واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية لأبعاد القيادة المستدامة.

٢- يمكن أن تدفع نتائج الدراسة الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول تفعيل القيادة المستدامة ومتطلباتها.

٣- تفيد الدراسة في الكشف عن واقع تطبيق ممارسات القيادة المستدامة في قطاع التعليم الحكومي مما يساعد في إعداد الخطط للتغلب على مشكلات تطبيق القيادة المستدامة، لإحداث الجودة المنشودة بقطاع التعليم، ومن ثم تحسين نواتج تعلم الطلاب.

٤- قد تقدم الدراسة صورة واضحة لمستوى ممارسة القيادة المستدامة وسبل تحسينها، مما يساعد المسئولون في الإدارات التعليمية على تلافي جوانب الضعف في التطبيق والاستفادة من المقترحات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وذلك بالتركيز على واقع جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارس الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

الحدود المكانية والزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية على بعض المدارس الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٥ هـ.

الحدود البشرية: تم التطبيق على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المستدامة Sustainable Leadership:

تعرف القيادة المستدامة بأنها القيادة القائمة على التغيير ومراعاة احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية وتشجيع المعلمين الماهرين، وأن يتجه نظام المؤسسة التربوية بأكمله نحو تعليم الطلاب الذين سيكونون قادرين على قيادة أنواع مختلفة من المؤسسات بطريقة مسئولة نحو أنماط مجتمعية مستدامة (Leal Filho et al., 2020).

وفي الدراسة الحالية تعرف القيادة المستدامة إجرائيًا على أنها توجه معاصر يمكن تطبيقه في المدارس الحكومية يركز على الممارسات التي من شأنها تحقيق استدامة تلك المدارس كمؤسسة فاعلة من خلال التركيز على المجالاتِ الآتية: (الإبداعُ، المسئوليةُ الاجتماعية والبيئية، النظرة المستقبلية، السلوك الأخلاقي، التنمية المهنية للمعلمين).

جودة الأداء المهني Professional Performance:

عرفت بأنها توافر بيئة عمل مناسبة للعاملين تساعدهم على بناء علاقات طيبة والنهوض بصحتهم ورفاهيتهم ورضاهم الوظيفي، وتنمية كفاءتهم والتوازن بين بيئة العمل والحياة خارج نطاق أعمالهم (Pavithra & Barani, 2012).

ويمكن تعريف جودة الأداء المهني للمعلم إجرائيًا بأنها المؤشرات والإمكانات والصفات والشروط الواجب توافرها في المعلمين بالمدارس الحكومية والتي توفر أعلى المستويات لديهم والتي في ضوئها يتم الحكم على مدى جودة أدائهم والمعايير المستوحاة من معايير الأداء المهني لهم. وتقاس بالمستوى الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانةِ المعدة لذلك والمحددة بالمجالاتِ الآتية: (التطور المهني، مهارات التفكير، توظيفُ تقنية المعلومات).

الإطارُ المفاهيمي للدراسة:

مفهومُ وأبعاد القيادة المستدامة:

عرف هلال ومحمد (٢٠٢١) القيادة المستدامة بأنها "قدرة قائد المؤسسة على تبني توجه مستدام يساعده في تحقيق عوائد ونتائج أفضل وأكثر استخداما من خلال توظيف واستثمار كل الموارد المتاحة لدى المؤسسة في إدارة التنوع وتعزيز المسئولية الاجتماعية بما يعزز تلاقح الأفكار الجيدة والممارسات الناجحة ويطور الأداء المدرسي ويحقق ريادته" (ص٣٨١). وتشير القيادة المستدامة إلى القدرة على توجيه وتحفيز المعلمين لتحقيق التحسين المستمر في أدائهم المهني، وتعزيز الابتكار، والتطوير المستدام في المؤسسة التعليمية.

وأشار كريري (٢٠١٩) أن القيادة المستدامة تتعرف على المتغيرات المحيطة والمؤثرة من خلال الانفتاح على المجتمع ومختلف المنظمات، وللقيادة المستدامة تأثيرا واضحا على تحسين المدرسة لامتلاكها رؤية قوية متجذرة، وحساسية عالية تجاه التوقعات المستقبلية، ووضوح الأهداف، والدافعية والتصميم، والتركيز المستدام على التدريس والتعلم. وأكدت الطبلاوي (٢٠١٨) أن القيادة المستدامة ليست مفهومًا نظريًا، بل هي عنصر أساسي لكافة المنظمات والمؤسسات لتحقيق الاستدامة، والشمولية التي تمتاز بها القيادة المستدامة.

وتعددت أبعاد القيادة المستدامة وذلك تبعًا لتعدد وجهات نظر الكتاب والباحثين ومنظري الإدارة، فعلى صعيد الدراسات الأجنبية حددت دراسة هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink, 2004) أبعاد القيادة المستدامة في: التعلم المستدام، والنجاح المستمر، والعدالة الاجتماعية، والتنوع، والاندماج النشط مع البيئة، واستدامة قيادة الآخرين، والمحافظة على الموارد البشرية والمادية. وحددت دراسة إيفيري وبيرجستينير (Avery & Bergsteiner, 2011) أبعاد القيادة المستدامة في: منظور طويل الأمد، والاستثمار في البشر، وتنمية القيادة الداخلية، والثقافة التنظيمية، والمسئولية البيئية، والسلوك الأخلاقي. وحدد نموذج لامبرت Lambert (2006) أبعاد القيادة المستدامة بمؤسسات التعليم العالي في: تطوير قدرات الموظفين، والتوزيع الاستراتيجي، والتوطيد، وبناء أهداف طويلة المدى استنادًا إلى الأهداف قصيرة المدى، والتنوع، والمحافظة. كما حددت دراسة جيرارد (Gerard, 2020) أبعاد القيادة المستدامة في قطاع التعليم العالي بإسكتلندا في: تضمين القيادة المستدامة في جميع أنحاء المنظمة (القيادة الموزعة)، والتنوع، وصياغة أهداف قصيرة وطويلة الأجل للمنظمة، واعتبارات الأطراف المعنية، والانعكاسية الفردية. وحدد نموذج يو وآخرون (Yue et al., 2021) أبعاد القيادة المستدامة بالجامعات في: الذات، والوظيفة، والأفراد، والنظام، والبيئة.

وعلى صعيد الدراسات العربية تبنت دراسة غانم (٢٠١٦) الأبعاد الآتية: المنظور طويل الأمد، وتنمية طاقم العمل والاستثمار في البشر، والثقافة التنظيمية، والمسئولية المجتمعية والبيئية، والإبداع، والسلوك الأخلاقي. وتبنت دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) الأبعاد الآتية: المحافظة، والقيادة الموزعة، والتعلم العميق، والتوطيد. وتبنت دراسة العردان (٢٠١٩) الأبعاد الآتية: الثقافة التنظيمية، والمسئولية المجتمعية والبيئية، واستدامة استثمار الموارد البشرية والمادية، واستدامة قيادة الآخرين، والتوزيع الاستراتيجي. وتبنت دراسة كريري (٢٠١٩) الممارسات والأبعاد التي تضمنها نموذج إفري وبريجستنر للقيادة المستدامة ومن أبرزها: تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وتخطيط التعاقب الوظيفي، والمنظور طويل الأمد، والسلوك الأخلاقي، والحوافز، والمسئولية المجتمعية والبيئية، وأصحاب المصلحة، والرؤية، وأصحاب القرار.

كما أشارت دراسة الصويعي والفواخري (٢٠٢١) إلى الأبعاد الآتية: استدامة التعلم طويل الأجل، واستدامة القيادة لدى الآخرين، واستدامة توزيع القيادة، واستدامة العدالة الاجتماعية، واستدامة التنوع المعرفي، واستدامة الموارد البشرية. في حين اعتمدت دراسة سفر (٢٠٢١) على

الأبعاد الآتية: تنمية الموارد البشرية، وتوجه طويل الأجل، والإبداع والموهبة، والمسئولية المجتمعية. وفي الدراسة الحالية تتحدد أبعاد القيادة المستدامة في (الإبداعُ، والمسئوليةُ الاجتماعية والبيئية، والنظرة المستقبلية، والسلوك الأخلاقي، والتنمية المهنية للمعلمين).

والجدير بالذكر أن مدير المدرسة يؤدي دورًا مهمًا في تحديد اتجاه المدرسة ونجاحها. وتعتمد نهضة المدرسة وديناميكية عملها على مهارات وقدرات مدير المدرسة (Goolamally & Ahmad, 2014). ولذلك، ينبغي أن يتم اختيار مدراء المدارس وترقيتهم من خلال إجراءات دقيقة وموضوعية من أجل ضمان جودة التعليم.

كما تؤثر خصائص القادة ومديري المدارس على العاملين معهم (Silalaiy et al., 2018). ويجب على مديري المدارس اعتماد نهج إداري يسمح لجميع المعلمين بالتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، فتنوع الأفراد في المؤسسة التعليمية ثروة يجب توظيفها. ويمكن تقديم التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس حتى يتمكنوا من استخدام قدراتهم بفعالية وكفاءة. وتوفير تدريبات القيادة المستدامة لاستيعاب الفلسفة الأساسية للاستدامة (Çayak & Eskici, 2021). وبالتالي، يمكن تطوير مهارات القيادة المستدامة لمديري التعليم من أجل الإسهام في إنشاء مجتمع مستدام. وذكر شينين وأفولكيمي Chinenye and Afolakemi (2022)أنه من الضروري إنشاء برامج تدريبية لمدير المدرسة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا في اتخاذ القرار. وأن يكون هناك تطوير ذاتي لمدير المدرسة في استخدام البرامج والتطبيقات وغيرها.

أهمية القيادة المستدامة في تحسين جودة الأداء المهني للمعلمين:

تعد القيادة الفعالة أمرًا بالغ الأهمية لكي تتمكن المدارس من توفير خبرات تعليمية عميقة لجميع الطلاب، ويشمل ذلك عمل مديري المدارس والمعلمين معًا لتعزيز الابتكار، وإنشاء بيئة تعليمية تعاونية ومرنة (Kasim, 2021). من أجل تمكين المعلمين ودعمهم في تطويرهم المهني وأدائهم (Yavas,2022). ويمكن القيام بذلك من خلال تشجيع المعلمين على المشاركة في مسابقات الابتكار وتقديم الدعم القوي لأنشطتهم الإبداعية والمبتكرة (Normianti et al., 2019). ويمكن لمديري المدارس تعزيز الأداء المهني للمعلمين من خلال القيادة التعليمية الفعالة (Çayak & Eskici, 2021). وتقديم تعليقات وتوجيهات مستمرة، وتعزيز التعاون بين المعلمين، وتسهيل فرص التطوير

المهني (Sezgin-Nartgün et al., 2020). علاوة على ذلك فإن للقيادة المستدامة تأثيرا على جودة التدريس والتعلم، وكذلك أداء الطلاب (Paweenwat et al., 2019). ويساهم دعم مديري المدارس للمعلمين على تحفيزهم ورضاهم وتحسين أداء المدرسة بشكل عام وتحسين تحصيل الطلاب.

ويمكن لمديري المدارس تعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين ومستويات الالتزام التنظيمي (Çayak, 2021). من خلال تعزيز بيئة عمل إيجابية، وتشجيع التعاون، والتركيز على إنجازات الطلاب، وإظهار ممارسات القيادة المستدامة التي تلهم المعلمين وتحفزهم (Liao, 2022). وهذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين والتزامهم، مما يؤدي إلى ثقافة مدرسية أكثر إيجابية وإنتاجية.

ومن شأن هذا الجهد التعاوني بين مديري المدارس والمعلمين، تحت مظلة القيادة المستدامة، أن يؤدي إلى بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وابتكار (Yavaş, 2022). لتعزيز الابتكار، وإنشاء بيئة تعليمية تعاونية ومرنة، وضمان توافق أهداف المدرسة مع التقدم الأكاديمي للطلاب واحتياجات المجتمع (Kasim, 2021). لقد ثبت أن القيادة المستدامة في المدارس العامة لها تأثير كبير على الأداء المهني للمعلمين ومستويات الرضا الوظيفي (Çayak, 2021). ويمكن لمديري المدارس إظهار القيادة المستدامة بشكل فعال من خلال الممارسات التي تلهم المعلمين وتحفزهم (Iqbal et al., 2020). فمن الواضح أن القيادة المستدامة ليس لها آثار مهمة على التطوير المهني للمعلمين وأدائهم فحسب، بل تلعب أيضًا دورًا محوريًا في دفع تحسين المدرسة وتعزيز ثقافة النمو المستمر والابتكار (Ishak & Hussin, 2022).

ونظراً للكم المتزايد من الأبحاث التي تسلط الضوء على الدور الحيوي للقيادة المستدامة في المدارس العامة، فقد أصبح من الواضح أن هذا النهج له تأثير كبير على الأداء المهني للمعلمين والرضا الوظيفي. حيث يلعب مديرو المدارس دورًا حاسمًا في تشكيل التطوير المهني للمعلمين وتعزيز الثقافة المدرسية الإيجابية (Sezgin-Nartgün et al., 2020).

وتركز القيادة المستدامة على الفوائد طويلة الأمد لأصحاب المصلحة، وحماية البيئة، وتعزيز النمو المستمر والابتكار. ويمكن لمديري المدارس أن يخلقوا بيئة تشجع التعاون، وتدعم الأنشطة المبتكرة للمعلمين، وتوفر التوجيه والدعم المستمر (Liao, 2022). وقد أوصى إشاك وحسين (Ishak & Hussin, 2022) بضرورة توفير أنماط القيادة المدروسة من خلال تنفيذ برامج تدريب أثناء الخدمة لمرؤوسيها، وزيادة دعم العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين وتحقيق الرضا الوظيفي.

وعليه تساهم القيادة المستدامة في توفير بيئة داعمة ومحفزة للمعلمين، وتعزز التعلم المستمر وتطوير المهارات والمعرفة. ويجب أن يكون هناك تعاون وشراكة قوية بين القادة والمعلمين لتحقيق جودة أداء مهني مستدامة، من خلال توفير الدعم، والتوجيه، وتشجيع الابتكار، والتعلم المشترك.

جودةُ الأداء المهني للمعلمين:

وعرفها عليمات (٢٠٠٤، ص ١٨) بأنها "مجموعة من المعايير أو السمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة أو العملية سواء فيما يتعلق بالمدخلات أو العمليات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملاءمته لهذه الإمكانات". ويعرف نصر (٢٠٠٥، ص ١٩٨) أداء المعلم بأنه "إنجاز وممارسة المعلم في ظل الإمكانات بصرف النظر عما يستغرقه من الجهد والوقت".

وتتعلق جودة الأداء المهني للمعلمين بمدى قدرة المعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب بشكل فعال. وفي هذا السياق ذكرت دراسة عبد الفتاح وآخرون (٢٠٢٣) أن متطلبات التنمية المهنية المستدامة للمعلم ترتكز على أربعة متطلبات، وهي:

(١) متطلبات تفعيل وسائل الاحتياجات التربوية واختيار المستهدفين.

(٢) متطلبات تفعيل إعداد برامج التنمية المهنية المستدامة.

(٣) متطلبات تنفيذ برامج التنمية المهنية المستدامة.

(٤) متطلبات متابعة وتقويم برامج التنمية المهنية المستدامة.

عوامل تؤثر في جودة الأداء المهني للمعلمين:

تلعب برامج التنمية المهنية دوراً في تنمية الكفايات المهنية والأداء الوظيفي للمعلمين (كفايات التخطيط، والتنفيذ، والكفايات التخصصية، والثقافية، كفايات التواصل، والإدارة الصفية، وكفايات التقويم) (بوقريص، ٢٠١٨؛ عبابنة، ٢٠٢٣). والمبادرات التربوية (عطياني، ٢٠١٦)، والإشراف التربوي المدمج (صلاح الدين، ٢٠٢٠). وذكر شينين وأفولكيمي Chinenye and Afolakemi (٢٠٢٢) أن من العوامل التي تؤثر في جودة الأداء المهني للمعلمين: استخدام المواد التعليمية

المناسبة؛ والتطوير الذاتي فيما يتعلق بالاستخدام الفعال للأجهزة الرقمية، وتحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.

بالإضافة إلى ممارسة أساليب الإشراف عن بُعد للاستفادة من الخدمات الإشرافية من أي مكان وفي أي وقت وفقاً لظروف كل معلم، وتعظيم الاتصال بين المعلمين وتبادل خبراتهم. وتطوير البيئة التعليمية بتفعيل الإشراف المدمج والذي يجمع بين الإشراف التقليدي والإشراف القائم على التقنيات الحديثة لزيادة فعالية الأساليب الإشرافية (أحمد وآخرون، ٢٠١٨). وتوفير بيئات إلكترونية للتدريب وبرامج لتطوير المهارات التكنولوجية، والاهتمام بمجتمعات التعلم المهنية من أجل تبادل الخبرات فيما بينهم وتحسن مهارات التدريس الفعلية. وتصميم برامج إلكترونية لتحقيق التواصل التزامني بين المعلمين للتغلب على الفواصل والتباعد المكاني بين المدن والقرى (العيسى، ٢٠٢٣).

مما سبق نخلص أن من أهم العوامل التي تؤثر في جودة الأداء المهني للمعلمين التدريب المستمر، والتوجيه والملاحظة الفعالة، وتوفير الموارد اللازمة، وتشجيع الابتكار والتعلم المشترك.

التحديات التي تواجه تحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة:

تتأثر القيادة المستدامة بالعوامل الخارجية والداخلية للمؤسسات التربوية، وتحتاج لإدارة منفتحة وصبورة من أجل تطبيقها لأنها تعتمد نهجا طويل الأمد يستغرق وقتا لتنفيذه، ولذلك تواجه مجموعة من التحديات (Gerard et al., 2017). منها ما يتعلق بالكوادر البشرية كضعف الرغبة في التجديد، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم، والتجهيزات المادية، كضعف شبكة الإنترنت (صلاح الدين، ٢٠٢٠). وأن طرائق التدريب والتدريس التقليدية لا يمكنها إكساب الطلاب المهارات الجديدة للتعليم، وغياب فكر التنمية البشرية عن القطاع التعليمي بشكل عام والمعلمين بشكل خاص (عبد الله، ٢٠٢٠).

واتفق كل من يو وآخرون (Yue et al., 2021) و (كريري، ٢٠١٩) على أن القيادة المستدامة تواجه مجموعة من التحديات أبرزها: إشراك الأشخاص ذات العلاقة، ونشر ثقافة الاستدامة، والتفكير الشمولي، والتعلم التنظيمي الذي يشمل (إدارة المواهب، والتدريب والتطوير، وتطوير القيادة)، وبالتالي تتلخص التحديات التي تواجه القيادة المستدامة في قلة الموارد المتاحة، والمقاومة للتغيير، وضغوط الوقت، وتحديات التقييم العادل والموضوعي.

مُتطلبات وسمات القيادة المستدامة لتعزيزِ جودة الأداء المهني للمعلمين:

إن تبني أسلوب القيادة المستدامة للتعلم هو أسلوب للقيادة المشتركة، حيث يعد تفويض المهام وإشراك المعلمين في صنع القرار التنظيمي هو بمثابة الممارسة الروتينية حيث تجعل تلك الإجراءات المعلمين يشعرون بالتقدير والاعتراف بخبراتهم وقدراتهم (Ishak & Hussin, 2022).

وذكر جولمالي وأحمد Goolamally and Ahmad (2014) سمات مهمة يجب أن يمتلكها قائد المدرسة حتى تحقق المدرسة التميز وتخلق قيادة مستدامة، وهذه السمات هي: (النزاهة، التطلع إلى الأمام، الإلهام، الكفاءة).

ومن أهم سبل تعزيز جودة أداء المعلمين توفير الكوادر البشرية المؤهلة، ووجود بنية تحتية إلكترونية، وبيئة عمل مناسبة (صلاح الدين، ٢٠٢٠). ودمج التكنولوجيا في الفصول وإدارة الفصول، وتطوير أساليب تدريس اللغة (Yucedag & Sevik, 2021). وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتحسين مهاراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا والتقويم (عبابنه، ٢٠٢٣). وتقديم وتعزيز مكونات القيادة المستدامة للقادة ومديري المدارس، وتعزيز القيادة المستدامة، وتطبيق العدالة، وتعزيز التباين من خلال تنمية الموارد البشرية وصيانة الموارد، واحترام الخبرات السابقة (Silalaiy et al., 2018). وأوصى الزهراني (٢٠١٩) بالاهتمام بوسائل التواصل الإلكترونية في متابعة التدريب، والتنوع في الأساليب التدريبية مثل المناقشة والعمل التعاوني والمشروعات، ومتابعة نتائج التدريب، والإشراف على البرامج التدريبية من قبل متخصصين تربويين، والتنوع في عرض المحتوى الإلكتروني وعدم الاقتصار على التلقين واستبداله بتطبيقات عملية وموديولات يمكن الرجوع إليها في أي وقت.

ويشمل سلوك المديرين الذين يمارسون القيادة المستدامة تعزيز مناخ ملائم للتعليم والتعلم، وخلق ونشر رؤية المدرسة ورسالتها، والتأكيد على جودة التدريس، والتركيز على سلوك التعلم والرعاية والاهتمام، وبناء قدرات المعلمين، ومراعاة أسلوب القيادة، وتوزيع الوظائف القيادية على المعلمين، وإظهار السلوكيات النموذجية (Ishak & Hussin, 2022). وتحديد مستوى المعلمين قبل البدء في البرامج التدريبية، وتصميم برنامج مستقل لكل مجموعة من المهارات، وتوافر برامج تتنوع مدتها الزمنية وفق الجداول الدراسية للمعلمين (عبد الله، ٢٠٢٠). ويمكن تعزيز جودة الأداء المهني للمعلمين في

ضوء القيادة المستدامة من خلال توفير فرص التطوير المهني، وتعزيز ثقافة التعلم المستمر، وتشجيع التواصل والتعاون بين المعلمين، وتقديم التقييم والملاحظة البناءة.

كما أشار اريكن وسمول وود (Ulrich & Smallwood,2013)إلى أن نجاح القيادة المستدامة بالمؤسسات التعليمية يتوقف على عدد من العوامل، من أبرزها: البساطة، الوقت، المحاسبية، الموارد، الملاحقة والتتبع، التحسن، العاطفة.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت جودة الأداء المهني للمعلمين

هدفت دراسة لين وآخرون .(Lin et al., 2015) إلى التعرف على العلاقة بين برامج التطوير المهني للمعلمين وتعلم الطلاب. واعتمدت الدراسة على برنامج تعليم القراءة المسرحية للطلاب في مادة اللغة الإنجليزية لتحقيق التطوير المهني. وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصف السابع في مدرسة وسط تايوان، حيث تلقى هؤلاء المعلمون (٥٤) ساعة تدريبية على البرنامج لمدة سنتين. وتم جمع البيانات عن طريق الملاحظة، والمقابلات، والاستعانة بمذكرات التدريس، وإجراء اختبارات في المحتوى القرائي. وأظهرت نتائج الدراسة أن برامج التطوير المهني المقدمة للمعلمين، المتعلقة بتدريس مادة اللغة الإنجليزية قد أثرت بشكل كبير في تنمية قدرات الطلاب وتطوير مهاراتهم في القراءة.

وهدفت دراسة عطياني (٢٠١٦) إلى التعرف على أثر المبادرات التربوية ودورها في تحسين مستوى النمو المهني للمعلمين من وجهات نظر (٢٥٠) من مديري المدارس والمشرفين التربويين في الضفة الغربية في دولة فلسطين. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات. واستخدمت الاستبانة. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمجالات أداة الدراسة (الأنشطة التربوية، وأساليب التدريس، والأنشطة الطلابية، والتدريب والتأهيل، والرحلات العلمية) جاءت متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بمجال الرحلات العلمية وكانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في بقية المجالات الأخرى (الأنشطة التربوية، أساليب التدريس الأنشطة الطلابية، التدريب والتأهيل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزى لأثر سنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة بوقريص (٢٠١٨) التعرف على أثر برامج التنمية المهنية المطبقة في مدارس المرحلة المتوسطة في الكويت في تنمية كفايات (التخطيط، والتنفيذ، والكفايات التخصصية، والثقافية، والتواصل، والإدارة الصفية، والتقويم) لدى المعلمين، وأثر سنوات الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي في ذلك. وتم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية تكونت من (٦٠٩) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج أن برامج التنمية المهنية المطبقة في المدارس تلعب دوراً في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية كفايات التنفيذ والتخطيط، والتواصل والإدارة الصفية، والتقويم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغيري سنوات الخبرة والجنس، وفي تنمية الكفايات التخصصية والثقافية.

دراسة أحمد وآخرون (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تطوير أساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تتناسب مع ظروف وإمكانات وخصوصية المؤسسات التعليمية لتطوير جودة الأداء المهني للمعلمين. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. ومن خلال تحليل عدد من الدراسات السابقة أوصت الدراسة ببناء منصة لممارسة أساليب الإشراف عن بُعد بوزارات التربية والتعليم، وتطوير البيئة التعليمية بتفعيل الإشراف المدمج لزيادة فعالية الأساليب الإشرافية. وتطبيق أساليب حديثة مستفادة من اتجاهات وخبرات الجامعات ومراكز البحث العالمية وتجارب الدول المتقدمة والاستفادة منها في تحقيق الارتقاء بالعملية التعليمية، وتنمية المعلمين مهنياً.

وهدفت دراسة تانيسلي وآخرون Tanisli et al. (2020) إلى التعرف على أثر برنامج التطوير المهني للمعلم على أداء الطلاب وتطور مستواهم التحصيلي في مادة الجبر. وتم استخدام نموذج البحث المختلط كمزيج من طرق البحث الكمية والنوعية. وتكونت عينة الدراسة من (٩) معلمين لمادة الرياضيات .وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الجبر المركب وتصميمات التدريس التجريبية، حيث قام المعلمون بإجراء الاختبار قبلياً وبعدياً على طلاب الصف السابع والبالغ عددهم (٤٥٤). وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقى مدرسوهم دعمًا للتطوير المهني من خلال النظام الأساسي المستند إلى الويب تفوقوا إحصائياً في الأداء مقارنة بمجموعة المعلمين الموجودين في المجموعات الضابطة، وتبين وجود علاقة بين أداء المعلمين في المجموعة التجريبية وتقدم طلابهم في مادة الجبر.

دراسة صلاح الدين (٢٠٢٠) هدفت إلى تحديد مستوى الأداء المهني للمعلمين، ومستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمدارس التعليم الأساسي في عمان. وتم استخدام المنهج المختلط (الكمي والنوعي)؛ حيث تم توظيف أداتين هما: استبانة على عينة الدراسة المكونة من (٥٣٧) معلما، واستخدام المقابلة على عينة الدراسة النوعية المكونة من (١٥) مشرفًا. وأظهرت النتائج أن تقدير مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة جاءت بدرجة عالية جدا، كما أن تقدير مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاثة جاءت بدرجة عالية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الأداء المهني للمعلم ككل وجميع أبعاده ماعدا بعد الأداء المرتبط بالإنماء المهني، وأن الفروق كانت لصالح الإناث. وأظهرت الدراسة أيضا وجود ارتباط إيجابي بين ممارسة الإشراف التربوي المدمج ككل، وبين الأداء المهني ككل.

دراسة يوسيداج وسيفيك Yucedag and Sevik (2021) والتي هدفت إلى مقارنة واستقصاء تصورات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من دول (تركيا وألمانيا وإسبانيا) حول التطوير المهني وأنشطته الخاصة بهم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً للغة الإنجليزية يعملون في مدارس عامة في عواصم تركيا وألمانيا وإسبانيا. وتم جمع البيانات من خلال إجراء عدد من المقابلات المنظمة وتحليلها نوعياً. وأظهرت النتائج أن معلمي اللغة الإنجليزية ينظرون إلى التطوير المهني على أنه عملية مستمرة، كما كشفت الدراسة أن مجالات الاحتياجات الأكثر شيوعًا هي ضرورة دمج التكنولوجيا في الفصول وإدارة الفصول الدراسية وتطوير أساليب تدريس اللغة.

هدفت دراسة عبابنه (٢٠٢٣) إلى معرفة دور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في مدينة قصبة إربد في الأردن من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) معلما ومعلمة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لدور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين مرتفع، إلى جانب وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر عدد الدورات التدريبية وجاءت الفروق لصالح من لديه (٨ دورات فأكثر) من المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لدور برامج التنمية المهنية تعزى لأثر المؤهل العلمي والجنس وسنوات الخبرة.

ثانيًا: دراسات تناولت القيادة المستدامة ودورها في تنمية الأداء المهني للمعلمين:

هدفت دراسة جولمالي وأحمد Goolamally and Ahmad (2014) إلى تحديد السمات المطلوب توافرها في قادة المدارس لتحقيق القيادة المستدامة والتميز المدرسي. واستخدمت الدراسة مزيجًا من التصاميم النوعية والكمية، حيث تضمن التصميم النوعي مقابلات متعمقة، وتحليل محتويات نصوص المقابلة، كما تضمن التصميم الكمي عدة مراحل لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين تم اختيارهم لتقييم مديريهم على ثلاث مراحل: المرحلة الأولى تم اختيار مجموعة ١٦٧٠ معلماً من ٨٣ مدرسة، وشارك في المرحلة الثانية ٩٤٠ معلماً من ٤٨ مدرسة، فيما شارك في المرحلة الثالثة ٧٣٨ مشاركاً من ٣٩ مدرسة. وتكونت أداة الدراسة من استبانة تتضمن عدة ابعاد هي: النزاهة والتطلع إلى الأمام والإلهام وأداء المهام، والكفاءة العاطفية والروحية والكفاءة الذاتية، كما تم إنشاء مجموعة ١١ عبارة للحصول على التفاصيل الديموغرافية للمستجيبين. وأبرزت النتائج أن مدير المدرسة يلعب دورًا مهمًا في تحديد اتجاه المدرسة ونجاحها. وتعتمد نهضة المدرسة وديناميكية على مهاراته. وينبغي أن يتم اختيار مديري المدارس وترقيتهم من خلال إجراءات دقيقة وموضوعية.

هدفت دراسة سيلالي وآخرون Silalaiy et al. (2018) التعرف على خصائص القادة وإدارة الاتجاهات، والسلوكيات، والأدوار المؤثرة على تنمية القيادة المستدامة ودراسة مدى توافق نموذج المعادلة الهيكلية فيما يتعلق بالقيادة المستدامة لمديري التعليم المهني في تايلاند. وتم استخدام منهج البحث الكمي لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من عدد ٤٠٤ من مديري المدارس المهنية ونوابهم التابعين لمكتب لجنة التعليم المهني في تايلاند، من ٤١٣ مدرسة عامة مهنية في تايلاند. وتكونت أداة الدراسة من استبانة تم تطبيقها على مديري المدارس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن خصائص القادة ومديري المدارس مثل الرؤية، والتفكير المنهجي، والمبادرة، والحكمة العاطفية، وزيادة التنسيق من شأنها أن تؤثر على أداء مديري التعليم المهني وتغرس فيهم صفات القيادة المستدامة ومكوناتها، والمتابعة، وتوزيع الجهد، والعدالة، وتحقيق وتعزيز التباين في الأداء.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠١٩) إلى تعرف ملامح التجربة السنغافورية في تدريب المعلم وتأهيله أثناء الخدمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بمدخل جورج بريداي ذو الخطوات الأربع (الوصف، التفسير، المقابلة، المقارنة). حيث سعت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين واقع المملكة في

دعم التنمية المهنية المستدامة ومقارنة موقفها بغيرها من الدول الآسيوية المتميزة في هذا المجال. وأبرزت النتائج اعتماد وزارة التعليم في سنغافورة على التكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين، والتدريب المستمر وتنوع البرامج وتعمقها لتطوير المعلمين، وإتاحة الفرصة للمعلمين في تحديد واختيار ما يناسبهم من برامج تدريبية، ومتابعة أثر البرنامج التدريبي من خلال الميدان، ووجود قصور في برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة عن استخدام التكنولوجيا والإنترنت، وعدم إتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في تصميم برامج التنمية المهنية.

وهدفت دراسة عبد الله (٢٠٢٠) إلى بحث تطوير التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة الثانوية بمصر في ضوء خبرة رواندا، وذلك باستخدام المنهج المقارن. وتناولت الباحثة عدداً من النقاط منها: الأسس النظرية للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة الثانوية لتدريس التعليم من أجل مهارات الحياة، وواقع التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة الثانوية لتدريس التعليم من أجل مهارات الحياة في مصر، وتوصيف واقع الجهود المبذولة للتطوير والآليات التي تستخدم لأجل ذلك. وأوصت الدراسة بتحديد مستوى المعلمين قبل البدء في البرامج التدريبية، وأثناء تصميم البرامج التدريبية يراعى تحديد المدة الزمنية، وعلى ذلك لا بد من توافر برامج تتنوع مدتها الزمنية وفق الجداول الدراسية للمعلمين.

هدفت دراسة كاياك وإسكيجي Çayak and Eskici (2021) إلى التعرف على الدور الوسيط للذكاء العاطفي في العلاقة بين السلوكيات القيادية المستدامة لمديري المدارس وتنوع المهارات الإدارية وفقا لآراء المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) من المعلمين، في منطقتي بنديك وكارتال في تركيا. وتم استخدام المنهج المسحي للتعرف على العلاقات بين المتغيرات كإحدى طرق البحث الكمي. وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس القيادة المستدامة. ومقياس تنوع المهارات الإدارية. ومقياس الذكاء العاطفي. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة المستدامة لمديري المدارس ومهارات إدارة التنوع ومستويات الذكاء العاطفي لا تختلف اختلافا كبيرا وفقا للحالة التعليمية للمعلمين. كما أن تصورات المعلمين لسلوكيات القيادة المستدامة لمديري المدارس لا تظهر فرقا كبيرا وفقا للأقدمية المهنية للمعلمين؛ ومع ذلك، فقد تبين أن تصورات مهارات إدارة التنوع ومستويات الذكاء العاطفي تظهر فرقا كبيرا وفقا للأقدمية المهنية للمعلمين. وبالنسبة للذكاء العاطفي يكون هذا الاختلاف لصالح أولئك الذين لديهم (٦-١٠) سنوات من الأقدمية بين المعلمين وأولئك الذين لديهم (٠-٥) سنوات من الأقدمية. وبالنسبة لتنوع المهارات الإدارية، فقد جاءت

لصالح أولئك الذين لديهم (٦–١٠) سنوات وعدد (١٦–٢٠) سنة من الأقدمية وأولئك الذين لديهم (٠–٥) سنوات من الأقدمية.

هدفت دراسة قاصيم (2022) Kasim إلى تحديد أفضل الممارسات القيادية لتحقيق الأداء المتميز للطلاب، وكذلك الحفاظ على الأداء العالي للمدارس. كما سعت الدراسة للتعرف على أثر القيادة الريادية والقيادة المستدامة على أداء قادة المدارس ذوي الأداء العالي في المدارس الابتدائية في ماليزيا. وتم استخدام منهج البحث الكمي لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من ٤٨٦ من قادة ومديري المدارس في مدن: كيلانتان، وترينجانو، وباهانج. وتوصلت النتائج إلى أن القيادة الريادية وفرت علاقة مهمة مع قادة المدارس ذوي الأداء العالي في المدارس العامة الابتدائية عالية الأداء. وأظهرت النتائج أن القيادة المدرسية تتطلب خصائص القيادة الريادية والمعرفة والكفاءة لتنفيذ مهامها على أساس القيادة، وأن قادة المدارس بحاجة إلى ممارسة سلوك القيادة الريادية، واكتساب وممارسة السلوك الريادي لتسهيل عملية إنشاء مدرسة ذات جودة، كما أنهم بحاجة إلى اكتساب وممارسة خصائص القيادة الريادية من أجل تحسين فعالية مدرستهم. وأن الريادة التنظيمية للمنظمات المدرسية قادرة على تحسين التنظيم المدرسي أو الأداء الفردي.

هدفت دراسة إشاك وحسين (2022) Ishak and Hussin التعرف على العلاقة بين القيادة المستدامة لنموذج التعلم والرضا الوظيفي. واستخدمت الدراسة طريقة الدراسة المسحية لجميع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) معلمًا من المدارس الابتدائية الوطنية في مدينة قدح دار الأمان في ماليزيا بشكل عشوائي للمشاركة طوعًا في هذه الدراسة. وتكونت أدوات الدراسة من استبيانين هما استبيان القيادة المستدامة للتعلم ومقياس الرضا التدريسي الوظيفي. وتوصلت نتائج الدراسة أن القيادة المستدامة ترتبط بشكل كبير برضا الموظفين، وأظهرت النتائج أن تبني أسلوب القيادة المستدامة للتعلم هو أيضًا أسلوب للقيادة المشتركة، حيث يشعر تفويض المهام وإشراك المعلمين في صنع القرار التنظيمي المعلمين بالتقدير والاعتراف بخبراتهم وقدراتهم.

هدفت دراسة عبد الفتاح وآخرين (٢٠٢٣) إلى التعرف على متطلبات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى قائمة من متطلبات التنمية المهنية المستدامة للمعلم ومنها: التنمية المهنية المستدامة القائمة على المسئولية التشاركية، والتنمية المهنية المستدامة القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتنمية

المهنية القائمة على تفريد التدريب للمعلم، والقائمة على تنويع الأساليب التدريسية المتطورة، والقائمة على تحديد الاحتياجات التربوية، والتنمية المهنية وفق النظم الحديثة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بيت بعض الدراسات تحديد السمات المطلوب توافرها في القادة لتحقيق القيادة المستدامة مثل دراسة (Coolamally & Ahmed, 2014)، استخدمت بعض الدراسات المنهج النوعي كدراسة (Tanisli et al., 2020)، والمنهج المختلط كدراسة (Coolamally & Ahmed, 2014)، ودراسة (صلاح الدين، ٢٠٢٠). وتتشابه الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي لتحقيق أهدافها كدراسة (Kasim, 2022)، ودراسة عطياني (٢٠١٦)، ودراسة بوقريص (٢٠١٨)، ودراسة أحمد وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة عبابنه (٢٠٢٣)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة عبد الفتاح وآخرين (٢٠٢٣)، ودراسة (Silalaiy et al., 2018)، ودراسة (Çayak & Eskici, 2021).

أوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة تبنى التوجه المستدام والمنظور طويل الأمد في إدارة المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يتطلب إيلاء مزيد من العناية والاهتمام بتنمية الفكر المستدام لا سيما في ظل التغيرات والتطورات المجتمعية والبيئية التي يشهدها العصر الحالي. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأصيل النظري لنمط القيادة المستدامة لتحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة الميدانية وصياغة عباراتها وتحديد التصميم المنهجي الملائم لأهداف الدراسة.

الإطار الميداني للدراسة

منهجُ الدراسة:

استخدمَ الباحثُ المنهج الوصفي نظرا لملائمة هذا المنهج لأهداف الدراسة حيث يقدم وصفا أو تعبيرا كميا لتوضيح مقدار الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (عبيدات وعدس، ٢٠١٥، ص ١٥)، وتم استخدامه في الدراسة الحالية والذي يهدف إلى وصف الظاهرة من خلال جمع استجابات أفراد العينة.

مجتمعُ وعينة الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة كافة المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (٦٢٨٤) معلمًا، (١٦١٤) معلمة، ومعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٣٨٥) من معلمي ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينةِ الرياض (إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٤٥ هـ)، وقد تم حساب العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من خلال استخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية بمعادلة ستيفن ثامبسون (Thompson,2012,p. 59). وكان معظم المبحوثين من المعلمين من الذكور بنسبة (٧٩,٧٤ %)، وغالبيتهم من الحاصلين على الماجستير بنسبة (٥١,٩٥ %)، ومعظمهم مستوى خبراتهم ١٠ سنوات فأكثر (٥١,٩ %). حيث تم إرسال الاستبانة إلكترونيًا لأفراد مجتمع الدراسة خلال مدة إجراء الدراسة.

أداةُ الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة بعدَ الاطلاعِ على الإطارِ النظريِ والدراساتِ السابقةِ (الخمايسة، ٢٠٢٢؛ الرشيدي، ٢٠١٧؛ حوالة والمطيري، ٢٠١٩؛ كريري، ٢٠١٩؛ هلال ومحمد، ٢٠٢١). وتكونت الاستبانة من (٦٨) عبارة موزعة على ثلاثةِ محاور، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصولِ على استجاباتِ أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) مقياس ليكرت الثلاثي

استجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة	
درجة الممارسة	المدى
كبيرة	٣ – ٢,٣٤
متوسطة	٢,٣٤ – ١,٦٦
ضعيفة	١– أقل من ١,٦٦

الصدق والثبات:

١– الصدق الظاهري: تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وذلك بعرضها بصورتها الأولية على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والموجهين التربويين.

٢– صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٣٥) من المعلمين والمعلمات، تم اختيارهم بطريقةِ العينةِ العشوائيةِ البسيطةِ، وتم حساب مُعامل الارتباط بيرسون بين أبعاد ومحاور أداة الدراسة والذي تراوح بين ٠،٥٥ و٠،٩٤ وهي معاملات ارتباط مقبولة إحصائياً (للاطلاع على قيم صدق الاتساق الداخلي **جدول ٢**).

٣– **ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثباتِ الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع (للاطلاع على قيم معامل الثبات **جدول ٣**)

نتائجُ الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما واقع أداء القيادات لأبعاد القيادة المستدامة في المدارس الحكومية بمدينةِ الرياض من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لأبعاد (الإبداع– المسئولية الاجتماعية والبيئية– النظرة المستقبلية– ممارسة السلوك الأخلاقي– التنمية المهنية للمعلمين، وجاءت النتيجة على النحو التالي:

جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية في ممارسة الإبداع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تتميزُ قيادةُ المدرسة بالفهمِ الشامل لأساليبِ العمل المنظم داخل المدرسة وخارجها.	٢,١٤	٢,١٤	٥	متوسطة
٢	تحرصُ قيادةُ المدرسة على اكتشافِ مواهب العاملين ووضعهم في المكانِ المناسب.	٢,٢٦	٢,٢٦	٤	متوسطة
٣	تستخدمُ قيادةُ المدرسة التخطيط المبني على المرونةِ.	٢,٥٩	٢,٥٩	١	كبيرة
٤	توفرُ قيادةُ المدرسة مناخا مشجعا للتميزِ والإبداعِ.	٢,٣٦	٢,٣٦	٣	كبيرة
٥	تحققُ قيادةُ المدرسة الأهداف المستدامة في التعليمِ بطرقٍ إبداعيةٍ.	٢,٠٤	٢,٠٤	٦	متوسطة
٦	تَستخدمُ قيادةُ المدرسة منهجية التفكيرِ العلمي لتطويرِ الأداءِ في المدرسةِ.	١,٩٨	١,٩٨	٧	متوسطة
٧	تتمتعُ قيادةُ المدرسة بالمهارةِ في بناءِ وإدارة فريق العمل داخل المدرسة.	٢,٥٦	٢,٥٦	٢	كبيرة
	الإجمالي	٢,٢٧		٢,١٤	متوسطة

يتضحُ من جدول (٤) اتفاق أفراد العينة على توافر ممارسة الإبداع بدرجةٍ متوسطةٍ وبمتوسط حسابي (٢,٢٧) مما يعني سعي القيادات في تلك المدارس على تحقيقِ الإبداع، ولكن هذه الجهود ليست على المستوى المطلوب، وربما يعود السبب في ذلك إلى ضغوط العمل لديهم، الأمر الذي يحدُ من ممارسةِ الإبداعِ.

وجاءت العبارات أرقام (٧،٣،٤) في بُعد الإبداع بدرجةِ ممارسة كبيرة، حيث جاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الأول وذلك لتوفير مناخ مدرسي داعم للعمل، ثم العبارة (٣) فمن خلال التخطيط والمرونة يمكن حل جميع المشكلات الإدارية داخل هذه المدارس، ثم العبارة (٤) والتي تشير إلى توفير قيادة المدرسة مناخ مشجع للتميز والإبداع وذلك لمواكبة التغيرات المختلفة في البيئة الخارجية.

كما جاءت العبارات (٦،٥،٢) في الإبداع بدرجة ممارسة متوسطة، حيث جاءت العبارة (٢) والتي تنص على "تحرص قيادة المدرسة على اكتشاف مواهب العاملين ووضعهم في المكان المناسب"، ثم العبارة (٥) والتي تشير إلى تحقيق قيادة المدرسة للأهداف المستدامة في التعليم بطرق إبداعية، ثم العبارة (٦) والتي تنص على "تستخدم قيادة المدرسة منهجية التفكير العلمي لتطوير الأداء في المدرسة"، وقد يرجع ذلك إلى أن قيادة المدرسة لا تمتلك المعرفة أو المهارات اللازمة لتطبيق منهجية التفكير العلمي –بشكل كامل–. وتتفق نتائج هذا المحور مع دراسة حوالة والمطيري (٢٠١٩) والتي تشير إلى ضرورة ربط القيادة المستدامة بالإبداع الإداري.

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة حول واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية "المسئولية الاجتماعية والبيئية"

م	العبارة	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	تحرصُ قيادةُ المدرسة على نشرِ ثقافة المسئولية الاجتماعية بين المعلمين.	٢,٥٤	٠,٦٨	٦	كبيرة
٢	تشجعُ قيادةُ المدرسة المعلمين على الأعمالِ التطوعية.	٢,٥٩	٠,٨٠	٥	كبيرة
٣	تحفزُ قيادةُ المدرسة المعلمين على المشاركةِ المجتمعية.	٢,٤٧	٠,٨٣	٧	كبيرة
٤	تشجعُ قيادةُ المدرسة المعلمين على التعاونِ لتنفيذِ المهام المدرسية.	٢,٩٣	٠,٢٢	١	كبيرة
٥	تُنمي قيادةُ المدرسة الإحساس بالمسئوليةِ الاجتماعية لدى المعلمين.	٢,٥٩	٠,٦٨	٤	كبيرة

م	العبارة	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
٦	تبذلُ قيادةُ المدرسة الجهد للمحافظةِ على نظافةِ البيئة المدرسية.	٢,٩١	٠,٢٩	٣	كبيرة
٧	تحرصُ قيادةُ المدرسة على الاستخدامِ المفيد والفعال للموادِ الدراسية المتاحة.	٢,٩٢	٠,٢٠	٢	كبيرة
٨	تشجعُ قيادةُ المدرسة المعلمين على العملِ لصالحِ الطلاب والمدرسة.	٢,٩١	٠,٢٩	٣	كبيرة
	الإجمالي	٢,٧٣	٢,٧٣	٠,٢	كبيرة

يتضحُ من جدولِ (٥) اتفاق أفراد العينة على توافر المسئولية الاجتماعية والبيئية بدرجةٍ كبيرةٍ ومتوسط حسابي (٢,٧٣) مما يعني سعي القيادات إلى تحملِ مسئولياتهم تجاه المجتمع الذي يعملون فيه، والالتزام المستمر بالمساهمة في تنمية المجتمع، حيث جاء في الترتيب الأول العبارة (٤) ثم العبارة (٧) ثم العبارتان (٦،٨) والتي نصا على "تبذلُ قيادةُ المدرسة الجهد للمحافظةِ على نظافةِ البيئة المدرسية" و "تشجعُ قيادةُ المدرسة المعلمين على العملِ لصالحِ الطلاب والمدرسة". فهي جزءا متكاملاً مع استراتيجية المدرسة وذلك بهدف تحسين نوعية الظروف المجتمعية، في حين جاء في الترتيب الرابع العبارة (٥) والتي تشير إلى "تُنمي قيادةُ المدرسة الإحساس بالمسئوليةِ الاجتماعية لدى المعلمين". وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة (٢) "تشجعُ قيادةُ المدرسة المعلمين على الأعمالِ التطوعية". في حين جاء في الترتيب الأخير العبارة (٣) "تحفز قيادة المدرسة المعلمين على المشاركة المجتمعية". وتختلفُ نتائج هذا البُعد مع دراسة (الخمايسة، ٢٠٢٢) حيث جاءت درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية، حيث جاءت بدرجة متوسطة (٣,٣٤) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المجال المكاني.

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة حول واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية "النظرة المستقبلية"

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	تحرصُ قيادةُ المدرسة على إشراكُ أعضاء المجتمع المدرسي في صنعِ القرارات داخل المدرسةِ.	٢,٨	٠,٤	١	كبيرة
٢	تحرصُ قيادةُ المدرسة على توفيرُ نظام المحاسبية لتحقيقِ جودة الأداء المهني للمعلمين.	٢,٦١	٠,٤٩	٤	كبيرة

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
٣	تُتيحُ قيادةُ المدرسة الفرص لحضورِ ندوات ومؤتمرات خاصة بجودةِ الأداء المهني للمعلمين.	٢,٣٧	٠,٤٨	٥	كبيرة
٤	توضحُ قيادةُ المدرسة الأدوار والمهام التنفيذية لتحقيقِ جودة الأداء المهني للمعلمين.	٢,٦٣	٠,٦٧	٣	كبيرة
٥	تسعى قيادةُ المدرسة إلى تفعيلِ البحوث العلمية في مجالِ جودة الأداء المهني للمعلمين.	١,٥٦	٠,٩	٦	ضعيفة
٦	تحرصُ قيادةُ المدرسة على تقوّيمِ الأداء المهني للمعلمين بموضوعيةٍ.	٢,٧٨	٠,٦٢	٢	كبيرة
	الإجمالي	٢,٤٥	٠,٤٦	--	كبيرة

يتضحُ من جدولِ (٦) اتفاق أفراد عينة الدراسة على توافر النظرة المستقبلية، جاءت نتائج هذا البعد بدرجة كبيرة ومتوسط عام بلغ (٢,٤٥)، جاء في الترتيب الأول العبارة (١) والتي تنص على "تحرص قيادة المدرسة على إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات داخل المدرسة" ويرجع ذلك إلى توزيع المسئوليات داخل المدرسة، في حين جاء في الترتيب الثاني العبارة (٦) والتي تشير إلى "تحرص قيادة المدرسة على تقويم الأداء المهني للمعلمين بموضوعية" وذلك حتى يتسنى معرفة السلبيات والقضاء عليها، كما جاء في الترتيب الثالث العبارة (٤)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (٥) ربما تكون القيادة مشغولة بمواجهة تحديات أخرى مثل توفير الموارد الأساسية وتحسين البنية التحتية للمدرسة، مما يجعل من الصعب تخصيص الوقت والجهد لتفعيل البحوث العلمية. وذلك نظر لضيق وقت المعلمين وارتباطهم بالانتهاء من تدريس المقرر الدراسي، وتتفق نتائج هذا البُعد مع دراسة (الرشيدي والعازمي، ٢٠١٧) والتي توصلت إلى درجة ممارسة القيادة للنظرة المستقبلية بدرجةٍ عالية.

جدولُ (٧) استجاباتُ عينة الدراسة حول واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية "السلوك الأخلاقي"

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	تحرصُ قيادةُ المدرسة على أن تكون قدوة حسنة للمعلمين داخل المدرسةِ.	٢,٦٥	٠,٤٨	٣	كبيرة
٢	تتحرى قيادةُ المدرسة الموضوعية في التعاملِ مع فريقِ العمل داخل المدرسة.	٢,٦٥	٠,٤٨	٣	كبيرة

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
٣	تحترمُ قيادةُ المدرسة جميع العاملين في المدرسةِ.	٢,٩٥	٠,٢	١	كبيرة
٤	تعالجُ قيادةُ المدرسة السلوكيات غير المرغوبة باحترافيةٍ.	٢,٤١	٠,٦٦	٤	كبيرة
٥	تسعى قيادةُ المدرسة إلى التمسكِ بالقيمِ الدينية والأخلاقية داخل المدرسة وخارجها.	٢,٩١	٠,٢٩	٢	كبيرة
	الإجمالي	٢,٧١	٠,٢٢	--	كبيرة

يتضحُ من جدول (٧) اتفاق أفراد عينة الدراسة على توافر السلوك الأخلاقي، جاءت نتيجة هذا البعد بدرجةٍ كبيرةٍ بمتوسط عام (٢,٧١).

جاء في الترتيب الأول العبارة (٣) "تحترم قيادة المدرسة جميع العاملين في المدرسة" وهي فريق العمل، فمن خلال الاحترام المتبادل تنجح المؤسسات التعليمية في توصيل رسالتها لدى الطلاب والمجتمع الخارجي، وفي الترتيب الثاني العبارة (٥) والتي تنص على "تسعى قيادة المدرسة إلى التمسك بالقيم الدينية والأخلاقية داخل المدرسة" وهذا ما يدعو لمواكبة الدين الحنيف، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارتان (١،٢). وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (٤) قد يفتقر بعض قادة المدارس إلى المهارات الإدارية اللازمة للتعامل بفعالية مع السلوكيات غير المرغوبة لدى المعلمين. وتتفق نتائج هذا البُعد مع دراسة (الشتيوي، ٢٠١٧) والتي تشير إلى وجود الاحترام المتبادل.

جدول (٨) استجاباتُ عينة الدراسة حول واقع أداء القيادات في المدارس الحكومية "التنميةُ المهنية للمعلمين"

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	تشتملُ برامج التطوير المهني التي تقدمها قيادةُ المدرسة على تطويرِ المهارات المعرفية والتربوية بالإضافةِ إلى مهاراتٍ أخرى مثل (الفنية، المهنية، التكنولوجية، الشخصية).	٢,٣١	٠,٩٥	٣	متوسطة
٢	هناك تنويع في برامجِ التطوير المهني للمعلمين (مؤتمرات، ندوات، دورات، ورش عمل، محاضرات، زيارات ميدانية... إلخ) التي تقدمها قيادةُ المدرسة.	٢,٥٦	٠,٦٨	١	كبيرة
٣	تتلاءمُ برامج التطوير المهني- التي تقدمها قيادةُ المدرسة- للمعلمين من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها واستراتيجيات تنفيذها مع الاحتياجاتِ الفعلية للمعلمين.	٢,٣٢	٠,٦٦	٢	متوسطة

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
٤	تحرصُ قيادةُ المدرسة على أن يشملَ التطوير المهني للمعلمين جميع مستويات (التطوير المهني، الأكاديمي، المهاري).	٢,٠٤	٠,٨٤	٤	متوسطة
٥	تتابعُ قيادةُ المدرسة مستجدات برامج التطوير المهني للمعلمين وتسعى لتطبيقها.	١,٨	٠,٨٣	٦	متوسطة
٦	تدعمُ قيادةُ المدرسة عمليات التنمية المهنية للمعلمين على الجانبِ النظري والعملي.	١,٩٨	٠,٨٩	٥	متوسطة
٧	تسعى قيادةُ المدرسة إلى الاستفادةِ من الجامعاتِ والمؤسساتِ التعليميةِ والتدريبيةِ في المجتمعِ للمشاركةِ في التطويرِ المهني للمعلمين.	١,٦٤	٠,٧٦	٨	ضعيفة
٨	تحرصُ قيادةُ المدرسة على اطلاعِ المعلمين على التجاربِ الدولية في مجالِ التطويرِ المهني للمعلمين والإفادة منها.	١,٥٢	٠,٨٨	٩	ضعيفة
٩	تضعُ قيادةُ المدرسة خططا برامج التطوير المهني للمعلمين مسبقًا قبل بدءِ العام الدراسي.	١,٤٩	٠,٧٧	١٠	ضعيفة
١٠	تُقوِّمُ قيادةُ المدرسة البرامجَ التدريبية المقدمة للمعلمين.	١,٧٣	٠,٧٣	٧	متوسطة
	الإجمالي	١,٩٣	٠,٣٦	--	متوسطة

يتضحُ من جدولِ (٨) اتفاق عينة الدراسة على درجة ممارسة التنميةُ المهنية للمعلمين بدرجةٍ متوسطة (١,٩٣) مما يعني أن التنمية المهنية تحتاج إلى تحسين وتطور، وجاءت العبارات (١٠،٥،٦،٤،٢،٣) في بُعد التنميةُ المهنية للمعلمين بدرجة متوسطة، فالعبارة (٣) "تتلاءم برامج التطوير المهني التي تقدمها قيادة المدرسة للمعلمين من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها واستراتيجيات منفذها مع الاحتياجات الفعلية للمعلمين"، تشير درجة هذه الممارسة المتوسطة إلى وجود تطوير للبرامج تتلاءم مع متغيرات العصر، في حين جاءت العبارة (١) "تشتمل برامج التطوير المهني التي تقدمها قيادة المدرسة على تطوير المهارات المعرفية والتربوية"، بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل الفنية والتكنولوجية الشخصية حتى يتسنى للمعلمين تحسين عملية التعليم، وبالتالي تعود على الطلاب بالنفع وهذا يتلاءم مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والعبارة (٤) "تحرص قيادة المدرسة على أن يشمل التطوير المهني للمعلمين جميع مستويات التطوير المهني والأكاديمي والمهاري" وذلك حتى يتسنى لهذه المدارس الحصول على الجودة والاعتماد، والعبارة (٦) والتي تنص على "تدعم قيادة المدرسة عمليات التنمية المهنية للمعلمين على الجانب النظري والعملي" وذلك حتى يتسنى له الإلمام بالمادة العلمية وتوصيلها للطلاب بأسهل الطرق، كما جاءت العبارة (٥) "تدعم قيادة المدرسة

مستجدات برامج التطوير المهني للمعلمين وتسعى لتطبيقها"، كما جاءت العبارة (١٠) "تُقوِمُ قيادة المدرسة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين".

في حين جاءت العبارات (٧،٨،٩) بدرجة ممارسة ضعيفة، ويرجعُ ذلك إلى عدم الحصول على هذه التجارب، أو عدم وجود الموارد اللازمة، أو بسبب عدم وجود الوعي بأهمية هذه التجارب. وقد لاحظ الباحث الخطط الدراسية فقط هي التي يركز عليها مديري المدارس والمشرفين، فكل معلم ملتزم بمنهج ويتابعه المشرف ويشرف على ذلك القيادة المدرسية فقط. وتتفقُ نتائج بُعد التنميةُ المهنية للمعلمين مع دراسة (عبد المنعم، سعد، ٢٠٢٣) على أن القادة المستديمين يستخدمون خطة عمل ويلتزمون بالأهداف قصيرة الأجل.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى معايير جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارسِ الحكومية بمدينةِ الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لكل للأبعاد، وجاءت النتيجة على النحو التالي:

جدول (٩) استجابات عينة الدراسة حول درجة جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة "التطور المهني"

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	أمتلكُ المعرفة الكافية عن وظيفتي ومتطلباتها المهنية.	٢,٦٦	٠,٦٤	٥	كبيرة
٢	ألتزمُ بأخلاقياتِ مهنة التدريس.	٢,٩٤	٠,١٩	١	كبيرة
٣	أحرصُ على تقييم أدائي ذاتيًا.	٢,٨٣	٠,٣٨	٣	كبيرة
٤	أقومُ بالتغذيةِ الراجعة لأدائي المهني بعد كلِ درس.	٢,٦٩	٠,٤٦	٤	كبيرة
٥	أُنمي التعلم الذاتي للطلابِ من خلالِ تدريبهم على مهاراتِ البحثِ.	٢,٤١	٠,٦٦	٦	كبيرة
٦	أنجزُ مهامي الوظيفية كمعلمٍ بكفاءةٍ.	٢,٨٩	٠,٣١	٢	كبيرة
٧	أسعى لتحسينِ مهاراتي المهنية بشكلٍ مستمر.	٢,٩٤	٠,١٩	١	كبيرة
٨	يتوفرُ لدى الاستعداد الكافي لتحملِ المسؤولية.	٢,٩٤	٠,١٩	١	كبيرة
	الإجمالي	٢,٧٨	٠,١٨	--	كبيرة

يتضحُ من جدولِ (٩) اتفاق عينة الدراسة على درجةِ التطور المهني للمعلمين بدرجةٍ كبيرةٍ حيث بلغ المتوسط العام (٢,٧٨).

وجاءت العبارات (٢،٧،٨) في الترتيب الأول. في حين جاء في الترتيب الثاني العبارة (٦)، وفي الترتيب الثالث العبارة (٣)، وجاءت العبارة (٤) في الترتيب الرابع، وجاءت العبارة (٥) في الترتيب الأخير.

وتتفق نتائج هذا البعد مع دراسة (الرواحية وآخرون، ٢٠٢٣) والتي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الأداء المهني للمعلمين والمناخ التنظيمي، والقدرة على تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات واستخدام مهارات التخطيط. ويرجع ذلك لأنه عندما يمارس مدير المدرسة القيادة المستدامة للتعلم، فإنه يعكس سلوك المديرين الذين يمارسون العمل الإيجابي مثل تعزيز مناخ ملائم للتعليم ومناخ التعلم، وخلق ونشر رؤية المدرسة ورسالتها، والتأكيد على جودة التدريس، والتركيز على سلوك التعلم والرعاية والاهتمام، وبناء قدرات المعلمين، وتوزيع الوظائف القيادية على المعلمين، وإظهار السلوكيات النموذجية (Ishak & Hussin, 2022).

جدول (١٠) استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة "مهارات التفكير"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	أصغي باهتمامٍ إلى أفكارِ الطلاب وآرائهم.	٢,٩٥	٠,٢١	١	كبيرة
٢	أساعدُ الطلاب على التعلمِ من أخطائهم.	٢,٨٥	٠,٣٦	٢	كبيرة
٣	أسعى إلى تنميةِ قدرة الطلاب على طرحِ أفكارٍ جديدةٍ.	٢,٨٥	٠,٣٦	٢	كبيرة
٤	أصممُ أساليب مختلفة ومناسبة لإدارةِ الصف.	٢,٩٥	٠,٢١	١	كبيرة
٥	أُحسنُ التصرف في المواقفِ الحرجةِ.	٢,٦٢	٠,٤٩	٣	كبيرة
٦	أمتلكُ القدرةُ على إحداثِ تغيرات في أساليبِ العمل كل فترةٍ.	٢,٣٧	٠,٤٨	٥	كبيرة
٧	أتمتعُ بالقدرةِ على حلِ مشكلات العمل.	٢,٦١	٠,٤٩	٤	كبيرة
٨	أقدمُ الاقتراحات الهادفة إلى تطويرِ العملية التعليمية.	٢,٦١	٠,٤٩	٤	كبيرة
	الإجمالي	٢,٧٢	٠,٢	--	كبيرة

يتضحُ من جدول (١٠) اتفاق عينة الدراسة حول درجة ممارسة الأداء المهني للمعلمين في ضوءِ القيادة المستدامة لبُعد مهارات التفكير بدرجةٍ كبيرة متوسط عام (٢,٧١).

جاء في الترتيب الأول العبارة (١)، في حين جاء في الترتيب الثاني العبارة (٢) بالتساوي مع العبارة (٣)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة (٥) "أحسن التصرف في المواقف الحرجة" ويرجع ذلك إلى تكرار مثل هذه المواقف كل عام، وبالتالي أصبح لديهم من الخبرة والاستفادة من التجارب السابقة حسن التصرف مع هذه المواقف، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (٧) بالتساوي مع العبارة (٨)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (٦) "أمتلك القدرة على إحداث تغيرات في أساليب العمل كل فترة". ويرجع ذلك إلى الخبرة التدريسية وأن مهارات التفكير من متطلبات حصول المدارس على اعتماد الجودة، كما أن برامج التطوير المهني التي تركز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين تؤدي إلى تحسينِ أدائهم المهني بشكلٍ ملحوظٍ. وأن أن القيادة المستدامة تخلق بيئة تعليمية إيجابية، مما يدعم المعلمين ويحفزهم على ممارسة مهارات التفكير بشكل أفضل، ويُحسّن من قدرتهم على التخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية بشكل فعّال.

وتتفقُ نتائج هذا البُعد مع نتائجِ دراسة (المشيقح، ٢٠٢٢) من خلال تقويم الأداء المهني للمعلم بأنه المرجع الرئيس في تنفيذ برامج الإعداد والتأهيل والتطوير.

جدول (١١) استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة "توظيف تقنية المعلومات"

م	العبارةُ	المتوسطُ الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الممارسة
١	أنوعُ في استخدام التطبيقات المناسبة لعرض المادة العلمية أمام الطلبة.	٢,٩٦	٠,٢٥	١	كبيرة
٢	أحرصُ على نشرِ الوعي بأهميةِ المستحدثات التكنولوجية بين الطلبة.	٢,٤٢	٠,٧٤	٥	كبيرة
٣	أمنحُ الطلبة فرصة المناقشة والاستفسار خلال الوسائط الرقمية.	٢,٤٦	٠,٥	٤	كبيرة
٤	أستخدمُ التقنيات التعليمية الحديثة بشكلٍ جيد.	٢,٤٦	٠,٥	٤	كبيرة
٥	أمتلكُ المهارات اللازمة لتوظيفِ تقنية المعلومات في العمليةِ التعليمية.	٢,٦١	٠,٤٩	٣	كبيرة
٦	أستخدمُ السبورة الإلكترونية بفاعليةٍ بالعمليةِ التعليمية.	٢,٣٧	٠,٤٨	٦	كبيرة
٧	أستطيعُ تنفيذ اللقاءات التدريسية عبر الصفوف الافتراضية.	٢,٧٦	٠,٤٣	٢	كبيرة
	الإجمالي	٢,٥٧	٠,٢١	--	كبيرة

يتضحُ من جدول (١١) اتفاق عينة الدراسة حول درجة ممارسة الأداء المهني للمعلمين في ضوءِ القيادة المستدامة لبُعد توظيف تقنية المعلومات جاء بدرجة كبيرة ومتوسط عام (٢,٥٧).

جاء في الترتيب الأول العبارة (١)، في حين جاء في الترتيب الثاني العبارة (٧)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة (٥)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (٣) بالتساوي مع العبارة (٤)، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة (٢)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (٦) "أستخدم السبورة الإلكترونية بفاعلية بالعملية التعليمية". ويرجع ذلك إلى تبسيط المادة العلمية للطلاب وذلك نظرًا لامتلاك المعلمين تلك المهارات التقنية. بالإضافة إلى دعم القيادة المستدامة لاستخدام تقنية المعلومات في التعليم، مما يُحسّن من أداء المعلمين المهني. كما أن القيادة المستدامة تخلق بيئة تعليمية إيجابية، مما يدعم المعلمين ويحفزهم على استخدام تقنية المعلومات –بشكل أفضل–. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادة المستدامة تُعزّز التعاون بين المعلمين، مما يُساعدهم على مشاركة أفضل الممارسات في استخدام تقنية المعلومات.

وتتفقُ نتائج هذا البُعد مع نتائج دراسة (الهاجري، ٢٠٢٣) على أن أنماط القيادة تساهم بشكل كبير في خلق البيئة الإيجابية، فلم يعد دور الإدارة مقتصر على ترتيب جداول الدراسة وحفظ النظام فيها، بل إن فعاليتها مرتبط بتحسين كفاية العملية التعليمية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ما مقترحات جودة الأداء المهني للمعلمين من خلال القيادة المستدامة بالمدارسِ الحكومية بمدينةِ الرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الموافقة، وجاءت النتيجة على النحو التالي:

جدول (١٢) استجابات عينة الدراسة حول مقترحات تحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة في المدارس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	دراسةُ احتياجات ومتطلبات المجتمع المدرسي بشكلٍ دوري.	٢,٨٩	٠,٣١	٢	كبيرة
٢	وضعُ خطة سنوية لتحقيقِ التنمية المستدامة للمعلمين.	٢,٨٩	٠,٣١	٢	كبيرة
٣	اطلاعُ كل المعلمين على المهامِ والمسئوليات المطلوبة منهم.	٢,٨٥	٠,٣٦	٣	كبيرة
٤	تخصيصُ موارد مالية لتنفيذِ الأفكار المبتكرة.	٢,٦٣	٠,٦٧	٥	كبيرة
٥	تحفيزُ الأداءُ المميز لجميعِ العاملين بالمدرسةِ وفق معايير محددة.	٢,٩٦	٠,١٨	١	كبيرة
٦	تبني وزارةُ التعليم للقيادةِ المستدامة كمدخلٍ لتحقيقِ جودة الأداء المهني للمعلمين.	٢,٩٦	٠,١٨	١	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٧	تبادلُ الأفكار والأدوار مما ينعكسُ على جودةِ الأداء المهني للمعلمين.	٢,٩٦	٠,١٨	١	كبيرة
٨	عقدُ ندوات تثقيفية لتغييرِ الثقافة السائدة لدى المجتمع المدرسي عن القيادةِ المستدامةِ.	٢,٧٨	٠,٦٢	٤	كبيرة
٩	توفيرُ علاقة إيجابية بين أعضاءِ المجتمع المدرسي لتحقيقِ جودة الأداء المهني.	٢,٩٦	٠,١٨	١	كبيرة
	الإجمالي	٢,٨٧	٠,١١	--	كبيرة

يتضحُ من جدول (١٢) اتفاق عينة الدراسة حول مقترحات تحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة، جاءت بدرجة كبيرة ومتوسط عام (٢,٨٧).

جاء في الترتيب الأول العبارة (٥) بالتساوي مع العبارة (٦) والعبارة (٧) والعبارة (٩)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة (١) بالتساوي مع العبارة (٢)، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة (٣)، وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (٨)، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة (٤)، ويمكن تفسيرُ هذه النتيجة بأن القيادة المستدامة تسعى إلى تحقيق التميز بين مجتمع المدرسة. ومن المحتمل أن يواجه غالبية المعلمين تحديات مشابهة، ما دفعهم إلى اقتراح حلول متماثلة لمعالجتها. وربما طبقت القيادة المستدامة ممارسات مثل التشجيع على المشاركة والتغذية الراجعة البناءة، ما حفز المعلمين على التعاون وتوحيد مقترحاتهم.

وتتفقُ نتائج هذا المحور مع دراسة (Tanisli et al., 2020) التي أظهرت تأثير التطوير المهني للمعلمين على تنمية قدرات ومهارات وأداء الطلاب وتطور مستواهم التحصيلي. ودراسة (صلاح الدين، ٢٠٢٠) التي بينت أن الإشراف التربوي المدمج يساعد على تحسين الأداء المهني للمعلمين. ودراسة (حوالة والمطيري، ٢٠١٩) التي أشارت إلى أن القيادة المدرسية مهمة في توجيه وتنسيق الأعمال المدرسية وتجويدها.

جدول (١٣) النتائج الإجمالية حول جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة

المحور/ البعد	المتوسط الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الموافقة
المحورُ الأول: واقعُ ممارسات القيادة المستدامة في المدرسةِ	٢,٣٧	٠,٤٣		كبيرة
الإبداع	٢,٢٧	٠,٢٤	٤	متوسطة

المحور/ البعد	المتوسط الحسابي	الانحرافُ المعياري	الترتيبُ	درجةُ الموافقة
المسئوليةُ الاجتماعية والبيئية	٢,٧٣	٠,٢	١	كبيرة
النظرةُ المستقبلية	٢,٤٥	٠,٤٦	٣	كبيرة
السلوكُ الأخلاقي	٢,٧١	٠,٢٢	٢	كبيرة
التنميةُ المهنية للمعلمين	١,٩٣	٠,٣٦	٥	متوسطة
المحورُ الثاني: جودةُ الأداء المهني للمعلمين في ضوءِ القيادة المستدامة	٢,٧	٠,٢١		كبيرة
التطور المهني	٢,٧٨	٠,١٨	١	كبيرة
مهارات التفكير	٢,٧٢	٠,٢	٢	كبيرة
توظيف تقنية المعلومات	٢,٥٧	٠,٢١	٣	كبيرة
المحورُ الثالث: مقترحاتُ تحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوءِ القيادة المستدامة في المدارسِ	٢,٨٧	٠,١١	--	كبيرة

يتضحُ من جدول (١٣) أن النتائج الإجمالية حول جودة الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة جاء على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع ممارسة القيادة المستدامة جاء بمتوسط عام (٢,٣٧)، جاء في الترتيب الأول المسئولية الاجتماعية والبيئية بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (٠,٢٠)، وفي الترتيب الثاني السلوك الأخلاقي بمتوسط عام (٢,٧١) وانحراف معياري (٠,٢٢)، وفي الترتيب الثالث النظرة المستقبلية بمتوسط عام (٢,٤٥) وانحراف معياري (٠,٤٦)، وفي الترتيب الرابع الإبداع بمتوسط عام (٢,٢٧) وانحراف معياري (٠,٠٢٤)، وفي الترتيب الخامس التنمية المهنية للمعلمين بمتوسط عام (١,٩٣) وانحراف معياري (٠,٣٦).

المحور الثاني: جودةُ الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة قد جاء بمتوسط عام (٢,٧٠) وجاء على النحو التالي:

في الترتيبِ الأول التطور المهني بمتوسط عام (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠،١٨)، وفي الترتيب الثاني مهارات التفكير بمتوسط عام (٢,٧٢) وانحراف معياري (٠،٢٠)، وفي الترتيب الثالث توظيف تقنية المعلومات بمتوسط عام (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠،٢١).

المحورُ الثالث: مقترحات تحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء القيادة المستدامة جاء بمتوسط عام (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٠١٣).

خلاصة نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- **النتائج المرتبطة بالسؤال الأول: جاءت على النحو التالي:**
  - تتمتع قيادة المدرسة بالمهارة في بناء وإدارة فريق العمل داخل المدرسة بمتوسط (٢,٥٦).
  - تستخدم قيادة المدرسة التخطيط المبني على المرونة بمتوسط عام (٢,٥٩).
  - توفر قيادة المدرسة مناخ مشجع للتميز والإبداع بمتوسط عام (٢,٣٦).
- ممارسةُ المسئولية الاجتماعية والبيئية جاءت على النحو التالي:
  - تشجع قيادة المدرسة المعلمين على التعاون لتنفيذ المهام بمتوسط عام (٢،٩٣).
  - تبذل قيادة المدرسة الجهد للمحافظة على نظافة البيئة بمتوسط عام (٢,٩١).
  - تنص قيادة المدرسة الإحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى المعلمين (٢,٥٩).
- ممارسةُ النظرة المستقبلية جاء على النحو التالي:
  - تحرص قيادة المدرسة على إشراك أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات (٢,٨٠).
  - تحرص قيادة المدرسة على تقويم الأداء المهني للمعلمين بموضوعية (٢,٧٨).
  - توضح قيادة المدرسة الأدوار والمهام التنفيذية لتحقيق جودة الأداء المهني للمعلمين بمتوسط عام (٢,٦٣).
- ممارسةُ السلوكُ الأخلاقي جاء على النحو التالي:
  - تحترم قيادة المدرسة جميع العاملين بها بمتوسط عام (٢,٩٥).
  - تحرصُ قيادة المدرسة على أن تكون قدوة حسنة للمعلمين داخل المدرسة بمتوسط عام (٢,٦٥).

- تتحرى قيادة المدرسة الموضوعية في التفاعل مع فريق العمل داخل المدرسة بمتوسط عام (٢,٦٥).

- ممارسةُ التنميةُ المهنية للمعلمين جاء على النحو التالي:
  - هناك تنوع في برامج التنميةُ المهنية للمعلمين (مؤتمرات، ندوات، ورش العمل) التي تقدمها المدرسة (٢,٥٦).
  - تتلاءم برامج التنميةُ المهنية للمعلمين التي تقدمها قيادة المدرسة من حيث أهدافها ومحتواها وأنشطتها واستراتيجيات تنفيذها مع الاحتياجات الفعلية بمتوسط عام (٢,٣٢).
  - تحتاج التنميةُ المهنية للمعلمين إلى تحسين وتطور بمتوسط عام (١,٩٤).
  - ضعف اطلاع المعلمين على التجارب الدولية في مجال التطوير المهني بمتوسط عام (١,٤٩).

- **النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني: جاءت على النحو التالي:**
- ممارسة التطور المهني جاء على النحو التالي:
  - الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس بمتوسط عام (٢،٩٤).
  - السعي لتحسين المهارات المهنية بشكل مستمر بمتوسط عام (٢،٩٣).
  - يتوفر لدى المعلمين الاستعداد الكافي لتحمل المسؤولية بمتوسط عام (٢،٩٤).
- ممارسة مهارات التفكير جاء على النحو التالي:
  - أصغي باهتمام إلى أفكار الطلاب وآرائهم بمتوسط عام (٢،٩٥).
  - أصممُ أساليب مختلفة ومناسبة لإدارة الصف بمتوسط عام (٢،٩٥).
  - أسعى إلى تنمية قدرة الطلاب على طرح أفكار جديدة بمتوسط عام (٢,٨٥).
- ممارسة تقنية المعلومات جاء على النحو التالي:
  - أنوعُ في استخدام التطبيقات المناسبة لعرض المادة العلمية أمام الطلبة بمتوسط عام (٢،٦٩).
  - أستطيعُ تنفيذ اللقاءات التدريسية عبر الصفوف الافتراضية بمتوسط عام (٢,٧٦).

- أمتلكُ المهارات اللازمة لتوظيفِ تقنية المعلومات في العمليةِ التعليمية بمتوسط عام (٢,٦١).

- **النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث: جاءت على النحو التالي:**
  - تحفيز الأداء المميز لجميع العاملين بالمدرسة وفق معايير محددة بمتوسط عام (٢،٩٦).
  - وضع خطة سنوية لتحقيق التنمية المستدامة للمعلمين بمتوسط عام (٢,٨٩).
  - دراسة احتياجات ومتطلبات المجتمع المدرسي بشكلٍ دوري بمتوسط عام (٢,٨٩).

توصياتُ الدراسة:

انطلاقًا مما أسفرت عليه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- الاستفادة من خبرات وتجارب المدارس الأخرى في استدامة التعلم والنجاح سواء المدارس في الدول العربية أو العالمية.
- تطوير مهارات القيادة المستدامة لدى مديري المدارس من خلال تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية.
- خلق بيئة عمل إيجابية تدعم المعلمين وتوفير فرص التعاون والتواصل بينهم.
- الاهتمام بتطبيق أفكار المعرفة الضمنية في المدارس لدى المعلمين بهدف استدامة نمو المهارات والقيادة المستدامة في مدارس التعليم المتوسط والثانوي.
- توفير برامج التطوير المهني للمعلمين من خلال التركيز على احتياجات المعلمين الفعلية، وربط برامج التطوير المهني بأهداف المدرسة.
- إجراء دراسات كمية ونوعية حول متغيرات الدراسة، حيث تجمع الدراسات الكمية بين البيانات الرقمية والمسوحات لاستكشاف أنماط وتوجهات عامة، بينما توفر الدراسات النوعية تحليلات معمقة لتجارب وتصورات الأفراد.

مقترحات بحثية مستقبلية:

- دراسة لمعوقات تطبيق ممارسات القيادة المستدامة لدى المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية.
- أثر برامج التدريب المستدامة على تطوير مهارات القيادة لدى مديري المدارس الحكومية وعلاقتها بأداء المعلمين.
- استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة لدراسة العلاقة بين القيادة المستدامة وأداء المعلمين في المدارس الحكومية.
- دراسة مقارنة لتجارب تطبيق القيادة المستدامة في مدارس حكومية مع مدارس أخرى في دول مختلفة بهدف تبادل الخبرات والتعرف على أفضل الممارسات.
- انعكاسات الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي من خلال القيادة المستدامة على جودة الأداء المهني لدى المعلمين في المملكة العربية السعودية.
- دراسة واقع تطبيق ممارسات القيادة المستدامة استنادًا إلى نماذج أخرى مفسرة مثل نموذج هارجريفز وفينك Hargreaves and Fink (2006)، وديفز Davies (2007)، ولامبارد Lampard (2011).

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد، وعمار، هالة صالح، العويهان، أنوار خليفة عبد الله. (٢٠١٨). تطوير أساليب الإشراف التربوي على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية. بنها*، ٢٩ (١١٦ أكتوبر ج ٦)، ٣٦٣-٣٨٥.

الحدراوي، رافد حميد، والجنابي، سجاد أحمد، الميالي، حاكم احسوني (٢٠١٨). دور القيادة المستدامة في تحقيق التفوق التنظيمي، دراسة تحليلية في مطار النجف الأشرف الدولي. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ٤٩، ١٨٥ – ٢١٠. https://doi.org/10.36322/jksc.v1i49.5047

الخباز، منى خليفة قاسم. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادات التربوية في وزارة التربية الكويتية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر الموظفين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٧ (١)، ٢٧٧-٢٩٩. doi.10.21608/MAED.2020.132463

الخضير، هديل سليمان عبد الله. (٢٠٢١). تطوير أداء القيادة المستدامة في التعليم العام في ضوء خبرة هولندا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٦٩، ٩٧-١١٢. https://doi.org/10.33193/JALHSS.69.2021.524

الخمايسة، رائد علي محمد. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة القيادة المستدامة من قبل مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في لواء القويسمة* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان].

الرشيدي، حسين مجبل هدبا؛ العازمي، فيصل مدعث غلاب (٢٠١٧). تقييم الممارسات القيادية لدى مديري المدارس بدولة الكويت في ضوء مبادئ "القيادة المستدامة". *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٢١ – ٦)، ٤٩٥ – ٥٣٤. doi.10.21608/JSRE.2017.8509

الزهراني، رائد مشني عبد الله. (٢٠١٩). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٧ (٤)، ٣٥-٦٥. doi.10.21608/MAED.2019.132801

الشتيوي، محمد عمر أحمد. (٢٠١٧). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامة وسبل تطويرها* [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة].

الفار، شهيناز إبراهيم خليل (٢٠١٣). درجة توافر الكفايات الإدارية القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. *مجلة جامعة النجاح*، ٢٧ (٧)، ١٣٧٧-١٤١٤.

الصويعي، هند خليفة، الفواخري، على محمود (٢٠٢١). واقع القيادة المستدامة في مؤسسات التعليم العالي الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *كتاب المؤتمر الدولي المغاربي الأول، المستجدات التحتية المستدامة المنعقد بتونس في الفترة من ١٢ – ١٧ مارس*، (١)، ص ١٧ – ٣٠.

الطبلاوي، نجوى عبدالله (٢٠١٨). *القيادة المستدامة وفعالية الأداء التنظيمي لتحقيق التنمية المستدامة في ظل الصراعات والأزمات*. فلسطين.

العردان، أمل بنت عارف بن درزي. (٢٠٢٠). واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعاتِ السعوديةِ الناشئةِ. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٣)، ٦٧-١٠٨. DOI: 10.33850/jasep.2020.67802

العيسى، علي بن مسعود. (٢٠٢٣). التنمية المستدامة للمعلمين في بعض الدول الغربية وكيفية الاستفادة منها في تطوير أداء معلمي المدارس السعودية: تصور مقترح. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨ (٢)، ١٥١-٢٠٦. doi.10.21608/MATHJ.2023.185996.1309

العمري، أحمد يحيى محمد(٢٠١٨). التنمية المهنية للقيادة التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: محافظة المخواة أنموذجًا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث*، ٢ (٢٢)، ١-٢٢. https://doi.org/10.26389/AJSRP.E070618

المشيقح، جوزاء بنت محمد (٢٠٢٢). نموذج مقترح لتقويم الأداء الوظيفي للمعلم السعودي في ضوء تقويم الأداء الوظيفي للمعلم لمقاطعة أونتاريو – كندا. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، ١٨ ، ٣٣١٧ – ٣٣٤٦.

الرواحية، طيبة بنت سيف، الذهلي، ربيع بن المر بن علي، واليحمدي، حمد بن هلال بن حمود. (٢٠٢٣). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٥)،٨٨٣ - ٩١٠.

الهاجري، عبير حسن (٢٠٢٣). *دور النمط القيادي المستخدم لدى القيادات المدرسية في تطوير أداء الموظفين في المدارس الحكومية* [رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة قطر].

بني مرتضى، أحمد بن سليمان، الزراعة، وهبة عبد العزيز (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة المستدامة لدى قادة المدارس الثانوية بغرب الدمام من وجهة نظر المعلمين. *مجلة اللغة والدراسات العربية*، ٤-١٨.

بوقريص، عبدالعزيز. (٢٠١٨). *دور برامج التنمية المهنية المقامة في المدارس في تنمية الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الكويت، الكويت].

حوالة، سهير محمد أحمد، والمطيري، نورة بليهان (٢٠١٩). واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بشمال الرياض. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٧ (٤)، ٣٦٤-٤٠٧.

رسمي، محمد حسن؛ شعلان، عبد الحميد عبد الفتاح؛ السيد، أحمد عطية (٢٠١٩). الشفافية وتطوير أداء القيادات التربوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٩ (١)، ٢١٦- ٢٤٠. doi.10.21608/JFEB.2019.61265

سفر، منال عبدالرحمن. (٢٠٢١). القيادة المستدامة بالكليات التقنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية (الأزهر)*، ٤٠ (١٩١)، ٢٤١-٢٦٨. DOI: 10.21608/jsrep.2021.196661

صلاح الدين، محمد، صالح، نسرين. (٢٠٢٠). تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (٩)، ٢٧-٩٧. DOI: 10.21608/jsre.2020.128462

عبابنه، رامي. (٢٠٢٣). دور برامج التنمية المهنية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة أربد من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر*، ٩ (١)، ١٢٥-١٤٦.

عبد الفتاح، ناهد محمد، والزهيري، إبراهيم عباس؛ مخلوف، سميحة علي. (٢٠٢٣). متطلبات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٩)، ١٠٣٣-١٠٦٩.

عبد الله، شيماء علي عبدالله. (٢٠٢٠). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدرسة الثانوية لتدريس التعليم من أجل مهارات الحياة بمصر في ضوء التجربة الرواندية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٤ (٣)، ٣٤٥-٣٨٠. DOI: 10.21608/jfees.2020.137509

عبد المنعم، شيرين يحيي؛ سعد، محمد. (٢٠٢٣). تأثير القيادة المستدامة على تحسين الأداء الوظيفي من خلال قدرات المنظمة المتعلمة دراسة ميدانية على قطاع البترول. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، ١٤ (١)، ٣٢٧-٣٥٣. DOI: 10.21608/jces.2023.297399

عبد الوهاب، على محمد (٢٠٠٦). *إدارة الموارد البشرية*. القاهرة: مكتبة عين شمس.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (٢٠١٥). *البحث العلمي: مفهوم أدواته وأساليبه*، ط(١٧). عمان، دار الفكر.

عطياني، فاطمة صبري عبد. (٢٠١٦). *دور المبادرات التربوية للمعلمين في تحسين نموهم المهني من وجهات نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات شمال الشفة الغربية* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس].

علي، محمد مسلم حسن. (٢٠٢٢). تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر في ضوء أبعاد القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١١٤)، ٣٦٢-٤٤٦. doi.10.21608/JFE.2022.249660

عمليات، صالح ناصر (٢٠٠٤). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. عمان: دار الشروق.

عيد، نبراس محمد، الزهراني، نسرين على عبد الله (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة المستدامة في ضوء نموذج افري وبريجستنر بجامعة أم القرى ومتطلبات تعزيزها. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢ (٢٤٩)، ٢٤١-٢٨٧. DOI: 10.21608/mrk.2022.256801

عيداروس، أحمد نجم الدين (٢٠١٤). تصـور مقترح لاحترافية التدريب القيادي لمدراء المدارس السـعودية لتدعيم التميز التنظيمي في ضـوء بعض الاتجاهات الدولية والمسـتقبلية للتنمية القيادية المسـتدامة. *مجلة الإدارة التربوية، مصر*، ١ (١)، ٨٧- ١٥٤.

غانم، عصـام جمال سـليم. (٢٠١٦). واقع تطبيق القيادة المسـتدامة في جامعة مدينة السـادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مسحية. *مستقبل التربية العربية*، ٢٣ (١٠٣)، ٢٣٩ – ٣٠٠.

كريري، عصـام بن محمد بن علي. (٢٠١٩). *استراتيجية مقترحة لتطبيق القيادة المستدامة بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج إفري ويريجستنر* [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها].

نصـر، محمد علي أحمد. (٢٠٠٥). رؤى مسـتقبلية لتطوير أداء المعلم في ضـوء المسـتويات المعيارية لتحقيق الجودة الشـاملة. *المؤتمر العلمي السـابع عشـر – مناهج التعليم والمستويات المعيارية*، ١ ، القاهرة: الجمعية المصـرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٦ – ٢٠٩.

هلال، محـــمد سـعيد عبد المطلب، ومحمد، صـهيب شـحته محمد. (٢٠٢١). تطوير الممارسـات القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة المستدامة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٥ (٣)، ٣٦١-٥٠٢. doi.10.21608/JFEES.2021.206798

ثانيًا: المراجع العربية المترجمة:

Ababneh, R (2023). The role of professional development programs in improving the job performance of public-school teachers in the Irbid District Education Directorate from their point of view. *Journal of Psychological and Educational Sciences, University of El Oued, Algeria*, 9(1), 125-146.

Abdel Fattah, N., Al-Zuhairi, I, & Makhlouf, S. (2023). Sustainable professional development requirements for first-year basic education teachers in light of contemporary trends. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(9), 1033-1069.

Abdel Moneim, S & Saad, M. (2023). The impact of sustainable leadership on improving job performance through the organization's learning capabilities: A field study on the petroleum sector. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, 14(1), 327-353. DOI: 10.21608/jces.2023.297399

Abdullah, S. (2020). Sustainable professional development for secondary school teachers teaching education for Life skills in Egypt in light of the Rwandan experience. *College of Education Journal of Educational Sciences*, 44(3), 345-380. DOI: 10.21608/jfees.2020.137509

Ahmed, I., Ammar, H, & Al-Owaihan, A. (2018). Developing educational supervision methods in light of contemporary global trends. *College of Education Journal. Banha*, 29 (October 116, Part 6), 363-385.

Aidaros, A (2014). A proposed vision for the professionalization of leadership training for Saudi school principals to support organizational excellence in light of some international and future trends in sustainable leadership development. *Journal of Educational Administration, Egypt*, 1(1), 87- 154.

Al-Ardan, A. (2020). The reality of sustainable leadership performance in emerging Saudi universities. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(13), 67-108. DOI: 10.33850/jasep.2020.67802

Al-Far, S. (2013). The degree of availability of administrative and transformational leadership competencies among public secondary school principals in Palestine. *An-Najah University Journal*, 27(7), 1377-1414.

Al-Hadrawi, R., Al-Janabi, S, & Al-Mayali, H. (2018). The role of sustainable leadership in achieving organizational excellence, an analytical study at Najaf Al-Ashraf International Airport. *Journal of the Kufa Studies Center*, 49, 185-210. https://doi.org/10.36322/jksc.v1i49.5047

Al-Hajri, A. (2023). *The role of the leadership style used by school leaders in developing the performance of employees in public schools*. [Unpublished master's thesis, College of Management and Economics, Qatar University].

Ali, M. (2022). Developing the performance of academic leaders at Al-Azhar University in light of the dimensions of sustainable leadership. *College of Education Journal*, 19(114), 362-446. doi.10.21608/JFE.2022.249660

Al-Issa, A. (2023). Sustainable development for teachers in some Western countries and how to benefit from it in developing the performance of Saudi school teachers: A proposed scenario. *Journal of Research in Education and Psychology*, 38(2), 151-206. doi.10.21608/MATHJ.2023.185996.1309

Al-Khamaysa, R. (2022). *The degree of sustainable leadership practice by public school principals from the point of view of teachers in the Qweismeh District* [unpublished master's thesis, Middle East University, Amman.]

AL-Khabaz, M. K. (2020). The degree to which educational leaders in the Kuwaiti Ministry of Education practice ethical leadership and its relationship to job performance from the employees' point of view. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 107*(1), 277-299. doi.10.21608/MAED.2020.132463

Al-Khudair, H. (2021). Developing sustainable leadership performance in public education in light of the Netherlands' experience. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 69, 97-112. https://doi.org/10.33193/JALHSS.69.2021.524

Al-Mushayqih, J. (2022). A proposed model for evaluating the Saudi teacher's job performance in light of the teacher's job performance evaluation for the province of Ontario - Canada. *University Studies Journal of Comprehensive Research*, 18, 3317–3346.

Al-Omari, A (2018). Professional development of educational leadership in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia: Al-Makhwah Governorate as a model. *Journal of Educational and Psychological Sciences, National Research Center*, 2(22), 1-22. https://doi.org/10.26389/AJSRP.E070618

Al-Rashidi, H; Al-Azmi, F. (2017). Evaluating the leadership practices of school principals in the State of Kuwait in light of the principles of "sustainable leadership". *Journal of Scientific Research in Education*, 18 (6-21), 495-534. doi.10.21608/JSRE.2017.8509

Al-Rawahiyah, T., Al-Dhuhali, R, & Al-Yahmadi, H. (2023). The degree to which public school principals practice educational planning skills and its relationship to the quality of teachers' job performance in the Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 12(5), 883-910.

Al-Shtewi, M. (2017). *The degree to which education directors in Gaza governorates practice sustainable leadership style and ways to develop it* [Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza].

Al-Suwayi, H, Al-Fawakhiri, A. (2021). The reality of sustainable leadership in Libyan higher education institutions from the perspective of faculty members. *Book of the First Maghreb International Conference, Sustainable Infrastructure Developments, held in Tunisia from March* 12-17, (1), pp. 17-30.

Al-Tablawi, N. (2018). *Sustainable leadership and effectiveness of organizational performance to achieve sustainable development in light of conflicts and crises*. Palestine.

Al-Zahrani, R. (2019). Developing professional development programs for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Singapore's experience. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 107(4), 35-65. doi.10.21608/MAED.2019.132801

Amaliat, S. (2004). *Total quality management in educational institutions*. Amman: Dar Al Shorouk.

Atyani, F. (2016). *The role of educational initiatives for teachers in improving their professional development from the perspectives of school principals and educational supervisors in the governorates of the northern West Bank* [Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus].

Baker, M. (2020). The degree to which educational leaders in the Kuwaiti Ministry of Education practice ethical leadership and its relationship to job performance from the employees' point of view. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 107(1), 277-299.

Bani Mortada, A, Alzraa, W. (2022). The degree of sustainable leadership practice among secondary school leaders in western Dammam from the point of view of teachers. *Journal of Arabic Language and Studies*, 18-4.

Bouqrais, A. (2018). *The role of professional development programs held in schools in developing the professional competencies of middle school teachers in public education in the State of Kuwait from their point of view*. [Unpublished master's thesis. Kuwait University, Kuwait].

Eid, N., Al-Zahrani, N. (2022). The reality of applying sustainable leadership in light of the Avery and Brigestner model at Umm Al-Qura University and the requirements for enhancing it. *Journal of Reading and Knowledge*, 22(249), 241-287. DOI: 10.21608/mrk.2022.256801

Ghanem, I. (2016). The reality of applying sustainable leadership at Sadat City University as an approach to developing university education: a survey study. *The Future of Arab Education*, 23(103), 239-300.

Hawala, S., & Al-Mutairi, N. (2019). The reality of applying the dimensions of sustainable leadership among female leaders of public secondary schools in northern Riyadh. *Journal of Educational Sciences*, Cairo University, Graduate School of Education, 27(4), 364-407.

Hilal, M., & Muhammad, S. (2021). Developing leadership practices for public secondary school principals in Egypt in light of sustainable leadership. *Journal of the College of Education in Educational Science*s, 45(3), 361-502. doi.10.21608/JFEES.2021.206798

Kariri, I. (2019*). A proposed strategy for implementing sustainable leadership at King Khalid University in light of the Ivry and Brigestner model* (unpublished doctoral dissertation, King Khalid University, Abha).

Nasr, M. (2005). Future visions for developing teacher performance in light of standard levels for achieving comprehensive quality. *The Seventeenth Scientific Conference - Education Curricula and Standard Levels,* 1, Cairo: Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, 196-209.

Obaidat, D., Adas, A, & Abdel Haq, K. (2015). *Scientific research: the concept of its tools and methods*, 17th edition. Amman, Dar Al-Fikr.

Rasmi, M; Shaalan, A; Al-Sayed, A. (2019). Transparency and developing the performance of educational leaders. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 19(1), 216-240. doi.10.21608/JFEB.2019.61265

Safar, M. (2021). Sustainable leadership in technical colleges in light of the requirements of the Fourth Industrial Revolution. *Journal of the Faculty of Education (Al-Azhar)*, 40(191), 241-268. DOI: 10.21608/jsrep.2021.196661

Saladin, M. (2020). Improving the professional performance of teachers in basic education schools in the Sultanate of Oman in light of integrated educational supervision. *Journal of Scientific Research in Education*, 21(9), 27-97. DOI: 10.21608/jsre.2020.128462

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership, 39*(3), 5-15. https://doi.org/10.1108/10878571111128766

Awan, U., & Khan, S. A. R. (2021). Mediating role of sustainable leadership in buyer-supplier relationships: an supply chain performance: an empirical study. *LogForum, 17*(1), 97 – 112. http://doi.org/10.17270/J.LOG.2021.54

Çayak, S. & Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable leadership behaviors and diversity management skills. *Frontiers in Psychology, 18 (774388),* 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774388

Çayak, S. (2021). The effect of sustainable leadership behaviors of school principals on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 12*(1), 102-120. DOI: 10.2478/dcse-2021-0008

Chinenye, C. & Afolakemi, O. (2022). Digital Leadership and Decision-Making Styles as Determinants of Public Primary School Teachers' Job Performance for Sustainable Education in Oyo State. *The Educational Review, USA*, 6(6), 230-240. DOI: 10.26855/er.2022.06.007

Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 9*(1), 1-17. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf

Farooq, M. (2019). A Measurement Model of University Staff Perception Towards Sustainable Leadership Practices in the Universities of the Central Region of Uganda. *International Journal of Quality Control and Standards in Science and Engineering (IJQCSSE), 7*(1), 25-41. DOI: 10.4018/IJQCSSE.2019010103

Gerard, L. J. (2020). *An analysis of sustainable leadership challenges and prospects in Scottish Higher Education* [Doctoral Dissertation, Edinburgh Napier University].

Gerard, L., McMillan, J., & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training, 49*(3), 116-126. https://doi.org/10.1108/ICT-12-2016-0079

Goolamally, N. & Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: A factor analysis. *Journal of Education and Learning; 3(1),* 122-133. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v3n1p122

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership, 61*(7), 8-13.

Iqbal, Q., Ahmad, N. H., Nasim, A., & Khan, S. A. R. (2020). A moderated-mediation analysis of psychological empowerment: Sustainable leadership and sustainable performance. *Journal of Cleaner Production,* 262, 121429. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121429

Ishak, M. & Hussin, F. (2022). Predictive Validity Study of Sustainable Leadership for Learning Questionnaire. *International Journal of Instruction, 15 (2),* 601-622. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15233a

Kasim, N. (2022). The influence of entrepreneurial leadership and sustainability leadership on high-performing school leaders: mediated by empowerment. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal, 3*,101-115. https://doi.org/10.1365/s42681-022-00031-2

Leal Filho, W., Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I. S., & Kovaleva, M. (2020). Sustainability leadership in higher education institutions: An overview of challenges. *Sustainability, 12*(9), 3761. https://doi.org/10.3390/su12093761

Liao, Y. (2022). Sustainable leadership: A literature review and prospects for future research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1045570. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1045570

Lin, S., Cheng, W. & Wu, M. (2015). Uncovering a connection between the teachers' professional development program and students' learning. *Journal of Education and Practice, 6* (23), 66-74. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079018.pdf

Normianti, H., Aslamiah, A., & Suhaimi, S. (2019). Relationship of transformational leaders of principal, teacher motivation, teacher organization commitments with performance of primary school teachers in Labuan Amas Selatan, Indonesia. *European Journal of Education Studies,5*(11), 123-141. doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2308.

Pavithra, S., & Barani, G. (2012). A study on quality of work life of lawyers in Coimbatore district. *Indian streams research journal, 2*(8), 1-9.

Paweenwat, W., Dhammapissamai, P., & Suwannoi, P. (2019). Indicators of Sustainable Leadership for Secondary School Principals: Developing and Testing the Structural Relationship Model. *International Education Studies, 12*(2), 36-44. https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p36

Sezgin-Nartgün, Ş., Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: the mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 9*(1), 141-154. https://doi.org/10.14686/buefad.653014

Silalaiy, K.; Ratanaolarn, T. & Thaveesuk, M. (2018). The Sustainable Leadership for Vocational Schools in Thailand: A Structural Equation Model. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 9* (3), 79-89. Doi: 10.2478/mjss-2018-0050

Tanisli, D.; Turkmen, H.; Turgut, M. & Kose, N. (2020). How a teacher professional development program influences students' algebra performance reflection from a web-based platform. *Journal of Pedagogical Research, 3* (4), 327-343. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020464571

Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (3rd Edition). John Wiley & Sons.

Ulrich, D., & Smallwood, N. (2013). Leadership sustainability: What's next for leadership improvement efforts. *Leader to Leader, 2013*(70), 32-38. https://doi.org/10.1002/ltl.20098

Yavas, T. (2022). The Effect of Self-Efficacy Beliefs of School Administrators on Sustainable Leadership Characterictics. *Education Quarterly Reviews, 5*(2), 306-320. https://ssrn.com/abstract=4115034

Yucedag, Z. & Sevik, M. (2021). Perceptions of EFL teachers from Turkey, Germany and Spain on professional development and their professional development activities. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13* (2), 1389-1426. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Yue, X., Feng, Y., & Ye, Y. (2021). A Model of Sustainable Leadership for Leaders in Double First-Class Universities in China. *International Journal of Higher Education, 10*(3), 187-201. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p187

.

فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة

The Effectiveness of Program Based on Artificial Intelligence Applications in Developing Literary Appreciation Skills and the Tendency to Digital Literature of Linguistic Gifted Middle School Student

إعداد

د. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم التربية ـ كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية ـ الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ali bin Ahmed bin Abdullah Al Muntashari

Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods
Department of Education - College of Arabic Language and Humanities -
Islamic University of Madinah

Email: Muntashiri9@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-021-013

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/١٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/١٣ م

المستخلص

هدف البحث إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة من خلال برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتكونت عينة البحث من (٤٨) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، ولتحقيق هدف البحث تم تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وإعداد البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإعداد اختبار لقياس مهارات التذوق الأدبي، ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي، ثم تطبيق الدراسة الميدانية، ثم التطبيق البعدي لأداتي البحث، وتم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التذوق الأدبي ككل، وفي بعض المهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية؛ ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي ككل، وفي الأبعاد الفرعية لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي ـ التذوق الأدبي ـ الميل إلى الأدب الرقمي.

Abstract

The current research aimed to develop the literary appreciation skills and the tendency to digital literature of linguistic skillful middle school students through a program based on artificial intelligencies applications. The research sample consisted of (60) linguistic skillful second-year middle school students which were divided into two groups; a control group and experimental group. The descriptive approach and the experimental approach (quasi-experimental design) were used. To achieve the aim of the research, the appropriate linguistic sense skills for second-year intermediate students were identified. A program based on artificial intelligent applications was prepared. A literary appreciation skills' test and a tendency to digital literature scale were also designed. The instruments were pre and post administered to the two groups. Results were statistically discussed and interpreted. Results revealed statistically significant differences at the level of (0.01) between the average grades of the students in the two groups in the pre and post administration of the literary appreciation skills' test as awhole and for each sub skill in favour of the experimental group. There are also statistically significant differences at the level of (0.01) between the average grades of the students in the two groups in the pre and post administration of the tendency to digital literature scale as awhole and for each sub dimension in favour of the experimental group. This reveals to the effectiveness of a program based on artificial intelligencies applications to develop literary appreciation skills and the tendency to digital literature of linguistic skillful middle school student. In light of the research results, the researcher recommended training of the Arabic language teachers to use the artificial intelligencies applications in teaching linguistic skills.

Keywords: Artificial Intelligencies Applications- Literary appreciation - Tendency to Digital Literature.

مقدمة

تعُد اللغة العربية لغة الإبداع، وهي إحدى اللغات التي تزخر بالألفاظ والمعاني، ومن مزاياها مرونتها، وقابليتها للتطويع في صورة أشكال أدبية سواء أكانت شعرية أم نثرية، بالإضافة إلى تنوع فنونها الأدبية بين قصة، ومسرحية، ورواية، ومقال، وخاطرة.

والأدب يشير إلى الأعمال المكتوبة ذات الطبيعة الفنية والفكرية، وهو شكل من أشكال التعبير الفني، ومن الفنون اللغوية التي تزود القارئ بالفكر، والمعارف، والقيم الروحية، والخلقية، والإنسانية (إسماعيل، ٢٠١٧).

"والنص الأدبي هو محصلة لهندسة لغوية في غاية الدقة والإتقان، تدفع القارئ نحو تحليله وتذوقه، كما أن النص الأدبي يخاطب المشاعر والأحاسيس والأذواق، ويحتاج إلى قدرٍ عالٍ من التركيز للكشف عن مكنوناته، واستنتاج القيمة الفنية والجمالية فيه" (الشنيطي، ونهر، ٢٠١٢، ص.٢٨).

ومن أبرز أهداف تدريس النصوص الأدبية هو تنمية التذوق الأدبي؛ من أجل إدراك جمال العمل الأدبي، والشعور بمتعة السرد أو الإلقاء، وروعة الخيال، ولذة الإيقاع الذي يبدو أثره في النفس، ووقعه في السمع، والإحساس بقيمة العمل الأدبي، وإصدار حكم عليه في ضوء معايير نقدية من حيث: الألفاظ، والمعاني، والأفكار، والموسيقى، والخيال، والعاطفة (نصر، ٢٠١٧)

ويعد تحليل النص الأدبي جزءًا مهمًا في تطوير الذوق الأدبي؛ لأنه يتيح للمتلقي اكتساب فهم أعمق للموضوع من خلال فحص لغة النص وأسلوبه وبنيته، كما أنه يساعد على تحديد الفروق اللغوية الدقيقة، مما يؤدي إلى قراءة أكثر استنارةً وإثراءً، الأمر الذي يسهم في صقل الذوق الأدبي وتوسيعه.

"والتذوق الأدبي هو قدرة راقية وحساسية تسمح للقارئ بفهم الأعمال الأدبية وتقييمها من الناحية الجمالية والفنية، ويتضمن التذوق الأدبي القدرة على التعبير عن الانفعالات الفنية التي تثيرها الأعمال الأدبية، ويعتمد على خبرة القارئ في المجال الأدبي والفني" (إبراهيم ،٢٠٢٢، ص.٣٣).

وللتذوق أهمية كبيرة بالنسبة للمبدع وللمتلقي على حد سواء، فالمبدع بعد الانتهاء من عمله، يعود إليه لينقحه فيضيف كلمة، أو يحذف أخرى، أو يغير في عناصر الصورة الأدبية، وربما يعدل فكرة العمل كلية، أما المتذوق أو المتلقي يعايش النص الأدبي، فيشارك المبدع في آماله وآلامه، كما أن المتذوق في أثناء قراءته للعمل الأدبي أو سماعه له ينفس عن روحه بهذه القراءة، ومن جهة أخرى يبعث في نفسه الإحساس بهذا الجمال، ويتمثل الجمال في عدة مقومات منها: طرافة الفكرة ، وجمال اللفظ جرساً ومعنى، وجمال الصورة تركيباً وبناءً، وجمال الأسلوب تأليفاً وتكوينًا، وصدق العاطفة في النص الأدبي (عبد الباري، ٢٠٠٨)

ويعد التذوق الأدبي وسيلة الطالب لتهذيب الأفكار وتنسيقها، من خلال الارتقاء بذوق المتلقي، وتمكينه من تمييز جيد الأفكار من رديئها، ويؤدي التدريب على مهارات التذوق إلى تكوين معيار تذوقي لدى الطالب، وينتقل به إلى مرحلة متقدمة يتمكن من خلالها من إصدار أحكام على النص الأدبي.

ويتطلب تذوق النص الأدبي بشكل صحيح وفعال القراءة المتأنية من أجل الوصول إلى الفهم العميق؛ والتحليل اللغوي لبنية النص اللغوي؛ والقراءة المتكررة، وقراءة النص الأدبي مرات عديدة يمكن أن تكشف عن تفاصيل ومعانٍ جديدة وتقود إلى تذوق النص الأدبي (إبراهيم ،٢٠٢٢).

وللتذوق الأدبي مهارات منها: المفاضلة بين الألفاظ والأساليب والصور والأخيلة من تعبير إلى آخر، وتحديد نوع الأسلوب الذي استخدمه الأديب، وتحديد العاطفة المسيطرة عليه، وتحليل الصور الأدبية في النصوص شعرًا أم نثرًا (المتولي، ٢٠٢٢). وفي السياق أشار رسلان (٢٠٠٥، ص. ٢٨٩) إلى أن مهارات التذوق الأدبي هي: "إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه، وإدراك الترابط بين أجزاء القالب الأدبي، وفهم درجة التلاؤم بين التجربة والصياغة، والإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في العمل الأدبي، وإدراك الرمز وتفسير مدلولاته، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص، والقدرة على نقد العمل الفني، والموازنة بين عملين أدبيين من نوع واحد، وتحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى".

ولإتقان مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة يجب فهم النص فهمًا عميقًا من خلال القراءة الخارجية حول النص، وقد وفرت التقنيات الحديثة فرصًا متنوعة للقراءة عبر الشاشات، حيث تتوافر فيها عوامل الجذب والإثارة، والتحكم في النص المقروء.

وقد أحدثت التقنيات الحديثة تحولات عميقة في مجالات الحياة كافة، ومن بينها التأليف الإبداعي، فالثورة المعلوماتية أدت إلى المزواجة بين الأدب والتكنولوجيا، وترتب عن ذلك ظهور عدد من الأجناس الأدبية والأشكال المستحدثة والمصطلحات الجديدة، ومنها الأدب الرقمي (البدوي، ٢٠٢٢).

وقد انتقل النص الأدبي من مرحلة الورقية إلى مرحلة الرقمية، وأصبحت الوسائط التقنية الحديثة وسيطًا جديدًا للإبداع بين المبدع والمتلقي، واحتل موقعًا جوهريًا في العملية الإبداعية، فهو أداة الإنتاج والتلقي في الوقت نفسه، وخلق مفاهيم جديدة للتواصل (بلخامسة، ٢٠١٩)، وينتمي الأدب الرقمي إلى مرحلة ما بعد الحداثة؛ حيث اتجه الأدباء نحو استثمار معطيات "التقنية الحاسوبية" لخلق نوع من الإبداع يجمع بين "النصية" و"الترابطية (حمادو، ٢٠٢٢).

وقد تزايدت الحاجة إلى الأدب الرقمي لاسيما مع الانتشار الواسع للمنصات الرقمية التي تحتوي على مجموعات كبيرة من مصادر التعلم الرقمية، واتجاه الكتاب والمؤلفين لعرض إنتاجهم العلمي في صورة كتب رقمية، فالأدب الرقمي ييسر البحث عن المعلومات، وينمي التفكير نتيجة التفاعل المتزايد مع الشاشة، ويسهم في تنويع الخبرات من خلال الاطلاع على خبرات الآخرين، ويمكن للقارئ من اختيار المادة المقروءة التي تلائم ميوله، وقدراته، وحاجاته، واتجاهاته (حمداوي، ٢٠١٦).

ولما كان للأدب الرقمي أهمية كبيرة، فإنه يتعين تنمية الميل إليه، والتقنيات الحديثة أثرت على الذوق الأدبي، فالكتب الإلكترونية يسرت وصول القراء إلى مجموعة واسعة من العناوين، والتعرض على نطاق أوسع لمختلف الأساليب الأدبية، كما ساعدت وسائل التواصل الاجتماعي ونوادي

الكتب عبر الإنترنت على مناقشة الكتب وتبادل الآراء حولها، وأحدثت تقنيات الاتصال الحديثة تحولًا في الطريقة التي يقدم بها الأدب، مما أتاح أشكالًا أدبيَّة أكثر تنوعًا وشمولاً.

وقد تعددت مسميات الأدب الرقمي منها: الأدب التفاعلي، والأدب الترابطي، والأدب الرقمي نوع من الأدب ينشأ في بيئة رقمية، وهو الذي يجمع بين الأدب والتكنولوجيا، ولا يمكن تلقيه إلا من خلال وسيط إلكتروني.

ويُعرف الأدب الرقمي بأنه مجال أدبي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إنتاج الأعمال الأدبية، ويتميز هذا النوع من الأدب بالاعتماد على وسائط رقمية مثل الإنترنت، والوسائط المتعددة، والبرمجيات الخاصة بالنصوص الإلكترونية، وتتنوع أشكال الأدب الرقمي بين النصوص الإلكترونية التفاعلية، والشعر الرقمي، والألعاب الأدبية، والقصص المتحركة (محمد، ٢٠٢٣).

ويعد الذكاء الاصطناعي من أهم التقنيات الحديثة، التي يمكن الاستفادة منها في أثناء توليد الأفكار والسيناريوهات، وتحليل النصوص الأدبية من حيث الموضوعات والبنية والأسلوب، كما يمكن استخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي لإنتاج نصوص جديدة.

إن استخدام الأدوات والأنظمة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي يعزز عمليات التدريس والتعلم، ويحول الفصول الدراسية إلى منصات تعلم ذكية، ويقدم المحتوى العلمي لكل طالب وفق استجابته وقدراته، ومن أبرز تطبيقاته: تطبيق تحليل المعلومات: حيث يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل البيانات التعليمية مثل :الدرجات والتقييمات، وسجلات الحضور لتقديم تحليلات شاملة حول أداء الطلاب، وتطبيق تخصيص التعلم: يمكن للذكاء الاصطناعي تخصيص عملية التعلم لكل طالب بناءً على مستواه الحالي، واحتياجاته الفردية، وذلك من خلال توفير محتوى وأنشطة تعليمية ملائمة؛ وتطبيق تعلم الآلة: حيث يمكن استخدام تقنيات التعلم الآلي لتحسين أداء الطلاب في مجالات معينة، مثل تعلم اللغات (فرج، ٢٠٢٤).

ويمتاز الذكاء الاصطناعي بالمرونة، حيث يمكن توظيفه أثناء استخدام التعليم الهجين، أو من خلال روبوتات الدردشة، وإنشاء بيئات تعليمية تكيفية يمكنها تخصيص تجربة التعلم لكل طالب

على حدة بناءً على نقاط القوة والضعف وأنماط التعلم المفضلة، ويمكن استخدام أدوات تعلم اللغة المدعومة بالذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلاب على تعلم لغة جديدة بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بعدة طرق منها: التعرف على الكلام، ولمساعدة الطلاب على تعلم نطق اللغة العربية، وتحسين مهارات التواصل الشفوي لديهم (عوض وآخران، ٢٠٢٣).

ونظرًا لأهمية الذكاء الاصطناعي فقد حظي باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الدراسات والبحوث السابقة، حيث أكدت دراسة غنيم (٢٠٢١) Ghoneim فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ ودراسة الفاتح (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية ؛ ودراسة أبي زيد (٢٠٢٣) Abu Zaid التي أكدت فعالية البرنامج الإثرائي القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الشفوية؛ ودراسة عبد الوهاب وآخرين (٢٠٢٣) التي أكدت وجود تأثير إيجابي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية؛ ودراسة الثقفي والرشيدي (٢٠٢٤) التي أثبتت أن تطبيقات وتحديات الذكاء الاصطناعي لها تأثير إيجابي في مجال السياحة الدينية؛ ودراسة جاويش (٢٠٢٤) التي أثبتت فاعلية الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البحث العلمي. ولما كان الذكاء الاصطناعي على هذا القدر من الأهمية، فسوف يتم توظيفه لتنمية مهارات التذوق الأدبي والميل نحو الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتحدد مشكلة البحث في وجود ضعف ملحوظ في مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى ضعف الميل نحو الأدب بسبب عدم تقديم محتوى الأدب من خلال التقنيات الحديثة التي تتوافر فيها عوامل الجذب والإثارة، وبالتالي يعزف الطلاب عن دراسة الأدب، وتؤكد نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة وجود ضعف في مهارات التذوق الأدبي،

فدراسة آل تميم (٢٠١٥) استهدفت قياس مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة في مهارات التذوق الأدبي، وأكدت النتائج وجود ضعف في مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات التذوق الأدبي، وأوصت الدراسة بضرورة اختيار النصوص الأدبية في ضوء حاجات الطلاب وميولهم الأدبية؛ كما أشارت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى وجود ضعف ملحوظ في مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما أشارت دراسة مهدي (٢٠٢١) إلى ضعف الميول الأدبية لدى الطلاب، كما أجرى الباحث دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة طلائع العلم بمكة المكرمة في مهارات التذوق الأدبي، حيث طبق اختبارًا على عينة قوامها (٢٠) طالبًا، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في بعض مهارات التذوق الأدبي الآتية: فهم الدلالة البلاغية لبعض الألفاظ في النص الأدبي، وتحديد العلاقات بين الألفاظ أو التراكيب في النص الأدبي، وبيان أثر الصور البيانية في النص الأدبي، وتوضيح أثر الموسيقى في جمال النص الأدبي، وتحديد هدف الكاتب من النص الأدبي، والحكم على مدى تحقق الوحدة العضوية في النص الأدبي، وللتصدي للمشكلة الحالية يجب الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة للطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط؟
٢. ما أبعاد الميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط؟
٣. ما صورة البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط؟
٥. ما فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط؟

أهداف البحث:

١. تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.
٢. تنمية الميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.
٣. التحقق من فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.
٤. التحقق من فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

(١) الأهمية النظرية:

يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً يتعلق بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي، مما يسهم في إثراء المكتبة العربية.

(٢) الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يسهم البحث في إفادة:

- **طلاب الصف الثاني المتوسط:** من خلال تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لديهم.
- **المعلمين:** تقديم طرق جديدة لتعليم مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.
- **المشرفين التربويين:** حيث يزودهم البحث بأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في أثناء تدريس النصوص الأدبية من أجل تنمية مهارات التذوق الأدبي الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.

- **الباحثين:** تقديم اختبار لقياس مهارات التذوق الأدبي، ومقياس للتعرف على مستوى الميل إلى الأدب الرقمي لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات التذوق الأدبي المتعلقة بالألفاظ والمعاني والأفكار والأساليب والعاطفة، التي يرى المحكمون أنها مناسبة لتلك المرحلة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على الطلاب الموهوبين بالصف الثاني المتوسط.
- **الحدود المكانية:** اقتصر التطبيق على مدرسة البلد الأمين المتوسطة للموهوبين بمكة المكرمة

تحديد مصطلحات البحث:

١. تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

عرفها السعود ومرسي(2022) Elsoud & Morsy بأنها: تطبيق الذكاء البشري في إنشاء نظم الحوسبة والتعلم الآلي بهدف تنفيذ المهام التي يقوم بها الإنسان بأفضل، وأسرع طريقة ممكنة وبدقة عالية، وتشمل تلك التطبيقات الشبكات العصبية، والتحليل الإحصائي، والمعالجة اللغوية الطبيعية، والروبوتات الذكية.

وتعرف إجرائيا بأنها: هي مجموعة من التطبيقات الرقمية، مثل: تطبيق (ChatGPT-3)، وتطبيق فهم اللغات الطبيعية، وتطبيق تحليل المشاعر، وتطبيق التحليل النحوي، وتطبيق تلخيص النص؛ ويتم توظيف تلك التطبيقات أثناء دراسة النصوص الأدبية من أجل تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢. **مهارات التذوق الأدبي:**

عرفها شحاته (٢٠٠٤، ١٢٩) بأنها القدرة على التمييز والتقدير للجمال الفني في الأعمال الأدبية، ويتطلب التذوق الأدبي فهمًا عميقًا للأساليب الأدبية، والقدرة على تحليل العمل، وتقييمه بناءً على معايير فنية متعددة

وتُعرف إجرائيًا بأنّها: تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين (عينة البحث) من المهارات المتعلقة بفهم دلالة الألفاظ، والمعاني، والأفكار، والأساليب، والعاطفة، والحكم عليها، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التذوق الأدبي.

٣. **الميل إلى الأدب الرقمي:**

عرفه دان (Daan (2019 بأنه: تلك الأنشطة التي تعبر عن استجابة المتلقي لنص أدبي معين، وذلك بعد التمعن فيه والتأمل بمضامينه، وبعدها يكون قادرًا على الحكم عليه. وهو خبرة تأملية تبدو في إحساس القارئ، أو السامع بما أحسه الشاعر أو المبدع.

ويُعرف إجرائيًا بأنّه: مجموع استجابات القبول أو الرفض لدى طلاب الصف الثاني المتوسط نحو أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته، والاستمتاع بدراسته من خلال الوسائط التقنية الحديثة، والرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية من خلال المدونات أو النصوص الرقمية، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الميل إلى الأدب الرقمي المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور: المحور الأول: الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛ وأما المحور الثاني: فيشتمل على التذوق الأدبي ومهارته؛ وأما المحور الثالث: فيشتمل على الميل إلى الأدب الرقمي، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الذكاء الاصطناعي، وأهميته، وتطبيقاته، والعلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتذوق الأدبي، والعلاقة بين الذكاء الاصطناعي والميل إلى الأدب الرقمي، والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الذكاء الاصطناعي.

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي.

ورد في الأدب التربوي عدة تعريفات للذكاء الاصطناعي، حيث عرفه السيد ومحمود (٢٠٢٠، ص ٢١) بأنه: "أحد علوم الحاسوب الفرعية التي تهتم بإنشاء البرمجيات، والمكونات المادية القادرة على القيام بمهام البشر في بعض عمليات الإدراك، والاستنتاج، التي يجيدها الإنسان بشكل آلي وسرعة عالية، وإنجاز المهام التي كانت تتم بشكل يدوي باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة".

وعرفه عوض وآخران (٢٠٢٣، ص ٢٨) بأنه: "أحد العلوم الحديثة التي انتشرت في الآونة الأخيرة بهدف تصميم آلات ذكية، أي مزوَّدة بأنظمة حاسوبية قادرة على محاكاة قدرات البشر في التفكير المنطقي، والتعلم من أجل أداء مهام تتطلب عادةً ذكاءً بشرياً لإنجازها، وقد تكون هذه المهام بسيطةً مثل التعرف على الأشياء، وقد تكون هذه المهام أكثر تعقيداً، وتتطلب المنطق والمعرفة مثل: فهم اللغة والترجمة، والتعرف على الكلام."

ويستنتج الباحث مما تقدم ما يأتي:

١. وجود اتفاق بين التعريفين السابقين حول طبيعة الذكاء الاصطناعي، والذي يستهدف تطوير البرمجيات والأنظمة كي تعمل بطريقة تشبه القدرات البشرية، كما أنه يتطلب نظم بيانات، وخوارزميات، ولغة برمجة.
٢. يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعرف على الصور والكلام والتعلم الآلي.
٣. الذكاء الاصطناعي يساعد على إنجاز المهام المعقدة في أسرع وقت ممكن، وهذا ما يميزه على الذكاء البشري.

ثانيًا: أهمية الذكاء الاصطناعي.

يحظى الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المتنوعة بأهمية بالغة، فهو مفيد للمعلم والمتعلم، كما أنه يساعد على أداء المهام بدقة عالية، أضف إلى ما سبق، أنه يسهم في تحسين جودة التعليم، وتمكين المتعلمين من التعلم التفاعلي وفقًا لاحتياجاتهم اللغوية والنفسية.

ويعد الذكاء الاصطناعي من أهم التقنيات التي يمكن استخدامها في التعليم، فهو يساعد على تحسين تجربة التعليم من خلال توفير محتوى تعليمي مخصص وفقاً لاحتياجات ومستوى كل متعلم، كما أنه يمكن من توفير ردود فعل فورية للمتعلمين، مما يساعدهم على تحسين أدائهم وتعزيز تفاعلهم مع المواد التعليمية، بالإضافة إلى تخصيص التعلم، وتحسين تقييم المتعلمين، وتقديم توصيات للمعلمين حول كيفية تحسين تجربة التعلم، وتوفير انتقال سلس بين التعلم التقليدي والتعلم عن بُعد (Battour, et al., 2022).

ويرى الباحث أن الذكاء الاصطناعي له أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ لأنه يعزز التعلم الإيجابي، ويحفز التفكير التأملي والإبداعي، ويساعد على بقاء أثر التعلم، ويوفر الوقت والجهد البشري، وإمكانية العمل بشكل مُستمر دون الشعور بكلل أو ملل، كما أنه يوفر بيئة تعليمية تفاعلية تسمح للطلاب بتعلم اللغة العربية في أي وقت ومن أي مكان.

ثالثًا: تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تعددت تطبيقات الذكاء الاصطناعي فبعضها يمكن استخدامه في مجالات الحياة المختلفة، وبعضها الآخر يمكن توظيفه في مجال اللغة العربية. وقد أشار كل من السيد (٢٠١٤)؛ والسعود ومرسي (Elsoud & Morsy (2022 ، وعوض وآخرين (٢٠٢٣) إلى أن أبرز هذه التطبيقات ما يأتي:

١- **فهم اللغات الطبيعية:** حيث يمكن التعرف على التركيب النحوي للجمل، وموقع كل كلمة من الإعراب، وفهم معنى الجملة.

٢- **صناعة الكلام:** وهي برامج تستطيع تحويل الكلمات والجمل المكتوبة على الحاسوب إلى أصوات، وهناك برامج تمكن المستخدم من قراءة الجمل وترجمتها.

٣- **الترجمة الآلية**: حيث يمكن ترجمة النص من لغة إلى أخرى، باستخدام تقنيات الترجمة الآلية الإحصائية والعصبية.

٤- **تحليل المشاعر**: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل النص، وتحديد المشاعر المعبر عنها، سواء كانت إيجابية أو سلبية أو محايدة.

٥- **توليد اللغة**: ويكون من خلال برامج توليد النصوص، فهذه البرامج تساعد الطلاب على كتابة النصوص العربية بشكلٍ أسرعٍ وأسهلٍ، كما أنها تُقدم اقتراحات للكلمات والعبارات العربية، مثل: برنامج (Gemini)، وبرنامج (ChatGPT-3)، وبرنامج (Jasper AI).

٦- **التحليل النحوي**: يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي تحليل بناء الجملة والقواعد النحوية، ويمكن لهذه الأنظمة التعرف على أجزاء الكلام، وتصريفات الأفعال، والقواعد اللغوية الأخرى.

٧- **التدقيق الإملائي**: يساعد هذا التطبيق في تدقيق الأخطاء الإملائية في النص، ويتم من خلال بعض البرامج، مثل: برنامج (Grammarly)، وبرنامج (LanguageTool)، وبرنامج (Ginger).

٨- **تلخيص النص**: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتلخيص أجزاء طويلة من النص، واستخراج أهم المعلومات وتقديمها في شكل موجز، مثل: برنامج (Summarizer)، وبرنامج (TLDR).

٩- **تطبيقات الكتابة الإبداعية**: يمكن للطلاب أن يطلقوا العنان لخيالهم ويبدعوا بمحتوى جديد، وتسهم هذه البرامج في تنمية قدرات الطلاب على صياغة الجمل بأسلوب متقن، واستخدام العبارات العربية بطريقة جذابة ومؤثرة، مثل برنامج (Gemini)، وبرنامج (ChatGPT-3) ، وبرنامج (Jasper AI) .

١٠- **تطبيقات التحدث**: تقدم برامج تحسين مهارات التحدث تمارين فعّالة وتفاعلية تساعد الطلاب على تطوير نطقهم وتحسين قدرتهم على التعبير بسلاسة ودقة، مثل: برنامج (italki) ، وبرنامج (Verbling)، هي أدوات تمنح الطلاب الفرصة للتحدث بثقة أثناء تبادل الأفكار، والآراء باللغة العربية.

رابعًا: العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتذوق الأدبي:

يُعد تحليل النص الأدبي خطوة أولية لفهمه وتذوقه، وتساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل: تطبيق تحليل الآراء والمشاعر من أداء هذه المهمة، وبالتالي تيسر عملية فهم النص الأدبي ثم الوصول إلى مرحلة التذوق. وقد أشار حبيبي (٢٠٢٤) إلى إمكانية تصنيف الآراء والمشاعر المتواجدة في النصوص الأدبية، حيث تمكن نظم تحليل الآراء والمشاعر من تحديد قطبيتها الإيجابية أو السلبية أو المحايدة استنادًا إلى التعبيرات المستخدمة في التعبير عن المشاعر والأحاسيس، ويمكن الاستعانة بمجموعة من خوارزميات الذكاء الاصطناعي في تلخيص النصوص الأدبية حتى يسهل استيعابها. وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الاصطناعي والتذوق الأدبي، حيث إن الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة يعين على التحليل والفهم وهما من أهم متطلبات التذوق الأدبي.

خامسًا: العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والميل إلى الأدب الرقمي:

توجد علاقة وثيقة بين الذكاء الاصطناعي والميل إلى الأدب الرقمي، فكل منهما يعتمد على التكنولوجيا، كما أن توظيف الذكاء الاصطناعي في دراسة الأدب يجعل الطالب أكثر إقبالاً على تعلمه، نظرًا لتوافر عوامل الجذب، وتحقق متعة التعلم أثناء التفاعل الإيجابي مع النصوص المقدمة إليه، ومن ثم يتم تلاشي الملل الذي ينتاب بيئات التعلم التقليدية. كما أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه مراعاة التفضيلات القرائية وفقا لميول واحتياجات الطالب من خلال تقديم قصص تفاعلية، وبالتالي قد يميل الطالب إلى الأدب الرقمي أكثر من الأدب الورقي.

سادسًا: الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الذكاء الاصطناعي.

حظي الذكاء الاصطناعي باهتمام ملحوظ من قبل الباحثين في الآونة الأخيرة نظرًا لأهميته في تحقيق عديد من نواتج التعلم، فهدفت دراسة غنيم (٢٠٢١)Ghoneim إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي (AI) في تطوير مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واختبار لقياس مهارات الاستماع قبل وبعد تطبيق البرنامج،

وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذًا مقسمين إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية قوامها (٤٠) تلميذًا، تدريس باستخدام برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي، بينما المجموعة الضابطة قوامها (٤٠) تلميذًا، وتدرس بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الفاتح (٢٠٢٢) إلى تعرف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(٧٠) موظفًا في شركة أمن معلومات، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دلال إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات العينة على أداة الدراسة، تعزى المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال التقنية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة حول تحديد مستوى معرفة، وأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تعزى لمتغير مستوى المهارات التقنية، لصالح الموظفين ذوي مستوى المهارات التقنية (المرتفع).

وهدفت دراسة أبي زيد Abu Zaid(٢٠٢٣) إلى تبنى نهج حديث لتدريس اللغة الفرنسية باستخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية بعض المهارات الشفهية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، التي ثبت ضعفها من خلال الدراسة الاستطلاعية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بالمهارات الشفهية اللازمة لعينة الدراسة، واختبارا لقياس المهارات الشفوية ،كما تم إعداد برنامج إثرائي يعتمد على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات السابق ذكرها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة البحثية في اختبار المهارات الشفهية قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة عبد الوهاب وآخرين (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بأبعاد الذات اللغوية الإبداعية بلغت(٢٧) بعدًا, ومقياس الذات اللغوية الإبداعية, وتم استخدام البحث المنهج شبه التجريبي(التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة) , وتكونت مجموعة البحث من (٣٠) طالبًا من الطلاب الفائقين بالصف الثالث الثانوي الأزهري, وتم إجراء التطبيق

القبلي والبعدي للمقياس, وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية ككل, وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي, وكان حجم الأثر للتطبيقات الذكاء الاصطناعي كبيرا؛ حيث بلغت نسبته (٠,٩٩), وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية.

ودراسة عبية (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تحليل المشاعر باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من أجل استخراج الشعور والانطباع الغالب عليه وكشف العاطفة، مثل: السخرية، أو الحزن، أو الغضب، أو السعادة، وأشارت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من التحديات تواجه أنظمة تحليل المشاعر، مثل التعامل مع الذاتية والموضوعية، وعرضت أنواع الخوارزميات المستخدمة في أنظمة تحليل المشاعر ومنها الخوارزميات القائمة على القواعد، والخوارزميات التحليلية والإحصائية.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في سعيها إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وفي منهج البحث المستخدم، لكنه يختلف في نوعية التطبيقات المستخدمة، وفي عينة البحث، وفي نواتج التعلم المستهدفة، حيث لم يتم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي في حدود علم الباحث.

المحور الثاني: التذوق الأدبي ومهاراته:

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم التذوق الأدبي، ونظرياته، وأهميته، ومهاراته، والدراسات السابقة التي أجريت في مجال التذوق الأدبي، وبيان ما سبق على النحو الآتي:

١. تعريف التذوق الأدبي:

عرفه شحاته (٢٠٠٤،١٤٦) بأنه: "القدرة على التمييز بين العمل الأدبي الجيد والسيئ، وفهم القيمة الفنية والثقافية للأعمال الأدبية". وعرفه إبراهيم (٢٠٢٢، ٤٨) بأنه: القدرة على الاستمتاع بالأعمال الأدبية وتقديرها، وفهم القيمة الفنية والجمالية لها، مما يتطلب فهمًا للمفاهيم الأدبية، والأساليب الأدبية المختلفة.

ويستنتج الباحث مما تقدم ما يأتي:

١. وجود اتفاق بين التعريفين السابقين حول جوهر التذوق الأدبي، فهو ملكة وحاسة فنية، تتطلب قراءة الأعمال الأدبية بانتباه وتركيز، وتحليلها بطريقة منهجية.
٢. التذوق الأدبي يقتضي الاستمتاع بالنصوص الأدبية وفهمها وتحليلها وتقديرها بشكل صحيح ومنطقي.
٣. التذوق الأدبي يحتاج نوعًا من القراءة التحليلية والتأملية والعاطفية.
٤. لكي يتحقق التذوق الأدبي يجب التكامل بين الجوانب العقلية، والجوانب الوجدانية، والجوانب الجمالية، والجوانب الثقافية لدى المتلقي.

ثانيًا: نظرية التذوق الأدبي:

هي نظرية تهدف إلى دراسة كيفية استقبال النص الأدبي، وتأثيره على المتلقي. وتتضمن هذه النظرية ثلاثة مستويات رئيسة (إبراهيم، ٢٠٢٢):

١. **المستوى الوظيفي**: يتعلق بتحليل الوظيفة الأساسية للنص الأدبي وفهمها، وهو مستوى تحديد ما إذا كان النص الأدبي يهدف إلى الترفيه، أو التثقيف، أو الإقناع.
٢. **المستوى الإحساسي**: يتعلق بدراسة التأثير الذي يحدث عندما يتلقى القارئ النص الأدبي، ومستوى الانفعالات، والأحاسيس التي تتولد لدى القارئ.
٣. **المستوى الفني**: يتعلق بتحليل النص على مستوى الأسلوب، والأدوات اللغوية، والبنية النحوية، والصورة التي استخدمها الكاتب للتأثير في القارئ.

ثالثًا: أهمية التذوق الأدبي:

للتذوق الأدبي دور مهم في إصدار الأحكام على النصوص بعد قراءتها من قبل المتلقي، كما أن التذوق الأدبي يسهم في تطوير مهارات الفهم القرائي العليا، ويعمل على إثارة المشاعر، وتحسين الحالة النفسية أثناء الاستمتاع بفنون الأدب المتعددة، ويساعد في تخفيف التوتر والقلق، وينمي الذكاء العاطفي، ويساعد على تطوير القدرة على التفكير والتحليل النقدي.

ويؤدي التذوق الأدبي دورًا في تحقيق النمو الوجداني، حيث إنه وسيلة للتنفيس عن الانفعالات، وتحقيق التكيف النفسي والوجداني، كما يهذب النفس والأخلاق، ويدفع الطلاب نحو اتباع نماذج ومثل عليا، ويكسبهم الشعور بالرضا عندما يقرءون إبداعات المبدعين، فهو يساعدهم على صقل أذواقهم، وفهم الأساليب المختلفة، وتقدير الفروق الدقيقة في الأدب (المتولي، ٢٠٢٢).

رابعًا: مهارات التذوق الأدبي:

قدمت الدراسات السابقة مهارات عديدة لمهارات التذوق الأدبي، حيث أشارت دراسة زحاف (٢٠٢١) إلى أن مهارات التذوق الأدبي هي: إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي، وإدراك الترابط بين أجزاء القالب الأدبي، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه، وفهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة، وتعرف الصور البلاغية ومدى توفيقها، وإدراك الرمز وتفسير مدلولاته، والقدرة على نقد أجزاء العمل الفني، والإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص، والموازنة بين عملين أدبين من نوع واحد ، وتحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى. أما دراسة حساني(٢٠٢٢) فأشارت إلى أن مهارات التذوق الأدبي هي: استنتاج ما يتصف به العمل الأدبي من خصائص وما يؤمن به من قيم، والحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات، وإدراك مدى عمق الأفكار، وإدراك اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة، وإدراك أثر القافية في الأبيات، وتخيل بعض الصور للشخصيات والأحداث والمناظر التي يصفها والتعبير عنها، وفهم المعاني التي يوحي بها الأديب في النص، وإدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي يثيره العمل الأدبي، وتقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها، وإبراز ما في العمل الأدبي من إسهاب ممل أو إيجاز مخل.

ويُلاحظ مما تقدم أن هذه المهارات مرتبطة بمكونات العمل الأدبي وهي الفكرة، والألفاظ والتراكيب، والعاطفة، والخيال، والموسيقى والصور الأدبية، كما أن الباحث سوف يسترشد بها عند إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التذوق الأدبي.

خامسًا: دراسات تناولت مهارات التذوق الأدبي:

تعددت الدراسات التي استهدفت مهارات التذوق الأدبي، فبعضها استهدف تقويمها وبعضها الآخر استهدف تنميتها، فهدفت دراسة آل تميم (٢٠١٥) إلى تعرف درجة امتلاك طلاب الصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة لمهارات التذوق الأدبي؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط, وتم بناء اختبار لقياس هذه المهارات, وتم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثاني المتوسط, وإعداد تصور مقترح لكيفية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط, وتوصلت الدراسة إلى تقديم قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط ومنها: المهارات الخاصة بالمضمون الفكري، والمهارات المرتبطة بالعاطفة، والمهارات التصويرية، والمهارات الأسلوبية، والمهارات اللغوية، وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات التذوق الأدبي عامة, وفي كل مهارة رئيسة خاصة, إذ كانت جميع المهارات دون مستوى التمكن المطلوب من هذه المهارات جميعًا، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة اختيار النصوص الأدبية بعناية في ضوء حاجات الطلاب وميولهم الأدبية.

وهدفت دراسة جابر(٢٠١٥) إلى تعرف فاعلية إستراتيجية القصة المصورة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي في النصوص الشعرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة للتلاميذ، وبناء اختبار التذوق الأدبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذًا وتلميذةً من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وتم تدريس النصوص الشعرية للمجموعة التجريبية باستخدام القصص المصورة في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي والبعدي في اكتساب التلاميذ مهارات التذوق الأدبي لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، كما أسفرت النتائج عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختيار التذوق الأدبي.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث

المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وتم إعداد مقياس مهارات التذوق الأدبي، والبرنامج الإثرائي، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي لدى عينة الدراسة في مهارات التذوق الأدبي المتصلة بالفهم العام للنص الأدبي ، وفي مهارة إدراك معنى النص الأدبي، وفي مهارة تعرف التجربة الشعورية في النص الأدبي، وفي مهارة تحديد الجماليات البلاغية في النص الأدبي.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠٢٠) إلى تقصي فاعلية استراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي ضوء القائمة تم إعداد اختبار لقياس مهارات التذوق الأدبي، وأسفرت النتائج عن تقديم قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ قبل تطبيق الاختبار وبعده لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التذوق الأدبي.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى تعرف فاعلية المدخل الجمالي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لعينة الدراسة، وتطوير وحدة دراسية في ضوء فلسفة المدخل الجمالي وقائمة مهارات التذوق الأدبي السابقة، كما تم إعداد اختبار التذوق الأدبي في ضوء قائمة المهارات، وبعد تقنينه تم تطبيقه على مجموعة البحث، وتم التوصل إلى عدة نتائج، أهمها: فاعلية المدخل الجمالي في تنمية كل مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي، وفي كل مهارة على حدة وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة فلسفة التربية الجمالية، والمدخل الجمالي في بناء مناهج اللغة العربية وتطويرها وتدريسها.

وهدفت دراسة عبد الرازق Aabd alraaziq (2023) إلى تقصي أثر برنامج الكتروني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بالتساوي، المجموعة الأولى (الضابطة) درست بالطريقة التقليدية، والأخرى (التجريبية) درست باستخدام البرنامج، وتم إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية شعبة اللغة الإنجليزية، كما تم إعداد اختبار التذوق الأدبي ثم التحقق من صدقه وثباته، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية موازنة بطلاب المجموعة الضابطة.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في سعيها نحو تنمية مهارات التذوق الأدبي، ولكنه يختلف عنها في طريقة التنمية، حيث لم تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي في حدود علم الباحث.

المبحث الثالث: الميل إلى الأدب الرقمي.

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الميل إلى الأدب الرقمي، وأهميته، وأبعاده، ومراحله، والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الميل إلى الأدب الرقمي، وبيان ما سبق على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الميل إلى الأدب الرقمي:

يُعرف الميل بأنه:" تعبير عن اهتمامات الفرد، ومدى ارتباطه بمجال معين، والإقبال عليه دون غيره، ويختلف من فرد لآخر، ومن مرحلة لأخرى" (اللقاني والجمل،٢٠٠٣، ٢٥٧)، ويُعرف الأدب الرقمي بأنه" أدب متعدد الوسائط (الصوت، والصورة، والنص) ويخضع لعلاقات تفاعلية مباشرة وغير مباشرة، فالمبدع يدخل في علاقات تفاعلية حميمة مع المتلقي الرقمي، ويتبادل الانتقادات والتعليقات المختلفة. وهو الذي يوظف المعطيات الرقمية باختلاف أنواعها، ويحول الأدب إلى مدونة تفاعلية ووسائطية تستثمر كل إمكانيات الشاشة، ويستفيد من كل التقنيات الصوتية والتصويرية والبصرية بغية تقريب الإبداع من القارئ الرقمي" (حمداوي، ٢٠١٦، ١٧)، "وهو النص الذي يستعين بالتقنيات التي وفرتها التكنولوجيا والبرمجيات الإلكترونية لصياغة هيكله الداخلي والخارجي،

ويمكن عرضه من خلال الوسائط التفاعلية" (مصطفى، ٢٠٢١، ٣٠)، أي أن الأدب الرقمي هو الذي يوظف الوسائط الرقمية الحديثة في أثناء عمليتي الإنتاج والتلقي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الميل إلى الأدب الرقمي بأنه: مجموع استجابات القبول أو الرفض من قبل طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين نحو إدراك أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته، والاستمتاع بدراسته من خلال الوسائط التقنية الحديثة، والرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية من خلال المدونات أو النصوص الرقمية، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الميل إلى الأدب الرقمي المعد لهذا الغرض.

ثانيًا: أهمية الأدب الرقمي:

أدى ظهور الأدب الرقمي إلى تغير ملامح الثلاثية الإبداعية (المؤلف، والنص، والقارئ)، وتحول في شكله ونوعه ووظيفته مقارنة بما كان عليه، وانتقل إلى أداء دور أكثر إيجابية وحركية وإنتاجية (حمداوي، ٢٠٢٢).

ويُعد الأدب الرقمي وسيلة للتفاعل الإيجابي من خلال الاستجابة العاطفية أو الفكرية، التي يثيرها العمل الأدبي في المتلقي، كما أنه أداة لتعزيز الخيال والإبداع، ووسيلة للترفيه والتسلية بسبب تفاعلية النصوص وقدرتها على الجذب الانتباه والتشويق. ولما كان الأدب الرقمي على هذا القدر من الأهمية، فإنه قد يسهم في إقبال الطلاب على دراسته.

ثالثًا: أبعاد الميل:

أشار البصيص(٢٠١١) إلى أن الميل يتكون من بعدين أساسين هما: البعد المعرفي، والبعد العاطفي، ويتمثل البعد المعرفي في الإطار الثقافي والاجتماعي، الذي يمتلكه الفرد عن طريق التعلم والتنشئة، ويرتبط بالنمو المعرفي والنمائي للفرد، فالميل هو رصيد الفرد من الخبرات والمعلومات التي يكونها حول موضوع ما، ويشمل المدركات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات، ويمثل هذا المكون المرحلة الأولى في تكوين الميول؛ أما البعد العاطفي فيستدل عليه من مشاعر الفرد المحددة نحو موضوع ما، ونوع الاستجابة لها، وهو شحنة انفعالية يصطبغ بها سلوك الفرد تختلف شدة وعمقًا وكمًا تبعًا لقوة الميل أو ضعفه.

ويرى الباحث أن هناك ثلاثة أبعاد للميل إلى الأدب الرقمي هي: إدراك أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته، والاستمتاع بدراسته من خلال الوسائط التقنية الحديثة، والرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية من خلال المدونات أو النصوص الرقمية.

رابعًا: مراحل تكوين الميل:

بين حمادة (٢٠٠٧،٤٠) أن الميل يتكون من ثلاث مراحل هي:

١- مرحلة الفضول: وهي عملية نشطة تنشأ حين يستثار انتباه الفرد إلى وجود كتاب يتصفحه أو يلقي نظرة سريعة على بعض محتوياته، ويحاول إصدار حكم سريع على قيمته.

٢- مرحلة الاهتمام: وفيها يتخذ الفرد قرارًا باستعارة الكتاب، أو شرائه لكي يقرأه، وهي عملية نشطة يقوم بها القارئ تتضمن قدرًا من التقويم لما يقرأ.

٣- مرحلة الارتباط الوجداني لموضوع القراءة: وهي نتاج مرحلة الفضول والاهتمام، وهذه المراحل تتكامل معًا لتكوين الميل نحو القراءة.

خامسًا: الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الميل إلى الأدب الرقمي.

هدفت دراسة فراج (٢٠١٨) إلى الكشف عن العلاقة بين الميل إلى الأدب والعلميات المعرفية لنموذج (PASS) وقد تكونت عينة البحث الحالي من (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي، وتم إعداد مقياس الميل إلى الأدب، واختبار الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الميل الأدبي والعمليات المعرفية لنموذج (PASS) والأداء الكتابي.

وهدفت دراسة شريف والياسري (٢٠٢٠) إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظم التواصل الرقمي التفاعلي في تدريس الأدب وأثره في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وقد تكونت عينة البحث من (٥٦) طالبًا، وتم إعداد البرنامج التعليمي المقترح وأداة البحث (اختبار التحصيل) والتحقق من صدقه وثباته، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فاعلية

للبرنامج التعليمي المقترح إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الأدب باستعمال البرنامج التعليمي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة ذاتها بالطريقة المعتادة في اختبار التحصيل.

وهدفت دراسة مهدي (٢٠٢١) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل النقد التكاملي في تنمية مهارات تحليل النص، والميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي، وتم إعداد استبانة مهارات تحليل النص الأدبي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار مهارات تحليل النص الأدبي، ومقياس الميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي، ثم إعداد البرنامج ودليل المعلم، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة السلام الثانوية بنين التابعة لإدارة المنيا التعليمية بمحافظة المنيا، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج في تدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات تحليل النص الأدبي والميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي.

وهدفت دراسة بوهلال (٢٠٢٢) إلى تقصي وظيفة الصورة في الأدب الرقمي وأثرها على المتلقي، وقد أشارت الدراسة إلى أن الأدب إبداع قديم بشقيه الشعر والنثر بدأ مشافهة ثم كتابة، وباختراع الورق انتقل للوسيط الورقي وتطور شكلًا ومضمونًا، ومع العصر الجديد –عصر التحول الرقمي– دخل الحاسوب والإنترنت لكل الميادين، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والتعليمية، ولذا عمد المبدعون إلى تجريب هذه التقنية الجديدة في كتابة إبداعاتهم، ما يعرف بالأدب الرقمي التفاعلي، فتغير الوسيط من الورقي إلى الرقمي، وهذا التغير أفرز طرقًا وعناصر جديدة للتشكل، وبناء أدب جديد يقوم على وسائط متعددة.

وهدفت دراسة عزقول (٢٠٢٤) إلى معرفة اتجاهات الشباب الجامعي نحو الأدب الرقمي، وأهم أسباب ظهوره، ومزاياه وعيوبه، وتمحورت إشكالية الدراسة في الكشف عن علاقة الشباب الجامعي بشبكات التواصل الاجتماعي، وما ينشر عليها من أدب رقمي ومدى اهتمام الشباب بالأدب الرقمي مقارنة بالأدب الورقي، والكشف عن أهم الأسباب التي دفعت الأدباء إلى نشر أعمالهم الأدبية على شبكات التواصل الاجتماعي كبديل للأعمال الأدبية المكتوبة، وهل يمكن للأدب الرقمي أن يصبح بديلاً عن الأدب الورقي؟ وقد اعتمدت الدراسة الراهنة على المسح الاجتماعي، وتكونت العينة من (٣٩٢) طالباً وطالبة، ممثلين لكلية نظرية وأخرى عملية بجامعه طنطا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للتعرف على اتجاهات الشاب الجامعي نحو الأدب الرقمي،

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أهم مميزات استخدام الطلاب للإنترنت هو الاطلاع على الأدب الرقمي من خلال مشاركة القارئ وتفاعله في بناء النص الأدبي بنسبة قدرها (٧٦,٠٢٪).

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

أفادت الأدبيات التربوية المرتبطة بمتغيرات البحث فيما يلي:

١- التأكيد على أن مشكلة البحث وأنها جديرة بالبحث.

٢- صياغة تعريفات البحث بصورة إجرائية.

٣- اختيار منهج البحث المناسب لطبيعة المشكلة.

٤- إعداد أدوات البحث وضبطها.

٥- تفسير النتائج ومناقشتها.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في أثناء إعداد الإطار النظري المرتبط بمتغيرات البحث وهي (تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومهارات التذوق الأدبي، والميل إلى الأدب الرقمي)، كما تم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	التدريس	التطبيق البعدي
الضابطة	اختبار التذوق الأدبي مقياس الميل إلى الأدب الرقمي	الطريقة المعتادة	اختبار التذوق الأدبي مقياس الميل إلى الأدب الرقمي
التجريبية		البرنامج المقترح القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع الطلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٨) طالبًا من الموهوبين لغويا بالصف الثاني المتوسط تم اختيارهم بطريقة مقصودة من مدرسة البلد الأمين للموهوبين المتوسطة بإدارة تعليم مكة المكرمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة قوامها (٢٤) طالبًا، والأخرى تجريبية قوامها (٢٤) طالبًا.

أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية:

أولاً– إعداد قائمة مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين:

١– هدف القائمة:

تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين؛ لتنميتها من خلال البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٢– مصادر إعداد القائمة:

الدراسات والبحوث ذات الصلة بمهارات التذوق الأدبي مثل: دراسة آل تميم (٢٠١٥)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)

ودراسة محمد (٢٠٢١)، والأدبيات التربوية المتصلة بمهارات التذوق الأدبي، وآراء الخبراء في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

٣– الصورة الأولية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من (١٤) مهارة وأمام كل مهارة تم وضع ثلاث استجابات (مناسبة جدًا، ومناسبة إلى حد ما، وغير مناسبة)، وطلب إلى المحكم تحديد درجة المناسبة وإضافة ما يرونه مناسبا، وتعديل صياغة المهارات التي تتطلب ذلك.

٤– عرض القائمة على المحكمين:

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بلغ عددهم (١٣) محكّما للحكم على درجة مناسبة مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتم الاقتصار على المهارات التي حظيت بوزن نسبي (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين.

٥– الصورة النهائية للقائمة:

أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (١٣) مهارة. (ملحق٢)

ثانيًا– اختبار مهارات التذوق الأدبي:

تم إعداد اختبار مهارات التذوق الأدبي وفقًا للخطوات الآتية:

١– هدف الاختبار:

قياس مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط من الموهوبين.

٢– مكونات الاختبار:

تكون الاختبار من (٣٩) سؤالاً من الأسئلة المقالية القصيرة لقياس (١٣) مهارة، بالإضافة إلى بطاقة تعليمات توضح للطلاب كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار.

٣– عرض الاختبار على المحكمين:

عُرض الاختبار على (١٣) محكمًا في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، لإبداء آرائهم في درجة مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، وملاءمة أسئلة الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني المتوسط، وارتباط الأسئلة بالمهارات المراد قياسها، وكفاية التعليمات المقدمة للطلاب، وقد أشار بعض المحكمين إلى زيادة عدد الأسئلة المخصصة لقياس كل مهارة لتصبح ثلاثة أسئلة بدلاً من اثنين.

٤– التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار التذوق الأدبي على(٢٠) طالبًا من الموهوبين من طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة الأرقم بن أبي الأرقم المتوسطة (غير مجموعة البحث) يوم الأحد الموافق ١٢/ ٥/ ١٤٤٥هـ ، وذلك بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابة عنه، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، والصدق والثبات.

٥– زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تقدير الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب في الإجابة عن الاختبار فكان (٢٢٨٠) دقيقة، وبقسمة مجموع الأزمنة على عدد الطلاب، فكان (٩٥) دقيقة.

٦- معامل السهولة والصعوبة والتمييز:

تراوحت معاملات سهولة وصعوبة الاختبار بين (٠,٢٣-٠,٨٠)، أما معاملات التمييز فتراوحت بين (٠,٣٧-٠,٤٢)

٧- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وقد بلغ معامل الاتفاق بينهم (٧٧,٧٪).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار التذوق الأدبي ككل، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(٢) معامل الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار ودلالتها

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٠**	١١	٠,٦١٦**	٢١	٠,٦٣١**	٣١	٠,٧٣١**
٢	٠,٤٣٤**	١٢	٠,٣٩٠**	٢٢	٠,٢١٢*	٣٢	٠,٤٩٢**
٣	٠,٧٣٩**	١٣	٠,٤٢٢**	٢٣	٠,٧٩٢**	٣٣	٠,٥١٢**
٤	٠,٦٤١**	١٤	٠,٥١١**	٢٤	٠,٤٥٣**	٣٤	٠,٧٩٩**
٥	٠,٧٩٢**	١٥	٠,٤٢٧**	٢٥	٠,٨٧٤**	٣٥	٠,٨٣٢**
٦	٠,٧٠٢**	١٦	٠,٢٩٣*	٢٦	٠,٧٧٠**	٣٦	٠,٥٠٠**
٧	٠,٤٩٢**	١٧	٠,٥٨٣**	٢٧	٠,٥٩٣**	٣٧	٠,٤٢١**
٨	٠,٣٢٩**	١٨	٠,٤٢٩**	٢٨	٠,٤١٩**	٣٨	٠,٢١٢*
٩	٠,٢٧٣*	١٩	٠,٥٢٥**	٢٩	٠,٧١٢**	٣٩	٠,٨٠٧**
١٠	٠,٣٨٨**	٢٠	٠,٤٤٤**	٣٠	٠,٢٤٢٠*		

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥). ** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠,٢١٢-٠,٨٧٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١).

٨- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.23) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٤).، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة مرتفعة من الثبات.

٩- الصورة النهائية للاختبار.

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحًا للتطبيق. (ملحق٣)

ثالثًا: إعداد مقياس الميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين.

١. هدف المقياس:

تحديد درجة الميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين.

٢. وصف المقياس:

تضمن المقياس ثلاثة أبعاد رئيسة، يندرج تحت كل بعد من أبعاد المقياس (٨) عبارات، وأمام كل منها خيارات الاستجابة التي يختار الطالب إحداها (موافق ـ محايد ـ غير موافق)، وتم تقدير موافق بثلاث درجات، ومحايد بدرجتين، غير موافق بدرجة واحدة.

٣. ضبط المقياس:

تم عرض المقياس على (٩) محكمين وذلك لتعرف آرائهم في مدى مناسبة المقياس لطلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين، مع حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، وأوصى بعضهم بضرورة أن تكون العبارات متساوية في أبعاد المقياس، وإضافة بعض العبارات السالبة للكشف عن صدق استجابة الطالب.

٤. التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق مقياس الميل إلى الأدب الرقمي على مجموعة من طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين من غير عينة البحث، وذلك يوم الأحد الموافق ١٢/ ٥/ ١٤٤٥هـ بهدف حساب الخصائص السيكومترية.

٥. **صدق المقياس:**

للتحقق من صدق المقياس تم حساب الاتساق الداخلي لكل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين الأبعاد الرئيسة للمقياس مع الدرجة الكلية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) نتائج حساب الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الميل إلى الأدب الرقمي

البعد الرئيس	معامل الارتباط
إدراك أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته	٠,٧٤٨**
الاستمتاع بدراسة الأدب الرقمي من خلال الوسائط التقنية الحديثة	٠,٨١١**
الرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية.	٠,٧٣٤**
الأبعاد ككل	٠,٨٩٠**

من الجدول رقم (٣) يتبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٦. **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام برنامج (SPSS.Ver.23) عن طريق حساب معامل(ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل ثبات المقياس(٠,٨١٨).، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة مرتفعة من الثبات.

٧. **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته أصبح المقياس مكونا من ثلاثة أبعاد رئيسة، يندرج تحتها (٢٤) عبارة. (ملحق٤)

رابعًا: البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

١. **أسس إعداد البرنامج:**

- طبيعة مهارات التذوق الأدبي والأدب الرقمي.
- مراعاة الاحتياجات اللغوية والنفسية للطلاب الموهوبين.
- طبيعة طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين.

- اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي المناسبة لطبيعة مهارات التذوق الأدبي.
- اختيار تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتسق مع أخلاقيات مهنة التدريس.
- تنوع الأنشطة اللغوية في البرنامج مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب.
- تنوع أساليب التقويم الإلكتروني في البرنامج.

٢. مكونات البرنامج:

أ. أهداف البرنامج:

تنمية التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين، وينبثق منهما مجموعة من الأهداف الإجرائية هي:

- يتعرف الطالب الدلالة البلاغية لبعض الألفاظ في النص الأدبي.
- يدرك الطالب مدى ملاءمة الكلمات للجو النفسي في النص الأدبي.
- يحدد الطالب العلاقات بين الألفاظ أو التراكيب في النص الأدبي.
- يحدد الطالب الصور البيانية في النص الأدبي.
- يبين الطالب الأثر البلاغي للمحسنات البديعية في النص الأدبي.
- يوضح الطالب الأثر الموسيقى في جمال النص الأدبي.
- يحدد الطالب العاطفة السائدة في النص الأدبي
- يميز الطالب بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية.
- يستنتج الطالب القيم المتضمنة في النص الأدبي.
- يحدد الطالب هدف الكاتب من النص الأدبي.
- يحكم الطالب على مدى ترابط أو تفكك الأفكار الواردة في النص الأدبي.
- يحكم الطالب على مدى وضوح أو غموض الأساليب الواردة في النص الأدبي.
- يحكم الطالب على مدى تحقق الوحدة العضوية في النص الأدبي.
- يقبل الطالب على دراسة الأدب من خلال التقنيات الحديثة.

- يستمتع الطالب بدراسة الأدب الرقمي.

ب. محتوى البرنامج: تم الاقتصار على موضوعات النصوص المقررة على طلاب الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني (مواعظ لقمان لابنه، عمر بن الخطاب، أسماء بنت أبي بكر، عدت إلى وطني، يا بلدي الحرام، حب الوطن)، وتم عرض محتواها من خلال التقنيات الرقمية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

د. طريقة التدريس في البرنامج: تم استخدام التعلم الذكي المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين.

هـ. التقنيات:

تم استخدام مجموعة من التطبيقات التي تحقق أهداف البرنامج منها: (ChatGPT-3)، وتطبيق فهم اللغات الطبيعية، وتطبيق تحليل المشاعر، وتطبيق التحليل النحوي، وتطبيق تلخيص النص.

ز. تقويم البرنامج:

تم استخدام أساليب تقويم متنوعة في البرنامج، منها: التقويم الإلكتروني المبدئي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي للتأكد من تحقق الأهداف. (ملحق٥)

خامسًا: إجراءات تطبيق التجربة:

١- قام الباحث باختيار مجموعة من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة البلد الأمين للموهوبين المتوسطة بإدارة تعليم مكة المكرمة.

٢- تطبيق أداتي البحث (اختبار مهارات التذوق الأدبي، ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي) قبليًا يوم ٢٠/٥/١٤٤٥هـ.

٣- باشر الباحث التدريس لعينة البحث حيث تم توظيف الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي.

٤- تطبيق أداتي البحث (اختبار مهارات التذوق الأدبي، ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي) بعديا يوم ١٠/ ٧/ ١٤٤٥هـ.

٥- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

سادسًا: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي:

١- اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التذوق الأدبي ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي.

٢- اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التذوق الأدبي ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي.

٣- نسبة الكسب المعدل لبلاك، ومجال استخدامها هو الحكم على فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

سابعًا: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس تم اختبار صحة فروض البحث الآتية:

١. نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح المجموعة التجريبية". وللتأكد من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال برنامج (SPSS.ver.23)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة

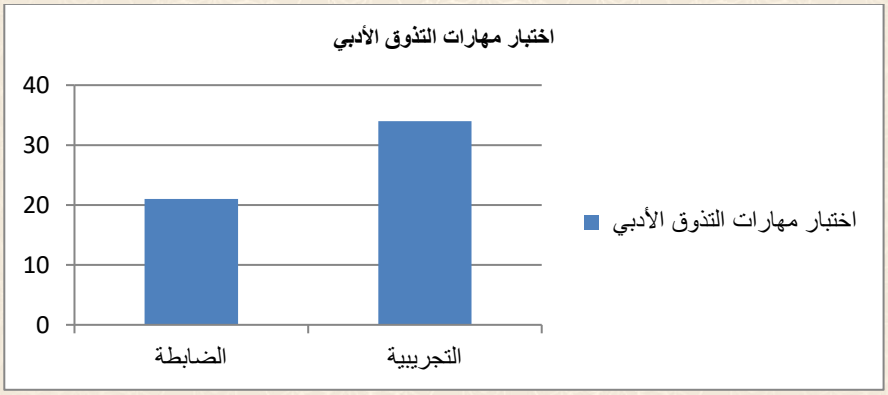
المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فهم الدلالة البلاغية لبعض الألفاظ في النص الأدبي.	الضابطة	١,٢٩	١,٣٩	٥,٧٣	٠,٠١
	التجريبية	٢,٤٦	٠,٥٧		
	الضابطة	١,٧٩	١,٢٣	٤,٤١	٠,٠١

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدراك مدى ملاءمة الكلمات للجو النفسي في النص الأدبي.	التجريبية	٢,٧١	٠,٩٦		
تحديد العلاقات بين الألفاظ أو التراكيب في النص الأدبي	الضابطة	١,٣٣	١,١١	٧,٨٢	٠,٠١
	التجريبية	٢,٤٢	٠,٩٧		
تحديد الصور البيانية في النص الأدبي وبيان أثرها	الضابطة	١,٩٢	١,٠٣	٣,٧٩	٠,٠١
	التجريبية	٢,٧٥	٠,٤٦		
بيان الأثر البلاغي للمحسنات البديعية في النص الأدبي.	الضابطة	٢	١,٤٢	٤,٢١	٠,٠١
	التجريبية	٢,٨٣	١,١١		
توضيح أثر الموسيقى في جمال النص الأدبي.	الضابطة	١,١٢	٠,٩٧	٦,٩٢	٠,٠١
	التجريبية	٢,٤٦	٠,٥٨		
تحديد العاطفة السائدة في النص الأدبي	الضابطة	٢,٠٤	٠,٤٣	٥,٢١	٠,٠١
	التجريبية	٢,٧٩	١,١١		
التمييز بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية.	الضابطة	٢,٥٨	١,٧٤	١,١٧	غير دالة
	التجريبية	٢,٨٣	١,٠٣		
استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي	الضابطة	٢,١٠	٠,٨٥	١,٣٢	غير دالة
	التجريبية	٢,٥٨	٠,٧٦		
تحديد هدف الكاتب من النص الأدبي.	الضابطة	١,٢٥	١,٠٢	٢,٠٤	٠,٠٥
	التجريبية	٢,٤٢	١,٢٤		
الحكم على مدى ترابط أو تفكك الأفكار الواردة في النص الأدبي	الضابطة	١,٧٢	١,٤٩	٣,٩٣	٠,٠١
	التجريبية	٢,٤٢	١,٣٣		
الحكم على مدى وضوح أو غموض الأساليب الواردة في النص الأدبي	الضابطة	١,١٧	١,١٨	٥,٣٠	٠,٠١
	التجريبية	٢,٥٠	٠,٩١		
الحكم على مدى تحقق الوحدة العضوية في النص الأدبي	الضابطة	١,٣٨	١,٠٩	٤,٩٨	٠,٠١
	التجريبية	٢,٨٠	٠,٣٢		
المجموع	الضابطة	٢١,٦٩	٢,٠٢	٧,٢٩	٠,٠١
	التجريبية	٣٣,٩٧	١,٨٤		

ويتضح من جدول (٤) ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي مقارنة بمتوسطات درجات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (٢١,٦٩)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٣,٩٧)، كما أن قيمة (ت) في الاختبار ككل بلغت(٧,٢٩) ، وهو قيمة دالة إحصائيا

عند مستوى (٠.٠١)، كما أن قيمة (ت) جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) في عشر مهارات، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في مهارة واحدة، وغير دالة إحصائيا في مهارتين، وفي ضوء النتائج السابقة يمكن قبول الفرض الأول جزئيًا.

ويمكن تمثيل الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي من خلال الشكل التالي:



شكل (١) الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة غنيم (٢٠٢١) Ghoneim، دراسة أبي زيد (٢٠٢٣)Abu Zaid ودراسة جاويش (٢٠٢٤) حيث أثبتت جميعها فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الذهنية والأدائية.

ويعزو الباحث تلك النتائج إلى:

- طبيعة البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ساعدت الطلاب الموهوبين على الاستفادة من الكتب والمواقع الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت في القراءة الخارجية حول النصوص الأدبية.
- أتاحت المعاجم الإلكترونية المتوافرة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي الفرصة للبحث عن معاني الكلمات الصعبة التي يتعذر فهمها من خلال السياق.
- زيادة التفاعل الإيجابي بين الطلاب أنفسهم، وبين المعلم والطلاب.

- أسهم برنامج (Summarizer)، وبرنامج (TLDR) في تلخيص النصوص وتحديد الكلمات المفتاحية.
- ساعد تطبيق تحليل الآراء والمشاعر الطلاب على فهم النص الأدبي ومعرفة نوع العاطفة المسيطرة على الشاعر.
- تعدد صور التقويم الإلكتروني في البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية، ومهارة استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي إلى تحسن أداء طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية معا، حيث إنهما من المهارات البسيطة غير المعقدة.

٢. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي ككل وفي كل بعد على حدة لصالح المجموعة التجريبية. وللتأكد من صحة الفرض الثاني تم حساب قيمة "ت" كما هو في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي ككل وفي كل بعد على حدة

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدراك أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته	الضابطة	١٦,٢٥	٢,٣١	٤,٨٩	٠,٠١
	التجريبية	١٩,٨٣	٢,٨٣		
الاستمتاع بدراسة الأدب من خلال الوسائط التقنية الحديثة.	الضابطة	١٤,٨٥	٢,١٠	٧,٢٨	٠,٠١
	التجريبية	٢٢,٠٤	١,٩١		
الرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية	الضابطة	١٤,٣٣	٢,١٥	٧,٨٣	٠,٠١
	التجريبية	١٨,٩٢	٢,٨٦		
الأبعاد ككل	الضابطة	٤٥,٤٣	٢,٢٧	٨,٧١	٠,٠١
	التجريبية	٦٠,٧٩	٢,٠١		

يتضح من جدول (٥) ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦٠,٧٩)، أما متوسط المجموعة الضابطة فكان (٤٥,٤٣)، كما أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) في الأبعاد ككل وفي جميع الأبعاد، وتؤكد النتائج السابقة صحة الفرض الثاني.

ويعزو الباحث تلك النتائج إلى:

- أن البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ساعد على جذب انتباه الطلاب الموهوبين، وزيادة دافعيتهم نحو الأدب الرقمي.
- توعية الطلاب الموهوبين بمزايا الأدب الرقمي مقارنة بالأدب الورقي.
- سهولة الوصول إلى الأعمال الأدبية في أي مكان وأي زمان.
- تنوع صور التفاعل في البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ولع الطلاب باستخدام التقنيات الحديثة في التعلم أسهم في زيادة الميل نحو الأدب الرقمي.

٣. نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي". وللتأكد من صحة الفرض الثالث تم اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٦) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الفاعلية
فهم الدلالة البلاغية لبعض الألفاظ في النص الأدبي.	القبلي	١,١٢	١,٨٠	٧,٢٧	٠,٠١	١,٢٠
	البعدي	٢,٤٦	٠,٥٧			
إدراك مدى ملاءمة الكلمات للجو النفسي في النص الأدبي.	القبلي	١,٢٥	١,١٣	٦,٩٢	٠,٠١	١,٣٢
	البعدي	٢,٧١	٠,٩٦			

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الفاعلية
تحديد العلاقات بين الألفاظ أو التراكيب في النص الأدبي	القبلي	١,١٢	١,٧٢	٣,٨٩	٠,٠١	١,١٢
	البعدي	٢,٤٢	٠,٩٧			
تحديد الصور البيانية في النص الأدبي وبيان أثرها	القبلي	١,٨٣	١,٣٣	٤,٩٩	٠,٠١	١,١٠
	البعدي	٢,٧٥	٠,٤٦			
بيان الأثر البلاغي للمحسنات البديعية في النص الأدبي.	القبلي	١,٧٠	١,٤٢	٩,٢٢	٠,٠١	١,٢٥
	البعدي	٢,٨٣	١,١١			
توضيح أثر الموسيقى في جمال النص الأدبي.	القبلي	١,١٨	١,٣٩	٨,٣٢	٠,٠١	١,١٣
	البعدي	٢,٤٦	٠,٥٨			
تحديد العاطفة السائدة في النص الأدبي	القبلي	١,٨٣	١,٢٠	٥,٩٩	٠,٠١	١,١٣
	البعدي	٢,٧٩	١,١١			
التمييز بين الأساليب الخبرية والأساليب الإنشائية.	القبلي	٢,٠٣	١,٢٤	٣,٩٢	٠,٠١	١,٠٩
	البعدي	٢,٨٣	١,٠٣			
استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي	القبلي	٢	٠,٨٥	١,٨٢	٠,٠٥	٠,٧٧
	البعدي	٢,٥٨	٠,٧٦			
تحديد هدف الكاتب من النص الأدبي.	القبلي	١,١٢	١,٩٧	٣,٣٣	٠,٠١	١,١٢
	البعدي	٢,٤٢	١,٢٤			
الحكم على مدى ترابط أو تفكك الأفكار الواردة في النص الأدبي	القبلي	١,٢١	١,١١	٤,٨٩	٠,٠١	١,٠٨
	البعدي	٢,٤٢	١,٣٣			
الحكم على مدى وضوح أو غموض الأساليب الواردة في النص الأدبي	القبلي	١	١,٧٨	٤,٣٨	٠,٠١	١,٢٥
	البعدي	٢,٥٠	٠,٩١			
الحكم على مدى تحقق الوحدة العضوية في النص الأدبي	القبلي	١,٣٨	١,٤٩	٤,٣٨	٠,٠١	١,٤٥
	البعدي	٢,٨٠	٠,٣٢			
الدرجة الكلية	القبلي	١٨,٧٧	٢,٤١	٨,٢٤	٠,٠١	١,٢٠
	البعدي	٣٣,٩٧	١,٨٤			

يتضح من جدول (٦) ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي ككل وفي كل مهارة على حدة مقارنة بالتطبيق القبلي.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي في (١٢) مهارة فرعية. وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.
- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي في مهارة استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي.
- قيمة الفاعلية بلغت (١,٢٠) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- أعلى فاعلية للبرنامج جاءت في مهارة الحكم على مدى تحقق الوحدة العضوية في النص الأدبي حيث بلغت (١,٤٥)
- أقل فاعلية للبرنامج جاءت في مهارة استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي حيث بلغت (٠,٧٧)
- ويعزو الباحث فاعلية البرنامج إلى الأسباب الآتية:
- ملاءمة البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع ما تتطلبه مهارات التذوق الأدبي، فعلى سبيل المثال تطبيق تحليل المشاعر مكن الطلاب من الحكم على التلاؤم بين الألفاظ والمعاني والتعرف على العاطفة المسيطرة على الشاعر.
- التدريب المستمر على مهارات التذوق الأدبي ساعد على إتقان مهارات التذوق الأدبي لدى عينة البحث.
- توظيف التقنيات السمعية والبصرية مكن الطلاب من توظيف أكثر من حاسة في التعلم.
- التقويم المستمر لمستوى مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث انخفاض فاعلية البرنامج جاءت في مهارة استنتاج القيم المتضمنة في النص الأدبي إلى طبيعة المهارة نفسها حيث إنها من المهارات البسيطة، ومعظم الطلاب يمتلكون تلك المهارة.

٤. نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي". وللتأكد من صحة الفرض الرابع تم اختبار "ت" للعينات المرتبطة من خلال برنامج (SPSS.ver.23)، وجاءت النتائج كالآتي:

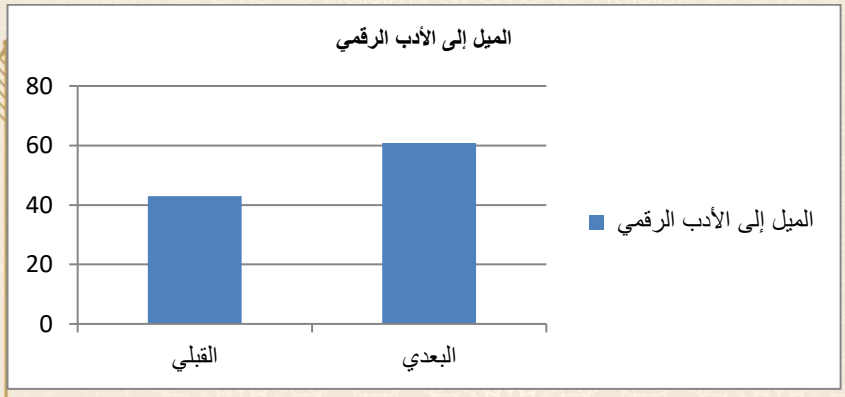
جدول (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل إلى الأدب إلى الرقمي ككل وفي كل بعد على حدة

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الفاعلية
إدراك أهمية الأدب الرقمي وتقدير قيمته	القبلي	١٥,٩٢	٣,٢٠	٧,١٩	٠,٠١	.٦٤
	البعدي	١٩,٨٣	٢,٨٣			
الاستمتاع بدراسة الأدب من خلال الوسائط التقنية الحديثة.	القبلي	١٤,٣٣	١,١٠	٥,٢٥	٠,٠١	١,١٢
	البعدي	٢٢,٠٤	١,٩١			
الرغبة في التفاعل الإيجابي مع الأجناس الأدبية الرقمية	القبلي	١٢,٧١	٢,١٥	٧,٨٣	٠,٠١	٠ .٨١
	البعدي	١٨,٩٢	٢,٨٦			
الأبعاد ككل	القبلي	٤٢,٩٦	٢,٣٢	٩,٧٤	٠,٠١	٠,٨٩
	البعدي	٦٠,٧٩	٢,٠١			

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي ككل وفي كل بعد حدة مقارنة بالتطبيق القبلي.

ويمكن تمثيل الفرق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميل إلى الأدب الرقمي من خلال الشكل الآتي:



شكل (٢) الفرق بين بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الميل إلى الأدب الرقمي

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع.
- قيمة الفاعلية بلغت (٠,٨٩) وهي قيمة متوسطة تشير إلى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث تلك النتائج إلى:

- إن البرنامج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي ساعد على تلبية الاحتياجات النفسية للطلاب بتوفير أنماط تعلم متعددة تناسب أنماط التعلم المتعددة لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- توافر عوامل الجذب والإثارة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسهم في زيادة الإقبال على الأدب الرقمي.
- سهولة الحصول على المادة الأدبية من مصادر متنوعة عزز رغبة الطلاب في الاستمتاع بالأدب الرقمي.

- زيادة وعي طلاب المجموعة التجريبية بمزايا الأدب الرقمي دفعهم على الإقبال على دراسة الأدب من خلال الوسائط التقنية الحديثة.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحث بـ:

- تدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المهارات اللغوية.
- الإفادة من البرنامج الحالي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ضرورة امتلاك معلمي اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية للكفايات التقنية لتمكينهم من إجادة التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- الإفادة من أداتي البحث: اختبار التذوق الأدبي، ومقياس الميل إلى الأدب الرقمي في دراسات لاحقة.
- تطوير مناهج اللغة العربية في كافة المراحل التعليمية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

١- برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات فهم المقروء والوعي التكنولوجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الميول القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣- دراسة العلاقة بين تنمية مهارات التذوق الأدبي والميل إلى الأدب الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- أثر استخدام الأدب التفاعلي الرقمي في تنمية الوعي الأدبي ومتعة التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية.

إبراهيم، دسوقي. (٢٠٢٢). *نقد النقد*. القاهرة: مؤسسة هنداوي.

أحمد، سحر. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٦(١) ٥٩١ – ٦٤٠.

إسماعيل، عز الدين. (٢٠١٧). *الأدب وفنونه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

آل تميم، عبد الله بن محمد بن عايض. (٢٠١٥). تقويم مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٤٨) ٥٥ – ٧٥.

البدوي، خديجة. (٢٠٢٢). الأدب الرقمي: مفاهيم وتطبيقات. *مجلة البحوث العلمية جامعة أفريقيا للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، ٧ (١٣) ٥٨ – ٧٧.

البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١). *تنمية مهارات القراءة والكتابة إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. دمشق: الهيئة العامة السورية.

بلخامسة، كريمة (٢٠١٩). الأدب الرقمي وفعل التواصل. *مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة*، ١٤(١) ١٠ – ١٦.

بوهلال، زينب. (٢٠٢٢). وظيفة الصور في الأدب الرقمي التفاعلي وأثره على المتلقي. *مجلة أبحاث جامعة زيان عاشور الجلفة*، ٧(٢) ٦٦٥ – ٦٨٢.

الثقفي، سارة، والرشيدي، منى. (٢٠٢٤). تطبيقات وتحديات الذكاء الاصطناعي في السياحة والضيافة الدينية: مراجعة منهجية. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا*، (١) ٢ – ٦.

جاويش، أيمن أحمد. (٢٠٢٤) الذكاء الاصطناعي ودوره في تنمية مهارات البحث العلمي. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*،٤(٤) ١٤١٢ – ١٤٣٧.

حبيبي، إبراهيم. (٢٠٢٤). الفهم الآلي للغة العربية تحليل الآراء والمشاعر نموذجا. إصدار منصة أريد العلمية.

حساني، ضحى جعفر. (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الفائقين بالمرحلة الإعدادية. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية جامعة أسوان.

حمادة، محمد. (٢٠٠٧). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات*، (١٠) ١٤ – ٦٩.

حمادو، عائشة. (٢٠٢٢). الأدب الرقمي: بين المعطى التكنولوجي والفعل الأدبي الجمالي الفني. *مجلة الباحث*، ٤(٤) ١٩٨ – ٢١٨.

حمداوي، جميل. (٢٠١٦). الأدب الرقمي بين النظرية والتطبيق. اتحاد كتاب الإنترنت المغاربة.

حمداوي، سعيد. (٢٠٢٢). القارئ التفاعلي في النص الأدبي الرقمي. *مجلة جسور المعرفة*، ٥(٣) ٧٠ – ٨٩.

رسلان، مصطفى. (٢٠٠٥). *تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

زحاف، كاهنة إكرام. (٢٠٢١). تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، كلية الآداب واللغات. جامعة العربي بن مهيدي.

السيد، أسماء؛ ومحمود، كريمة. (٢٠٢٠). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

السيد، خالد ناصر. (٢٠١٤). *أصول الذكاء الاصطناعي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

شحاته، حسن سيد. (٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شريف، علاء؛ والياسري، نداء. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على توظيف نظم التواصل الرقمي التفاعلي في تدريس الأدب وأثرة في التحصيل لدي طلاب الصف الخامس الأدبي. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٥(٣) ٣٧٤ – ٣٩٤.

الشنطي، محمد؛ ونهر، هاني. (٢٠١٢). *النقد الأدبي*، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٨). التذوق الأدبي: طبيعته ونظرياته، ومقوماته، ومعاييره، وقياسه. عمان: دار الفكر.

عبد الوهاب، أحمد؛ محمود، عبدالرازق؛ رشوان، أحمد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٩(١) ١٠٩-١٣٥.

عبية، صلاح. (٢٠٢٣). تحليل المشاعر بتقنيات الذكاء الاصطناعي. *مجمع اللغة العربية*، (١٤٩) ٢٤٠ – ٢٥٥.

عزقول، أميرة عصام. (٢٠٢٤). اتجاهات الشباب الجامعي نحو الأدب الرقمي دراسة ميدانية مقارنة بجامعة طنطا، *المجلة العلمية بكلية الآداب*، (٤٥) ٥٣٨-٦١٦.

عوض، ميشيل؛ خطاب، محمد؛ فرج، محمد. (٢٠٢٣). *الثورة الصناعية الرابعة (تطبيقات رقمية، خدمات ذكية)*. القاهرة: دار المعرفة اللامحدودة.

الغامدي، غرم الله. (٢٠١٩). أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية جامعة الباحة.

الفاتح، سلوى عابد. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية لاستخدام أمن المعلومات. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات. *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٨) ٢١ – ٣٨.

فراج، هيام بدوي. (٢٠١٨). الميل الأدبي والعمليات المعرفية لنموذج PASS وعلاقتهما بالأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩) ٣٤١-٣٧٢.

فرج، محمد مصطفى. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. *مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات*، ٢(٣) ١٧ – ٣٢.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة: دار الفكر العربي.

المتولي، لبنى صلاح. (٢٠٢٢). أثر التقويم الوجداني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*، ٣٧(٨١) ١٣٨ – ١٦٠..

محمد، عامر مصطفى. (٢٠٢٣). الأدب الرقمي، أساليبه وعناصره وعلاقته بالتحليل النقدي ومستقبل اللغة العربية في عصر الذكاء الاصطناعي. *المؤتمر الدولي في تعليم اللغة العربية والآداب واللسانيات*، ١ (١) ٤٢١ – ٤٣٩.

محمد، محمود. (٢٠٢١). فاعلية المدخل الجمالي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٨(١٠٩) ٢٠٨ – ٢٥٢.

مصطفى، خلدون كاظم. (٢٠٢١). الأدب الرقمي (أدب الإنترنت) دراسة تحليلية نقدية. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٨(١٢) ٢٩ – ٣٦.

مهدي، محمود حسان. (٢٠٢١). برنامج في تدريس النصوص الأدبية قائم على مدخل النقد التكاملي لتنمية بعض مهارات تحليل النص والميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*،٣٦ (٤) ١٢٣ – ١٨٠.

نصر، معاطى. (٢٠١٧). *اللغة والطفل في مرحلة الرياض*. دمياط: مكتبي نانسي.

ثانيًا: المراجع العربية المترجمة:

Abaya, S.(2023). Sentiment analysis using artificial intelligence techniques. *Arabic Language Academy*, (149) 240-255.

Abdel Bari, M. (2008). *Literary taste: its nature, theories*, components, standards and measurement. Amman: Dar Al-Fikr.

Abdel Wahab, A.; Mahmoud, A.; Rashwan, A. (2023). Applications of artificial intelligence and its impact on the development of the creative linguistic self among outstanding students in the secondary stage. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 39(1) 109-135.

Ahmed, S. (2020). The effectiveness of the imaginative thinking strategy in developing literary appreciation skills among sixth-grade primary school students. *Journal of Educational and Social Studies*, 26(1) 591 – 640.

Al Tamim, M. (2015). Evaluating literary appreciation skills among middle school students in Mecca. *Education and Psychology Treatise*, (48) 55-75.

Al-Badawi, K. (2022). Digital Literature: Concepts and Applications. *Journal of Scientific Research, African University of Humanities and Applied Sciences*, 7 (13) 58 – 77.

Al-Busais, H. (2011). *Developing reading and writing skills*. Multiple strategies for teaching and evaluation. Damascus: Syrian General Authority.

Al-Fateh, S. (2022). Applications of artificial intelligence in developing innovative capabilities for using information security. *Arab Journal of Informatics and Information Security*, (8) 21-38.

Al-Ghamdi, G. (2019). The effect of an enrichment program based on guided free reading in developing the skills of reciting poetic texts and literary appreciation among middle school students. (A magister message that is not published). College of Education, Al Baha University.

Al-Laqani; Al-Gamal, A. (2003). *Dictionary of educational terms in curricula and teaching methods*, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Metwally, L.(2022). The effect of emotional evaluation on developing literary appreciation skills among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, Damietta University*, 37 (81) 138 – 160.

Al-Shanti, M; Nahr, H. (2012*). Literary Criticism*, *Amman*: Al-Warraq Publishing and Distribution.

Al-Thaqafi, S, and Al-Rashidi, M. (2024). Applications and challenges of artificial intelligence in religious tourism and hospitality: a systematic review. *Journal of Information and Technology Studies*, (1) 2-6.

Asmaa, A; Mahmoud, K. (2020). *Applications of artificial intelligence and the future of educational technology*, Cairo: Arab Group for Training and Publishing.

Awad, M; Khattab, M; Faraj, M. (2023). *The Fourth Industrial Revolution (digital applications, smart services)*. Cairo: House of Unlimited Knowledge.

Azzqul, A. (2024). Attitudes of university youth towards digital literature, a comparative field study at Tanta University, *Scientific Journal of the Faculty of Arts*, (45) 538-616.

Belkhamsa, K .(2019). Digital literature and the act of communication. *Laboratory of Contemporary Critical and Literary Studies*, 14(1) 10-16.

Bouhlal, Z. (2022). The function of images in interactive digital literature and its impact on the recipient. *Research Journal of Zian Ashour University of Djelfa*, 7(2) 665 – 682.

Faraj, M. (2024). Artificial intelligence and the future of education. *Journal of Artificial Intelligence and Information Security*, 2(3) 17 – 32.

Farraj, H. (2018). Literary inclination and cognitive processes of the PASS model and their relationship to writing performance in the English language among middle school students. *Journal of Scientific Research in Education*, (19) 341-372.

Gawish, A. (2024) Artificial intelligence and its role in developing scientific research skills. *Journal of the Higher Institute for Qualitative Studies*, 4(4) 1412 – 1437.

Habibi, I. (2024). *Automated understanding of the Arabic language*, analyzing opinions and feelings as a model. Issuance of the scientific platform I want.

Hamada, M. (2007). The effectiveness of the metacognition strategy with the story in developing reading comprehension skills, achievement, and reading tendencies in mathematics for third-grade primary school students. *Journal of Mathematics Education*, (10) 14-69.

Hamadou, A. (2022). Digital literature: between the technological given and the artistic aesthetic literary act. *Al-Baheth Magazine*, 4(4) 198 – 218.

Hamdawi, J. (2016). *Digital literature between theory and practice*. Union of Moroccan Internet Writers.

Hamdawi, S. (2022). Interactive reader in digital literary text. *Journal Knowledge Bridges*, 5(3) 70 – 89.

Hassani, D. (2022). The effectiveness of the mental visualization strategy in developing literary appreciation skills among outstanding students in the preparatory stage. *(A magister message that is not published).* Faculty of Education, Aswan University

Ibrahim, D. (2022). *Criticism Criticism*. Cairo: Hindawi Foundation.

Ismail, E. (2017). *Literature and its arts*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Khaled, N. (2014). *Origins of artificial intelligence*. Riyadh: King Fahd National Library.

Mahdi, M. (2021). A program in teaching literary texts based on the integrative criticism approach to develop some text analysis skills and poetic tendencies for first-year secondary school students. *Journal of Research in Education and Psychology*, 36 (4): 123-180.

Muhammad, A. (2023). Digital literature, its methods, elements, and its relationship to critical analysis and the future of the Arabic language in the age of artificial intelligence. *International Conference on Teaching Arabic Language*, 1 (1) 421 – 439.

Mustafa, K. (2021). Digital Literature (Internet Literature) A critical analytical study. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 28(12): 29-36.

Nasr, M. (2017). *Language and the child in kindergarten*. Damietta: My office, Nancy.

Raslan, M. (2005). *Teaching the Arabic language. Cairo*: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Shehata, H. (2004). *Teaching the Arabic language between theory and practice*. Cairo: Egyptian Lebanese House.

Sherif, A; Al-Yasiri N. (2020). The effectiveness of a proposed educational program based on employing interactive digital communication systems in teaching literature and its impact on the achievement of fifth-grade literature students. *Basra Research Journal for Human Sciences*, 45(3) 374 – 394.

Zehaf, A. (2021). Developing literary appreciation skills among middle school students. *(Unpublished master's Thesis)*, Faculty of Arts and Languages, Larbi Ben M'hidi University.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Abd alraaziq, E. (2023). Using an E-Literature Program Based on the Formeaning Response Approach in Developing , *Faculty of Education English Majors' Literary Appreciation*, 38(1) 978 –1010.

Abo Zaid, H. (2023) Programme D'enrichissement Basé sur Quelques Applications de L'intelligence Artificielle, "IA" Pour Développer Quelques Compétences Orales Auprès des Futurs, *Enseignants Aux Facultés de Pédagogie,Faculty of Education Journal*, 11(33) 267 – 346.

Battour, M., Mady, K., & Elsotouhy, M. (2022). Artificial Intelligence Applications in Halal Tourism to Assist Muslim Tourist Journey. *In Proceedings of International Conference on Emerging Technologies and Intelligent Systems*, 3(22) 861–872.

Cho, B. (2014). Competent Adolescent Readers' use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 32(3), 253-289. DOI:10.1080/07370008.2014.918133.

Daan, V. (2019). *Literary Taste. An Empirical Study of Literature Scholars Secondary School Teachers and Students*, Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi , Sociology of Education and Culture Research Reports.

Elsoud, E., & Morsy, J. (2022). The Role of Artificial Intelligence in Improving Service and Strengthening Tourist Experience in Egypt. *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels*, Mansoura University, 11(2), 821–855.

Ghoneim, N. (2021). Using an Artificial Intelligence Based Program to Enhance Primary Stage Pupils' EFL Listening Skills, *Educational Journal*, (83) 1- 34.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين في المدارس الثانوية

The Effectiveness of a Training Program to Develop Emotional Intelligence and its Impact on the Professional Competence of Student Counselors in Secondary Schools

إعداد

د. علي عبد الله امبارك السويهري

أستاذ علم النفس المشارك

قسم التربية – كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. ALI ABDULLAH E ALSWIHRI

Associate Professor of Psychology

Department of Education - College of Arabic Language and Humanities - Islamic University of Madinah

Email: alswihri@iu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-014

د. علي عبد الله امبارك السويهري

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/١٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/١٠ م

المستخلص

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية تنمية الذكاء الوجداني للموجه الطلابي بما لها أهمية كبيرة في تحسين الأداء العام للطلاب وتطويرهم بشكل شامل، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين في المدارس الثانوية بمكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من الموجهين الطلابيين بواقع ١٠٪ تقريباً من إجمالي عدد الموجهين الطلابيين بالمدارس الثانوية الذين بلغ العدد الإجمالي لهم بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة (١٧٣) تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=١٠)، متوسط أعمارهم ٣٥,٢ ± ١,٠٤، ومجموعة ضابطة مكافئة (ن=١٠) متوسط أعمارهم ٣٤,٧٢ ±١,٠٢. طُبِّق على أفراد العينة التجريبية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني (من إعداد الباحث) بعد أن تأكد الباحث من صلاحيته للتطبيق على أفراد العينة، ومقياس الذكاء الوجداني (من إعداد الباحث)، ومقياس الكفاءة المهنية (من إعداد الباحث). وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني، وارتفاع درجات الكفاءة المهنية لدى الموجهين الطلابيين بالمدارس الثانوية بالمجموعة التجريبية (بمتوسط حسابي ٦٥,٤ وانحراف معياري ٢,١) ارتفاعاً دالًّا إحصائيًّا عنها لدى المجموعة الضابطة (بمتوسط حسابي ٤٢,٣ وانحراف معياري ٢,٣) بعد تطبيق البرنامج، كما أوضحت أن المتوسط الحسابي للمجموعة البعدية ٦٧,٣ بانحراف معياري ٢,٥، والمتوسط الحسابي للمجموعة القبلية ٦٦,٩ بانحراف معياري ٢,٤ مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الكفاءة المهنية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – الذكاء الوجداني . الكفاءة المهنية – الموجهين الطلابيين

Abstract

The importance of the current study lies in shedding light on the importance of developing the emotional intelligence of student counselors, which is of great importance in improving the overall performance of students and developing them comprehensively. The study aimed to reveal the effectiveness of a training program for developing emotional intelligence and its impact on the professional competence of student counselors in secondary schools in Mecca. The study sample consisted of (20) student mentors, approximately 10% of the total number of student mentors in secondary schools, of which the total number in secondary schools in Makkah Al-Mukarramah was (173). They were divided into two groups: an experimental group (n = 10), their average age was 35.2 ± 1.04, and an equivalent control group (n=10) whose average age was 34.72±1.02. A training program for developing emotional intelligence (prepared by the researcher) was applied to the members of the experimental sample after the researcher confirmed its suitability for application to the sample members, the emotional intelligence scale (prepared by the researcher), and the professional competence scale (prepared by the researcher). The results of the study showed the effectiveness of the training program in developing emotional intelligence, and the high levels of professional competence among student mentors in secondary schools in the experimental group (with an arithmetic mean of 65.4 and a standard deviation of 2.1), a statistically significant increase over that of the control group (with an arithmetic mean of 42.3 and a standard deviation of 2.3) after implementing the program. It showed that the arithmetic mean for the post group was 67.3 with a standard deviation of 2.5, and the arithmetic mean for the pre group was 66.9 with a standard deviation of 2.4, which indicates that there are no statistically significant differences between the post and follow-up measurements of the experimental group in professional competence.

Keywords: training program - Emotional intelligence– Professional competence– Student mentors

مقدمة

يُعد موضوع الكفاءة المهنية ذا أهمية بصفة عامة، وبالنسبة للموجه الطلابي أكثر أهمية، فقد أضحت من الأولويات التي يركز عليها الباحثون في مجالات مختلفة، وخاصةً المجال النفسي التربوي الذي يسعى إلى تحديد قوائم لأهم الكفاءات الواجب توافرها في الموجه الطلابي، حيث يعتبر رفع كفاءة الموجه الطلابي المهنية ما من شأنه أن يساعده في التعامل مع طلابه، وأن يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم ككل.

فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير المدارس وأنظمتها وإدارتها من الداخل، من خلال تقسيم الأعمال بين الكوادر المؤهلة في جميع مدارس المملكة، حيث جعلت للمعلم أدواراً مختلفة تمامًا عن أدوار الموجه الطلابي، وبفضل هذا التقسيم يتم العمل داخل المدرسة بكل أريحية دون التداخل بين المهام والأدوار لكل منهما، كل ذلك وفق اللوائح المعمول بها داخل وزارة التعليم؛ ليتم العمل في المدارس وفق منظومة متكاملة يتم من خلالها السعي نحو الحصول على أفضل النتائج والمستويات.

وفي هذا الإطار وضعت المملكة الدليل التنظيمي للإدارات العامة للتعليم بالمناطق ١٤٤٥هـ والذي حددت فيه صلاحيات الموجهين الطلابيين في المهام الآتية: التعاون مع أولياء الأمور لمناقشة سلوكيات الطلاب ونتائجهم الأكاديمية، وذلك من أجل تحقيق مصلحة الطالب، المشاركة في الأنشطة المدرسية يشارك الموجه الطلابي في الأنشطة المدرسية المختلفة، وذلك من أجل تنمية شخصية الطلاب وتعزيز مشاركتهم في المجتمع المدرسي، كما تمثل دور الموجه الطلابي في التوجيه الأكاديمي في: متابعة الطلاب أكاديميًا، ومعرفة مستواهم التحصيلي، وتحديد نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، تقديم الدعم للطلاب في حل المشكلات الدراسية مثل صعوبات التعلم، وضعف التحصيل، وصعوبة التركيز، مساعدة الطلاب على اختيار المسار التعليمي المناسب لهم، بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم كما تمثل دور الموجه الطلابي في التوجيه النفسي في: متابعة الطلاب نفسيًا، ومعرفة حالتهم النفسية، وتحديد المشكلات النفسية التي يواجهونها، تقديم الدعم للطلاب في حل المشكلات النفسية، مثل القلق والتوتر والاكتئاب، مساعدة الطلاب على تطوير شخصياتهم ومهاراتهم، مثل مهارة التفكير النقدي وحل المشكلات، كما تمثل دور الموجه الطلابي في التوجيه الاجتماعي في: متابعة الطلاب، اجتماعيًا ومعرفة علاقاتهم مع الآخرين، وتحديد المشكلات الاجتماعية التي

يواجهونها، تقديم الدعم للطلاب في حل المشكلات الاجتماعية مثل التنمر والعدوان والانحراف السلوكي، مساعدة الطلاب على التكيف مع مجتمعهم، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، الإصدار الرابع)

ففي ظل التقدم، والتحولات الاجتماعية والاقتصادية، العاصفة بالعالم اليوم، أصبحت برامج التطوير المهنية الموجهة ركناً أساسياً من خطط وسياسات المؤسسات والمدارس المنتجة اعتماداً على أداء المعلم وتطويره، وهو نوع من الاستثمار الأكاديمي (القدر،٢٠١٩).

ويُنظر لمهنة التدريس علي أنها فن وعلم، وكلاهما لا غنى عنه، فالتدريس يمنح المعلم فهماً واضحاً لطبيعة الوضع التعليمي، ومتغيراته، والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقييمه، في حين أن فن التدريس ضروري للمعلم لأنه يمكّنه من التعامل مع هذه المتغيرات والعوامل، والاعتماد على السلوك الجيد والبصيرة الثاقبة في إيصال المعلومات والتواصل الفعال مع الطلاب (Tzovla, et all,2021).

من الواضح أن قدرة المعلم على تهيئة بيئة التعلم للطلاب بشكل فعال لتعزيز قدراتهم ترتبط بسلوك الطلاب، الذين قد يفتقرون إلى الحماس في تطبيق القواعد والتوقعات المعمول بها. إذا لم يحصل الطالب على دعم المعلم لاستخدام قدراته المهنية بطريقة إيجابية، فقد ينخرط طلابه في سلوك غير لائق (Jennings, et all,2017)

إن المعلم والمدير والمرشد الطلابي وكافة العاملين بالإدارة التعليمية والمدرسية هم من يستطيعوا فهم وتوجه عملية التعلم، ويستطيعوا أن يحرروا الطلاب من الرهبة والخوف كما يستطيعوا مساعدتهم للتعبير عن مشكلاتهم ومعالجتها (جاسم،٢٠٠٨،٨١).

وقد ذكر (Amalia & Saraswati,2018)أنه يجب على المعلمين بالإدارة المدرسية تحسين مهاراتهم التدريسية باستمرار لتعزيز كفاءاتهم نظراً لأن جودة التعليم يتم تحديدها من خلال كفاءاتهم، وستساعدهم على تحسين آداهم الفعال، فيما أكد (Muijs et all ,2014؛ Sidik,2016) أن جودة المعرفة والمهارات والسلوك هي السمات الرئيسية التي يستخدمها المعلمين بالإدارة المدرسية لأداء أدوارهم التعليمية في المدارس، كما يلعب المعلمون أدواراً مهمة لتطوير الموارد البشرية في عملية التعليم.

وأشار (Krifa, et all,2021,1) في دراستهم أن المشاعر الذاتية الإيجابية وعوامل الشخصية والذكاء الوجداني، التعاطف والتفهم العقلي والتعاطي مع الجوانب الوجدانية بشكل حيادي والتسامح والتدفق والحب واليقظة، يمكن أن تؤدي إلى رضا الشخص وتحسين كفاءته الذاتية والمهنية.

كما يُعد الذكاء الوجداني من الموضوعات المهمّة في علم النفس والتراث السيكولوجي والتي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحوث، مثل دراسة الغريري (٢٠٢٣م) ودراسة بارسامير وهيدات (Parsamehr, & Heddat,2022) ودراسة طنطاوي (٢٠٢٢م) ودراسة ماير (Mayer, 2021)، وبالرغم من كثرة البحوث حوله إلا أن الذكاء الوجداني لا يزال يمثل أمر خلافي؛ حيث يعد الذكاء الوجداني من أكثر المواضيع التي أثارت جدلًا واسعًا في ميادين علم النفس، فشغل اهتمام الباحثين في الأواسط العلمية، وكان التباين في مفهوم الذكاء الوجداني الذي لم يكن مقتصرًا على البنية النظرية للمفهوم فقط بل امتد ليشمل البنية الإجرائية له، فمفهوم الذكاء الوجداني من أكثر المفاهيم الملموسة التي تؤدي دورًا حيوياً في حياتنا.

وتؤكد العديد من الدراسات مثل دراسة سكوت وزملائها (Schutte et all,2019) ودراسة وانج (Wang,2018)أن الذكاء الوجداني يُعد أحد المواضيع الحديثة في مجال التعليم والتطوير الشخصي، ويعكس القدرة على فهم وتحليل وتنظيم المشاعر والعواطف حيث إن إبراز علاقة تنمية مهارات الذكاء الوجداني بزيادة مستوى الكفاءة المهنية خاصة في المجال التعليمي من الأهمية بمكان لتعزيز أداء الموجهين الطلابيين في توجيه وإرشاد الطلاب بشكل يحقق التحسينات المطلوبة في العملية التعليمية.

وقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence باهتمام الكثير من الباحثين في جميع المجالات، وليس فقط الباحثين فإن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح وتفوق الفرد، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعدّ مفتاح النجاح في المجالات الحياة المختلفة. (Husin,2017,45)

وأكدت العديد من الدراسات مثل: (الزايدي وأحمد ،٢٠١٥؛ عبد المحسن، ٢٠١٨؛ فوزي، ٢٠١٨؛ مهدي، ٢٠١٩؛ الشيمي،٢٠٢٠؛ لاشين،٢٠٢١؛ عمران، ٢٠٢٢) أن تأثير الجوانب الإيجابية والتجارب العاطفية والدعم الإيجابي والذكاء الوجداني يؤدي إلى خفض الإجهاد المرتبط

بالعمل وتنمية الرضا المهني والنفسي وتحسين الممارسات المهنية والتدريسية للمعلم وللمعلمة والعاملين بالإدارة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يمارس المعلم الذي يعمل كمرشد لطلابه دورًا مهما في حياة الطلاب؛ في حين أن العمل الذي يقوم به في المدرسة ليس عملًا تعليميًا فقط، بل هو توجيه مستمر باستمرار وجود الطالب في المدرسة، وهذا التوجيه يؤثر إيجاباً أو سلباً على مهارات وأفكار قيم الطالب في المدرسة؛ حيث تنعكس قيم ومعتقدات والميول الشخصية للمعلم على سلوك الطالب، لأنه القدوة والمثل الأعلى بالنسبة له بعد الأسرة (مسلم، ٢٠٠٦، ٥٠٦).

فالطلاب يقضون الوقت الأكبر مع المعلمين في المدرسة أكثر من الوقت الذي يقضونه مع آبائهم في المنزل، لذا فإن المعلم المرشد لطلابه هو العنصر الأساسي في برنامج التعليم؛ حيث يتطلب ذلك أن يقوم بأدوار مختلفة لتحقيق الأهداف التربوية لطلابه، فلا يمكن للمدرسة المزودة بأحدث الوسائل وأرقى الإمكانات أن تحقق غاياتها دون وجود معلم مؤهل تأهيلاً علمياً، وتربوياً ، ولديه مستوى من الذكاء الوجداني، ليستطيع القيام بأدواره المتعددة التي يؤديها كمعلم ومرشد لطلابه، فنجاحه يتوقف على عدة عوامل منها كفاءته، وثقته بنفسه، وإيمانه بالدور الذي يقوم به، وكذلك مدى قدرته على التفاعل مع الطلاب، والتأقلم مع بيئة العمل لتحقيق النجاح الذي ينشده، ولا يتحقق هذا كله إلا مع المعلم المؤمن بواجباته، والذي يمتلك قدر عالٍ من الكفاءة المهنية والشخصية (الشهراني،٢٠٢٢،٥٥) .

لذا فإن تنمية الكفاءة الشخصية لدى المعلم، سوف تساعده على فهم ذاته، وذوات الطلاب داخل المدرسة فهماً أفضل، يتيح لهم الحياة في مناخ نفسي مشبع بالاطمئنان، والرضا، مما يسهم في ارتقاء قدراته، واستعداده، مما يساعده على أداء أفضل داخل المدرسة، وكذلك يساعده على الفهم والتفسير والتنبؤ بالواقع والتحكم فيه وضبطه والتحكم في الأحداث المتصلة بالسلوكيات داخل الطلاب، فالمعلم الذي لديه إحساس قوي بالكفاءة الشخصية، يضع أهداف تحتاج إلى تحدٍ، ومثابرة، في الوصول إليها، حتى لو واجهته عقبات يتغلب عليها، وهذا ما يتطلبه العمل داخل المدرسة (القدر، ١٠،٢٠١٩).

بالإضافة إلى أن المعلم المرشد لطلابه في حاجة ماسة إلى تنمية كفاءته المهنية، نظراً للمهمة المتفردة التي يقوم بها في التعامل مع طلابه، ممن لهم احتياجات خاصة لتحقيق النمو المتكامل؛ فالعملية التعليمية في المجتمع تتأسس على المدرس الكفء القادر على مهام المهنة، والقيام بواجباتها وأعبائها، وفق المتطلبات؛ لذلك لابد أن يتوافر لدى الموجه الطلاب عدد من السمات الشخصية والمهنية في كافة المجالات، المعرفية، والمهارية، والشخصية، والاجتماعية (الغامدي،٢٠١٧،٥٥٣).

وتُعد تنمية الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين أمراً ذو أهمية كبيرة، حيث يساهم في تحسين كفاءتهم المهنية ويساعد في تطوير قدرات الموجهين الطلابيين على فهم وإدراك مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين، كما يمنحهم القدرة على التعامل بفاعلية مع العواطف والتوتر والضغوط النفسية التي قد يواجهونها في عملهم.

وقد ذكر (Amalia & Saraswati,2018) أنه يجب على المعلمين، والمرشدين، والموجهين الطلابيين، تحسين مهاراتهم باستمرار، لتعزيز كفاءاتهم، نظراً لأن جودة عملية التعلم يتم تحديدها من خلال كفاءاتهم، وستساعدهم على تحسين آداهم الفعال في تطوير وتحسين العملية التعليمية، فيما أكد (Muijs et all ,2014؛ Sidik,2016) أن الذكاء الوجداني للموجه الطلابي يساعد في التوجيه، والإرشاد المهني، ويمنحه العديد من الفوائد، منها أن يتمتع برضا وظيفي أعلى، ويكون أكثر تعاوناً في التفاعل مع زملاء العمل، وأكثر تعاوناً في التفاعل مع الطلاب، ويبحث عن المزيد من الطرق لمساعدة الآخرين ويبحث عن استراتيجيات أفضل للتعامل.

وكذلك يجب أن يتحلى بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة؛ فمن المؤكد أن الأشخاص الذين يدركون مشاعرهم جيدًا، والقادرون على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل جيد، هم أولئك الذين يتفوقون في جميع مجالات الحياة، وخاصة في حياتهم المهنية.

وتُعد الكفاءة عنصراً أساسياً يحتاج إليه الموجه الطلابي في السعي لتحقيق التميز، ولكي يصبح الموجه الطلابي جيدًا لابد أن يكون مجهزًا بالمعرفة المهنية، والأساليب التربوية الحديثة بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية، والذكاء الوجداني (Buyong, et all,2020,806) ولضمان الوصول للغايات التعليمية، وتوجيه عملية التعلم للطلاب خاصة في مرحلة المراهقة (Tedjawati et all,2018).

بالإضافة إلى ذلك، فإن الشخص الذي يتمتع بالذكاء الوجداني هو أقل عرضة للتغيب، أو إظهار سلوكيات انسحاب أخرى (Lyubomirsky, et all,2006,363)، وقد أكد (Collie et all,2016) أن تدخلات الذكاء الوجداني له فوائد كبيرة، سواء على الصعيد الشخصي، والمهني للمعلمين، والموجهين، مثل الشعور بالسعادة، والرضا الوظيفي.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق في الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل توجد فروق في الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١- فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الموجهين الطلابيين في رفع كفاءتهم المهنية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

٢- أثر البرنامج التدريبي في رفع مستوى الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين في المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

٣- الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين

٤- الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والتطبيقية.

ترجع أهمية الدراسة إلى كونها تتعرض لأهم عنصر من عناصر العملية التعليمية في المرحلة الثانوية ألا وهو الموجه الطلابي، والبديل الحقيقي عن الوالدين في المنزل، والذي تقع على عاتقه مسئولية رعاية الطلاب لتحقيق جوانب النمو، ومن ثم يتعين تفعيل دور الموجه الطلابي، ورفع كفاءته المهنية، وتنمية ذكاءه الوجداني، بما ينعكس إيجابيًا على الطلاب، وتتمثل الأهمية في جانبين:

أ) الأهمية النظرية:

١- إلقاء الضوء على أهمية تنمية الذكاء الوجداني للموجه الطلابي بما لها أهمية كبيرة في تحسين الأداء العام للطلاب وتطويرهم بشكل شامل.

٢- إلقاء الضوء على الكفاءة المهنية حيث إن تمتع الموجه الطلابي بالكفاءة المهنية يُكون لديه الثقة اللازمة في مهاراته وقدراته في تنفيذ المهام التعليمية بنجاح.

٣- التعريف بالموجه الطلابي وأبرز الأدوار والمهام والصلاحيات التي يستخدمها للإرشاد والتوجيه داخل المدرسة.

ب) الأهمية التطبيقية:

١- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية أخرى تهدف إلى تحسين مستوي الذكاء الوجداني لدى الموجهين الطلابيين.

٢- توفِّر هذه الدراسة مقياسًا للذكاء الوجداني ومقياسا للكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين مما يسهم في إثراء المكتبة النفسية في القياس والتشخيص.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: مفهوم الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

توجد عدة ترجمات عربية لاصطلاح Emotional Intelligence فإلى جانب الذكاء الوجداني هناك الذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي، وذكاء المشاعر، وعلى الرغم من أن الترجمة الحرفية للمفهوم

هي الذكاء الانفعالي، إلا أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر اصطلاح "انفعال" في جوانبه غير السارة، لذا قد يكون استخدام مصطلح "الذكاء الوجداني" أكثر شمولية وتقبلاً لدى الأوساط العامة (الخولي،٢٣،٢٠١١).

وقد اختلف العلماء في وضع مفهوم الذكاء الوجداني وفيما يلي عرض لبعض المفاهيم:

يُعرف (Cherniss & Goleman,2001,14) الذكاء الوجداني: بأنه القدرة على معرفة ما بداخلنا، وما بداخل الآخرين، وتنظيمها بشكل فعال من خلال تنمية "الوعي الذاتي، والاجتماعي، والإدارة الذاتية، والعلاقات الاجتماعية" داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين".

ويُعرف (Abraham,2000,169) الذكاء الوجداني: "بأنه مجموعة من المهارات والقدرات التي تستخدم في تقييم المشاعر الذاتية، واستكشاف مشاعر الآخرين، وأيضاً تستخدم من الدافعية والإنجاز في حياة الفرد".

ويُعرفه أيضاً (Bibri,2015,412) "بأنه مقدرة الفرد على إدراك مشاعره، والتحكم بها، وتنظيم الاستجابات العاطفية، والتكيف مع الحياة اليومية، وكذلك فهم مشاعر الآخرين، وتقييم التعبيرات العاطفية لديهم، والتواصل والاستجابة معهم بشكل مناسب، وتحديد العواطف التي من شأنها أن تعزز التفكير بشكل أفضل، فالذكاء العاطفي هو القدرة على الجمع بين المعرفة الإدراكية مع المعرفة العاطفية واستخدامها جنباً إلى جنب".

ويضيف (Higgs & Dulewicz ,2016,20) "بأنه قدرة الشخص على معرفة ما يشعر به من مشاعر والتعامل معها دون الغرق بها، وأن يكون قادراً على تحفيز نفسه لإنجاز مهامه الوظيفية، وأن يكون لديه الكفاءة لمواجهة الضغوط الحياتية".

ويُعرفه (Devis-Rozental,2018,1) "الذكاء الاجتماعي والعاطفي هو القدرة على دمج الشعور والحدس والإدراك للاعتراف والفهم والإدارة والتطبيق والتعبير عن عواطفنا وتفاعلاتنا الاجتماعية، للغرض الصحيح في السياق الصحيح ومع الشخص المناسب، هدفها العام هو أن يكون لها تأثير إيجابي على بيئتنا، وإشراك أنفسنا والآخرين لتكوين الحاضر، ولكن من أجل تحقيق الشعور بالرفاهية، وبناء علاقات فعالة في كل جانب من جوانب حياتنا".

كما رأى (محمود،٥١،٢٠٠٦) أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد وهي:

١- الوعي بالذات: وهو أســـاس الثقة بالنفس، ويحتاج الفرد إلى معرفة نقاط قوته وضعفه.

٢- المعالجة العاطفية: هي معرفة كيفية تعامل الأفراد مع العواطف ومعالجته السلبية التي يمكن أن تؤثر سلبًا على حياته العامة والنفسية.

٣- التعاطف العقلي أو التفهم: يعني القدرة على قراءة مشـــاعر الآخرين وتعابيرهم، وأصواتهم، وتلميحاتهم، ووجوههم.

٤- الدافعية: وتعني الطموح والتقدم والجهد والمثابرة ووجود الأمل في تحقيق الهدف.

٥- المهارات الاجتماعية: وهي تعني مهارات الفرد لتهدئة نفســـه والتغلب على مزاجه السيئ والتفاعل مع الآخرين والاندماج معهم.

وعرف الباحث الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين إجرائياً: بأنه قدرة الموجه الطلابي على الوعي بذاته، ومعرفة مواطن ضعفه وقوته، ومعالجة الجوانب الانفعالية، وقراءة مشاعر الطلاب، من خلال تعبيراتهم أو أصواتهم أو تلميحاتهم ووجوههم، والطموح والتقدم والسعي والمثابرة ووجود الأمل لتحقيق الأهداف، والتغلب على حالته المزاجية السيئة، والتفاعل مع الطلاب والاندماج معهم.

النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

على الرغم من وجود العديد من النظريات المختلفة للذكاء الوجداني، إلا أن هناك ثلاثة نماذج تمثل أفضل النماذج التي تم التوصل إليها بخصوص ذلك المجال وهي- :

١- نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني.

٢- نموذج بار أون للذكاء الوجداني.

٣- نموذج دانييل جولمان للذكاء الوجداني.

وقد اعتمد الباحث على نموذج بار أون للذكاء الوجداني، حيث يُعد هذا النموذج من النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، ويرى بار أون أن مفهوم الذكاء الوجداني من الذكاء العام الذي توصل إليه "وكسلر" منذ بداية الأربعينات، والذي لم يُنكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية، وهدف نموذج (Bar-on) إلي فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح

في الحياة أو العمل بينما يفشل آخرون (غالي،١٠٥،٢٠١٨) ويُركز نموذجه علي الامكانات التي تؤدي إلي تحقيق الأداء الجيد والنجاح (كمال،فريحة،٣٢٤،٢٠٢٣) ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم، وحدد خمسة أبعاد كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح، والذكاء الوجداني لدى بار أون هو منظومة من القدرات غير المعرفية التي تؤثر في قدرة الفرد علي التعاطي والتكيف والتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية (Higgs & Dulewicz ,2016,20).

ويتضمن نموذجه في الذكاء الوجداني خمسة أبعاد رئيسية والتي تُمثل القضايا الكبرى في فهم الذكاء الوجداني بشكل عام وهي:

- **الذكاء داخل الفرد:** ويشتمل على مجموعة من القدرات مثل الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية.
- **الذكاء بين الأشـــخاص:** ويُقصـــد به التعارف والعلاقات بين الأفراد والمســـئولية الاجتماعية.
- **التحكم في الضـــغوط:** وهي قدرة الفرد على إدارة الضـــغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرة، وهذا البُعد له فرعين هما: ضبط الانفعالات وتحمل الضغوط.
- **المزاج العـام:** وهي القـدرة على التحفيز والإحســـاس والتعبير بانفعـالات ومراقبـة الانفعالات، كما تشـمل مجموعة القدرات التي تسـاعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وفهمها وتمييزها وبالتالي التحكم فيها.
- **التكيف:** وهي القدرة على إدارة وتحويل حل المشـكلات الشـخصـية مع الآخرين، إلى جانب القدرة على تغيير المشـــاعر تبعاً للمواقف التي تواجه الفرد (عابد،٢٤،٢٠١٩؛ فلواط، عليوش،٣٤،٢٠٢٠).

فنموذج بار أون يُشير إلى مكون ذا أهمية في الذكاء الوجداني وهو المكون الاجتماعي، وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية، فينظر إلى الذكاء الوجداني للمنظور أكثر تكاملاً واتساعاً، فهو يمثل كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية، من حيث إدراكها وفهمها والتحكم فيها، بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، وكذلك مهاراته الاجتماعية

في إقامة علاقات أسرية وصداقة قائمة على أسس سليمة تجعل من تلك العلاقات ذات طابع إيجابي (غالي،١٠٥،٢٠١٨).

ثانياً: الكفاءة المهنية Professional Competence:

تُعَدُّ الكفاءة المهنية للمعلم موضوعاً حديثاً أولاه الباحثون أهمّية بالغة في المنظومة التربوية؛ حيث إنّه عنصر مهمّ في تحقيق أهدافها من خلال ما يمتلكه المعلم من خبرات، ومعارف، ومهارات، ومن هذا المنطلَق، فإنّ الكفاءة المهنية للمعلم تلعب دوراً أساسياً في تسيير المنظومة التربوية، وهي الركن الأساسيّ الذي تعتمدُ عليها المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها المنشودة.

إن مفهوم الكفاءة قديم قدم الجنس البشري، لرغبة الإنسان في إتقان المهارات وإيجاد طرق لحل التحديات العملية والمهنية والعلمية، ونظرًا للاتجاه إلى مزيد من الإتقان بدأ الاهتمام بهذا المفهوم وتعددت تعريفاته، وقد اختلف العلماء في وضع مفهوم الكفاءة المهنية وفيما يلي عرض لبعض المفاهيم:

تعريف (Epstein &Hundert,2002,226) الكفاءة المهنية: بأنها الاستخدام المعتاد والمعقول للتواصل والمعرفة والمهارات التقنية والتفكير الموضوعي والمشاعر والقيم التي تنعكس في العمل اليومي المقدم للفرد والمجتمع.

وقد عرفها (Camelo & Angerami,20013,553) على أنها: اكتساب المهارة لتنفيذ مهمة ما، أو القدرة على اتخاذ القرار باستخدام المهارات والمعرفة المكتسبة للأداء في موقف معين، كما يمكن وصفها بأنها مزيج واضح ومعقد من المهارات والقدرات التي تنتج عن التوليف المفاهيمي والوظيفي للجوانب النظرية، المرتبط بالمحتويات التخصصية والخبرة الحالية.

في حين ينظر (Mulder,2014,111) إلى الكفاءة المهنية على أنها: القدرة العامة والمتكاملة والداخلية على تقديم أداء مستدام (مستحق) بما في ذلك حل المشكلات، وتحقيق الابتكار وخلق التحول في مجال مهني معين، ووظيفة، ودور، وسياق تنظيمي، موضع العمل.

ويرى (Görlitz, et all,2015,2) أن الكفاءة المهنية هي الاستخدام العادي والمعقول للتواصل والمعرفة والمهارات التقنية والتفكير التحليلي والمشاعر والقيم والتفكير في الممارسة اليومية لصالح الفرد والمجتمع.

وعرفها (Toshtemirovich,2019,100) بأنها: امتلاك المتخصص للمعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ الأنشطة المهنية وتطبيقها عمليًا على مستوى عالٍ.

ومما سبق يتضح أنه:

- تم إضفاء الطابع المؤسسي على مفهوم الكفاءة؛ حيث ينظر إليها بأنها القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات في مستوى معين مع وجود سياق تنظيمي لذلك.
- الكفاءة المهنية هي جزء من الكفاءة العامة؛ حيث إنها مجموعة متماسكة من المعارف والمهارات والمواقف التي يمكن استخدامها في سياقات الأداء الحقيقي، وبهذا يعتبر لمفهوم الكفاءة أهمية تكاملية.
- لمفهوم الكفاءة المهنية معنى مزدوج من حيث القدرات والحقوق، ليُشكلا معاً الكفاءة والإمكانيات وهو شعور المهنيين بالراحة، نظراً لتعليمهم وخبراتهم في التطبيقات العملية، فقد اكتسبوا مستوى معيناً من الكفاءة، والذي يترافق مع الشعور بالثقة والهدوء الذاتي والهوية المهنية.

ويُعرف الباحث الكفاءة على أنها مهارة الفرد في القيام بالأعمال التي تتطلب ممارسة عمل ما، أو هي المهارة التي تتطلبها القيام بوظيفة من الوظائف.

واعتبر(2014) Fayzullina & Saglam أن الكفاءة المهنية للمعلمين مزيج المعرفة والمهارات التي تحدد تأثير العمل، أو هي مقدار المهارات اللازمة لأداء المهمة.

ويرى(2017) Philip,& Ramya إلى أن مصطلح الكفاءة المهنية يشير إلى مجموعة المهارات والمعارف والقيم والمواقف والقدرات والمعتقدات التي يحتاجها الناس للنجاح في مهنة ما، وتشمل الكفاءات المهنية للمعلم المجال التربوي والثقافي ومجال التواصل والفكرية وما إلى ذلك ، وهي ضرورية للتدريس الفعال.

ويعرف Mizambaeva, & Baimyrzaev (2019,4) الكفاءة المهنية للمعلم بأنها الاستعداد النظري والعملي للمعلم للقيام بالأنشطة التربوية، ومستوى احترافيته.

ومن خلال ما سبق يتضح أن من سمات الكفاءة المهنية للمعلم والموجه الطلابي:

١- أحد موارد المعلم الفردية والتي تشمل السمات والمهارات وجوانب الصورة الذاتية.

٢- المعرفة المطبقة أثناء العمل تنتج مستوى معين من الأداء.

٣- الكفاءة المهنية قابلة للتعلم وقابلة للتطبيق وتخضع لعمليات التغيير (بالتالي فهي قابلة للتعلم).

ويُعرف الباحث الكفاءة المهنية للموجه الطلابي إجرائياً: بأنها القدرة على تطبيق ما يمتلكه الموجه الطلابي من عناصر معرفية، ومهارات فنية، وسمات شخصية وقيم أخلاقية؛ لتحقيق أقصى قدر من الإفادة للطلاب.

الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية مفهومان حديثان نسبياً في مجال علم النفس، واللذان شهدا مؤخراً اهتمامًا كبيرًا عند الباحثين، لذا قام الباحث بعمل مسح للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذين المفهومين بالدراسة إلا أن هذه الدراسات لا تزال محدودة العدد.

وسوف يستعرض الباحث دراسات وبحوث عربية وأجنبية استعراضًا تنازلياً من الأحدث للأقدم، ويمكن تناولهم فيما يلي:

دراسة الغريري (٢٠٢٣م) بعنوان "تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على مستوى النجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات"، هدفت الدراسة الكشف عن مدى تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على مستوى النجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي مع الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مستوى النجاح المهني لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٤٣١) معلمة وذلك بنسبة (٢٠%) من مجتمع مؤسسات رياض الأطفال الأهلية والحكومية، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني (الوعي

بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية) ومكونات النجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ فأقل، مستوى ٠,٠١ فأقل مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بينهما ووجود تأثير قوي للذكاء الوجداني في مستوى النجاح المهني، كما أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية بين متغيري الخبرة وعدد الدورات التدريبية والذكاء الوجداني.

دراسة بارسامير وهيدات (Parsamehr, & Heddat,2022): بعنوان " العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية والرضا عن الحياة "، هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي كسمة والرضا عن الحياة والكفاءة المهنية، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١٠٧) معلماً موزعين كالتالي (٤٨ من الذكور و٥٩ من الإناث) تتراوح أعمارهم بين (٣٠ ،٤٥) عاماً، استخدمت الدراسة مقياس سمة الذكاء الانفعالي" Trait Meta-Mood Scale TMM S " ومقياس الرضا عن الحياة ومقياس الكفاءة المهنية، ومن أهم ما توصلت نتائج الدراسة إليه وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة والكفاءة المهنية.

دراسة طنطاوي (٢٠٢٢م) بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية"، استهدفت الدراسة التعرف على الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية، لذا طبق المقياس على عينة قوامها (١٥٣) قائدًا إداريًا في مديريات الخدمات ممن يقيمون في محافظات "الفيوم، بني سويف، الجيزة لعام (٢٠٢١م)، تراوحت أعمارهم ما بين ٣٥: ٦٠ عام بمتوسط عمري مقداره (٢,٦٤) ، وانحراف معياري قدره (٠.٤١) ، وقد توصلت النتائج إلى: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين جميع مكونات الذكاء الوجداني للقيادات الإدارية وأبعاد كفاءتهم المهنية، باستثناء العلاقة بين المكون الثاني للذكاء الوجداني (التعاطف والبُعد الأول للكفاءة المهنية (المعرفة)، يُسهم الذكاء الوجداني (كمتغير مستقل) في التنبؤ بالكفاءة المهنية (كمتغير تابع) لدى عينة الدراسة من القيادات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني، ومكوناته، وفي الكفاءة المهنية بأبعادها، ترجع إلى بعض المتغيرات الأساسية والديموجرافية (النوع ، السن، عدد سنوات الخبرة).

دراسة العياصرة والعجمي (٢٠٢٢م) بعنوان "درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لمهارات الذكاء العاطفي وفقا لنموذج جولمان Golman وعلاقتها بكفاءتهم المهنية في ضوء بعض المتغيرات"، استهدفت الدراسة معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في سلطنة

عمان لمهارات الذكاء العاطفي وفقا لنموذج جولمان وعلاقتها بكفاءتهم المهنية في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، اختيروا بطريقة عشوائية من (٣١) مدرسة من مدارس ولايات محافظة مسقط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسي مهارات الذكاء العاطفي، والكفاءة المهنية من إعداد الباحثين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مهارات الذكاء العاطفي والكفاءة المهنية لدى المعلمين. كما بينت أن المعلمين بشكل عام يمارسون مهارات الذكاء العاطفي على مستوى عال، وأن أكثر المهارات التي يمارسونها الوعي الذاتي والمهارات الاجتماعية والتعاطف وكذلك بينت النتائج ارتفاع مستوى الالتزام بمعايير الكفاءة المهنية لدى المعلمين وتقدم بعد السمات الشخصية على بعد الكفاءة المهنية. كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الذكاء العاطفي، والكفاءة المهنية تعزى لمتغير النوع. بينما لم تظهر وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على مهارات الذكاء العاطفي، لأثرها الإيجابي على كفاءتهم المهنية.

دراسة ماير (Mayer, 2021) **بعنوان " الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية "**، هدفت لتحديد مدى صدق وثبات اختبار الذكاء الوجداني متعدد العوامل وإلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى المعلمين ومعرفة مستوى الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في مواقف اجتماعية، ولقد تناولت تلك الدراسة ٢٩٠ معلماً وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multifactor emotional intelligence scale إعداد (**Mayer, Salovey & Caruso, 1997**) وهو مصمم لقياس إدراك الانفعال، الفهم، التحكم في تلك الانفعالات واختبار الذكاء إعداد (دان ودان) Dun & Dun1981 ثم استبيان المواقف الاجتماعية الصعبة إعداد ماير (Mayer , 2001) ومقياس الكفاءة المهنية، ولقد أوضحت الدراسة أن المعلمين الذين لهم ذكاء وجداني كانوا أفضل في القدرة على توجيه انفعالاتهم وانفعالات الطلاب الآخرين في المواقف واستخدام تلك المعلومات للتحكم في ردود أفعالهم وكذلك في تحملهم ومثابرتهم للآخرين.

دراسة سكوت وزملائها (**Schutte et all,2019**) الدراسة بعنوان " الذكاء الوجداني والعلاقات بين الأشخاص والكفاءة المهنية لهم "، وهدفت الدراسة فحص ودراسة عدة متغيرات منها: التعاون بين الأفراد – الخبرة الانفعالية – الذكاء الوجداني – التعاطف بين الأفراد – التنافس

بين الأفراد – التفاعلات بين الأفراد والكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة المهنية لدى عينة تضمنت (٤٠) معلماً ومعلمة، متوسط أعمارهم (٤٨,١٤ _+_١٤,٣٢) سنة ، وقيس الذكاء الوجداني كسمة بمقياس سكوت وزملائها، وهو مقياس للتقرير الذاتي يتكون من ٣٣ بندا" تقيس كلا من: تقييم الانفعالات، واستخدامها للتفكير، وتنظيمها، وتم قياس الكفاءة المهنية بمقياس الكفاءة المهنية، وأوضحت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى عينة الدراسة.

دراسة أبو عقيل (٢٠١٩م) بعنوان "الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب"، استهدفت الدراسة التعرف إلى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) من جميع المرشدين في مدارس عرب النقب، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائياً بين الكفاءة المهنية والذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، أن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين في مدارس عرب النقب جاءت بدرجة مرتفعة، أن الكفاءة المعرفية قد حصلت على أعلى درجة، ثم الكفاءة الشخصية، ثم الكفاءة الأدائية، ثم الكفاءة الوجدانية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة المهنية لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة المهنية لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب جاء بدرجة مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب متغير الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المرشدين حملة درجة الماجستير فأعلى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر.

دراسة قهلوز (٢٠١٩م) بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهينة ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي: مقاربة تحليلية ارتباطية لمتوسطات وثانويات ولاية سطيف"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهينة وأبعادها وبين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف. وتم توزيع هذه الأدوات على عينة قوامها ٥٦٠ أستاذا أساتذة من التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية أهم النتائج أظهر أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف مستوى مرتفعا للذكاء الانفعالي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ بين الذكاء الانفعالي ومكوناته ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي بولاية سطيف.

دراسة وانج (**Wang,2018**) بعنوان "دراسة مكونات الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية للمعلمين بالمرحلة الثانوية "، وهدفت الى فحص مكونات الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية للمعلمين بالمرحلة الثانوية على عينة من المجتمع الصيني مكونة من (١٦٠) معلما ومعلمة، وذلك على مقياس من إعداد الباحث مبني على نموذج القدرة الذى أسسه ماير وسالوفى (١٩٩٧). وتوصلت الدراسة إلى أن مكونات الذكاء الوجداني هي إدراك العواطف الذاتية، إدراك عواطف الآخرين، التفكير العاطفي، إدراك العواطف مع التأكيد على إمكانية تنمية تلك المكونات وأن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية للمعلمين بالمرحلة الثانوية.

دراسة جعبري (٢٠١٨م) بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل"، استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسين لجمع المعلومات الأول مقياس الذكاء الوجداني والثاني مقياس الكفاءة الاجتماعية، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية المناسبة، وتكون مجتمع الدراسة من (252) مرشداً

ومرشدة، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) مرشد ومرشدة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، وأظهرت أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05) (a ≥في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية جاءت بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متوسطات الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≥ 0.05) في متوسطات الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة المغاري (٢٠١٨م) بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظات غزة"، استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي كلا من الكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة، والفروق في درجات الذكاء العاطفي والمهنية وجودة اتخاذ القرار تعزى لعدة متغيرات (الجنس المؤهل، سنوات الخدمة) ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) مديراً لمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة لعام ٢٠١٧ واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء العاطفي: إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠١) اتخاذ القرار من إعداد سعاد حرب قاسم، ٢٠١١، مقياس الكفاءة المهنية: من إعداد الباحثين (نفين سعد وأحمد أبو حصيرة،٢٠٠٨م) وتوصل الباحث في دراسته إلى عدة نتائج أهمها (١) درجة التوافر لجميع مجالات مقياس الذكاء العاطفي مرتفعة أو مرتفعة جداً حسب رأي عينة الدراسة وهي تصاعدية على النحو التالي: المجال التعاطف، إدارة الانفعالات التنظيم الانفعالي المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي

(٢) درجة التوافر لجميع مجالات مقياس الكفاءة المهنية مرتفعة جداً وفقاً لآراء عينة الدراسة وهي تصاعدية على النحو التالي: مجال (كفاءة التخطيط كفاءة التنظيم المدرسي، كفاءة التقييم كفاءة المدرسي، الإشراف التربوي، كفاءة العلاقة مع المجتمع).

دراسة لعلاوي (٢٠١٥م) بعنوان "علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الاتصالية لدى الإطارات المسيرة- خالد مجمع سونلغاز"، هدفت الدراسة إلى تناول فكرة الكفاءة الاتصالية كفعل تنظيمي في إدارة المؤسسات وتسليط الضوء على الذكاء الانفعالي ومدى أهميته في الإدارة الحديثة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من العاملين في مجمع سونلغاز، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي له قيمته وعلاقته بعملية الاتصال الشخصي، إلى جانب قيمته في الميدان المهني. ولما كان الاتصال يعتبر أساس كل العلاقات الإنسانية في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية (الأسرة، الاقتصاد العمل)، أصبح ما يميز بين الأفراد في هذه السيرورة الاتصالية، هي الأهمية التي يوليها كل واحد للاتصال والكفاءة التي يبديها ككائن اتصالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

١- كشف عدد الدراسات السابقة ما للبحث في موضوع الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية من أهمية؛ مما أكد لدى الباحث الإيمان والإحساس بأهمية الموضوع.

٢- أكدت معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية مدى أهمية التمتع بالذكاء الوجداني بما يُعزز الكفاءة المهنية، كما كشفت عن العلاقة الارتباطية في التمتع بمستويات عليا من الذكاء الوجداني كسمة وتعزيز جانب الرضا الوظيفي بما يحقق مستوى أعلى من الكفاءة المهنية.

٣- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

أ- استخدام مقياسي الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية وهما نفس المقاييس التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة.

ب- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين صورة عامة وصولاً إلى تصور واضح لدراسته سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة، أم في صياغة أهداف الدراسة، أم في تحديد فروض الدراسة، أم في إعداد مقياسي الدراسة والمعالجات الإحصائية.

ت- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاعتماد على نموذج بار أون كمنطلق نظري تفسيري للذكاء الوجداني.

ث- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية.

٤- إلا أنه رغم اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض النقاط، إلا أنها اختلفت عنها في جوانب منها:

أ- **هدف الدراسة:** تركز هدف الدراسة الحالي في التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى الموجهين الطلابيين وأثره على رفع كفاءتهم المهنية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة، حيث لم يتم تناول هذا الهدف عبر الدراسات العربية والأجنبية التي توصل إليها الباحث.

ب- **عينة الدراسة:** جاءت مختلفة عن الدراسات السابقة وتمثلت في الموجهين الطلابيين بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة خاصة في ظل التوسع في صلاحيات الموجهين الطلابيين وفق الدليل التنظيمي للإدارات العامة للتعليم بالمناطق ١٤٤٥ هـ.

ت- **مجتمع الدراسة:** معظم الدراسات السابقة المعنية بموضوع الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية التي توصل إليها الباحث جاءت في سياق مختلف من ناحية الدولة حيث تمت خارج نطاق المملكة، ايضاً تركزت الدراسة الحالية على فئة لم يتم تناولها بالشكل الكافي وهم الموجهين الطلابيين خاصة في المدارس

الثانوية في مكة المكرمة باعتبار أهميتهم في ضبط العملية التعليمية وكون دورهم مكمل ومؤثر.

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة صاغ الباحث فروض الدراسة على النحو الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البُعدي والقياس التتبعي في الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين.

منهج الدراسة وإجراءاتها

١) منهج الدراسة:

يعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي في تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ويُعد البرنامج التدريبي هو المتغير المستقل، وتعد الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين المتغير التابع.

٢) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) من الموجهين الطلابيين بواقع ١٠ % تقريباً من إجمالي عدد الموجهين الطلابيين بالمدارس الثانوية بمكة المكرمة والبالغ (١٧٣)، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=١٠)، متوسط أعمارهم ٣٥,٢ ± ١,٠٤، ومجموعة ضابطة مكافئة (ن=١٠) متوسط أعمارهم ٣٤,٧٢ ±١,٠٢.

٣) أدوات الدراسة:

(أ) مقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين (إعداد الباحث).

تم تحديد المفهوم الإجرائي للذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين حيث عرف الباحث الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين إجرائياً: بأنه قدرة الموجه الطلابي على الوعي بذاته ومعرفة مواطن ضعفه وقوته، ومعالجة الجوانب الانفعالية، وقراءة مشاعر الطلاب من خلال تعبيراتهم وأصواتهم وتلميحاتهم ووجوههم وطموحهم وتقدمهم وجهدهم ومثابرتهم وحضور الأمل في تحقيق الهدف، وللتغلب على مزاجه السيئ، والتفاعل مع الطلاب والاندماج معهم، وبناء عليه تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي، وقد بلغ المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة صيغت بلغة سهلة وواضحة غير موحية أو مزدوجة في المعنى.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

أولاً: حساب ثبات درجات مقياس الذكاء الوجداني:

تم حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين على عينة الثبات ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور ٢١ يومًا من التطبيق الأول، وحُسِبت قيمة (ر) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وكانت ٠,٨٧ وهو معامل ثبات مرتفع.

كما تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وكانت تساوي ٠,٨٦ وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيًا: حساب صدق مقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين:

صدق المحك الخارجي: وهو مقياس مُصادق عليه مسبقاً ويُمثل محك خارجي مستقل علي افتراض أن نتائج المحك الخارجي هي معايير قياسية مقبولة ولحساب صدق المحك الخارجي لمقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين قام الباحث بحساب قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس والمكونة من (١٠) من الموجهين الطلابيين ودرجاته ومقارنة درجة صدق المحك الخارجي بالقياس على مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (إيمان

إبراهيم،٢٠٢٣)، وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٧٨) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق محك خارجي للمقياس.

تقدير درجات مقياس الذكاء الوجداني للموجهين الطلابيين:

وُضِع أمام كل عبارة خمس بدائل للاستجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً هذا مع مراعاة صياغة العبارات. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٢٠-١٠٠ درجة.

(ب) مقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين (إعداد الباحث):

عرف الباحث الكفاءة المهنية للموجه الطلابي إجرائياً: بأنها القدرة على تطبيق ما يمتلكه الموجه الطلابي من عناصر معرفية، ومهارات فنية، وسمات شخصية وقيم أخلاقية؛ لتحقيق أقصى قدر من الإفادة للطلاب ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الموجهين الطلابيين على مقياس الكفاءة المهنية، وبناء عليه تم صياغة عبارات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي، وقد بلغ المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة صيغت بلغة سهلة وواضحة غير موحية أو مزدوجة في المعنى.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين:

أولاً: حساب ثبات درجات مقياس الكفاءة المهنية:

تم حساب الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين على عينة الثبات ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور ٢١ يومًا من التطبيق الأول، وحُسِبت قيمة (ر) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وكانت ٠,٨٥ وهو معامل ثبات مرتفع. كما تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وكانت تساوي ٠,٨٤ وهو معامل ثبات مرتفع.

ثانيًا: حساب صدق مقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين:

صدق المحك الخارجي: لحساب صدق المحك الخارجي لمقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين قام الباحث بحساب قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجات عينة التحقق من الخصائص

السيكومترية للمقياس والمكونة من (١٠) من الموجهين الطلابيين ودرجاتهم ومقارنة درجة صدق المحك الخارجي بالقياس على مقياس الكفاءة المهنية من إعداد (أمل الشهراني،٢٠٢٢)، وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٨١) وهو معامل دال إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق محك خارجي للمقياس.

تقدير درجات مقياس الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين:

وُضِع أمام كل عبارة خمس بدائل للاستجابة هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، هذا مع مراعاة صياغة العبارات. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٢٠-١٠٠ درجة.

ج-البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

هدف البرنامج: مساعدة الموجهين الطلابيين بتنمية الذكاء الوجداني لديهم، من خلال تلقيهم لمجموعة من الفنيات والأساليب المتضمنة في جلسات البرنامج التدريبي.

رابعاً : الخطوات الإجرائية للدراسة:

قام الباحث بالخطوات التالية لإجراء دراسته:

١- مراجعة البحوث والدراسات السابقة في مجالات الذكاء الوجداني، الكفاءة المهنية.

٢- إعداد أدوات الدراسة وعرضها على المحكمين وتعديلها وفق توجيهاتهم.

٣- التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

٤- اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين من خلال القياس القبلي.

٥- تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

٦- إجراء القياس البعدي المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٧- إجراء القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد عشرة أسابيع من الانتهاء من البرنامج.

٨- تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات.

٩- معالجة البيانات إحصائياً والتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة ومناقشتها.

١٠- كتابة التقرير النهائي للدراسة واقتراح التوصيات والبحوث المستقبلية انطلاقاً من نتائج الدراسة.

١١- إضافة المراجع والملاحق.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نتيجة الفرض الأول: أن الموجهين الطلابيين بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني قد ارتفع مستوى الكفاءة المهنية لديهم بدرجة أكبر من الموجهين الطلابيين بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

حيث ينص الفرض الأول على أنه " ترتفع درجات الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين ارتفاعا دالًا إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج " وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت قيمة (ت) t. test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكفاءة المهنية. ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة المهنية بعد تطبيق البرنامج.

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة المهنية بعد تطبيق البرنامج

الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين	المجموعة التجريبية ن =١٠		المجموعة الضابطة ن =١٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجات	٦٥,٤	٢,١	٤٢,٣	٢,٣	٣,٧	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١) تحقق صحة الفرض الأول؛ فقد ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية في الكفاءة المهنية بعد تطبيق البرنامج، بمعنى أن الموجهين الطلابيين بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق

البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني قد ارتفع مستوى الكفاءة المهنية لديهم بدرجة أكبر من الموجهين الطلابيين بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

ويرى الباحث أن هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قد ترجع إلى الفنيات التي استخدمها لرفع مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده والتي تمثلت في الذكاء داخل الفرد، الذكاء بين الأشخاص، التحكم في الضغوط، المزاج العام، التكيف، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: الشهراني (٢٠٢٢)، ودراسة (Tzovla, et al, 2021)؛ **فوزي (٢٠١٨)**؛ **الشيمي (٢٠٢٠)**، **القدر (٢٠١٩)**، **مهدي (٢٠١٩)**؛ **عمران (٢٠٢٢)**. ويرى الباحث أن أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج ارتفع لديهم إدراك مشاعرهم والوعي بها وفهمها، وإدراك مشاعر الآخرين وتقديرها وتفهمها، وزيادة مساحة التفاعل الاجتماعي مع الطلاب، وإدراك مهارات التواصل الفعال، وتقدير احتياجات الطلاب ومشاعرهم، ولديهم القدرة على التعاون الإيجابي والاستراتيجي، وتفسير المواقف الاجتماعية المختلفة بشكل أكثر دقة وخبرة، والقدرة علي التدخل في تعديل السلوك، كما تميزوا بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلاب والبُعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعاملهم اليومي مع الطلاب كما أصبحوا أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات حديثة في التعامل بين بعضهم البعض مثل الحوار والمناقشة والحوار البناء، والتعلم التعاوني والتفكير بإيجابية في بناء رؤية بعيدة تتسم بالتفاؤل والأمل والشعور بتدفق الأفكار الإيجابية السعيدة والقدرة علي استخدام وسائل تقنية مختلفة مع الطلاب والتجاوب معهم وفق استراتيجيات وأساليب تربوية ملائمة لطبيعة المرحلة التي يمرون بها.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نتيجة الفرض الثاني: لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من الموجهين الطلابيين في القياسين البُعدي والتتبعي في (الكفاءة المهنية) والدرجة الكلية.

حيث ينص الفرض الثاني على أنه: **لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الكفاءة المهنية**. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين

بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة المهنية ويوضح جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة المهنية.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة المهنية

الكفاءة المهنية	القياس البعدي ن = ١٠		القياس التتبعي ن = ١٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجات	٦٧,٣	٢,٥	٦٦,٩	٢,٤	٠,٣٥	غير دالة

يتضح من جدول (٢) تحقق صحة الفرض الثاني؛ إذ لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من الموجهين الطلابيين في القياسين البعدي والتتبعي في (الكفاءة المهنية) والدرجة الكلية. ويعني ذلك بقاء أثر التدريب الذي تلاقاه الموجهين الطلابيين بالمجموعة التجريبية والذي ساعدهم على رفع مستوى الكفاءة المهنية واحتفاظهم بما تعلموه أثناء جلسات البرنامج واستمراره إلى ما بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج كل من: الشريفين (٢٠١٥)؛ عيسي (٢٠١٩)؛ لاشين(٢٠٢١)، و كما يظهر من الجدول (٢)، أنه ليس هناك فروق بين المجموعة التجريبية في القياسين البُعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة المهنية وهذا يدل على نجاح تطبيق استراتيجيات وفنيات البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، مما يؤكد أن التغيير الذي حدث الذكاء الوجداني لديهم كان له تأثير مستمر على الكفاءة المهنية لديهم وهذا التأثير استمر على الرغم من انقضاء أكثر من شهرين على انتهاء من تطبيق البرنامج، وأن الاستراتيجيات والفنيات المتضمنة في البرنامج لها من الفاعلية بما يسمح بتحقيق واستمرارية ما هدفه البرنامج، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عدة اعتبارات من أهمها:

أ- **توجيه البرنامج نحو التغيير المستمر**: تشير العديد من دراسات الكفاءة المهنية بأنها متغيرة وليست ثابتة فقد أكد عبد النبي (٢٠٢٢)؛ وعمران (٢٠٢٢) أن الكفاءة المهنية

قابلة للتعلم وقابلة للتعديل، و تشـــير العديد من النتائج إلى أن المعلمين والموجهين الطلابيين يميلون إلى امتلاك خصـائص تحفيزية أكثر تفضـيلًا في المدارس التي توفر فرصًـا كبيرة للتدريب فترة الخدمة، وأن زيادة الكفاءة المهنية للمعلمين والموجهين الطلابيين ليست عملية تلقائية، ولكنها عملية تعتمد على استيعاب المعلمين والموجهين الطلابيين لفرص التعلم المتاحة لهم، بمعنى أن هناك مستويات متعددة في تغير الكفاءة المهنية أدناها التغيير في الأداء وأعلاها تغيير الفكر، وهذا ما يعرف بالتغيير الحقيقي، ومن هنا يرى الباحث أن تركيز البرنامج على تنمية الذكاء الوجداني مستخدما فنيات واستراتيجيات حققت للمشاركين نموًا حقيقيًا لا يقتصر على مجال المعرفة فقط وإنما امتد ليشمل التنمية الذاتية.

ب- **تفعيل انتقال أثر التدريب لما تعلمه أفراد المجموعة التجريبية داخل الجلسات؛** بحيث تم نقله إلى مواقف الحياة الواقعية داخل المدرسة في التعامل مع الطلاب في حين اندماج أفراد المجموعة التجريبية مع بعضهم البعض أثناء التدريب أدى إلى تبادل الأفكار والرؤى والتفاعل أثناء عمل الأنشطة الجماعية كان لها أثر طيب على استمرار فاعلية البرنامج.

ج- **تزويد المشاركين بدليل ارشادي يتضمن مادة علمية وأنشطة،** قد توفر لهم تغذية راجعة، ومرشدًا يمكن الرجوع إليه وقتما يريدون، هذا بدوره ساعد على تحقيق المزيد من الاستفادة وساعد أيضاً على تحقيق الاستمرارية لفاعلية البرنامج، كما تم إنشاء Whats App group ضم الموجهين الطلابيين ليتم من خلاله إرسال رسائل نصية إيجابية مرة أسبوعيًا.

وما اتضح من الجدول (٢) يدل على جودة وكفاءته البرنامج الذي قُدم للموجهين الطلابيين في المجموعة التجريبية وفعالياته في تنمية الذكاء الوجداني مما أثر على الكفاءة المهنية لديهم.

ويفسر الباحث بقاء أثر البرنامج على الكفاءة المهنية إلى أن الموجه الطلابي أدرك فائدة ممارسات علم النفس الإيجابي في الأحداث المختلفة حتى أصبحت عادة يمارسها في حياته بشكل أفضل، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عمران,٢٠٢٢)؛ (إبراهيم،٢٠٢٣)؛ (Krifa et all,2021).

كما يُفسر الباحث أثر البرنامج في جانبين **الأول**: إدراك الموجهين الطلابيين لأهمية دورهم في بناء بيئة تعليمية إيجابية ومرنة والتي يشعر فيها الطلاب بالدعم والاهتمام مما يساعدهم على التعامل مع التحديات العاطفية والاجتماعية بشكل صحيح، **والثاني**: تزايد إدراك الموجهين الطلابيين لأهمية تنمية الذكاء الوجداني لديهم من خلال تعلم مهارات تواصل واستراتيجيات جديدة في التعامل مع الطلاب بما يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية بفاعلية.

وبناء على ما سبق يمكن ارجاع نجاح البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني مما أثر بشكل إيجابي على مستوى الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين إلى ما يلي:

١- طبيعة الفئة المستهدفة لأفراد المجموعة التجريبية؛ حيث العمل في المدارس الثانوية حساس للغاية، ويحتاج إلى خصائص شخصية ومهنية معينة، فالموجه الطلابي مشارك مع الأسرة بشكل أساسي في بناء القاعدة النفسية والمعرفية للطالب، وعلى الرغم من أهميته وحساسيته وبسبب ضغوط الحياة، لا يمكن للموجه الطلابي القيام في بناء شخصية متميزة للطالب إلا إذا توفرت لديه الرغبة الأكيدة للقيام بذلك، وتختلف الرغبة من موجه لآخر حسب قدرته على مواجهة هذه الضغوط، الأمر الذي جعل أفراد المجموعة التجريبية يتفاعلون بطريقة إيجابية في جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق العديد من المكاسب من أهمها: معرفة خصائص طالب المرحلة الثانوية، إدارة قاعة الصف بفاعلية، تنمية ذاتية، القدرة على ضبط الانفعالات، الثقة بالنفس، تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

٢- الالتزام بحضور الجلسات التدريبية وفي مواعيدها المحددة التي تم الاتفاق عليها والمشاركة الفعالة في الأنشطة التي تضمنها البرنامج.

٣- العلاقات الإيجابية التي تكونت بين أفراد المجموعة التجريبية وبعضهم البعض وبين أفراد المجموعة التجريبية والباحث.

٤- احتواء البرنامج على ورش عمل لتنفيذ ما تلقوه من معلومات وأفكار خلال البرنامج، وكذلك رحلة ترفيهية لتخفيف بعض من الضغوط والشعور بالراحة.

٥- مراجعة التكاليف المنزلية لأفراد المجموعة التجريبية؛ حيث إن نجاح البرنامج يعتمد على قدرة الفرد في أن يضع ما تعلمه موضع الممارسة في الحياة الواقعية ليشعر بالنجاح الذي حققه، وسيزيد من دافعيته في حضور الجلسات وتلقي المزيد من التدريبات.

٦- استخدم الباحث سلسلة من الأساليب المختلفة والمترابطة وذلك لتلبية الاحتياجات المختلفة لأفراد المجموعة التجريبية ابتداء من أن يشاهد الموجه الطلابي النموذج للاقتداء (النمذجة أو سرد القصة) ثم مناقشته من خلال (المناقشة والحوار) ثم يطبق ما تعلمه في الحياة الواقعية إلى جانب العديد من الفنيات والأساليب الأخرى التي كان لها دور هام في تنمية الكفاءة المهنية له، وذلك من خلال ما تتمتع به كل فنية من الفنيات المستخدمة، كما أن أسلوب المحاضرة والعرض التقديمي ساهم بشكل فعال في إعادة البناء المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية.

ثالثًا: التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يقدم الباحث عددًا من التوصيات والتطبيقات التربوية التي تسهم في رفع كفاءة الموجهين الطلابيين بالمدارس الثانوية وذلك على النحو التالي:

١- إنشاء وحدة خاصة للدعم النفسي بكل إدارة تعليمية تعتمد على علم النفس الإيجابي لتعزيز رفاهية المعلمين، والموجهين الطلابيين حيث إن في كثير من الأحيان يتم تجاهل رفاهة المعلمين، والنتيجة أن المعلمين الذين يعانون من الإجهاد والإرهاق يتفاعلون بشكل غير فعال مع الطلاب.

٢- الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تنمي الرفاهة النفسية والسعادة وتحسين جودة الحياة.

٣- عقد ندوات وبرامج تدريبية للتوعية بأهمية الذكاء الوجداني وكيفية اكتسابه.

٤- ضـــرورة إعداد ندوات ودورات تدريبية للموجهين الطلابيين من أجل تبصـــيرهم بأهمية توظيف الكفاءات المهنية، وإكسابهم المهارات والمعارف التي تطور من أدائهم الوظيفي.

رابعًا: الدراسات والبحوث المستقبلية المقترحة:

١- فاعلية برنامج قائم على نموذج PERMA للتعامل مع الضـغوط النفسـية والمهنية، وتحسـين جودة الحياة لدى الموجهين الطلابيين.

٢- أثر برنامج قائم على الحديث الإيجابي لتنمية الكفاءة المهنية لدى الموجهين الطلابيين.

٣- فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية لتنمية الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين.

٤- برنامج قائم على التفكير الإيجابي لتحســـين الرفاهية النفســـية وأثره على الكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين.

٥- إجراء دراسة حول التدفق النفسي وعلاقته بالكفاءة المهنية للموجهين الطلابيين.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، إيمان (٢٠٢٣). السعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني والصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو عقيل، مراد محمد عبد العزيز (٢٠١٩م). الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

جاسم، محمد (٢٠٠٨). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

جعبري، أنوار جبارة شعبان (٢٠١٨م). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

الخولي، محمود (٢٠١١). الذكاء الوجداني ما بين النشأة والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الدليل التنظيمي للإدارات العامة للتعليم بالمناطق،١٤٤٥هـ

رزق، عثمان وعبد السميع، محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، العدد (٥٨)، ص ص ٣٢ – ٥١.

الزايدي، أحمد بن محمد خلف ومحمد، أشرف السعيد أحمد (٢٠١٥). التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء متطلبات معايير الاعتماد المهني: تصور مقترح، المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلد ٢٢, عدد٩٤, ص ص ٣٣١- ٤٨٥.

الشهراني، أمل (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، المجلة السعودية للعلوم التربوية, ١مجلد، عدد١١, ص ص١٢٥- ١٤٨.

الشيمي، رضوى (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة- جامعة تبوك، كلية التربية (الأزهر)، مجلة علمية مُحكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، مجلد ٣٩, عدد ١٨٥, جزء٢, ص ص ٥٤٣-٥٧٧.

طنطاوي، إيمان جمعة محمد أحمد (٢٠٢٢م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية، مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم (الإنسانيات والعلوم الاجتماعية)، مج ١٤، ع ٢، يوليو: ص ص٤٦٢-٤٩٧.

عبد المحسن، سحر (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال، وأثره على الكفايات المهنية لديها، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، العدد ٤, ص ١٥١- ٢١٦.

عمران، أمل (٢٠٢٢). برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية الكفاءة المهنية والشخصية لدى معلمات رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العياصرة، محمد عبد الكريم والعجمي، زينب عباس (٢٠٢٢م). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لمهارات الذكاء العاطفي وفقا لنموذج جولمان Golman وعلاقتها بكفاءتهم المهنية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد ٤٦، العدد ٣، مايو، ص ص٢٥٣ — ٢٨١.

عيسى، حازم والناقة، صلاح (٢٠٠٩). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني دور التعليم في التنمية الشاملة المنعقد في جامعة الأزهر في الفترة ١٨/١٩، ص ص ١ -٢٧.

الغامدي، خالد (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد ٣٦، العدد١٧٥, جزء٢, ص ص٥٢١-٥٥٣.

الغريري، ماجدة بنت عبد الله عبدالرحمن (٢٠٢٣م). تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على مستوى النجاح المهني لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد ٨٩، يناير، ص ص١٣١٠-١٣٧٥.

فوزي، ياسمين (٢٠١٨). برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإيجابي وأثره على الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

القدر، ماجد (٢٠١٩). برنامج إشرافي تربوي مقترح لتنمية كفاءة المعلمين مهنيا في منطقة الجوف التعليمية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، الأردن، ٤٦(١)، ص ص ١٨-١١٠.

قهلوز، مراد (٢٠١٩م). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهينة ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين الاكمالي والثانوي: مقاربة تحليلية ارتباطية لمتوسطات وثانويات ولاية سطيف، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

لاشين، مرفت (٢٠٢١). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

لعلاوي، خالد (٢٠١٥م). علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الاتصالية لدى الإطارات المسيرة- خالد مجمع سونلغاز، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

محمود، عبد الله (٢٠٠٦). التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي. مجلة كلية التربية، العدد ٦٠، جامعة المنصورة، ص ص ٥١ – ١١٠

مسلم، حسن (٢٠٠٦). أثر مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المؤتمر (١٣) إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض، ص ص ٥٠٦ — ٥٣٤.

المغاري، وائل عبد الرحمن خليل (٢٠١٨م). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظات غزة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مهدي، حسون (٢٠١٩). أثر برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الصفوف الخاصة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٦٢، ص ص ٣٢٣-٣٤٦.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Abdel Mohsen, Sahar (2018). The effectiveness of a proposed program in improving some dimensions of the quality of life of a kindergarten teacher, and its impact on her professional competencies, Arab Journal of Media and Child Culture, issue 4, pp. 151-216.

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence–outcome relationships. The Journal of psychology, 134(2), 169-184. .

Abu Aqeel, Murad Muhammad Abdel Aziz (2019 AD). Professional competence and its relationship to emotional intelligence among counselors in Arab Negev schools, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Hebron University, Palestine.

Al-Ayasrah, Muhammad Abdel Karim and Al-Ajami, Zainab Abbas (2022 AD). The degree to which Islamic education teachers in the Sultanate of Oman practice emotional intelligence skills according to the Golman model and its relationship to their professional competence in light of some variables, International Journal of Educational Research, Volume 46, Issue 3, May, pp. 253-281.

Al-Ghamdi, Khaled (2017). The effectiveness of a counseling program in improving the quality of life of secondary school teachers in Shaqra Governorate, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Volume 36, Issue 175, Part 2, pp. 521-553.

Al-Ghurairi, Majda bint Abdullah Abdul Rahman (2023 AD). The impact of the dimensions of emotional intelligence on the level of professional success of kindergarten teachers from their point of view in light of some variables, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Volume 89, January, pp. 1310-1375.

Al-Kholy, Mahmoud (2011). Emotional intelligence between origins and application, Anglo-Egyptian Library, Cairo.

Al-Shahrani, Amal (2022). The impact of a proposed training program based on professional standards for teachers in developing the teaching performance of middle school science teachers, Saudi Journal of Educational Sciences, 1 volume, issue 11, pp. 125-148.

Al-Shimi, Radwa (2020). The effectiveness of a training program to develop professional competencies for female student teachers in the Department of Special Education - University of Tabuk, College of Education (Al-Azhar), a peer-reviewed scientific journal for educational, psychological and social research, volume 39, issue 185, part 2, pp. 543-577.

Al-Qadr, Majid (2019). A proposed educational supervisory program to develop teachers' professional competence in the Al-Jawf educational region in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Sciences, Jordan, 46 (1), pp. 18-110.

Al-Zaidi, Ahmed bin Muhammad Khalaf and Muhammad, Ashraf Al-Saeed Ahmed (2015). Sustainable professional development for secondary school teachers in Jeddah Governorate in light of the requirements of professional accreditation standards: a proposed vision, Arab Center for Education and Development, Volume 22, Issue 94, pp. 331-485.

Bibri, S. (2015). Affective behavioral features of AmI: affective context-aware, emotion-aware, context-aware affective, and emotionally intelligent systems. In The Human Face of Ambient Intelligence (pp. 403-459). Atlantis Press, Paris.

Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. Journal of Gifted Education and Creativity, 2(2), 71-80.

Buyong, N., Mohamed, S., Satari, N. M., Bakar, K. A., & Yunus, F. (2020). Kindergarten Teacher's Pedagogical Knowledge and Its Relationship with Teaching Experience. International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development. 9(2), 805-814.

Camelo, S. H., & Angerami, E. L (2013). Professional competence: the construction of concepts, strategies developed by health services and implications for nursing. Texto & Contexto-Enfermagem, 22, 552-560

Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations.

Collie, R., Shapka, J., Perry, N. E., & Martin, A. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. Journal of Educational Psychology, 108(6), 788–799.

Devis-Rozental, C., Farrow, & Devis-Rozental, C. (2018). Developing socio-emotional intelligence in higher education scholars. Springer International Publishing, p,1

Epstein, R., & Hundert, E. (2002). Defining and assessing professional competence. The Journal of the American Medical Association Jama, 287(2), 226-235.

Fawzi, Yasmine (2018). A training program to develop positive thinking and its impact on the professional competencies of kindergarten teachers, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Beni Suef University.

Fayzullina, A., & Saglam, F. (2014). Methods and forms of organization of training activities on the lessons of history. History teaching in school, 9, 45-50.

Gahlouz, Murad (2019). Emotional intelligence and its relationship to professional competence and achievement motivation among teachers of physical education and sports in the comprehensive and secondary levels: a correlational analytical approach for middle and high schools in the state of Setif, unpublished doctoral dissertation, Institute of Physical Education and Sports, University of Algiers 3, Algeria.

Görlitz, A., Ebert, T., Bauer, D., Grasl, M., Hofer, M., Lammerding-Köppel, M., & Fabry, G. (2015). Core Competencies for Medical Teachers (KLM) – A Position Paper of the GMA Committee on Personal and Organizational Development in Teaching, GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 32 (2), 1-14.

Higgs, M., & Dulewicz, V. (2016). Leading with emotional intelligence. London: Palgrave Macmillan., p,20

Husin, W. (2017). Emotional intelligence: new ability or renowned traits? An investigation of the convergent, discriminant and incremental validity. (Doctoral dissertation). University of Nottingham.

Ibrahim, Iman (2023). Happiness and its relationship to emotional intelligence and psychological hardiness among a sample of university students, Master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Imran, Amal (2022). A counseling program based on positive psychology techniques to develop the professional and personal competence of kindergarten teachers, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.

Issa, Hazem and Al-Naqa, Salah (2009). Evaluating the professional competencies possessed by faculty members in the Faculty of Education at the Islamic University from the point of view of their students according to quality standards. Research submitted to the Second Educational Conference on the Role of Education in Comprehensive Development, held at Al-Azhar University in the period 18/19, pp. 1-27.

Issa, Owaisi (2019). Emotional intelligence and its relationship to professional competence among teachers of physical education and sports in the secondary education stage, master's thesis, Institute of Science and Technology of Physical and Sports Activities, Mohamed Khidir University, Biskra, Algeria.

Jabari, Anwar Jabbara Shaaban (2018 AD). Emotional intelligence and its relationship to the level of social competence among educational counselors working in public schools in Hebron Governorate, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Hebron University, Palestine.

Jassim, Muhammad (2008). The Psychology of Educational and School Administration and Prospects for General Development, Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman.

Jennings, P., Brown, J. L., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., Cham, H., & Greenberg, M. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 1010–1028.

Krifa, I., Hallez, Q., van Zyl, L., Braham, A., Sahli, J., BenNasr, S., & Shankland, R. (2021). Effectiveness of an online positive psychologyintervention among Tunisian healthcare students on mental health and studyengagement during the Covid-19 pandemic.Applied Psychology: Health and Well-Being,1–27. https://doi.org/10.1111/aphw.

Lalawi, Khaled (2015 AD). The relationship of emotional intelligence to the communicative competence of career executives - Khaled Majmaa Sonelgaz, unpublished doctoral dissertation, Faculty of Media and Communication Sciences, University of Algiers 3, Algeria.

Lashin, Mervat (2021). Designing an electronic training program to develop the professional competencies of kindergarten teachers, unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Tanta University.

Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem. Social indicators research, 78(3), 363-404.

Mahmoud, Abdullah (2006). Marital compatibility in its relationship to some personality factors and emotional intelligence. Faculty of Education Journal, Issue 60, Mansoura University, pp. 51-110 Muslim,

Mayer, F: (2021). Emotional intelligence and professional competence. Journal of Research.

Mizambaeva, F., & Baimyrzaev, K. (2019). Conditions for the Formation of Professional Competence of an Intending Geography Teacher, education, 40(9), 1-10.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art–Teacher effectiveness and professional learning. School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 231–256.

Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In International handbook of research in professional and practice-based learning (pp. 107-137). Springer, Dordrecht.

Organizational Guide for Public Departments of Education in the Regions, 1445 AH

Parsamehr, M., & Heddat, E. (2020). The relationship between emotional intelligence, professional competence, and life satisfaction. Quarterly Journal of Social Development (Previously Human Development), 11(2), 65-94 .

Philip, M., & Ramya, K. (2017). Professional competencies for effective teaching learning process. International Journal of Trend in Research and Development (IJTRD), 25-29.

Rizk, Othman and Abdel Samie, Muhammad (2001). Emotional intelligence, its concept and measurement, Psychology Journal, issue (58), pp. 32-51.

Salem, Randa (2017). Developing positive thinking skills as an approach to improving the social and academic competence of middle school students, unpublished doctoral dissertation, Girls' College, Ain Shams University.

Schutte, N., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. Cognition & Emotion, 16(6), 769-785.

Sidik, F. (2016). Guru Berkualitas Untuk Sumber Daya Manusia Berkualitas. Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 4(2), 109-114.

Tantawi, Iman Gomaa Muhammad Ahmed (2022 AD). Emotional intelligence and its relationship to the professional competence of administrative leaders, Journal of the Faculty of Arts, Fayoum University (Humanities and Social Sciences), vol. 14, issue 2, July: pp. 462-497.

Tedjawati K, J. M., Sari, L. S., Juanita M, F., Astuti, R., & Rahmadi, U. T. (2018). Model Pendidikan Anak Usia Dini satu tahun sebelum sekolah dasar: kajian Pendidikan Anak Usia Dini, Nonformal dan informal dan pendidikan Masyarakat

Toshtemirovich, R. Z. (2019). Development of professional competence of educator. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 7(10), 99-106 .

Tzovla, E., Kedraka, K., Karalis, T., Kougiourouki, M., & Lavidas, K. (2021). Effectiveness of In-Service Elementary School Teacher Professional

Development MOOC: An Experimental Research. Contemporary Educational Tech

Wang, R.(2018) . Components of emotional intelligence and its relationship to the professional competence of secondary school teachers . Journal of personality and social psychology,vol.60,no5. 98-99.

.

فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The Effectiveness of the Reciprocal Teaching Strategy in Developing Analytical Reading Skills among Arabic Non-Native Speakers Learners

إعداد

د. عبيد الله بن عبد الله الفايدي الجهني

أستاذ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المساعد

قسم الإعداد اللغوي – معهد تعليم اللغة العربية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ubaydullah bin Abdullah Al-Faydi Al-Johani

Assistant Professor of Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Department of Language Preparation - Institute of Arabic Language Teaching - Islamic University of Madinah

Email: Vipsom24@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-021-015

د. عبيد الله بن عبد الله الفايدي الجهني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٥/١١ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٦/١٠ م

المستخلص

عنوان البحث: فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وهدف إلى: تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الدارسين في المستوى المتقدم، والتعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية التي توصل إليها البحث، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة للفئة المستهدفة؛ لتضمينها في كتاب الطالب الذي أعده لتطبيق هذا البحث.

منهج البحث: للوقوف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات المستهدفة **استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي**، بالإضافة **للمنهج الوصفي** في بناء القائمة وتحكيمها.

وتوصل البحث إلى نتائج أهمها:

قائمة بمهارات القراءة التحليلية تضمنت (٣) مهارات رئيسة، انبثق عنها (١٥) مهارة فرعية، جاءت على النحو الآتي: مهارات تحديد العناصر والمكونات، وانبثق عنها: (٧) مهارات فرعية، ومهارات التصنيف والترتيب، وانبثق عنها (٤) مهارات فرعية، ومهارات المقارنة والمقابلة، وانبثق عنها (٤) مهارات فرعية.

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين متوسطات قيم الدرجات لدى مجموعة التجربة لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لدى عينة البحث؛ مما يؤكد على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

وبناء على النتائج التي توصل إليها البحث قدَّم الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، مهارات القراءة التحليلية.

ABSTRACT

Title: The effectiveness of the reciprocal teaching strategy in developing analytical reading skills among Arabic learners who are Non-native Speakers.

The study aimed to determine the appropriate analytical reading skills for advanced Arabic language learners who are Non-native Speakers, as well as to assess the effectiveness of the reciprocal teaching strategy in enhancing these skills. In order to achieve the research objectives, the researcher compiled a list of analytical reading skills suitable for the target group, which was included in the student's book designed for this study.

Research Methodology: To evaluate the impact of the reciprocal teaching strategy on the development of the identified skills, the researcher employed an experimental method with a quasi-experimental design. Additionally, a descriptive approach was used to construct and evaluate the skill list.

The study yielded the following key findings:

1. A list of analytical reading skills consisting of 3 main skills and 15 sub-skills was developed. These included skills for identifying elements and components (7 sub-skills), classification and arrangement (4 sub-skills), and comparison and contrast (4 sub-skills).

2. Statistically significant differences were observed at a significance level of 0.01 between the average scores of the experimental group, indicating the effectiveness of the reciprocal teaching strategy in enhancing analytical reading skills post-application.

Based on the research outcomes, the researcher put forth several recommendations and suggestions.

Keywords: reciprocal teaching, analytical reading skills.

مقدمة

القراءة مهارة استيعابية أساسية من مهارات اللغة، تشترك مع مهارة الاستماع في أنهما مهارتا استقبال، إضافة إلى أنَّها من أهم المهارات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى في التحصيل اللغوي؛ ومن خلالها يتمكن المتعلم من تنمية تحصيله اللغوي والمعرفي، فهي تؤدي دورًا رئيسًا في عمليتي التعليم والتعلم.

وهي عملية مستمرة مدة حياة الفرد، وبهذا الاعتبار تتميز عن غيرها من سائر مهارات اللغة، فالنجاح فيها أكبر وسيلة للتعليم، فكل المواد الدراسية تعتمد على القراءة، وعجز المتعلم فيها ينبني عليه تأخره التحصيلي في جميع المواد، ولابد لهذه المهارة من الفهم أولًا، والتحصيل ثانيًا. (سمك ١٩٩٨، ص. ١٢٤).

لذا ينبغي أن يقوم تعلم القراءة على مجموعة من العمليات مثل: التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، والتحليل (الناقة ١٩٨٥، ص. ١٨٧)؛ فالقدرة على تعرف الرموز الكتابية وفهم، وتفسير، وتحليل، ونقد، وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز، ومهاراتها العامة يجب توافرها في كل عملية قرائية ناجحة. (مصطفى ٢٠٠٢، ص. ٩٧).

وعملية القراءة تقوم على عدد من الأنشطة الذهنية التي يمارسها القارئ أثناء قراءة أي نص؛ للوصول إلى فهم هذا النص وتحليله؛ فالقراءة لا تقتصر على فك الرموز ونطق الكلمات، وهذا جانب من جوانبها وهو الجانب الآلي، لكنها لا تقف عنده، بل تتجاوزه إلى عمليات تحليلية، وتقويمية، وناقدة، تتنوع بحسب الهدف من القراءة.

ولمعالجة النص المقروء مراحل وعمليات؛ فالمراحل: تمثُّل، وتلاؤم، وتكيُّف، وموازنة، والعمليات: ملاحظة، وتصنيف، وتجريد، وربط، واستدلال، والقراءة تمييز وتحليل، وتركيب، أو هي تمييز وتفكير (عصر ١٩٩٩، ص. ١٢-١٣). إضافة إلى تحليل النص بما يحقق فهمًا أعمق للنص المقروء، واستخلاصًا لمعانيه المباشرة وغير المباشرة (عبد الرحمن ٢٠٠٩، ص. ١٣٩).

تمثل القراءة التحليلية مستوى متقدمًا ومُهمًّا بين أنواع القراءة، ووفقًا لتصنيف القراءة حسب الهدف الذي يرمي إليه القارئ، فهناك القراءة الواسعة، وهناك القراءة لجمع المعلومات، والقراءة للدراسة، والقراءة للاستمتاع، والقراءة التحليلية، والقراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، وبالنظر إلى

أهمية القراءة التحليلية نجدها في ذروة أنواع هذا التصنيف؛ فهي تمثل المدخل لفهم النص القرائي، وفيها يُوجَّه المتعلم نحو التحليل اللغوي للنص، وإضفاء الدلالة عليه، إضافة إلى أن مهارات القراءة التحليلية بمثابة أحد المفاتيح المهمة في تمكين المتعلم من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات، إضافة إلى أنها تعمل على تنمية المستويات العليا من التفكير لدى المتعلم؛ لذلك ينبغي مساعدة المتعلمين في اكتساب هذه المهارات. (قنصورة ٢٠٢٠، ص. ٨٧).

إنَّ التحليل مهارة عقلية عليا تتطلب من المتعلم فهم الموقف الكلي (النص المقروء) عن طريق تجزئته إلى مكوناته الرئيسة، وفهم العناصر المكونة لكل جزء، ومعرفة كيفية عمل هذه العناصر معًا لفهم الموقف الكلي بشكل أفضل (الخياط، ٢٠١١، ص.٥١). باستخدام مهارات فرعية، منها: التصنيف، والترتيب والتنظيم (العتوم؛ وآخرون ٢٠٠٩، ص. ٢٨). وفحص الأفكار، وتحديد الحجج، وتحليل الحجج (الخياط ٢٠١١، ص. ٦٤). والتي ينبغي أن تنمى لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

والقراءة التحليلية تأخذ من مهارات اللغة دقة الفهم والتعمق فيه، وتنمية العادات التي يتضمنها تفسير النصوص، والتفاعل مع النص ونقده، والغوص في المضمون، واستنتاج ما قد يلمح إليه النص إلماحًا، وما يخفيه بين السطور، ولا شك أنَّ امتلاك متعلم اللغة العربية الناطق بلغة أخرى مثل هذه المهارة والقدرة على تطبيقها عند قراءة النصوص لهو هدف يصبو إليه كل القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (عبدالصمد ١٩٩٨، ص. ٤٠).

والقراءة التحليلية يحتاجها القارئ لغرض تفكيك نص ما بعمق وسبر أعماقه؛ بهدف تجزئته إلى مكوناته الأساسية، وصولًا إلى فهمه ومعرفة ما يتضمنه من معان وأفكار، وقيم واتجاهات، بالإضافة إلى ما يشتمل عليه من تراكيب نحوية، وصور بلاغية، وغيرها من مكونات تضمنها النص؛ مما يتطلب من العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى السعي إلى تنمية مهارات هذا النوع من القراءة بأساليب تدريسية وإستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات المتعلمين العليا.

إنَّ التربية الحديثة تسعى إلى استخدام إستراتيجيات تركِّز على المتعلم وفاعليته ونشاطه أثناء العملية التعليمية، وأن يتعاون المتعلمون ويتشاركوا في الحصول على المعلومة واكتسابها، ولا يتلقونها جاهزة؛ فالبحث عن أفضل الطرق والإستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهاراتهم العليا مطلب

يسعى إليه معلمو اللغة العربية لمتعلميها الناطقين بلغات أخرى، وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي من الإستراتيجيات التي حظيت باهتمام كثير من المعلمين في تنمية مهارات القراءة العليا.

والتدريس التبادلي أحد الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تقوم على أساس تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات تعاونية تفاعلية، يتفاعل خلالها المتعلمون تحت إشراف المعلم، وتفعيل دور المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية؛ فمن خلالها يصبح المتعلم مفكرًا وباحثًا ومحلِّلاً يبحث عن حلول بصورة موجهة. (حمادة ٢٠٠٩، ص. ٣٠٠).

ويقسم النص المقروء في التدريس التبادلي إلى فقرات أو أجزاء؛ بهدف الوصول إلى فهم النص، وتحليله، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تمت قراءتها، ووضع أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار (الجمل ٢٠٠٥، ص. ١٢٨).

من هنا فإن إستراتيجية التدريس التبادلي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، من خلال تنميتها لعدد من مهارات التفكير، مثل: التحليل، والتركيب، والاستنتاج؛ حيث تتطلب هذه الإستراتيجية: (الجمل ٢٠٠٥، ص. ١٣٣).

- استخلاص النقاط الرئيسة من النص المقروء.
- وكيفية استخدام هذه النقاط في تلخيص النص المقروء.
- إضافة إلى كيفية صياغة الأسئلة.
- تنمية قدرة المتعلم على التنبؤ.

وقد أثبتت بعض الدراسات فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة؛ فقد توصلت دراسة: (الحارثي، ٢٠٠٨م)، إلى فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة: (الرشيد ٢٠١١م)، إلى فاعليتها في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتوصلت دراسة: (نصر ٢٠١٦م)، إلى فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وتوصلت دراسة: (أبو الخير، ٢٠١٧م) إلى فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.

وخلاصة ما سبق فإن إستراتيجية التدريس التبادلي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك لأنها تشتمل على عدد من

الأنشطة التي تخدم مبادئ تعليم اللغة العربية التي ذكرها (الصاوي، ٢٠١١)، ومنها: الاستغراق في اللغة الهدف من خلال المناقشات داخل المجموعات، ومن خلال عمق المعالجة للنص المقروء من أجل تحليله، الوصول إلى ما يشتمل عليه من أفكار ومعان ضمنية؛ من خلال ربطه بغيره من النصوص (ص. ١–٥).

الإحساس بمشكلة البحث:

هناك عدة أمور أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث الحالي، منها:

- **خبرة الباحث في التدريس في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة**؛ فمن خلال تدريسه مقرر: "دروس القراءة للمستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية"، لاحظ أن هناك ضعفًا لدى بعض المتعلمين في مهارات الفهم القرائي بصفة عامة، ومهارات القراءة التحليلية خاصة، ومما لاحظه الباحث عدم قدرة بعض المتعلمين على فهم جزئيات مضمنة في النص؛ كالسبب والنتيجة، وبعض مهارات القراءة التحليلية.
- **الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود قصور لدى المتعلمين بشكل عام في الفهم القرائي ومهاراته**، ويزيد هذا الضعف كلما ارتقينا من نمط الفهم السطحي إلى الأنماط الأكثر تعقيدًا، فيما أرجع بعض الباحثين هذا التدني إلى الإستراتيجيات المستخدمة، وأساليب تدريس اللغة العربية، فالأسلوب المستخدم في كثير من الأحيان يعتمد على المعلم ودور المتعلم فيه سلبيًا (حسن ٢٠٠٩، ص. ٤٨)، و(موسى ٢٠٠١، ص. ٧٩).
- وعزَّز الشعور بمشكلة البحث ما أكدته دراسة: (الحديبي ٢٠١٣، ص. ١٨٩)، من وجود ضعف في فهم المتعلمين لما يقرؤونه، وشكوى كثير من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارة القراءة.
- **خلو مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** –في حدود علم الباحث– من دراسة علمية استهدفت تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ مما دفع الباحث لإجراء هذا البحث.

عليه يرى الباحث أن هناك حاجة إلى استخدام إستراتيجيات تفاعلية يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة العليا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ مثل: إستراتيجية التدريس التبادلي؛ التي يمكن أن تسهم في فاعلية المتعلم من خلال الإجراءات التي تمت أثناء العمل على تطبيق مراحلها: (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) في تنمية مهارات القراءة العليا (القراءة التحليلية)، مما قد يسهم في بناء مهارات المتعلمين القرائية وتعميق خبراتهم اللغوية أثناء تطبيقها في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وللتصدي لهذه المشكلة سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرُّف على مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. التعرَّف على مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. قياس فاعلية إســـتراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تتضـــح أهمية البحث من أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وما يقدمه من فائدة لكل من:

- **متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛** حيث يمكن أن يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، مما قد يحقق لهم التَّقدم في تعلم اللغة العربية في دراساتهم المستقبلية.
- **معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛** حيث يوفر لهم البحث الحالي دليلًا للمعلم في كيفية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **القائمين على إعداد وتطوير المناهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى،** وذلك بإعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واستخدام إستراتيجيات حديثة تسهم في تنمية المهارات القرائية، والتركيز على المهارات القرائية العليا من خلال أنشطة تفاعلية مضمنة في المناهج التعليمية.
- **الباحثين؛** حيث يفتح المجال أمام باحثين آخرين لتطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية لغوية أخرى، إضافة إلى إمكانية الإفادة من مهارات القراءة التحليلية في تجارب أخرى باستخدام إستراتيجيات جديدة تسهم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود الآتية:

١ – الحدود الموضوعية:

- اقتصر البحث على تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي توصل إليها، وهي: (تحديد العناصر والمكونات، التنظيم والتصنيف، المقارنة والمقابلة).
- استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية في المستوى المتقدم.

٢- **الحدود البشرية**: طلاب المستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

إستراتيجية التدريس التبادلي:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: إجراءات تدريسية تنفذ داخل حجرة الصف، من خلال توزيع المتعلمين في مجموعات تتكون من (٥-٦) متعلمين في كل مجموعة؛ بهدف تحليل نص قرائي ومناقشته، وتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وفق مراحل، هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص؛ مما قد يسهم في تنمية مهارات المتعلمين في تحليل النص المقروء إلى مكوناته الرئيسة، وفهمه.

القراءة التحليلية:

تعرَّف بأنها: إجراءات عملية في قراءة النص تتميَّز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته شكلًا ومضمونًا، وذلك من خلال رد الشكل والمضمون إلى أجزائه المكوَّن منها، وذلك من خلال تحديد الشكل شعرًا أو نثرًا، والبحث في المضمون من حيث خصائص النص من تراكيب، وأخيلة، وصريح، وضمني، واتجاهات الكاتب، وتفنيد الحجج والأدلة (محمد ٢٠١٣ ص. ١١٣-١١٤).

ويعرِّفها الباحث إجرائيا بأنها: عملية فك رموز النص المقروء، وتجزئته إلى مكوناته الرئيسة، وسبر أعماقه، ويتم أثناء هذه العملية تقسيم النص المقروء إلى أجزائه المكونة له، وفهم عناصره الجزئية، وتحديد أفكاره الرئيسة والفرعية، وما يشتمل عليه النص من مفردات وتراكيب، وكيف تعمل

هذه العناصر لفهم النص الكلي بشكل يحقق التعلم، وتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وفق مراحل التدريس التبادلي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، ويقاس ذلك من خلال النتائج التي يحصل عليها أفراد العينة في اختبار مهارات القراءة التحليلية المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى التعريف بإستراتيجية التدريس التبادلي وتوظيفها في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق هذا الهدف يعرض الباحث الإطار النظري في محورين رئيسين: الأول: إستراتيجية التدريس التبادلي، والثاني: القراءة التحليلية، وفيما يأتي عرض لهذين المحورين:

المحور الأول: إستراتيجية التدريس التبادلي وتطبيقاتها في تنمية مهارات القراءة التحليلية:

التدريس عملية تفاعلية تتطلب مشاركة المتعلم وإيجابيته أثناء عملية التعلم، لاسيما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ فالاتجاهات الحديثة تؤكد على ضرورة مشاركة المتعلم أثناء تعلم اللغة –أي لغة–، مما يؤكد على معلمي اللغة العربية استخدام إستراتيجيات تحقق هذه الفاعلية وتسهم في بناء مهارات المتعلمين اللغوية، وإستراتيجية التدريس التبادلي أحد الإستراتيجيات التي تتضمن عددًا من المراحل التي يمكن أن تحقق فاعلية المتعلم ومشاركته أثناء عملية التعلم.

إنَّ إستراتيجية التدريس التبادل إستراتيجية تدريسية تفاعلية، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين؛ حيث تمكِّن هذه الإستراتيجية من القراءة العميقة للنص المقروء، ومحاولة سبر أعماقه، والقدرة على تحليله؛ لاستخلاص المعنى الذي يمثل الغاية من درس القراءة، كما أنها تفيد المتعلمين في تدريبهم على مراقبة استيعابهم وفهمهم الخاص (عبدالباري٢٠١٠، ص. ١٥٣).

والتدريس التبادلي من الإستراتيجيات التدريسية التي تعمل على تحسين الفهم القرائي، والوعي بما وراء المعرفة بشكل مباشر عن طريق استخدام إستراتيجية معينة، وقد طرت هذه الإستراتيجية لتساعد المتعلمين على مهارات ما وراء المعرفة المتعلقة بالقراءة، وتمثل القراءة التحليلية أحد هذه المهارات المعرفية التي تكمن خلف الشكل الظاهري للنص. (عبد الله ٢٠١٥، ص.١٠٣).

وقد طورت إستراتيجية التدريس التبادلي على يد كل من: Palincsar، وزميلتها: Brown، عام: ١٩٨٤، اللتين عرفتا التدريس التبادلي بأنه: أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين بعضهم البعض؛ بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للإستراتيجيات المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والاستيضاح، والتلخيص)؛ بهدف فهم المادة المقروءة وتحليلها، والسيطرة على هذا الفهم ومراقبته. (Palincsar, A. S., & Brown, A. L, 1984, 119).

مفهوم إستراتيجية التدريس التبادلي:

التدريس التبادلي عملية تعاونية، يتم فيها توزيع المتعلمين في مجموعات لمناقشة نص قرائي محدد؛ بهدف فهم هذا النص وتحليله داخل هذه المجموعات، وتبادل الأدوار بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم، بخطوات محددة، وفق مراحل، هي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص.

وتتضمن إستراتيجية التدريس التبادلي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم مع المتعلمين لتنمية مهارات القراءة التحليلية؛ وذلك من خلال مراحل تنفيذية تتم أثناء قراءة النص المقروء، وتتم هذه الإجراءات من خلال عملية تعاونية بين المعلم والمتعلمين، والمراحل التي يتم من خلالها تنفيذ الدرس هي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، وهذه المراحل ليست إلزامية في ترتيبها، وإنما يبدأ المعلم بما يتناسب مع طبيعة المهارات المستهدفة في درسه. (عبدالباري ٢٠١٠، ص. ١٥٥)

ومن هذا المنطلق فإن التدريس التبادلي يتيح الفرصة للتفاعل الإيجابي بين المتعلمين، وممارسة الأنشطة المختلفة، مما يؤدي إلى تجزئة النص إلى مكوناته الرئيسة، وصولًا إلى زيادة التحصيل؛ ولما تتميز به هذه الإستراتيجية من مراحل تنفيذية فهي قد تسهم في تنمية مهارات التحليل. (أبو الخير ٢٠١٧، ص. ٢٤٢).

أهداف إستراتيجية التدريس التبادلي:

تهدف إستراتيجية التدريس التبادلي إلى استخدام المناقشة والحوار في تحسين الفهم القرائي وتحليل النصوص لدى المتعلمين، وتعمل على تنمية المهارات العليا للقراءة؛ ومن هذه المهارات مهارات القراءة التحليلية، ومن أهداف التدريس التبادلي ما يأتي: (عبد الله ٢٠١٥، ص. ١٠٥)

١- تحسين مهارات الفهم القرائي وما وراء المعرفة من مهارات عقلية عليا لدى المتعلمين من خلال إستراتيجيات أو مراحل فرعية هي: التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص.

٢- الإفادة من الطبيعة الاجتماعية للمتعلم في تحسين المهارات العليا المتعلقة بالفهم القرائي.

٣- مساعدة المتعلمين على مراقبة الفهم وبناء المعنى.

٤- مراقبة المتعلمين لإجراءات تفكيرهم أثناء تحليل النص المقروء.

٥- تحسين مستوى الدافعية لدى المتعلمين من خلال العمل في مجموعات تعاونية، والإفادة من ذلك في تنمية المهارات اللغوية استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة.

مراحل التدريس التبادلي:

أ. **مرحلة التنبؤ:** يعبِّر المتعلم عن توقعاته من خلال عنوان النص الذي يقرؤه، أو جزئية من هذا النص، وهذا التوقع يمثل الجسر الذي يربط بين ما يعرفه المتعلم وما يسعى إلى معرفته، وفي هذا التوقع يكون لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، إضافة إلى مراقبة المتعلم لكل جزئية يمر بها أثناء قراءة النص؛ وهذا يساعده على تحليل النص بشكل جيد، علاوة على أنه قد يسهم في تنمية مهاراته اللغوية، وتحليل النص يتطلب من القارئ إيجاد القرائن من خلال السياق؛ ويكوِّن لدى المتعلم دافعية لسبر أعماق النص المقروء، إضافة إلى أن طرح التوقعات أثناء عمل المجموعات يحقق للمتعلم الاستماع إلى توقعات أفراد المجموعة التي ينتمي إليها وهذا قد يسهم في تنمية قدرات عقلية عليا لدى المتعلم، ويمكن للمعلم أن يساعد المتعلمين من خلال:

١. قراءة العنوان بصوت عال، والعناوين الفرعية.
٢. الاستعانة ببعض الصور إن وجدت.
٣. طرح مجموعة من الأسئلة التي قد يتضمن النص الإجابة عنها.
٤. قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى من النص.
٥. قراءة السطر الأول من كل فقرة.

وهذه المساعدات التي يقدمها المعلم للمتعلمين قد تسهم في القدرة على تحليل النص وسبر أعماقه، وصولًا إلى فهمه وتحليله بشكل ينمي المهارات اللغوية لديهم. ويمكن للمعلم أن يوجه المتعلمين إلى واحدة أو أكثر من هذه المساعدات؛ وذلك حسب مستوى قارئ النص.

ب. **مرحلة التساؤل**: التعلم الحقيقي لا يتميز بالقدرة على الإجابة بقدر ما يتميز بالقدرة على طرح أسئلة يتضمن النص المقروء إجابة عنها، فهذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات المعرفية المهمة في تنمية مهارات المتعلمين العليا، حيث تركز انتباه المتعلمين على المحتوى أو الأفكار الرئيسة والفرعية، والتأكد من فهم المحتوى بشكل جيد، -إضافة إلى ما سبق- تفيد هذه الإستراتيجية في قدرة المتعلمين على مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير؛ فالمتعلم عندما يتم تدريبه بشكل جيد على توليد الأسئلة التي تحتاج إلى عمق التفكير في النص يؤدي ذلك إلى تحسين مهارات الفهم والقدرة على النقد والتحليل مما قد يسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الفئة المستهدفة من المتعلمين.

ج. **مرحلة التوضيح**: في هذه المرحلة يتم بيان أفكار معينة من النص أو كلمات صعبة، أو مفاهيم مجردة يصعب إدراكها، ويقف المتعلمون فيها على أسباب صعوبة فهم النص، وتحليله بشكل يخدم المهارات المستهدفة في المستوى أو المرحلة التعليمية للمتعلم، ويكشف المتعلم في هذه المرحلة نقاط الفشل في الفهم، مما يساعده على تصحيح مساره في الفهم والتحليل للمقروء، والمتعلم أثناء مشاركته لأفراد مجموعته لتوضيح مضمون أو إجابة سؤال من أحدهم يمارس عمليات تفكير عليا؛ منها: الربط بين جزئيات النص؛ وهذه مهارة رئيسة من مهارات القراءة التحليلية -التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى- وعلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبين للمتعلمين كيفية الاستيضاح من خلال توجيه انتباههم إلى:

١. التوقف من وقت لآخر والتفكير بشأن ما تمت قراءته وتحليليه.

٢. تعديل مستوى سرعة القراءة، سرعة، وبطأ.
٣. الربط بين فقرات النص، والربط بين النص المقروء ونصوص سابقة.
٤. التصور العقلي لأحداث وردت في فقرة من النص.

د. **مرحلة التلخيص**: التلخيص عملية فكرية تتضمن القدرة على الوقوف على لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية التي يتضمنها، والتعبير عنها بإيجاز، ويتم في هذه المرحلة فرز الأفكار والكلمات التي تمثل لب الموضوع، وإعادة صياغة النص صياغة جديدة تتضمن الفكرة الرئيسة له؛ مما يفيد المتعلمين في الربط بين فقرات النص، والاحتفاظ بفكرته الرئيسة، وتدعم قدرة المتعلم على النقد والتحليل من خلال أخذ المهم وترك المعلومات التي يمكن الاستغناء عنها، مما قد يسهم في تحسين الفهم النهائي للنص والإفادة منه في مواقف أخرى لاحقة، وعلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يبين للمتعلمين كيفية تلخيص النص المقروء بشكل جيد من خلال: (عبدالله ٢٠١٥، ص. ١٠٦-١١٢).

١. تشجيع المتعلمين على استخدام كلمات جديدة من إنشائهم من أجل تعزيز الفهم لديهم.
٢. تحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواء كانت كتابية أو شفهية؛ للتأكد من أن المتعلمين قد حكموا على الأهمية النسبية لأفكار النص.
٣. إتاحة الفرصة للمتعلمين لمناقشة ملخصاتهم، مع بيان معايير قَبول المعلومات أو استبعادها.
٤. حذف المعلومات غير المهمة.

إجراءات إستراتيجية التدريس التبادلي:

يتيح التدريس التبادلي الفرصة للتفاعل الإيجابي بين المتعلمين، وممارسة الأنشطة المختلفة، مما يؤدي إلى فهم الدرس وتنمية التفكير، وزيادة التحصيل؛ لما تتميز به مراحل هذه الإستراتيجية من

تنوع وعناصر مختلفة، ومناقشات وتفكير، مما يؤدي بدوره إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (أبو الخير ٢٠١٧، ص. ٢٤٢).

إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجدول الآتي:

المرحلة	إجراءات التنفيذ
مرحلة التنبؤ	- عرض العنوان على المتعلمين. - طرح عدد من الأسئلة يتضمن النصُ إجابة لها. - ما الأفكار والخبرات التي قد يتضمنها النص المقروء؟ - مقارنة الأفكار التي يصل إليها المتعلمون مع أفكار النص الموجودة بالفعل. - التنبؤ بما تتضمنه فقرات النص المقروء من خلال قراءة السطر الأول من كل فقرة قبل بداية تحليلها.
مرحلة التساؤل	- قراءة الفقرة ووضع أسئلة تثيرها الفقرة. - طرح الأسئلة على أفراد المجموعة.
مرحلة التوضيح	- قراءة الفقرة التي تم وضع الأسئلة عليها مرة أخرى. - تحديد المفردات غير الواضحة في الفقرة. - طرح الأسئلة على أفراد المجموعة للإجابة عنها. - طلب المساعدة من المعلم في حال عدم معرفة الإجابة عن السؤال المطروح.
مرحلة التلخيص	- تقسيم النص المقروء إلى أجزاء صغيرة. - قراءة المتعلم الجزء الأول عدة مرات قراءة صامتة. - استخلاص الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص المقروء. - كتابة الأفكار مرتبة بناء على ورودها في النص. - الربط بين أفكار النص. - الربط بين جزئيات الموضوع.

أسس ومبادئ التدريس التبادلي:

هناك عدد من الأسس التي ينبغي التأكيد عليها عند تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، ومن هذه الأسس: (عبد الله ٢٠١٥، ص. ١١٤)

١. اكتساب الإستراتيجيات المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلم.
٢. انتقال التعلم انتقالا تدريجيًا إلى المتعلمين.
٣. مشاركة جميع المتعلمين في المناقشة والأنشطة المتضمنة، وعلى المتعلم التأكيد على ذلك من خلال المتابعة المستمرة وتقديم الدعم والتغذية الراجعة.
٤. القراءة ليست القدرة على فك رموز الكلمات المكتوبة فقط، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها هو الهدف الرئيس من عملية القراءة.
٥. زيادة وعي المتعلمين بأن هناك طرقًا مختلفة للتعبير عن الأفكار، وأن هناك إجابات متعددة للسؤال الواحد.

علاقة التدريس التبادلي بالقراءة التحليلية:

يرى الباحث أن إستراتيجية التدريس التبادلي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية من خلال:

١- اعتماد التدريس التبادلي على مبادئ البحث والتحليل والربط ومهارات عليا أخرى تتضمنها الأنشطة والإستراتيجيات التي يتم تدريب المتعلمين من خلالها؛ فهي في النهاية أنشطة تفاعلية مع النص المقروء، مما قد يسهم في تنمية المهارات العقلية العليا لدى المتعلم.

٢- تحسين قدرة المتعلمين على بناء المعنى وفهم وتحليل النص؛ حيث تحسِّن مراحل التدريس التبادلي من قدرة المتعلمين على التفكير عالي المستوى؛ من خلال الربط والنقد والتوضيح وطرح الأسئلة.

أهمية التدريس التبادلي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

التدريس التبادلي من الإستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم اللغات، لما يتميز به من سهولة التطبيق، وتنمية القدرة على الحوار والمناقشة، وزيادة تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية عامة والقراءة تحديدًا، وقد يساعد التدريس التبادلي على تنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين، إضافة إلى أنه يتفق

مع وجهة النظر الحديثة التي ترى أن القراءة نشاط يتفاعل فيه القارئ مع النص المقروء. (شعيب ٢٠١٤، ص. ١١٥-١٣٧)

مبررات استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

مما دفع الباحث إلى استخدام هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات القراءة التحليلية ما يأتي: (بتصرف: عبدالباري ٢٠١٠، ص. ١٥٩-١٦٠).

١. تتفق هذه الإستراتيجية مع وجهة النظر المعاصرة التي ترى أن القراءة نشاط يتفاعل في المتعلم مع النص المقروء ويبني معنى لما تتم قراءته.
٢. تزيد هذه الإستراتيجية من تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية، ومتعلم اللغة العربية بحاجة إلى زيادة التحصيل اللغوي والمعرفي.
٣. يتمحور التعلم في هذه الإستراتيجية حول المتعلم باعتباره عنصرًا فاعلًا في التحصيل، مما يسهم في نشاطه وإيجابيته.
٤. تعمل هذه الإستراتيجية على تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، واستحضار ما لديه من معلومات ومعارف وقيم، مما يسهم في قدرته على تحليل النص الحالي.
٥. تساعد المتعلم على الربط بين الأفكار، وهذا مما يخدم المهارات المستهدفة في القراءة التحليلية في هذا البحث.
٦. تنمي لدى المتعلم المهارات التعاونية والاجتماعية من خلال عمل المجموعات أثناء تحليل النص المقروء.

تقويم أداء المتعلمين في التدريس التبادلي:

يتم تقويم أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال الاستماع لهم أثناء الحوار في المجموعات وما يتم طرحه من تساؤلات؛ حيث تكون هناك إشارات ذات قيمة تعكس مدى قدرة المتعلمين على تحليل النص المقروء، إضافة إلى متابعة الإجابات التي كتبها المتعلمون في أوراق العمل المرفقة في كل درس، والإجابة عن الأسئلة المرفقة في التقويم في نهاية كل درس.

المحور الثاني: القراءة التحليلية، وتنمية مهاراتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

القراءة، قراءات: عليا، ووسطى، ودنيا، وعنها تتولد أفهام عليا، ووسطى، ودنيا، وبمقدار الرؤية وعمقها، وطولها، والخبرة السابقة تكون المحاصيل والأفهام؛ فهي عمل فيه الفعل والقول، ومعالجة النص المقروء مراحل وعمليات؛ فالمراحل: تمثُّل، وتلاؤم، وتكيُّف، وموازنة، والعمليات: ملاحظة، وتصنيف، وتجريد، وربط، واستدلال، والقراءة تمييز وتحليل، وتركيب، أو هي تمييز وتفكير. (عصر ١٩٩٩، ص. ١٢-١٣)

ويشهد العصر الذي نعيشه ثورة معلوماتية كبيرة، حتى أصبح من الممكن أن يطلق عليه عصر المعلوماتية، وهذا التدفق المعرفي يحتاج إلى قارئ سريع فاهم متأمل يعي ما يدور حوله، من أجل ذلك حظيت وتحظى مهارة القراءة بالاهتمام والبحث؛ لما لها من أثر كبير في حياة الناس حاضرًا ومستقبلًا، وتشتد أهمية الحاجة إلى أن يتقنها جميع المتعلمين ومتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها على وجه التحديد، كما أنها تعد معيارًا لدرجة التمكن من اللغة المتعلَّمة. (الصبيحي ٢٠١٣، ص. ١٩)

إن السعي إلى تنمية مهارات القراءة العليا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قد يحقق لهم الكثير من النتائج الإيجابية في تعلم اللغة، من خلال: تنمية القدرة على الربط، وتنمية القدرة على المقارنة، والنقد، وتحديد الأفكار الضمنية في النصوص المقروءة، ومهارات القراءة التحليلية أحد المهارات العليا للقراءة التي يسعى الباحث إلى تنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في هذا البحث.

علاوة على أنَّ تنمية مهارات القراءة العليا تسهم في التطور اللغوي التواصلي لدى المتعلم؛ أثناء ربط المتعلم بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة؛ والبحث عن المعلومات المرتبطة بالنص المقروء، كما أنَّ القراءة أداة الاتصال باللغة إذا تعذر الاتصال بأصحاب اللغة، فهي وسيلة التحصيل المعرفي واللغوي؛ لذا يجب الاهتمام بها، والسعي إلى تنمية مهاراتها العليا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

والقراءة التحليلية قد تسهم في بناء القدرات العقلية العليا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال: تنمية القدرة الذهنية لدى المتعلم الناتجة عن استيعاب اللغة؛ وتأمل النصوص أثناء قراءتها، وتكوين قدرة تعبيرية عند سبر أعماق النصوص وتأملها وتحليلها، وتنمية القدرة على الربط بين المعلومات، وتنمية القدرة على الاستنتاج، وتنمية القدرة على الاتصال باللغة العربية، وتنمية القدرة على فهم السياقات اللغوية المتعددة للمعنى الواحد.

وتنمية مهارات القراءة التحليلية وما يرتبط بها من عمليات عقلية يقوم بها المتعلم أثناء القراءة ذات أهمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك لما تحققه من تحصيل لغوي ومعرفي؛ قد يسهم في تنمية مهارات المتعلم وتحصيله اللغوي والمعرفي والثقافي، كما أن تنمية المهارات العقلية العليا للقراءة المضمَّنة في القراءة التحليلية تؤدي دورًا في بقاء أثر التعلم لدى المتعلم.

كما تختلف عملية القراءة باختلاف النظر إليها وإلى مفهومها؛ فالنظر إلى القراءة على أنها تفاعل وتأمل بين القارئ والنَّص المكتوب، وأنها تسير في مراحل متدرجة ومتداخلة هدفها الوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص اللغوي، في هذه النظرة يمرّ القارئ بخطوات هي: النظر باهتمام إلى النَّص المكتوب، ويعتبر ما يقرؤه مادة ذات مغزى ومعنى، وأنه بحاجة إلى معرفة وسبر ما تتضمنه من معان، وجمع المعلومات المرتبطة بما يقرأ، والتوصل إلى نتيجة القراءة، ثم نقد ما تم التوصل إليه وبيان رأيه فيه. (شحاته ١٤١٧، ص. ١٠٥).

إضافة لما سبق فقد تحولت النظرة إلى القراءة من كونها عملية بسيطة إلى كونها عملية تستلزم قيام القارئ بعدد من العمليات العقلية العليا؛ حيث لم يقتصر مفهوم القراءة على مجرد الفهم فقط، بل نُظِر إلى القراءة على أنها تأمل وتدبر وتبصر فيما تتم قراءته ومعرفة مضامينه واستنتاج مدلولاته، وكل هذا من خلال تفاعل القارئ مع النص المقروء. (جاب الله ٢٠١١، ص. ٢١)

فالعملية التحليلية هي العملية التي يبدأ فيها الفرد بالبحث عن العناصر الأساسية في قضية ما، وعندما يصل إلى المكونات الأساسية يقوم بعملية الربط بين تلك العناصر أثناء تحليل النص المقروء مما قد يسهم في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مفهوم القراءة التحليلية:

تعرف القراءة التحليلية بأنها: إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته: شكله، ومضمونه، بِرَدِّ الكل في الشكل والمضمون إلى أجزائه؛ وذلك بتعرف مكونات الشكل والبحث في خصائص التراكيب والجمل والمفردات، واستخلاص المضامين المباشرة والضمنية التي يشتمل عليها النص، وربط النص بالبيئة. (عبدالصمد ١٩٩٨، ص. ٤٦).

وتتم القراءة التحليلية من خلال عمليات عقلية عليا تعتمد على مهارات منها: القدرة على التجريد، وترميز المفهومات في رموز، وتصنيف الأحداث والمعلومات والأشخاص، كما يتآزر التحدث –أو الكلام– مع التفكير، وكذلك مع عملية القراءة. (عصر ١٤١٢، ص. ٦٤).

فالعلاقة بين تعليم اللغة وتنمية مهارات القراءة التحليلية في مجال تعليم اللغة الثانية واكتسابها علاقة تحتاج من القائمين على التعليم أن يجعلوها أولوية ضمن الأهداف التربوية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

كما أكَّدت الدراسات وجود علاقة ارتباط بين القراءة والتفكير، واعتبار القراءة نشاطًا تفكيريًا؛ إذ إنها تتضمن عمليات التحليل، والتقييم، والاستنتاج، ووضع الافتراضات، واتخاذ القرارات، كما يمكن تشبيه عملية القراءة بمهمة من مهام حل المشكلات، ومن أجل حل هذه المشكلة لابد من الفهم الكامل للنص، وهذا يتطلب من القارئ عمليات عقلية –تفكير–، وتتدرج هذه العمليات من فك الرموز إلى القدرة على التصنيف والمقارنة، والتنبؤ والاستنتاج، والتحليل. (عبد الله ٢٠١٧، ص. ٣١)

أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية:

يتضح أنَّ الهدف الرئيس للتعليم هو إكساب المتعلم مهارات التَّعلم، وتحسين وتطوير عمليات التفكير لديه، فعندما يكتسب متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى هذه المهارات ينمي من خلالها مهاراته اللغوية؛ سواء داخل المعهد أو بعد التخرج منه، ولا شك أنَّ تنمية مهارات القراءة التحليلية تتضمن تنمية عدد من مهارات القراءة الأخرى.

كما أنَّ مهارات القراءة التحليلية من أهم المهارات في أنماط التفكير العميقة، ويمكن تنميتها لدى الفرد من خلال تنمية مهارات المتعلم التحليلية، فهي تمثل إحدى العمليات العقلية العليا التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي للقارئ. (حسام الدين ٢٠٠٩، ص. ١٦٢)

إضافة لما سبق فإن عددًا من الدراسات السابقة تؤكد على أهمية تنمية القراءة التحليلية، منها: دراسة شحاته، ٢٠١٧، التي أثبتت أن اشتمال القراءة التحليلية على بعض المهارات؛ مثل: الربط بين الفكرة العامة والأفكار الجزئية، وترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا، وتحديد نوع الأساليب اللغوية، وتلخيص النص المقروء؛ تؤدي دورا في تنمية مهارات المتعلمين وإيجابيتهم أثناء عملية التعليم.

ودراسة: محمد، ٢٠٢٢، التي توصلت إلى أن تأمل بنية النص وإدراك العلاقات بين الأفكار والمعاني والربط بينها – وهي صلب العمليات الذهنية التي تتطلبها مهارات القراءة التحليلية– قد مكن المتعلمين من سبر أعماق النصوص وفهمها والتفاعل معها.

والقراءة التحليلية يمكن النظر إليها بأنها أحد المهارات المعرفية التي يمكن تنميتها بالتعلم والممارسة، وتمثل قاسمًا مشتركًا بين أكثر من عملية من عمليات وأنماط التفكير الأخرى. (بتصرف: عامر ٢٠٠٧، ص. ٢٦–٢٨)

وتهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية إلى تمكين القارئ لأن يكون ذا قدرة نقدية، فيحلل ويفسر ما يقرأ، ويحكم عليه بأنه صحيح أو خاطئ، وفق معايير موضوعية. (عبدالله٢٠١٥، ص. ٢٤)

إضـــافة لما ســـبق يمكن بيان أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في النقاط الآتية:

١– القراءة التحليلية من المهارات العليا للقراءة؛ فهي تسير من خلال تفكير منتظم متتابع ومتسلسل بخطوات ثابتة، ويمكن تنمية مهاراتها من خلال تنمية قدرات المتعلم التحليلية، وتنمية المهارات العقلية العليا.

٢– إن الثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية، وليست المعلومات المتراكمة نتيجة الدراسة؛ فالمعلومات مهمة بالطبع، ولكنها مع مرور الزمن تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدًا، وهي تزود المتعلم بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من

التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات، وتقييم دقتها، وتنظيمها، وفحص صحتها، مما يؤثر على فاعلية القرارات التي يتخذها ويستطيع مواجهة التحديات والمشاكلات التي تواجهه بشكل فعّال.

مما سبق يصل الباحث إلى أنَّ تضمين مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مهارات القراءة التحليلية، يمكن أن يسهم في التحصيل اللغوي والمعرفي لدى المتعلم، والذي بدوره يحقق تعلمًا ذا معنى، ويسهم في زيادة حصيلة المتعلم اللغوية والمعرفية والثقافية؛ وذلك من خلال الربط، وإيجاد العلاقات، والتصنيف، وغيرها من مهارات التفكير المرتبطة بالقراءة التحليلية.

أهم دوافع تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من وجهة نظر الباحث:

١- إكساب المتعلم مهارات جديدة تساعده على التطور اللغوي والمعرفي أثناء تعلم اللغة العربية.

٢- تزويد المتعلم بكيفية معالجة المعلومات والخبرات اللغوية؛ من خلال عمليات التقويم والربط والتحليلي، بدلًا من تزويده بالمعرفة بشكل تلقيني مباشر.

٣- مساعدة المتعلم على تطوير إنتاجه اللغوي، وبناء نصوص جديدة ذات ترابط لغوي.

٤- ممارسة المتعلم لعمليات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، والتنظيم، والاستنتاج، والاستنباط، أثناء أداء المهمات.

٥- تنمية ثقة المتعلم بذاته من خلال قدرته على نقد الأحداث الواردة في النص، وتقويمها، والربط بين أجزائها.

٦- تطوير المستوى اللغوي والاتصال لدى المتعلم؛ من خلال فهم وتحليل المواقف اللغوية التي سبق له قراءتها.

٧- إكساب المتعلم مهارات الربط بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة.

مهارات القراءة التحليلية:

للقراءة التحليلية مجموعة من المهارات منها: استنتاج المعاني الضمنية في النص المقروء، يكتشف الأخطاء ويحللها ويصنفها، ويحدد العلاقات الدلالية، ويربط بين الإعراب والمعنى، ويحدد مكونات الترابط النصي (عاطفة، أسلوب، بيانات، تراكيب، ألفاظ)، وغيرها من المهارات. (محمد ٢٠١٣، ص. ١١٨)

إضافة لما سبق فإنَّ تنمية مهارات القراءة التحليلية تتم من خلال تنمية مهارات كثيرة لدى المتعلم تجعله يفكر بعمق فيما يقرأ، ويستخلص الأفكار ويتفاعل معها، ويسبر مضمون النَّص، فيكتشف ما يظهر في النص وما قد يخفيه بين السطور؛ فمن خلال ذلك تتسع آفاق معرفته وتزيد ثروته اللغوية، ويصبح تحليل النص سمة من سمات شخصيته (حسن ٢٠٠٩، ص. ٦٨)، مما يؤكد على أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

علاوة على أن تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يتطلب تنمية مهارات التحليل؛ فمن خلال تنمية هذه المهارات يستطيع المتعلم أثناء عملية التحليل من القيام بما يأتي: تحديد الموقع الإعرابي للكلمات في الجمل، وما يطرأ عليها من تقديم وتأخير؛ حيث يسمح للمتكلم والكاتب تقديم الكلمات وتأخيرها للتعبير عن المعاني والأفكار بدقة، وهذا لاشك يتطلب مهارات تحليلية، وعمل روابط بين أجزاء النص المقروء.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الرابع (المتقدم) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث كانت الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لجميع أفراد مجتمع الدراسة (القاعات الدراسية) لطلاب المستوى الرابع في معهد

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد وقع الاختيار على القاعة رقم (٨)، وعدد طلابها (٣٧) طالبا، تم تطبيق تجربة البحث عليهم.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث منهجين، حيث:

وظَّف: **المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي**؛ وذلك عند تطبيق تجربة البحث، ولبيان فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي للمهارات المستهدفة، وللوقوف على مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي والبعدي. بالإضافة **للمنهج الوصفي التحليلي**، في بناء القائمة وتحكيمها.

إعداد أدوات البحث، وموادُّه:

لتحقيق أهداف البحث أعدَّ الباحث عددًا من الأدوات، والمواد التعليمية، سعى من خلالها للإجابة عن أسئلة البحث، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولا: استبانة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تم إعداد استبانة مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع وفقًا للخطوات الآتية:

١. الهدف من إعداد الاستبانة:

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة تحديد المهارات المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع)، وذلك لتضمينها في المحتوى الذي يتم تدريسه لهم، وبناء اختبار مهارات القراءة التحليلية على ضوئها، والتحقق من مدى توافر هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. مصادر إعداد الاستبانة:

- مراجعة بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات القراءة، ومهارات التفكير التحليلي تحديدًا، مثل: دراسة: (الخياط، ٢٠١١)، و(الحديبي، ٢٠١٣)، و(أبو الخير، ٢٠١٧).
- مراجعة بعض الكتابات النظرية، ونتائج بعض الدراسات السابقة ذات الصلة، ومنها: كتاب: "المهارات اللغوية" (رشدي طعيمة، ٢٠٠٩)، وكتاب: "سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية" (عبدالباري، ٢٠١٠)، وكتاب: "تعليم القراءة والكتابة" (جاب الله؛ وآخرون، ٢٠١٠).

٣. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في (المستوى الرابع)، وفقًا للخطوات الآتية:

- كتابة المهارات التي توصل إليها الباحث، من خلال مراجعة الدراسات السابقة والكتب المتخصصة.
- عرض الاستبانة على المحكمين؛ وقد اشتملت على:
  - مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
  - المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
  - كيفية تدوين الاستجابات التي تتناسب ورأي المحكم.
  - التعريف الإجرائي لمهارات القراءة التحليلية.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على ثلاث مهارات رئيسة، انبثق عنها (١٦) مهارة فرعية، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (١) توصيف استبانة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
١	مهارات تحديد العناصر والمكونات	٧	٤٣,٧٥٪
٢	مهارات التصنيف والترتيب	٤	٢٥٪

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
٣	مهارات المقارنة والمقابلة	٥	٣١,٢٥٪
المجموع	٣	١٦	١٠٠٪

٤. عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، المختصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم للوصول للقائمة النهائية لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع. وقد طلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة، ووضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لرأي المحكم، من حيث:

- اتساق المهارات الفرعية مع المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.
- مناسبة المهارة الفرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إضافة ما يرونه مناسبًا من مهارات لم ترد في الاستبانة، وكذلك حذف المهارات التي يرونها لا تتناسب مع هؤلاء المتعلمين.

٥. تعديل الاستبانة وفقًا لآراء المحكمين:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أعدَّ الباحث القائمة النهائية لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، (المستوى الرابع)، تمثلت في ثلاث مهارات رئيسة، انبثق عنها (١٥) مهارة فرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) توصيف استبانة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها النهائية

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية للمهارات الفرعية
١	مهارات تحديد العناصر والمكونات	٧	٤٦,٦٪
٢	مهارات التصنيف والترتيب	٤	٢٦,٦٪
٣	مهارات المقارنة والمقابلة	٤	٢٦,٦٪
المجموع	٣	١٥	١٠٠٪

ثانيًا: مادتا التدريس: تكونت موادّ البحث الحالي من:

أولًا: كتاب الطالب؛ حيث تم إعداد هذا الكتاب بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية، وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي.

ثانيًا: دليل المعلم، وتم إعداده كي يرشد المعلم إلى كيفية تدريس كتاب الطالب وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي من أجل تنمية مهارات القراءة التحليلية، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وفيما يأتي يتم التفصيل في الحديث عن موادّ البحث:

أولًا: كتاب الطالب:

تم إعداد كتاب الطالب القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع، وفقا للخطوات الآتية:

أ. الهدف من إعداد كتاب الطالب.

ب. مصادر إعداد كتاب الطالب.

ج. مكونات كتاب الطالب.

أ. الهدف من إعداد كتاب الطالب:

يتمثل الهدف العام من إعداد كتاب الطالب في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

ب. مصادر إعداد كتاب الطالب:

تتمثل مصادر إعداد كتاب الطالب في الآتي:

- القائمة النهائية لمهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- اطِّلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت إعداد المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وعدد من الدراسات التي تطلبت تأليف مواد تعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- اطِّلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت إعداد المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي، ومنها: دراسة: (شعيب،٢٠١٤) ، ودراسة: (عبدالباري، ٢٠١٠).
- كتاب "دروس في القراءة"، المقرر لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بعد إعادة صياغة موضوعاته للتّوافق مع طبيعة إستراتيجية التدريس التبادلي.

ج. مكونات كتاب الطالب:

تكوَّن كتاب الطالب القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع)، من أربعة موضوعات من دروس القراءة المقرر على طلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهذه الموضوعات هي: الابتلاء، محنة الإمام أحمد بن حنبل، قيمة الزمن، التوسل بصالح الأعمال, حيث تم أعاد الباحث صياغة هذه الموضوعات بما يتناسب مع إستراتيجية التدريس التبادلي.

- **عرض كتاب الطالب في صورته الأولية على المحكمين:**

للتأكد من سلامة مضمون كتاب الطالب ومناسبته للتطبيق وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي تم عرضه على عدد من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات التي يرون أنها مناسبة وفقًا لما يأتي:

- مناسبة الكتاب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.
- مناسبة إعداده للتطبيق وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي.
- صلاحية الكتاب للتطبيق.

وقد طُلِبَ منهم قراءة محتوى الكتاب، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم في استمارة التحكيم المرفقة في الكتاب.

ثانيًا: دليل المعلم:

لتدريس الموضوعات وفق إستراتيجية التدريس التبادلي، قدم الباحث دليلًا للمعلم ليسترشد به في تدريس كتاب الطالب المعد لتنمية مهارات القراءة التحليلية وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي، وقد تضمن دليل المعلم في صورته الأولية ما يأتي:

١. مقدمة: تضمنت نبذة مختصرة عن الدليل وما يشتمل عليه من عناصر.
٢. أهمية الدليل.
٣. شرح مختصر لإستراتيجية التدريس التبادلي، وكيفية تطبيقها في تنمية مهارات القراءة التحليلية.
٤. مخرجات التعلم.
٥. الخطة الزمنية لتدريس كتاب الطالب.
٦. توجيهات للمعلم.
٧. الخطوات الإجرائية لتدريس كل درس من الدروس التي يشتمل عليها كتاب الطالب.

- **عرض دليل المعلم في صورته الأولية على المحكمين:**

للتأكد من سلامة مضمون الدليل، ومناسبته إعداده للتطبيق وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي تم عرضه على عدد من المحكمين؛ بهدف إجراء التعديلات التي يرون أنها مناسبة وفقا لما يأتي:

- سلامة صياغة مخرجات التعلم العامة، ومخرجات التعلم الإجرائية.
- تقديم الدروس وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي.
- مناسبة عرض الدروس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- آراء ومقترحات يرون إضافتها.

وقد طُلِبَ منهم قراءة محتوى الكتاب، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم في استمارة التحكيم المرفقة في الكتاب.

إجراء التعديلات وإعداد الكتاب والدليل في صورتهما النهائية:

لم يشر المحكمون إلى تعديلات جوهرية في محتوى كتاب الطالب ودليل المعلم، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أ. كتاب الطالب:

أشار المحكمون إلى تعديل بعض التدريبات، وبعض الأخطاء الطباعية، وإضافة بعض الأسئلة في التقويم؛ لدعم تنمية بعض المهارات، وبعد الأخذ بهذه التعديلات تمت صياغة كتاب الطالب في صورته النهائية.

ب. دليل المعلم:

أشار المحكمون إلى بعض التعديلات على دليل المعلم تمثلت في: اختصار الجانب النظري الذي اشتمل عليه الدليل، تعديل الساعات التدريسية لبعض الدروس، كما روعيت بعض التعديلات الطباعية والفنية.

ثالثًا: اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تم إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع) وفقًا للخطوات الآتية:

١) الهدف من إعداد الاختبار:

يهدف اختبار مهارات القراءة التحليلية إلى قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات القراءة التحليلية، قبل وبعد استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

٢) تحديد مهارات القراءة التحليلية المراد قياسها:

تكوَّن اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته الأولية من (١٥) سؤالًا موضوعيًا، نوعه: (اختيار من متعدد) تتوزع على نصين لقياس (٣) مهارات رئيسة، انبثق عنها (١٥) مهارة فرعية بواقع سؤال لكل مهارة.

٣) صياغة تعليمات الاختبار:

تُعد التعليمات موجِّهات أساسية تساعد على الاستجابة لأسئلة الاختبار بسهولة ويسر، وقد صيغت تعليمات الاختبار بصورة واضحة ومبسطة، وتضمنت التعليمات الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة التي يجيب عنها المتعلم، وطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن المسموح به للإجابة، وبيانات المتعلم مع الإشارة إلى أن نتائج هذا الاختبار سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

٤) صياغة مفردات الاختبار:

صِيغت جميع الأسئلة على نمط (الاختيار من متعدد)؛ وقد صيغ كل سؤال بحيث يتبعه أربعة خيارات يختار منها المتعلم خيارًا واحدًا يمثل الإجابة الصحيحة؛ بحيث يدون المتعلم إجابته بوضع دائرة حول رمز الخيار الصحيح في ورقة الأسئلة.

٥) إعداد الصورة الأولية للاختبار:

للتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأنه يقيس ما وضع لقياسه، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين مختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمناهج وطرق التدريس، وعلم اللغة التطبيقي؛ وذلك للتأكد من شموليته ومناسبته لتحقيق الهدف من البحث، وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم في النقاط الآتية:

١. ارتباط الأسئلة بالمهارات المحددة وشمولها.
٢. ارتباط الأسئلة بالمهارات الرئيسة للقراءة التحليلية والمهارات الفرعية المنبثقة عنها.
٣. سلامة وصحة ووضوح الصياغة اللغوية والعلمية لأسئلة الاختبار.
٤. مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى المتعلمين.
٥. مدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار.
٦. مقترحات أخرى بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على خمسة عشر سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، بمعدل سؤال واحد لكل مهارة فرعية من مهارات القراءة التحليلية.

٦) إجراء التعديلات على الاختبار وفقًا لآراء المحكمين:

تم الأخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملحوظات التي أجريت على أسئلة الاختبار، وتتمثل التعديلات التي أشار إليها المحكمون في تصحيح بعض الأخطاء الطباعية، وتعديل بعض البدائل، وتعديل في صياغة بعض الأسئلة.

٧) تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

بعد الانتهاء من صياغة الاختبار في صورته النهائية، طُبِّق على عينة استطلاعية عشوائية – من خارج عينة البحث النهائية – بلغ عدد أفرادها (٣٨) طالبًا؛ وذلك بهدف تحديد الآتي:

أ. **ثبات الاختبار**: يقصد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها أو قريبة منها، عند إعادة تطبيقه، عند استخدام نفس الأداة وفي ظروف مشابهة لها، وهو ما يسمى قياس الاستقرار (هجان ٢٠٠٨، ص. ١٤١)، وقد حُسِبَ معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (Spss،v21)، وفقا لمعادلة (ألفا كرونباخ)، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل ثبات الاختبار.

جدول (٣) معامل ألفا كرونباخ لاختبار مهارات القراءة التحليلية

معامل الثبات	مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
معامل ألفا كرونباخ	٠,٧٦٧

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الثبات قد بلغت (٠,٧٦٧) وهي قيمة تدل على ارتفاع نسبة ثبات الاختبار.

ب. **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

- **صدق المحكمين**: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي؛ وذلك لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، والدقة العلمية

لمفرداته، ومدى قياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة مفرداته لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع، وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

- **الصدق الإحصائي**: وذلك من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات؛ حيث إن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي: (٠,٨٧٥)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

ج: زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه أول طالب، وآخر طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار مقسومًا على عددهما، كما يوضح ذلك المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٢٨ + ٤٢}{٢}$$

ووجد أنَّ زمن الاختبار هو (٣٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات، وتوضيح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، وبذلك يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٤٠) دقيقة.

٨) الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وحساب ثباته، احتفظ الاختبار بجميع أسئلته، وبذلك أصبح مكونًا في صورته النهائية من (١٥) سؤالًا موزعة على (٣) مهارات رئيسة؛ لقياس (١٥) مهارة فرعية.

رابعًا: تجربة البحث:

تمت تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية:

١. التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع):

طُبِق اختبار مهارات القراءة التحليلية قبليًا؛ بهدف الوقوف على المستوى القبلي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ـــ عينة البحث- وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل تجربة البحث وبعدها، وبهدف معرفة مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لديهم.

٢. التدريس وفقا لإستراتيجية التدريس التبادلي:

طبَّق الباحث التجربة على مجموعة البحث من خلال تدريس العينة التجريبية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، وقد استغرق تطبيق هذه التجربة خمسة أسابيع، تضمنت تطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا.

وقد وضح الباحث طريقة تطبيق الإستراتيجية في حجرة الصف؛ وذلك من خلال التعريف بهذه الإستراتيجية وطريقة استخدامها، والهدف من تطبيقها، وقد استعان الباحث بعدد من أوراق العمل التي تتم الإجابة عنها في المجموعات التعاونية، وتكليف المتعلمين ببعض الواجبات المنزلية.

٣. التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

بعد الانتهاء من تدريس كتاب الطالب في تنمية مهارات القراءة التحليلية وفقًا لإستراتيجية التدريس التبادلي طُبِق الاختبار البعدي لمهارات القراءة التحليلية على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) ، للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك للتعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

خامسًا: المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات البحث إحصائيًا، اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي (SPSS) مستخدمًا الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ألفا كرونباخ.
٢. معامل الثبات.
٣. معامل الصدق.
٤. التكرارات والنسب المئوية.
٥. المتوسطات الحسابية.
٦. الانحراف المعياري.
٧. اختبار "ت" للعينات المرتبطة.
٨. مربع إيتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: "ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

توصل البحث إلى قائمة من مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الرابع) تضمنت ثلاث مهارات رئيسة انبثق عنها خمس عشرة مهارة فرعية، جاءت كما يأتي:

أولًا: تحديد العناصر والمكونات:

١. يحدِّد المفردات الجديدة التي يشتمل عليها النص المقروء.
٢. يستنتج القيم المتضمنة في النص المقروء.
٣. يعدِّد الآراء والحقائق الواردة في النص المقروء.

٤. يذكر أدوات الربط في النص المقروء.
٥. يستخرج التراكيب النحوية التي تشتمل عليها فقرة من النص المقروء.
٦. يستخرج بعض الصور البلاغية التي يشتمل عليها النص المقروء.
٧. يحدِّد الفكرة العامة التي يتضمنها النص المقروء.

ثانيًا: التنظيم والتصنيف:

١. يصنف الكلمات الواردة في النص المقروء وفقًا لنوعها، (فعل، اسم، حرف).
٢. يصنف التراكيب النحوية الواردة في النص المقروء وفقًا لنوعها، (جريه، وصفية...).
٣. يرتب أفكار النص المقروء وفقًا لأكثرها أهمية.
٤. ينظم الأحداث الواردة في النص المقروء وفقًا لأهميتها.

ثالثًا: المقارنة والمقابلة:

١. يقارن بين جزئية وأخرى في النص المقروء.
٢. يحدد أوجه التشابه والاختلاف بين أجزاء النص المقروء.
٣. يحدد السبب والنتيجة الواردة في النص المقروء.
٤. يميِّز بين تعبير حقيقي وآخر مجازي في النص المقروء.

وقد اتفقت الدراسة الحالية في بعض المهارات القرائية العليا مع بعض الدراسات التي عثر عليها الباحث، ومنها: دراسة: (الخياط، ٢٠١١)، و(الحديبي، ٢٠١٣)، و(أبو الخير، ٢٠١٧).

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه: "ما مدى توافر مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن هذا السؤال، طبَّق الباحث اختبار مهارات القراءة التحليلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على (٣٨) طالبًا من طلاب معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ورُصدت النتائج التي حصل عليها الطلاب ومن ثم حساب متوسط درجة مهارات القراءة التحليلية مجملة، ودرجة كل محور على حدة؛ للوصول إلى مدى توافر هذه المهارات لديهم.

وللحكم بصـــورة كيفية على نســـبة توافر مهارات القراءة التحليلية مجملة، وكل مهارة من مهارات القراءة التحليلية المتضـمنة في الاختبار، رجع الباحث إلى لائحة الجامعة الإسـلامية لمعرفة كيفية حسـاب التقديرات، والتي تحول الدرجة الكمية على أسـاسـها إلى تقدير كيفي، وذلك كما يأتي:

- "ممتاز" من ٩٠ درجة فأكثر.
- "جيد جدًا" من ٨٠ درجة إلى أقل من ٩٠ درجة.
- "جيد" من ٧٠ درجة إلى أقل من ٨٠ درجة.
- "مقبول" من ٦٠ درجة إلى أقل من ٧٠ درجة.
- "راسب" أو "ضعيف" أقل من ٦٠ درجة.

والجدول الآتي يوضح متوسط درجات الطلاب في محاور مهارات القراءة التحليلية كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار، ومدى توافرها، وتقديرها:

جدول (٤) متوسط درجات الطلاب في محاور مهارات القراءة التحليلية كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها، وتقديرها.

المحور	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
مهارات تحديد العناصر والمكونات	٣,٨٩	٥٥,٥٧٪	ضعيف
مهارات التصنيف والترتيب	١,٨١	٤٥,٢٥٪	ضعيف
مهارات المقارنة والمقابلة	١,٣٦	٣٤٪	ضعيف
المحاور مجملة	٧,٠٦	٤٧,٠٦٪	ضعيف

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة توافر مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع كانت (٤٧,٠٦)، وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقًا للائحة الجامعة الإسلامية.

كما يتضح من الجدول نفسه أن جميع محاور الاختبار (مهارات تحديد العناصر والمكونات، مهارات المقارنة والمقابلة، مهارات التصنيف والترتيب)، قد حصلت على تقدير ضعيف.

وهذا يدل على أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لم يصلوا إلى مستوى التمكن في مهارات القراءة التحليلية التي توصل إليها البحث، مما يؤكد على ضرورة السعي إلى تنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

لبيان فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية قام الباحث بتطبيق تجربة البحث على العينة بدءًا من الاختبار القبلي، وبعد ذلك تطبيق تجربة البحث من خلال تدريس عينة البحث باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، وانتهاء بتطبيق الاختبار البعدي في فترة زمنية بلغت أربعة أسابيع.

وللإجابة عن هذا السؤال إحصائيًا حُسِبَ متوسط الفروق بين درجات الطلاب في التطبيقين القبلي؛ وذلك من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss,V23)، واستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين: (Paired-Samples T Test).

ويوضح الجدول الآتي قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في التطبيقين القبلي، والبعدي لعينة البحث.

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين القبلي والبعدي، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
تحديد العناصر والمكونات	القبلي	٣,٩٤	١,٤٦	٠,٩٤	٣٧	٢,٨٤٥	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠
	البعدي	٤,٨٩	١,٥٠				
التنظيم والتصنيف	القبلي	١,٨١	٠,٩٧	٠,٦٥	٣٧	٢,٧٨٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٤٧	٠,٧٣				
المقارنة والمقابلة	القبلي	١,٣١	٠,٧٣	١,٦٥	٣٧	٨,٥٧٥	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠
	البعدي	٢,٩٧	٠,٩٤				
	القبلي	٧,٠٧	١,٧٧	٣,٢٦	٣٧	٦,٥٤٦	دالة عند مستوى دلالة

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	البعدي	١٠,٣٤	٢,٤٦				٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيمة "ت المحسوبة" تساوي (٦,٥٤)، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية", التي تساوي (٢,٧٠٤) لدرجة حرية (٣٧). (هجان ٢٠٠٨, ص. ٢٩٦)

مما يدل على وجود فرق دالٍّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

كما يُلاحظ وجود فرق دالٍّ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين: القبلي، والبعدي لكل محور من محاور المهارات: تحديد العناصر والمكونات، والتنظيم والتصنيف، والمقارنة والمقابلة، لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا مما يؤكد على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية كل مهارة من مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع (المتقدم).

وفيما يتعلق بحجم الأثر، فقد قام الباحث بحساب قيمة حجم الأثر وفقًا لمعادلة مربع إيتا ($\eta 2$)، حيث تم تحديد مستوى حجم الأثر حسب الجدول الآتي (الشربيني، ٢٠٠٧، ٤٩١):

جدول (٦) جدول تحديد مستوى الأثر

نوع المقياس	مستوى حجم الأثر		
	منخفض	متوسط	كبير
مربع إيتا	٠,٣≤ مربع إيتا	٠,٣< مربع إيتا < ٠,٦	٠,٦≤ مربع إيتا

وبناء على الجدول (٦) السابق، يتضح أن قيمة مربع إيتا وحجم الأثر لفاعلية البرنامج القائم على التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

جدول (٧) نتائج مربع إيتا ($\eta 2$) لتحدي حجم الأثر في اختبار مهارات القراءة التحليلية إجمالا.

البيان المحور	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة حجم الأثر ($\eta 2$)	حجم الأثر
اختبار مهارات القراءة التحليلية إجمالا	٦,٥٤	٣٧	٠,٧	كبير

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيمة حجم الأثر (٠,٧)، قد تجاوزت (٠,٦)، مما يدل على أن حجم التأثير كبير، مما يدعم النتيجة التي توصل إليها من وجود دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية لصالح التطبيق البعدي، وهذا مما يؤكد على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية إجمالا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي تتضمن عددا من المراحل التي تسهم في فاعلية المتعلم ونشاطه أثناء تطبيقها وفق مراحل: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص؛ ففي كل مرحلة من هذه المراحل يقوم المتعلم بسبر أعماق النص المقروء للوصول إلى فهم أعمق لمضمونه، وما يتضمنه من مكونات وعناصر لغوية، وتصنيف هذه المكونات وترتيبها وفق آلية محددة، وعقد مقارنات ومقابلات بين أجزاء النص مما قد كان له الأثر في تنمية مهارات المتعلمين في تحليل النص وفهمه، وقد اتضح ذلك من خلال نتائج المتعلمين في الاختبار بعد تطبيق تجربة البحث.

ويُفسِّر ذلك بأن النتائج التي توصل إليها البحث في الإجابة تشير إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنَّ: هذه الإستراتيجية فاعلة في تنمية المهارات المستهدفة لما تتضمنه ممن عمليات في تحليل كل جزئية من جزئيات النص أثناء الإجابة عن الأسئلة المضمنة والأنشطة المرفقة في كل درس، وقد اتفق البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة في فاعلية هذه الإستراتيجية لعدد من مهارات القراءة العليا، منها: دراسة: (الحارثي، ٢٠٠٨) في تنمية مهارات القراءة العليا، ودراسة: (الرشيد، ٢٠١١) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ودراسة: (نصر، ٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي.

توصيات البحث، ومقترحاته:

بناء على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

التوصيات:

١- تضمين مهارات القراءة التحليلية في مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتفعيلها من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

٢- التركيز على تنمية مهارات المتعلمين العليا، وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة من خلال مراحل التدريس التبادلي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، وغير ذلك من مهارات عقلية عليا.

٣- تطبيق إستراتيجيات تفاعلية أخرى لتنمية مهارات القراءة العليا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

المقترحات:

١- فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المسموع، ومهارات التفكير اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢- فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية والتفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣- فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤- فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي والإبداع اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربية:

آل علي، أنس بن حسين بن أحمد، (١٤٣٥هـ)، الصعوبات اللغوية التي تواجه خريجي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدراسة بكليات الجامعة الإسلامية، طلاب كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية أنموذجا، بحث تكميلي، غير منشور، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

جاب الله، علي سعد؛ ومكاوي، سيد؛ وعبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١١م)، تعليم القراءة والكتابة، أسسه، وإجراءاته التربوية، ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٤م)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٦، عمان، الأردن، دار الفكر العربي.

الجمل، علي أحمد علي، (٢٠٠٥م)، فعالية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مصر، جامعة عين شمس، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٣، ص ص ١٢٥- ١٦٢.

الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٣م)، تأثير إستراتيجية " إتقن" المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحث منشور، المجلة التربوية، المجلس العلمي، جامعة الكويت، عدد ١٠٦، المجلد٢٧، الجزء الأول، مارس، ص ص ١٨٣ – ٢٣٩.

حسام الدين، ليلى عبد الله (٢٠٠٩م)، تدريس بعض القضايا البيئية بالجدل العلمي لتنمية القدرة على التفسير العلمي والتفكير التحليلي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، مصر، مج١٤، ع٤، ص ص ١٤١- ١٨٤.

حسن، ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٩م)، برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ص ص ٤٦-٩٣.

حسين، ثائر (٢٠١٤)، الدليل الشامل في تنمية مهارات التفكير، عمّان، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

حمادة، فايزة أحمد محمد، (٢٠٠٩م)، استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الرياضات المدرسية، مصر، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج٢٥، ع١، ص ص ٢٩٩-٣٣٢.

الخياط، ماجد محمد، (٢٠١١م)، التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع.

أبو الخير، عصـــام محمد، (٢٠١٧م)، التدريس التبادلي ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمدين والمستقلين: دراسة تجريبية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٨١، رابطة التربويين العرب.

شـــحاتة، ســـامح محمد، (٢٠١٧)، فاعلية برنامج قائم على إســـتراتيجية الخطوات الخمس (SQ3R) في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، ع١٩٠، ص ص ٤٥ – ٦٥.

شحاته، حسن، (١٤١٧هـ)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الصاوي، محمد، (٢٠١١)، عشرون مبدأ في مناهج تعليم اللغة وتعلمها، بحث منشور، المملكة العربية السعودية، الرياض، مجلة المعرفة وزارة التربية والتعليم السعودية.

الصـــبيحي، أحمد صـــالح، (٢٠١٣م)، إســـتراتيجيات النجاح في تعلم اللغة الثانية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عبد الصـــمد، عبد المنعم إبراهيم، (١٩٩٨)، القراءة التحليلية مدخل لإحداث التكامل في تعليم اللغة العربية، مصر، بحث منشور، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع٤٧، ص ص ٣٩ ـ ٨٧.

عبدالباري، ماهر شعبان، (٢٠١٠م)، إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، عمان، الأردن، دار المسيرة.

عبد الله، رشا (٢٠١٧م)، تعليم التفكير من خلال القراءة، ط٢، القاهرة، الدار اللبنانية المصرية.

عبد الله، ســـامية محمد محمود، (٢٠١٥)، الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، اســـتراتيجياته، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الحق؛ وعبد الحق، كايد (٢٠٠٤م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأســـاليبه، عمان، دار الفكر.

العتوم، عدنان يوســـف؛ آخرون، (٢٠٠٩م)، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة.

العســاف، صــالح محمد، (٢٠١٢م)، المدخل إلى البحث في العلوم الســلوكية، دار الزهراء للنشــر والتوزيع، الرياض، ط٢.

العســـاف، صـــالح محمد (٢٠٠٣م)، المدخل إلى البحث في العلوم الســـلوكية، الرياض، شـــركة العبيكان للطباعة والنشر.

عصر، حسني عبدالباري (١٤١٢م)، القراءة، طبيعتها، مناشط تعلمها، وتنمية مهاراتها، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.

عصر، حسني عبدالباري (١٩٩٩م)، القراءة وتعلمها (بحث في الطبيعة)، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.

علي، أبو الدهب البدري (١٤٣٨هـ) برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات اللغوية ومهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

علي، أبو الدهب البدري، (٢٠١٣م)، تعليم اللغة العربية بين الإمتاع والتشويق، مصر، دار المعرفة.

عوض، أحمد عبده، (٢٠٠١م)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنمية مهارات القراءة التحليلية، مصر، مجلة البحوث النفسية والتربوية، مج١٦، ع٢.

القحطاني، سالم؛ والعامري، أحمد؛ وآل مذهب، معدي؛ العمر، بدران (٢٠١٠م)، منهج البحث في العلوم السلوكية، ط ٣، الرياض، جامعة الملك سعود.

قنصورة، أماني محمد عبدالمقصود، (٢٠٢٠)، فاعلية إستراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج ١٧، ع٩٠، ص ص ٧٨-١٣٥

المالكي، عادل حميدي صالح (٢٠١٣م)، استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة الباحة.

محمد، خلف حسن، (٢٠١٣م)، فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي، لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، المملكة العربية السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٤٣، ج١، ص ١١٣-١١٤، ص ص ١٠٥ – ١٣٩.

محمد، محمود عبد الحافظ خلف الله، (٢٠٢٢)، تنمية مهارات القراءة التحليلية والناقدة من خلال السياق اللغوي: فلسفة نحو النص، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، مج٢٣، ع٢-٢٦

موسى، مصطفى إسماعيل، أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، القاهرة، مصر، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠٠١م، ص ص ٦٨-١١١.

الناقة، محمود كامل (١٩٨٥م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

‘Abdulbāry, Māhir Sha‘bān, (2010A.D), Istirātījīyāt fahm al-maqroo’ ususuhā al-naẓarīyah wa-taṭbīqātuhā al-‘amalīyah., Amman, Jordan, Dar Al-Masirah.

‘Abdullāh, Rashā (2017A.D), Ta‘līm al-tafkīr min khilāl al-qirā’ah., 2nd edition, Cairo, Egyptian Lebanese House-.‘Abdullāh, Sāmiyah Muḥammad Maḥmūd, (2015), Al-fahm Al-qirā’iy: Its Nature, Skills, and Strategies, 1st edition, United Arab Emirates, University Book House.

‘Abdullāh, Sāmiyah Muḥammad Maḥmūd, (2015), Al-fahm Al-qirā’iy: Ṭabī‘atuhu, mahārātuhu, istrātījīyātuh, 1st edition, United Arab Emirates, University Book House.

‘Abdus-Ṣamad, ‘Abdulmun‘im Ibrāhīm, (1998), Al-qirā’ah Al-taḥlīlīyah Madkhal li-iḥdāth Al-Takāmul fī Ta‘līm Al-lughah Al-‘Arabīyah, Egypt, published research, Studies in Curricula and Teaching Methods, no. 47, pp. 39-87.

Al-‘Assāf, Ṣāliḥ Muḥammad, (2003A.D), Al-Madkhal ilá Al-Baḥth fī Al-‘Ulūm Al-sulūkīyyah, Riyadh, Obeikan Printing and Publishing Company.

Al-‘Assāf, Ṣāliḥ Muḥammad, (2012A.D), Al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-sulūkīyyah, Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution, Riyadh, 2nd edition.

Al-‘Atūm, ‘Adnān Yūsuf ; ākharūn, (2009A.D), Tanmiyat mahārāt al-tafkīr namādhij Naẓarīyat wa-taṭbīqāt ‘ilmīyyah, 2nd edition, Amman, Jordan, Dar Al Masirah.

‘Alī, Abū al-Dahab al-Badrī (1438A.H) Barnāmaj muqtaraḥ fī al-anshiṭah al-lughawīyyah li-Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyyah wa-mahārāt al-tafkīr ladá muta‘allimy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīna bi-lughāt ukhrá, Madina, Islamic University, Deanship of Scientific Research.

Al-Mālikī, ‘Ādil Ḥumaydī Ṣāliḥ (2013A.D), Istikhdām Al-kharā’iṭ Al-dhihnīyyah al-iliktrūnīyyah al-fā’iqah fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-taḥlīlī ladá talāmīdh al-marḥalah al-mutawassiṭah, Master’s thesis, Al-Baha University.

Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil (1985A.D), Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá, ususuhu, madākhilahu, Ṭuruq tadrīsih, Mecca, Umm Al-Qura University.

Al-Qaḥṭānī, Sālim ; wāl‘āmry, Aḥmad ; wa-Āl madhhab, Mu‘addī ; al-‘umar, Badrān (2010A.D), Manhaj al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-sulūkīyyah, 3rd edition, Riyadh, King Saud University.

Al-Ṣāwī, Muḥammad, (2011), ‘Ishrūn Mabda’ fī Manāhij Ta‘līm al-lughah wa-ta‘allumihā, Published research, Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, Journal of Al-Ma’rifa, Saudi Ministry of Education.

Al-Ṣubayḥī, Aḥmad Ṣāliḥ, (2013A.D), Istirātījīyāt al-Najāḥ fī taʻallum al-lughah Al-thāniyah, Riyadh, Arab Education Bureau for the Gulf States.

ʻAṣr, Ḥusnī ʻAbdulbāry (1412),Al-qirāʼah, ṭabīʻatuhā, manāshiṭ taʻallumihā, wa-Tanmiyat mahārāthā, Alexandria, Modern Arab Bureau.

ʻAṣr, Ḥusnī ʻAbdulbāry (1999A.D), Al-qirāʼah wa-taʻallumuhā (baḥth fī al-ṭabīʻah), Alexandria, Modern Arab Office.

ʻAwaḍ, Aḥmad ʻAbduh, (2001A.D), Taqwīm Al-adāʼ Al-tadrīsy li-muʻallimī al-lughah Al-ʻArabīyyah bi-al-marḥalah al-thānawīyyah fī Al-qirāʼah wa-al-nuṣūṣ Al-adabīyyah fī ḍawʼ Tanmiyat mahārāt al-qirāʼah al-taḥlīlīyah, Egypt, Journal of Psychological and Educational Research, vol. 16, no. 2.

Muḥammad, Maḥmūd ʻAbdālḥāfẓ Khalafullāh, (2022), Developing analytical and critical reading skills through the linguistic context: Philosophy towards text, Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences, Volume 23, No. 2-26.

Muḥammad, Khalaf Ḥasan, (2013A.D), Fāʻilīyat Barnāmaj qāʼim ʻalá Istirātījīyyāt Al-tafāʻul fī Tanmiyat mahārāt al-qirāʼah al-taḥlīlīyyah wa-al-naqd al-Adabī, li-ṭalabat Shuʻbat al-lughah al-ʻArabīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyyah, Kingdom of Saudi Arabia, Arab Studies in Education and Psychology, No. 43, Part 1, pp. 113-114, pp. 105-139.

Mūsá, Muṣṭafá Ismāʻīl, Athar istirātījīyyah mā warāʼ al-Maʻrifah fī Taḥsīn Anmāṭ al-fahm alqirāʼiy wa-al-waʻy bi-mā warāʼ al-Maʻrifah wa-intāj al-asʼilah ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʻdādīyyah, Cairo, Egypt, Research Papers of the First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, 2001, pp. 68-111.

Qanṣoorah, Amānī Muḥammad ʻAbdulmaqṣood, (2020), The effectiveness of a strategy based on the linguistic analysis approach in developing analytical reading skills and linguistic awareness among third-year middle school students, Journal of the College of Education, Beni Suef University, vol. 17, no. 90, pp. 78-135.

Shaḥātah, Sāmiḥ Muḥammad, (2017), The effectiveness of a program based on the five-step strategy (SQ3R) in developing analytical reading skills among secondary school students, Reading and Knowledge Journal, no. 190, pp. 45-65.

ʻUbaydāt, Dhūqān ; waʻadas, ʻAbdulḥaqq ; waʻAbdulḥaqq, Kāyid (2004A.D), Al-Baḥth Al-ʻIlmī mafhūmuhu wa-adawātuhu wa-asālībuh, Amman, Dar Al-Fikr.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Brown, A. and Campione, J. (1992). Students as researchers and teachers, In Keefe, W, Wilber (Eds): Teaching for Thinking (pp. 49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Doolittle, P., Hicks, D. and Triplet, C. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17(2), 106–18.

Faster, E. and Rotoloni, B. (2008): Reciprocal teaching from emerging perspectives on learning. Teaching and technology, 18(3), 38-58.

Felipe, V. (2007). Reciprocal teaching: a useful tool-increasing student talking time. English Teaching Forum, 42(2), 144-153.

Jensen, M., Duranczyk, I. M., Staats, S., Moore, R., Hatch, J., and Somdahl, C. (2006). Using a reciprocal teaching strategy to create multiple-choice exam questions. The American Biology Teacher, 68, 67-71.

Lemlech, K. and Hertzag, H. (1999). Reciprocal teaching and learning. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal.

Oddo, M, Barnett, D, Hawkins, R. and Musti-Roa,S (2010). Reciprocal peer Tutoring and Repeated Reading: Increasing Practicality Using Student Groups. Psychology in the School, 47 (8), 842-858.

Palincsar, A. and Brown, A. (1998). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. Cognition and Instruction, 84 (2), 117-175.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L (1984): Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. Cognition and Instruction Jourrnal, Vol. 1, no. 2,pp. 117-175.

دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

The Role of Saudi Universities in Developing Future Studies of Early Childhood from the Perspective of Faculty Members

إعداد

د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mashael Mohammed AlShaikh

Associate Professor in the Department of Educational Fundamentals

College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Email: mmalalshek@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-016

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٨/٢٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٩/١١ م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التّعرف على دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (٢٣٤)، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية التي فيها أقسام الطفولة المبكرة، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أبرزها: جاءت درجة الموافقة متوسطة حول دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٢,٩٥)، كم جاءت درجة الموافقة كبيرة حول المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وجاءت درجة الموافقة كبيرة جداً على إجمالي مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة: بأنه ينبغي على القائمين على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة بالانتباه لدور الجامعات وخاصةً فيما يتعلق بالبحث في الدراسات المستقبلية وزيادة المعرفة وتحديثها، وإيجاد وحدات بالجامعات السعودية للأبحاث المستقلة للدراسات المستقبلية، وتركيز اهتمامها بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة، والوعي بأن الدراسات المستقبلية هي التي تزود المخططين التربويين بشتى صور المستقبلات التربوية والمجتمعية البديلة لاختيار أفضلها في نفس الوقت في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: (الجامعات السعودية، تطوير الدراسات المستقبلية، الطفولة المبكرة)

Abstract

The study aimed to identify the role of Saudi universities in developing future studies of early childhood from the point of view of faculty members. The researcher used the descriptive approach and used the questionnaire as a tool for the study. The study sample included (234) faculty members in government universities that have childhood departments. The study resulted in several results, the most notable of which were: The degree of agreement was moderate regarding the role of Saudi universities in developing future studies for the early childhood stage, with an arithmetic mean of (2.95). The degree of agreement was large regarding the obstacles facing Saudi universities in developing future studies for the early childhood stage. With an arithmetic mean of (3.77), the degree of approval was very large for the total proposals to activate the role of Saudi universities in developing future studies for the early childhood stage, with an arithmetic mean of (4.22). In light of these results, the study recommended: Those in charge of developing the early childhood stage should pay attention to the role of universities. Especially with regard to researching future studies, increasing and updating knowledge, creating independent research units in Saudi universities for future studies, focusing their interest in developing the early childhood stage, and awareness that future studies are what provide educational planners with various forms of alternative educational and societal futures to choose the best one at the same time in developing the stage. early childhood.

Keywords: (Saudi universities, developing future studies, early childhood)

مقدمة

تعتبر الجامعات مؤسسات تعليمية ذات دور اجتماعي بارز، حيث تهدف إلى خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، مما يجعلها تلعب دوراً أساسياً في تنمية المجتمع ورفع مستوى حياته، وتعتبر النشاطات البحثية والأكاديمية في هذه المؤسسات مؤشراً على تقدم المجتمع؛ فدور الجامعات لا يقتصر على تقديم المحاضرات العلمية والمساهمة في التقدم التكنولوجي، بل يشمل أيضاً مجموعة متنوعة من المجالات الحياتية الأخرى؛ ومنها مسؤولية إجراء الدراسات المستقبلية، خاصة في العصر الحالي، إذ تعتبر هذه الدراسات أساساً لتطوير المجتمعات المتقدمة.

وفي الوقت الحالي أصبحت الدراسات المستقبلية تمتلك مناهجها ونظرياتها الخاصة، وتدرك الدول المتقدمة أهمية تطبيق هذه الدراسات في تشكيل أسلوب حياتها؛ وبالتالي أصبحت الدراسات المستقبلية ضرورة لا غنى عنها للجامعات، خاصة فيما يتعلق بتطوير التعليم في جميع مراحله، بدأً من مراحل الطفولة المبكرة التي تلعب دوراً حاسماً في بناء شخصية الفرد منذ الصغر، وانتهاءً بمراحل الدراسات العليا بالجامعات.

وتحتل الجامعات السعودية مكانة بارزة كمؤسسات تعليمية وتربوية رائدة في المجتمع، حيث تضطلع بمجموعة من المهام الرئيسية، تشمل هذه المهام على سبيل المثال: التعليم الأكاديمي، وإجراء البحوث العلمية، وتوظيف نتائج هذه البحوث والمنتجات العلمية في خدمة المجتمع. وتستثمر الجامعات السعودية كافة إمكانياتها، بما في ذلك الإدارات والبرامج الدراسية والأبحاث والدراسات، وتسعى لتوجيه كل جهود الطلاب وأعضاء هيئة التدريس نحو خدمة المجتمع وحل مشكلاته. كما تولي الجامعات اهتماماً خاصاً بمواجهة التحديات العالمية والمساهمة في حلها، حيث تعتبر ذلك من بين أولوياتها الرئيسية. (المطيري، ٢٠٢٠).

في هذا السياق، قدم اتحاد مجالس البحث العلمي العربي ومجلس وزراء التعليم العرب توصية ملزمة لدمج ثقافة الدراسات المستقبلية في المناهج والمقررات الدراسية في الجامعات والمدارس العربية. كما دعوا إلى إنشاء كيانات تعليمية مستقلة، سواء كانت كليات أو معاهد أو جامعات، تكون مختصة في تدريس الدراسات المستقبلية وتولي اهتماماً بتطوير مناهجها وتطبيقها. (نصر،٢٠١٦).

ويؤكد إمام (٢٠٢٠) على أهمية تأسيس وحدات للدراسات المستقبلية في الجامعات تتبنى شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني واستقطاب كفاءات بحثية مميزة مهتمة بالدراسات المستقبلية في الكليات التربوية بالجامعة العربية.

لذا، أصبح اهتمام الجامعات بالدراسات المستقبلية ضرورة ملحة في ظل تقدم وتطور العالم، حيث تمثل هذه الدراسات أحد العوامل الرئيسية التي تسهم في تحقيق التقدم والتطور. فلا يمكن للدول أن تحقق تطلعاتها نحو حياة أفضل دون توجيه اهتمام لهذا الجانب، خاصةً مع التقدم الهائل في مجال التكنولوجيا والعلوم التقنية. ومن ثم، تعتمد هذه الدراسات على مناهج وتقنيات حديثة تُطوِّرها الجامعات والمراكز المتخصصة والمعاهد، مما يجعلها أداة فعّالة للتصدي للتحديات الراهنة والمستقبلية وتحقيق التقدم والازدهار (مجناح، ٢٠٢٢).

ويعتبر الاهتمام المتزايد بالدراسات المستقبلية نتيجة لتطور الوعي لدى المجتمع، سواء من خلال الوعي المستقبلي الحديث الذي ينتقل عبر وسائل الإعلام الجماهيري، أو من خلال برامج التعليم في المدارس والجامعات التي تسعى إلى زرع هذا الوعي بانتظام. ولقد تبنت الدول المتقدمة، بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية، هذا النهج بوضوح، حيث أدركت أهمية نشر ثقافة الدراسات المستقبلية بين طلاب المدارس والجامعات لتمكينهم من مواجهة التحديات المستقبلية بنجاح وتمكينهم من اكتساب القدرة على التفكير العلمي المنظم لتغيير مساراتهم. ويُظهر ذلك في ارتفاع عدد المقررات الدراسية التي تغطي هذا المجال في الجامعات الأمريكية، حيث بلغ عددها ٤٧٥ مقرراً.

وتسهم الدراسات المستقبلية في عملية التخطيط والحد من الأزمات من خلال دراسة الماضي دراسة متأنية وتحليل الواقع بأساليب التحليل المناسبة للوصول لاستشراف الحلول المناسبة ووضع السيناريوهات المختلفة للتعامل مع هذه القضايا والمشكلات (عبد التواب،٢٠٢٣).

فالدراسات المستقبلية تساعد في تحفيز الإنسان وتساعده على التحرر من أعباء الماضي، لتحديد ملامح الغد، بالإضافة إلى أنها تعمل على تطوير قدرات الإنسان وتنمية المجتمع، لذلك نرى اعتماداً كبيراً من الدول المتقدمة في بناء الخطط التنموية والسياسية على الدراسات المستقبلية التي تقوم على نمط التفكير الاستراتيجي الذي يتوقع منه تغيرات جذرية في الحاضر والمستقبل، وقد تنبه التربويون لأهمية الدراسات المستقبلية في التربية وذلك من أجل بناء مستقبل تعليمي ناجح من

خلال توقع المشكلات الممكن حدوثها في مجال التعليم والتربية ومن ثم الحلول الممكنة (الحضيف،٢٠٢١).

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل النمائية في حياة الإنسان، ولاسيما السنوات الخمسة الأولى منها؛ فهي الفترة التكوينية الأهم من حياة الفرد، التي تتبلور وتظهر ملامحها في مراحل حياتها المقبلة؛ ففيها يكتسب الطفل العديد من القيم والمفاهيم، والخبرات والمهارات التي تساعده على التفاعل مع البيئة حوله بكفاءة وفاعلية. لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات المراحل النمائية التالية، حيث تعد خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصية الطفل، وهي الأساس التي تدرس عليه دعائم الشخصية؛ ذلك لأن ما يحدث فيها من نمو يصعب تغييره فيما بعد.

كما أن لمعرفة مظاهر ومراحل النمو المختلفة أثر كبير في سيكولوجية العمليات العقلية كالتفكير، والتذكر، والتخيل، وهذه تفيد الآباء، والمسئولين في عملية التنشئة الاجتماعية، وتساهم في رسم الخطط وإعداد المناهج وابتكار طرق مختلفة للتدريس، وتفيد المعالجين النفسيين والإخصائيين الاجتماعيين وغيرهم في تقويم وعلاج السلوك غير العادي (الهادي، ٢٠١٩).

فالاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، فهذا الاهتمام هو في الواقع اهتمام بمستقبل الأمة، فإعداد الأطفال ورعايتهم في كافة الجوانب هو في حقيقة الأمر إعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور والتغيير السريع الذي نعيشه اليوم (سبحي،٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة كونها أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، حيث أكدت الدراسات التربوية والاجتماعية والنفسية، على أنه من الضروري الاهتمام بالطفل منذ السنوات الأولى من حياته؛ لأنها تعد اللبنات الأولى في التشكيل الأساسي لمستقبله، ومن منطلق أهمية دور الجامعات السعودية في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة من خلال توظيف البحث العلمي والقيام بالدراسات المستقبلية، وهو الأمر الذي أكدته العديد من الدراسات ومنها ما أكدته دراسة هايسون، وموريس (Hyson, M., & Morris, 2009) على أهمية البرامج والدراسات المستقبلية التي تقدمها الجامعات لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، وضرورة كفاية المعرفة بالأبحاث والنظريات الحالية

المتعلقة بالطفولة المبكرة من جانب بعض أعضاء هيئة التدريس لتحسين جودة البرامج ولتعزيز كفاءات الأطفال، وما أوضحته دراسة هو، وسينتي (Hu, & Szente, 2009) أن الجامعات لها دور كبير في تقييم البيئة التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة لمعرفة مدى جودة البرامج والمناهج، والكفايات اللازمة لإعداد معلمات رياض الأطفال.

وحيث توصلت دراسة كينيدي، وهاينيكي (Kennedy, & Heineke, 2014) إلى أن دور الجامعات في تعليم المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين مبني على نتائج الدراسات المستقبلية والآثار المترتبة على تعليم معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، إذ يجب أن يكون التعليم الفعال للمعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة، مرتكزاً بقوة على النظريات والمعايير الراسخة للتعليم في هذه المرحلة، وأيضاً الاهتمام بتلبية الاحتياجات المتنوعة للأطفال الصغار.

وأكدت دراسة إمام (٢٠٢٠) على أهمية تأسيس وحدات للدراسات المستقبلية في الجامعات تتبنى شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني واستقطاب كفاءات بحثية مميزة مهتمة بالدراسات المستقبلية في الكليات التربوية بالجامعة العربية. كما أشارت دراسة مجناح (٢٠٢٢) إلى أن اهتمام الجامعات بالدراسات المستقبلية أصبح ضرورة ملحة من ضرورات التقدم والتطور والتي لا يمكن الاستغناء عنها إذا ما أرادت الدول أن ترسم لنفسها مسارا نحو حياة أفضل، خاصة مع تطور التكنولوجيا والعلوم التقنية بحيث أصبحت هذه الدراسات تقوم على مناهج وتقنيات أعدتها جامعات ومراكز ومعاهد متخصصة.

وأشارت دراسة المطيري (٢٠٢١) إلى أن دور الجامعات يظهر في إجراء الدراسات المستقبلية من أجل تقديم حلولاً علمية مناسبة لمشكلات مرحلة الطفولة، وتخصيص ميزانية محددة لدعم الدراسات المستقبلية من اجل تطوير التعليم، ومنح جوائز للتميز البحثي في مجال الدراسات المستقبلية المتعلقة بالتعليم، وإعداد تقارير وأوراق عمل لصناع القرار التعليمي والتربوي لمرحلة الطفولة، وتمويل المشاريع البحثية في هذا المجال.

كما أكدت دراسة عبد التواب (٢٠٢٣) على أن الدراسات المستقبلية تسهم في عملية التخطيط والحد من الأزمات من خلال دراسة الماضي دراسة متأنية وتحليل الواقع بأساليب التحليل

المناسبة للوصول لاستشراف الحلول المناسبة ووضع السيناريوهات المختلفة للتعامل مع هذه القضايا والمشكلات.

ولكون الباحثة لها تجربة سابقة في التعليم بمرحلة رياض الأطفال، والعمل في الإشراف التربوي والإداري في تلك المرحلة، ثم التخصص الأكاديمي الدقيق فيه؛ ومن أجل أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة إعداد وتهيئة للطفل تساعده على التأقلم في مرحلة التعليم الابتدائي، ولكون الدراسات المستقبلية تساهم بشكل فاعل في عملية التطوير؛ من هذه المنطلقات اختارت الباحثة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وفي ضوء ما سبق تم صياغة مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

١. ما دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من:

١. التعرف على الدور الحالي للجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. تحديد معوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣. تقديم مقترحات تساهم في تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى: أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية، وهما على النحو التالي:

أ. الأهمية النظرية:

- إثراء المكتبات العربية بصفة عامة والسعودية بصفة خاصة بمثل هذه الدراسات التطبيقية التي قد تسهم في تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.
- تشجيع القيادات الجامعية نحو الاهتمام بتطوير الدراسات المستقبلية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة.
- توجيه الباحثين للقيام بدراسات وبحوث مستقبلية تتناول جوانب أخرى في مجال الطفولة المبكرة.
- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة بما تحمله من سمات خاصه قد تؤثر في حياة الطفل ومستقبله.

ب. الأهمية التطبيقية:

- لعل نتائج البحث الحالي تساعد في تشخيص واقع دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من أجل تحسين البيئة التعليمية لتلك المرحلة لاتخاذ القرارات المناسبة.
- توجيه نظر القيادات الجامعية نحو تبني الاتجاه لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة على اعتباره أحد أهم الأدوار الأساسية للجامعة المتعلقة بالبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- توفير معلومات لأصحاب القرار بأهمية دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: دراسة وتحليل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجهها وتقديم مقترحات تساهم في تفعيل ذلك الدور.
- الحدود المكانية: تمَّ تطبق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية التي فيها أقسام الطفولة المبكرة أو (قسم رياض الأطفال)، وهي: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الأمير سطام، جامعة شقراء، جامعة الحدود الشمالية، جامعة نجران، جامعة القصيم، جامعة الجوف، جامعة جازان، جامعة الملك خالد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل).
- الحدود الزمانية: تمَّ إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

مرحلة الطفولة المبكرة: "المرحلة العُمريّة التي تمتدُّ منذ بداية السنة الثالثة من عُمر الطفل، إلى نهاية السنة الخامسة من عُمره، وفيها يحصل الطفل على تعليم شامل يهدف إلى تنمية جوانب شخصيته في النواحي العقلية، والجسدية، والاجتماعية، والروحية، والعاطفية. ويتم تقديم هذا التعليم في مؤسسة تعرف برياض الأطفال أو الحضانة". (العساف، ٢٠٢٠، ص ٥٤٥)

التعريف الإجرائي: نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة للأطفال من سن (٣-٦) سنوات ويهيئهم للالتحاق بمرحلة التعليم الابتدائي وذلك في ضوء الدراسات المستقبلية التي تقوم بها الجامعات السعودية.

الدراسات المستقبلية: تُعرف الدراسات المستقبلية من قِبل الجمعية الدولية للدراسات المستقبلية على أنها: "مجال معرفي أوسع من العلم، حيث تستند إلى عدة عناصر رئيسية:

- أولاً: تركز هذه الدراسات على استخدام الطرق العلمية لاستكشاف المستقبل ودراسة الظواهر الخفية.

- ثانياً: تتجاوز هذه الدراسات حدود العلم التقليدي؛ حيث تدمج المساهمات الفلسفية والفنية بجانب الجهود العلمية.
- ثالثاً: تتعامل هذه الدراسات مع مجموعة واسعة من البدائل والخيارات الممكنة، دون الالتزام بإسقاط مفردة محددة على المستقبل.
- رابعاً: تناول هذه الدراسات المستقبل في فترات زمنية تتراوح بين ٥ و ٥٠ عاماً" (منصور، ٢٠١٣، ص ٣٦).

التعريف الإجرائي: يقصد بها في البحث الحالي: أنها الدراسات التي تقوم بها الجامعات السعودية بهدف التعرف على المشكلات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة؛ من أجل إيجاد حلول علمية لها، وتحديد اتجاهات الأحداث وتحميل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي لمرحلة الطفولة المبكرة، والتي يمكن أن يكون لها تأثير عليها في المستقبل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الجامعات السعودية (الدور، والمعوقات، والتحديات) في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.

أولاً: الجامعات السعودية ودورها في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة:

لقد أثبت التاريخ، أنّ الجامعات السعودية قدمت على مدى عقود عدة أدلة تفيد بدورها الحيوي في تحقيق تغيير إيجابي في نظام التعليم، وقد تمثل هذه الدور في قدرة أعضاء هيئة التدريس على تعزيز جودة التعليم العام بصفة عامة، وتحسين مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، من خلال تحويل المحتوى النظري في الأدبيات إلى ممارسات مرتبطة بالواقع. بالإضافة إلى ذلك، تمتلك الجامعات السعودية القدرة على دعم عمليات التعلم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكرة (القحطاني، ٢٠٢١).

وتتحقق هذه الأمور من خلال الدراسات المستقبلية التي تقدمها الجامعات السعودية، والتي تضمن أفضل الممارسات المعاصرة المتعلقة بمعايير قبول معلمات مرحلة الطفولة المبكرة. وتركز هذه الدراسات على فلسفة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال اللعب والعمل، مع التركيز على الإعداد المهني للمعلمات وتوظيف المهارات والمكون البحثي والتدريب العملي والتوظيف الفعَّال

للتكنولوجيا وامتلاك مهارات اللغة والمشاركة الفعَّالة كمعلمة في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة (العساف، ٢٠٢٠).

وبناءً عليه، يتأكد على القائمين على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة استشعار دور الجامعات السعودية، وخاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي في الدراسات المستقبلية وزيادة المعرفة وتحديثها، ومساهمة المجالات الاجتماعية بفعالية وإيجابية في تلبية احتياجات الفرد والمجتمع الفورية والمستقبلية من خلال توفير كوادر بشرية متخصصة وتحديد الاحتياجات والمهارات والأولويات المستقبلية التي تواجه مرحلة الطفولة المبكرة (العمري، ٢٠١٧).

ويشير علوط (٢٠١٧) إلى أن دور الجامعات في تطوير مرحلة الطفولة يتجلى من خلال تفعيل الأبعاد الاستشرافية لعلم الاجتماع، حيث يتحقق ذلك من خلال إثراء هذه الدراسات بتلاقح النظريات والمناهج بين التخصيص، وجعل هذه الدراسات أكثر قرباً من الاستفادة العملية في توجيه قرارات الفاعلين ووضع الاستراتيجيات، بدل أن تبقى مجرد كتب عالية الأناقة في رفوف المكتبات.

ويؤكد الحوت (٢٠١٦) على أهمية دور الجامعات في إجراء الدراسات المستقبلية للتخطيط التربوي، حيث تمثل الجامعات الأساس المعرفي الذي يعتمد عليه تخطيط التعليم، والتي توفر للمخططين التربويين مجموعة متنوعة من الخيارات التعليمية والاجتماعية لتسهيل اختيار الخيار الأمثل.

ويعتقد المطيري (٢٠٢١) أن الجامعات السعودية يمكن أن تسهم في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة من خلال البحث العلمي وإجراء الدراسات المستقبلية، وتقديم حلول مهنية لمشاكل هذه المرحلة، وتخصيص ميزانية محددة لدعم هذه الدراسات لتطوير التعليم، ومنح جوائز للبحث التميز في مجال الدراسات المستقبلية في التعليم، وإعداد تقارير وأوراق عمل لصانعي القرار التعليمي والتربوي في مرحلة الطفولة المبكرة، وتمويل المشاريع البحثية المشتركة للباحثين في هذا المجال.

ويشير نصر (٢٠١٣)، والقحطاني (٢٠٢٠) إلى أن الجامعات لها دور كبير في تطوير مرحلة الطفولة من خلال ما يلي:

- تقوم الجامعات بإنشاء وحدات إدارية مستقلة مخصصة للدراسات المستقبلية في الهيئات الحكومية والخاصة والمنظمات الأهلية، حيث تشمل مهامها اقتراح سياسات جديدة لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة، وتوفير مرجعيات مستقبلية لاتخاذ القرارات، والمساهمة في إصلاح مؤسسات رياض الأطفال وتحديث أنظمتها، بالإضافة إلى التنبؤ بالتأثيرات المستقبلية للسياسات والتشريعات والقرارات الحالية.
- تقدم الجامعات مشاريع علمية بالتعاون مع جامعات دولية وعالمية متخصصة في الدراسات المستقبلية لتطوير التعليم، مما يضمن لأعضائها الحرية الأكاديمية الكاملة للإبداع والابتكار، ويشجع المتميزين من الباحثين في مجال الدراسات المستقبلية ذات الصلة بالتعليم.
- توفر الجامعات هياكل إدارية مرنة وفعالة، بقيادات تتميز برؤية مستقلة وتخلو من القيود البيروقراطية، مما يسهل عملية البحث والتطوير في مجالات التعليم.

وترى الباحثة أن الجامعات السعودية قد خطت خطوات كبيرة في مجال تطوير مرحلة الطفولة المبكرة، فسعت إلى فتح أقسام أكاديمية تقدم برامج البكالوريوس في تخصص الطفولة المبكرة بكليات التربية في بعض الجامعات، بهدف إعداد كفاءات وطنية متخصصة منافسة محلياً في هذا المجال تسهم في خدمة المجتمع، وتقدم تعليم متميز عالي الجودة لإعداد الكفاءات المتخصصة في الطفولة المبكرة، والارتقاء بمنظومة التعليم الجامعي بما يحقق التنمية المهنية والمعرفية للدارسات في مجال الطفولة المبكرة.

ثانياً: المعوقات والتحديات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير مرحلة الطفولة باستخدام الدراسات المستقبلية:

يرى جوهر (٢٠١٥) أن هناك معوقات تواجه الجامعات السعودية في تطوير مرحلة الطفولة باستخدام الدراسات المستقبلية منها ما يلي:

- قصور العناصر البشرية واللوجيستية في قطاع التعليم عن الاستجابة لدواعي التغيير
- التناقض القائم بني التزام التربية بالإبقاء على ما هو موجود من الأنظمة والأساليب، وإحساس السلطات التعليمية بضرورة التطوير للمستقبل.

- قصور أجهزة الإدارة في المؤسسات التعليمية في فهم الواقع، وفي فهم غايات التغيري إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة .
- طبيعة السياسات التعليمية ذاتها، من حيث كونها كثرية التقلب، وضعيفة الارتباط بالسياسات القومية المتبعة في القطاعات الأخرى للنشاط خارج التعليم

وترى الباحثة أن الميزانيات المرصودة لتطوير التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية تنفق على مشاريع يرى القادة التربويون أهميتها، وبتالي تقدم على تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة، مما يجعل مثل هذا المشروع المهم يتأخر أو يؤجل لميزانيات مستقبلية. كما أن من أهداف «رؤية ٢٠٣٠» بناء العقول القادرة على التنبؤ بالإشكاليات المستقبلية، والتمكن من بحث الخيارات والبدائل الحديثة، وهو المحور الذي اهتمت به رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما يستلزم من أجل تحقيق هذا الهدف –من وجهة نظر الباحثة– التفكير في تطوير العقلية القائمة على تطبيق الاستراتيجيات بالجامعات السعودية، وبناؤها وتمكينها من المعارف والمهارات والسلوكيات التي من شأنها رفع القدرات والإمكانات، للوصول إلى أعلى مستوى.

المحور الثاني: الدراسات المستقبلية:

أولاً: مفهوم الدراسات المستقبلية:

الدراسات المستقبلية هي تلك التي تجمع بين الأساليب العلمية، واتخاذ القرارات الأخلاقية والعقلانية، والإجراءات الهادفة من أجل التأثير على المستقبل بطريقة إيجابية، وتعتبر معرفة الأحداث المستقبلية غير مؤكدة، ولكن تسعى هذه الدراسات إلى محاولة تحقيق المستقبل الإيجابي من خلال الأساليب العلمية والتجريبية. (Lombardo, 2011).

وعرفتها مجناح بأنها "مجموعة من البحوث والدراسات التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية والعمل على إيجاد حلول علمية لها، كما تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث وتحميل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي، والتي يمكن أن تؤثر على مسار الأحداث في المستقبل" (٢٠٢٢، ص ٦٥٥)

وعليه يمكن تعريفها بأنها: الدراسات التي تقوم بها الجامعات السعودية بهدف التعرف على المشكلات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من أجل إيجاد حلول علمية لها، وتحديد اتجاهات

الأحداث وتحميل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي لمرحلة الطفولة المبكرة والتي يمكن أن يكون لها تأثير عليها في المستقبل.

ثانياً: الجذور التاريخية للدراسات المستقبلية:

تأخر ظهور المنهجيات العلمية للدراسات المستقبلية رغم ثراء التراث الفكري والفلسفي بالمستقبل حتى ستينيات القرن العشرين، وقد رصد مؤرخو المستقبليات البدايات المنهجية لتلك الأعمال والتي تعود للقرن التاسع عشر (نصر، ٢٠١٣).

وذكر مجناح (٢٠٢٣) أن بداية الاهتمام بالدراسات المستقبلية في الوطن العربي ترجع إلى سبعينيات القرن العشرين، حيث كانت الإسهامات في تلك الفترة محدودة ومتقطعة، ثم بدأت تتزايد أهميتها مع حلول الثمانيات والتسعينات.

وجذبت الدراسات المستقبلية أنظار الباحثين التربويين واهتمامهم في السنوات القليلة الماضية، وهو اتجاه يدل على أن اهتمام التربويين قد بدأ يبتعد عن الاهتمام بالماضي وبالحاضر، وبكل ما فيهما من مشكلات ونقائص نحو الاهتمام بالمستقبل المحتمل والمرغوب فيه (جوهر، ٢٠١٥).

ثالثاً: أهمية الدراسات المستقبلية:

ذكر كلا من بلمودن (٢٠١٦)، نصر (٢٠١٦)، منصور (٢٠١٣)، محمد(٢٠٢٠)، عبدالتواب (٢٠٢٣) أن أهمية الدراسات المستقبلية تكمن في النقاط التالية

- تحاول الدراسات المستقبلية أن ترسم خريطة شاملة للمستقبل من خلال استقراء الاتجاهات الممتدة عبر الأجيال والتنبؤ بالاتجاهات المحتملة في المستقبل.
- بلورة الخيارات الممكنة والمتاحة وتوجيه عمليات اتخاذ القرار بينها.
- تساعد الدراسات المستقبلية على التنبؤ بالأزمات قبل حدوثها والتهيؤ لمواجهتها، مما يسهم في تخفيف تأثيرها.
- تُعَد الدراسات المستقبلية مهمة في تطوير التخطيط الاستراتيجي القائم على التوقعات المستقبلية.

- توجيه عمليات اتخاذ القرار من خلال توفير مرجعيات مستقبلية لصانعي القرار واقتراح مجموعة متنوعة من الحلول الممكنة للمشكلات.
- زيادة المشاركة الديمقراطية في صنع المستقبل وتشكيل سيناريوهاته، والتخطيط له بشكل أكثر شمولًا.

رابعاً: متطلبات الدراسات المستقبلية في التربية:

أشار كلاً من الحضيف (٢٠٢١)، حسيب (٢٠١٩)، محمود (٢٠١٦)، إمام (٢٠٢٠) إلى متطلبات الدراسات المستقبلية في التربية، وهي على النحو الآتي:

- يجب توافر منهج واضح المعالم عند دراسة الدراسات المستقبلية، مع استخدام مناهج وأدوات بحثية متقدمة وتوافر قاعدة بيانات شاملة.
- يتطلب الفهم الجيد للمستقبل دراسة الماضي وفهم الحاضر، حيث يتعين علينا استخلاص الدروس من الماضي وتحليل الوضع الحالي.
- تجديد المعرفة بشكل دائم يعد أمراً أساسياً في الدراسات المستقبلية، حيث يتطلب ذلك مواكبة التطورات واستفادة من التجارب السابقة لتقديم رؤى جديدة.
- الوعي بالبعد الزمني للظواهر يساهم في فهم أعمق لتطور الأحداث والظواهر، مما يسهل التنبؤ بمساراتها المستقبلية.
- يجب أن تشمل الدراسات المستقبلية قضايا متعددة ومتنوعة، مما يتطلب انتباهاً متجدداً لمختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- ينبغي متابعة المتغيرات الجديدة وفهمها بروح علمية ومنطقية للتمكن من تشكيل رؤية مستقبلية شاملة ومناسبة.

خامساً: الأهداف التربوية للدراسات المستقبلية:

تهدف الدراسات المستقبلية إلى الاستكشاف أو الابتكار، والفحص والتقييم، واقتراح المستقبلات الممكنة والمحتملة والمفضلة. ويرى الكثير من الباحثين أن الدراسات المستقبلية تعمل على تحقيق مستقبل أفضل، سواء عبر التحكم فيه أو على الأقل المشاركة في صنعه. وأن الهدف الأساسي

للدراسات المستقبلية هو تعزيز الرفاهية البشرية، ويمكن تحقيق هذا الأهداف من خلال تخطيط مستقبلات بديلة ممكنة ومحتملة ومرغوبة أندرسون (Anderson. 2007).

ويرى الحضيف (٢٠٢١) أنه توجد أهداف تربوية وتعليمية للدراسات المستقبلية من خلالها يمكن إيجاد حلول للعديد من المشكلات التربوية المتوقعة والمشكلات القائمة ومنها:

- التعامل المرن مع مفاهيم وأدوات وطرق المستقبليات لتوفير أساس للدراسات المستقبلية.
- تمكين معلمي الدراسات المستقبلية من كشف المواد المقدمة للطلاب وفهم نشأتها ودلالاتها واكتشاف مساراتها ومصادرها.
- تعزيز تكوين وتدعيم الاتجاهات لدى الطلاب من خلال الدراسات المستقبلية.
- يساعد تعليم المستقبليات للأفراد على تنمية مهارات المواطنة، مما يجعلهم مستعدين بشكل جيد للأعمال الإنتاجية.

سادساً: أساليب الدراسات المستقبلية:

بالنسبة لأساليب الدراسات المستقبلية، صنف بيل (Bell, Wendell,2009) الأساليب المختلفة التي تستخدم في الدراسات المستقبلية إلى أساليب كمية وأساليب كيفية. وتعتمد الأساليب الكمية على الأسس الرياضية. بينما تعتمد الأساليب الكيفية بشكل أقل على القياسات العددية ونادراً ما تعتمد على التحليل الإحصائي.

وأشار باحثون منهم جوهر (٢٠١٥)، ومحمد (٢٠٢٠)، والحضيف (٢٠٢١)، إلى وجود اتفاق بين معظم الباحثين في هذا المجال حول الأساليب التي يمكن استخدامها في تحليل البيانات:

١. **الأساليب الكمية:**

- أسلوب التنبؤ: يستند هذا الأسلوب إلى تقدير مستقبل ظاهرة معينة باستناد إلى الحقائق والمعلومات التاريخية.
- أسلوب الارتباط: يتعلق هذا الأسلوب بدراسة العلاقة بين المتغيرات المؤثرة على الظاهرة، حيث يتم تحديد مدى الترابط بينها، سواء كانت مترابطة أو غير مترابطة.

- أسلوب دالفي: يتضمن عرض جميع الاحتمالات المختلفة لتطور ظاهرة معينة مستقبلاً، مع استبعاد الاحتمالات الضعيفة تدريجيًا.
- أسلوب دولاب المستقبل: يقوم على اختيار حدث مركزي ورصد جميع الآثار المترتبة عليه.
- أسلوب التفتيت: يتمثل في تحديد الأسباب التي أدت إلى حدوث الظاهرة في الماضي على شكل نسب مئوية.

٢. **الأساليب الكيفية:** وهي متعددة ولا مجال لتوضيحها بالتفصيل، ولكن يجب التأكيد على أن جميع تلك الأساليب تتطلب خبرة ومهارة الباحث بشكل فردي، بما يتجاوز استخدام النماذج الإحصائية والرياضية.

٣. **الجمع بين الأساليب الكمية والكيفية:** يؤكد هذا الأسلوب على ضرورة عدم فصل الأساليب السابقة عن بعضها البعض وتضمينهما في دراسة أي ظاهرة، مع مراعاة الفجوة الواضحة بين الدقة وعدم الدقة في القياس، وتوظيف النماذج الكمية المناسبة في تحليل البيانات بناءً على خبرة ومهارة الباحث، مع مراعاة توجهاته الإنسانية والشخصية.

سابعاً: مبادئ ومرتكزات أساسية لاستخدام الدراسات المستقبلية في التربية.

حدد كلا من جندلي (٢٠١٧)، محمد (٢٠٢٠) مجموعة من المبادئ الأساسية للدراسات المستقبلية

- **مبدأ الاستمرارية:** وهو بمثابة حلقات زمنية متواصلة تنطلق من الماضي مرورا بالحاضر وصولا عند المستقبل.
- **مبدأ التماثل:** أي تكرار بعض أنماط الحوادث على نمط متشابه من فترة زمنية إلى أخرى.
- **مبدأ التراكم:** إي تراكم نفس الأحكام على نفس الحوادث مع اختلاف الأفراد لفترات زمنية متعاقبة.

ثامناً: مقومات الدراسات المستقبلية:

صنف كلاً من محمد (٢٠٢٠)، والمطيري (٢٠٢١)، وإبراهيم (٢٠٢٣) مقومات الدراسات المستقبلية كالتالي:

- المقوم البديهي (الحدس): يعتمد على توقعات واستنتاجات الباحث دون دعمها بقواعد موضوعية، ويعكس ذلك تجربة وفهم الفرد.
- المقوم الاستكشافي (الاستطلاع): يعتمد على البيانات والمعلومات الكمية والكيفية لتحليل العلاقات والتفاعلات المستقبلية، واستكشاف الآثار المحتملة بناءً على فرضيات الباحث.
- المقوم المعياري (الاستهداف): يعتمد على كفاءة الباحث والتقنيات العلمية المتاحة، ويتضمن تحديد الأهداف واستخدام أساليب بحثية مثل الاستثارة الذهنية الجماعية واستشارة الخبراء.
- مقوم الانساق الكلية: يركز على مجمل المتغيرات في إطار موحد ويجمع بين المقومين السابقين بشكل متكامل، مع التأكيد على أهمية دراسة ماضي الظاهرة المدروسة.

المحور الثالث: أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وأبرز خصائصها:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة فترة التفتح والانطلاق، والكشف عن المواهب والميول والقدرات، فهي المرحلة التي يتم فيها توجيه الطفل وإكسابه العادات وممارسة السلوك الإيجابي، وصقل جوانب شخصيته وتأهيله لإتمام مراحل الدراسة التي تلي هذه المرحلة، فهي النواة الأولى والمهمة التي تستحق الدعم المستمر، والمتابعة الدائمة.

ولقد اهتمت وزارة التعليم بدعم مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من أجل رعاية الطفولة والارتقاء بمستواها من كافة الجوانب، في ظل التوسع الكمي لرياض الأطفال في المملكة وإلزامية هذه المرحلة، حيث أصبحت شرطًا لالتحاق الطفل في المرحلة الابتدائية وما واكب ذلك من الحاجة الماسة لإعداد وتأهيل معلمات متخصصات في رياض الأطفال وفق رؤية ورسالة واضحتين لتخريج معلمات متخصصات في مجال رعاية طفل ما قبل المدرسة بشكل علمي مدروس من كافة الجوانب، يحقق أهداف العمل التربوي، ويساعد على نمو الطفل.

وبذلت المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة ومستمرة للارتقاء بمستوى رياض الأطفال، ومن هذه الجهود رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والتي هدفت إلى: "أن يحصل كل طفل سعودي –أينما كان– على فرص تعليم جيدة وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر" حيث تستند فلسفة تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية إلى بناء منظور نمائي قادر على مخاطبة الأطفال لرعايتهم وتعليمهم من الولادة إلى ست سنوات، مرتكزاً على نظريات تربوية تهدف إلى إشراك الأطفال عن طريق التعلم من خلال اللعب الذي يشكل حجر الزاوية لاستكشاف وتجربة ما حولهم.(الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال، ٢٠١٨م)

وتسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير رياض الأطفال، والتوسع بخدماتها لتشمل جميع مناطق المملكة، لتحقيق الهدف الإستراتيجي "ضمان التعليم الجيد المنصف، والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" من خلال المؤشر "نسب القيد الإجمالية في رياض الأطفال" التي من أهم أهدافها رفع نسبة التحاق الأطفال في رياض الأطفال من ١٧٪ إلى ٩٥٪ في عام (٢٠٣٠)، كما تدعم الوزارة مشاريع عديدة من ضمنها "تعزيز ورفع مهارات التربويات في الطفولة المبكرة".(موقع وزارة التعليم:www.moe.gov.sa)

وتتميز مرحلة الطفولة المبكرة بالعديد من الخصائص الهامة التي تشكل أساساً لتطور الطفل ونموه الشامل. ومن هذه الخصائص المميزة لهذه المرحلة:

- **النمو السريع**: تشهد مرحلة الطفولة المبكرة نموًا سريعًا في الحجم والوزن والطول، حيث يحدث تطور جسدي ملحوظ.
- **استكشاف العالم**: يكتشف الطفل العالم من حوله من خلال التجارب، حيث يستشعر الأشياء ويستكشفها باستخدام حواسه.
- **التواصل غير اللفظي**: يعتمد الطفل في هذه المرحلة على التواصل غير اللفظي مثل التعبيرات الوجهية والحركات الجسدية للتعبير عن مشاعره واحتياجاته.
- **تطور اللغة**: يتعلم الطفل في هذه المرحلة الأولى بضع كلمات ثم يبدأ في تكوين الجمل البسيطة وتطوير مهارات اللغة.

- **اللعب والخيال والتعلم بالتكرار:** يلجأ الطفل إلى اللعب والخيال كوسيلة لاكتشاف العالم وتعلم المهارات الاجتماعية والتفاعلية.
- **التأثير الأسري:** تلعب الأسرة دورًا حاسمًا في تشكيل شخصية الطفل ونموه الاجتماعي والعاطفي.
- **تطور المهارات الحركية:** يتقن الطفل العديد من المهارات الحركية الأساسية مثل المشي والزحف والإمساك بالأشياء.

فمرحلة الطفولة المبكرة هي فترة حيوية مهمة لتكوين الشخصية وتحديد مسار التطور اللاحق، لذا يتعين فهم تلك الخصائص وتقديم الدعم والاهتمام للأطفال خلال هذه الفترة الحساسة (المختار، ٢٠٢٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كامبل، وفارجا (Campbell-Barr, & Varga, 2015) إلى التعرف على اتجاهات معلمي الطفولة المبكرة نحو تعليم الأطفال وكفاءتهم العاطفية، ودور التعليم العالي في تطوير مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم المتعلقة بالسياق الاجتماعي في بيئة التعلم. وقامت الدراسة بالمقارنة بين المجر وإنجلترا، باستخدام منهج مختلط، حيث شملت المعلمين الذين يدرسون في مؤسستين للتعليم، واحدة في المجر والأخرى في إنجلترا. وقد تم توزيع استبانة على عدد من المعلمين، حيث استجاب له (٦٦) معلماً من إنجلترا و(٧٤) من المجر. وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجر يقضون وقتاً أطول في مشاهدة الممارسين فعلياً وأداء المهام العملية مقارنة بالطلاب في إنجلترا. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب يواجهون صعوبة في ربط النظرية بالتطبيق.

هدفت دراسة فازيده وآخرون (Fazidah, and et al.2018) إلى تحليل تسع مقالات وأربعة تقارير منشورة حول السيناريوهات المستقبلية التي أنتجها خبراء وممارسو دراسات الاستشراف من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الماليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوثائقي، ويمكن من خلالها التعرف على مساعي الاستشراف في التعليم العالي الماليزي الذي يحدد تفاصيل الإطار المفاهيمي المعتمد، والأساليب والنتائج والمناقشات مع إشارة قوية إلى الأهمية المطلقة للدراسات المستقبلية في

استطلاع صورة ديناميكية للمستقبل المفضل؛ مما قد يؤدي لاحقاً إلى إطلاق التفكير المستقبلي الأعمق ومجتمع التعليم العالي الموجه نحو الابتكار، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز القضايا التي تم مناقشتها في هذه المقالات والتقارير تدور حول تغيرات البيئة الاقتصادية العالمية الديناميكية، والتعليم العالي في عصر رقمي.

هدفت دراسة النجار (٢٠١٩) إلى التعرف على الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أدوات البحث في استبانة الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية. وتكونت العينة من (٤١) عضو من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية التربية بجامعة الأقصى. وأظهرت النتائج أن بُعد موازنة البحث التربوي حصل على الترتيب الأول وبُعد الأبحاث التجريبية حصل على الترتيب الثاني، وبُعد الأبحاث المشتركة حصل على الترتيب الثالث، وإدارة المجلات التربوية حصل على الترتيب الرابع، وحصلت الدرجة الكلية لمستويات مجالات الاستبانة على (٩٠,٨٢٪).

هدف دراسة سبحي (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع إدارة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، ووضع تصور مقترح لتطوير إدارة رياض الأطفال في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد اشتملت العينة على (٢٨٦) معلمة بمدينة الطائف. وطبقت فيها المقابلة الشخصية والاستبيان، وتوصلت النتائج إلى أن رياض الأطفال في المملكة تحققت رؤيتها وفلسفتها بدرجة متوسطة، وتم تحقيق آليات تفعيل نظم تكنولوجيا المعلومات والتقنيات التعليمية برياض الأطفال في المملكة بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الخدمات المقدمة بإدارة رياض الاطفال في المملكة العربية السعودية ذات جودة عالية، وأن الإمكانات البشرية برياض الأطفال في المملكة متوفرة بدرجة كبيرة، وأن عملية الاتصال والتغذية الراجعة برياض الأطفال في المملكة متوفرة بشكل كبير.

هدفت دراسة إمام (٢٠٢٠) إلى الكشف عن الدراسات المستقبلية وتطوير المناهج الدراسية، رؤية استشرافية. وتم استعراض مفهوم الدراسات المستقبلية وأهميتها، والسياق التاريخي لتطور هذه الدراسات، ثم توضيح لأهم الأساليب التي تعتمد عليها، إلى جانب عرض أهم توجهات التغيير الكبرى لصياغة المستقبل، ومن ثم مجالات التوظيف العملي للدراسات المستقبلية وكيف يمكن الاستفادة من مجالات ونتائج الدراسات المستقبلية لتطوير المناهج الدراسية وبما يرسم ملامح مدرسة

المستقبل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج: التوسع في التعليم عن بعد، واستخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، خاصة مرحلة الطفولة المبكرة، وإعداد المناهج التي تدعم تنمية المهارات كالتفكير الناقد، والتحليل المنطقي والتفكير المستقل، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن التعليم في المستقبل سيكون أكثر تخصصاً خاصة في مرحلة رياض الأطفال.

هدفت دراسة المنتشري (٢٠٢٠) إلى بيان الأدوار المستقبلية للجامعات السعودية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال وظائفها الثلاث (التدريسية والبحثية والخدمية)، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي لجمع البيانات من ستة عشر (١٦) خبيراً أكاديمياً في الجامعات السعودية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية ستة وأربعين (٤٦) دوراً مستقبلياً يجب أن تتجه نحوه الجامعات في المستقبل، حيث توزعت هذه الأدوار على الوظائف الجامعية الثلاث وفق ما يلي: ثمانية عشر (١٨) دوراً مستقبلياً في الجانب التعليمي، وستة عشر (١٦) دوراً مستقبلياً في الجانب البحثي، و اثنا عشر (١٢) دوراً مستقبلياً في جانب خدمة المجتمع.

هدفت دراسة المطيري (٢٠٢١) إلى بناء رؤية مستقبلية لتطوير دور الجامعات السعودية لمسؤوليتها المجتمعية في ضوء الخبرات الدولية، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي الكيفي لتحليل وثائق (٨) جامعات دولية رائدة في مجال دورها لمسؤوليتها المجتمعية. واستعانت الدراسة بمجموعة مشاركين من عمداء ووكلاء عمادات خدمة المجتمع وبعض رؤساء برامج المسؤولية المجتمعية بالجامعات السعودية وكان عددهم (٢١) مشاركاً و(٧٢) مشاركاً في الاستبانة. واتبعت الدراسة إحدى منهجيات الاستشراف، وهي منهجية تصور الرؤى المستقبلية، من الخبراء في مجال المسؤولية المجتمعية وكان عددهم (١٢) خبيراً. وتوصلت النتائج إلى أن واقع دور الجامعات السعودية لمسؤوليتها المجتمعية بشكل عام جاء متوسطاً.

هدفت دراسة جون (John, 2022) إلى التعرف على دور الدراسات المستقبلية للتعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، باستخدام الاستبانة التي وزعت على مجموعة من الجامعات بلغت (٩) جامعات، وأسفرت النتائج أنه قد يكون من المفيد تناول الدراسات المستقبلية في أبحاث التعليم العالي في مجال العلوم الاجتماعية باستخدام أساليب الدراسات المستقبلية. حيث يضمن مثل هذا التخطيط الواعي للمستقبل لبحوث التعليم العالي في تحقيق نتائجها وتفسيراتها، وتسهم في

المستقبل القريب في تحديد المشكلات، والبحث عن إصلاحات التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة لعدة مقترحات يمكن أن تسهم في تحسين بحوث التعليم العالي في مجال العلوم الاجتماعية في معالجة بعض قضايا التعليم.

هدفت دراسة عبد التواب (٢٠٢٣) إلى التعرف على نشأت وتطور الدراسات المستقبلية، ودورها في الحد من الأزمات، والإلمام بما يمكن أن تقدمه الدراسات المستقبلية في مجال التخطيط الاستراتيجي والحد من حدوث الأزمات المستقبلية، واعتمد البحث على المنهج التاريخي ومنهج تحليل النظم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الدراسات المستقبلية ضرورة حتمية لأي تقدم أو تطور، وأن الدراسات المستقبلية مجال معرفي بيني متداخل وعابر للتخصصات من كل المعارف والمناهج العلمية، كما أظهرت النتائج ضرورة تدريب عناصر إدارة الأزمات على الاستفادة من نتائج الدراسات المستقبلية في أثناء الإعداد للتخطيط الاستراتيجي وتحديث المعلومات أولاً بأول كحد المعطيات المهمة عند إعداد الدراسات المستقبلية، وضرورة القراءة الجيدة للماضي مع الاستفادة من الحاضر في استشراف المستقبل، وضرورة الاستفادة من تجارب الآخرين في التعامل مع الأزمات المختلفة.

هدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) إلى التعرف على كيفية توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الأزهر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: جاء محور "توظيف الدراسات المستقبلية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٥)، وبدرجة عالية، وجاء محور "معوقات الدراسات المستقبلية" في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٣٢)، وبدرجة متوسطة، في حين جاء محور "واقع ممارسة الدراسات المستقبلية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٢٨)، وبدرجة متوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير النوع في جميع محاور الدراسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري الدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة أن الدراسة الحالية اختلفت من حيث الهدف والعينة مع جميع الدراسات التي سبق عرضها، بينما اتفقت من حيث المنهج والأدوات وهما المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات.

كما اتفقت مع دراسة كل من النجار (٢٠١٩)، المنتشري (٢٠٢٠)، المطيري (٢٠٢١)، جون (John, 2022)، إبراهيم (٢٠٢٣) في التركيز على دور الجامعات في تقديم الدراسات المستقبلية وتطويرها، والبحث فيها، واتفقت أيضاً مع دراسة المنتشري (٢٠٢٠)، والمطيري (٢٠٢١)، في كونها متعلقة بتطوير الدراسات المستقبلية بالجامعات السعودية، وأن أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهو ما لم تتناوله لدراسات السابقة من قبل في حدود علم الباحثة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عدة فوائد يمكن إجمالها فيما يلي:

١- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري للدراسة الحالية.

٢- البحث عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنب تكرار ما ورد فيها.

٣- تصميم وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها.

٤- الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة.

٥- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٦- الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.

٧- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها الباحثة في مادتها العلمية.

إجراءات الدراسة ومنهجها:

منهج الدراسة: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والذي يتم من خلاله دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويحدد العلاقة بين أبعادها ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً ويسهم في الوصول

لاستنتاجات وتعميمات لتطوير وتحسين الواقع الذي يتم دراسته وذلك لتعرف على دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة: مجتمع الدراسة يتمثل في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية التي فيها أقسام الطفولة المبكرة أو (قسم رياض الأطفال)، والبالغ عددهم (٢٨٠) عضواً خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٥هـ، بحسب آخر إحصائية لكل جامعة حكومية، وهي: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الأمير سطام، جامعة شقراء، جامعة الحدود الشمالية، جامعة نجران، جامعة القصيم، جامعة الجوف، جامعة جازان، جامعة الملك خالد، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل)، (وزارة التعليم، إحصائية غير منشورة، ١٤٤٦هـ).

عينة الدراسة: تم تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطةSimple random sample والتي تقوم على اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية تضمن التكافؤ بين جميع أفراد مجتمع الدراسة، ويمكن حساب الحد الأدنى للعينة العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة معلوم الحجم باستخدام معادلة كيرجيسي مورجان Krejcie and Morgan.

ومن ثم قامت الباحثة بنشر وتوزيع الاستبانة إلكترونياً على مجتمع الدراسة المستهدف خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٥هـ، مع مراعاة متغيرات وخصائص المجتمع الأصلي، وحصلت الباحثة على (٢٣٤) رداً مكتملاً، من (١١) جامعة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الأمير سطام، جامعة شقراء، جامعة الحدود الشمالية، جامعة نجران، جامعة القصيم، جامعة الجوف، جامعة جازان، جامعة الملك خالد، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل)، بما يمثل نسبة معاينة مقدارها (٨٣,٥٧٪) من إجمالي المجتمع الأصلي للدراسة، ويمكن وصف عينة الدراسة بحسب الخصائص الأولية (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التخصص) على النحو الموضح بالجدول.

جدول (١) وصف عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس:		
ذكر	٩	٣,٨٥٪
أنثى	٢٢٥	٩٦,١٥٪

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية:		
أستاذ	١٨	٧,٦٩٪
أستاذ مشارك	٣٦	١٥,٣٨٪
أستاذ مساعد	٨١	٣٤,٦٢٪
محاضر	٩٠	٣٨,٤٦٪
معيد	٩	٣,٨٥٪
سنوات الخبرة:		
من ١ إلى ٥ سنوات	٢٧	١١,٥٤٪
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٠٨	٤٦,١٥٪
أكثر من ١٠ سنوات	٩٩	٤٢,٣١٪
الدورات التدريبية في مجال التخصص:		
من ١ إلى ٥ دورات	٥٤	٢٣,٠٨٪
من ٥ إلى ١٠ دورات	٤٥	١٩,٢٣٪
أكثر من ١٠ دورات	١٣٥	٥٧,٦٩٪
إجمالي عينة الدراسة	٢٣٤	١٠٠,٠٠٪

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

- إن عينة الدراسة بحسب متغير الجنس قد تضمنت (٩) من فئة ذكر بنسبة (٣,٨٥٪)، و (٢٢٥) من فئة أنثى بنسبة (٩٦,١٥٪).
- إن عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية قد تضمنت (١٨) من فئة أستاذ بنسبة (٧,٦٩٪)، و (٣٦) من فئة أستاذ مشارك بنسبة (١٥,٣٨٪)، و (٨١) من فئة أستاذ مساعد بنسبة (٣٤,٦٢٪)، و (٩٠) من فئة محاضر بنسبة (٣٨,٤٦٪)، و (٩) من فئة معيد بنسبة (٣,٨٥٪).
- إن عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة قد تضمنت (٢٧) من فئة من ١ إلى ٥ سنوات بنسبة (١١,٥٤٪)، و (١٠٨) من فئة من ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة (٤٦,١٥٪)، و (٩٩) من فئة أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٤٢,٣١٪).

- إن عينة الدراسة بحسب متغير الدورات التدريبية في مجال التخصص قد تضمنت (٥٤) من فئة من ١ إلى ٥ دورات بنسبة (٢٣,٠٨٪)، و (٤٥) من فئة من ٥ إلى ١٠ دورات بنسبة (١٩,٢٣٪)، و (١٣٥) من فئة أكثر من ١٠ دورات بنسبة (٥٧,٦٩٪).

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الميدانية استبانة من إعداد الباحثة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة بما يحقق أهداف الدراسة، ويمكن عرض إجراءات بناء الاستبانة وتقنينها على النحو الآتي:

١- **الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال المحاور الآتية:

- المحور الأول: دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- المحور الثاني: المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- المحور الثالث: مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- **خطوات بناء الاستبانة:** تم إعداد الاستبانة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري من عرض وتحليل للدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال الدراسة، من خلال الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة بموضوع الدراسة والاستفادة منها في تحديد بنية الاستبانة وصياغة عباراتها.
- الاطلاع على المراجع العلمية للتعرف على الأسس والمعايير العلمية لبناء الاستبانة.
- تحديد أقسام الاستبانة ومحاورها الفرعية.
- صياغة عبارات الاستبانة بما يتلاءم مع محاور الاستبانة وتجهيزها في صورتها الأولية.

- عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري.
- تعديل الاستبانة وفق آراء ومقترحات المحكمين.
- التأكد من صلاحية الاستبانة بحساب معاملات الثبات والاتساق الداخلي.
- إعداد الصورة النهائية للاستبانة تمهيدا لتطبيقها على عينة الدراسة.

الصدق الظاهري للاستبانة

يمكن الحكم على الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتقدير مدى التوافق في تقديراتهم للفقرات وتقييمهم لمدى ارتباط الفقرات بالخصائص المستهدف قياسها. وللتأكد من صدق الاستبانة الظاهري وصدق المحتوى؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد الاطلاع على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وقد طُلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة العبارات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي له، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغير ذلك مما يرونه مناسباً.

وفي ضوء التوجيهات التي أبدها المحكمون؛ قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتغيرات التي اتفق عليها اغلب المحكمين، حيث عدلت صياغة بعض العبارات التي يرى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها، حيث تزداد وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لقياسه. وبعد دراسة ملاحظات وتوجيهات المحكمين؛ صيغت الاستبانة في صورتها النهائية حيث بلغ عدد عبارات أدوات الدراسة في صورتها النهائية (٤٧) عبارة.

وقد شملت أداة الدراسة قسما بعنوان البيانات العامة (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال التخصص)، كما تضمنت عدة محاور، ويوضح الجدول (٢) وصف محاور أداة الدراسة وتوزيع العبارات بتلك المحاور والتدرج Rating scale المستخدم للتعرف على استجابات عينة الدراسة على عباراتها.

جدول (٢) وصف أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	نوع تدرج الاستجابة (Rating scale)
دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٦	تدرج ليكرت Likert خماسي لدرجة الموافقة، كالآتي: - كبيرة جدا (٥) - كبيرة (٤) - متوسطة (٣) - ضعيفة (٢) - لا أوافق مطلقا (١)
المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٥	
مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٦	
إجمالي الاستبانة	٤٧	

٣- الاتساق الداخلي للاستبانة

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل عبارات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, 2012)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا، وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	١	٠,٦٤**	١	٠,٧٦**
٢	٠,٧٠**	٢	٠,٥٦**	٢	٠,٦٣**
٣	٠,٧٢**	٣	٠,٥٩**	٣	٠,٨٣**
٤	٠,٦٤**	٤	٠,٧٠**	٤	٠,٧٩**
٥	٠,٨٩**	٥	٠,٥٠**	٥	٠,٨٠**
٦	٠,٨٩**	٦	٠,٤٩**	٦	٠,٧٠**
٧	٠,٧٥**	٧	٠,٦٤**	٧	٠,٨٥**
٨	٠,٨٧**	٨	٠,٧٨**	٨	٠,٨١**
٩	٠,٨٣**	٩	٠,٧٢**	٩	٠,٧١**

دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	
١٠	٠,٨٢**	١٠	٠,٦٩**	١٠	٠,٨٤**
١١	٠,٧٦**	١١	٠,٦٨**	١١	٠,٩٠**
١٢	٠,٨٧**	١٢	٠,٦٢**	١٢	٠,٧٣**
١٣	٠,٨٤**	١٣	٠,٣٦**	١٣	٠,٨٥**
١٤	٠,٧٨**	١٤	٠,٤٢**	١٤	٠,٩٤**
١٥	٠,٨٢**	١٥	٠,٦٩**	١٥	٠,٩١**
١٦	٠,٨٦**			١٦	٠,٨٨**

** قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن جميع عبارات أداة الدراسة ترتبط بالمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٣٦) إلى (٠,٩٤)، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٤- تحليل الثبات للاستبانة

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبيانات ومقاييس الاتجاه (أبو علام، ٢٠١١). ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة.

جدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٦	٠,٩٦	مرتفع
المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٥	٠,٨٧	مرتفع

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة	١٦	٠,٩٦	مرتفع
إجمالي الاستبانة	٤٧	٠,٩٠	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (٠,٩٠)، كما أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الفرعية جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت من (٠,٨٧) إلى (٠,٩٦)، وجميعها قيم أعلى من القيمة (٠,٧٠) والتي تمثل الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (Field, 2009)، ويشير تحليل الثبات إلى ارتفاع مستوى الثبات لإجمالي الأداة وكافة محاورها الفرعية، وبالتالي الثقة في نتائج تطبيق الاستبانة وسلامة البناء عليها.

٥- **الأساليب الإحصائية**: تم استخدم بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية لتحليل استجابات عينة الدراسة، والتي تضمنت ما يلي:

١- معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha: لتحليل الثبات للاستبانة.

٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: لدراسة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣- المتوسط الحسابي Mean: للتعرف على متوسط استجابات أفراد العينة، ومن خلال قيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة أو محور يمكن معرفة درجة الموافقة المناظرة (كبيرة جداً / كبيرة / متوسطة /ضعيفة /لا أوافق مطلقاً)، كما يوضح الجدول (٥).

جدول (٥) الحكم على درجة الموافقة في ضوء المتوسط الحسابي

المـدى	درجة الموافقة
من ١ وحتى ١,٨٠	لا أوافق مطلقا
من ١,٨١ وحتى ٢,٦٠	ضعيفة
من ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠	كبيرة
من ٤,٢١ وحتى ٥	كبيرة جدا

كما تم ترتيب عبارات محاور الاستبانة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة، وذلك لمعرفة العبارات ذات الأولوية علما أنه عند تساوي المتوسطات الحسابية، يتم الترتيب وفق الانحراف المعياري من القيم الأقل للقيم الأكبر.

٤- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).

٥- الانحراف المعياري Standard deviation: لتحديد مدي تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي.

٦- البرامج المستخدمة في المعالجات الإحصائية: تم تحليل البيانات الخاصة بالدراسة باستخدام الإصدار السابع والعشرون لعام ٢٠٢٠م من البرنامج الإحصائيIBM SPSS Statistics، كما تم استخدام برنامج الإكسيل Microsoft Excel في تنسيق الجداول والرسوم البيانية.

٦- **تحليل المعلومات وتفسيرها:** يتم تحليل نتائج الدراسة، وذلك عن طريق عرض إجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على تساؤلاتها، ومُناقشتها وفقًا للمنهجيَّة العلمية، عن طريق قراءة التَّحليل الإحصائي للقِيَم من المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج الاختبارات، وفيما يأتي عرض نتائج الدِّراسة وتفسيرها ومُناقشتها.

نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بدور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

وللإجابة على هذا السؤال يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.

جدول (٦) نتائج استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة (ن=٢٣٤)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تهتم الجامعات بالتعاون مع مؤسسات رياض الأطفال من أجل التطوير المستمر لمرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٣٥	١,١١	متوسطة	٢
٢	تقترح الجامعات تطوير سياسات مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٣٨	١,٢٥	متوسطة	١
٣	توفر الجامعات المرجعيات المستقبلية للمسؤولين عن تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٩٦	١,١٣	متوسطة	٨
٤	تقدم الجامعات الاستشارات العلمية التي تساهم في إصلاح مؤسسات رياض الأطفال وتحديث نظمها.	٣,١٥	١,١٤	متوسطة	٤
٥	تقوم الجامعات بدراسات مستقبلية تساهم في التنبؤ بالآثار المستقبلية للسياسات والتشريعات والقرارات الحالية لمرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٠٤	٠,٩٨	متوسطة	٦
٦	تسعى الجامعات إلى تشكيل فرق بحثية متخصصة في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,١٥	١,٣٢	متوسطة	٥
٧	تشرف الجامعات على تنفيذ مهام ومسؤوليات الباحثين والمتخصصين في مجال تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,١٩	١,٢١	متوسطة	٣
٨	تعمل وحدات الأبحاث العلمية في الجامعات كمحور للدراسات المستقبلية وقاعدة بيانات للأبحاث والتحليلات في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٨١	١,١٥	متوسطة	١١
٩	تعمل الجامعات على تطوير وحدات الأبحاث من الروتين والبيروقراطية الإدارية لتطوير البحث في مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٨٨	١,٢٨	متوسطة	١٠
١٠	توفر الجامعات هياكل إدارية مرنة وفعالة، بقيادات تتميز برؤية مستقلة لتسهيل عملية تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٠٠	١,٢١	متوسطة	٧
١١	تقدم الجامعات مشروعات علمية بالتعاون مع جامعات دولية وعالمية متخصصة في الدراسات المستقبلية في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٣٨	١,٠٤	ضعيفة	١٦
١٢	تعقد الجامعات المؤتمرات العلمية المحفزة للإبداع والابتكار في مجال الدراسات المستقبلية لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٩٢	١,٢٤	متوسطة	٩

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٣	تمنح الجامعات جوائز للتميز العلمي في مجال الدراسات المستقبلية الخاصة بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٦٥	١,٣٦	متوسطة	١٥
١٤	توفر الجامعات حوافز مادية وعلمية (كحضور مؤتمرات وندوات علمية دولية ونشر بحوث) لتشجيع الباحثين المتميزين في مجال الدراسات المستقبلية لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٨١	١,٣٦	متوسطة	١٢
١٥	تخصص الجامعات ميزانية محددة لدعم الدراسات المستقبلية لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٧٧	١,٣٤	متوسطة	١٣
١٦	تهتم الجامعات بإعداد تقارير وأوراق عمل لصانعي القرار التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة.	٢,٧٣	١,٢٩	متوسطة	١٤
إجمالي دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		٢,٩٥	٠,٩٧	متوسطة	-

يتضح من الجدول (٦) أن درجة الموافقة جاءت متوسطة على إجمالي محور دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٢,٩٥)، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخُماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (٢,٣٨) إلى (٣,٣٨)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى متوسطة وضعيفة، وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات حصلت على نسبة مرتفعة، وأقل ثلاث عبارات حصلت على نسبة منخفضة، بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة:

- جاءت عبارة "تقترح الجامعات تطوير سياسات مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وانحراف معياري (١,٢٥)، وهو مُتوسِّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخُماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة.
- جاءت عبارة "تشرف الجامعات على تنفيذ مهام ومسؤوليات الباحثين والمتخصصين في مجال تطوير مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٣,١٩)، وانحراف معياري (١,٢١)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة.

- وجاءت عبارة "تهتم الجامعات بإعداد تقارير وأوراق عمل لصـــانعي القرار التعليمي في مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوســـط حســـابي (٢,٧٣)، وانحراف معياري (١,٢٩)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة.
- وجاءت عبارة "تقدم الجامعات مشـــروعات علمية بالتعاون مع جامعات دولية وعالمية متخصصة في الدراسات المستقبلية في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وهي الفئة التي تشـــير إلى خيار "أوافق بدرجة ضعيفة" في أداة الدِّراسة.

وتشير هذه النتائج إلى أن الجامعات السعودية بحاجة ماسة إلى ضرورة الاهتمام بإجراء الدراسات المستقبلية المتعلقة بمرحلة الطفولة المبكرة؛ وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة محتاج (٢٠٢٣) ودراسة عبد التواب(٢٠٢١) التي أوضحت أهمية الدراسات المستقبلية وضرورة الاهتمام بها، وتتفق أيضاً مع ذات الدراسات على أن الدراسات المستقبلية تُعَد مهمة في تطوير التخطيط الاستراتيجي القائم على التوقعات المستقبلية، وتتفق أيضاً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحضيف (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن الدراسات المستقبلية تساعد على تعزيز تكوين وتدعيم الاتجاهات لدى الطلاب من خلال الدراسات المستقبلية. وترى الباحثة من خلال النتائج أن تعليم المستقبليات للأفراد يساعد على تنمية مهارات المواطنة، مما يجعلهم مستعدين بشكل جيد للأعمال الإنتاجية الخادمة للوطن.

ثانياً: النتائج الخاصة بالمعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

وللإجابة على هذا السؤال يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.

جدول (٧) نتائج استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة (ن=٢٣٤)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	وجود قصور في فهم مؤسسات مرحلة الطفولة المبكرة للواقع وفهم غايات التغيير إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة.	٣,٧٣	١,٢٣	كبيرة	١٠
٢	التناقض القائم بين التزام مؤسسات الطفولة المبكرة بالإبقاء على ما هو موجود من الأنظمة والأساليب، وإحساس السلطات التعليمية بضرورة التطوير للمستقبل.	٣,٨١	٠,٩٦	كبيرة	٨
٣	طبيعة السياسات التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة كثيرة التقلب والتغيير المستمر وفقا لقرارات وزارة التعليم.	٣,٨١	١,٠٤	كبيرة	٩
٤	ضعف ارتباط السياسات التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة بالقطاعات الأخرى.	٤,٠٨	١,٠٠	كبيرة	٤
٥	النقص في وسائل وإمكانات التحرك من الواقع إلى التغيير المأمول في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٥	٠,٩١	كبيرة	١
٦	قصور العناصر البشرية واللوجيستية في مؤسسات مرحلة الطفولة المبكرة عن الاستجابة لدواعي التغيير المستقبلي.	٣,٩٢	١,١١	كبيرة	٦
٧	قصور بعض الجامعات السعودية عن بعض المتطلبات (بشرية- مادية- تنظيمية- تقنية- تثقيفية- إجرائية) من أجل القيام بالدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٥	٠,٩٥	كبيرة	٢
٨	توجد صعوبات تواجه الجامعات في تقييم البيئة التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٩٢	١,٠٠	كبيرة	٥
٩	عدم معرفة مدى جودة البرامج والمناهج والكفايات اللازمة لإعداد معلمات الطفولة المبكرة.	٣,٦٢	١,٣٤	كبيرة	١١
١٠	قلة معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس بالأبحاث والنظريات الحالية المتعلقة بالطفولة المبكرة لتحسين جودة بحوث تطوير هذه المرحلة.	٣,٥٤	١,٥٥	كبيرة	١٣
١١	صعوبة إجراء الدراسات المستقبلية؛ لأنها تحتاج إلى دراسة الماضي دراسة متأنية وتحليل الواقع بأساليب التحليل المناسبة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٢٧	١,٣٨	متوسطة	١٤
١٢	صعوبة الوصول لاستشراف الحلول المناسبة ووضع السيناريوهات المستقبلية الخاصة بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٣,٠٤	١,٣٥	متوسطة	١٥
١٣	تطوير مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج جهود بحثية كبيرة من جانب (الباحثين) وأعضاء هيئة التدريس في القيام بالدراسات المستقبلية.	٤,١٢	٠,٨٥	كبيرة	٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	قلة الاهتمام بنشر ثقافة إجراء الدراسات المستقبلية والتفكير العلمي المنظم لمواجهة مشكلات مرحلة الطفولة المبكرة وتطويرها.	٣,٨٥	١,٠٧	كبيرة	٧
١٥	صعوبة إجراء الدراسات المستقبلية بدون تطور في الوعي لدى الباحثين التربويين سواء في المؤتمرات أو البرامج الدراسية أو نتيجة لغرس هذا الوعي عن طريق برامج التعليم في مرحلة الإعداد لهم.	٣,٥٨	١,٤٥	كبيرة	١٢
إجمالي المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		**٣,٧٧**	**٠,٧٠**	**كبيرة**	**-**

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الموافقة جاءت كبيرة على إجمالي محور المعوقات التي تواجه الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (٣,٠٤) إلى (٤,١٥)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة ومتوسطة، وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات حصلت على نسبة مرتفعة، وأقل ثلاث عبارات حصلت على نسبة منخفضة، بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة:

- جاءت عبارة "النقص في وسائل وإمكانات التحرك من الواقع إلى التغيير المأمول في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.
- جاءت عبارة "تطوير مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج جهود بحثية كبيرة من جانب (الباحثين) وأعضاء هيئة التدريس في القيام بالدراسات المستقبلية"، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.
- وجاءت عبارة "قلة معرفة بعض أعضاء هيئة التدريس بالأبحاث والنظريات الحالية المتعلقة بالطفولة المبكرة لتحسين جودة بحوث تطوير هذه المرحلة"، بمتوسط حسابي (٣,٥٤)، وانحراف معياري (١,٥٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

- جاءت عبارة "صعوبة الوصول لاستشراف الحلول المناسبة ووضع السيناريوهات المستقبلية الخاصة بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، وانحراف معياري (١,٣٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة متوسطة" في أداة الدِّراسة.

وتشير هذه النتائج إلى وجود نقص في وسائل وإمكانات التحرك من الواقع إلى التغيير المأمول في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة، وأن ارتباط السياسات التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة بالقطاعات الأخرى ضعيف، وأن هناك قصور في بعض الجامعات السعودية عن بعض المتطلبات (بشرية- مادية- تنظيمية- تقنية- تثقيفية- إجرائية) من أجل القيام بالدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة. وترى الباحثة أن ذلك يتطلب الفهم الجيد للمستقبل في دراسة الماضي وفهم الحاضر، حيث يتعين علينا استخلاص الدروس من الماضي وتحليل الوضع الحالي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحضيف (٢٠٢١) والتي أوضحت أن الدراسات المستقبلية تهدف إلى التعامل المرن مع مفاهيم وأدوات وطرق المستقبليات لتوفير أساس للدراسات المستقبلية.

ثالثاً: النتائج الخاصة بمقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

وللإجابة على هذا السؤال يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة حول مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.

جدول (٨) نتائج استجابات عينة الدراسة حول مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة (ن=٢٣٤)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	اهتمام القيادات الجامعية بالقيام بالدراسات المستقبلية الخاصة بالتخطيط لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٢٣	٠,٩٣	كبيرة جدا	٧

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	زيادة وعي وإدراك القيادات الجامعية بأن الدراسات المستقبلية هي الأساس المعلوماتي الذي تقوم عليه عملية التخطيط للتعليم.	٤,٠٨	١,٠٧	كبيرة	١٢
٣	الوعي بأن الدراسات المستقبلية هي التي تزود المخططين التربويين بشتى صور المستقبلات التربوية والمجتمعية البديلة لاختيار أفضلها في نفس الوقت في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٣٨	١,٠١	كبيرة جدا	٣
٤	اهتمام الجامعات بجعل الدراسات المستقبلية أقرب إلى الاستفادة العملية في تنوير القرارات المستقبلية الخاصة بمرحلة الطفولة.	٤,٣١	١,١٠	كبيرة جدا	٥
٥	قيام الجامعات بالدراسات المستقبلية بهدف الوصول إلى استراتيجيات عملية تساهم في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٩	٠,٩٦	كبيرة	٨
٦	ينبغي على القائمين على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة بالانتباه لدور الجامعات وخاصة فيما يتعلق بالبحث في الدراسات المستقبلية وزيادة المعرفة وتحديثها.	٤,٤٢	٠,٩٣	كبيرة جدا	١
٧	تحديد الحاجات والمهارات والأولويات المستقبلية الخاصة مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٢٧	٠,٩٨	كبيرة جدا	٦
٨	إعداد خطة واضحة لدى الجامعات السعودية بالدراسات المستقبلية اللازمة لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة للمساهمة بفاعلية وإيجابية في تلبية الاحتياجات الفورية والمستقبلية.	٤,٣٥	٠,٩٦	كبيرة جدا	٤
٩	تقدم الجامعات السعودية دراسات مستقبلية تضمن أفضل الممارسات المعاصرة الخاصة بمعايير قبول معلمة مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٥	١,٠٧	كبيرة	١٠
١٠	حرص الجامعات السعودية على تركيز الدراسات المستقبلية على فلسفة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة عن طريق اللعب والعمل والتقنيات والذكاء الاصطناعي.	٤,٠٠	١,٠٤	كبيرة	١٤
١١	تركز الجامعات على القيام بالدراسات المستقبلية الخاصة بالإعداد المهني لمعلمة الطفولة المبكرة المرتكز على المهارات والتدريب العملي.	٤,١٢	١,٠١	كبيرة	١١
١٢	اهتمام الدراسات المستقبلية بكيفية التوظيف الفعال للتقنيات الحديثة التي تناسب التدريس الفعال في مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٠٤	١,٠٩	كبيرة	١٣
١٣	قيام الجامعات السعودية بالدراسات المستقبلية الخاصة بامتلاك مهارات اللغة والمشاركة الفاعلة للمعلمة في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٢	١,٠١	كبيرة	١١
١٤	قيام الجامعات السعودية بتحويل المحتوى النظري في الأدبيات الخاصة بالدراسات المستقبلية إلى ممارسات مرتبطة بواقع مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٢٧	٠,٩٨	كبيرة جدا	٦

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٥	قيام الجامعات السعودية بالدراسات المستقبلية التي تدعم تطوير عمليات التعلم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,١٥	١,٠٣	كبيرة	٩
١٦	إيجاد وحدات بالجامعات السعودية للأبحاث المستقلة للدراسات المستقبلية وتركيز اهتمامها بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.	٤,٣٨	٠,٩٧	كبيرة جدا	٢
إجمالي مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة		**٤,٢٢**	**٠,٨١**	**كبيرة جدا**	**-**

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الموافقة جاءت كبيرة جداً على إجمالي محور مقترحات تفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير الدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على مستوى العبارات من (٤,٠٠) إلى (٤,٤٢)، أي أن العبارات جاءت درجة الموافقة عليها جميعاً في مستوى كبيرة وكبيرة جداً، وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات حصلت على نسبة مرتفعة، وأقل ثلاث عبارات حصلت على نسبة منخفضة، بحسب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة:

- جاءت عبارة "ينبغي على القائمين على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة بالانتباه لدور الجامعات وخاصة فيما يتعلق بالبحث في الدراسات المستقبلية وزيادة المعرفة وتحديثها"، بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٩٣)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" في أداة الدِّراسة.
- جاءت عبارة "الوعي بأن الدراسات المستقبلية هي التي تزود المخططين التربويين بشتى صور المستقبلات التربوية والمجتمعية البديلة لاختيار أفضلها في نفس الوقت في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة"، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (١,٠١)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة جداً" في أداة الدِّراسة.
- وجاءت عبارة "زيادة وعي وإدراك القيادات الجامعية بأن الدراسات المستقبلية هي الأساس المعلوماتي الذي تقوم عليه عملية التخطيط للتعليم"، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (١,٠٧)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

- جاءت عبارة "حرص الجامعات السعودية على تركيز الدراسات المستقبلية على فلسفة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة عن طريق اللعب والعمل والتقنيات والذكاء الاصطناعي"، بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بدرجة كبيرة" في أداة الدِّراسة.

وتشير هذه النتائج إلى أن الجامعات السعودية تقوم بالدراسات المستقبلية من أجل إيجاد استراتيجيات عملية تساهم في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة الدراسات المستقبلية التي تدعم تطوير عمليات التعلم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكر وهو ما يمكن تفسيره إلى أهمية دور الدراسات المستقبلية في أنها تساعد على التنبؤ بالأزمات قبل حدوثها والتهيؤ لمواجهتها، مما يسهم في تخفيف تأثيرها. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة إمام (٢٠٢٠) والتي أوضحت أنه يجب أن تشمل الدراسات المستقبلية قضايا متعددة ومتنوعة، كما اتفقت النتائج الحالية مع ما اشارت إليه دراسة حسيب (٢٠١٩) أن الدراسات المستقبلية تحتاج تجديد المعرفة بشكل دائم، وترى الباحثة أنه ينبغي متابعة المتغيرات الجديدة وفهمها بروح علمية ومنطقية للتمكن من تشكيل رؤية مستقبلية شاملة ومناسبة.

ملخص نتائج الدراسة:

- أن الجامعات السعودية بحاجة ماسة إلى ضرورة الاهتمام بإجراء الدراسات المستقبلية المتعلقة بمرحلة الطفولة المبكرة؛ والتي يمكن أن تؤثر على مسار الأحداث المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.
- أن الدراسات المستقبلية تُعَد مهمة في تطوير التخطيط الاستراتيجي القائم على التوقعات المستقبلية.
- أن الدراسات المستقبلية تساعد على تعزيز تكوين وتدعيم الاتجاهات لدى الطلاب من خلال الدراسات المستقبلية، ليكون لديهم رادع عن التأثيرات السلبية للثقافة الشعبية وثقافة الشباب السلبية.
- أن تعليم المستقبليات للأفراد يساعد على تنمية مهارات المواطنة، مما يجعلهم مستعدين بشكل جيد للأعمال الإنتاجية الخادمة للوطن.

- أن هناك قصور في بعض الجامعات السعودية عن بعض المتطلبات (بشرية- مادية- تنظيمية- تقنية- تثقيفية- إجرائية) من أجل القيام بالدراسات المستقبلية لمرحلة الطفولة المبكرة.
- أن تطوير مرحلة الطفولة المبكرة يحتاج جهود بحثية كبيرة من جانب (الباحثين) وأعضاء هيئة التدريس في القيام بالدراسات المستقبلية.
- أن الجامعات السعودية تقوم بالدراسات المستقبلية من أجل إيجاد استراتيجيات عملية تساهم في تطوير مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة الدراسات المستقبلية التي تدعم تطوير عمليات التعلم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكر.

توصيات الدِّراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالي:

- ينبغي على القائمين على تطوير مرحلة الطفولة المبكرة عقد شراكات مع الجامعات والأقسام المتخصصة لإجراء دراسات حول مرحلة الطفولة المبكرة وما يتعلق بها لزيادة المعرفة وتحديثها.
- منح الجامعات الجوائز البحثية والعلمية لدعم أبحاث الدراسات المستقبلية المتعلقة بمرحلة الطفولة المبكرة.
- إيجاد وحدات بالجامعات السعودية للأبحاث المستقلة للدراسات المستقبلية وتركيز اهتمامها بتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.
- قيام الجامعات السعودية بتحويل المحتوى النظري في الأدبيات الخاصة بالدراسات المستقبلية إلى ممارسات مرتبطة بواقع مرحلة الطفولة المبكرة، وتحديد الحاجات والمهارات والأولويات المستقبلية الخاصة مرحلة الطفولة المبكرة.
- اهتمام القيادات الجامعية بالقيام بالدراسات المستقبلية الخاصة بالتخطيط لتطوير مرحلة الطفولة المبكرة.

- تركيز الجامعات على القيام بالدراسات المستقبلية الخاصة بالإعداد المهني لمعلمة الطفولة المبكرة المرتكز على المهارات والتدريب العملي.
- اهتمام الدراسات المستقبلية بكيفية التوظيف الفعال للتقنيات الحديثة التي تناسب التدريس الفعال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- حرص الجامعات السعودية على تركيز الدراسات المستقبلية على فلسفة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة عن طريق اللعب والعمل والتقنيات والذكاء الاصطناعي.

مُقترحات الدِّراسة:

١. دور الجامعات في توظيف الدراسات المستقبلية في التخطيط للتنبؤ بأعداد التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.
٢. رؤية مستقبليّة لتطوير دور الجامعات السّعوديّة لمسؤوليّتها المجتمعيّة تجاه مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الخبرات الدولية.
٣. رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات السعودية.
٤. دور الدراسات المستقبلية في الحد من مشكلات مرحلة الطفولة المبكرة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمود مصطفى محمد. (٢٠٢٣). توظيف الدراسات المستقبلية في تطوير البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، ١١ (٣٤)، ١-٧٨.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

إمام، مروى حسين إسماعيل. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وتطوير المناهج الدراسية "رؤية استشرافية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٧ (١٢٩)، ٢٠-٣٩.

بلمودن، فؤاد. (٢٠١٦). الدراسات المستقبلية: الأسس الشرعية والمعرفية والمنهجية لاستشراف المستقبل، **مجلة استشراف للدراسات المستقبلية**، (١)، ٣٢٥ – ٣٢٩.

جندلي، رابح عبد الناصر. (٢٠١٧). الدراسات المستقبلية: تأصيل تاريخي، مفاهيمي ومنهجي، **مجلة العلوم السياسية والقانون**. (١). مسترجع من:https://democraticac.de/?p=43833

جوهر، صلاح الدين أحمد. (٢٠١٥). مستقبل الدراسات المستقبلية التربوية، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢ (٤)، ١١ – ١٣.

الحارثي، محمد فراج. (٢٠٢٣). واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر – كلية التربية، ٢ (١٩٩)، ٢٩٧-٣٢٩.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (٢٠١٩). الدراسات المستقبلية وتوظيفها في التخطيط للتنبؤ بأعداد التلاميذ في المدارس، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، ٤ (٢٧)، ٤١٤ – ٤٨٦.

حسيب، سحر محمد. (٢٠١٩). الإشكاليات النظرية والمنهجية للدراسات المستقبلية: مراجعة نقدية وتحليل للفجوات البحثية، **مجلة البحوث والدراسات الإعلامية**، المعهد الدولي العالي للإعلام بالشروق، ٧ (٧)، ٣٤١ – ٣٩١.

الحضيف، نجلاء بنت محمد بن عبد الله. (٢٠٢١). تصورات خبراء التربية لمتطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٢ (٢٣)، ٣٨٣ – ٤٢٢.

الخيري، طلال بن عقيل بن عطاس. (٢٠١٣). ضوابط الدراسات المستقبلية في ضوء التربية الإسلامية: دلفاي نموذجاً، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي، (٢٦)،٣٢٧ – ٣٥١.

سالم، أحمد عبد العظيم أحمد. (٢٠١٨). الدراسات المستقبلية وأساليبها المستخدمة في التربية، **مجلة كلية التربية**، ٦ (١٥)، ١٣ – ٣٣.

سبحي، منال محمد درويش. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير إدارة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط – كلية التربية للطفولة المبكرة، (١٥)، ٩٤ – ١٨٢.

الشربيني، زكريا أحمد، وصادق، يسرية أنور، والقربي، محمد سالم، ومطحنة، السيد خالد. (٢٠١٣). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، الرياض: مكتبة الشقري.

الطويل، ناصر محمد علي. (٢٠١٦). تأثير الأبعاد المنهجية للدراسات المستقبلية العربية في الحصيلة العلمية والمجتمعية، **مجلة استشراف للدراسات المستقبلية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (١)، ٧٤-١٠٣.

عبد التواب، خالد فهمي محمد. (٢٠٢٣). دور الدراسات المستقبلية في الحد من الأزمات، مجلة الأمن القومي والاستراتيجية. **مجلة الأمن القومي والاستراتيجية**، الأكاديمية العسكرية للدراسات العليا والاستراتيجية، (١)، ١٠٦ – ١١٥.

العساف، أحلام محمد عساف. (٢٠٢٠). تطوير نظام إعداد معلمة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، في ضوء أفضل الممارسات المعاصرة، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة**، ١٩ (٣٧)، ٥٣٦-٥٧١.

عساف، محمود عبد المجيد رشيد. (٢٠١٣). رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات الفلسطينية، **أعمال المؤتمر العلمي الثاني: أولويات البحث العلمي في فلسطين ... نحو دليل وطني للبحث العلمي، الجامعة الإسلامية بغزة، يومي الاثنين والثلاثاء ٢٥-٢٦ / ٣ – ٢٠١٣م**، ١٠٩ – ١٦٠.

علوط، عمر. (٢٠١٧). المستقبل والدراسات المستقبلية في علم الاجتماع: آفاق تجسير معرفي ومنهجي، **مجلة استشراف للدراسات المستقبلية**، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، (٢)، ١٩٣ – ٢٢٠.

القحطاني، ريم بنت عبد الهادي. (٢٠٢١). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج، **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، (٧)، ١٠٧-١٣١.

قطب، إسلام فوزي. (٢٠٢٣). الدراسات المستقبلية ودور القانون في صناعة المستقبل: الجمهورية الجديدة في رؤية مصر ٢٠٣٠ أنموذجاً، **مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية**، جامعة القاهرة – فرع الخرطوم – كلية الآداب، ٦ (٣٧)، ٦٠٩ – ٦٦٤.

مجناح، أمال. (٢٠٢٢). أهمية الدراسات المستقبلية وضرورة توطينها عربيا: الدراسات السياسية نموذجاً، **مجلة العلوم الإنسانية**، ٢٢ (٢)، ٦٥٠ – ٦٦٣.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٤). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، الأردن: مركز ديبونو لتعليم الفكر.

محمد، حيدر صالح. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وأهمية توطينها في إقليم كردستان العراق، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٤٩)، ٢٣٧ – ٢٤٩.

محمود، خالد عوض ميرغني. (٢٠١٦). **تطوير استخدام النمذجة والمحاكاة وتقنيات الواقع الافتراضي في الدراسات المستقبلية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم.

المختار، عمر (٢٠٢٤). مرحلة الطفولة المبكرة خصائصها وطرق التعامل معها، **فلذاتنا**. مستخرج من: https://falthatona.com/early-childhood-phase/

المطيري، عائشة ذياب شباب. (٢٠٢١). **رؤية مستقبليّة لتطوير دور الجامعات السّعوديّة لمسؤوليّتها المجتمعيّة في ضوء الخبرات الدّوليّة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القصيم.

المنتشري، عبد الله دخيل الله. (٢٠٢٠). الأدوار المستقبلية للجامعات السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٨ (٣)، ٣٠٣-٣٣١.

موقع وزارة التعليم. تم الاسترجاع بتاريخ ٩-٩-٢٠٢٤م: www.moe.gov.sa

نصر، محمد إبراهيم منصور. (٢٠١٣). الدراسات المستقبلية: ماهيتها وأهمية توطينها عربياً، **المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية**، ٣٦ (٤١٦)، ٣٤ - ٥٣.

النعيمي، قاسم محمد. (٢٠١٨). المستقبل والاقتصاد في الدراسات المستقبلية، **المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة**، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٤)، ١٢ - ٣٠.

الهادي، عمر. (٢٠١٩). لطفولة المبكرة- أهميتها ودور المربي، **الأكاديمية الدولية للإنجاز**. مسترجع من: https://iacademyap.com

وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ). **الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال**. الرياض: وزارة التعليم.

ثانياً: ترجمة المراجع العربية:

Abdel Tawab, Khaled Fahmy Muhammad. (2023). The role of future studies in reducing crises, Journal of National Security and Strategy. **Journal of National Security and Strategy**, Military Academy for Graduate and Strategic Studies, (1), 106-115. (in Arabic)

Abu Allam, Raja Mahmoud (2011). **Research Methods in Psychological and Educational Sciences**, Cairo: Universities Publishing House. (in Arabic)

According to the Prophet, Ahmed Muhammad is a prophet. (2019). Future studies and their use in planning to forecast the number of students in schools, **Journal of Educational Sciences**, Cairo University - Graduate School of Education, 4 (27), 414-486. (in Arabic)

Al Nuaimi, Qasim Muhammad. (2018). The Future and the Economy in Future Studies, **International Journal of Specialized Qualitative Research**, Arab Academy for Humanities and Applied Sciences, (4), 12-30. (in Arabic)

Al-Assaf, Ahlam Muhammad Assaf. (2020). Developing the kindergarten teacher preparation system in the Kingdom of Saudi Arabia, in light of contemporary best practices, **National Center for Educational Research and Development in Cairo**, 19 (37), 536-571. (in Arabic)

Al-Hadi, Omar. (2019). Early Childhood - Its Importance and the Role of the Educator, **International Academy of Achievement**. Retrieved from: https://iacademyap.com. (in Arabic)

Al-Harithi, Muhammad Farraj Ali. (2023). The reality of the requirements for activating future studies in educational research from the point of view of graduate students at King Khalid University, **Journal of Education**, Al-Azhar University - Faculty of Education, 2 (199), 297-329. (in Arabic)

Al-Hudayf, Najla bint Muhammad bin Abdullah. (2021). Educational experts' perceptions of the requirements for activating future studies in educational research: a study using the Delphi method, **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 2 (23), 383-422. (in Arabic)

Al-Khairi, Talal bin Aqeel bin Attas. (2013). Controls for future studies in light of Islamic education: Delphi as a model, **Journal of Studies in University Education**, Ain Shams University - Faculty of Education - University Education Development Center, (26), 327-351. (in Arabic)

Allout, Omar. (2017). The future and future studies in sociology: Prospects for cognitive and methodological bridging, **Estiraf Journal for Future Studies**, Arab Center for Research and Policy Studies, (2), 193-220. (in Arabic)

Al-Mukhtar, Omar (2024). Early childhood, its characteristics and ways to deal with it, our children. Extracted from: https://falthatona.com/early-childhood-phase/. (in Arabic)

Al-Muntashari, Abdullah Dakhil Allah. (2020). The future roles of Saudi universities in light of the sustainable development goals, **Journal of Educational Sciences**, 28 (3), 303-331. (in Arabic)

Al-Mutairi, Aisha Dhiab Shabab. (2021). **A future vision for developing the role of Saudi universities in their social responsibility in light of international experiences**. Unpublished doctoral dissertation, Qassim University. (in Arabic)

Al-Qahtani, Reem bint Abdul Hadi. (2021). A proposed model to activate the role of Saudi universities in developing teacher professional development programs in light of the experience of Harvard University and the University of Cambridge, **Saudi Journal of Educational Sciences**, (7), 107-131. (in Arabic)

Al-Sherbiny, Zakaria Ahmed, Sadiq, Yousriya Anwar, Al-Qarni, Muhammad Salem, and Mill, Mr. Khaled. (2013). **Research Methods in Educational**, Psychological, and Social Sciences, Riyadh: Al-Shaqri Library. (in Arabic)

Al-Taweel, Nasser Muhammad Ali. (2016). The impact of the methodological dimensions of Arab future studies on the scientific and societal outcome, **Estiraf Journal for Future Studies**, Arab Center for Research and Policy Studies, (1), 74-103. (in Arabic)

Assaf, Mahmoud Abdel Majeed Rashid. (2013). A proposed vision for employing methods of studying the future in educational research in Palestinian universities, **Proceedings of the Second Scientific Conference: Priorities for Scientific Research in Palestine...**

Towards a National Guide for Scientific Research, Islamic University of Gaza, Monday and Tuesday 3/25-26 - 2013 AD, 109-160 . (in Arabic)

Belmuddin, Fouad (2016). Future Studies: The legal, cognitive, and methodological foundations for anticipating the future, **Estiraf Journal for Future Studies**, (1), 325-329. (in Arabic)

Haseeb, Sahar Muhammad. (2019). Theoretical and methodological problems for future studies: a critical review and analysis of research gaps, **Journal of Media Research and Studies**, International Higher Institute for Media in Shorouk, 7 (7), 341-391. (in Arabic)

Ibrahim, Mahmoud Mustafa Muhammad. (2023). Employing future studies in developing educational research from the point of view of faculty members in the faculties of education at Al-Azhar University, **Journal of the Faculty of Education**, Al-Arish University, 11 (34), 1-78. (in Arabic)

Imam, Marwa Hussein Ismail. (2020). Future studies and curriculum development "a forward-looking vision", **Journal of the Educational Association for Social Studies**, Faculty of Education, Ain Shams University, 17 (129), 20-39. (in Arabic)

Jandali, Rabeh Abdel Nasser (2017). Future Studies: Historical, Conceptual and Methodological Rooting, **Journal of Political Science and Law**. (1). Retrieved from: https://democraticac.de/?p=43833. (in Arabic)

Johar, Salah al-Din Ahmed. (2015). The future of educational future studies, **Journal of Educational Administration**, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, 2 (4), 11-13. (in Arabic)

Mahmoud, Khaled Awad Mirghani. (2016). **Develop the use of modeling, simulation, and virtual reality technologies in future studies**. Unpublished doctoral thesis, Omdurman Islamic University, Khartoum. (in Arabic)

Majeed, Sawsan Shaker. (2014). **Foundations of constructing psychological and educational tests and standards**, Jordan: Debono Center for Thought Education. (in Arabic)

Majnah, Amal. (2022). The importance of future studies and the necessity of localizing them in the Arab world: political studies as a model, **Journal of Human Sciences**, 22 (2), 650-663. (in Arabic)

Ministry of Education website. Retrieved on 9-9-2024: www.moe.gov.sa. (in Arabic)

Ministry of Education. (1439 AH). Organizational Guide for Nurseries and Kindergartens. Riyadh: Ministry of Education. (in Arabic)

Muhammad, Haider Saleh. (2020). Future studies and the importance of settling them in the Kurdistan region of Iraq, **Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences**, Emirates College of Educational Sciences, (49), 237-249. (in Arabic)

Nasr, Muhammad Ibrahim Mansour. (2013). Future Studies: Its nature and the importance of localizing it in the Arab world, **The Arab Future, Center for Arab Unity Studies**, 36 (416), 34-53. (in Arabic)

Qutb, Islam Fawzi. (2023). Future Studies and the Role of Law in Creating the Future: The New Republic in Egypt's Vision 2030 as a Model, **Nile Valley Journal for Human**, Social and Educational Studies and Research, Cairo University - Khartoum Branch - Faculty of Arts, 6 (37), 609-664. (in Arabic)

Salem, Ahmed Abdel Azim Ahmed. (2018). Future studies and their methods used in education, **Journal of the College of Education**, 6 (15), 13-33. (in Arabic)

Subhi, Manal Muhammad Darwish. (2020). A proposed vision for developing kindergarten management in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Kingdom's Vision 2030, **Journal of Studies in Childhood and Education**, Assiut University - Faculty of Early Childhood Education, (15), 94-182. (in Arabic)

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Anderson, Talmadge & James Stewart .(2007).**Introduction to African American Studies: Transdisciplinary Approaches and Digital Printing**, INC., Baltimore,. Implications, BCP

Bell, Wendell(2009) **Foundations of Futures Studies, History, Purposes and Knowledge**, 5th ed., Human Science For a New Era, Vol.1, Library of Congress Cataloging-in-Publication, Washington, D.c.

Campbell-Barr, V., Georgeson, J., & Varga, A. N. (2015). The role of Higher Education in forming loving early childhood educators in Hungary and England. **Hungarian Education Research Association**.

Creswell, J. (2012). **Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**, (4th ed), USA: Pearson Education.

Dattalo, P. (2008). Determining sample size: Balancing power, **precision, and practicality**. oxford university press. p.4

Fazidah Ithnin. Shahrin, Sahib.and Chong Kuan Eng(2018) Mapping the Futures of Malaysian Higher Education: A Meta - Analysis of Futures Studies in the Malaysian Higher Education Scenario, **Journal of Futures Studies**, 22 (3).1-18

Field, A. (2009). **Discovering Statistics Using SPSS** (3rd Ed). SAGE.

Hu, B. Y., & Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in China: Implications for early childhood teacher education. **Journal of Early Childhood Teacher Education,** 30(3), 247-262.

Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. **Early Childhood Research & Practice**, 11(1), n1.

Jackson, S. (2009). **Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach**, (3th ed), USA: Wadsworth.

John, Brennan. and Ulrich, Teichler.(2022) The Future of Higher Education and of Higher Education Research, **Tertiary Education and Management Vol** .9: 171-185

Kennedy, A. S., & Heineke, A. (2014). Re-envisioning the role of universities in early childhood teacher education: Community partnerships for 21st-century learning. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, 35 (3), 226-243.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). **Methods in educational research: from theory to practice**, New York: John Wiley & Sons, p.146.

Lombardo, Thomas; (2011). **Wisdom, Consciousness and the Future, ora Tamir**, Washington, Dec.

محددات اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة

The Determinants of Graduate Students' Selection of Academic Specializations in the College of Education at Taibah University

إعداد

د. بدر بن سالم بن شارع البدراني

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

قسم سياسات واقتصاديات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Badr Salem Sharea Albadraniy

Assistant Professor of Educational Administration and Planning

Department of Education Policies and Economics - College of Education - Taibah University

Email: bbdrany@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-017

د. بدر بن سالم بن شارع البدراني

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٨/٢٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٩/٢٦ م

المستخلص

هدفت الدّراسَة إلى التعرف على المحددات الشخصية والاجتماعية، الأكاديمية، الاقتصادية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة. واتبعت الدِراسَة المنهج الكمي وتحليل المحتوى متمثلة في منهجية دراسة الحالة، وشملت عينة الدراسة جميع مجتمع الدراسة البالغ (٢١٤) طالب وطالبة دراسات عليا، وتكوّنت أداة الدّراسة من استبانة لقياس المحددات الشخصية والاجتماعية، المحددات الأكاديمية، والمحددات الاقتصادية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي بحيث ضمت الاستبانة (٢٥) فقرة متعددة القياس والمنهج (أسمية، رتبية، فئوية، ونسبية) لدراسة العوامل المؤثرة بشكل مفصل، وللوصول إلى نتائج دقيقة تم استخدام الأسلوب الإحصائي الانحدار اللوجيستي المتعدد وذلك لتعدد عناصر المتغير التابع المتمثلة في التخصص الأكاديمي (الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي، وتقنيات التعليم). وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى أن الطموحات الشخصية وتوفر المعلومات المسبقة حول التخصص تؤثر بشكل كبير في اختيارات الطلبة حيث حققت تخصصات مثل "الإدارة التربوية" نسب تصنيف صحيحة عالية مقارنة بتخصصات أخرى، بالإضافة إلى ذلك أوضحت النتائج أن العوامل الأكاديمية مثل درجات اختبار القدرات العامة والمعدل التراكمي كانت عوامل حاسمة في تحديد التخصصات، كما كانت السمعة الأكاديمية للتخصصات ذات تأثير قوي، من الناحية الاقتصادية أشارت نتائج الدراسة إلى أن التكاليف الدراسية والفرص الوظيفية المستقبلية لها دور كبير في توجيه اختيارات الطلاب نحو التخصصات ذات التكلفة المنخفضة والمردود الوظيفي العالي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتحسين برامج الإرشاد الأكاديمي، وتقديم معلومات شاملة حول الفرص الوظيفية، وبزيادة التوجيه الأكاديمي للطلبة، وتعزيز البرامج الداعمة للطموحات الشخصية، وتحسين برامج الإعداد لاختبارات القدرات.

الكلمات المفتاحية: اختيار التخصصات الأكاديمية، الدراسات العليا، العوامل الشخصية، العوامل الاقتصادية، العوامل الأكاديمية، كلية التربية.

Abstract

The study aimed to identify the personal, social, academic, and economic determinants influencing the choice of academic specialization among graduate students at the College of Education, Taibah University. The research followed a quantitative approach, employing content analysis within a case study framework, covering a sample of 214 postgraduate students. A questionnaire was developed to assess the factors influencing students' choices, consisting of 25 items with nominal, ordinal, interval, and ratio scales. Multiple logistic regression analysis was utilized due to the multi-faceted nature of the dependent variable (academic specialization). The results highlighted those personal aspirations and prior knowledge significantly impacted students' choices, with "Educational Administration" achieving the highest correct classification rates. Academic factors, including general aptitude test scores and cumulative GPA, were decisive, while the academic reputation of specializations also played a significant role. Economically, tuition costs and future job prospects strongly guided students toward low-cost specializations with high employment potential. Based on these findings, the study recommended enhancing academic guidance programs, providing comprehensive career information, and improving preparation for aptitude tests.

Keywords: academic specialization selection, graduate studies, personal factors, economic factors, academic factors, College of Education.

المقدمة

يُمثل التعليم العالي النقطة المحورية وحجر الزاوية لتحقيق التنمية البشرية، فهو يعتبر المحرك الرئيس للحياة البشرية فيما يتعلق بالنمو والتنمية في كافة مجالاتها؛ ولذلك يأتي للتعليم العالي دورٌ حاسمٌ في بناء المجتمعات في مختلف الجوانب، سواء كانت شخصية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية. وهذا ما جعل العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي تتجاوز كونها خدمة اجتماعية تقدم وفقًا لاحتياجات ومتطلبات الطلب الاجتماعي، لتصبح استثمارًا يهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة.

وكما ذكرت الزيد والعصيمي (٢٠٢١) بأن التعليم الجامعي يُعد إحدى الميادين الأساسية للأنظمة التربوية الحديثة، فهو يمثل مركز النمو المعرفي بجانب أنه يساهم في التطوير الاقتصادي، ولكي يحقق التعليم الجامعي أهدافه وقدرته على مقابلة التحديات التكنولوجية والمعلوماتية المتوقعة في القرن الحادي والعشرين في ضوء ما أشار إليه البكر (٢٠٠٢) فإن عليه؛ كما ترى منظمة اليونسكو في وثيقتها الخاصة بالتغير والتطوير في مجال التعليم العالي أن يتبنى في التغيير ثلاثة مفاهيم أساسية هي: المواءمة، النوعية، والعالمية، ولا تتحقق هذه المفاهيم إلا بالتركيز على نوعية المدخلات الجامعية من طلاب، وأساتذة، وإدارة.

وقد أصبح التعليم العالي أكثر من مجرد استجابة لاحتياجات الطلب الاجتماعي، بل يُنظر إليه الآن على أنه استثمار استراتيجي يسهم بشكل مباشر في تحقيق التنمية المستدامة (World Bank, 2020) وتؤدي الجامعات دوراً مهماً في بناء رأس المال البشري وتطوير المهارات التي يحتاجها الأفراد والمجتمعات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التطور التكنولوجي السريع والعولمة الاقتصادية. (OECD, 2021)

وكذلك تشير الدراسات الحديثة إلى أن التعليم العالي يُعد عنصراً أساسياً في الأنظمة التربوية الحديثة، حيث يساهم بشكل مباشر في النمو المعرفي والتطوير الاقتصادي للمجتمعات (Al-Zayed & Al-Asimi, 2021) كما أن المؤسسات التعليمية أصبحت مضطرة إلى تبني استراتيجيات جديدة لمواكبة التغيرات العالمية، وهي الاستراتيجيات التي ترتكز على ثلاثة مفاهيم أساسية: المواءمة مع احتياجات السوق، تحسين النوعية، والتوجه نحو العالمية (UNESCO, 2019). هذه المفاهيم تُعتبر

أساسية لضمان أن التعليم العالي ليس فقط أداة للتعليم، بل أيضًا محرك للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ولكي ينجح التعليم العالي في تحقيق هذه الأهداف، فإنه يتطلب تحسين جودة المدخلات التعليمية، بما يشمل الطلاب، الأكاديميين، والإدارات التعليمية (Bakar, 2020).

من هذا المنطلق جاءت الأهداف المستقبلية لتؤدي دورًا تحفيزيًا في حاضر الأفراد والقرارات التي يتخذونها، وأن الأسباب الداخلية لمن سيواصلون الدراسات العليا هي تطلعهم للحصول على وظيفة أفضل ومستوى تعليم عال وإثراء لمعرفتهم (حسن وحسن، 2020). علاوة على ذلك؛ يمكن أن تتأثر التطلعات أيضا بعوامل خارجية مثل الاتجاهات الاقتصادية ومتطلبات سوق العمل فتحول الاقتصاد العالمي نحو الصناعات التي تتطلب مهارات متخصصة قد يحفز الأفراد على متابعة درجات علمية متقدمة في مجالات محددة حيث يوجد طلب كبير على الخبرة (Raby, 2020). ووجود الدافع لاستمرار الدراسة بعد التخرج يُعد مكونًا أساسيًا لبيئة التدريس والتعلم الناجح، ويمثل دورًا مهمًا في ضمان التعلم الناجح في الدراسات العليا (Adcroft, 2011).

ولتطلعات الأفراد دورًا مهمًا في التأثير على قراراتهم للتسجيل في برامج الدراسات العليا واختيار التخصصات؛ حيث تتكون هذه التطلعات من عوامل مختلفة مثل الأهداف الشخصية والتوقعات المجتمعية وفرص التقدم الوظيفي (Egelhoff et al, 2011).

وعند النظر في العوامل التي تؤثر على قرارات الأفراد للتسجيل في برامج الدراسات العليا أشار وسينثال وآخرون (Wiesenthal et al , 2023) إلى أن أحد العوامل المهمة هو البيئة الأكاديمية والتوقعات داخل البرنامج حيث تشير الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يتنقلون في بيئاتهم الأكاديمية قد يواجهون تحديات مثل اتخاذ قرار حيث يمكن أن تتأثر عملية صنع القرار فيما يخص الالتحاق ببرامج الدراسات العليا بالمزيج من المؤثرات المتعلقة بالواجبات المهنية والتوقعات الأكاديمية والعلاقات الشخصية الموجودة في برامج الدراسات العليا.

فيما افترض نموذج بيرنا المتكامل (Perna, 2004) أن الطلاب يتخذون القرارات بناء على مجموعة متنوعة من العوامل المرتبطة بإطار رأس المال البشري القياسي، ويتأثرون برأس المال الاجتماعي والثقافي.

وترتبط كل من التطلعات والقرارات للتسجيل في برامج الدراسات العليا بشكل كبير بالعوامل الأكاديمية الجامعية حيث تتضمن هذه المتغيرات مزيجا من الأداء الأكاديمي الجامعي، ومجال الدراسة الرئيس، والخصائص المؤسسية، وتفاعل أعضاء هيئة التدريس، والخبرة البحثية (Zhang & Harris, 2019).

وللجنس تأثيرات غير مباشرة على الالتحاق بمرحلة الدراسات العليا خاصة عند النظر في التخصص الجامعي للطالب، حيث تتأثر قرارات كل من الرجال والنساء بشكل إيجابي بدرجات الكلية والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس وتقديم مساهمة نظرية في العلوم، ويقل احتمال التحاق الرجال بالدراسات العليا بسبب رغباتهم في المركز والسلطة ورغبتهم في العمل في المهن التي يتمتعون بها، في حين أن احتمال التحاق النساء بالدراسات العليا أقل إذا كانت لديهن تطلعات أسرية أو يسعين إلى التأثير على المجتمع (Sax, 2000). وهناك عوامل أخرى مختلفة تؤثر على الرجال والنساء عند اتخاذ قرارات الالتحاق بالمدارس العليا مثل عامل التطلعات الأكاديمية والإنجازات (Mitic & Mojic, 2020).

وعند استعراض الدراسات السابقة المعنية بدراسة العوامل المؤثرة على الطلبة في اختيار التخصصات الأكاديمية عند طلبهم الالتحاق ببرامج الدراسات العليا؛ توصل الباحث إلى عدم وجود أي دراسة محلية أو عربية عنيت بهذا الموضوع بشكل مباشر باستثناء دراسة حسن وحسن (2021) التي هدفت إلى التعرف على دوافع التحاق طلبة كلية التربية جامعة الأزهر من تخصصات مختلفة بالدراسات العليا، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من أبرزها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل بُعد من أبعاد مقياس دوافع الالتحاق بالدراسات العليا والدرجة الكلية (الدافع الشخصي، الدافع الذاتي، التحكم الذاتي، إدارة الوقت ومسؤولياته، الاستعداد الأكاديمي، الدافع للبحث العلمي، مهارة الكمبيوتر وجمع المعلومات، الاقتناع بالاستمرار في الدراسات العليا)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس دوافع الالتحاق بالدراسات العليا، والدرجة الكلية تُعزى لمتغير التخصص.

أما فيما يخص الدراسات الأجنبية؛ فلقد كان موضوع اختيار التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا من المواضيع الرئيسة سواء في البحوث التربوية، أو الإدارية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية، وتم تناوله بكافة الطرق البحثية والأساليب البحثية ومن تلك الدراسات:

دراسة سوسن وفواد (Swanson, and Fouad, 1999) التي توصلت إلى أنه إذا نشأ الطالب في بيئة يتجه فيها الجميع مباشرة إلى العمل بعد التخرج فمن المرجح أن ينتقل هذا الطالب مباشرة إلى العمل دون الحاجة إلى الالتحاق بالدراسات العليا.

وهو ما توصلت إليه أيضًا دراسة ويلدمان وتوريس (Wildman and Torres, 2002) التي كان من أبرز نتائجها أن الأشخاص المؤثرون مثل العائلة والأصدقاء جزءٌ مؤثر في اختيار الطلاب للتخصص والدراسة التي يرغبون الالتحاق بها، وأنه غالبًا ما يكون للآباء الذين لديهم خلفية علمية تأثير في التخصص الذي يذهب إليه الطلاب في اختيار الدراسة والتخصص، كذلك جاء عامل قدوة الأسرة كمؤثر بشكل مرتفع على ما يتخصص فيه الطلاب، وأن هناك العديد من الأشخاص في حياة الطلاب ممن يمكنهم التأثير على قراراتهم المهنية والتخصصية بشكل مرتفع أيضًا.

وجاءت نتائج دراسة تورستي وآخرون (Trusty et al., 2005) لتشير إلى أنه هناك أدوات وأساليب للطلاب تساعدهم في اختيار تخصصهم في مرحلة الدراسات العليا، ومن هذه الأدوات والأساليب؛ الاستشارات، الاختبارات الدراسية، والاختبارات المهنية.

وتوصلت دراسة بورتر ومباتش (Porter, and Umbach, 2006) إلى أنه يمكن أن تؤدي شخصية الطلاب دورًا بارزًا في اختيار التخصص حسب الدراسات التي يلتحقون بها، وأنه من المرجح أن يتخصص الطلاب الذين لديهم شخصية استقصائية في مجالات العلوم، والطلاب ذوو الشخصية الفنية في الفنون ومتعددة التخصصات والمجالات، والطلاب الاجتماعيون في العلوم الاجتماعية.

وجاءت دراسة بيدار وهيرمان (Bedard & Herman, 2008) لتؤكد أن للتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا دور مرتفع في جعل خريجي البكالوريوس يفضلون إكمال الدراسات العليا على الالتحاق بسوق العمل، وأنه يأتي جنبًا إلى جانب مع عامل المعدل التراكمي والجنس.

وأشارت نتائج دراسة باقز وبانث وتايلور (Beggs, Bantham, and Taylor, 2008) إلى أنه عندما يبحث طلاب الدراسات العليا في تخصص فإنهم يبحثون عن التخصصات التي تنطوي على أكبر قدر من الأمن الوظيفي والتي تؤهل للوظائف ذات الرواتب الأعلى التي يعتبرها الطلاب إمكانات ومزايا وفرص عالية للتقدم.

وتوصلت دراسة لي (Lee, 2008) إلى أن الوضع الاقتصادي قد يكون سببًا مرتفعًا في التحاق الطلبة بمرحلة الدراسات العليا، واختيار التخصصات الأكاديمية، خاصة إذا كان الوضع الاقتصادي للطلبة غير مرتفع، أو يعانون من البطالة، أو كانوا مخيرين بين الالتحاق بالدراسات العليا أو الاكتفاء بالوظائف الأقل رواتبًا والتي تقع خارج مجال اهتمامهم.

فيما أظهرت دراسة الفريد (Alfred, 2009) أنه يمكن الاستفادة من العديد من البرامج الأولية التي تقوم بتقديمها الجامعات أو الخبرات والدورات وتتضمن إجراء الاختبارات التي ستظهر الأنشطة والاهتمامات التي يمكن أن تساعد الطلاب على تحديد مساراتهم.

أما دراسة كونغام (Cunningham, 2009) فقد أظهرت فيما يخص تغيير الطلاب لتخصصاتهم خلال دراستهم الجامعية؛ بأن من 50 إلى 75 % من الطلاب يغيرون تخصصهم مرة واحدة على الأقل خلال حياتهم الجامعية، وأن هذا التغيير يأتي لعدة أسباب منها قرارات أولية متسرعة بدون معرفة السبب المناسب، أو ضغط الأصحاب والزملاء، أو الأداء الأكاديمي الضعيف.

وتوصلت دراسة شريستا وبوخريل وبتروورث (Shrestha, Pokhrel, & Butterworth, 2016) إلى وجود تأثير لعوامل (الجنس، الحالة الاجتماعية، العائلة، الأصدقاء، مكان السكن هل هو مدينة أم قرية) على اختيار التخصص عند الالتحاق بمرحلة الدراسات العليا، وهو ما جعل الدراسة تخرج بتوصية بضرورة ربط فتح التخصصات وفق العوامل المؤثرة لدى الطلبة.

وكان من أبرز نتائج دراسة ميتيكا وموخيتش (Mitic & Mojic, 2020) هو وجود تأثير للجنس والتطلعات الأكاديمية والإنجازات على تقييم معايير اختيار الطلاب المختلفة للتخصصات الأكاديمية في مرحلة الدراسات العليا.

فيما أشارت نتائج دراسة سينغ وشاتورفيدي ومهدي وسريفاستافا (Singh, Chaturvedi, Mehdi & Srivastava, 2020) إلى أن هناك ستة عوامل مسؤولة عن اختيار تخصص معين لدى طلبة الدراسات العليا وهي؛ الأمن الوظيفي، الجهود (الأكاديمية) المتعلقة بالدراسة المطلوبة لتهيئة الطالب للعمل، منصات التواصل الاجتماعي، توصيات الآخرين، الموارد المؤسسية، ومواءمة الذات للوظائف المستقبلية.

وخرجت دراسة دونج وآخرون (Duong et al, 2023) بعدة نتائج كان من أهمها أن هناك اختلافات في الخصائص الديموغرافية فيما يتعلق باختيار الجامعة والتخصص الأكاديمي مثل مكان العيش، مستوى التسجيل، الدراسات الجامعية، وطرق القبول، بالإضافة إلى ذلك، وجدت النتائج أيضًا أن عوامل الدعم الشخصية والاجتماعية كان لها تأثير ذو دلالة إحصائية على قراراتهم في اختيار الجامعة والتخصص الأكاديمي.

وبرجوع الباحث إلى الدراسات السابقة:

- **فيما يخص دراسة الجانب الشخصي والاجتماعي**: تشترك الدراسة الحالية مع دراسة سوسن وفواد (Swanson, and Fouad, 1999)، ودراسة ويلدمان وتوريس (Wildman and Torres, 2002)، ودراسة بورتر ومباتش (Porter, and Umbach, 2006)، ودراسة الفريد (Alfred, 2009)، ودراسة كونغام (Cunningham, 2009)، ودراسة ميتيكا وموخيتش (Mitic, Mojic, 2020)، ودراسة دونج وآخرون (Duong et al, 2023).
- **وفيما يخص دراسة الجانب الأكاديمي**: تشترك الدراسة الحالية مع دراسة تورستي وآخرون (Trusty et al., 2005) ، ودراسة بيدار وهيرمان (Bedard & Herman, 2008)، ودراسة كونغام (Cunningham, 2009)، ، ودراسة سينغ وشاتورفيدي ومهدي وسريفاستافا ((Singh, Chaturvedi, Mehdi & Srivastava, 2020)، ودراسة دونج وآخرون (Duong et al, 2023).
- **أما فيما يخص دراسة الجانب الاقتصادي**: تشترك الدراسة الحالية مع دراسة سوسن وفواد (Swanson, and Fouad, 1999)، ودراسة تورستي وآخرون (Trusty ., 2005 et al)، ودراسة باقز وبانث وتايلور (Beggs, Bantham, and Taylor, 2008)، ودراسة لي (Lee, 2008)، ودراسة الفريد (Alfred, 2009)، ودراسة سينغ وشاتورفيدي ومهدي وسريفاستافا (Singh, Chaturvedi, Mehdi & Srivastava, 2020).

ومن خلال عرض الدّراسَات السَّابقة:

١. تتميز الدّراسَة الحاليَّة عن الدّراسَات السابقة بدراسة محددات اختيار التخصص في مرحلة الدراسات العليا باستخدام أسلوب الانحدار اللوجيستي المتعدد.

٢. لم يتم – في حدود علم الباحث- وجود دراسة سواء محلية أو عربية أو أجنبية تطرقت إلى الاقتصاد القياسي في مرحلة الدراسات العليا.

٣. اختلف حجم عَيّنَة الدّراسَة والوحدات المختارة للدراسة والفترة الزمنية عن الدّراسَات السابقة.

مشكلة الدراسة:

إن إدراك الجامعات والكليات للطلاب كمورد اقتصادي؛ فتح العديد من الأسئلة المتعلقة باختيار الطلاب للتخصصات الأكاديمية، حيث تنبع أهمية تطوير التعليم للمراحل العليا بسعي الجامعات لاستحداث وتطوير برامجها العليا بهدف تحقيق العديد من الأهداف؛ ومنها المشاركة في البحث العلمي، تنمية قدرات المتخصصين على الاستنباط والتحليل العلمي، إيجاد شخصيات قادرة على الإبداع والابتكار وحب العمل والتعاون الجماعي.

إلا أنه كما ذكر كل من المطرودي وزكاء (٢٠١٧) أن الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية تواجه مشكلات عديدة تحول دون تحقيقها بعض الأهداف الأساسية التي تتعلق بإعداد الهيئة التدريسية للتعليم العالي، وإثراء المعرفة وتشجيع البحوث التطبيقية لخدمة المجتمع، وقد أدى تزايد الصعوبات الخاصة بالدراسات العليا إلى التوجه نحو التفكير في الدراسات العليا وأهدافها، والصعوبات التي تواجهها، سواء المتعلقة بالبحث العلمي أو البرنامج الأكاديمي.

وحيث أشارت الزيد والعصيمي (٢٠٢١) إلى إن نجاح برامج الدراسات العليا، والقيام بمهامها على أكمل وجه، يتوقف إلى حد كبير علن تهيئة الظروف المناسبة والملائمة في الجامعات، وإحاطتها بكافة أنواع الرعاية والاهتمام.

ومن هنا تأتي الإشارة إلى ما ذكره كبيش (٢٠٠٨) أن الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا قد يكون لها أثر كبير في الحد من مواصلتهم للدراسة والتفوق والنبوغ فيها، الأمر

الذي لا يتوقف أثره السلبي على طلبة الدراسات العليا فقط، بل وعلى المجتمع بصورة عامة؛ وذلك نظرا لما قد ينتج عن ذلك من هدر لطاقات وموارد المجتمع المادية والبشرية.

وكما أكد مرزوق (٢٠١٤) أن منظومة الدراسات العليا بكليات التربية في معظم جامعات المملكة تعاني من معوقات متعددة، بعضها يتصل بالعوامل الخارجية المحيطة به سواء داخل البيئة الأكاديمية أو في المجتمع، وبعضها يتعلق بعوامل داخلية في هذه الكليات من برامج، ومناهج، ومصادر، وموارد.

وتعد كلية التربية بجامعة طيبة إحدى الكليات التي كانت سباقة في برامج الدراسات العليا وتطويرها والاستمرار عليها، حيث بدأت فيها برامج الدراسات العليا منذ عام ١٩٨٥عندما كانت فرعًا لجامعة الملك عبدالعزيز في منطقة المدينة المنورة، واستمرت حتى عام ٢٠١٩ ثم توقفت لتطوير واستحداث برامج الدراسات العليا استجابة لمتطلبات العصر، والخطط الاستراتيجية التنموية الاقتصادية منها والاجتماعية، وتم فتح القبول مجددًا فيها في عام 2023 حيث شملت تخصصات كلية التربية كل من (الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي، تقنيات التعليم، التربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس)، وكانت التخصصات العامة المفتوحة لجميع تخصصات البكالوريوس هي تخصصات (الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي ، وتقنيات التعليم)، حيث جاءت نسبة القبول في هذه التخصصات فيما يخص الطلاب والطالبات هي كما يتضح من الجدول رقم (1)

جدول رقم (1): نسبة القبول لمرحلة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة للعام الجامعي 2023

التخصص	الطلاب	الطالبات	المجموع
الإدارة التربوية	49	61	110
أصول التربية	48	51	99
علم النفس التربوي	43	45	88
تقنيات التعليم	24	48	72
المجموع	164	205	369

(وكالة كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي والشراكة المجتمعية بتصرف من الباحث، 2024)

إلا انه ووفق إحصائيات وكالة كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي والشراكة المجتمعية كانت نسبة التسرب مرتفعة جدًا حيث جاءت كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): نسبة التسرب لطلبة مرحلة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة للعام الجامعي 2023

التخصص	عدد الطلاب وقت إجراء الدراسة	نسبة التسرب لدى الطلاب	عدد الطالبات وقت إجراء الدراسة	نسبة التسرب لدى الطالبات	المجموع وقت إجراء الدراسة	نسبة التسرب لدى المجموع
الإدارة التربوية	24	% 51.03	43	% 29.51	67	% 39.10
أصول التربية	27	% 43.75	25	% 50.99	52	% 47.48
علم النفس التربوي	25	% 41.87	25	% 44.45	50	% 43.19
تقنيات التعليم	10	% 58.34	35	% 27.09	45	% 37.50
المجموع	86	% 47.57	128	% 37.66	214	% 42.01

(وكالة كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي والشراكة المجتمعية بتصرف من الباحث، 2024)

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على محددات اختيار التخصص الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما المحددات الشخصية والاجتماعية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟
٢. ما المحددات الأكاديمية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟
٣. ما المحددات الاقتصادية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. المحددات الشخصية والاجتماعية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة.
٢. المحددات الأكاديمية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة.

٣. المحددات الاقتصادية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتوافق هذه الدراسة مع التوجهات الوطنية الحالية، التي تهتم بتوفير كوادر وسواعد وطنية قادرة على الإسهام في التحول الوطني المعتمد على رأس المال البشري.
- قلة الدراسات الوطنية الحديثة التي تناولت هذا الموضوع وفق أسلوب المحددات الاقتصادية– على حد علم الباحث– الأمر الذي يتطلب القيام بدراسات حديثة تستخدم أساليب اقتصادية تسهم بتزويد متخذي القرار، وصانعي السياسات التعليمية.
- تدمج هذه الدراسة بين أسلوب الاقتصاد القياسي واقتصاديات التعليم.

الأهمية العملية:

- خفض نسبة درجة التسرب من مرحلة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة.
- موازنة التوسع في برامج الدراسات العليا ونسب الملتحقين فيها.
- مواكبة التطور السريع سنويًا في العلوم التربوية.
- تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لبرامج الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة:

المحددات:

تشير الأحمدي (2014) إلى أن المحددات تتمثل في حقائق الأفراد الواقعية، والتي تعكس ظروفهم التي وجدوا فيها حسب التنظيمات الاجتماعية.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها "العوامل المؤثرة، والمتغيرات الواقعية الأكثر تأثيرًا على طلبة الدراسات العليا في قراراتهم فيما يخص اختيار التخصص الأكاديمي".

التخصص الأكاديمي:

يشير مفهوم التخصص في اللغة كما ذكر الزيات وآخرون (1980) إلى التفرد والخصوصية، ويقال تخصص في علم كذا، أي: قصر عليه بحثه وجهده.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنها "التخصصات الأكاديمية الموجودة للطلبة في مرحلة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة".

محددات اختيار التخصص الأكاديمي:

أشار خان وآخرون (Kahn et al, 2006) إلى أن المقصود بمحددات اختيار التخصص الأكاديمي هو "ما يختار الطالب في المرحلة الجامعية من توجهات علمية تحدد مسار حياته العلمية والعملية".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها "العوامل المؤثرة على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة في اختيار الدراسة في تخصص أكاديمي معين من تخصصات الكلية".

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية:** التعرف على المحددات الشخصية والاجتماعية، الأكاديمية، والاقتصادية المؤثرة على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة في اختيارهم للتخصص الأكاديمي.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة في كلية التربية بجامعة طيبة في المدينة المنورة.
- **الحدود البشرية:** طلبة المستوى الأول لدفعة العام ١٤٤٥ هـ في الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة طيبة في تخصصات: الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي، وتقنيات التعليم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٥هـ

منهج وأسلوب الدّراسَة الإحصائي:

قام الباحث باستخدام منهج دراسة الحالة، وفيما يخص الأسلوب الإحصائي فقد قام الباحث باستخدام الأسلوب الكمي، إذ صمم استبانة خاصة بسمات الطلبة، وتم تطبيقها على طلبة المستوى الأول في تخصصات (الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي، وتقنيات التعليم)، وتم استخدام محددات اختيار التخصص الأكاديمي (الشخصية والاجتماعية، الأكاديمية، والاقتصادية) كمتغيرات مستقلة تؤثر في المتغير التابع (اختيار التخصص الأكاديمي)، وعولجت المتغيرات المستقلة باستخدام الانحدار اللوجستي المتعدد الحدود لتعدد نوعية وصيغ الفقرات.

مجتمعُ وعينة الدّراسَة:

للحصول على أجوبة دقيقة فيما يخص أسئلة الدراسة، وعلى اعتبار أن هذه الدراسة دراسة حالة، والتي عرفها المهدي وصلاح الدين (2013) في البحث التربوي بأنها وسيلة جمع البيانات والمعلومات في دراسة وصفية حول حالة محددة، فإن مجتمع الدراسة يتكون من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة في التخصصات (الإدارة التربوية، أصول التربية، علم النفس التربوي، وتقنيات التعليم) حيث يبلغ عدد الطلبة فيها خلال الفصل الدراسي الأول من العام التدريبي (1445) كما يتضح في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3): عدد مجتمع وعينة الدراسة

م	التخصص	الطلاب	الطالبات	المجموع
١	الإدارة التربوية	24	43	67
٢	أصول التربية	27	25	52
٣	علم النفس التربوي	25	25	50
	تقنيات التعليم	10	35	45
المجموع		86	128	214

(وكالة كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي والشراكة المجتمعية بتصرف من الباحث، 2024)

ومثلت العينة المجتمع البحثي بأكمله، على اعتبار أنها دراسة حالة.

أداة الدراسة:

بهدف جمع البيانات للإجابة عن أسئلة، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، تم تصميم استبانة حوت (25) متغيرًا، منها متغير التخصص الأكاديمي وهو يمثل المتغير التابع في أسئلة الدراسة، ومنها (10) متغيرًا عبارة عن متغيرات مستقلة في صيغ مستمرة (continuous variable)، أما بقية المتغيرات المستقلة وعددها (14) متغيرًا، فقد كانت في صورة متغيرات فئوية (categorical variable). وقد جزئ كل متغير فئوي إلى مجموعة من المتغيرات الصورية (dummy variables)، وقد تراوحت المتغيرات الصورية لكل متغير فئوي بين ثلاث متغيرات في المتغيرات التي تقوم بقياس الاتجاهات إلى عشر متغيرات في المتغيرات التي تجمع البيانات، وذلك بغرض تسهيل الإجابة على مجتمع الدراسة، والحصول على استجابات أدق في ظل إمكانية دمج المتغيرات لاحقًا أثناء عملية التحليل وذلك حسب الحاجة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

لأن الدراسة تتبع منهجية الاقتصاد القياسي المتمثلة في تعدد وتنوع المتغيرات، وتنوع أساليب الإجابة على الأسئلة وفق هدف السؤال، فلقد تم الاكتفاء بالتحكيم الظاهري الذي شمل (34) عضو هيئة تدريس في تخصصات (الإدارة والقيادة التربوية، اقتصاديات التعليم، الاقتصاد القياسي، وعلم النفس التربوي).

المدخل التحليلي المستخدم للإجابة عن أسئلة الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية في تحليل الإجابة أسلوب الانحدار اللوجستي متعدد الحدود (Multinomial Logistic Regression)، وهو أحد أساليب الانحدار الاحتمالية التي تهتم بتقدير قوة الارتباط بين ما يعرف بالمتغير التابع ومجموعة متغيرات تسمى المتغيرات المستقلة، ويمر تقدير نموذج الانحدار اللوجستي النهائي بعدة خطوات حتى تتم التسمية النهائية للمتغيرات الجديرة بالبقاء.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار اللوجستي متعدد الفئات، وتم استخدام المتغير التابع (التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا) الذي يتكون من أربع

فئات، وتمت مقارنة الفئات الثلاثة (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية، وتخصص علم النفس التربوي) بفئة الأساس (reference category) التي هي (تخصص تقنيات التعليم)، وذلك أن تخصص تقنيات التعليم كان تخصص منفرد، ولم تتم عملية الدمج فيه، فمن هنا كان هو فئة الأساس.

١ – ما المحددات الشخصية والاجتماعية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟

تمت الإجابة على السؤال وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولي: التعرف على المتغيرات الدالة إحصائيًا والتي تؤثر في المتغير التابع:

يحتوي جدول (4) على المتغيرات المستقلة وهي من النوع الاسمي والرتبي والمراد منها معرفة أي من المتغيرات له تأثير على المتغير التابع، كما يبين جدول (4) اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى ومعايير مطابقة النموذج مثل (معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض AIC of Reduced Model، معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض BIC of Reduced Model، سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض-٢ Log Likelihood of Reduced Model).

جدول رقم (4): تحديد المتغيرات الشخصية والاجتماعية التي لها تأثير على المتغير التابع (اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى لنموذج الانحدار اللوجستي متعدد الفئات)

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
القاطع	485.196	738.718	323.196a	0.000	0	
منذ أن بدأت الدراسة وحتى الآن هل لعلاقتك وتواصلك مع زملائك في تخصصك الحالي تأثير على أدائك الأكاديمي؟	469.971	685.934	331.971	8.775	12	0.722
اخترت كليتك التي تدرس فيها الآن عن قناعة شخصية؟	470.661	686.624	332.661	9.466	12	0.663

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك؟	484.203	700.166	346.203	23.007	12	0.028
ما جنسيتك؟	482.667	726.799	326.667	3.471	3	0.325
ما الوضع الاجتماعي لك؟	474.922	700.275	330.922	7.726	9	0.562
توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل الالتحاق به؟	488.842	704.805	350.842	27.646	12	0.006

وتبين النتائج من الجدول رقم (4) إن قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا فقط على المتغيرات (اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك؟، توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل الالتحاق به؟) حيث إن القيمة الاحتمالية لكل منهما أقل من 0.05.

يتضح من جدول رقم (5) النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عن التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا:

جدول رقم (5): النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عند التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا في ضوء المحددات الشخصية والاجتماعية

التخصص	المتنبئ به				
	تخصص الإدارة التربوية	تخصص أصول التربية	تخصص علم النفس التربوي	تخصص تقنيات التعليم	النسبة الصحيحة
تخصص الإدارة التربوية	51	8	7	2	% 75.0
تخصص أصول التربية	22	8	9	3	%19.0
تخصص علم النفس التربوي	10	3	23	4	% 57.5
تخصص تقنيات التعليم	4	3	5	7	% 36.8
النسبة العامة	% 51.5	% 13.0	% 26.0	% 9.5	% 52.7

ويتضح من جدول رقم (5) أن نسب التصنيف الصحيح لفئة (تخصص الإدارة التربوية) = 75.0 % ولفئة (تخصص أصول التربية) 19.0%، ولفئة (تخصص علم النفس التربوي) 57.5 % ولفئة (تخصص تقنيات التعليم) 36.8% ، وأن النسبة المئوية الكلية للتصنيف الصحيح تساوي 52.7% ، وهي تدل على أن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً جيدًا.

المرحلة الثانية: مناقشة النتائج:

يبين جدول رقم (6) إحصائيات نموذج الانحدار اللوجستي عند الالتحاق بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، وسيتم مقارنة الفئات الثلاثة (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية، وتخصص علم النفس التربوي) بفئة الأساس (reference category) التي هي (تخصص تقنيات التعليم).

جدول رقم (6): تقديرات البارامتر للانحدار اللوجستي متعدد الفئات في ضوء المحددات الشخصية والاجتماعية

التخصص في الدراسات العليا[a]	المتغير	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	نسبة الترجيح أو الأفضلية
		القاطع	13.172	2.138	37.941	1	0.000	
	اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-4.285	2.724	2.475	1	0.116	0.014
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	11.687	2575.535	0.000	1	0.996	119024.091
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-3.062	1.318	5.396	1	0.020	0.047
		نعم بدرجة كبيرة = 4	0.868	1.050	0.684	1	0.408	2.383
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	4.681	1.517	9.520	1	0.002	107.845
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	1.733	1.368	1.604	1	0.205	5.657
		نعم بدرجة متوسطة = 3	2.372	1.137	4.356	1	0.037	10.718
		نعم بدرجة كبيرة = 4	18.737	859.556	0.000	1	0.983	١٨،٦٨١
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
ص ر:		القاطع	14.908	2.052	52.794	1	0.000	

التخصص في الدراسات العليا[a]	المتغير	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	نسبة الترجيح أو الأفضلية
	اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-2.445	2.692	0.825	1	0.364	0.087
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	11.198	2575.535	0.000	1	0.997	72981.030
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-3.345	1.383	5.845	1	0.016	0.035
		نعم بدرجة كبيرة = 4	0.139	1.084	0.016	1	0.898	1.149
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	3.617	1.511	5.730	1	0.017	37.242
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	1.209	1.371	0.778	1	0.378	3.351
		نعم بدرجة متوسطة = 3	1.631	1.122	2.111	1	0.146	5.107
		نعم بدرجة كبيرة = 4	18.063	859.556	0.000	1	0.983	6.578
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
تخصص علم النفس التربوي		القاطع	12.104	1.713	49.897	1	0.000	
	اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-2.437	2.881	0.716	1	0.398	0.087
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-4.329	3030.384	0.000	1	0.999	0.013
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-1.087	1.327	0.671	1	0.413	0.337
		نعم بدرجة كبيرة = 4	1.541	1.053	2.143	1	0.143	4.669
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	1.792	1.541	1.353	1	0.245	6.003
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-0.466	1.359	0.117	1	0.732	0.628
		نعم بدرجة متوسطة = 3	0.169	1.084	0.024	1	0.876	1.184
		نعم بدرجة كبيرة = 4	17.332	859.556	0.000	1	0.984	2.506
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		

يتضح من خلال الجدول رقم (6) تفسير المحددات الشخصية والاجتماعية ذات التأثير على اختيار التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، وذلك بعد وضع الفئة المرجعية ممثلة في تخصص تقنيات التعليم:

اختيار تخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم:

- ✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك؟**
  - الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.986
  - الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة كبيرة جدا
  - الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.985
  - الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 1.383
- ✓ **بالنسبة لمتغير: توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل الالتحاق به؟**
  - –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 106.845

- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 4.657
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 9.718
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 17.681

اختيار تخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم:

✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك؟**

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.913
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة كبيرة جدا
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.966

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.149

✓ **بالنسبة لمتغير: توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل الالتحاق به؟**

- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 36.242
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 2.351
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 4.107
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 5.578

اختيار تخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم:

✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي تحقيقًا لطموحاتك؟**

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.913
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.987
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.663
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحه (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي تحقيقًا لطموحاته (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 3.669

✓ **بالنسبة لمتغير: توفرت لديك معلومات كافية حول تخصصك الحالي قبل الالتحاق به؟**

- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 5.003
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.372
- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد

عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.184

- –الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي توفرت لديه معلومات كافية حول تخصصه الحالي قبل الالتحاق به (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 1.506

وفي ضوء نتائج الإجابة على السؤال الأول يتضح التالي:

- أن الطموح الشخصي يلعب دورًا حاسمًا في اختيار تخصص الدراسات العليا؛ فالمتغير "اخترت تخصصك تحقيقًا لطموحاتك" كان دالاً إحصائيًا، حيث الطلاب الذين اختاروا تخصصهم لتحقيق طموحاتهم بشكل كبير جدًا كانوا أكثر ميلًا لاختيار تخصصاتهم، مقارنةً بمن كانت طموحاتهم ضعيفة جدًا. مما يعزز أهمية الطموحات كعامل محرك في اختيار التخصص الأكاديمي.
- أن توفر المعلومات الكافية حول التخصص قبل الالتحاق به يؤثر بشكل كبير على قرار اختيار التخصص؛ فالطلبة الذين كانت لديهم معلومات كافية جدًا حول تخصصهم كانوا أكثر احتمالًا لاختيار تخصصات معينة مقارنةً بمن لم تكن لديهم معلومات كافية. هذا يشير إلى أهمية التوجيه الأكاديمي والمعلومات المسبقة في دعم القرارات المتعلقة بالدراسة.
- أوضحت النتائج تباينًا كبيرًا في نسب التصنيف الصحيح للتخصصات، فعلى سبيل المثال تم تصنيف تخصص "الإدارة التربوية" بدقة تصل إلى 75 %، في حين كان تصنيف "أصول التربية" أقل بكثير، بنسبة 19 %. هذا يشير إلى أن بعض التخصصات قد تكون أكثر وضوحًا وتماسكًا من حيث اختيار الطلاب مقارنةً بغيرها.
- أظهرت التحليلات وجود علاقة وثيقة بين المتغيرات المستقلة مثل "تحقيق الطموحات" و"توفر المعلومات المسبقة" مع قرار اختيار التخصص؛ فالطلبة الذين توفرت لديهم معلومات كافية وكان لديهم طموحات واضحة كانوا أكثر ميلاً لاختيار تخصصاتهم بثقة، مما يعكس أهمية الجمع بين المعلومات والطموح في اتخاذ القرار الأكاديمي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الفريد (Alfred, 2009) في أهمية معرفة الطموح المستقبلي للطالب عن تسكينه في تخصص أكاديمي معين، ومع نتائج دراسة ميتيكا وموخيتش (Mitic, Mojic, 2020) في كون الرغبة في تلبية وتحقيق الطموح هو أحد أبرز أسباب اختيار التخصص، وكذلك مع نتائج دراسة دونج وآخرون (Duong et al, 2023) في كون العوامل الشخصية والاجتماعية بشكل عام تُعتبر ذات تأثير في اختيار التخصص الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا، وكذلك مع.

ولم تتفق مع نتائج دراسة سوسن وفواد (Swanson, and Fouad, 1999) ونتائج دراسة ويلدمان وتوريس (Wildman and Torres, 2002) التي أشارت كلاهما إلى وجود تأثير للأسرة في عملية اختيار التخصص الأكاديمي لطالب الدراسات العليا، وكذلك لم تتفق مع نتائج دراسة كونغام (Cunningham, 2009) التي أشارت إلى تأثير الزملاء في اختيار التخصص الأكاديمي.

السؤال الثاني: ما المحددات الأكاديمية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟

قام الباحث للإجابة على هذا السؤال باختبار تأثير المتغيرات المستقلة المكونة من المحددات الأكاديمية والتي تتكون من 9 متغيرًات على المتغير التابع التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا الذي يتكون من أربع فئات هي (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية، تخصص علم النفس التربوي، و تخصص تقنيات التعليم) وتم اختيار الفئة المرجعية بمتغير (تخصص تقنيات التعليم) لأنه لم تتم عملية الدمج فيه، وتمت الإجابة وفق الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: التعرف على المتغيرات الدالة إحصائيًا والتي تؤثر في المتغير التابع.

يحتوي جدول رقم (7) على المتغيرات المستقلة وهي من النوع الاسمي والرتبي والمتصلة والمراد منها معرفة أي من المتغيرات له تأثير على المتغير التابع، كما يبين جدول رقم (7) اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى ومعايير مطابقة النموذج مثل (معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض AIC of Reduced Model، معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض BIC of Reduced Model، سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض-٢ Log Likelihood of Reduced Model).

جدول رقم (7): تحديد المتغيرات الأكاديمية التي لها تأثير على المتغير التابع (اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى لنموذج الانحدار اللوجستي متعدد الفئات)

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
القاطع	464.276	699.019	314.276[a]	0.000	0	
ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟	467.445	692.798	323.445	9.169	3	0.027
ما درجة الاختبار التحصيلي الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟	465.898	691.251	321.898	7.622	3	0.055
ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟	467.896	693.248	323.896	9.619	3	0.022
ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة البكالوريوس؟	477.972	703.325	333.972	19.696	3	0.000
ما نسبة تخرجك في الثانوية العامة؟	461.454	686.807	317.454	3.178	3	0.365
ما تخصصك في الثانوية العامة؟	455.110	661.684	323.110	8.834	9	0.453
اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص؟	462.821	660.005	336.821	22.545	12	0.032
أثر عدد سنوات الدراسة في تخصصك الحالي في اختيارك له؟	452.434	649.618	326.434	12.158	12	0.433

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
منذ أن بدأت الدراسة في تخصصك الحالي وحتى الآن هل سارت أمورك الأكاديمية حسب رغباتك وتوقعاتك؟	460.315	657.498	334.315	20.038	12	0.066

وتبين النتائج من الجدول رقم (7) إن قيمة مربع كاي دالة إحصائيًا فقط على المتغيرات (ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟، ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟، ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة البكالوريوس؟، اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص؟) حيث إن القيمة الاحتمالية لكل منهما أقل من 0.05

يوضح جدول رقم (8) النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عن التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا:

جدول رقم (8): النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عند التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا في ضوء المحددات الأكاديمية

التخصص	المتنبئ به				
	تخصص الإدارة التربوية	تخصص أصول التربية	تخصص علم النفس التربوي	تخصص تقنيات التعليم	النسبة الصحيحة
تخصص الإدارة التربوية	42	8	13	5	61.8%
تخصص أصول التربية	14	24	4	0	57.1%
تخصص علم النفس التربوي	12	1	22	5	55.0%
تخصص تقنيات التعليم	9	0	3	7	36.8%
النسبة العامة	45.6%	19.5%	24.9%	10.1%	56.2%

ويتضح من جدول رقم (8) أن نسب التصنيف الصحيح لفئة (تخصص الإدارة التربوية) = 61.8 % ولفئة (تخصص أصول التربية) 57.1 % ، ولفئة (تخصص علم النفس التربوي) 55.0 % ولفئة (تخصص تقنيات التعليم) 36.8 % ، وأن النسبة المئوية الكلية للتصنيف الصحيح تساوي 56.2 % ، وهي تدل على أن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً جيدًا.

المرحلة الثانية: مناقشة النتائج:

يبين جدول رقم (9) إحصائيات نموذج الانحدار اللوجستي عند الالتحاق بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا) وسيتم مقارنة الفئات الثلاثة (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية ، تخصص علم النفس التربوي) بفئة الأساس (reference category) التي هي (تخصص تقنيات التعليم)

جدول رقم (9): تقديرات البارامتر للانحدار اللوجستي متعدد الفئات في ضوء المحددات الأكاديمية

التخصص في الدراسات العليا	المتغير	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
تخصص الإدارة التربوية		القاطع	-6.300	3641.253	0.000	1	0.999
		ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟	0.106	0.411	0.067	1	0.796
		ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟	1.146	0.542	4.473	1	0.034
		البكالوريوس؟ ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة	-0.189	0.295	0.411	1	0.521
	اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	3.780	1.337	7.997	1	0.005
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	1.772	1.038	2.914	1	0.088
		نعم بدرجة متوسطة = 3	2.395	0.992	5.829	1	0.016
		نعم بدرجة كبيرة = 4	2.305	1.168	3.891	1	0.049
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0	
تخصص أصول التربية		القاطع	9.037	2673.489	0.000	1	0.997
		ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟	0.676	0.456	2.201	1	0.138

التخصص في الدراسات العليا	المتغير	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
		ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟	1.444	0.577	6.252	1	0.012
		البكالوريوس؟ ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة	0.236	0.311	0.574	1	0.449
	اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	4.187	1.478	8.024	1	0.005
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	1.173	1.306	0.807	1	0.369
		نعم بدرجة متوسطة = 3	2.826	1.149	6.045	1	0.014
		نعم بدرجة كبيرة = 4	1.848	1.361	1.844	1	0.174
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0	
تخصص علم النفس التربوي		القاطع	10.486	2.629	15.912	1	0.000
		ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟	-0.410	0.429	0.913	1	0.339
		ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟	0.596	0.601	0.986	1	0.321
		البكالوريوس؟ ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة	-0.803	0.346	5.381	1	0.020
	اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	3.207	1.390	5.321	1	0.021
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	0.660	1.129	0.342	1	0.559
		نعم بدرجة متوسطة = 3	1.769	1.067	2.748	1	0.097
		نعم بدرجة كبيرة = 4	2.979	1.245	5.728	1	0.017
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0	

يتضح من خلال الجدول رقم (9) تفسير المحددات الأكاديمية ذات التأثير على اختيار التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا ، وذلك بعد وضع الفئة المرجعية ممثلة في تخصص تقنيات التعليم:

اختيار تخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم:

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟**

- الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة البكالوريوس عالية اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.204

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟**

- الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة الماجستير عالية اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.966

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة البكالوريوس؟**

- الطالب الذي درجة معدله التراكمي في مرحلة البكالوريوس منخفضة اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل بنسبة 0.479

✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص؟**

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن

الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.995

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.912
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.984
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.951

- **اختيار تخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم.**

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟**

- الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة البكالوريوس عالية اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.862

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟**

- الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة الماجستير عالية اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.966

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة البكالوريوس؟**

- الطالب الذي درجة معدله التراكمي في مرحلة البكالوريوس عالية اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.551

✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص؟**

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.995
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.631
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.986
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.826

- **اختيار تخصص علم النفس التربوي وتقنيات التعليم مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم.**

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة البكالوريوس؟**

- – الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة البكالوريوس منخفضة اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل بنسبة 0.661

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة اختبار القدرات العامة للجامعين الخاصة بك عند التحاقك بمرحلة الماجستير؟**

- الطالب الذي درجة اختبار القدرات العامة الخاصة به عند التحاقه بمرحلة الماجستير عالية اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد بنسبة 0.679

✓ **بالنسبة لمتغير: ما درجة معدلك التراكمي في مرحلة البكالوريوس؟**

- الطالب الذي درجة معدله التراكمي في مرحلة البكالوريوس منخفضة اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل بنسبة 0.980

✓ **بالنسبة لمتغير: اخترت تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الأكاديمية الجيدة لهذا التخصص؟**

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة جدًا) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.979

- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.441
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.903
- الطالب الذي اختار تخصصه الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي اختار تخصصك الحالي نظرًا للسمعة الجيدة لهذا التخصص (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.983

وفي ضوء نتائج الإجابة على السؤال الثاني يتضح التالي:

- أظهرت النتائج أن اختبار القدرات العامة (سواء عند التحاق الطالب بمرحلة البكالوريوس أو الماجستير) يؤثر بشكل مباشر على اختيار التخصص الأكاديمي. فالطلبة الذين حصلوا على درجات أعلى في اختبارات القدرات كانوا أكثر احتمالًا لاختيار تخصصات مثل الإدارة التربوية وأصول التربية، بالإضافة إلى ذلك؛ كانت درجة المعدل التراكمي في مرحلة البكالوريوس ذات أهمية، حيث إن الطلاب ذوي المعدلات التراكمية العالية كانوا أكثر ميلاً لاختيار تخصصات مثل أصول التربية، مما يشير إلى أن الأداء الأكاديمي في المراحل السابقة يلعب دورًا حاسمًا في تحديد خيارات الدراسات العليا.
- تبين من التحليل أن السمعة الأكاديمية للتخصص كانت عاملاً حاسمًا في اختيار الطلبة، فعلى سبيل المثال الطلبة الذين اختاروا تخصصهم بناءً على السمعة الجيدة للتخصص كانوا أكثر احتمالاً لاختيار الإدارة التربوية وأصول التربية، وقد لوحظ أن تأثير السمعة

الأكاديمية يتباين بدرجات مختلفة، فحتى الطلاب الذين اختاروا تخصصهم بناءً على سمعة ضعيفة نسبيًا ما زالوا يميلون إلى اختيار هذه التخصصات مقارنةً بغيرها.

- أظهرت النتائج تفاوتًا كبيرًا في نسب التصنيف الصحيح للتخصصات. فمثلًا، حققت تخصصات "الإدارة التربوية" و"أصول التربية" نسب تصنيف صحيحة أعلى، حيث بلغت 61.8 % و 57.1 % على التوالي. في المقابل، كانت نسبة التصنيف الصحيح لتخصص "تقنيات التعليم" منخفضة نسبيًا 36.8% . هذا التفاوت يمكن أن يُفسَّر بجاذبية بعض التخصصات الأكاديمية من حيث السمعة الأكاديمية أو التوقعات المهنية المرتبطة بها، مما يؤثر في دقة النموذج في التنبؤ باختيار الطلاب لتلك التخصصات.
- من الواضح أن الخلفية الأكاديمية للطالب تلعب دورًا جوهريًا في اختياراته المستقبلية، فعلى سبيل المثال الطلبة الذين لديهم درجات مرتفعة في اختبارات القدرات أو معدل تراكمي عالٍ في البكالوريوس كانوا أكثر احتمالًا لاختيار تخصصات ذات سمعة قوية وجاذبية أكاديمية، مثل الإدارة التربوية وأصول التربية. هذا يؤكد على أن الطلاب الذين يتمتعون بخلفيات أكاديمية قوية غالبًا ما يتجهون نحو التخصصات التي توفر فرصًا أكاديمية أو مهنية مميزة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تورستي وآخرون (Trusty et al., 2005) في تأثير اختبار القدرات العامة واختبار القدرات العامة للجامعيين على الطالب في اختياره للتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، ومع نتائج دراسة بيدار وهيرمان (Bedard & Herman, 2008)، وكذلك نتائج دراسة كونغام (Cunningham, 2009) في تأثير المعدل التراكمي والأداء الأكاديمي على الطالب في اختيار التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، ، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة سينغ وشاتورفيدي ومهدي وسريفاستافا (Singh, Chaturvedi, Mehdi & Srivastava, 2020) في كون أن عامل السمعة الجيدة للتخصص الأكاديمي له تاثير على اختيار الطالب لتخصصه في مرحلة الدراسات العليا، ومع نتائج دراسة دونج وآخرون (Duong et al, 2023) في تأثير عامل الإرشاد في مرحلة البكالوريوس على اختيار التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا.

السؤال الثالث: ما المحددات الاقتصادية المؤثرة في اختيار طلبة الدراسات العليا للتخصص الأكاديمي في كلية التربية بجامعة طيبة؟

قام الباحث للإجابة على هذا السؤال باختبار تأثير المتغيرات المستقلة المكونة من المحددات الأكاديمية والتي تتكون من 9 متغيرات على المتغير التابع التخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا الذي يتكون من أربع فئات هي (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية، تخصص علم النفس التربوي، و تخصص تقنيات التعليم) وتم اختيار الفئة المرجعية بمتغير (تخصص تقنيات التعليم) لأنه لم تتم عملية الدمج فيه، وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار اللوجستي متعدد الفئات، وذلك لتعدد المتغير التابع، وتنوع فئات المتغير المستقل، وتمت الإجابة وفق الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: التعرف على المتغيرات الدالة إحصائيًا والتي تؤثر في المتغير التابع:

يحتوي جدول رقم (10) على المتغيرات المستقلة وعددها 9 متغيرات وهي من النوع الاسمي والرتبي والمراد منها معرفة أي من المتغيرات له تأثير على المتغير التابع، كما يبين جدول رقم (10) اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى ومعايير مطابقة النموذج مثل (معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض AIC of Reduced Model، معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض BIC of Reduced Model، سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض-٢ Log Likelihood of Reduced Model).

جدول رقم (10): تحديد المتغيرات الاقتصادية التي لها تأثير على المتغير التابع (اختبارات نسبة الاحتمال الأقصى لنموذج الانحدار اللوجستي متعدد الفئات)

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
القاطع	508.059	836.699	298.059[a]	0.000	0	
ما مدى توفر التجهيزات التالية في منزلك؟ [مكتبة بها كتب تخصصية]	504.848	824.098	300.848	2.789	3	0.425

المتغير	معايير مطابقة النموذج			اختبار نسبة الاحتمال الأقصى		
	معيار معلومات أكيك للنموذج المخفض	معيار معلومات بابسيان للنموذج المخفض	سالب ضعف الاحتمال الأقصى للنموذج المخفض	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
ما مدى توفر التجهيزات التالية في منزلك؟ [مكتبة بها كتب غير تخصصية]	505.211	824.460	301.211	3.151	3	0.369
ما وظيفتك الحالية؟	493.579	765.880	319.579	21.519	18	0.254
رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)؟	506.230	797.310	320.230	22.170	12	0.036
اخترت تخصصك الحالي لأن الراتب المتوقع للوظيفة المتعلقة به مرتفع؟	502.100	793.181	316.100	18.041	12	0.114
اخترت تخصصك الحالي وذلك بسبب تعدد الفرص الوظيفية المتعلقة به؟	503.934	795.015	317.934	19.875	12	0.069
كان لوسائل الإعلام (تويتر، سناب، يوتيوب، تلفاز، صحف، إنستغرام، ...الخ) دور في إقناعك بتخصصك الحالي؟	500.223	791.304	314.223	16.164	12	0.184
ما مدى تأثير الجانب الاقتصادي الخاص بك على أدائك الأكاديمي؟	496.832	787.912	310.832	12.773	12	0.386
لديك فكرة عن الفرص الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحالي؟	510.336	801.417	324.336	26.277	12	0.010

وتبين النتائج في جدول رقم (10) أن المتغيرات الدالة إحصائيًا هي: (رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)؟، لديك فكرة عن الفرص الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحالي؟) حيث إن القيمة الاحتمالية لكل منهم أقل من 0.05

يوضح جدول رقم (11) النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عند التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا:

جدول رقم (11): النسبة المئوية للتصنيف الصحيح عند التنبؤ بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا في ضوء المحددات الاقتصادية

المشاهد		المتنبأ به: التخصص في مرحلة الدراسات العليا				النسبة الصحيحة
		الإدارة التربوية	أصول التربية	علم النفس التربوي	تقنيات التعليم	
التخصص في مرحلة الدراسات العليا	الإدارة التربوية	46	9	8	5	67.6%
	أصول التربية	12	24	5	1	57.1%
	علم النفس التربوي	12	7	19	2	47.5%
	تقنيات التعليم	10	1	3	5	26.3%
	النسبة الكلية	47.3%	24.3%	20.7%	7.7%	55.6%

ويتضح من جدول رقم (11) أن نسب التصنيف الصحيح لفئة (تخصص الإدارة التربوية) = 67.6 % ولفئة (تخصص أصول التربية) 57.1 % ، ولفئة (تخصص علم النفس التربوي) 47.5 % ولفئة (تخصص تقنيات التعليم) 26.3 %، وأن النسبة المئوية الكلية للتصنيف الصحيح تساوي 55.6 %، وهي تدل على أن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً جيدًا.

المرحلة الثانية: مناقشة النتائج:

يبين جدول رقم (12) إحصائيات نموذج الانحدار اللوجستي عند الالتحاق بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، وسيتم مقارنة الفئات الثلاثة (تخصص الإدارة التربوية، تخصص أصول التربية ، تخصص علم النفس التربوي) بفئة الأساس (reference category) التي هي (تخصص تقنيات التعليم).

جدول رقم (12): تقديرات البارامتر للانحدار اللوجستي متعدد الفئات في ضوء المحددات الاقتصادية

التخصص	المتغير المؤثر	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	نسبة الترجيح أو الأفضلية
الإدارة التربوية		القاطع	-16.964	1938.250	0.000	1	0.993	
	رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-2.941	1.891	2.420	1	0.120	0.053
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-3.487	2.386	2.136	1	0.144	0.031
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-2.032	1.910	1.132	1	0.287	0.131
		نعم بدرجة كبيرة = 4	-2.594	2.130	1.483	1	0.223	0.075
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحال	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-0.364	1.252	0.085	1	0.771	0.695
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	0.166	1.609	0.011	1	0.918	1.180
		نعم بدرجة متوسطة = 3	1.449	1.462	0.981	1	0.322	4.257
		نعم بدرجة كبيرة = 4	2.426	1.504	2.600	1	0.107	11.312
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
أصول التربية		القاطع	2.588	3.275	0.624	1	0.429	
	رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-4.369	1.992	4.810	1	0.028	0.013
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-1.072	2.409	0.198	1	0.656	0.342
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-2.995	2.004	2.233	1	0.135	0.050
		نعم بدرجة كبيرة = 4	-3.384	2.218	2.328	1	0.127	0.034
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحال	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-1.212	1.399	0.751	1	0.386	0.298
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-3.043	1.949	2.438	1	0.118	0.048
		نعم بدرجة متوسطة = 3	0.784	1.620	0.234	1	0.629	2.190
		نعم بدرجة كبيرة = 4	0.729	1.761	0.171	1	0.679	2.072
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
علم النفس التربوي		القاطع	-4.177	3.531	1.399	1	0.237	
	رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	-1.371	2.100	0.426	1	0.514	0.254
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	-0.723	2.576	0.079	1	0.779	0.485
		نعم بدرجة متوسطة = 3	-0.904	2.130	0.180	1	0.671	0.405

التخصص	المتغير المؤثر	الفئات	معاملات النموذج	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	نسبة الترجيح أو الأفضلية
	حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)	نعم بدرجة كبيرة = 4	-1.414	2.345	0.364	1	0.546	0.243
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		
	لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحال	نعم بدرجة ضعيفة جدًا = 1	0.069	1.571	0.002	1	0.965	1.071
		نعم بدرجة ضعيفة = 2	1.342	1.834	0.536	1	0.464	3.828
		نعم بدرجة متوسطة = 3	1.899	1.749	1.179	1	0.278	6.681
		نعم بدرجة كبيرة = 4	4.192	1.800	5.426	1	0.020	66.147
		نعم بدرجة كبيرة جدًا = 5	0[b]			0		

تفسير المحددات الاقتصادية ذات التأثير على اختيار الالتحاق بالتخصص الأكاديمي في مرحلة الدراسات العليا، وذلك بعد وضع الفئة المرجعية ممثلة في تخصص تقنيات التعليم من خلال الجدول رقم (12):

اختيار تخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم:

✓ **بالنسبة لمتغير: رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)؟**

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.947
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي

في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.969

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.869
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.925

✓ **بالنسبة لمتغير: لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحالي؟**

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.305
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.180

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 3.257
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص الإدارة التربوية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 10.312

اختيار تخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم

✓ **بالنسبة لمتغير: رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)؟**

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.987
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.658

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.950
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.966

✓ **بالنسبة لمتغير: لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحالي؟**

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.702
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.952
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص

تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 1.190

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص أصول التربية مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 1.072

اختيار تخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم

✓ **بالنسبة لمتغير: رغبت بتخصصك الحالي في الكلية لأنه لا يكلفك ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية)؟**

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة **0.746**
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة **0.515**
- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي

مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.595

- الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يقل عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.757

✓ **بالنسبة لمتغير: لديك فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة لك بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصك الحالي؟**

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة جدا) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 0.071
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة ضعيفة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 2.828
- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة متوسطة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار

تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 5.681

- الطالب الذي لديه فكرة عن الفرص الوظيفية المتوفرة له بعد التخرج والمتوافقة مع تخصصه الحالي (بدرجة كبيرة) اختياره لتخصص علم النفس التربوي مقابل اختيار تخصص تقنيات التعليم يزيد عن الطالب الذي رغب بتخصصه الحالي في الكلية لأنه لا يكلفه ماديًا (من حيث شراء الكتب والمستلزمات الدراسية) (بدرجة كبيرة جدًا) بنسبة 65.174

وفي ضوء نتائج الإجابة على السؤال الثالث يتضح التالي:

- أن التكلفة المادية للتخصص، مثل شراء الكتب والمستلزمات الدراسية، كانت أحد العوامل الاقتصادية المؤثرة بشكل ملحوظ على اختيار التخصصات الأكاديمية. فالطلبة الذين اختاروا تخصصهم بناءً على التكاليف المادية المنخفضة كانوا أكثر ميلًا لاختيار تخصصات مثل الإدارة التربوية وأصول التربية. ويوضح التحليل الإحصائي أن الطلاب الذين قيموا تكلفة تخصصهم بشكل منخفض كانوا أقل احتمالًا لاختيار تخصص تقنيات التعليم، الذي قد يتطلب تكاليف أعلى، سواء من حيث التجهيزات أو الكتب. هذا يعكس تأثير العوامل الاقتصادية على قرارات الطلاب، خصوصًا في بيئات تعليمية ذات تكلفة مادية مرتفعة.
- كان توفر معلومات لدى الطلاب عن الفرص الوظيفية المتاحة بعد التخرج والمتوافقة مع التخصص الحالي، عاملاً قويًا في التأثير على اختيار التخصص، فالطلبة الذين لديهم فكرة واضحة عن الفرص الوظيفية المستقبلية كانوا أكثر ميلًا لاختيار تخصصات مثل الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي، حيث إن هذه التخصصات غالبًا ما تُرتبط بوظائف مستقرة ذات مردود اقتصادي جيد. فعلى سبيل المثال، النسبة الأكبر من

الطلاب الذين اختاروا هذه التخصصات كانت لديهم فكرة واضحة عن الفرص الوظيفية المتاحة، ما يسلط الضوء على أهمية ارتباط التخصص بفرص عمل واضحة.

- يوضح النموذج الإحصائي أن هناك تباينًا كبيرًا في نسب التصنيف الصحيح عند التنبؤ بالتخصص الأكاديمي بناءً على العوامل الاقتصادية. فعلى سبيل المثال، تخصص الإدارة التربوية حقق أعلى نسبة تصنيف صحيح بلغت 67.6 %، يليه تخصص أصول التربية بنسبة 57.1 % في المقابل، كان تخصص تقنيات التعليم الأقل دقة بنسبة تصنيف صحيحة بلغت 26.3 %. يُظهر هذا التفاوت أن بعض التخصصات تكون أكثر وضوحًا في العوامل الاقتصادية التي تؤثر في اختيارها، بينما تخصصات أخرى مثل تقنيات التعليم قد تكون مرتبطة بعوامل اقتصادية أقل تأثيرًا على الاختيار.
- الجوانب الاقتصادية مثل التكاليف الدراسية والفرص الوظيفية المستقبلية، لها تأثير جوهري على اختيار التخصصات، تبين أن الطلبة الذين يُراعون العوامل الاقتصادية (مثل تكلفة الدراسة والراتب المتوقع) كانوا أكثر ميلاً لاختيار تخصصات ذات عائد اقتصادي أفضل. هذا التوجه يعكس واقعًا شائعًا لدى الطلاب الذين يسعون لتقليل التكاليف الدراسية والحصول على فرصة وظيفية جيدة بعد التخرج. العامل الاقتصادي يصبح محوريًا في تحديد التخصصات الأكاديمية التي يُنظر إليها على أنها تقدم فرصًا أفضل من حيث العائد المادي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة تورستي وآخرون (Trusty et al., 2005)، ومع نتائج دراسة باقز وبانث وتايلور (Beggs, Bantham, and Taylor, 2008)، ونتائج دراسة لي Lee, (2008)، وكذلك نتائج دراسة الفريد (Alfred, 2009)، ونتائج دراسة سينغ وشاتورفيدي ومهدي وسريفاستافا ((Singh, Chaturvedi, Mehdi & Srivastava, 2020) في كون أن عامل الفرص الوظيفية المستقبلية يُعتبر من العوامل المهمة لدى طلبة الدراسات العليا عند اختيارهم لتخصصاتهم الأكاديمية، ودراسة

وتختلف مع نتائج دراسة سوسن وفواد (Swanson, and Fouad, 1999) التي أشارت إلى عدم تطلع الطلبة إلى الفرص الوظيفية المستقبلية، والاكتفاء فقط بتوجه العائلة والأشخاص المقربين.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ أهمها:

- الطموحات الشخصية والمعلومات المسبقة تؤثر بشكل كبير على اختيار التخصص.
- الطلبة الذين حققوا طموحاتهم أو كانت لديهم معلومات كافية، كانوا أكثر ثقة في اختيار تخصصهم.
- بلغت نسبة التصنيف الصحيح للنموذج الإحصائي 52.7 %، مما يعكس تمثيلًا جيدًا للبيانات.
- تفاوتت دقة التصنيف بين التخصصات؛ حيث حقق "الإدارة التربوية" أعلى نسبة (75 %) مقارنة بـ "أصول التربية " (19 %).
- النتائج تؤكد أهمية الطموح الشخصي والتوجيه الأكاديمي في اتخاذ قرارات التخصص الأكاديمي.
- تؤثر درجات اختبارات القدرات العامة والمعدل التراكمي بشكل كبير على اختيار الطلبة لتخصصاتهم الأكاديمية.
- السمعة الجيدة للتخصص تلعب دورًا حاسمًا في اختيار الطلبة، حيث يتجهون للتخصصات ذات السمعة الأفضل مثل الإدارة التربوية وأصول التربية.
- حققت تخصصات مثل "الإدارة التربوية" نسب تصنيف صحيحة أعلى مقارنة بتخصصات أخرى مثل "تقنيات التعليم."
- أظهر النموذج قدرة جيدة على تمثيل البيانات بنسبة تصنيف صحيحة بلغت 56.2 % .
- الأداء الأكاديمي السابق يلعب دورًا محوريًا في اختيار الطلبة لتخصصات الدراسات العليا.
- الطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم بناءً على انخفاض التكاليف كانوا أكثر ميلًا لاختيار الإدارة التربوية وأصول التربية.

- الطلبة الذين كانت لديهم فكرة واضحة عن الفرص الوظيفية بعد التخرج مالوا لاختيار تخصصات ذات فرص أفضل مثل الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي.
- تخصص الإدارة التربوية حقق أعلى نسبة تصنيف صحيحة (76.6%)، بينما كانت تقنيات التعليم الأدنى (26.3 %)
- الجوانب الاقتصادية، مثل التكلفة والفرص الوظيفية، أثرت بشكل مباشر على اختيار التخصص.
- النموذج الإحصائي أظهر فعالية مع نسبة تصنيف صحيحة 55.6 %.

التوصيات:

- تعزيز التوجيه الأكاديمي: تقديم معلومات دقيقة وشاملة حول التخصصات الأكاديمية والفرص الوظيفية المتاحة للطلاب يساعدهم على اتخاذ قرارات أكثر وعيًا وثقة.
- زيادة الدعم للطموحات الشخصية: تعزيز الأنشطة التي تدعم الطموحات الشخصية للطلاب قد يزيد من ارتباطهم واختيارهم للتخصصات التي تناسب اهتماماتهم وأهدافهم.
- تحسين برامج الإعداد لاختبارات القدرات: الاستثمار في برامج تحضيرية لاختبارات القدرات العامة والمعدل التراكمي سيساعد الطلاب على تحسين أدائهم واختيار تخصصات مناسبة.
- تسليط الضوء على السمعة الأكاديمية: التركيز على تحسين سمعة البرامج الأكاديمية سيساهم في جذب المزيد من الطلاب إلى التخصصات ذات القيمة العالية.
- تقديم دعم مالي أو تسهيلات: توفير برامج دعم مالي أو تخفيض تكاليف الدراسة سيحفز الطلاب لاختيار التخصصات الأكاديمية دون عبء مالي كبير.

المقترحات:

بناءً على النتائج والتوصيات المرفقة، يشير الباحث إلى خمس مقترحات بحثية يمكن استكشافها:

١. دراسة تأثير التوجيه الأكاديمي على اختيار التخصصات في الدراسات العليا.
٢. تحليل دور الطموحات الشخصية في نجاح الطلاب الأكاديمي.
٣. تأثير اختبارات القدرات والمعدل التراكمي على القرارات الأكاديمية.
٤. تقييم أثر السمعة الأكاديمية للتخصصات على قرارات الطلاب المهنية.
٥. تحليل العوامل الاقتصادية في تحديد التخصصات الأكاديمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأحمدي، م. ع. (2014). قياس كفاءة مدارس البنات الثانوية في المدينة المنورة باستخدام أسلوب التحليل الحدودي العشوائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

البكر، ف. ب. (2002). الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي .مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 14(2)، 353 - 396

حسن، أ. م. ش.، حسن، ر. ش. (2021). دوافع التحاق طلبة كلية التربية جامعة الأزهر من تخصصات مختلفة بالدراسات العليا .التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ، 40(192)، 591 – 614.

الزيات، أ.، عبدالقادر، ح.، مصطفى، إ.، النجار، م .(1989) .المعجم الوسيط .دار المعارف.

الزيد، ج. م.، العصيمي، هـ. م. (2021). الصعوبات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن .مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 33(2)، 360 – 335.

كيش، أ. (2008). المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة الفاتح [رسالة ماجستير غير منشورة]. ليبيا.

مرزوق، ف. (2014). مشكلات الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة، دراسة لآراء طلبة معهد الدراسات والبحوث التربوية .مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة المنوفية، 29(3)، 93 – 123.

المطرودي، ع. ع.، زكاء، ز. (2017). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها .مجلة كلية التربية (أسيوط)، 33(1)، 218 - 287 .

المهدي، ي. ف.، صلاح الدين، ن. ص. (2013). منهجية تحليل مغلف البيانات واستخدامها في دراسات الإدارة التربوية: نموذج تطبيقي على وحدات صنع القرار في جامعة عين شمس .مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 37، 139 – 164.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية:

Al-Ahmadi, M. A. (2014). Measuring the efficiency of girls' secondary schools in Madinah using stochastic frontier analysis [Unpublished master's thesis]. Taibah University.

Al-Bakr, F. B. (2002). The difficulties faced by new female students in literary colleges at King Saud University and their relation to satisfaction with university education. Journal of Educational Sciences, King Saud University, 14(2), 353-396.

Al-Mahdi, Y. F., & Salah El-Din, N. S. (2013). Data Envelopment Analysis methodology and its application in educational management studies: An applied model on decision-making units at Ain Shams University. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 37, 139-164.

Al-Matroodi, A. A., & Zakaa, Z. (2017). Problems faced by female graduate students at Qassim University from the perspective of students and faculty members, and a proposed vision to overcome them. Journal of the Faculty of Education (Assiut), 33(1), 218-287.

Al-Zaid, J. M., & Al-Asimi, H. M. (2021). Academic and administrative challenges faced by female graduate students in the Faculty of Education at King Saud University from their perspective. Journal of Educational Sciences, King Saud University, 33(2), 335-360.

Al-Zayyat, A., Abdelqader, H., Mustafa, I., & Al-Najjar, M. (1989). Al-Mu'jam Al-Waseet (The Intermediate Dictionary). Dar Al-Ma'arif.

Hassan, A. M. S., & Hassan, R. S. (2021). Motivations for students from different disciplines at the Faculty of Education, Al-Azhar University, to enroll in graduate studies. Al-Azhar Education: A Refereed Journal of Educational, Psychological, and Social Research, 40(192), 591-614.

Kish, A. (2008). Problems faced by graduate students at Al-Fateh University [Unpublished master's thesis]. Libya.

Marzouk, F. (2014). Problems of educational postgraduate studies at Cairo University: A study of the opinions of students of the Institute of Educational Studies and Research. Journal of Educational and Psychological Research, Faculty of Education, Menoufia University, 29(3), 93-123.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Adcroft, A. (2011). The motivations to study and expectations of studying of undergraduate students in business and management. *Journal of Further and Higher Education, 35*(4), 521-543.

Alfred-Davidson, T. (2009). High school counselor and career specialists' perceptions of school practices that involve parents in students' career planning. *PhD Diss., Department of Secondary Education, University of Florida, United States*, Florida.

Al-Zayed, A., & Al-Asimi, M. (2021). The impact of higher education on knowledge growth and economic development. *Journal of Educational Research*, 58(3), 456-470.

Bakar, A. (2020). Higher education and its challenges in the 21st century. *Journal of Global Education*, 45(2), 122-139.

Bedard, K., & Herman, D. A. (2008). Who goes to graduate/professional school? The importance of economic fluctuations, undergraduate field, and ability. *Economics of Education Review, 27*(2), 197-210.

Beggs, J. M., Bantham, J. H., & Taylor, S. (2008). Distinguishing the factors influencing college students' choice of major. *College Student Journal, 42*(2), 381.

Cunningham, K. (2009). The effect of self-efficacy and psychosocial development on the factors that influence major changing behavior. *PhD Diss., Department of Educational Psychology, University of Northern Iowa, United States*, Iowa.

Duong, M. Q., Nguyen, V. T., Bach, T. N. D., Ly, B. N., & Le, T. Y. D. (2023). Influence of socioeconomic status and university's internal environment factors on university-choice decisions of postgraduate students in Vietnam. *International Journal of Education and Practice, 11*(2), 218-231.

Egelhoff, C. J., Bibeau, S. D., Burns, K. L., & Fleischmann, C. M. (2011, June). Recruiting and retention of engineering students: Using a one-year scholarship at two-year partner schools. In *2011 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 22-1222).

Kahn, M. J., Markert, R. J., Lopez, F. A., Specter, S., Randall, H., & Krane, N. K. (2006). Is medical student choice of a primary care residency influenced by debt? *Medscape General Medicine, 8*(4), 18.

Lee, W. (2008). College graduates cannot put degrees to work. *The Tennessean. Business*. Nashville, TN.

Mitic, S., & Mojic, D. (2020). Student choice of higher education institutions in a post-transitional country: Evidence from Serbia. *Economic Research-Ekonomska Australiana, 33*(1), 3509-3527.

OECD. (2021). *The Role of Higher Education in Promoting Economic Growth*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Perna, L. W. (2004). Understanding the decision to enroll in graduate school: Sex and racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education, 75*(5), 487-527.

Porter, A., Yang, R., Hwang, J., McMaken, J., & Rorison, J. (2014). The effects of scholarship amount on yield and success for master's students in education. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 7*(2), 166–182.

Raby, R. L. (2020). Celebrating the last 10 years of community college internationalization. *Journal of International Students, 10*(4), x-xiv.

Sax, L. J. (2000). Undergraduate science majors: Gender differences in who goes to graduate school. *The Review of Higher Education, 24*(2), 153–172.

Shrestha, B., Pokhrel, Y. R., & Butterworth, K. (2016). Determinants of postgraduate students' choices of specialty. *Journal of the Nepal Medical Association, 54*(201), 18-24.

Singh, L., Chaturvedi, R., Mehdi, S., & Srivastava, S. (2020). Student's preference towards specialization selection: An exploratory perspective. *ADHYAYAN: A Journal of Management Sciences, 10*(2), 10-16.

Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to transition from school to work. *The Career Development Quarterly, 47*(4), 337-347.

Trusty, J., Niles, S. G., & Carney, J. V. (2005). Education-career planning and middle school counselors. *Professional School Counseling, 9*(2), 136-143.

UNESCO. (2019). *The Changing Role of Higher Education in the 21st Century: Towards Global Standards and Adaptability*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wiesenthal, N. J., Gin, L. E., & Cooper, K. M. (2023). Face negotiation in graduate school: The decision to conceal or reveal depression among life sciences Ph.D. students in the United States. *International Journal of STEM Education, 10*(1), 35.

Wildman, M. L., & Torres, R. M. (2002). Factors influencing choice of major in agriculture. *NACTA Journal, 46*(3), 4.

World Bank. (2020). *Higher Education for Development: An Investment for the Future*. World Bank Publications.

Zhang, L., & Harris, Z. (2019). Aspirations and decisions to enroll in graduate programs: A literature review of contributing factors. *Journal Name, Issue*(Issue), page-range.

Teachers' Motivation and Willingness for Distance Education: Concurrent Transformative Design Through Self-Determination Theory Perspective

دوافع المعلمين واستعدادهم للتعليم عن بعد: التصميم التحويلي المتزامن من منظور نظرية تقرير المصير

إعداد

د. سحر سالم الغانمي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية – جامعة طيبة

Dr. Sahar S Alghanmi

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Educational Technology - Faculty of Education - Taibah University

Email: sghanmi@taibahu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-018

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٨/٢٩ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٩/٢٥ م

Abstract

This study employs Self-Determination Theory (SDT) and Structural Equation Modelling (SEM) to investigate the relationship between teachers' motivation and willingness to engage in distance education, while also examining the impact of demographic factors. Adopting a mixed methods research design, namely a Concurrent Transformative Design, data was collected through questionnaires administered to 470 teachers in Al-Madinah region, including interviews with eight educators. The findings reveal key factors that either enhance or impede teachers' perceptions of autonomy, competence, and relatedness. Intrinsic motivation emerges as a significant predictor of teachers' acceptance of distance education, while demographic variables exhibit negligible influence. These insights shed light on the elements shaping teachers' motivation and readiness for distance education, offering implications for educational policies and practices.

Keywords: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Willingness, Teaching, Online

المستخلص

تستند هذه الدراسة على نظرية تقرير المصير (SDT) ونمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) لاستكشاف الروابط المعقدة التي تربط دوافع المعلمين برغبتهم في الانخراط في التعليم عن بُعد، مسلطة الضوء على التأثيرات المتعددة للعوامل الديموغرافية. من خلال اتباع منهجية بحث مختلطة، معروفة بالتجربة التحويلية المتزامنة، جُمِعَت المعلومات عبر استبيانات شملت ٤٧٠ معلمًا في منطقة المدينة المنورة، إلى جانب إجراء مقابلات مع ثمانية معلمين. تكشف النتائج عن دوافع داخلية قد تعزز أو تعيق ميول المعلمين، وخاصة الشعور بالاستقلالية والكفاءة ودرجة الارتباط في بيئة التعليم عن بُعد. أن الدافع الداخلي يُعتبر عنصرًا حاسمًا يؤثر بشكل عميق على تقبل المعلمين لفكرة التعلم عن بُعد واستعدادهم للاستمرار في التدريس بهذه الطريقة. تلي ذلك تأثيرات العوامل الخارجية، بينما تظل التأثيرات الديموغرافية في حالة من الحيادية. تبرز هذه النتائج العناصر الأساسية التي تشكل دوافع المعلمين واستعدادهم للتعليم عن بُعد، مما يُعكس بوضوح على السياسات والممارسات التربوية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الرغبة، التعليم عن بعد.

Introduction

The COVID-19 pandemic has led to a global shift towards distance education, presenting both challenges and opportunities. Despite research on distance education during the pandemic, there is limited literature on the factors driving teachers' willingness to continue with distance education post-COVID-19. Particularly within Saudi Arabian context, there is a scarcity of studies focusing on teachers' motivation in distance education in the post-pandemic era. As countries transition back to normalcy, it is crucial to explore motivators behind teachers' sustained adoption of distance education beyond COVID-19.

During the COVID-19 pandemic, distance education emerged as a crisis-management solution, impacting over 1.6 billion students globally (Nahid et al., 2023). This shift presented challenges for both students and teachers, requiring rapid adaptation of teaching strategies, design of engaging online lessons, and exploration of novel methods for assessing distance education (Gronchi, 2022; Panisoara et al., 2020).

Numerous studies have investigated influence of attitudinal and motivational factors on long-term intentions towards technology-supported instruction in education (Panisoara et al., 2020). However, research on the relationship between distance education, willingness and motivation is limited (DiVito, 2021). Relating to general education schooling, which is less prepared for distance education compared to higher education, it is important to understand motivation and willingness of teachers (Anderson & Hira, 2020). Previous studies often neglect relevant motivational theories, despite their effectiveness in complex online learning environments (Chaya, 2022). SDT stands out as a comprehensive and empirically supported theory that emphasizes the need to include teacher motivation towards technology usage in future studies (Chiu, 2022). Furthermore, a scarcity of studies examined distance education from SDT perspective in diverse cultural contexts (Salikhova et al., 2020).

Distance education, online learning, and emergency remote education have revolutionized sharing and acquisition of information. These methods offer adaptability, accessibility, and opportunities for educational innovation, enabling individuals to acquire knowledge and skills without being physically present (Gallagher & McCormick, 1999). Online learning, a type of distance education, uses internet and digital tools to deliver educational content (Hartnett et al., 2011). It offers flexible and adaptable learning through multimedia materials, forums, tests, video

lectures, and interactive resources. Students can access course materials at their own pace, accommodating diverse learning preferences. Online education enables lifelong learning and education while maintaining current employment.

Disasters, pandemics, or emergencies that disrupt traditional educational settings, emergency distance education is a rapid adaptation of online learning where organizations transition from in-person to online formats (Khlaif et al., 2021). Although emergency distance education may lack educational depth and involvement of well-designed online courses, it primary goal is ensuring continuity of education in challenging circumstances (Schultz & DeMers, 2020). This approach encompasses both synchronous and asynchronous learning experiences, allowing students to access course materials and connect with teachers. In this study, the term "distance education" is used to encompass essence of emergency distance education in post-COVID-19 era.

Education has undergone significant changes in the post-COVID-19 era, incorporating lessons learned during the pandemic. Student preparations for a rapidly evolving world, requires more resilience, flexibility, equity, and lifelong learning than ever. Therefore, methods as blended learning has progressed with enhanced technological infrastructure. By leveraging opportunities arising from the crisis, education will become more resilient and robust in addressing future challenges (Ma et al., 2023; Shin et al., 2023).

Research problem

The emergence of the COVID-19 pandemic has significantly impacted teachers' emotional and motivational factors, influencing their decision to adopt online instruction (Alasmari, 2022; Altwaim et al., 2023). Although existing research has explored variables such as technology readiness, self-efficacy, and the support provided by colleagues and administrators, these studies primarily focused on the immediate effects of the pandemic, neglecting potential shifts in teachers' long-term attitudes and motivations. Moreover, research addressing public school teachers' perspectives on e-learning within Saudi Arabia remains limited, leading to a gap in understanding the role of e-learning in mainstream K-12 education (Alwahoub et al., 2020). Therefore, further investigation is essential to examine the evolving willingness and motivation of teachers to engage in distance education.

Research questions

This study seeks to understand teacher motivations for distance education and propose strategies to help them acquire necessary skills and confidence for effective distance education.

RQ1: What factors determine teachers' intrinsic motivation in delivering distance education mode?

RQ2: What factors determine teachers' extrinsic motivation in delivering distance education?

RQ3: What factors determine teachers' willingness to deliver distance education?

RQ4: How do demographic variables influence teachers' motivation and willingness to deliver distance education?

Objective of the study

The primary objective of this study is to conduct a comprehensive examination of multifaceted motivational factors influencing teachers' motivation and willingness in distance education, within post-COVID-19. Thus, this study aims to:

1. Identify intrinsic motivational factors that drive teachers to adopt and sustain their involvement in distance education, including personal beliefs, attitudes, and inherent satisfaction.
2. Examine extrinsic motivational factors shaping teachers' online teaching motivation, like external rewards, institutional support, professional development opportunities, and other environmental influences.
3. Provide a comprehensive assessment of teachers' overall willingness and motivation to engage in distance education, considering interplay between intrinsic and extrinsic motivational drivers.
4. Investigate the potential influence of demographic variables, including age, gender, teaching experience, and educational background, on teachers' motivation and willingness to teach online.
5. Propose evidence-based strategies to support teachers in acquiring necessary skills, knowledge, and confidence for effective online instruction, focusing on enhancing both intrinsic and extrinsic motivation.

Importance of the study

This study holds critical importance as it seeks to deepen the understanding of the intricate relationship between teacher motivation and engagement in distance education, particularly within the context of Saudi Arabian pedagogy. In remote learning environments, educators must adhere to the principles of effective instruction, with motivation serving as a key psychological mechanism influencing their behaviours (Khashaba et al., 2022). Whether driven by intrinsic factors, such as personal satisfaction and passion for teaching, or extrinsic factors, such as external rewards and recognition, teachers' motivation directly impacts their willingness to engage and perform effectively in online instruction.

By examining both the cognitive and affective aspects of motivation, this study aims to uncover how these elements either enhance or hinder the effectiveness of teachers in distance education. Elucidating the complex interplay between intrinsic and extrinsic motivations, alongside the emotional and cognitive states of educators, will provide crucial insights into how motivation shapes their behaviours and commitment to online teaching.

The findings of this research will contribute to the development of targeted policies and practices that support teachers during their transition to distance education, ensuring their well-being and enhancing their professional efficacy. Ultimately, this study will provide evidence-based recommendations for fostering a more effective and sustainable distance education framework within the Saudi Arabian K-12 educational landscape.

Limitations

Geographical Scope: The research was conducted in Al-Madinah region of Saudi Arabia, focusing on public school teachers. Consequently, the findings are contextually bound and may not reflect experiences in other parts of Saudi Arabia or internationally.

Population Scope: Participants comprised 470 K-12 public school teachers who completed a quantitative survey, and 8 who participated in qualitative interviews. As such, the results are limited to this specific.

Temporal Scope: Data was collected during post-COVID-19 era, capturing teachers' motivations and attitudes at that time. The findings do not account for potential shifts in perceptions as educational landscape evolves or as new technologies and policies are introduced.

Theoretical framework: Self-Determination theory

SDT is a comprehensive macro-level theory of human motivation and well-being that encompasses six sub-theories, explaining the connection between motivation and basic psychological needs (Deci & Ryan, 2013). It is recognized as a theory of human development and wellness with significant implications for education. SDT emphasizes the importance of individuals having self-determination or autonomy, feeling competent, and being connected to others in their environment (Ryan & Deci, 2000).

SDT distinguishes between different types and subtypes of motivation and self-regulation, and research based on this theory highlights the impact of these distinctions on success, perseverance, and feelings of accomplishment (Sommet & Elliot, 2017). According to SDT, individuals have three fundamental psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. When these needs are fulfilled, individuals experience better motivation and well-being. The fulfilment of these needs also promotes individuals' self-determination in various tasks (Deci et al., 1985).

The core distinction in SDT is between intrinsic motivation (derived from enjoyment of an activity) and extrinsic motivation (completion of a task for an external reward). It is important to note that these two types of motivation can influence each other, with extrinsic incentives potentially undermining intrinsic motivation (Deci & Deci, 1975). Extrinsic motivation, also known as managed motivation, is influenced by external rewards and can have a negative impact on intrinsic motivation (Chen et al., 2010).

Literature review in the light of Self-Determination theory

The study incorporates motivational issues and jobs arising from COVID-19. SDT is a multidimensional framework explores complex interactions between cognitive and emotional learning environments. It recognizes diverse forms of motivation driven by various reasons or objectives. This research aims to investigate motivation from a multidimensional perspective, distinguishing between intrinsic and extrinsic motivations. Thus, literature is being reviewed according to SDT.

The influence of autonomy, competence, and relatedness on teachers' distance education practices.

Intrinsic motivation (IM) is essential for enhancing individuals' experiences and satisfaction (Ryan & Deci, 2017). SDT provides a framework for examining how basic

psychological needs affect behaviour in distance education (Sun et al., 2019). Teachers' interpretation of their intrinsic motivation impacts their distance education practices and level of engagement (Jansen in de Wal et al., 2020; Wang et al., 2021). Therefore, it focuses on autonomy, competence, and relatedness in relation to teachers' distance education practices (Wang et al., 2021).

Autonomy is fundamental according to SDT, encompassing individuals' self-awareness and their need for self-organization and behaviour regulation. In distance education, autonomy refers to teachers' recognition of their agency and controlling their actions. By granting teachers freedom to design their curriculum, choose instructional methods, and utilize technology, they experience a sense of ownership and empowerment. This fosters motivation and job satisfaction (Garn et al., 2019).

Competence reflects individuals' desire to demonstrate proficiency and enhance their skills for effective interaction (Garn et al., 2019). Educators' confidence in their learning process drives their creativity and promotes superior outcomes in distance instruction. Competencies and convictions held by teachers partaking in defining and enhancing success of technology-mediated instructions (Paliwal & Singh, 2021).

Relatedness emphasizes need for social connections and meaningful interactions in learning environments (Garn et al., 2019). Establishing connections with students and fostering a sense of community among teachers through online communication tools is crucial. Engagement in professional learning communities also enhances motivation and well-being, allowing instructors to share experiences, exchange ideas, and receive emotional support (Hesse-Gawęda, 2018). Recognizing relatedness as a fundamental aspect of human nature highlights the importance of social connections in learning. By utilizing online tools and engaging in professional networks, educators can foster community, collaboration, and motivation in distance education.

Distance Education and Extrinsic Motivation

Both intrinsic and extrinsic motivation are important factors in distance education (Ryan & Deci, 2000). Extrinsic motivation is explained by SDT as the external driving force behind an individual's activity (Van den Broeck et al., 2021). Motivation is crucial for individuals, societies, groups, and institutions to achieve success, leading to enhanced efficiency and performance. External factors including workload, organizational support, technical support, and system quality impact the level of external regulation.

As teachers face techno-stress from adapting to educational technologies (Panisoara et al., 2020). Excessive workload leads to time constraints and pressure for task completion, diminishing satisfaction and fulfilments in the learning process (Robinson et al., 2023).

Organizational support plays a critical role in shaping motivation towards distance education. It impacts individuals' engagement by providing accessibility to resources, professional development opportunities, supportive policies, rewards systems, and constructive feedback mechanisms (Ulla & Perales, 2021). The importance of organizational support in online teaching during the pandemic cannot be overstated, as it becomes indispensable for teachers to navigate this challenging terrain successfully (Balakrishnan et al., 2022).

Technical support is not just important, but essential, to create an enjoyable and seamless online learning experience. The significance of technological support cannot be overstated, as it not only helps to address any immediate issues or challenges that may arise, but also plays a crucial role in promoting extrinsic motivation towards online education (Nambiar, 2020). By providing timely assistance and fixing any technological glitches, technical support teams contribute to the creation of a supportive environment that empowers both students and teachers. After all, the effectiveness of online education heavily relies on the teacher's ability to effectively utilize available technological tools and platforms. Therefore, investing in robust technical support systems is not an option, but a requirement for educational institutions committed to delivering a top-notch online learning experience. Thus, technical support serves as the backbone of a successful online learning environment. Its role in providing timely assistance, overcoming technological challenges, and fostering a supportive atmosphere is vital for promoting extrinsic motivation and ensuring high-quality education for students. Likewise, prioritizing technical support for teachers is of utmost importance it empowers them to effectively navigate the ever-changing technological landscape and deliver exceptional online instruction education (Akhter, 2020; Casacchia et al., 2021).

The degree to which teachers' extrinsic motivation is shaped critically on the quality of system utilized in distance education. Not Supported of essential features such as dependability, user-friendly interfaces, accessibility, performance, and system support is not just important, but crucial. Only a high-quality system can create a good learning environment (Al-Sharafi et al., 2023). An exceptional system goes beyond mere functionality and becomes an indispensable tool in lowering obstacles,

promoting active involvement, and providing necessary support for students to thrive in their distance education activities. In short, when it comes to extrinsic motivation in online education, the significance of system quality cannot be overstated.

Willingness of continuous use distance education

The continuous use of distance education as an essential cognitive choice in education significantly influences teachers' post-acceptance behaviour. However, it is concerning that the literature on behavioural intention to use virtual technologies predominantly focuses on positive aspects like perceived happiness, motivation, e-learning efficacy, engagement, and learning outcomes, while conveniently disregarding negative emotions namely tiredness and techno-stress (Panisoara et al., 2020). This glaring oversight highlights the need for a critical examination of challenges that hinder sustained implementation of online learning. Instructors and educational organizations must confront these obstacles head-on to not only survive in an intensely competitive educational landscape, especially considering ongoing global health crisis.

Control variables, motivation, and willingness to continuous use of distance education

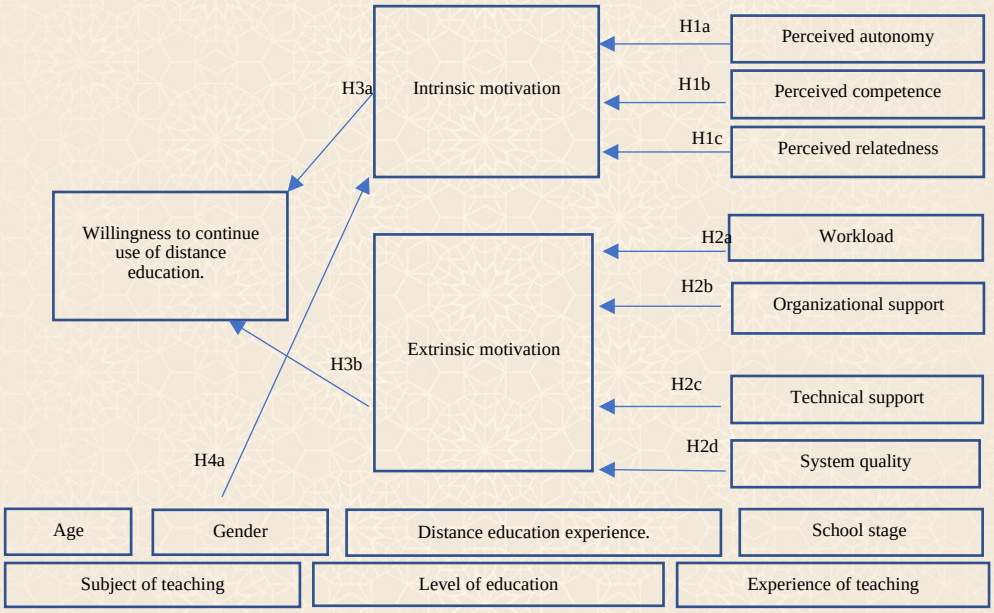
Research indicates that demographic factors have a substantial influence on teachers' motivation and inclination to engage in distance education. Crucial demographic variables in this context include age, gender, teaching experience, and educational degrees. Findings suggest that age significantly impacts teachers' desire and willingness to teach distance education, with older teachers exhibiting lower levels of motivation and engagement (Oliveira et al., 2021). Additionally, gender has emerged as a pertinent factor, with studies indicating that female teachers are more inclined and motivated compared to their male counterparts to partake in distance education (Van der Spoel et al., 2020). Furthermore, teachers with limited experience in distance education tend to lack confidence in their ability to effectively utilize cutting-edge technologies in their teaching practices (Pressley, 2021). Moreover, educational qualifications play a pivotal role, as higher-level teachers are more likely to possess motivation and willingness to engage in distance education. This could be attributed to their greater familiarity and comfort with new technologies, making them more receptive to innovative teaching methodologies. Consequently, it is evident that demographic factors exert a significant impact on teachers' motivation and willingness to embrace distance education.

Research model and hypotheses

The research model and hypotheses were grounded in SDT and supported by previous research to guide quality data collection, analysis, and examination of relationships between variables.

Figure 1

Research Model and hypotheses



- H1a: Teachers' perceived autonomy positively impacts their intrinsic motivation in distance education.
- H1b: Teachers' perceived competence significantly affects their intrinsic motivation in distance education.
- H1c: Teachers' perceived relatedness positively impacts their intrinsic motivation in distance education.
- H2a: Workload affects extrinsic motivation in distance education.
- H2b: Organizational support significantly influences extrinsic motivation in distance education.

- H2c: Technical support has a positive influence on extrinsic motivation towards distance education.
- H2d: System quality has a positive influence on extrinsic motivation towards distance education.
- H3a: Intrinsic motivation has a positive influence on willingness to Continuous use of distance education.
- H3b: Extrinsic motivation has a positive influence on willingness to Continuous use of distance education.
- H4a: Control variables have a positive influence on Intrinsic motivation towards distance education.
- H4b: Control variables have a positive influence on extrinsic motivation towards distance education.
- H4c: Control variables have a positive influence on willingness to Continue use of distance education.

Methodology

Mixed method research

This study adopts a mixed-methods design, which adheres to pragmatic paradigm and incorporates both qualitative and quantitative methods at various stages of the research process (Creswell & Clark, 2017; Tashakkori & Teddlie, 2008). By employing mixed methodology, researchers can provide comprehensive and nuanced insights into the study's focal issues (Turner et al., 2017). In this regard, quantitative data is initially employed to obtain a broad understanding of the research problem, followed using qualitative data to enhance, expand, and elucidate initial quantitative findings. This approach engenders a heightened level of significance and purpose in the research endeavor. Specifically, a concurrent transformative design is adopted in this study, whereby both quantitative and qualitative data are collected simultaneously (Alavi & Hąbek, 2016).

Concurrent Transformative Design aims to facilitate transformation or modification, encompassing alterations in policy, practices, attitudes, or beliefs in light of the study's outcomes (Almeida, 2018). Adoption of a transformative paradigm is employed to address complexities inherent in research conducted within culturally diverse settings, with the objective of promoting social transformation (Mertens,

2007). Specifically, transformative paradigm elucidates the intricate cultural dynamics underlying teachers' motivation and willingness to engage in distance education. Furthermore, it advocates for a culturally competent approach in conducting and interpreting research pertaining to Teachers' Motivation and Willingness for distance education.

The Concurrent Transformative Design, guided by the utilization of a specific theoretical perspective and concurrent collection of both quantitative and qualitative data (Creswell & Creswell, 2017). Which shapes the study's objectives, research questions, and subsequent methodological choices. Thus, this design is regarded as constructive as it synergistically combines data from multiple sources, aligning them with theory to uncover a profound understanding of the research problem. In this study, SDT serves as the guiding principle informing methodological decisions, enabling a comprehensive examination of Teachers' Motivation and Willingness for distance education.

Instruments of data collection:

Questionnaire

The questionnaire is one of the popular methods among researchers in order to collect data (Dewaele, 2018). Based on research setting and hypotheses, a questionnaire with a five-point Likert scale spanning from strongly disagree (1) to strongly agree (5) was created. To ensure content validity, the initial version of the questionnaire was constructed and refined with help of educational expert panels. It comprised self-developed or previously validated components. All the scales used range from 0 to 5, where 0 means “totally dissatisfied” and 5 means “totally satisfied”. The first part of the questionnaire presented general information about the study a questionnaire with three scales was distributed to 470 Saudi school teachers from kindergarten to upper secondary school, who completed a socio-demographic section, a section on the impact of intrinsic motivation and distance education, a section on the impact of extrinsic motivation, and items on motivation and willingness to continuous use of distance education.

In-depth interview

An in-depth interview is a qualitative research approach in which a long and comprehensive interview is conducted with a person or a small group of participants.

An in-depth interview is conducted to get a thorough understanding of a participant's experiences, beliefs, attitudes, and viewpoints on a specific phenomenon (Berry, 1999). In-depth interviews are frequently used in qualitative research to investigate difficult or sensitive topics that necessitate a more in-depth grasp of participant's experiences and opinions (Mears, 2012). In-depth interviews usually require a skilled interviewer, asking unstructured and open-ended questions and allowing the subject to make thorough responses. The interviewer may also pose follow-up questions or request that subjects elaborate on their responses. Depending on preferences of the participants and researcher.

The interview questions were designed around general themes related to the research problem, themes including the experience of distance education, and motivational, emotional, cultural, pedagogical, and technological factors. Before conducting the designed in-depth interview, it went through careful planning to gather relevant information from participants. First, ensure the interview questions align with the overall research objectives. Second, thoroughly review data from previous questionnaires to identify key themes, patterns, and gaps. Then it was piloted for further improvements which enhanced the final interview design.

Participants

The research sample for this study focused on teachers from Al Madinah region of Saudi Arabia who were engaged in online instruction during the COVID-19 pandemic and expressed voluntary interest in participating. For the quantitative component, a cluster sampling approach is employed. This technique facilitated efficient collection of data from a geographically dispersed population, with a total of 470 participants responding via Microsoft Forms.

For the qualitative phase, purposive sampling strategy is utilized. This selective sampling method aimed to identify participants who could provide rich, relevant information to deepen the understanding of the research topic. Eight teachers were face-to-face interviewed to collect data that would widen the researchers' comprehension of phenomenon under study and inform future inquiries.

Table 1 *Participant demographics*

		Count	%
Gender	Male	163	34.7%
	Female	307	65.3%
Age	25-30	24	5.1%

		Count	%
	30-35	53	11.3%
	35-40	115	24.5%
	40-45	138	29.4%
	45-50	84	17.9%
	+50	56	11.9%
Level of education	Diploma	43	9.1%
	Bachelor	385	81.9%
	Master	35	7.4%
	PhD	7	1.5%
Experience of teaching	0-5	47	10.0%
	5-10	62	13.2%
	10-15	134	28.5%
	15-20	60	12.8%
	20-25	95	20.2%
	+25	72	15.3%
Subject of teaching	Islamic Religion	70	14.9%
	Arabic	82	17.4%
	English	28	6.0%
	Social studies	42	8.9%
	Science	10	2.1%
	Math	124	26.4%
	Computer	26	5.5%
	Arts	17	3.6%
	Physical education	18	3.8%
	Psychology	3	0.6%
	sociology	7	1.5%
	Chemistry	9	1.9%
	Biology	9	1.9%
	Physics	10	2.1%
	Management	10	2.1%
	other	5	1.1%
School stage	K.G	13	2.8%
	Primary	220	46.8%
	Elementary	97	20.6%
	Secondary	140	29.8%
Experience of distance education	Yes	78	16.6%
	No	392	83.4%

Data analysis

Qualitative data: thematic analysis of interview

Thematic analysis is a popular qualitative analysis method of (Xu & Zammit, 2020). It is used to understand the subjective experiences and perspectives of individuals, which involves identifying patterns or themes in data essentially interview transcripts. It is used to identify the meaning and significance of individual experiences, to uncover underlying assumptions or beliefs, and to explore the complexity of social phenomena (Moller et al., 2016). Such method involves several steps, including familiarization with the data, generating initial codes or themes, reviewing and refining themes, defining and naming themes, and interpreting and reporting findings (Dawadi, 2021). This process is iterative and involves constant reflection and refinement of themes as new data is collected and analysed. MAXQDA software is used to manage and analysed the interview data approaching the steps of thematic analysis.

Quantitative statistical analysis

Descriptive statistical methods and some inferential statistical methods are employed in this study to test the scale of the study to obtain results explaining the validity of error in the study's hypotheses.

Analysis and results

Findings of quantitative Phase

Instrument Reliability and Validity

Table 2 - *Results of validity and reliability of all items*

n	Item	Internal consistency factor (correlation coefficient)	Sig
1	Willing1	.882**	Less than 0.01
2	Willing2	.891**	Less than 0.01
3	Willing3	.891**	Less than 0.01
1	PA1	.911**	Less than 0.01
2	PA2	.932**	Less than 0.01
3	PA3	.891**	Less than 0.01
1	PC1	.894**	Less than 0.01

n	Item	Internal consistency factor (correlation coefficient)	Sig
2	PC2	.852**	Less than 0.01
3	PC3	.894**	Less than 0.01
1	PRP1	.889**	Less than 0.01
2	PRP2	.907**	Less than 0.01
3	PRP3	.912**	Less than 0.01
1	WDE1	.838**	Less than 0.01
2	WDE2	.868**	Less than 0.01
3	WDE3	.681**	Less than 0.01
1	OS1	.800**	Less than 0.01
2	OS2	.905**	Less than 0.01
3	OS3	.897**	Less than 0.01
1	CS1	.821**	Less than 0.01
2	CS2	.899**	Less than 0.01
3	CS3	.870**	Less than 0.01
1	TS1	.934**	Less than 0.01
2	TS2	.954**	Less than 0.01
3	TS3	.935**	Less than 0.01
1	SQ1	.839**	Less than 0.01
2	SQ2	.851**	Less than 0.01
3	SQ3	.869**	Less than 0.01
4	SQ4	.832**	Less than 0.01

** Refers to the significance of the correlation coefficient at a significant level of 0.01

The results of the previous table (2) confirmed the validity of all elements that related to willingness to continuous use of distance education as confirmed by the values of correlation transactions and were all significant at 0.01. Moreover, the previous table's results confirmed the validity of most elements related to perceived autonomy, perceived competence, and perceived relatedness as confirmed by the values of correlation transactions which were all significant at 0.01. Furthermore, it is confirmed the validity of all items relating to workload, organizational support, community support, technical support and system quality in distance education as confirmed by the values of correlation transactions and were all significant at 0.01.

Table 3 - *Principal component and Alpha Cronbach Coefficient for measuring stability for study dimensions*

Construct	Item	Internal reliability	Convergent validity		
		Cronbach alpha	Factor loading	Composite reliability	Average variance extracted
Willingness to Continuous use of distance education	Willing1	0.856	0.852	0.996	0.987
	Willing2		0.909		
	Willing3		0.908		
Perceived autonomy	PA1	0.898	0.911	0.992	0.994
	PA2		0.936		
	PA3		0.888		
Perceived competence.	PC1	0.853	0.891	0.989	0.994
	PC2		0.864		
	PC3		0.886		
perceived relatedness people	PRP1	0.886	0.882	0.999	0.989
	PRP2		0.910		
	PRP3		0.916		
Workload in distance education	WDE1	0.717	0.824	0.992	0.985
	WDE2		0.877		
	WDE3		0.687		
Organizational support	OS1	0.836	0.789	0.995	0.979
	OS2		0.911		
	OS3		0.901		
Community support	CS1	0.829	0.810	1.000	0.995
	CS2		0.901		
	CS3		0.879		
Technical support	TS1	0.935	0.935	1.000	0.991
	TS2		0.955		
	TS3		0.932		
System quality	SQ1	0.868	0.836	1.000	0.987
	SQ2		0.863		
	SQ3		0.862		
	SQ4		0.831		

From the previous table (3) for the scale, the coefficient of alpha Cronbach (0.946 = α) means that elements of the scale are highly reliable in measuring what they are designed for. Convergent validity measures the extent to which items of a scale that are theoretically related are correlated. a composite reliability of 0.70 or above and an average variance extracted of more than 0.50 are deemed acceptable. As can be seen from the previous table, all the composite reliability values are above 0.70, The average variance extracted is all above 0.50. Therefore, we can conclude that convergent validity has been established for this study.

Table 4 - *Discriminant validity of constructs*

	SQ	TS	CS	OS	WDE	PRP	PC	PA	Willingness
SQ	0.993								
TS	0.550	0.996							
CS	0.668	0.562	0.998						
OS	0.592	0.590	0.571	0.989					
WDE	0.002	0.066	0.061	-0.050	0.993				
PRP	0.741	0.502	0.638	0.537	0.057	0.994			
PC	0.738	0.464	0.618	0.452	0.028	0.768	0.997		
PA	0.646	0.415	0.542	0.407	-0.021	0.707	0.765	0.997	
Willingness	0.705	0.418	0.548	0.455	-0.027	0.675	0.735	0.671	0.994

In Discriminant validity of constructs Diagonals represent the square root of the average variance extracted while the other entries represent squared correlations. Where the previous table (4) indicates that the items are classified correctly as its factors.

able 5 - *Fit indices*

Fit Measures	Study	Recommended values
df	105	
c2	213.436	
c2 / df	2.03	≤ 3.00
GFI	.949	≥ 0.90
AGFI	.918	≥ 0.80
CFI	.946	≥ 0.90
RMSEA	.047	≤ 0.08
NNFI (TLI)	.921	≥ 0.90

The fit statistics are presented in the next table. All the fit measures from this study are above the recommended values suggesting a good model fit as table (5) indicates.

Hypotheses testing

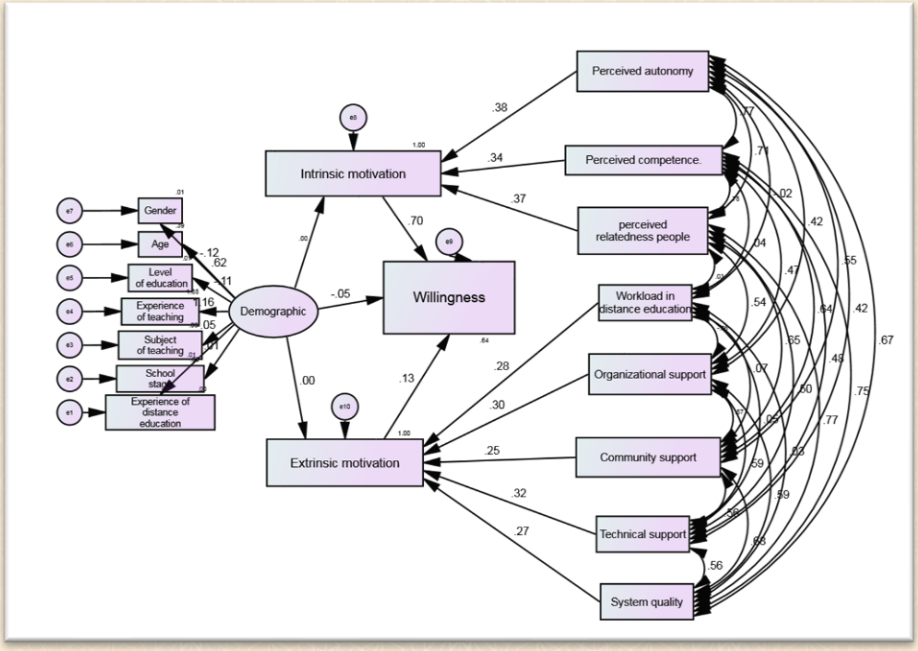
To check the research hypothesis about what determines Saudi teachers' motivation and willingness in teaching distance education. The structural model was estimated using the generalized least square method (GLS). Table 6 and Figure 2 below indicate the path coefficients and p-values for each hypothesis. Regarding hypotheses 1, the p.value of the test less than 0.01 which means that teachers' perceived autonomy, perceived competence, and perceived relatedness have a significant effect on their intrinsic motivation towards distance education with level of confidence 95%. However, perceived autonomy represents the strongest one with Standardized estimate value of (.382). Looking at hypotheses 2, the p.value of the test less than 0.01 which means that workload, organizational support, and community support, technical support, and system quality in distance education has a significant effect on extrinsic motivation towards distance education with level of confidence 95%. Similarly, hypotheses 3, the p.value of the test less than 0.01 which means that Intrinsic motivation and Extrinsic motivation has a positive influence on willingness to continuous use of distance education with level of confidence 95%. However, Intrinsic motivation slightly higher in indicating teachers' willingness. However, the p.value of Hypotheses 4, is greater than 0.05 which means that Control variables (age, gender, experience of distance education, Experience of teaching, Subject of teaching, and Level of education) have a negative influence on willingness to Continuous use of distance education.

Table 6 - *Hypotheses testing*

Hypotheses				Estimate	Standardized estimate	S.E.	C.R.	P	result
H1a	IM	<---	PA	.333	.382	.000	3354.159	< 0.01	Supported
H1b	IM	<---	PC	.333	.340	.000	2628.940	< 0.01	Supported
H1c	IM	<---	PRP	.333	.372	.000	3166.403	< 0.01	Supported
H4b	IM	<---	Demographic	.007	.000	.019	.376	.707	Not-Supported
H4c	EM	<---	Demographic	.000	.000	.007	-.059	.953	Not-Supported
H2a	EM	<---	WDE	.200	.284	.000	4016.412	< 0.01	Supported
H2b	EM	<---	OS	.200	.300	.000	3144.594	< 0.01	Supported

Hypotheses				Estimate	Standardized estimate	S.E.	C.R.	P	result
H2c	EM	<---	CS	.200	.253	.000	2485.488	< 0.01	Supported
H2d	EM	<---	TS	.200	.319	.000	3456.623	< 0.01	Supported
H2e	EM	<---	SQ	.200	.270	.000	2607.375	< 0.01	Supported
	Experience of distance education	<---	Demographic	1.000	.014				
	School stage	<---	Demographic	1.033	.006	8.732	.118	.906	Not-Supported
	Subject of teaching	<---	Demographic	-37.784	-.051	86.112	-.439	.661	Not-Supported
	Experience of teaching	<---	Demographic	379.035	1.164	916.639	.414	.679	Not-Supported
	Level of education	<---	Demographic	-9.209	-.108	20.566	-.448	.654	Not-Supported
	Age	<---	Demographic	170.227	.622	390.061	.436	.663	Not-Supported
	Gender	<---	Demographic	-11.451	-.122	27.088	-.423	.672	Not-Supported
H3a	Willingness	<---	IM	.785	.701	.054	14.589	< 0.01	Supported
H3b	Willingness	<---	EM	.203	.128	.076	2.672	.008	Supported
H4a	Willingness	<---	Demographic	-9.593	-.045	21.781	-.440	.660	Not-Supported

Figure 2 - *generalized least square method (GLS)*



Findings of Qualitative Phase

Teachers' intrinsic motivation: Teachers' construction of their perceived autonomy experience post-covid 19

Teachers' identities evolved during the epidemic as they faced significant challenges. They expressed a sense of control in delivering and managing their online teaching activities. Many embraced new technologies and teaching methods they wouldn't have considered before, becoming more innovative and resourceful. As, T2 quickly adapted their teaching to an online format, mastering new technology and modifying their style for student engagement, as she said: T2 said "I quickly adapted my teaching to an online format, facing a steep learning curve. Soon, I realised I needed to master new technology and modify my teaching style to keep my students engaged". Similarly, T8 added: "In distance education, I occasionally get to teach in

my preferred style, which helps alleviate the annoyance I sometimes feel". T8 mentioned occasionally teaching in their preferred style during distance education, relieving This emerging positive self-image is characterised by commitment, altruistic motivation, and personal and professional growth. Interviews revealed a reform of teachers' agency, as they found ways to maintain autonomy and provide quality education to students during these difficult times.

Teachers' intrinsic motivation: Teachers' construction of their perceived competence experience post-covid 19

Teachers discussed how they found strategies to preserve their competency while teaching online. They have experimented with new educational approaches and technologies, emphasizing the need to create an environment where students can be engaged and focused. Thus, because of online learning, teachers have been compelled to adapt to new technologies and instructional styles, as T5 clearly states: T5: "I overcame the challenge of learning multiple platforms and applications to effectively conduct my online lessons, while also developing new abilities and strategies for future teaching". Similarly, T1 indicated that: "I actively explored web tools, collaborated with teachers, and took online courses. I incorporated interactive elements namely quizzes, discussion boards, and virtual group work to engage and motivate my students". Teachers are clearly driven by the opportunity to learn new skills and methods to online teaching. By using online teaching, they have been able to expand their skill sets, develop new teaching approaches, and experiment with new ways to engage their students, this is evident in the extract of T1.

Teachers' intrinsic motivation: Teachers' construction of their perceived relatedness experience post-covid 19

Teachers deliberated on their professional feelings of connection, involvement, and emotional support. Some teachers spoke about the need for a better feeling of connection and collaboration with their colleagues and students, as well as how technology has enabled new ways of communication and collaboration. This disconnect has also damaged their sense of motivation, with some teachers saying that they are less invested in their profession than they were previously. As T2 expressed difficulty of understanding her students' hidden needs, she said; "I believe I was successful in making distance education work… However, there were some tasks that were more difficult to complete remotely… It was more difficult to form relationships with students and it's been harder to read their emotions and learn about their unique

needs and strengths... It was difficult to provide feedback on written work when you couldn't glance over a student's shoulder and ask questions in real time". This is clearly voiced in T3 extract as he said: "I have been looking for new methods to connect with their colleagues, students, and school community. I've been using online tools including Zoom or Google Meet to engage with colleagues and students virtually. I have also been able to communicate with other educators… to share ideas and materials". Teachers in this study demonstrated a new mentality about the power of technology in making and maintaining connections with others namely teachers, students, and parents etc. By embracing online instruction, they were able to build a sense of belonging and connection even in the middle of a pandemic that offers their students with a feeling of normalcy, structure, and routine.

Teachers' extrinsic motivation: Teachers' Workload experience in online teaching post-covid 19

The interviewed teachers expressed a huge workload increased, as they had to create new materials, adapt existing ones, and constantly monitor and evaluate student progress online. They articulated how the pandemic completely changed the way they teach. Initially, they had to quickly transition to virtual learning, which meant learning new technologies, creating online lesson plans, and finding ways to engage students through a screen. Which added to their workload and therefore causes unstable work-life balance as its obvious in T2 extract. Similarly, T3 conveys similar view stressing the fact that managing technology in a way that makes the online pedagogies work for the students was time consuming but also learning process. T2: "It has been difficult to maintain a healthy work-life balance, especially while transitioning to online teaching for the first time. Over time, I've been able to set more boundaries and find better ways to manage my workload". T3: "It required a lot of effort. When the epidemic hit, I had to swiftly transition to online teaching. Despite the difficulties, I learned a lot about what works well and poorly in this new environment". As interviewed teachers illustrated, that the pandemic brought about a lot of uncertainty, in which teachers had to be flexible with their teaching methods. They had to adjust to sudden school closures, adapt to changing health guidelines, and find ways to keep students safe and engaged. This required a lot of time and effort, which added to their workload.

Teachers' extrinsic motivation: Teachers' construction of their Organizational support experience post-covid 19

The interviewed teachers constructed their organizational support experience by raising a variety of issues including communication, professional development, recognition, and technological support. In terms of communication, T2 states the need for regular checks and continuous assistance by school administration, he also emphasizes the importance of technological support. T2: "schools should acknowledge the added effort that online instruction may bring about and to offer tools and assistance to help handle it. This can entail chances for professional growth, instruction in technology, and access to tools and resources that can speed up the procedure". Moreover, T4 demonstrates the significance of providing a gaudiness set to manage the way in which distance education is operating. T6, however, add to the value of recognition and acknowledgement in maintaining teachers' motivation in distance education. As the following extracts explain: T4: "Since we had no gaudiness set at the outset, we had no idea what to say to students or even their parents. Create tough legislation emphasizing the value of enrolling students and educating parents on5need for legal action against careless students". Agreeing with this T6 voiced that: "The motivation of teachers depends on just that acknowledgment. It fosters a helpful and encouraging work atmosphere by demonstrating to them the worth and appreciation of their efforts". It is obvious that the experience of Saudi teachers in constructing organizational support has been vital to their motivation in online teaching. The way in which they articulate how communication, professional development, recognition, and technological support played a significant role for them to navigate challenges associated with online teaching effectively.

Teachers' extrinsic motivation: Teachers' construction of technical support in online teaching experience post-covid 19

Online teaching has increased need for technical support. Prior to the pandemic, some teachers may have only used technology for basic tasks including creating lesson plans or grading assignments. However, with the shift to online teaching, teachers have had to become proficient in using various digital tools and platforms for delivering lessons, conducting assessments, and communicating with students and parents. This has created a greater need for technical support. This is clearly articulated in T4 extract, emphasizes the need for technical support, as he said: T4: "I believe it is critical for schools and districts to recognize that online teaching necessitates a different set of skills and support than traditional teaching. A dedicated

IT support team or help desk, for example, would be ideal". Another teacher added T5: "It's just not realistic to expect every teacher to be an expert in all kinds of technologies and platforms. Having someone who can help troubleshoot problems would be valuable". This can prompt frustration for both teachers and students, as technical issues can disrupt the learning process and impact student engagement. As T5 expresses in the above-mentioned extract, many teachers have found themselves in need of technical support to effectively navigate online teaching. Thus, to adapt to online teaching, teachers need to be able to use a range of digital tools and software, like video conferencing software, learning management systems, and content creation tools. This requires technical expertise and support, which may not always be readily available.

Teachers' extrinsic motivation: Teachers' construction of online system quality experience post-covid 19

The construction of online system quality experience by teachers post-COVID-19, reveals several factors mentioned by interviewed teachers. First, teachers voiced issues regarding the alignment between curriculum and instruction in distance education, they need to adapt their instructional methods and teaching strategies to such a new environment. Which means designing online courses that are engaging, interactive, and promote active learning. Thus, the system should also use a variety of multimedia tools to support student learning and provide timely feedback to students. As T6 articulates, T6: "online assessment and evaluation methods must be valid, reliable, and appropriate for the online learning... providing clear instructions on how students will be evaluated and provide feedback to students on their performance".

The second issue raised by T1 added the value of accessibility when considering system quality, which enables the reach points from different devices and systems that users can rely on. T1: "The online system should be easily accessible to all students, regardless of their location or technical abilities". This may involve providing multiple access points, such as through a website or mobile app, and ensuring that the system is compatible with a range of devices and operating systems.

The third concern raised by T4 emphasizes the importance of actively involving students in online learning. The system should offer opportunities for interaction and collaboration, essentially through discussion forums and group projects. Additionally, it should enable monitoring of student participation and regular feedback to support student progress. T4 said: "By creating a supportive and engaging online learning environment, teachers can help students develop the necessary skills to succeed in an

online learning environment". This may involve incorporating features namely discussion forums, chat rooms, and video conferencing and that is important to take into consideration post-COVID-19.

T5 addressed data security and privacy concerns in online systems with students to safeguard sensitive data and comply with privacy laws. T5: "Protecting students' privacy maintains confidentiality, promotes a safe learning environment, and builds trust among educational stakeholders". These platforms may include multimedia content like movies, presentations, and interactive materials requiring student participation. Thus, raising awareness about digital citizenship is critical factor.

The fifth issue raised by T2, regarding the need for a system that provides personalized learning experiences. Students can access content and resources that are tailored to their individual needs and interests. T2: "When students' experiences are matched to their strengths and challenges, they are more likely to take ownership of their learning and develop a growth attitude". Thus, designing a learning experience that encourage customized learning experiences is more a critical need in online environment.

The final point discussed by T1 emphasized that a user-friendly system reduces entry barriers, enabling users to concentrate on content and learning instead of technical challenges. T1: "When a system is user-friendly, it lowers entry barriers and allows users to focus on content and learning rather than technological difficulties". This enhancement in usability leads to increased efficiency, engagement, and overall satisfaction in online learning.

Overall, Teachers' post-COVID-19 online system experiences emphasize the need for a holistic approach that caters to both teachers and students. They must ensure that their online systems provide accessibility, user-friendliness, interactivity, customization, and effectiveness.

Teachers' willingness to continue the use of online teaching tools post Covid-19

When queried about their post-COVID-19 teaching preferences, interviewed teachers displayed varying levels of interest in continuing online education. While some have embraced this mode of learning, others remain hesitant or prefer traditional classrooms. Quantitative data indicates a preference for distance education. The teachers cited intrinsic and extrinsic factors shaping their views. Adaptability emerged as a crucial factor, with teachers open to new technology and teaching methods more

likely to accept distance education. As T3 explains, the first factor is adaptability; “teachers who are adaptive and open to new technology and instructional approaches are more likely to accept distance education. They are eager to improve their distance education abilities”. T6 supported such view "Online education isn't for everyone. It requires unique abilities and mindset." This highlights the need for teachers to control their thoughts, behaviours, and emotions to effectively adapt to the benefits of online education.

The teachers interviewed highlighted concerns about student participation and interaction in distance education. They emphasized the challenge of maintaining the same level of connection and engagement as in traditional classrooms. T2: "Teachers struggle to engage students through screens, leading to a desire for a return to traditional classrooms". Emotional support and fostering a sense of belonging were seen as crucial, as teachers struggle to engage students through screens. This support reduces stress and creates a positive environment that enhances motivation and engagement.

T1 emphasizes the crucial role of technological proficiency in teachers' willingness to engage in online education. Teachers' desire to participate post-COVID-19 is heavily influenced by their level of technological competence. T1: “Proficiency with digital tools shapes their perception of technology as a valuable teaching tool”. Moreover, teachers' belief in pedagogical effectiveness of distance education is a key intrinsic motivator affecting their readiness to adopt distance education. As noted by T5: “enthusiasm for online teaching is higher among educators who view it as equally effective as traditional in-person instruction in achieving learning outcomes”. Conversely, reluctance or unwillingness to pursue online education may arise if teachers perceive it as less productive or inferior to traditional classroom setting.

When discussing factors influencing teachers' willingness to engage in online education, T6 emphasizes importance of teacher experience and training, noting that those with prior online teaching experience or distance education training are more likely to continue in this mode. T6 advocates for proper training and support to enable successful online instruction. T6: “with correct training and support, teachers can provide successful online instruction novel ways”. Additionally, access to resources including technology and infrastructure is seen as a key extrinsic motivator, as highlighted by T2, who points out that limited access to technology can hinder motivation for distance education. T2: “if we have access to reliable internet

connectivity, suitable hardware equipment, and acceptable software, we are more likely to engage in online teaching". In essence, support and professional development play a crucial role in shaping teachers' motivation towards online education.

Discussion

RQ1: what determines Teachers' intrinsic motivation in teaching distance education post-covid 19?

The study found that teachers demonstrated high in online teaching, consistent with previous research on Saudi teachers' positive attitudes and self-determination in e-learning (Aladsani, 2021; Hoq, 2020). Notably, perceived autonomy had a significant impact on their motivation, while perceived competence played a lesser role. This pattern was also reflected in the interview analysis.

During the COVID-19 pandemic, teachers underwent transformative shifts in self-perception, influenced by factors that include perception, commitment, self-image, job satisfaction, and self-efficacy (Hanna et al., 2019). The transition to hybrid and blended learning led to increased proficiency in distance education and a positive outlook on distance instruction. Professional development and collaboration fostered adaptability and dedication in adjusting teaching strategies for online environments. Research highlights significant changes in teachers' professional modality, self-efficacy, and motivation for online teaching during the pandemic (Mellon, 2022; Sacré et al., 2023). Teachers driven by personal and professional growth tend to embrace online learning more favourably, despite facing emotional exhaustion. Overall, teachers expressed satisfaction with their work, underscoring the profound impact of the pandemic on their teaching approach and self-perception.

The impact of distance education on teachers' motivation is influenced by public relations (PR), affecting their community and social-emotional well-being negatively (Alonso-Díaz et al., 2023; Robinson et al., 2023). Studies show that teachers often feel isolated and disconnected from colleagues and students, leading to heightened stress and fatigue (Larsari et al., 2023). Teachers have adapted by cultivating digital identity to maintain a consistent professional online presence. Understanding the pandemic's disruptions, educators value stability and student support (Alonso-Díaz et al., 2023). Thus, fostering a community and promoting collaboration among teachers can boost motivation through idea exchange, seeking support, and creating a supportive virtual network via shared resources and virtual meetings.

Online teaching sparked creativity and innovation among educators despite initial challenges. While many teachers initially struggled with distance education, they gradually embraced its benefits and enhanced their technological skills (Cao et al., 2021; Mashhadi et al., 2023). This shift was driven by their dedication to enhancing student learning and adapting to new teaching methods. However, additional training and professional development are essential to support teachers in integrating new technologies effectively, as evidenced in prior research on Saudi teachers' TPACK skills (Altwaim et al., 2023).

RQ2: what determines Teachers' extrinsic motivation in teaching distance education?

Teachers' intrinsic motivation for distance education positively correlates with their overall motivation, while extrinsic motivation shows no significant impact. However, the shift to distance education during the pandemic has presented considerable challenges for educators, such as an unstable work-life balance and increased stress levels. Studies point to escalated workload and added professional pressures experienced by teachers in this setting (MacIntyre et al., 2020; Robinson et al., 2023). Therefore, it is essential to understand effects of distance education on teachers' emotional and physical well-being. Teachers have voiced feelings of being overwhelmed by the time-intensive nature of distance education, highlighting challenges with workload, working conditions, and time management, which is in line with prior research. Moreover, educators perceive online learning and teaching to demand more time and effort compared to traditional education.

To navigate online education challenges, teachers depend on organizational support. Despite receiving adequate support, they express dissatisfaction impacting their motivation. Research shows that schools offering tech access, training, fostering communication, and clear policies excel in transitioning to online teaching (Kraft et al., 2020). Supportive conditions are crucial for teachers' success.

Educational institutions have recognized the need to support teachers in adapting to during the COVID-19 pandemic. While providing resources, training, and professional development, these efforts have motivated teachers to enhance their skills. However, teachers also seek professional development focusing on social-emotional learning (SEL) (Palmer et al., 2021). Programs should encompass training in distance education technologies, strategies for engaging students in virtual settings, and mental health support for managing pandemic-related stress. This comprehensive

approach aims to cultivate essential traits namely healthy identities, emotional control, goal attainment, empathy, supportive relationships, and sound decision-making.

In motivating teachers in distance education, rewards and incentives play a crucial role. Balakrishnan et al. (2022) emphasize that offerings essentially pay raises, promotions, and recognition for good performance reinforce value of teaching remotely. Feedback and acknowledgment of teachers' efforts further boost their motivation and sense of competence (Mugyenyi et al., 2023).

Technological support and access to digital resources significantly impact teachers' motivation in distance education. When teachers have necessary tools and support, they're motivated to engage in distance education (Akhter, 2020; Casacchia et al., 2021). Conversely, lack of support leads to frustration and decreased motivation. Teachers require assistance with learning digital tools, troubleshooting technical issues, and ongoing training to enhance their digital teaching skills and focus on delivering quality education (Casacchia et al., 2021).

Online system quality is a crucial factor in the ability of teachers to deliver courses online. Systems must be reliable, handling high volumes of traffic, maintaining stability and consistency, and providing seamless content delivery (Al-Sharafi et al., 2023). User-friendliness and clear instructions are also essential (Chen et al., 2020). Additionally, to support interactivity, student engagement, and collaboration, there must be an array of tools including online assessment, virtual classrooms, and collaboration platforms (Barman & Roy, 2023; Barman, 2022). Data security and privacy should be considered and adhered to (Barman & Roy, 2023). Thus, when evaluating online systems, the perspectives and needs of teachers must be considered.

RQ3: what determines teachers' willingness in teaching distance education?

Post COVID-19, teachers have shifted towards accepting and embracing distance education. Despite initial challenges, educators have demonstrated resilience and adaptability (Wang et al., 2021). Research indicates a preference for intrinsic motivation over external regulation among teachers, influencing their commitment to the profession (Nahid et al., 2023). This intrinsic drive, rooted in personal values and interests, boosts teachers' willingness to utilize online technologies when they feel autonomous, competent, and connected. While extrinsic motivation can drive specific behaviours, its long-term effectiveness pales in comparison to the sustainability of intrinsic motivation. Not all teachers embrace online learning equally. Some struggle

with student relationships and assessment without face-to-face interactions. Managing behaviour and discipline in virtual classrooms presents challenges. Schools must support teachers with ongoing training and resources for distance instructions. distance education offers room for innovation. Embracing new ideas can shape education's future and ensure quality instruction for all. A blended approach, combining traditional and online methods, may offer flexibility, personalization, and enhanced opportunities.

RQ4: What influence demographic variables has in teachers' motivation and willingness in distance education?

The impact of demographic variables on teachers' motivation and willingness to engage in distance education is often overstated, with statistical data challenging this assumption. Contrary to anecdotal evidence, demographic factors show limited contribution to disparities in teachers' readiness for online instruction. For instance, a study by Alea et al. (2020) found no significant correlation between teachers' demographic profiles and their awareness of the COVID-19 pandemic. Factors age, gender, teaching experience, educational background, and technological proficiency exhibit minimal influence on teachers' motivation and readiness for distance education. While teachers' motivation may vary based on demographic characteristics, transformative changes in perspective are not solely determined by these factors (DeCoito & Estaiteyeh, 2022). Recent research by Papazis et al. (2023) suggests that specific demographic and personal traits can impact teachers' attitudes, behaviour, resilience, and stress levels. Acknowledging the intricate interplay of various demographic elements is crucial. To effectively enhance motivation and interest in distance education , initiatives must consider these relationships and tailor professional development techniques to address the needs and challenges of each demographic group (Braje & Topčić, 2023).

Limitation of the study and direction for future research

The study's findings are limited in several ways. First, the geographic scope was confined to Al-Madinah region of Saudi Arabia, which may restrict the generalizability to other regions or countries with different educational systems, cultures, and technological infrastructures. Future research should expand the geographical focus to include teachers from various parts of Saudi Arabia and other countries enabling cross-cultural comparative analyses.

Second, while the quantitative sample of 470 teachers provides robust data, it doesn't fully capture the diversity of perspectives across school types (public vs. private) or educational levels (K-12). The small number of qualitative interviews (eight educators) limits the range of insights represented. Further research should aim to include diverse sample of teachers from various school types and educational levels to provide a more comprehensive understanding of how institutional context influences motivations for distance education.

Third, the reliance on self-reported data through questionnaires introduces potential bias, as participants may have provided socially desirable responses rather than fully accurate reflections of their motivations and experiences, potentially affecting the reliability of data.

Finally, the application of SDT focused on autonomy, competence, and relatedness, but other motivational theories or constructs could have enriched the analysis and provided additional perspectives on teachers' motivations and behaviours.

Addressing these limitations in future research could deepen understanding of teachers' motivations and readiness for distance education, enhancing the study's applicability and scope. Further exploration could involve gathering perspectives from students and stakeholders, furthermore, conducting comparative research with educational experiences from other countries.

Recommendations

To sustain teachers' motivation, well-being, and effectiveness in distance education, the following recommendations are proposed:

1. Fostering teacher autonomy: empower teachers with flexible curricula and instructional design to enhance intrinsic motivation and online engagement.
2. Professional development for distance education: provide training in technological tools and blended learning to develop TPACK and effective technology integration.
3. Collaborative teacher networks: enable virtual communities for idea exchange, peer support, and best practice sharing to mitigate isolation and burnout.
4. Encouraging pedagogical innovation: incentivize teachers to explore creative digital approaches, stimulating engagement and professional growth.

5. Integrating hybrid learning: develop plans to blend online and face-to-face instruction, supporting professional development and student engagement.
6. Institutionalizing feedback: establish regular feedback loops to inform adjustments to professional development and support services.
7. Enhance work-life balance: prioritize policies to improve teachers' work-life balance and mitigate stress in distance education settings, including mental health support services.
8. Provide social-emotional learning (SEL) programs: introduce SEL programs to support teachers' emotional and physical well-being, focusing on emotional regulation, resilience, and decision-making skills.
9. Offer organizational and technological support: provide robust support, including access to resources and professional development on virtual platforms, to improve teachers' distance instruction capabilities.
10. Recognize and incentivize teachers: offer incentives, recognition, and regular feedback to reinforce the value of teachers' efforts and boost their job satisfaction.

By implementing these recommendations, educational institutions can facilitate maintenance of teachers' motivation and preparedness for distance instruction, leading to enhanced teaching outcomes and elevated levels of job satisfaction.

Conclusion

This study underscores the transformative impact of the shift to online learning in Saudi Arabia on teachers during the COVID-19 pandemic. The key findings reveal the significant influence of the crisis on the education system, prompting teachers to swiftly adapt to novel teaching methods. Notably, teachers exhibited strong intrinsic motivation for distance education, with social support partaking in sustaining this motivation. The post-pandemic era has introduced both positive changes and challenges, highlighting the necessity for improvements in pre-service teacher education and ongoing professional development.

Significantly, the study highlights teachers' openness to change, emphasizing the importance of integrating technology into pedagogy for enhanced learning outcomes. Furthermore, the findings underscore the need for future instructional strategies to prioritize Social Emotional Learning (SEL) concepts. The evolution and adaptation of Saudi Arabian education systems are crucial to meet the dynamic needs of students and educators in a constantly changing landscape.

This study provides two key contributions. Firstly, it demonstrates teachers' exceptional motivation and adaptability in response to changing circumstances, driven by their dedication to teaching and access to ongoing professional development support. Secondly, the findings underscore the importance of maintaining robust support systems for teachers, including necessary resources and tools, to enable them to excel in shaping future generations. In the post-COVID-19 era, Saudi Arabian educators can leverage their enhanced online instructional skills to deliver learning experiences for students.

References

Akhter, T. (2020). Problems and challenges faced by EFL students of Saudi Arabia during COVID-19 pandemic. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 12(5), 1-7.

Al-Sharafi, M. A., Al-Emran, M., Arpaci, I., Marques, G., Namoun, A., & Iahad, N. A. (2023). Examining the impact of psychological, social, and quality factors on the continuous intention to use virtual meeting platforms during and beyond COVID-19 pandemic: A hybrid SEM-ANN approach. International Journal of Human–Computer Interaction, 39(13), 2673-2685.

Aladsani, H. K. (2021). A narrative approach to university instructors' stories about promoting student engagement during COVID-19 emergency remote teaching in Saudi Arabia. Journal of Research on Technology in Education, 1-17.

Alasmari, M. A. (2022). The Attitudes of Public-School Teachers towards E-learning in Saudi Arabia. Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid, 19.

Alavi, H., & Hąbek, P. (2016). Addressing research design problem in mixed methods research. Management Systems in Production Engineering, 21(1), 62-66.

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 127-144.

Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. European Journal of Education Studies.

Alonso-Díaz, L., Delicado-Puerto, G., Ramos, F., & Manchado-Nieto, C. (2023). Student Teachers' Classroom Impact during Their Practicum in the Times of the Pandemic. Education Sciences, 13(3), 277.

Altwaim, N. M., Kadi, M. S., & Alfakeh, S. A. (2023). Distant learning and primary school teacher burnout: Assessing the effect during coronavirus disease (COVID-19) in Jeddah, Saudi Arabia, 2021. Journal of Family & Community Medicine, 30(2), 97.

Alwahoub, H. M., Azmi, M. N. L., & Jomaa, N. J. (2020). Teachers' and Students' Perceptions of E-Learning Integration in the Primary Schools of Saudi Arabia. International Journal of Advanced Research in Education and Society, 2(1), 116-126.

Anderson, E., & Hira, A. (2020). Loss of brick-and-mortar schooling: How elementary educators respond. Information and Learning Sciences.

Balakrishnan, S. R., Soundararajan, V., & Parayitam, S. (2022). Recognition and rewards as moderators in the relationships between antecedents and performance of women teachers: evidence from India. International Journal of Educational Management, 36(6), 1002-1026.

Barman, N. (2022). Digital technology adoption and its impact on the education system during the Covid-19 pandemic. International Management Review, 18(27), 6.

Berry, R. S. (1999). Collecting data by in-depth interviewing.

Braje, I. N., & Topčić, J. (2023). Implications of Teacher Motivation in the Digital Age: Does Teacher Motivation Contribute to the Adoption of E-Learning Tools. SHS Web of Conferences,

Cao, Y., Zhang, S., Chan, M. C. E., & Kang, Y. (2021). Post-pandemic reflections: Lessons from Chinese mathematics teachers about online mathematics instruction. Asia Pacific Education Review, 22, 157-168.

Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., & Ippoliti, R. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. BMC medical education, 21(1), 1-17.

Chaya, H. (2022). A Review of Factors Influencing the Student Motivation for Learning in Virtual Environments. Saudi J Eng Technol, 7(2), 62-68.

Chen, K.-C., Jang, S.-J., & Branch, R. M. (2010). Autonomy, affiliation, and ability: Relative salience of factors that influence online learner motivation and learning outcomes. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 2(1), 30-50.

Chen, T., Peng, L., Jing, B., Wu, C., Yang, J., & Cong, G. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on user experience with online education platforms in China. Sustainability, 12(18), 7329.

Chiu, T. K. (2022). School learning support for teacher technology integration from a self-determination theory perspective. Educational Technology Research and Development, 1-19.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Dawadi, S. (2021). Thematic analysis approach: A step by step guide for ELT research practitioners. Journal of NELTA, 25(1-2), 62-71.

Deci, E. L., & Deci, E. L. (1975). The intrinsic motivation of behavior. Intrinsic motivation, 93-125.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer Science & Business Media.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, 11-40.

DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. Journal of Science Education and Technology, 31(3), 340-356.

Dewaele, J.-M. (2018). Online questionnaires. The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology, 269-286.

DiVito, A. V. (2021). An exploration of SDT need fulfillment in a synchronous online learning environment

Gallagher, P. A., & McCormick, K. (1999). Student satisfaction with two-way interactive distance learning for delivery of early childhood special education coursework. Journal of Special Education Technology, 14(1), 32-47.

Garn, A. C., Morin, A. J., & Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modeling. Journal of Educational Psychology, 111(2), 354.

Gronchi, M. (2022). A Study on Academic FL Online Activities During the COVID-19 Outbreak in Italy. Educazione Linguistica. Language Education.

Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. Educational Research Review, 27, 15-27.

Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(6), 20-38.

Hesse-Gawęda, A. (2018). Changes in the culture of the organization of Polish schools of various types in light of undertaken reforms.

Hoq, M. Z. (2020). E-Learning during the period of pandemic (COVID-19) in the kingdom of Saudi Arabia: an empirical study. American Journal of Educational Research, 8(7), 457-464.

Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R. L., & den Brok, P. J. (2020). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? Studies in Continuing Education, 42(1), 17-39.

Khashaba, A., Albreiket, A., Elghazali, A., Alkhouja, A., & Baghareeb, S. (2022). Students' Perceptions towards the Experience, Quality, Challenges and Effectiveness of Online Teaching-Learning during Covid-19 Pandemic in Riyadh Elm University, Saudi Arabia. Mymensingh Med J, 31(1), 242-251.

Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. Education and Information Technologies, 26(6), 7033-7055.

Kraft, M., Simon, N., & Lyon, M. (2020). Sustaining a sense of success: The importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. Journal of Research on Educational Effectiveness, 14(4), 727-769.

Larsari, V. N., Wildová, R., Dhuli, R., Chenari, H., Reyes-Chua, E., Galas, E. M., Sario, J. A., & Lanuza, M. H. (2023). Digitalizing Teaching and Learning in Light of Sustainability in Times of the Post-Covid-19 Period: Challenges, Issues, and Opportunities. International Conference on Digital Technologies and Applications,

Ma, X., Xie, Y., & Wang, H. (2023). Research on the construction and application of teacher-student interaction evaluation system for smart classroom in the post COVID-19. Studies in Educational Evaluation, 78, 101286.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. System, 94, 102352.

Mashhadi, A., Kassim Kadhum, A., & Shooshtari, Z. G. (2023). Exploring Technological Pedagogical Content Knowledge among Iraqi High School English Teachers: A Comparative Study during the COVID-19 Pandemic. Iranian Journal of Applied Language Studies, 15(1), 141-154.

Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. Research methods and methodologies in education, 19, 170-176.

Mellon, C. (2022). Lost and found: an exploration of the professional identity of primary teachers during the Covid-19 pandemic. Journal for Multicultural Education.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. Journal of mixed methods research, 1(3), 212-225.

Moller, N., Burgess, V., & Jogiyat, Z. (2016). Barriers to counselling experienced by British South Asian women: A thematic analysis exploration. Counselling and Psychotherapy Research, 16(3), 201-210.

Mugyenyi, A., Asiimwe, S., & Apiku, C. (2023). Relationship between school working environment and teachers' motivation in private secondary schools of Wakiso district, Uganda, Vol. Isue-2-2023, IJARIIE-ISSN (CO)-2395-4396.

Nahid, S., Muzaffar, N., & Abbas, M. (2023). Impact of Teachers' Motivation on Students' Performance. Global Educational Studies Review, VIII, 8, 444-453.

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. The International Journal of Indian Psychology, 8(2), 783-793.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. British Journal of Educational Technology.

Paliwal, M., & Singh, A. (2021). Teacher readiness for online teaching-learning during COVID− 19 outbreak: a study of Indian institutions of higher education. Interactive Technology and Smart Education.

Palmer, J. M., de Klerk, E. D., & Modise, M. A. (2021). Re-prioritizing teachers' social emotional learning in rural schools beyond COVID-19. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 8(2), 68-88.

Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. International journal of environmental research and public health, 17(21), 8002.

Papazis, F., Avramidis, E., & Bacopoulou, F. (2023). Greek teachers' resilience levels during the COVID-19 pandemic lockdown and its association with attitudes towards emergency remote teaching and perceived stress. Psychology in the Schools, 60(5), 1459-1476.

Pressley, T. (2021). Returning to teaching during COVID-19: An empirical study on elementary teachers' self-efficacy. Psychology in the Schools, 58(8), 1611-1623.

Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., Long, A. C., Wright, A. A., & Dailey, M. M. (2023). Teachers, stress, and the COVID-19 pandemic: A qualitative analysis. School mental health, 15(1), 78-89.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford publications.

Sacré, M., Ries, N., Wolf, K., & Kunter, M. (2023). Teachers' well-being and their teaching quality during the COVID-19 pandemic: a retrospective study. Frontiers in Education,

Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2020). Psychological Aspects of Digital Learning: A Self-Determination Theory Perspective. Contemporary Educational Technology, 12(2).

Schultz, R. B., & DeMers, M. N. (2020). Transitioning from emergency remote learning to deep online learning experiences in geography education. Journal of Geography, 119(5), 142-146.

Shin, H., Yuniar, C. T., Oh, S., Purja, S., Park, S., Lee, H., & Kim, E. (2023). The Adverse Effects and Nonmedical Use of Methylphenidate Before and After the Outbreak of COVID-19: Machine Learning Analysis. Journal of Medical Internet Research, 25, e45146.

Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons? Journal of Educational Psychology, 109(8), 1141.

Sun, Y., Ni, L., Zhao, Y., Shen, X. L., & Wang, N. (2019). Understanding students' engagement in MOOCs: An integration of self-determination theory and theory of relationship quality. British Journal of Educational Technology, 50(6), 3156-3174.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an integrative framework. Advances in mixed methods research, 101-119.

Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. Organizational Research Methods, 20(2), 243-267.

Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency Remote Teaching During COVID19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. Journal of Interactive Media in Education, 2021(1).

Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. Organizational Psychology Review, 11(3), 240-273.

Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. European journal of teacher education, 43(4), 623-638.

Wang, J., Tigelaar, D. E., & Admiraal, W. (2021). Rural teachers' sharing of digital educational resources: From motivation to behavior. Computers & Education, 161, 104055.

Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. International journal of qualitative methods, 19, 1609406920918810.

تقييم أعضاء هيئة التدريس للمهام الأدائية لطلبة قسم علم النفس باستخدام سلم التقدير الكلي والتحليلي

Faculty Members' Assessment of the Performance Tasks of the Psychology Department's Students Using the Holistic and Analytical Rubrics

إعداد

د. هشام بن يحي بن علي الجبيلي

أستاذ القياس والتقويم المساعد

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Hesham Yahya Ali Aljubaily

Assistant Professor of Measurement and Evaluation
Department of Psychology - College of Social Sciences - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Email: hyaljubaily@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-019

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٨/٢٥ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٩/٧ م

المستخلص

تهدف الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام نماذج سلم التقدير الكلي والتحليلي على تقييم مهام الطلاب الأدائية لطلبة قسم علم النفس ومقارنتها مع طريقة التقييم التقليدية، تم توزيع ٦٠ من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بشكل عشوائي على ثلاث مجموعات تستخدم طرق تقييم مختلفة: (كلية، تحليلية، تقليدية)، تم تحليل درجات تقييم الأداء وتأثير نوع الجنس والمستوى الأكاديمي على تقييم الأداء. كشف اختبار كروسكال–واليس عن اختلافات كبيرة في درجات التقييم عبر المجموعات الثلاث، مع تحقيق مجموعة التقييم التحليلي أعلى رتبة، تليها المجموعة الكلية ثم المجموعة التقليدية، وقد أشارت المقارنات اللاحقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التقليدية وكل من المجموعتين الكلية والمجموعات التحليلية، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين الكلية والتحليلية. وأشار تحليل حجم التأثير إلى وجود تأثير كبير لطرق التقييم الكلية والتحليلية على تقييم أداء المهام. وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الجنس أو المستوى الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في تقييم الأداء لكل من سلم التقدير الكلي وسلم التقدير التحليلي، مما يشير إلى عدم تحيز هذه الطرق في تقييم الأداء. وبناءً على النتائج توصي الدراسة باستخدام سلم التقدير التحليلي والكلي لتقييم المهام كونها أكثر فعالية في تقييم أداء الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية.

الكلمات الدالة: سلم التقدير الكلي، سلم التقدير التحليلي، التقييم.

Abstract

This study aims at determining the effect of using the holistic and analytical rubrics on assessing students' performance in the Psychology Department and to compare it with the traditional grading method. 60 faculty members in the Department of Psychology were randomly distributed into three groups that used holistic rubric, analytical rubric, and traditional assessment method, to assess a student's performance task. Assessed scores were analyzed as well as the effect of gender and academic level of the faculty members. The Kruskal-Wallis test revealed significant differences in assessment scores across the three groups with the analytical rubric group achieving the highest mean rank, followed by the holistic rubric group, and then the traditional group. Post-hoc comparisons indicated that there were statistically significant differences between the traditional group and both the holistic and analytical groups, but there was no significant statistical difference between the holistic and analytical groups. Effect size analysis indicated that there was a significant effect of the holistic and analytical rubric methods on assessing task performance. The study also resulted in no significant statistical differences in assessing task performance due to the gender or academic level of faculty members in both the holistic and the analytical rubric scales, which indicates that these methods are not biased in assessing students' performance. The study recommends using the analytical and holistic rubrics to assess tasks as it is more effective in evaluating students' performance compared to the traditional method.

Keywords: Holistic rubric scale, Analytical rubric scale, Assessment

المقدمة

يعد تقييم أداء وعمل طلاب الجامعات جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، وعنصرًا مهما جدا في التعليم الجامعي، كما يعدّ تقييم جودة مشاريع الطلاب وواجباتهم في التعليم العالي مسعىً حاسمًا وضروريًا لقياس تطور معارفهم ومهاراتهم. وغالبًا ما يستخدم المعلمون أساليب تقييم مختلفة، وأصبحت نماذج التقييم أداةً لا غنى عنها لتقييم عمل الطلاب بشكل منهجي. ومن تعاريف التقييم التي تركز على عملية تعلم الطلبة هو تعريف (Walvoord, 2010) الذي يعرف التقييم بأنه:" عملية منهجية لجمع المعلومات حول تعلم الطلبة تتم باستخدام مصادر الوقت والمعرفة والخبرة والموارد المتاحة من أجل المساعدة في اتخاذ قراراتٍ مؤثرة تتعلق بتعلم الطلاب" (ص. ٢) .

وهناك العديد من الطرق التي يتم استخدامها لتقييم أداء طلبة الجامعات وإحدى طرق التقييم الشائعة في العملية التعليمية والمستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات هي استخدام طريقة سلم التقدير(Rubrics) . ويعرف سلم التقدير بأنه:" نوع من المصفوفة التي توفر مستويات متدرجة من الإنجاز أو الفهم لمجموعة من معايير أو أبعاد الجودة لنوع معين من الأداء، على سبيل المثال، ورقة أو عرض تقديمي شفهي أو استخدام مهارات العمل الجماعي" (Allen & Tanner، ٢٠٠٦، ص١٩٧).

وتُستخدم طريقة سلم التقدير بشكل شائع لتقييم واجبات الطلاب ومشروعاتهم. وتعتبر سلالم التقدير أنها مصفوفة تحوي أدلة لتصف معايير تقييم عمل الطلاب وتستخدم لتقييم مجموعة واسعة من المهام مثل الواجبات والمشاريع والمقالات والعروض التقديمية، كما أن سلم التقدير يصنف الى نوعين هما: سلم التقدير الكلي وسلم التقدير التحليلي (Selke, 2013؛ ظاظا، ٢٠٢١).

كما تقدم نماذج سلالم التقدير المصنفة إلى أنواع كلية وتحليلية مزايا ومعلومات متميزة في سياق تقييم مشاريع الطلاب الجامعيين وواجباتهم. فنماذج سلم التقدير الكلي تقدم حكمًا شاملاً وواسعًا على عمل الطالب، فعند استخدام طريقة سلم التقدير الكلي، يقوم المعلمون بتقييم المهام ككل، مع الأخذ في الاعتبار الجودة الشاملة وفعالية المنتج. وتعتمد هذه الطريقة غالبًا على التوصيفات العامة لمستويات الأداء، مما يجعلها خيارًا فعالاً لتقييم المشاريع والمهام بطريقة أكثر شمولاً، وتتميز

نماذج سلم التقدير الكلي لقدرتها على تقديم رؤية شاملة لأداء الطلاب وغالبًا ما تكون أسهل في الاستخدام عند تقييم المشاريع المعقدة بمعايير متعددة الأوجه.(Brookhart, 2013)

ومن ناحيةٍ أخرى، تقوم نماذج سلم التقدير التحليلي بتقسيم معايير التقييم إلى مكوناتٍ أو أبعاد متميزة، مما يتيح إجراء تقييم أكثر تفصيلاً لعمل الطالب. وتعد نماذج سلم التقدير التحليلي مفيدةً بشكلٍ خاص لتقييم نتائج التعلم المحددة وتزويد الطلاب بتعليقات تفصيلية حول نقاط القوة لديهم ومجالات التحسين، وغالبًا ما يتم تفضيل نماذج التقييم هذه عندما يهدف المعلمون إلى تزويد الطلاب بملاحظاتٍ أكثرَ استهدافًا وتقييمًا للمهام التي لها معايير محددة جيدًا (Stevens & Levi, 2013) .

كما يعدّ الاختيار بين سلالم التقدير الكلية والتحليلية لتقييم مشاريع طلاب الجامعات وواجباتهم قرارًا حاسمًا يجب على المعلمين اتخاذه. في حين تتميز سلالم التقدير الكلية ببساطتها وقدرتها على توفير تقييم عملي سريع لعمل الطالب، فإن سلالم التقدير التحليلية تقدم تحليلاً أكثرَ تفصيلاً وشفافية لمعايير التقييم. يأتي كل نهج مع مجموعة من المزايا والقيود الخاصة به، والتي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على جودة التقييم والدرجات والتغذية الراجعة المقدمة للطلاب وموثوقية عملية التقييم.(Stevens & Levi, 2013)

ومن الجدير بالذكر أن كلا الطريقتين تتميزان بقدرٍ من الموضوعية وذلك لوجود معايير لتقييم المشاريع أو الواجبات بقدر أكبر من الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحكم والتقييم الذاتي للمعلم ولا يقوم على أي معيار (Reddy & Andrade ,2010).

وعلى الرغم من قدرة سلم التقدير الكلي لتقديم التقييم المناسب، إلا أن سلم التقدير التحليلي يعتبر أكثر مصداقية وموضوعية من سلم التقدير الكلي لأنه أكثر تفصيلاً ويعتمد على وصف أدق لمعايير التقييم (Yune,et al., 2018).

وفي الوقت الذي يبحث فيه المعلمون عن أساليب مبتكرة وفعالة للتقييم، يصبح فهم الفروق الدقيقة والآثار المترتبة على استخدام نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية في سياق المشاريع الكلية وواجباتها أمرًا بالغَ الأهمية. وهذا سيوفر رؤىً قيمة للمعلمين وتعزيز تعلم الطلاب وإنجازاتهم، وبالتالي تعزيز أهداف مؤسسات التعليم العالي. ولذلك يهدف هذا البحث إلى التحقق من مدى فعالية استخدام المعلمين لنماذج سلالم التقدير الكلية والتحليلية والمقارنة بينهما لتقييم الأداء على مستوى

التعليم الجامعي، وبالتالي التعرف لوجود الفرق او التشابه بين الطريقتين والذي يوضح مدى الدقة أو عدمها في عملية التقييم لأداء الطلبة والمقارنة مع طريقة التقييم التقليدية.

مشكلة الدراسة:

في مجال التعليم العالي، تقوم عملية التقييم بدور محوري في قياس وتعزيز نتائج تعلّم الطلاب. فهو يوفر رؤىً قيمة حول فهم الطلاب لمحتوى الدورة وفعالية الاستراتيجيات التربوية. وتحتاج عملية ممارسة تقييم أداء ومعرفة ومهارات الطلاب الى إلمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات التقويم والتنوع في استخدام طرق التقييم والقياس المختلفة التي تركز على تعلم الطلبة وتحقق مخرجات التعلم المستهدفة.

ويعد عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق متنوعة للتقييم والاعتماد على الاختبارات فقط من المشاكل التي لا تساعد في الحصول على تصور كامل لمستوى أداء طلبة الجامعات ومستوى المعرفة والمهارات المكتسبة خلال الدراسة في المرحلة الجامعية. وترى (عبود، ٢٠١٩، ص. ٧٩) أن حصر عملية التقييم في المرحلة الجامعية، اعتمادها على الاختبارات الفصلية والنهائية فقط تعد أحد المشاكل الرئيسية في العملية التعليمية لأنها لا تساعد طلبة الجامعات على معرفة مستواهم الفعلي إلا بعد العملية التعليمية وليس خلالها، بالإضافة أن هذه الطريقة لا تعزز مهارات التفكير والتعلم الذاتي وحل المشكلات التي تعتبر متطلبات لخريج الجامعة في العصر الحديث .

ومن مشكلات عملية التقييم في الجامعات أيضًا أنه عند استخدام طرق التقييم لما يقدمه الطلبة من أعمال مثل المشاريع والواجبات، لا يتم تقييمها بشكل دقيق وموضوعي، بل يتم تقييمها بالطريقة التقليدية المعتادة المعتمدة على التقييم الذاتي بدون استخدام معايير ومحكات واضحة للتقييم مثل وضع مستويات الأداء المتوقعة ووصف الأداء لكل مستوى بدقة والدرجة المستحقة لكل مستوى. ويعد استخدام طريقة سلم التقدير أو مصفوفة التقييم المتدرج أحد الطرق التي يمكنها الحد من عيوب طريقة التقييم التقليدية، لأنها توفر إطارًا منظمًا للمعلمين لتقييم المهام وبالذات التي تحتوي على عناصر وأجزاء متعددة مثل المشاريع والواجبات والأداء العملي. كما أن هذه الطريقة تعد مفيدة للمعلم والمتعلم، حيث تجعل المعلم يقيم بشكل موضوعي، وتمكن من معرفة نواحي القوة والضعف لدى الطالب وبالتالي يمكن للطالب التعرف على هذه النواحي، وتساعد أيضا على معرفة التقدم

الحاصل بمستوى الطالب ومساره التعليمي وتحصيله الدراسي (عبود، ٢٠١٩، ص. ٨١). وأشارت العديد من الدراسات الى فعالية طريقة سلم التقدير (مصفوفة التقدير) الإيجابية في تعزيز الأداء الأكاديمي، وتحسن التقييم الذاتي، والمشاركة بالمقرر ومستوى الرضى عن المقرر، وتقدم الإنجاز، وفهم الطلاب لما يجب القيام به بوضوح وكيف سيتم تقييم الأداء، وتحسين عملية التدريس، والمساهمة في التقييم بالشكل السليم، ومصدر مهم للمعلومات لتحسين البرنامج الأكاديمية (Panadero, et al.,2023؛ García-Ros, et al.,2021؛ Tshering, & Phu-ampai,2022؛ Wolf, & Stevens, 2007).

ومن أكثر طرق سلم التقدير (مصفوفة التقدير) شيوعاً وانتشاراً، طريقة سلم التقدير الكلي وسلم التقدير التحليلي. حيث توفر نماذج سلم التقدير الكلي حكمًا شاملاً على عمل الطالب، وتقدم تقييمًا عاما لمستوى الأداء للمهمة وفقا لمستويات تقدير متعددة. من جهةٍ أخرى، تقوم نماذج سلم التقدير التحليلي بتقسيم التقييم إلى معايير محددة، مما يوفر تقييمًا أكثرَ تفصيلاً للجوانب المختلفة لأداء الطالب. ولذلك قامت العديد من الدراسات بمقارنة فعالية وفائدة سلم التقدير بنوعيه؛ الشاملة والتحليلية لتقييم الطلاب وتقديم مزايا وعيوب كل طريقة. وقد وجدت إحدى الدراسات أن نماذج سلم التقدير التحليلي كانت أكثر موثوقية من نماذج سلم التقدير الكلية في التحقق من المحتوى الرئيسي، وتقديم تغذية راجعة محددة وفقًا لعدة معايير أو محكات (Goulden,1994).ووجدت دراسة أخرى أن نماذج سلم التقدير الكلية كانت أكثر فائدةً في الحالات التي لا يحتاج أداؤها وقتًا طويلاً للمهام القصيرة، أو المهام التي لا تحتاج إلى تغذيةٍ راجعةٍ محددةٍ مثل الاختبارات المقننة، في حين كانت نماذج سلم التقدير التحليلي أكثر فعاليةً في تقليل أخطاء المقيّمين لقياس المهام، لأنها تعتمد على محتوىً مفصلاً للأداء بدلاً من الاعتماد على التقييم الكلي العام (Yune, et al., 2018). ووصفت العديد من الدراسات مزايا وعيوب كلا النوعين من نماذج سلم التقدير، وبشكل عام تتميز نماذج سلم التقدير الكلية بأنها أسهل وأسرع في الاستخدام وتعطي تصوراً عاماً للإنجاز، في حين قدمت نماذج سلم التقدير التحليلي محتوىً أكثرَ تفصيلاً وتفيد بتقديم تغذية راجعة لمستوى للمعلم والمتعلم وبالتالي تقديم تصور حول نقاط القوة والضعف في أداء المهام المطلوبة (Yune, et al., 2018؛ Barathrum& Patel, 2017؛Mertler,2001). ومما سبق، يتضح اختلاف فعالية نماذج سلم التقدير الكلية، مقابل سلم التقدير التحليلية لتقييم الطلاب،

وتستخدم وفقًا للسياق المحدد والغرض من التقييم. لذلك يجب أن يعتمد الاختيار بين هذين النوعين على احتياجات التقييم المحددة للسياق البحثي أو التعليمي (Chukwu ere, 2021).

ومع ذلك لم يتم إجراء، سوى القليل من الأبحاث وبالذات في الجامعات العربية والسعودية على معلمين الجامعات والذين عليهم المسؤولية في تقييم أداء الطلبة للمشاريع والمهام الجامعية. ولذلك يهدف هذا البحث إلى تصميم نماذج سلم التقدير الكلي وسلم التقدير التحليلي واستخدامهما في عملية تقييم أعضاء هيئة التدريس لمهام الطلبة، والمقارنة بينهما وبين طريقة التصحيح التقليدية في تقييم المهام الأكاديمية التي يؤديها الطلبة، من خلال الكشف عن الفرق بين الطرق في تقييم مهمة أداء محددة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وبناءً على ما سبق، يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعات (المجموعة التجريبية من أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير الكلي، والمجموعة التجريبية من أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير التحليلي والمجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية) في تقييم المهام الأدائية للطلبة؟

فروض الدراسة:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في تقييم المهام الأدائية للطلبة.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير الكلي في تقييم درجة الأداء تعزى لنوع الجنس والدرجة العلمية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير التحليلي في تقييم درجة الأداء تعزى لنوع الجنس والدرجة العلمية.

أهمية الدراسة:

يعد التقييم عنصرًا حاسمًا في العملية التعليمية ووسيلةً أساسيةً لقياس فهم الطلاب ومهاراتهم وأدائهم الأكاديمي العام. ولذلك تكمن أهمية الدراسة بما يلي:

أ– الأهمية النظرية:

تساهم هذه الدراسة في التعرف على أبرز طرق التقييم ودورها في تعزيز تعلم الطلاب، وإبرازها كطرق فعالة تتفوق على طريقة التقييم التقليدية، التي تعتمد في التقييم على درجةٍ واحدة، وعلى الانطباع العام عن العمل. ولذلك تبرز الدراسة الحالية أهمية التقييم القائم على تقسيم التقييم إلى معايير فرعية محددة، مما يؤدي إلى تصحيح أعمال الطلبة ووضع درجات بطريقة فعالة وعادلة، بالإضافة إلى تأثيرها الإيجابي على تعلم الطلاب وتحفيزهم. وتمثل طرق التقييم باستخدام نماذج سلم التقدير الكلي ونماذج سلم التقدير التحليلي منهجيتين متميزتين لتقييم مشاريع الطلاب وواجباتهم لضمان تقييمات صحيحة وموثوقة؛ ولذلك يعد إجراء دراسة حول استخدام هذه الطريقتين التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تقييم مشاريع ومهام وواجبات الطلاب له أهمية نظرية كبيرة تؤدي إلى الإرشاد لأفضل الممارسات في مجال تقييم العملية التعليمية ونواتج التعلم. ولذلك تسعى الدراسة إلى المساهمة في تقديم المعرفة حول أفضل طرق الممارسات لتقييم أداء الطلاب في التعليم العالي، والتي توجه المعلمين ومصممي المناهج ومؤسسات التعليم العالي الذين يسعون إلى تحسين عملية التقييم بشكل خاص، والعملية التعليمية بشكل عام.

ب– الأهمية التطبيقية:

تقدم نتائج هذه الدراسة أهمية عملية وتطبيقية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمسؤولين عن تصميم أدوات التقييم وتنفيذها. ومن خلال مقارنة نماذج سلم التقدير الكلي ونماذج سلم التقدير التحليلي في سياق المشاريع والواجبات، يسعى هذا البحث إلى توفير الإرشادات حول التقييم باستخدام نماذج سلم التقدير، التي يتم استخدامها في مواقف محددة أو عند تقييم المشاريع أو المهام المعقدة التي تتطلب تقييمًا متعدد الأوجه، وتعد هذه الطرق للتقييم أكثر ملائمة لأهداف تعليمية محددة، أو تخصصات أو أنواع من المشاريع؛ لذلك ستساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين على اتخاذ قرارات مستنيرة عند تصميم أدوات التقييم المصممة خصيصًا لأهدافهم التعليمية، وقياس نواتج التعلم بدقة ومصداقية وأكثر فعالية، وتمتد الآثار العملية إلى تطوير المناهج الدراسية، والتخطيط التعليمي، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في التقييم، مما يضمن توافق ممارسات التقييم مع الأهداف التربوية والمساهمة في تحقيق نتائج تعلم مفيدة للطلاب.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية الى إجراء مقارنة منهجية بين نماذج سلم التقدير الكلي، ونماذج سلم التقدير التحليلي ومعرفة الفرق بينهما عندما يتم استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس في تقييم أعمال الطلاب من مشاريع أو مهام مختلفة.
- تصميم نموذج لسلم تقدير كلي ونموذج لسلم تقدير تحليلي والتحقق من خصائصهما السيكومترية لتستخدم في تقييم الأداء.
- معرفة الاختلاف في تقييم أداء الطلبة بسبب نوع الجنس والدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس باستخدام كل من سلم التقدير الكلي وسلم التقدير التحليلي.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع الدراسة على المقارنة بين استخدام أعضاء هيئة التدريس لنموذج سلم تقدير كلي ولنموذج سلم تقدير تحليلي، ومعرفة الفرق بين الطريقتين بالإضافة لطريقة التقييم التقليدية في تقييم أداء عمل طالب في أحد المواضيع أو المبادئ العامة في مجال علم النفس، وبالتالي يمكن تصحيحها وتقييمها من أي عضو هيئة تدريس بالقسم.

٢. **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في قسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

٣. **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

تعريف مصطلحات الدراسة:

سلم التقدير (Rubric): "هو عبارة عن مجموعة مترابطة ومتسقة من المعايير لعمل الطلاب، تتضمن وصفًا لمستويات جودة الأداء وفقًا للمعايير" (Brookhart, 2013, p. 4).

سلم التقدير الكلي:" هو وصف العمل من خلال تطبيق جميع المعايير في نفس الوقت وتمكين الحكم الشامل حول جودة العمل" (Brookhart, 2013, p. 6).

التعريف الإجرائي: تقييم لتمثيل الجودة الشاملة لعمل الطالب بدرجة أو قيمة واحدة ممثلة بمستوى واحد محدد من قبل المقيمين (أعضاء هيئة التدريس)، عن طريق استخدام سلم التقدير الكلي المصمم لتقديم تقييم شامل باعتبار عمل الطالب أداء متكامل.

سلم التقدير التحليلي:" تعرض قواعد التقييم التحليلية معايير محددة مسبقًا ومستويات أداء محددة عادةً في مصفوفة. وفي التصحيح التحليلي، توفر الأحكام على المعايير الفردية أساسًا لاشتقاق العلامات باستخدام قواعد واضحة" (Tomas et al., 2019, p. 2).

التعريف الإجرائي: تقييم أعضاء هيئة التدريس لأداء الطالب عن طريق استخدام سلم التقدير التحليلي حيث يقسم مشروع الطالب أو مهمته إلى معايير لها مستويات متدرجة موصوفة بمكونات محددة مما يسمح بتقييم الجوانب الفردية في أداء المهمة مثل المحتوى والتنظيم والوضوح. ويتم جمع درجة المستوى بكل معيار مع المعايير الأخرى لتحدد الدرجة النهائية لأداء الطالب.

الطريقة التقليدية للتقييم: تطلق عليه عبود (٢٠١٩، ص. ٨١) النظام التقليدي للتصحيح، وتعرفه بأنه:" النظام المتبع للتقويم في الجامعة والذي يتبعه أعضاء الهيئة التدريسية بشكل اعتيادي لتقويم أداء الطلبة على المهمات التي تطلب منهم دون الاستناد إلى محكات تمثل سلوك الطلبة وتعكس النشاط المطلوب أداؤه بطريقة واضحة."

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: سلم التقدير الكلي والتحليلي:

لمعرفة سلالم التقدير الكلية والتحليلية بشكل أفضل، فإنه من المهم معرفة المعنى العام لسلم التقدير (Rubric). ويصف (Brookhart, 2013) سلم التقدير بأنه نموذج تقييم ودليل تصحيح منهجي أو أداة تقييمية تستخدم في التقييم التعليمي وتتألف من معايير ومستويات أداء محددة مسبقًا، مما يوفر إطارًا موحدًا لتقييم وتوضيح التوقعات الخاصة المطلوبة بالمهام أو المشاريع.

ومن خلال المعرفة للمفهوم العام لسلم التقدير فيمكن فهم سلم التقدير بنوعيه الكلي والتحليلي. فسلم التقدير الكلي عبارة عن أداة تقييم توفر تقييمًا عامًا لعمل الطالب، مع تعيين درجة واحدة بناءً على الانطباع العام للمعلم عن الأداء بأكمله. ويحتوي على معايير متدرجة مختلفة،

ولكن يتم فقط اختيار معيار واحد ليقدم حكم موحد وعام عن الأداء. (Stevens &Levi, 2013). أما سلم التقدير التحليلي فهو أداة تقييم منظمة تستخدم في التقييم التعليمي والتي تحلل عملية التقييم إلى مصفوفة من المعايير أو الأبعاد المحددة. على عكس سلم التقدير الكلي، توفر نماذج التقييم التحليلية مستويات متدرجة منفصلة لكل معيار محدد مسبقًا، مما يسهل إجراء تحليل مفصل ودقيق لمكونات محددة ضمن أداء الطالب، وتسمح هذه الطريقة بإجراء تقييم أكثر دقة وتركيزًا، مما يمكّن المعلمين من تقديم تعليقات مستهدفة حول الجوانب والأبعاد المختلفة للمهمة أو المشروع (Moskal, 2000).

ثانيا: الأطر النظرية للتقييم بطريقتي سلم التقدير الكلي والتحليلي:

من المؤكد أن استخدام نماذج سلم التقدير الكلي والتحليلي يمكن أن تستمد من أطر نظرية مختلفة، وتوفر الأدبيات الأكاديمية وجهات نظر نظرية تدعم تطبيقها في ممارسات التقييم. كما وتوفر هذه الأطر النظرية أساسًا لفهم الأساس المنطقي وراء استخدام نماذج التقييم الشاملة والتحليلية في ممارسات التقييم، والتي تشمل جوانب القياس ونظرية التعلم والتقييم الحقيقي واعتبارات العبء المعرفي. وفيما يلي نظرة عامة على بعض هذه الأطر النظرية:

١ – التوافق مع نظرية القياس التربوي:

يجد استخدام نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية الدعم، في نظريات القياس التربوي، وخاصة في أعمال علماء النفس التربوي مثل إيبل وفريسبي (١٩٨٦). وتؤكد نظرية القياس التربوي على أهمية أدوات التقييم المتصفة بالصدق والثبات التي تقيس بدقة ما يعتزمون تقييمه. ويتوافق عمل كل من إيبل وفريسبي مع المبادئ الأساسية للقياس التعليمي، مع التركيز على أهمية إنشاء تقييمات موثوقة وصالحة وعادلة. وكان لمساهماتهم تأثيراً دائماً على هذا المجال، حيث أثرت على ممارسات بناء الاختبار، وفهم الموثوقية والصلاحية، وتعزيز استراتيجيات التقييم العادلة والمنصفة، وبالتالي المبادئ الأساسية للقياس التربوي يتم الاعتماد عليها في تصميم وإجراء نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية في مجال التقييم التعليمي (Ebel & Frisbie, 1986).

٢– التطبيق ضمن أطر التقييم التكويني:

إن استخدام كل من سلالم التقدير الكلية والتحليلية يوائم ويتناسب مع نظريات التقييم التكويني التي قدمها بلاك ويليام (١٩٩٨). وتؤكد طرق التقييم التكويني على العملية المستمرة للتغذية الراجعة والتحسين مما يسهل تعلم الطلاب. وتتماشى كل من طرق التقدير الكلية والتحليلية عند تطبيقها في إطار التقييم التكويني مع نظريات بلاك ووليام من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة، وتشجيع تفكير الطلاب، ودعم عملية التحسين المتكررة. فسلالم التقدير الكلية توفر رؤية شاملة للأداء، في حين توفر سلالم التقدير التحليلية تفصيلاً تفصيليًا للملاحظات المستهدفة وتنمية المهارات، مما يعزز بشكل جماعي عملية التقييم التكويني (Black &Wiliam, 1998).

٣– الدمج في نماذج التقييم الحقيقية (الواقعية):

يمكن وضع نماذج التقييم باستخدام سلالم التقدير الكلية والتحليلية ضمن نماذج التقييم الحقيقية (الواقعية)، كما دعا إليها جرانت ويجينز وجاي ماكتيغي (١٩٩٨). ويؤكد التقييم الحقيقي على التطبيق الواقعي والفعلي للمهارات والمعرفة المقاسة. ويشتهر كل من جرانت ويجينز وجاي ماكتيغي بعملهما في مجال التقييم الموثوق وتطوير تصميم المناهج الدراسية القائمة على الفهم. ويؤكد عملهم، الموضح بشكل خاص في "الفهم حسب التصميم" (١٩٩٨)، على أهمية التقييم الحقيقي في قياس نتائج التعلم ذات المغزى. وتتوافق كل من نماذج التقدير الكلية والتحليلية مع إطار التقييم الموثوق أو الحقيقي لجرانت ويجينز وجاي ماكتيغي من خلال التأكيد على تكامل المعرفة والمهارات في سياقات العالم الحقيقي والواقعي. فنماذج التقييم الكلية تقدم تصورا شاملاً وعاماً عن الأداء الواقعي، في حين توفر نماذج التقييم التحليلية تقييمًا تفصيليًا قائمًا على المعايير يعكس العناصر المحددة للمهام. وتساهم هذه الأنواع من نماذج التقييم في التقييم الهادف لقدرات الطلاب في تطبيق تعلمهم بشكل أصيل وموثوق (Wiggins& McTighe, 1998).

ثالثا: المقارنة بين سلم التقدير الكلي والتحليلي:

تختلف نماذج التقدير الكلية ونماذج التقدير التحليلية في أسلوبهما في تقييم الطلاب، نماذج التقدير الكلية تقدم انطباعًا عامًا عن العمل، أما نماذج التقدير التحليلية تقسم التقييم إلى معايير

ومعايير فرعية محددة. حيث إن كل نوع من نماذج سلم التقدير له مزاياه وعيوبه، ويعتمد اختيار طريقة التقييم على السياق المحدد وأهداف التقييم للمهام أو الواجبات أو المشاريع.

سلم التقدير الكلي:

توفر نماذج التقدير الكلية تقييمًا شاملاً للأداء العام، وتقييم المهام ككل. تشير الأبحاث التي أجراها موسكال (٢٠٠٠) إلى أن نماذج التقييم الشاملة يمكن أن تعزز كفاءة وضع الدرجات، مما يوفر منظورًا أوسع لعمل الطلاب. ومع ذلك، يرى النقاد أنها قد تفتقر إلى التحديد، ومن المحتمل أن تتجاهل الجوانب الدقيقة لأداء الطلاب (Reddy & Andrade, 2010).

المميزات: توفر نماذج سلم التقدير الكلية درجة واحدة إجمالية للمهمة، مما يجعل عملية التقدير أكثر كفاءة من حيث الوقت (Reddy & Andrade, 2010). وتسمح نماذج سلم التقدير الكلية بإجراء تقييم عالمي لأداء الطلاب، مما يوفر فهمًا واسعًا لنقاط القوة والضعف (Moskal, 2000). وقد تؤدي نماذج سلم التقدير الكلية إلى تقليل العبء المعرفي لكل من المقيمين والطلاب من خلال التركيز على الانطباعات العامة بدلاً من المعايير التفصيلية (Panadero, et al.,2016).

العيوب: قد تفتقر نماذج سلم التقدير الكلية إلى تقديم تغذية راجعة محددة حول المعايير الفردية، مما يحد من فهم ومعرفة الطلاب لمجالات محددة تحتاج إلى التحسين (Brookhart, 2013). ويمكن أن يكون تقييم سلم التقدير الكلي مبني على الأحكام الذاتية للمقيمين، مما يؤدي إلى تباين محتمل في الدرجات بين المقيمين المختلفين (Jonsson &Svingby, 2007).

سلم التقدير التحليلي:

في المقابل، تقوم نماذج سلم التقدير التحليلية بتقسيم التقييمات إلى معايير محددة، مما يسمح بإجراء تقييم أكثر تفصيلاً للمكونات الفرعية للمهام الطلابية. ويؤكد بلاك وويليام (١٩٩٨) على الدقة التي توفرها نماذج سلم التقدير التحليلية، مما يساعد المعلمين والطلاب على حد سواء في تحديد مجالات التحسين. ومع ذلك، فقد أثيرت مخاوف بشأن طبيعة التقييمات التحليلية التي تستغرق جهداً ووقتًا طويلاً (Gikandi, et al.,2011).

المميزات: تسمح نماذج سلم التقدير التحليلية بتقديم تغذية راجعة وملاحظات تفصيلية حول معايير محددة، مما يوفر فهمًا أكثر شمولاً لأداء الطلاب (Andrade & Du, 2005). وتمكن نماذج

سلم التقدير التحليلية المعلمين من تحديد المجالات التي يتفوق فيها الطلاب أو يكافحون فيها، مما يسهل جهود التحسين المستهدفة، وكذلك تعزز الموضوعية في تقييم الدرجات من خلال توفير معايير واضحة لكل مكون (Putri &Melani, 2022).

العيوب: يمكن أن يستغرق تصميم وتطبيق نماذج سلم التقدير التحليلية وقتًا طويلاً بالنسبة للمعلم ووقتا طويلاً للطالب لفهم وإنجاز عناصر المهمة ويعود ذلك نظرًا للحاجة إلى وجود معايير ومعايير فرعية متعددة التفصيل. (Panadero& Jonsson, 2013). كما أن المعايير التفصيلية في نماذج سلم التقدير التحليلية قد تطغى على الطلاب مما يؤدي إلى صعوبات في تحديد أولويات التغذية الراجعة من أجل التحسين (Taras,2005).

ومن المهم ملاحظة أن المزايا والعيوب المذكورة قد تختلف اعتمادًا على السياق وطبيعة المهمة ووضوح تصميم وطريقة التقييم. وغالبًا ما يختار المعلمون أنواع وطرق التقييم أو دمجها بناءً على الأهداف والمتطلبات المحددة للتقييمات، ولطبيعة المهام المطلوبة. وتشير الدراسات التي أجراها بانا‌ديرو وجونسون (٢٠١٣) إلى أن نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية يمكن أن تكون فعالة، اعتمادًا على طبيعة مهمة التقييم. كما وقد تكون نماذج سلم التقدير الكلية مفيدة للمهام التي تتطلب حكمًا شاملاً، بينما توفر نماذج سلم التقدير التحليلية تقييمًا أكثر تفصيلاً ومناسبًا للمهام التي تتطلب عمل مهام متفرعة وتفصيلية. بالإضافة إلى ذلك، تشير الأبحاث التي أجراها Brookhart and Chen (2015) إلى أن الجمع بين كلا النوعين الكلي والتحليلي قد يوفر نهجًا متوازنًا يلبي نقاط القوة لكل منهما. ومن خلال دمج الطريقة الكلية والتحليلية للتقييم، يمكن الاستفادة من زيادة الموثوقية والمصداقية والصلاحية والشمولية للتقييم، مما يمكّن المعلمين من اكتساب رؤيةً أعمق لأداء الطلاب وتعزيز التحسن المستمر (Yamanishi, et al.,2019؛Putri &Melani, 2022).

الدراسات السابقة:

أعد الغامدي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى قياس التحصيل الدراسي لطلبة التربية الفنية بجامعة الباحة في المقررات العملية باستخدام مقياس تقدير متدرج (روبرك) أعده الباحث بغرض تطبيقه بالدراسة، كما سعت الدراسة الى تحديد مستوى أداء الطلبة وقياس التحصيل الدراسي وفقا لمعايير ومؤشرات مصممة ومحددة في مقياس التقدير المتدرج . وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالب و

(٣٠) طالبة تم اختيارهم عشوائيا من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة الباحة، وأعد الباحث مقياس تقدير متدرج مكون من خمسة معايير و٣٣ مؤشر لقياس التحصيل الدراسي، وأشار البحث الى تحقق ثبات وصدق الأداة المصممة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة باستخدام مقياس التقدير المتدرج، ووجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين تقييم أعضاء هيئة التدريس وتقييم الطلبة الذاتي في جميع المعايير والمؤشرات ولأداة ككل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم مقياس التقدير المتدرج للتحصيل الدراسي بين المراحل الدراسية، حيث وجد أن تقييم التحصيل الدراسي لطلبة المستوى الثالث والرابع والخامس أعلى من طلبة المستوى السادس، وتقييم التحصيل الدراسي لطلبة المستوى السابع أعلى من طلبة المستوى السادس. وكذلك نتج عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الطلاب والطالبات باستخدام مقياس التقدير المتدرج في التقييم الذاتي للتحصيل الدراسي.

أجرت عبود (٢٠١٩) دراسة هدفت الى معرفة فاعلية وأثر استخدام مقاييس التقدير المتدرجة (الروبرك) في تحسين التحصيل الأكاديمي، وفي تنمية الكفاية الذاتية الأكاديمية، ومهارات التقويم الذاتي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٤ طالبة من طالبات السنة الثالثة بكلية التربية في جامعة الملك فيصل. وقامت الباحثة بتطوير مقياس تقدير متدرج كلي ومقياس تقدير متدرج تحليلي لمقرر بناء وتطوير المناهج المقدم للطالبات في الكلية، وبناء مقياس لقياس مهارات التقويم الذاتي، كما تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة تمتع المقاييس بمؤشرات صدق وثبات مناسبة. كما واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي واشتملت على مجموعتين تجريبيتين، أحدهما تستخدم مقاييس التقدير التحليلية، والأخرى تستخدم مقاييس التقدير الكلية، وتتكون كل مجموعة منها من ٤٢ طالبة، كما يوجد مجموعة ضابطة تكونت من ٤٠ طالبة، واستخدم معها طريقة التقويم التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية باستخدام الطريقة التحليلية و المجموعة التجريبية باستخدام الطريقة الكلية، وكان مستوى التحصيل الأكاديمي للطالبات في المجموعة التجريبية باستخدام الطريقة التحليلية أعلى من المجموعة التجريبية الأخرى. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التحصيل الأكاديمي للطالبات ولصالح المجموعة التجريبية الأولى والثانية مقارنة مع

المجموعة الضابطة، وتعني هذه النتائج أن الطريقة التحليلية تتفوق على الطريقة الكلية في التقويم، وان كلا الطريقتين أفضل من الطريقة التقليدية في تقويم التحصيل الدراسي للطالبات. وأشارت النتائج أيضًا الى وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام الروبرك بنوعيه الطريقة التحليلية والطريقة الكلية في التقويم، حيث كانت نتائج الطريقة التحليلية أعلى من الطريقة الكلية، كما أن الطريقتين كانتا أفضل مقارنةً بالطريقة التقليدية، مع عدم وجود فرق بين التقويم بالطريقة التحليلية والطريقة الكلية لمهارات التقويم الذاتي للطالبات، بينما يوجد فروق دالة إحصائيًا لصالح الطريقتين على الطريقة التقليدية.

كما وأجرى السرحاني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام سلم التقدير التحليلي للتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات على مستوى التذكر والفهم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في منطقة الجوف. وقد تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط في مدرسة متوسطة حكومية في مدينة سكاكا بمنطقة الجوف، موزعة على مجموعة تجريبية عددها ٢٤ طالب، ومجموعة ضابطة عددها ٢٢ طالب. وقد استخدم الباحث دليل نشاط للطالب ودليل للمعلم من تصميم الباحث، وفقا لسلم التقدير التحليلي لأداء الطلاب، وأعد اختبار تحصيلي مقنن يشمل أسئلة حول مستوى التذكر والفهم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتطبيق اختبار قبلي وبعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. وتشير نتائج الدراسة الى وجود فرق دال إحصائيًا في نتائج التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن أداء الطلبة باستخدام سلم التقدير التحليلي في مستوى التذكر والفهم.

وفي دراسة أبو عبيد (٢٠١١) كان الهدف منها معرفة تأثير استخدام سلم التقدير المتدرج التحليلي والكلي في تقييم تحصيل الطلاب واتجاهاتهم لمادة الرياضيات. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القويعية. وطبق فيها المنهج التجريبي، حيث اشتملت العينة على مجموعة تجريبية أولى مكونة من ٤٢ طالب، وتم التصحيح فيها بالطريقة التحليلية، ومجموعة تجريبية ثانية مكونة من ٤٣ طالب، وتم التصحيح فيها بالطريقة الكلية، ومجموعة ضابطة مكونة من ٤٣ طالب. وقد تم إعداد سلم التقدير المتدرج التحليلي وآخر كلي، وإعداد اختبار تحصيل لمادة الرياضيات، وتم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات. وقد نتج عن الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات

وفقا لطرق التقييم المستخدمة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا بين طريقة التصحيح التحليلية والتقليدية لصالح الطريقة التحليلية، وبين طريقة التصحيح الكلية والتقليدية لصالح الطريقة الكلية، كما ولا توجد فروق دالة بين طريقتي التقييم التحليلية والتقليدية في أداء واتجاهات الطلبة.

كما وقدم ظاظا (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء سلم تقدير لفظي "روبرك" لمراجعة المخطوطات البحثية في مجال العلوم التربوية والنفسية والتحقق من صدق وثبات سلم التقدير. واشتملت عينة الدراسة على سبعة محكمين لسلم التقدير اللفظي من طلبة برنامج الدكتوراه في تخصص القياس والتقويم في الجامعة الأردنية. وقام الباحث ببناء سلم التقدير اللفظي وفقا لنموذج هيلفورت المناسب للمهام غير التعليمية، وتم تحديد محكات التقييم، ومستويات الأداء المطلوبة، ووصف مستويات الأداء للمحكات. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة الى تكون سلم التقدير من ستة محكات تشمل ١٦ عنصرا لمراجعة الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية وهي: المقدمة، المنهجية، النتائج، المناقشة، الاستنتاجات والتوصيات، والمراجع وتوثيقها. كما وأظهرت النتائج أن نسب اتفاق المحكمين كانت مرتفعة من حيث شمولية سلم التقدير، ومناسبة المحكات وعناصرها المكونة لها، وفي اختصار زمن تقييم مراجعة الأبحاث، وبقيمة ثبات مرتفعة للمقيمين بلغت ٠,٩٦، وتمتع سلم التقدير بدلالة صدق المحكمين وتحقق عدة معايير في المقياس والتي تمثلت بوضوح صياغة المحكات، وضوح مستويات الأداء، والوصف لكل مستوى، ومناسبة تدريج مستويات الأداء للمحكات.

وهدفت دراسة Putri و Melani (2022) إلى المقارنة بين استخدام المعلمين لطريقتي نماذج سلم التقدير التحليلية والكلية لتقييم اختبارات الكتابة التحريرية لطلاب الصف الثامن. وطبقت الدراسة باستخدام المنهج التجريبي على إثنين من المعلمين من نفس المنطقة التعليمية في اندونيسيا، لتقييم اختبارات كتابية لأربعة وعشرون طالبا من طلبة الصف الثامن، وقسموا الى مجموعتين، حيث يقيم المعلمين المهام بالطريقة التحليلية ومرة أخرى باستخدام الطريقة الكلية. وقد تم استخدام مقياس تقييم كلي مكون من سته درجات، واستخدام مقياس باكمان وبالمر التحليلي لتقييم القدرة الكتابية والمكون من خمسة معايير وخمسة مستويات للأداء. وتم حساب ثبات المقاييس باستخدام اتفاق المقيمين والتحقق من صدق المقاييس من خلال تقديم المقيمين تفسيرهم لأسباب إعطاء الدرجات للمهام المصححة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين تقييم المعلمين بالطريقة التحليلية

والطريقة الكلية من حيث الصعوبة، حيث تشير النتيجة أن الطريقة التحليلية أصعب من حيث التصحيح ولها متطلبات أكثر من الطريقة الكلية في تقييم المهام. وأظهرت النتائج أيضا وجود ارتباط طردي مرتفع ودال إحصائيًا بقيمة ٠،٨٣ بين الطريقة التحليلية والطريقة الكلية في تصحيح المهام الكتابية للطلبة. وتشير الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائية واختلافات في التقييم بين المعلمين عند استخدام الطريقة الكلية، بينما لم يكن هنالك اختلافات بينهم عند استخدام الطريقة التحليلية. وبشكل عام، أظهرت طريقة التقييم التحليلية موثوقية وثبات أعلى من طريقة التقييم الكلية وتقدم تغذية راجعة ومعلومات مفيدة ومحددة للطلاب والمعلمين حول الموضوع الذي يتم تقييمه.

قام Koizumi و In 'Nami و Fukazawa (2020) بدراسة هدفها المقارنة بين استخدام سلم التقدير التحليلي والكلي لأداء التحدث في الاختبارات الشفهية، والتحقق من خصائص القياس لكل طريقة والعلاقة بينهما، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الطريقتين في تقييم المهام، وقد تم تطبيق الدراسة على ١١٠ طالب من ثلاث جامعات في اليابان، وكان أغلبهم في تخصصات العلوم والهندسة والطب، أما بقية التخصصات فمثلت نسبة ٣,٦٤٪ من عينة الدراسة. ومثل الطلاب الذكور ٧١,٨٢٪ من العينة. وتم استخدام ستة مهام لعب أدوار، وأربع مهام مناقشات ثنائية مصممة كجزء من التدريس في فصل اللغة الإنجليزية. وتم تصميم سلم تقدير تحليلي يتكون من المعايير التالية: النطق والقواعد والمفردات والطلاقة والتواصل التفاعلي، ويتم تقيمه من ثلاثة مستويات. وصمم أيضا سلم تقدير كلي يتضمن إنجاز المهام، والتواصل التفاعلي، والطلاقة، ويقيم على مقياس من واحد إلى ثلاثة. اشترك أربعة مقيمين لتقييم المهام باستخدام الطريقة الكلية، وثلاثة مقيمين من الأربعة لتقييم المهام باستخدام الطريقة التحليلية. وأظهرت نتائج التحليل باستخدام نموذج راش بشكل عام أن كلا الطريقتين متشابهين ويعملان بشكل فعال في عملية التقييم للمهام. ومع ذلك، فإن طريقة التقييم التحليلية كانت أفضل قليلاً من الطريقة الكلية في أربعة جوانب. أولاً، أفضل قليلاً في نتيجة ملائمة النموذج العام. ثانيًا، التمتع بدرجة أعلى قليلاً في الثبات من حيث المتقدم للاختبار وأداء المهمة. ثالثًا، أفضل من حيث التمييز بين المختبرين بشكل أكثر دقة. رابعاً، كانت نسبة خارج حدود الملائمة للمختبرين (overfit) أصغر. ومن نتائج الدراسة أيضا وجود ارتباط مرتفع ودال إحصائيًا بين التقييم بالطريقتين بلغ ٠،٨٤. وأخيرا، أشارت النتائج بأن طريقة سلم التقدير التحليلي ساهمت بشكل كبير في درجات تقييم طريقة سلم التقدير التحليلي، حيث

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن ثلاثة معايير تحليلية (التواصل التفاعلي، والطلاقة، والقواعد والمفردات) تفسر حوالي ٧٥٪ من الدرجات الشاملة، وأن التواصل التفاعلي فقط ساهم في حوالي ٦٩٪ من الدرجات، و٥٪ إضافية كانت من مساهمة معيار الطلاقة.

وفي دراسة اجراها Jönsson و Balan (2018) هدفت إلى المقارنة بين تقييم المدرسين لأداء الطلبة باستخدام طريقة سلم التقدير الكلية، وطريقة سلم التقدير التحليلية، ومعرفة أي من الطريقتين أكثر اتفاقا وثباتا بين المقيمين، ومبررات التقييم للأداء للتحقق من صدق الطريقتين. وقد طبقت الدراسة في دولة السويد، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ معلما من مدارس مختلفة من نفس المنطقة. واستخدم المنهج التجريبي، حيث تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين. المجموعة الأولى مكونة من ١٣ معلما استخدموا نموذج تصحيح بالطريقة التحليلية في التقييم، والمجموعة الثانية مكونة من ١١ معلما استخدموا الطريقة الكلية لتقيم أداء الطلبة باستخدام نموذج تصحيح تم تصميمه لغرض الدراسة. وقام المعلمون في المجموعة الأولى بتقييم مهام أداء كتابية لأربعة طلبة بعمر ١٢ عاما وبمجموع ١٦ مهمة لنفس الطلبة على مدار فصل دراسي واحد، بالإضافة لتفسير أو مبررات لتقييمهم للأداء. وقام المعلمون في المجموعة الثانية بتقييم مهام الأداء لنفس الطلاب الأربعة في أجراء واحد بنفس الوقت، وأيضًا مع تقديم المبررات لدرجات التقييم. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين المستخدمين للطريقة التحليلية أظهروا نسبة اتفاق أعلى بفارق كبير بواقع ٦٦،٢٪ من بين المعلمين المستخدمين للطريقة الكلية والذين حصلوا على ٤٥،٩٪، كما أن المجموعة المستخدمة للطريقة التحليلية حصلت على قيم أعلى بحساب كابا كوهين بلغت ٠،٦٠٢ وقيمة ارتباط رتبي أعلى بحساب رو سبيرمان بلغت ٠،٩٧٣، بينما حصلت المجموعة الثانية المستخدمة للطريقة الكلية على قيمة كابا كوهين بلغت ٠،٤٠٥، وقيمة رو سبيرمان بلغت ٠،٩٤٣. ولم تظهر النتائج وجود اختلافات كبيرة بين المعلمين في المجموعتين في كيفية تبرير الدرجات، بل وجد تشابه كبير بين المعلمين في تبرير التقييم لأداء الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة بأن جميع الدراسات تأكد على أهمية استخدام طريقتي سلم التقدير التحليلي أو سلم التقدير الكلي في عملية تقييم مهام الطلاب المعرفية والعلمية

والعملية من واجبات أو مشاريع أو اختبارات، وأنها أساليب تقييم فعالة كونها تبتعد عن التقييم الذاتي وتعتبر من أكثر طرق التقييم موضوعية. وهدفت معظم الدراسات الى تصميم أدوات تقييم باستخدام طريقتي سلم التقدير التحليلي وسلم التقدير الكلي. إلا أن بعض الدراسات ركزت على تصميم أداة تقييم من نوع واحد فقط كدراسة الغامدي (٢٠٢٢) والسرحاني (٢٠١٦)، ودراسات أخرى قامت بتصميم أداة تقييم بالطريقتين التحليلية والكلية كدراسة عبود (٢٠١٩) وJönsson وBalan (2018). كما يلاحظ اختلاف مجالات التخصص التي طبقت بها الدراسات بسبب اختلاف تخصصات المهتمين بهذا الموضوع، وبالتالي تباينت الأهداف الخاصة للدراسات السابقة وخصائص العينات وأبعاد وجوانب المحتوى من مهارات ومتطلبات لأدوات التقييم التي تم تصميمها. فيلاحظ مثلا اختلاف عينات الدراسة، فمنها ما طبق على الطلبة من مراحل التعليم العام كدراسة السرحاني (٢٠١٦) وPutri وMelani (2022)، ومن الدراسات ما طبق على مرحلة التعليم العالي كدراسة الغامدي (٢٠٢٢) وعبود (٢٠١٩). وقد تنوعت كذلك المنهجيات المستخدمة بالدراسة، فتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة ظاظا (٢٠٢١)، واستخدام المنهج الارتباطي مثل دراسة الغامدي (٢٠٢٢)، واستخدام المنهج التجريبي كدراسة أبو عبيد (٢٠١١)، والمنهج شبه التجريبي مثل دراسة عبود (٢٠١٩). وتعد الدراسة الحالية إضافة للدراسات السابقة في مجال تقييم أداء الطلبة والتحصيل الدراسي، حيث تهتم هذه الدراسة ببناء أدوات تقييم بطريقتي سلم التقدير التحليلي وسلم التقدير الكلي والمقارنة بينهما في تقييم أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس لأداء الطلبة للمهام الدراسية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي للإجابة على الفرض الأول للدراسة الحالية وذلك لمناسبة هذا المنهج في إستخدام التحليل الإحصائي المناسب لتصميم الفرض. وتم توزيع المعلمين بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات: ١- المجموعة التجريبية الأولى: استخدمت طريقة سلم التقدير الكلي للتقييم، ٢- المجموعة التجريبية الثانية: استخدمت طريقة سلم التقدير التحليلي للتقييم، ٣- المجموعة الضابطة: استخدمت الطريقة التقليدية للتصحيح، أي بدون استخدام أي نوع من سلالم التقدير. وتتيح هذه المنهجية المقارنة بين طرق التقييم والتحقق من تأثير المتغير المستقل (نوع طريقة التقييم:

الكلية والتحليلية والتقليدية) على المتغير التابع (درجة تقييم أداء الطالب) والتي يتم قياسها فقط بعد تطبيق طرق التقييم لنفس المهمة. ويستخدم هذا التصميم بشكل شائع في الأبحاث التجريبية لتقييم آثار التدخلات أو المعالجات التجريبية على النتائج في المتغير التابع (Trochim, & Donnelly, 2008). كما تم إستخدام المنهج الوصفي المقارن للإجابة على الفرض الثاني و الثالث لهذه الدراسة كونها تعتبر الطريقة المناسبة لتحديد الاختلافات وفقا لنوع الجنس والدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس في تقييم درجة الأداء باستخدام سلالم التقدير.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث (١١٤) حسب إحصائية الموقع الرسمي للقسم في الجامعة (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، د. ت.).

عينة الدراسة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة، تم إعداد قائمة بجميع أعضاء هيئة التدريس في القسم وتعيين رقم لكل فرد من أفراد المجتمع. وتم اختيار ٦٠ من أعضاء هيئة التدريس بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة بحيث تتكون كل مجموعة من ٢٠ عضو هيئة تدريس: ١- المجموعة الأولى: التي تستخدم سلم التقدير الكلي للتقييم، ٢- المجموعة الثانية: التي تستخدم سلم التقدير التحليلي للتقييم، ٣- المجموعة الضابطة: التي تستخدم الطريقة التقليدية للتقييم وبدون سلالم التقدير. ويوضح الجدول رقم (١) وصف عينة الدراسة. بالنظر إلى عينة الدراسة، يتضح أن هناك تفاوتات طفيفة في نسب الذكور والإناث وفي في توزيع المشاركين حسب الدرجة العلمية بين المجموعات، إلا أن هذه التباينات ليست كبيرة بحيث تؤثر على تكافؤ المجموعات، مما يعني أن المجموعات متكافئة إلى حد كبير.

جدول (١) توصيف عينة الدراسة

		المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية ١	المجموعة التجريبية ٢	المجموع
نوع الجنس	ذكر	٩ (٤٥)	١٣ (٦٥٪)	١١ (٥٥٪)	٣٣ (٥٥٪)
	أنثى	١١ (٥٥)	٧ (٣٥٪)	٩ (٤٥٪)	٢٧ (٤٥٪)

		المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية ١	المجموعة التجريبية ٢	المجموع
الدرجة العلمية	معيد	٢ (١٠٪)	١ (٥٪)	٢ (١٠٪)	٥ (٨,٣٪)
	محاضر	٤ (٢٠٪)	٤ (٢٠٪)	٣ (١٥٪)	١١ (١٨,٣٪)
	أستاذ مساعد	٦ (٣٠٪)	٧ (٣٥٪)	٧ (٣٥٪)	٢٠ (٣٣,٣٪)
	أستاذ مشارك	٦ (٣٠٪)	٥ (٢٥٪)	٥ (٢٥٪)	١٦ (٢٦,٧٪)
	أستاذ	٢ (١٠٪)	٣ (١٥٪)	٣ (١٥٪)	٨ (١٣,٣٪)
المجموع		٢٠	٢٠	٢٠	٦٠

أدوات الدراسة:

تم إعداد وتصميم مقياس سلم تقدير كلي ومقياس سلم تقدير تحليلي بغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية. وبسبب اختلاف طبيعة كل مقياس كما اتضح سابقا، تم تصميم نماذج التقييم الكلية والتحليلية بعدة خطوات لضمان تقييم أداء المهمة التي سيقيمها أعضاء هيئة التدريس بشكل فعال. وفيما يلي خطوات وإجراءات إعداد وتصميم كل نوع من أنواع التقييم:

أولا: سلم التقدير الكلي:

١- تحديد أهداف التعلم: تم تحديد أهداف التعلم أو النتائج التي يهدف التقييم إلى قياسها بوضوح. والأهداف الخاصة بالمهمة هي: أن يعرّف الطالب مفهوم الثبات في القياس النفسي، وأن يعدد الطالب أنواع الثبات والطرق الإحصائية لحسابه.

٢- تحديد المعايير: تم تحديد المعايير أو الأبعاد الرئيسية التي تمثل الجوانب الأساسية لأداء الطالب المتعلقة بأهداف التعلم. وتغطي هذه المعايير جميع الجوانب ذات الصلة بالمهمة.

٣- تحديد مستويات الأداء: تم وضع أوصاف واضحة وما يشكل الأداء العام والكلي لكل مستوى من مستويات الأداء. وبالتالي كل خلية من المصفوفة تحتوي على وصف للأداء يتوافق مع مستوى الأداء المحدد. وحددت بالمستويات التالية: ممتاز (٤ درجات)، وجيد جدا (٣ درجات)، وجيد (٢ درجتين)، وضعيف (١ درجة).

٤- المراجعة والتحسين: تم مراجعة نموذج التقييم للتأكد من الوضوح والشمول والمواءمة مع أهداف التعلم. وتم عرضها على مجموعة من الخبراء في المجال لتحسين نموذج التقييم حسب آرائهم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

ثانيا: سلم التقدير التحليلي:

١. تحديد أهداف التعلم: تم تحديد أهداف التعلم أو النتائج التي يهدف التقييم إلى قياسها بوضوح. والأهداف الخاصة بالمهمة هي: أن يعرّف الطالب مفهوم الثبات في القياس النفسي، وأن يعدد الطالب أنواع الثبات والطرق الإحصائية لحسابه.

٢. تقسيم سلم التقدير إلى معايير: تم تحليل المهمة إلى الأجزاء المكونة لها والمعايير المحددة التي تضمنها الأداء في المهمة. وتتناول المعايير جوانب مختلفة من المهمة، وهي كالتالي: المحتوى المعرفي للعرض، وتحليل المعلومات المقدمة، وتنظيم العرض، ووضوح الأفكار وتوصيل المعلومات، واللغة والتنسيق العام.

٣. تحديد مستويات الأداء: حددت مستويات متعددة من الأداء لكل معيار، والتي تعكس درجات متفاوتة من الكفاءة أو الجودة. وحددت بالمستويات التالية: ممتاز (٤ درجات)، وجيد جدا (٣ درجات)، وجيد (٢ درجتين)، وضعيف (١ درجة).

٤. كتابة وصف الأداء: تم تحديد وكتابة أوصافًا واضحة ومحددة لكل مستوى من مستويات الأداء ضمن كل معيار. وتوضح هذه الصفات والخصائص أو الميزات المرتبطة بكل مستوى من مستويات الكفاءة والأداء .

٥. تنظيم المصفوفة: نظمت المعايير ومستويات الأداء في تنسيق منظم وعلى شكل جدول لمصفوفة. تم إدراج كل معيار رأسياً، مع إدراج مستويات الأداء أفقياً.

٦. المراجعة النهائية: أجريت مراجعة نهائية لسلم التقدير التحليلي للتأكد من أنها تصف بدقة الجوانب المطلوبة لأداء الطلاب وتوفر إرشادات واضحة للتقييم. كما تم أيضا عرض المقياس على عدد من الخبراء في المجال للاستفادة من آرائهم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس سلم التقدير الكلي والتحليلي:

أولا: صدق المحتوى لمقياس سلم التقدير الكلي والتحليلي:

تم عمل تحكيم لمقياس سلم التقدير الكلي ومقياس سلم التقدير التحليلي ومعاييره والتوصيف لكل مستوى من مستويات الأداء من قبل سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس والقياس والتقويم. وقد بلغ متوسط نسبة اتفاق المحكمين على السلامة اللغوية للمعايير وتوصيف مستويات الأداء ٩٨,٤١ %، ونسبة اتفاق المحكمين على وضوح المعايير وتوصيفها لمستويات الأداء وفهمها كانت ٩٩,٢١ %، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على انتماء المعايير وتوصيفها لمستويات الأداء لعرض موضوع الثبات في القياس النفسي بنسبة ١٠٠ %. وتم الأخذ بملاحظات المحكمين كالتعديل او إعادة الصياغة أو أي إضافة لتوصيف مستويات الأداء للمعايير لكلا المقياسين.

ثانيا: ثبات مقياس سلم التقدير الكلي والتحليلي:

للتحقق من ثبات المقياسين، تم استخدام طرق مختلفة لكل مقياس ويعود ذلك لاختلاف طبيعة التكوين والبناء لكل مقياس.

١. سلم التقدير الكلي:

تم مواجهة مشكلة أساسية لقياس ثبات المحكمين أو ثبات الاتساق الداخلي لسلم التقدير الكلي تعود للتصميم في هذه الدراسة، والذي يعتمد على تقييم المحكمين لأداء واحد فقط ولطالب واحد فقط. وذلك لكون حساب ثبات المحكمين أو ثبات الاتساق الداخلي يتطلب المقارنة بين التقييمات المتعددة لعدد من المهام وهي لا تتوفر في هذه الحالة. ولحل هذه المشكلة، تم استخدام حساب متوسط النسبة المئوية لدرجة الاتفاق للمحكمين (The Average Agreement Percentage) والتي تعد بديلاً عمليًا ومناسباً للأغراض العملية عندما لا يمكن تطبيق الطرق المعروفة مثل (Intraclass Correlation Coefficient ICC) أو Cohen's Kappaأو كرونباخ ألفا وذلك بسبب القيود في العمليات الحسابية للبيانات (Cohen, R., & Swerdlick, M.,2017). وكانت نسبة متوسط النسبة المئوية لدرجة الاتفاق للمحكمين تساوي ٧٥ %، وتشير هذه النتيجة بوجود اتساق كبير

وأن الاتساق في تقييم المحكمين مرتفع، وبالتالي تشير النتيجة بأن مقياس سلم التقدير الكلي يتصف بالثبات.

٢. سلم التقدير التحليلي:

تم التحقق من ثبات سلم التقدير التحليلي عن طريق حساب ثبات المحكمين (Intraclass Correlation Coefficient ICC) وحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس. وكانت قيمة ثبات المحكمين (ICC) تساوي ٠,٨٩٦. وتشير هذه النتيجة إلى ثبات مرتفع للمقياس، مما يعني أن سلم التقدير التحليلي متسق عند استخدامه من قبل العديد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس. وكانت قيمة ألفا كرونباخ تساوي أيضا٠,٨٩٦، وهذا يشير أيضا بأن سلم التقدير التحليلي يتصّف بثبات مرتفع. وبشكل عام تدل النتائج السابقة على وجود اتفاق قوي بين المحكمين، ووجود اتساقًا داخليًا عاليًا، مما يعني أن تقييمات المحكمين تقيس نفس الأداء المراد قياسه بشكل موثوق وبثبات مرتفع وهذا أمر بالغ الأهمية للتقييم العادل وغير المتحيز.

وبعد الانتهاء من خطوات التصميم والإعداد لأدوات الدراسة والتحقق من خصائصهما السيكومترية، تم إعداد الشكل النهائي لكل مقياس. والغرض من المقياسين هو تقييم وتحكيم أعضاء هيئة التدريس بالقسم لعمل طالب تم اختياره بشكل عشوائي ويحتوي على عرض كتابي مقدم عن موضوع (الثبات) في القياس النفسي. ويوضح الجدولين (٢ و٣) التاليين الشكل النهائي لسلمي التقدير الكلي والتحليلي واللذان تم استخدامهما على أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢) سلم التقدير الكلي

وصف الأداء	الدرجة
يوضح العرض المكتوب فهمًا عميقاً ومتميزاً لموضوع الثبات في القياس النفسي، مع تنظيم واضح، وتحليل دقيق وعميق، وعرض متكامل وفعال وثري بالمعلومات العلمية، وجودة وكفاءة شاملة وفائقة ومتميزة للعرض.	٤ ممتاز
يُظهر العرض المكتوب فهمًا شاملاً لموضوع الثبات في القياس النفسي، مع محتوى منظم بصورة جيدة، وتحليل شامل، وعرض متكامل بالمعلومات العلمية، وجودة مرتفعة لكفاءة العرض.	٣ جيد جدا
يوضح العرض المكتوب الفهم الأساسي لموضوع الثبات في القياس النفسي، مع محتوى منظم إلى حد ما، وتحليل محدود، ويقدم المعلومات العلمية الأساسية، وجودة جيدة.	٢ جيد
يُظهر العرض المكتوب فهمًا محدودًا لموضوع الثبات في القياس النفسي، مع محتوى غير منظم، وتحليل سطحي، وعرض غير كافٍ للمعلومات العلمية بمستوى ضعيف من الجودة.	١ ضعيف

جدول (٣) سلم التقدير التحليلي

المعيار ١	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف
المحتوى المعرفي للعرض	يُظهر فهمًا عميقاً ومتميزاً لموضوع الثبات في القياس النفسي، بما في ذلك جميع طرق تقدير الثبات والمفاهيم والنظريات الأساسية بدقة وفعالية.	يُظهر فهمًا قويًا لموضوع الثبات في القياس النفسي، ويغطي الطرق الأساسية لتقدير الثبات والمفاهيم والنظريات الأساسية.	يوضح الفهم الأساسي لموضوع الثبات في القياس النفسي إلى حد ما، لكن يفتقر إلى العمق ويتجاهل بعض الطرق الأساسية في تقدير الثبات وبعض المفاهيم الأساسية.	يُظهر فهمًا محدودًا لموضوع الثبات في القياس النفسي، مع وجود قصور كبير أو عدم دقة في المعرفة، ويتجاهل المفاهيم والطرق الأساسية لتقدير الثبات.
المعيار ٢	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف
تحليل المعلومات المقدمة	يقدم تحليلاً مميز وواضح لموضوع الثبات في القياس النفسي، ويقيم بشكل نقدي الطرق المختلفة لتقدير الثبات وأهميته وتحدياته وآثاره بعمق ووضوح مع الأمثلة والأدلة المناسبة.	يقدم تحليلاً شاملاً لموضوع الثبات في القياس النفسي، ويناقش الطرق المختلفة لتقدير الثبات وأهميته وقيوده مع الأمثلة والأدلة المناسبة.	يقدم بعض التحليلات لموضوع الثبات في القياس النفسي، ولكنه يفتقر إلى العمق أو يتجاهل جوانب معينة.	تحليل لموضوع الثبات في القياس النفسي محدود أو سطحي، مع افتقاده للعمق في طرح الموضوع أو صلة محدودة بالموضوع.
المعيار ٣	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف
تنظيم العرض	العرض منظم بشكل جيد للغاية، مع مقدمة واضحة وفقرات المحتوى متماسكة، وانتقالات فعالة بين الأقسام وخاتمة موجزة تشمل جميع النقاط المهمة.	العرض منظم بشكل جيد، مع مقدمة واضحة، وتطور منطقي للأفكار، وخاتمة موجزة تشمل أغلب النقاط المهمة.	العرض التقديمي منظم إلى حد ما، ولكنه يفتقر إلى الوضوح في البنية أو الانتقالات بين الأقسام، وخاتمة موجزة تشمل بعض النقاط المهمة.	يفتقر العرض التقديمي إلى التنظيم والهيكل الواضحين، مما يجعل من الصعب متابعته، مع عدم وجود خاتمة أو موجز يشمل النقاط المهمة.
المعيار ٤	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف
وضوح الأفكار وتوصيل المعلومات	يتميز العرض المكتوب بوضوح التعبير عن الأفكار، واستخدام لغة واضحة تنقل الأفكار المعقدة بشكل فعال وموجزة.	العرض المكتوب واضحًا ومتماسكًا في الغالب، مع لغة واضحة ونقل الأفكار المعقدة بشكل جيد، مع افتقار بعض المجالات والأجزاء إلى الوضوح والدقة.	العرض المكتوب غير واضح أو مطول إلى حد ما، مع لغة قد تكون غير واضحة أو معقدة في بعض الأحيان. ويقل نقل الأفكار المعقدة بوضوح.	العرض المكتوب غير واضح ومطول جداً، ويصعب متابعته، مع وجود أجزاء كثيرة مكتوبة بأفكار غامضة غير مفهومة. ويفتقر لنقل الأفكار المعقدة بوضوح.
المعيار ٥	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف

المعيار ١	٤ ممتاز	٣ جيد جد	٢ جيد	١ ضعيف
اللغة والتنسيق العام	يُظهر العرض المكتوب لغة واضحة جداً، وتنسيقًا مثاليًا، مع عدم وجود أخطاء في القواعد النحوية أو الإملاء.	العرض المكتوب خالٍ في الغالب من الأخطاء اللغوية والإملائية، وتنسيق مناسب، مع وجود أخطاء بسيطة في بعض الأحيان لا تنتقص من الوضوح العام.	يحتوي العرض المكتوب على العديد من الأخطاء اللغوية وفي التنسيق، والتي قد تتكرر مما يجعل القراءة صعبة في بعض الأقسام.	العرض المكتوب مليء بالأخطاء اللغوية وغير مرتب، مما يجعل من الصعب فهمه، ويفتقد بشكل كبير لمهارة التنسيق في أغلب صفحات العرض.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة:

تم تطبيق أساليب تحليل سيكومترية مختلفة مثل نسبة صدق المحتوى ومؤشر صدق المحتوى للتحقق من صدق المقياسين. وتم حساب ثبات كل من سلم التقدير الكلي والتحليلي بطرق تتناسب مع طبيعة كل مقياس، حيث استخدم تحليل متوسط النسبة المئوية لدرجة الاتفاق للمحكمين لسلم التقدير الكلي، واستخدم حساب ثبات المحكمين وحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس لسلم التقدير التحليلي. وتم أيضا تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار كروسكال واليس واختبار مان ويتني يو للكشف عن الفروق بين طرق تقييم أداء الطلبة باستخدام طريقة سلم التقدير الكلية وطريقة سلم التقدير التحليلية والطريقة التقليدية، ولمعرفة وجود فروق في التقييم تعزى لمتغيري نوع الجنس والدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للتحقق من فروض الدراسة واختبارها، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وفيما يلي عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها وفقا لفروض الدراسة كالتالي:

الفرض الأول: يوجد فرق دال إحصـــائيًا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في تقييم المهام الأدائية للطلبة.

ولعدم تحقق شروط استخدام التحليل الإحصائي البارامتري، تم إجراء اختبار كروسكال واليس لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التقييم بين المجموعات الثلاث: الكلية والتحليلية والتقليدية (الضابطة). وتشير النتائج إلى وجود فرق إحصائي دال (H =14.716،

df = 2، p <.001)، مما يشير إلى أن درجات تقييم مجموعة واحدة على الأقل تختلف بشكل دال عن المجموعات الأخرى. ويوضح الجدول التالي نتيجة التحليل الإحصائي لاختبار كروسكال واليس.

جدول (٤) نتائج اختبار كروسكال واليس

طريقة التقييم	N	Mean Rank	Df	Statistic	P
الكلية	٢٠	٣٤,٢٥	٢	١٤,٧١٦	٠,٠٠١
التحليلية	٢٠	٣٨,١			
التحليلية	٢٠	١٩,١٥			

ولتحديد أين تكمن هذه الاختلافات، تم إجراء مقارنات لاحقة باستخدام HSD الخاص باستخدام اختبار توكي (Tukey) والموضحة في الجدول التالي.

جدول (٥) نتائج المقارنات اللاحقة باستخدام اختبار توكي

المجموعات	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
الضابطة – الكلية	١٥,١	٥,٢٢٢	٢,٨٩٢	٠,٠٠٤
الضابطة – التحليلية	١٨,٩٥	٥,٢٢٢	٣,٦٢٩	٠,٠٠٠
الكلية – التحليلية	– ٣,٨٥	٥,٢٢٢	– ٠,٧٣٧	٠,٤٦١

وتشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجات التقييم بين المجموعتين الكلية والتحليلية (p =٠,٤٦١)، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجات التقييم بين المجموعتين الكلية والضابطة (p =٠,٠٠٤) لصالح المجموعة الكلية، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية في درجات التقييم بين المجموعتين التحليلية والضابطة (p <٠,٠٠٠) لصالح المجموعة التحليلية. وبشكل عام تشير النتائج السابقة بأن نوع طريقة التقييم المستخدمة (الكلية، والتحليلية، والتقليدية) تؤثر بشكل كبير على درجات التصحيح عند تقييم المهام الأدائية للطلبة. وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبود (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن كلا طرق سلالم التقدير الكلية والتحليلية أفضل من الطريقة التقليدية في تقييم الأداء الدراسي. وأيضًا تشابهت النتائج مع دراسة أبو عبيد (٢٠١١) والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طريقة التصحيح التحليلية والتقليدية لصالح الطريقة التحليلية، وبين طريقة التصحيح الكلية والتقليدية لصالح الطريقة الكلية مع عدم وجود فرق دال بين طريقتي التقييم التحليلية والتقليدية في أداء واتجاهات الطلبة. كذلك

تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع دراسةKoizumi و In'nami و Fukazawa (2020) والتي أظهرت نتائج التحليل باستخدام نموذج راش بأن سلالم التقدير الكلية و التحليلية متشابهين و يعملان بشكل فعال في تقييم المهام الشفوية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبود (٢٠١٩) والسرحاني (٢٠١٦) و Putri و Melani (2022) بوجود اختلاف دال بين المجموعة التجريبية التحليلية والمجموعة التجريبية الكلية في تقييم الأداء لصالح المجموعات المستخدمة لطريقة سلم التقدير التحليلي .

تم أيضا استخدام الضبط الإحصائي لعزل تأثير المتغيرات الدخيلة، والتحقق من تأثير المعالجة التجريبية باستخدام سلم التقدير الكلي والتحليلي وذلك بتطبيق تحليل النموذج الخطي المعمم (GLM)لقياس أثر المتغيرات الدخيلة (نوع الجنس ومستوى الدرجة العلمية) لأعضاء هيئة التدريس، وللتحقق من أن التأثير على درجات التقييم يعزى الى طرق التقييم التجريبية المستخدمة في هذه الدراسة. وقد تم تلخيص نتائج تحليل (GLM)في الجدول أدناه .

جدول (٦) تحليل النموذج الخطي المعمم(GLM)

Source	Wald Chi-Square	Df	Sig.
(Intercept)	٨٥٨,٩٤٤	١	٠,٠٠٠
طريقة التقييم	٢٤,١٣٣	٢	٠,٠٠٠
نوع الجنس	٣,١٩١	١	٠,٠٧٤
الدرجة العلمية	٨,٠٩٢	٤	٠,٠٨٨

تشير النتائج في الجدول السابق أن قيمة والد كاي سكوير (Wald Chi-Square) تساوي (٨٥٨,٩٤٤) مع قيمة (p =٠,٠٠٠)، مما يشير إلى أن النموذج الإحصائي دال إحصائيًا وبشكل عام يعتبر مناسب جداً، وأشار تحليل طرق التقييم بأن قيمة والد كاي سكوير تساوي (٢٤,١٣٣) مع قيمة (p =٠,٠٠٠)، مما يشير إلى أن طريقة التقييم (الكلية، التحليلية، التقليدية) تؤثر بشكل كبير على درجات التقييم مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات تبعا لطريقة التقييم المستخدمة، أما تحليل نوع الجنس تشير نتيجته بأن قيمة والد كاي سكوير تساوي (٣,١٩١) مع قيمة (p =٠,٠٧٤)، وهذا يعني أن نوع الجنس ليس ذا دلالة إحصائية وليس له تأثير على تقييم الدرجات، وأخيراً يظهر تحليل المستوى الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة بأن قيمة والد كاي سكوير

تساوي (٨,٠٩٢) مع قيمة (p =٠,٠٨٨)، وهذا يعني أيضًا عدم وجود دلالة إحصائية وبالتالي يعتبر هذا المتغير كذلك ليس له تأثير على تقييم الدرجات.

وتم أيضا التحقق من حجم التأثير لطرق التقييم لأهمية فحص هذا الجانب، لأن الدلالة الإحصائية تخبرنا بوجود تأثير ما، إلا أنها لا تنقل حجم التأثير، وقد يكون هنالك دلالة إحصائية، ولكنه بدون تأثير أو صغير جدًا، وقد لا يكون له معنى عمليًا. في حين أن حجم التأثير يوفر مقياسًا لقدر وقوة التأثير، مما يساعدنا على فهم الآثار العملية للنتائج ومن المحتمل أن تكون ذات معنى في تطبيقات العالم الحقيقي. وقد تم حساب قيمة حجم التأثير إيتا سكوير(η2) والذي بلغ (٠,٢٢٣) مما يعني وجود تأثير كبير لطريقتي التقييم التحليلية والكلية، وفقًا لدليل تفسير حجم التأثير الشائعة (Cohen, 1988). وهذا يعني أن الاختلافات في تقييم الدرجات بين المجموعات (الكلية والتحليلية والتقليدية) كبيرة ولها تأثير قوي في تقييم أداء الطلبة. وتعزز نتيجة حجم التأثير الكبير هذه النتائج السابقة لاختبار كروسكال واليس والاختبارات اللاحقة، ونتائج النموذج الخطي المعمم (GLM)، مما يشير إلى أن طريقة التقييم المستخدمة لها تأثير كبير وجوهري على درجات التقييم للمهام الطلابية. وهذه النتائج توضح أن على الممارسين التربويين أن يأخذوا في الاعتبار الاختلافات الكبيرة بين طرق التقييم لتحسين دقة التصحيح وفعاليتها في التقييمات التعليمية.

وبشكل عام تشير هذه النتائج أن نوع وطريقة التقييم المستخدمة (الكلية، تحليلي، تقليدي) تؤثر بشكل كبير على درجات التقييم. كذلك توضح النتائج أن كلاً من نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية فعالة في تقييم الدرجات للمهام التي يقدمها الطلبة مقارنة بطرق التقييم التقليدية، مع وجود أفضلية أكبر قليلاً لنماذج التقييم التحليلية. ومع ذلك، نظرًا لعدم وجود فرق كبير بين نماذج سلم التقدير الكلية والتحليلية، يمكن اعتبار أي من الطريقتين فعالة في تقييم الأداء وبالتالي في دقة نتائج التقييم. وبالتالي يمكن استنتاج أن طريقة التقييم المستخدمة لها تأثير كبير على تقييم أداء الطلبة، مما يدعم الفرضية القائلة بأن سلالم التقدير الكلية والتحليلية مقارنة مع الطريقة التقليدية يمكن أن تؤدي إلى تقييم الدرجات بشكل مختلف. يمكن لهذه النتائج أن تفيد الممارسات التعليمية واختيار طرق التقييم لضمان التقييم العادل والفعال لأداء الطلاب، وتدعم هذه النتيجة العديد من الدراسات التي توفر رؤى حديثة حول كيفية تأثير أنواع نماذج سلالم التقدير على نتائج التقييم، وتدعم التفسير حول فعالية النماذج الكلية والتحليلية مقارنة بالطرق التقليدية في تقييم أداء الطلاب.

كما توضح هذه الدراسات أن النماذج التحليلية توفر درجة أعلى من التناسق في الدرجات مقارنة بالنماذج الكلية، وهذا يرجع إلى الطبيعة التفصيلية للنماذج التحليلية التي تحدد معايير أداء محددة ومستويات تقييم واضحة (Gibbs & Simpson, 2023 ؛Reddy & Andrade, 2021).

الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير الكلي في تقييم درجة الأداء تعزى لنوع الجنس والدرجة العلمية.

للتحقق من هذا الفرض، تم تطبيق اختبار مان ويتني يو لمقارنة درجات تقييم الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في المجموعة التجريبية التي استخدمت سلم التقدير الكلي وذلك لمعرفة إذا ما يوجد فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير نوع الجنس. ويظهر الجدول التالي نتائج هذا الاختبار .

جدول (٧) نتائج اختبار مان وتني لسلم التقدير الكلي وفقا لنوع الجنس

نوع الجنس	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	p
ذكر	١٣	١١,٦٥	٣٠,٥	٠,١٩٦
أنثى	٧	٨,٣٦		
المجموع	٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Mann-Whitney U تساوي (٣٠,٥) وقيمة الدلالة الإحصائية (p =٠,١٩٦)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير الكلي في تقييم درجة الأداء. وبناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج أن الجنس لا يؤثر بشكل كبير على تقييم الدرجات المعطاة للمهمة التي تم تقييمها. وهذا يشير إلى أن طريقة التقييم عادلة وغير متحيزة فيما يتعلق بنوع الجنس. ولا توجد دراسات سابقة عرضت في هذا البحث، تتفق وتختلف مع نتائج الدراسة الحالية وذلك يعود بسبب اختلاف هذه الدراسات من حيث الأهداف وأسئلة البحث ومنهجية البحث وبالتالي النتائج، ولندرة الأبحاث التي تهتم بدراسة سلالم التقدير الكلية والتحليلية، وبالذات في العالم العربي. ولذلك سيتم عرض أوجه التشابه والاختلاف مع دراسات أخرى. ومن الدراسات التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، دراسة Reddy and Andrade (2010) ودراسة Bresciani (2006) حيث وجدت هذه الدراسات بأن أدوات التقييم التي تصمم بشكل جيد ومنها التقييم باستخدام سلم

التقدير لا تتأثر بخصائص نوع الجنس. ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Timmerman & Karp (2011) التي وجدت أن نوع جنس المعلم يمكن أن يؤثر على تقييمات الطلاب، مما يشير إلى إمكانية وجود التحيز في أنظمة التقييم حتى عند استخدام أدوات تقييم مقننة.

كما تم استخدام اختبار كروسكال واليس لمقارنة درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس في المجموعة التجريبية التي استخدمت سلم التقدير الكلي وذلك لمعرفة إذا ما يوجد فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الدرجة العلمية. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٨) نتائج اختبار كروسكال واليس لسلم التقدير الكلي وفقا للدرجة العلمية

الدرجة العلمية	N	Mean Rank	Df	Kruskal-Wallis H	P
معيد	١	١٠,٥	٤	٦,٤٩٦	٠,١٦٥
محاضر	٤	١٤,٢٥			
أستاذ مساعد	٧	٧,٢٩			
أستاذ مشارك	٥	١٣,٥			
أستاذ	٣	٨			
المجموع	٢٠				

تشير النتائج في الجدول أن قيمة Kruskal-Wallis H تساوي (٦,٤٩٦) وقيمة الدلالة الإحصائية تساوي (p =٠,١٦٥)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية في تقييم أداء الطلبة باستخدام سلم التقدير الكلي. وبناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج أن الدرجة العلمية لا تؤثر بشكل كبير على تقييم أداء الطلبة. وهذا يشير إلى أن طريقة التقييم عادلة وغير متحيزة فيما يتعلق بالدرجة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في التقييم. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Reddy and Andrade (2010) والتي توصلت إلى أن التقييم لا يتأثر بالخلفية الأكاديمية للمعلمين بالتعليم العالي. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Maclellan (2004) التي وجدت أن الخلفية الأكاديمية من العوامل التي تأثر على التقييم المنصف ومدى استفادة التلاميذ من عملية التقييم.

يشير عدم وجود اختلافات كبيرة في درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس بسبب نوع الجنس والدرجة الأكاديمية إلى أن معايير التقييم المستخدمة في الدراسة واضحة ومصممة بدقة. وقد تم

تصميم نموذج سلم التقدير الكلي لتوفير معايير عامة وموحدة لتقييم مستوى أداء الطلبة، مما يقلل من التحيز الشخصي. ومن خلال تحديد المعايير ووصفها بوضوح، تستند التقييمات باستخدام نموذج سلم التقدير الكلي إلى مؤشرات أداء محددة بدلاً من التحيزات الشخصية أو الأحكام الذاتية. ونستنتج من خلال النتائج السابقة أن نماذج سلم التقدير الكلي المصممة جيدًا يمكن أن تقلل من تحيز التقييم، وتقلل من التباين في تقييم الدرجات والتصحيح التي قد تتأثر بخصائص المحكمين مثل نوع الجنس. و تشير العديد من الدراسات بأن التصميم الواضح لسلم التقدير الكلي يساعد في تقليل التحيزات التي قد تنشأ نتيجة لخصائص المحكمين، ويقدم تقييما أكثر شفافية وعدلاً لأداء الطلبة (Bloxham & Boyd, 2022 ؛Dawson, 2017).

الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس اللذين يستخدموا طريقة سلم التقدير التحليلي في تقييم درجة الأداء تعزى لنوع الجنس والدرجة العلمية

تم إجراء اختبار مان ويتني يو لمقارنة درجات تقييم الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في المجموعة التجريبية التي استخدمت سلم التقدير التحليلي، وذلك لمعرفة إذا ما يوجد فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الدرجة العلمية. وعرضت نتائج هذا الاختبار في الجدول التالي.

جدول (٩) نتائج اختبار مان وتني لسلم التقدير التحليلي وفقا لنوع الجنس

نوع الجنس	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	P
ذكر	١١	١١,٥٩	٣٧,٥	٠,٣٢٧
أنثى	٩	٩,١٧		
المجموع	٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Mann-Whitney U تساوي (٣٧,٥) وقيمة الدلالة الإحصائية تساوي (p =٠,٣٢٧)، ولذلك لا يؤثر نوع الجنس لأعضاء هيئة التدريس على تقييم الأداء باستخدام سلم التقدير التحليلي، وبناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج أن نوع الجنس لا يؤثر على تصحيح المهام الطلابية عند استخدام سلم التقدير التحليلي. وهذا أيضًا يشير إلى أن طريقة التقييم غير متحيزة وفقا لنوع الجنس لأعضاء هيئة التدريس. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٢٢) حيث وجد أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين الطلاب والطالبات

للتقييم الذاتي للتحصيل الدراسي باستخدام مقياس سلم التقدير التحليلي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسةTimmerman & Karp (2011) التي وجدت أن نوع جنس المعلم يمكن أن يؤثر على تقييمات الطلاب وقد يكون أحد العوامل لوجود التحيز في تقييم أداء الطلبة.

وتم أيضًا استخدام اختبار كروسكال واليس لمقارنة درجات تقييم أعضاء هيئة التدريس في المجموعة التجريبية التي استخدمت سلم التقدير التحليلي وذلك لمعرفة إذا ما يوجد فرق دال إحصائيًا يعزى لمتغير الدرجة العلمية. وتم الوصول إلى النتائج المعروضة في الجدول التالي.

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس لسلم التقدير التحليلي وفقا للدرجة العلمية

الدرجة العلمية	N	Mean Rank	df	Kruskal-Wallis H	P
معيد	٢	١٦,٥	٤	٤,١٢٢	٠,٣٩٠
محاضر	٣	١١,٨٣			
أستاذ مساعد	٧	٧,٩٣			
أستاذ مشارك	٥	١٠,٥			
أستاذ	٣	١١,١٧			
المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Kruskal-Wallis H تساوي (٤,١٢٢) وقيمة الدلالة الإحصائية تساوي (p =٠,٣٩٠)، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية في تقييم أداء الطلبة باستخدام سلم التقدير التحليلي. وبناءً على هذه النتائج يمكن استنتاج أن الدرجة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ليس لها تأثير ذو دلالة إحصائية على درجات التقييم للمهام الأدائية للطلبة. وهذا يعني أيضا أن أسلوب التقييم باستخدام سلم التقدير التحليلي عادل وغير متحيز باختلاف الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس. وتتفق نتائج دراسةReddy and Andrade (2010) مع الدراسة الحالية في أن عملية التقييم لا تتأثر بالخلفية الأكاديمية للمعلمين. وتختلف نتائج دراسة Sadler (2009) مع نتيجة الدراسة الحالية في أن هنالك درجة معينة من تأثير الذاتي على التقييم بسبب الدرجة العلمية والخلفيات والخبرات التي يمتلكها المقيمين .

ويشير غياب الاختلافات وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التقييم بسبب نوع الجنس والدرجة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام سلم التقدير التحليلي إلى أن

نماذج التقييم عادلة ومصممة بشكل جيد، من حيث التوصيف الواضح للمعايير ومستويات الأداء. ولذلك يمكن اعتبار هذه النتيجة إيجابية من الناحية السيكومترية مما يعزز الصدق والموضوعية والاتساق والدقة لهذا النوع من المقاييس. حيث يتم تصميم نماذج سلم التقدير التحليلية لتوفير إطار موحد للتقييم، وبالتالي تقليل التحيز الشخصي. ومن خلال تحديد المعايير ومستويات الأداء ووصفها بوضوح، تضمن هذه النماذج أن تستند التقييمات إلى مؤشرات أداء محددة بدلاً من التحيزات الشخصية أو الأحكام الذاتية. أوضحت الكثير من الدراسات أنه عندما يتم تصميم نماذج سلم التقدير التحليلي بمعايير ومستويات أداء واضحة سيعزز ذلك من الصدق والموضوعية لأداة التقييم، وسيقلل من تأثير التحيزات و الخصائص الشخصية مما يضمن تقييمًا أكثر عدالة في عملية تقييم أداء الطلبة (Panadero & Alonso-Tapia, 2021؛ Feldman & March, 2022).

توصيات الدراسة

تم استخلاص التوصيات من خلال نتائج الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

١. اعتماد استخدام سلم التقدير التحليلي والكلي لتقييم المهام الأدائية كالمشاريع والواجبات والعروض حيث أظهرت هذه الطرق أنها أكثر فعالية في تقييم أداء الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية التي لا تعتمد على معايير واضحة للتقييم؛ لذلك يجب على المؤسسات التعليمية النظر في اعتماد نماذج سلم التقدير التحليلية والكلية كأسلوب تقييم مهم وضروري لتعزيز دقة وشمولية تقييمات الطلاب، وعدم الاعتماد الكلي على أساليب التقييم التقليدية لصالح نماذج تقييم أكثر حداثة وفعالية لتحسين نتائج التقييم وموثوقيته.

٢. يعد استخدام نماذج سلم التقدير التحليلية والكلية أكثر عدلاً وأقل تحيزاً، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التقييم تعزى إلى نوع الجنس والمستوى الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس عند استخدام نماذج التقييم الكلية والتحليلية.

٣. تنفيذ برامج التدريب على الاستخدام الفعال لنماذج سلم التقدير الكلي والتحليلي لأعضاء هيئة التدريس والتأكد على أن لديهم دراية جيدة بتصميم وتطبيق طرق التقييم الكلية والتحليلية. وهذا يشمل ورش العمل والندوات وفرص التطوير المهني المستمر.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية بالاتجاهات البحثية المستقبلية التالية لمزيد من استكشاف موضوع طرق التقييم باستخدام سلالم التقدير (الكلية والتحليلية) وتأثيرها على مخرجات التعليم:

١. دراسة الآثار طويلة المدى لاستخدام نماذج سلالم التقدير الكلية والتحليلية على أداء الطلاب ونتائج التعلم على مدى سنوات أكاديمية متعددة. حيث ان فهم التأثير المستدام لهذه المعايير يمكن أن يوفر رؤى أعمق حول فعاليتها وفوائدها المحتملة للتطوير المستمر للطلاب.

٢. دراسة مقارنة فعالية نماذج مصفوفات التقييم الكلية والتحليلية عبر مختلف المواضيع والتخصصات. قد تتطلب المواضيع المختلفة أساليب تقييم مختلفة، ولكن ستساعد هذه الدراسات في تحديد المزايا الخاصة بالمواضيع التي تندرج تحت المجالات والتخصصات العلمية المختلفة.

٣. دراسة تقييم تأثير برامج التدريب المستهدفة لأعضاء هيئة التدريس على دقة ومصداقية التقييمات القائمة على نماذج التقييم باستخدام سلالم التقدير الكلية والتحليلية. ويعد كفاءة أعضاء هيئة التدريس في استخدام نماذج التقييم أمرًا ضروريًا للحفاظ على جودة التقييم ومعرفة تأثير التدريب على تقليل التباين في تقييم الدرجات.

٤. تقديم دراسات تستهدف فحص تصورات واتجاهات الطلاب حول عملية وفائدة استخدام نماذج التقييم الكلية والتحليلية في تقييماتهم. وكون الطلبة العنصر الأهم في العملية التعليمية، فإن فهم كيفية إدراك الطلاب لهذه الطرق من التقييم يمكن أن يوفر تغذية راجعة قيمة لتحسين ممارسات التقييم.

المراجع العربية

أولًا: المراجع العربية:

أبو عبيد، أحمد علي خلف. (٢٠١١). طريقة قواعد التصحيح (SCORING RUBRICS) في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الرياضيات. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع ٧، ٢٥ – ٥٧.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (د. ت.). قسم علم النفس: التعريف بالقسم. مسترجع بتاريخ أبريل ١٣، ٢٠٢٤، من موقع https://units.imamu.edu.sa/administrations/Psychology/profile/Pages/default.aspx

السرحاني، محمد بن فاهد سالم. (٢٠١٦). فاعلية استخدام قواعد تقدير الأداء التحليلية لحل المشكلات الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة الجوف. *مجلة التربية*، ع١٧١، ج١، ٦٦٤ – ٦٨٤.

ظاظا، حيدر. (٢٠٢١). بناء سُلَّمْ تقدير لفظي" روبرك" لمراجعة الأقران للمخطُوطُ البحثي في العلوم التربوية والنفسية. دراسات: العلوم التربوية, ٤٨(٢) , ١٢٧–١٤٣.

عبود، يسري زكي. (٢٠١٩). أثر استخدام مقاييس التقدير المتدرجة على التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات التقويم الذاتي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل. رسالة الخليج العربي، س٤٠, ع١٥١، ٧٧ – ٩٥.

الغامدي، احمد إبراهيم ساعد. (٢٠٢٢). تقييم التحصيل الدراسي للمقررات العملية باستخدام مقياس التقدير المتدرج لطلاب التربية الفنية بجامعة الباحة. بحوث في التربية الفنية والفنون, ٢٢(٢) , ١٨٩–٢٠٨.

ثانيًا: ترجمة المراجع العربية

Abu Obaid, Ahmed Ali Khalaf. (2011). The SCORING RUBRICS method in performance evaluation and its impact on the achievement and attitudes of first-year secondary school students towards mathematics. Journal of Psychological and Educational Studies, No. 7, 25 - 57.

Imam Muhammad bin Saud Islamic University (n.d.). Department of Psychology: Introduction to the Department. Retrieved on April 13, 2024, from https://units.imamu.edu.sa/administrations/Psychology/profile/-Pages/default.aspx.

Al-Sarhani, Muhammad bin Fahed Salem. (2016). The effectiveness of using analytical performance assessment rules to solve mathematical problems in developing academic achievement among a sample of first-year middle school students in Al-Jawf region. Journal of Education, No. 171, Vol. 1, 664 - 684.

Dhada, Haider. (2021). Building a Rubric Verbal Rating Scale for Peer Review of Research Manuscripts in Educational and Psychological Sciences. *Studies: Educational Sciences*, 48(2), 127–143.

Aboud, Yasser Zaki. (2019). The Effect of Using Graduated Rating Scales on Academic Achievement, Academic Self-Efficacy, and Self-Assessment Skills of Female Students of the College of Education at King Faisal University. *Arabian Gulf Message*, Vol. 40, No. 151, 77–95.

Al-Ghamdi, Ahmed Ibrahim Saed. (2022). Evaluation of Academic Achievement of Practical Courses Using the Graduated Rating Scale for Art Education Students at Al-Baha University. *Research in Art Education and Arts*, 22(2), 189–208.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE life sciences education*, 5(3), 197–203.

Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87–102.

Bharuthram, S., & Patel, M. (2017). Co-constructing a rubric checklist with first year university students: A self-assessment tool. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 11(4), 35–55.

Black, P. J., &Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Bloxham, S., & Boyd, P. (2022). Developing Holistic Rubrics for University Assessments: Ensuring Fairness and Transparency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(2), 170-185.

Bresciani, M. J. (2006). Outcomes-Based Academic and Co-Curricular Program Review: A Compilation of Institutional Good Practices. Stylus Publishing, LLC.

Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368.

Chukwuere, J. E. (2021). The comparisons between the use of analytic and holistic rubrics in information systems discipline. *Academia Letters*, Article 3579.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2017). Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Dawson, P. (2017). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360.

Ebel, R. L., &Frisbie, D. A. (1986). Essentials of educational measurement (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

García-Ros, R., Ruescas-Nicolau, M. A., Cezón-Serrano, N., Carrasco, J. J., Pérez-Alenda, S., Sastre-Arbona, C., San Martín-Valenzuela, C., Flor-Rufino, C., & Sánchez-Sánchez, M. L. (2021). Students' Perceptions of Instructional Rubrics in Neurological Physical Therapy and Their Effects on Students' Engagement and Course Satisfaction. *International journal of environmental research and public health*, 18(9), 4957.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2023). Assessing Student Work: Holistic vs. Analytical Rubrics and Their Impact on Grading Consistency. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 340-355.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.

Goulden, N. R. (1994). Relationship of analytic and holistic methods to raters' scores for speeches. *Journal of Research & Development in Education*, 27(2), 73–82.

Jönsson, A., & Balan, A. (2018). Analytic or holistic: a study of agreement between different grading models. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 23(12).

Jonsson, A., &Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144.

Koizumi, R, In'nami Y., & Fukazawa, M. (2020). Comparison between holistic and analytic rubrics of a paired oral test. *JLTA Journal*, 23, 57–77.

Lawshe, C. H. (1975). The quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28,563-575.

Maclellan, E. (2004). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 309-322.

Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, Vol. 7, Article 25.

Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When, and How?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(1): 3.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2021). Rubrics for Assessment: A Review and New Directions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 17-31.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.

Panadero, E., Jonsson, A., &Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(2), 221–236.

Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of Rubrics on Academic Performance, Self-Regulated Learning, and self-Efficacy: a Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, *35(4)*, 113.

Putri, E. S., &Melani, M. (2022). Holistic Vs. Analytic Evaluation In Writing Test Of Eighth Grade Students. *Journal Of English Language Studies*, 7(1), 60–77.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. L. (2021). Impact of Rubric Type on Student Learning Outcomes: Holistic vs. Analytical Rubrics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 567-581.

Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.

Selke, M. J. G. (2013). Rubric assessment goes to college: Objective, comprehensive evaluation of student work. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Stevens, D. D., & Levi, A. (2013). Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. 2nd ed. Sterling, Va., Stylus.

Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.

Timmerman, T. A., & Karp, D. R. (2011). The influence of gender on students' evaluation of teaching: A metaanalysis. *Research in Higher Education*, 52(7), 545-567.

Tomas, C., Whitt, E., Lavelle-Hill, R., & Severn, K. (2019). Modelling holistic marks with analytic rubrics. *Frontiers in Education: Assessment, Testing and Applied Measurement*, 4(89).

Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2008). The research methods knowledge base (3rd ed.).

Tshering, &Phu-ampai, S. (2022). Effects of Using Rubrics on the Learning Achievement of Students in Educational Assessment and Evaluation. *Educational Innovation and Practice,* 3(1), 75–88.

Walvoord, B.E. (2010). Assessment Clear and Simple: A practical guide for institutions, departments, and general education, 2E. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Understanding by Design. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wolf, K., & Stevens, E.A. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7, 3-14.

Yamanishi, H., Ono, M., &Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: a hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia,* 9, 1-22.

Yune, S. J., Lee, S. Y., Im, S. J., Kam, B. S., &Baek, S. Y. (2018). Holistic rubric vs. analytic rubric for measuring clinical performance levels in medical students. *BMC medical education*, 18(1), 124.

الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي ١٦٠٠م-١٨٥٨م / ١٠٠٨هـ - ١٢٧٤هـ. دراسة تاريخية

The Political and Military Role of the British East India Companying in the Arabian Gulf 1600-1858: A Historical Study

إعداد

د. محمد بن مقحم العوني

أستاذ التاريخ والحضارة المساعد

قسم التاريخ والحضارة – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Mohammed Muqahim Alawni

Assistant Professor of History and Civilization

Department of History and Civilization - College of Social Sciences - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: mmalawni@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-021-020

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٩/٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٢٤ م

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تتبع النشاط السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية بوصفها أداة الاستعمار البريطاني لبسط نفوذه على منطقة الخليج العربي، وتكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الدور المهم والمؤثر لشركة الهند الشرقية البريطانية، لتحقيق هدفها، ممثلاً في السيطرة التامة على منطقة الخليج العربي. وتناقش الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي خلال القرنين السابع عشر والتاسع عشر الميلاديين، وتأثيراتها على هذه المنطقة. وتبرز أهمية هذه الدراسة في فهم التاريخ الحديث للمنطقة والعلاقات الدولية وقتها، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التاريخي، بوصفه أنسب المناهج البحثية في الكشف عن الحقائق والأحداث في الفترة محل الدراسة. وتضمنت هذه الدراسة حدودًا زمنية بعام ١٦٠٠م–١٨٥٨م، وتتركز حدود الدراسة في القرن السابع عشر إلى القرن التاسع عشر، وهي فترة نشاط شركة الهند الشرقية البريطانية، وسعيها سياسيًا وعسكريًا للهيمنة على منطقة الخليج العربي.

الكلمات المفتاحية: قبيلة القواسم – شركة الهند الشرقية – الشرق الأوسط – الخليج العربي.

Abstract

The study aims to examine the political and military activities of the British East India Company, which served as the primary vehicle for British colonial expansion and dominance in the Arabian Gulf region. This research holds significance as it illuminates the pivotal role of the East India Company and the significant resources it committed to securing control over the Gulf. Consequently, this paper explores the political and military influence of the company in the Arabian Gulf from the 17th to the 19th centuries and its multifaceted impact on the region. This study is important for understanding the modern history of the Gulf and the international relations of the period in question. The research employs the historical method, deemed the most appropriate for uncovering the facts and key events that occurred during the period under review. The study covers the timeframe from 1600 to 1858, with a particular focus on the 17th to 19th centuries, a period marked by the British East India Company's political and military endeavors to assert dominance over the Arabian Gulf.

Keywords: Al Qawasim tribe – East India Company – Middle East – Arabian Gulf.

المقدمة

شهدت منطقة الخليج العربي [1] في أواخر القرن الخامس عشر تحولات جوهرية؛ إذ خضعت لصراع دولي طويل الأمد على النفوذ والسيطرة. وتصدرت البرتغال هذه المنافسة، ثم تلتها بريطانيا، وانضمت إليهما هولندا وفرنسا؛ لكن بريطانيا رسخت سيطرتها وهيمنتها على منطقة الخليج العربي بحلول ١٧٦٦م، عقب انسحاب البرتغال، وتبعتها هولندا لاحقًا، وهو ما مكَّن بريطانيا من فرض سيطرتها المطلقة وهيمنتها على منطقة الخليج العربي.

واستمرَّ الوضع على حاله هذا حتى ظهرت بوادر مقاومة من القبائل العربية المحلية، آنذاك، وكان لهذه القوى المحلية دورٌ رئيسٌ في التأثير على مجريات الأحداث في هذه المنطقة، وهو ما أسهم في التصدي لهذا النفوذ البريطاني، والحدّ منه تدريجيًّا. ومن أبرز هذه القوى: القواسم، وهي من أهم القوى المحلية التي وُجِدَتْ في منطقة الخليج العربي في تلك الفترة، وكان لها حضورها المؤثر والمهم في تاريخ منطقة الخليج العربي.

بمعنى أنه لم يكن الوجود البريطاني في منطقة الخليج العربي في تلك الفترة مجرد صدفة؛ بل إنه استغرق سلسلة من الأحداث والتطورات امتدت لفترات طويلة؛ حتى استطاعت بريطانيا فرض نفوذها وسيطرتها على هذه المنطقة. وقد اعتمدت بريطانيا في سبيل تحقيق ذلك على "شركة الهند الشرقية البريطانية"، التي أُنشئت في بداية الأمر ككيان تجاري، إلا أنها سرعان ما اكتسبت أبعادًا سياسية وعسكرية مكَّنت بريطانيا تدريجيًا من بسط نفوذها وسيطرتها على منطقة الخليج العربي. وسيتم تناول ذلك بالتفصيل في محاور هذه الدراسة من خلال هذا البحث.

وعلى ضوء ما سبق، جاء اختيار الباحث لموضوع هذه الدراسة وهو: **"الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية في الخليج العربي ١٦٠٠م – ١٨٥٨م، دراسة تاريخية"**.

---

(١) يمتد الخليج العربي من مضيق باب السلام (هرمز) جنوبًا وحتى منطقة الفاو جنوب العراق، ويذكر الجغرافيون أن تغيرات جيولوجية حدثت في العصور التاريخية القديمة، انتهت منذ نحو مليون سنة، انفصل خلالها حوض البحر الأحمر عن البحر المتوسط، ثم اكتسحته مياه المحيط الهندي، وفي نحو منتصف تلك المرحلة تكون الخليج من المنطقة البحرية التي تمثل الآن البحر المتوسط، وامتد حتى مدينة تدمر في بادية الشام. يُنظر: أحمد جلال التدمري: الجزر العربية الثلاث – دارسة وثائقية، مطبعة رأس الخيمة الوطنية، ط١، د.ت، ص٢٩. و يُنظر: عبد الله بن علي آل خليفة: شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠-١٨٥٨م، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، ٢٠٢٢م، ص١٤٣.

أهمية هذه الدراسة:

١- تتبع النشاط السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية.

٢- إبراز الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي، وتأثيراتها على المنطقة.

٣- فهم الأحداث التاريخية التي أدت إلى بروز شركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي.

٤- تحديد أثر التنافس الأوروبي على منطقة الخليج العربي، وهو ما أدى إلى ظهور عدد من الشركات الشرقية في منطقة الخليج العربي.

تساؤلات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة، من خلال هذا البحث، تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس لها، وهو: **ما الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي؟**، ويتفرع منه أربعة أسئلة، وهي بالتفصيل كالتالي:

١- متى تأسست شركة الهند الشرقية البريطانية؟

٢- ما الهدف من تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية؟

٣- ما الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي؟

٤- ما الدور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي؟

أهداف الدراسة:

١- إبراز الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي.

٢- إيضاح الدور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي.

٣- وصف القوى السياسية والعسكرية التي تميزت بها شركة الهند الشرقية البريطانية.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تمتد حدود الدراســـة في الفترة من ١٦٠٠م إلى ١٨٥٨م، حيث إن تاريخ تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية يعود لعام ١٦٠٠م، بينما في عام ١٨٥٨م ألغي حكم شركة الهند الشرقية البريطانية، وانتقلت سلطاتها إلى ملك بريطانيا.
- الحدود المكانية: منطقة الخليج العربي.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع والبحث في فهارس الرسائل العلمية والبحوث العلمية السابقة، ومراجعة محركات البحث العلمي وقواعد المعلومات؛ لم يعثر الباحث على أي رسالة علمية قامت بتناول موضوع الدراسة تناولًا مستقلًا في إطار الدراسة، عدا وجود بعض الدراسات التي تناولت الموضوع من جانب دون آخر، ونعرض هنا في هذه الدراسة أهمها، ورُتبت في سياقها من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

١- آل خليفة، عبد الله بن علي. (٢٠٢٢). شركة الهند الشرقية الإنجليزية (نشأتها، قوتها، أفولها ١٦٠٠ – ١٨٥٨م)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣٠ ع٢. ركزت هذه الدراسة على مقدمة وتعريف ونشأة شركة الهند الشرقية البريطانية وقوتها خلال فترة الدراسة. واستفاد الباحث من هذه الدراسة في المبحث الأول عن تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية وأهدافها، وتختلف عنها الدراسة الحالية بأنها أشمل وأعمق في مباحث الرسالة وتساؤلات هذا البحث.

٢- مجبل، قطران عباس. (٢٠٢١). النشاط التجاري لشركة الهند الشرقية البريطانية ١٦٠٠ – ١٦٦٨: دراسة تاريخية، مجلة الآداب، جامعة بغداد – كلية الآداب، ع١٣٧. ص ص ١٧٩ — ١٩٢، ناقشت الدراسة الدور التجاري لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي، وقُسمت هذه الدراسة إلى أربعة محاور؛ المحور الأول: تناول محاولات التمهيد لقيام علاقات بين إنجلترا والهند. أما المحور الثاني فتناول بدايات العلاقات التجارية مع الهند في (١٦٠١-١٦٢٥م). والمحور الثالث شمل انتشار المحطات التجارية التابعة لشركة الهند الشرقية البريطانية ما بين (١٦٢٥م – ١٦٤٩م). والمحور الرابع: ركّز حول

بداية التوجهات السياسية في نشاط شركة الهند الشرقية البريطانية بين (١٦٥٠م – ١٦٦٨م). وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بأن النشاط التجاري كان له دور كبير في اهتمام البريطانيين بمنطقة الخليج العربي، بينما تنفرد الدراسة الحالية بتركيزها على الجانبين السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية.

٣- الطفيلي، إلهام حمزة منسي، الجبوري، هيثم محيي طالب مالح. (٢٠٢٠). "شركة الهند الشرقية – البريطانية ودورها التجاري والسياسي في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م"، المجلد ١٢، العدد ٤٩ (٣١ أكتوبر/تشرين الأول). نُشرت هذه الدراسة بمجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل. تناولت الدراسة الدور التجاري لشركة الهند الشرقية البريطانية، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بذكر جزء من الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية، بينما تركز هذه الدراسة على الجانبين السياسي والعسكري.

٤- فارس، ع. ع. (١٩٩٧). شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م. ط (١). الشارقة: المسار للدراسات والاستشارات والنشر، يركز الكتاب عامة على دراسة شركة الهند الشرقية البريطانية، وقُسم الكتاب لخمسة فصول؛ تناول الفصل الأول الوجود البريطاني في الهند من خلال شركة الهند الشرقية البريطانية، وتناول الفصل الثاني الوجود البريطاني العام في الخليج العربي من خلال شركة الهند الشرقية البريطانية، وتناول الفصل الثالث الدور العسكري والسياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية في تاريخ الخليج العربي، وتناول الفصل الرابع الدور التجاري لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي. أما الفصل الخامس فقد تناول انهيار شركة الهند الشرقية البريطانية، وأثره ذلك على أوضاع الخليج العربي. وتتشابه الدراسة في فصلها الثالث مع الدراسة الحالية، إلا أنها ذكرت كثيرًا من الأحداث بشكل موجز، بينما فصَّلت هذه الدراسة الجانبين السياسي والعسكري، واعتمدت هذه الدراسة على الوثائق البريطانية تحليلاً واستنتاجًا.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهجين التاريخي والتحليلي في جمع المادة العلمية من مصادرها، والقيام بمقارنتها بالمصادر الأولية الأخرى، ثم الوصول إلى استخلاص النتائج.

خطة الدراسة:

قد تم تقسيم هذه الدراسة إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة بها أهم النتائج والتوصيات، وفهارس، كما يلي:

المقدمة وتشمل: (الاستفتاح، أسباب اختيار الموضوع، تساؤلات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، حدود الدراسة، منهج الدراسة، خطة الدراسة).

المبحث الأول: تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية وهدفها.

١-تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية.

٢-أهداف تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية.

المبحث الثاني: الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية.

١-التجارة البريطانية في الخليج العربي.

٢-الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية.

المبحث الثالث: الدور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية.

١-القوة العسكرية لشركة الهند الشرقية البريطانية.

٢-التطور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية.

٣-الأثر السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وأبرز التوصيات ثم في النهاية قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية وهدفها:

١- تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية:

ظهرت شركة الهند الشرقية البريطانية في البداية كمشروع تجاري صغير يديره تجار في لندن [١]، وفي ١٦٠٠م، مُنحت شركة الهند الشرقية البريطانية ميثاقًا ملكيًا أعطاها احتكار التجارة البريطانية بجميع أنحاء آسيا والمحيط الهادي. وركزت شركة الهند الشرقية البريطانية في البداية على الفرص المتاحة في جزر التوابل في جنوب شرق آسيا وليس الهند[٢]. إلا أن شحنات الأقمشة الهندية أثارت اهتمام المستهلكين البريطانيين. كما قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بتصدير بضائع صينية من مقاطعة كانتون (قوانغتشو) [٣] – 广东 (Guǎngdōng) مثل: الشاي، والحرير، والأقمشة، والخزف.

وكان يتم دفع ثمن هذه البضائع الآسيوية المستوردة من خلال تصدير الأصواف والمعادن البريطانية مدعومة بالسبائك الفضية، وكانت عمليات شركة الهند الشرقية البريطانية تُدار وفق نظام الوكالات؛ بحيث يبقى الوسطاء أو الوكلاء التجاريون في المحطات التجارية لمفاوضة التجار المحليين على بيع مخزونهم من البضائع، وشراء بضائع جديدة لرحلات العودة في السنة التالية، وسرعان ما

(١) مقر شركة الهند الشرقية البريطانية في شارع ليدينهال، وأعاد بناءه ريتشارد جب وهنري هولاند، ١٧٩٦– ١٧٩٩.

(٢) مارجريت ماكبيس، كبيرة القائمين على سجلات شركة الهند الشرقية، المكتبة البريطانية، ١٣ أغسطس ٢٠١٤، مقال نشر في مكتبة قطر الرقمية، https://qdl.qa.

(٣) كانتون (قوانغتشو): تقع جنوب الصين على ضفاف نهر اللؤلؤ، وتُعد عاصمة مقاطعة غوانغدونغ، ورغم عدم معرفتنا بالضبط تاريخ تأسيسها فإنها ضُمت إلى الصين في القرن الثالث قبل الميلاد. أصبحت ميناءً مُهمًا، وشهدت تدفق التجار العرب والرحالة وتجار من بلاد فارس والهند. وفي القرن السادس عشر، وصل البرتغاليون إلى المنطقة أثناء بحثهم عن مصادر جديدة لتجارة الحرير والخزف. ثم توالت زيارات الإنجليز والفرنسيين والهولنديين. تم توقيع "اتفاقية نانكين" في ١٨٤٢، حيث حصلت بريطانيا على امتيازات تجارية كبيرة. بعد التوقيع، أصبح ميناء "كانتون" مفتوحًا للتجارة الخارجية، رغم أن البلاد كانت لا تزال محظورة على الأجانب. ورغم التحديات التي واجهتها عمليات التجارة، فإنه بعد "حرب الأفيون الثانية"، استسلمت الصين ومنحت الأوروبيين جزيرة شاميان عام ١٨٦١، وبدأت الحيوية تعود تدريجيًا للأنشطة التجارية في المنطقة.

http://arabic.people.com.cn/n3/2017/1130/c31656-9299174.html.

توسعت أنشطة شركة الهند الشرقية البريطانية لتشتمل على عدة مناطق في الشرق الأوسط والخليج العربي، وأصبحت شركة الهند الشرقية البريطانية مهيمنة تجاريًا وعسكريًا وسياسيًا على المنطقة[١].

ويعتقد الباحث أن تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية كان أمرًا تنافسيًا بين عدة شركات في المنطقة، مثل: شركة الهند الشرقية الهولندية، وشركة الهند الشرقية الفرنسية، ولهذا منحت شركة الهند الشرقية البريطانية امتيازات للسكان المحليين؛ وهو ما سهل وصول شركة الهند الشرقية البريطانية، والاستفادة من اقتصاد منطقة الخليج العربي.

تأثرت منطقة الخليج العربي عامة، عبر مراحلها التاريخية، بموقعها الجغرافي الاستراتيجي المميز، الذي يُعد حلقة وصل بين الشرق والغرب [٢]، والممر إلى الهند والشرق الأقصى، والمدخل إلى بلاد العراق والشام، وعلى الرغم من غناه بالموانئ الطبيعة التي كانت –ولا تزال– ملاجئ للسفن الحربية والتجارية، فقد كان طريق الخليج العربي من أهم الطرق التجارية العالمية؛ فتنافست تلك القوى الأوروبية [٣] للسيطرة عليه، وذلك لاحتكار أسواق الهند وجنوبي شرق آسيا وساحل أفريقيا [٤].

(١) Farrington, A. J. (2002). Trading Places: the East India Company and Asia, 1600–1834 London: British Library.

(٢) إذا كانت منطقة الخليج تُعد البوابة الاستراتيجية والطريق الرئيس للهند وفارس والعراق، فإن عمان بوابة الخليج نفسه والمدخل إليه، ومن هنا تتضح أهمية عمان وموقعها الاستراتيجي الذي جعلها مطمعًا للحركات الاستعمارية منذ القرن الـ١٦. يُنظر: سرحان، ن. ع. (٢٠٠٦م). تطور العلاقات البريطانية العمانية منذ أواخر القرن ١٨ حتى أواخر القرن ١٩م. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. العدد (١٢٢)، ص٢٥٥.

(٣) السيد، م. (٢٠١٨). الخليج العربي.. الدول والإمارات. ط(١) الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة،

Hurewitz, J. C. (1971). Diplomacy in the Near and Middle East, Documentary Records, 1535-1914. New York.

(٤) ليونوفيتش، م. ف. (٢٠٠٩). حلف القواسم وسياسية بريطانيا في الخليج العربي في القرن الـ١٧ والنصف الأول من القرن الـ١٩. ط(١). دبي: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث. ماكلوكلين، ل. (١٩٩٧). تاريخ الإمارات العربية المتحدة: مختارات من أهم الوثائق البريطانية ١٧٩٧ – ١٩٦٥م. جزء (٢). لندن: مركز لندن الدراسات.

٢- أهداف تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية:

تعود المحاولات البريطانية للوصول إلى الشرق والمشاركة في تجارته إلى النصف الثاني من القرن السادس عشر، عندما سعى عدد من التجار الإنجليز إلى إقامة علاقات تجارية مع المنطقة، بعيدًا عن طرق المواصلات البرتغالية [١].

وكانت أولى تلك المحاولات، عندما تم اكتشاف طريق إلى الخليج العربي عبر الأراضي الروسية ومنطقة فارس [٢]، فاتجهت شركة الهند الشرقية البريطانية لمبادلة فائض الصوف الإنجليزي بالحرير الفارسي؛ وبذلت شركة الهند الشرقية البريطانية جهودًا مكثفة في إقناع البلاط الفارسي بمنحها امتيازات تجارية، وتشجيع التجار الإنجليز على التبادل التجاري مع بلاد فارس[٣]. وجرت محاولات أخرى لتعزيز التجارة البريطانية مع الشرق عن طريق البحر المتوسط[٤]، فحصل الإنجليز على أول امتياز تجاري لهم من الدولة العثمانية عام ١٥٨٠م[٥]، وفي عام ١٦٠٠م وافقت الملكة إليزابيت[٦]

---

(١) العيدروس، م. ح. (٢٠٠٢). التطورات السياسية في الإمارات العربية (١٩٣٢-١٩٧١م). ط(١) . دبي: دار العيدروس للكتاب الحديث. عبد الرؤوف، س. (د. ت.). اتفاقيات بريطانيا ومعاهداتها مع إمارات الخليج العربية (١٧٩٨ – ١٩١٦م) فصول من الهيمنة والتفتت. مجلة تاريخ العرب والعالم، ١٨(١٧٦). ص٢٨٩.

(٢) الفرس: من القبائل الهندو أوربية التي قدمت إلى بلاد إيران في مطلع القرن الألف الأول قبل الميلاد، وكانت هذه القبائل قد هاجرت من موطنها في جنوب روسيا، واستقروا في بداية هجرتهم في المنطقة الواقعة إلى الجنوب الغربي من بحيرة أرومية، وإلى حدود جبال دماوند شمال طهران، ولدى الإيرانيين روايات تقول: إن هجرتهم من موطنهم الأصلي كان بسبب كثافة الثلج؛ مما جعله غير صالح للسكن، وهذا الكلام يعني أن تغير المناخ جعلهم يهاجرون إلى الجنوب، وذهبت هذه الروايات إلى القول بأنهم عندما أجبروا على الهجرة بسبب شدة البرد ذهبوا إلى "بخارى" و "مرو"، ولكن أعداءهم أجبروهم على ترك هاتين المنطقتين، فرحلوا إلى إقليم "بلخ"، ومن بلخ ذهبوا إلى "نيسابور"، وكانت المراحل الأخيرة من الهجرة في "هرات"، ثم "كابل". يُنظر: أسامة عدنان يحيي: التكوين السكاني في إيران القديمة، مجلة كان التاريخية، العدد (٨)، يونيو ٢٠١٠م، ص٢٤-٢٥.

(٣) النجار. م. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، السنة ٤، العدد ٥.

(٤) الصالحي، ع. (د.ت). السياسة البريطانية في الخليج العربي ١٦٠٠ - ١٨٤٣م. مجلة كلية الآداب، الجامعة العراقية، العدد (٤). ص(٤٤٠).

(٥) إبراهيم، ت. ع. ج. (٢٠١٩). سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج (١٨٢٠ – ١٨٦٦م). ط(١). العراق: دار عدنان.

(٦) الملكة إليزابيت ابنة الملك هنري الثامن: ولدت عام ١٥٣٣م، لقبت بالملكة العذراء والملكة المباركة الفاضلة، وهي خامس الحكام من سلالة تيودور، ورثت حكم المملكة المتحدة خلفًا لأختها الملكة ماري Queen Mary (١٥٥٢ – ١٥٥٨م)، ويُعد عهدها من =

الأولى Elizabeth (١٥٥٨ – ١٦٠٣م) على عقد تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية، وسميت بـ (شركة الهند الشرقية الإنجليزية – The English East Indian Company) [١]، وقيل إن الشركة أنشئت تحت اسم (شركة حكام وتجار لندن للعمليات التجارية في الهند والأقطار المجاورة – The Governor and Company of Merchants of London Trading into the East Indies)[٢]. وأعطيت شركة الهند الشرقية البريطانية بموجب المرسوم الملكي حق احتكار التجارة بالشرق خمسة عشر عامًا، أي: منحت بريطانيا شركة الهند الشرقية البريطانية عقود تجارة حصرية، وهو ما ترتب عليه حقوق اقتصادية وسياسية خاصة لشركة الهند الشرقية البريطانية، ومن ذلك إقامة مستوطنات، وقواعد عسكرية في مناطق عملها –ستأتي إلى الإشارة إليه لاحقًا-. وتحركت الرحلة الأولى إلى الشرق من الساحل الإنجليزي ١٦٠١م، أي: بعد عام من تأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية [٣]، بهدف رئيس يرمي إليه مؤسسو شركة الهند الشرقية البريطانية، وهو المساهمة في ميدان تجارة التوابل مع الهند والأقطار المجاورة لها [٤].

وكانت شركة الهند الشرقية البريطانية منذ نشأتها قد واجهت نقدًا لاذعًا لاضطرارها لتصدير الذهب والفضة لتمويل مشترياتها الشرقية، وحاولت شركة الهند الشرقية البريطانية تخفيف حدة هذا النقد بالتوسع في الشرق؛ لتجد منافذ جديدة للذهب والفضة لتمويل مشترياتها [٥]، فرحب الشاه

أكثر العصور نشاطًا وازدهارًا، وذلك بفعل سياستها الداخلية والخارجية. إذ إنها سعت إلى إقامة روابط سياسية وعسكرية استطاعت من خلالها إبراز دور إنجلترا. Black. J. B, (1959). The Reign of Elizabeth (1558 – 1603), Second Editiom. The Oxford History of England, Book 8, London, Oxford University Press, PP 37-38.

(١) الحمدي، ص. ف. (٢٠٠٩). الاهتمام البريطاني بالبحرين حتى عام ١٨٤٠ م. مركز عيسى الثقافي، مركز الوثائق التاريخية الوثيقة، ٢٨ (٥٦)، ص ص. ٧٤-١٠٥. الصاعدي. م .د.(٢٠٢٢). الأطماع البريطانية في الخليج العربي ١٦١٥-١٩٢٣م: دراسة تاريخية تحليلية. مجلة القلزم للدراسات التاريخية، مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر والاتحاد الدولي. العدد (١٨). ص٤١.

(٢) النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨. مرجع سابق.

(٣) الطفيلي، إ. ح، و الجبوري، هـ. م. (٢٠٢٠). شركة الهند الشرقية–البريطانية ودورها التجاري والسياسي في الخليج العربي ١٦٠٠-١٨٥٨م، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، المجلد ١٢، العدد (٤٩).

(٤) آل خليفة، ع. ع. (٢٠٢٢). شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠-١٨٥٨م، مرجع سابق، ص١٤٥.

(٥) القريشي، ص. م. ر. (٢٠٢١م). ثورة الهند ١٨٥٧م تجاه الإدارة البريطانية والموقف الفرنسي منها. رسالة دكتوراه، حوليات آدب عين شمس. جامعة عين شمس، كلية الآداب.

عباس الصفوي[١] بالإنجليز، ووجد فيهم عملاء أفضل من البرتغاليين[٢]، ومنحهم امتيازات تجارية، كما منحهم وعدًا بإقامة مركز تجاري لهم بميناء "جاسك"[٣]، ومنحهم بعض الامتيازات الأخرى؛ مثل الحق في احتكار تجارة الحرير الصادرة من الموانئ الفارسية، وحق إقامة فروع لشركة الهند الشرقية البريطانية بالمدن الفارسية[٤]. وكان نشاط شركة الهند الشرقية البريطانية في المنطقة مركزًا في أعمال وكالاتها على الساحل الإيراني، فانتعشت التجارة أكثر هناك؛ نظرًا لإنشاء خدمات البريد والبرق، ونشاط حركات الملاحة التجارية، ومن أبرز هذه النتائج: ازدهار ميناء لنجة[٥] كمركز وميناء تجاري مهم بجنوب الخليج العربي، وترتب على هذا الازدهار اعتماد ساحل عمان في تلبية حاجياته من

(١) تشير المصادر إلى أنه بعد نجاح الشاه عباس الصفوي من انتزاع هرمز من البرتغاليين عام ١٦٢٢م، وطردهم من جنوب إيران، وهروب القائد البرتغالي روي فريرا (Ruy Freire) إلى ساحل عمان، واتخاذه من مدن مسقط وجُلفار قواعد بحرية لمهاجمة البحرية الإيرانية المتعاونة مع الإنجليز، استعان الصفويون بشيخ القواسم لمقاتلة البرتغاليين، وأنه ما كاد يصل رأس الخيمة حتى جمع العرب حوله، ونجح في الاستقلال في المنطقة، وتمكن الشاه عباس الصفوي بمساعدة أسطول بريطاني تابع لشركة الهند الشرقية الإنجليزية من الانقضاض على القاعدة البرتغالية في هرمز واحتلالها، وطرد البرتغاليين بصورة نهائية من كل الأراضي الفارسية، وأعقب ذلك عام ١٦٢٤م أن ظهرت الدولة اليعربية في عمان، والتي قدر لها أن تقضي بشكل نهائي على كل الوجود البرتغالي ليس في عمان فحسب، ولكن في كل أرجاء الخليج العربي. يُنظر: ابن فلاح، ع. ر. (٢٠٠١). سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج العربي (١٨٠٣ – ١٨٦٦م)، مرجع سابق، ص٣. ويُنظر: سلوت. ب. ج. (١٩٩٣). عرب الخليج (١٦٠٢-١٧٨٤م)، مرجع سابق، ص٢٩١، ٢٩٧.

(٢) كان الرحالة والتجار البرتغاليون أول من دخل الخليج العربي، حتى قبل اكتشافه من قبل الملاح البرتغالي فاسكو دي غاما، واستمر الوجود البرتغالي في مناطق الخليج العربي لأكثر من مائة عام، وعانت منه عمان ومنطقة جلفار (رأس الخيمة) ووصل نفوذه إلى البحرين. يُنظر إلى: تومانوفيتش، ن. ن. (٢٠٠٦)، الدول الأوروبية في الخليج العربي من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر، مرجع سابق، ص٧٠. و يُنظر: الشيخلي، ص. (٢٠١٤). الإمارات وما جاورها من البلدان في جذورها التاريخية في العصور الإسلامية والحديثة، مرجع سابق، ص١٧٤.

(٣) جاسك: ميناء على الساحل الشمالي لخليج عمان في منطقة مكران، يعد أقدم البلاد التي هاجر اليها العرب في مناطق عمان وساحل عمان منذ أيام سليمة بن مالك، وخاصة قبائل الأزد.
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D8%B3%D9%83

(٤) الصايغ، ف. (٢٠٠٠). الإمارات العربية المتحدة من القبيلة إلى الدولة ط (١). القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

(٥) لنجة: تعد لنجة من المدن المهمة على الساحل الفارسي، وكانت ميناءً يمتاز بحجم تجارة كبير في عام ١٨٠٩، قال عنها القبطان روبرت بادين Robert Baden وهو من أسطول شركة الهند الشرقية: "لنجة مدينة صغيرة تقع على الساحل الفارسي، على المدخل الغربي لمضيق قشم، وهي خالية من أية تحصينات، ومكشوفة لأي هجوم، ولا يوجد فيها خور ومرافئ، باستثناء منطقة أشبه بحوض سفن يشكله كاسر أمواج، حيث يستطيع من ثمانية إلى عشرة داوات فقط الرسو في وقت واحد، غير أن السفن التي تستطيع الرسو هنا يسهل إجبارها على الخروج منه، ومن ثم تدميرها، إلا أنه يوجد مكلأ آمن جدًا فيه مرسى جيد يقي من الرياح الجنوبية الغربية".

Penelope Tucson; Emirates Records, “Essential Documents 1820-1958”, vol. 8, p 46.

البضائع الهندية والبريطانية على هذا الميناء، واستقر في ميناء لنجة عدد من التجار الهنود الذين كانوا يعملون وكلاء للشركات البريطانية والهندية، وأيضًا استقر بموانئ دبي والشارقة وأبوظبي ورأس الخيمة عدد من هؤلاء التجار الذين كانوا يحملون الجنسية البريطانية، فأصبح لهؤلاء التجار امتيازات خاصة في المعاملة والحماية [١].

وقد اطلع الباحث على عدد من الوثائق البريطانية (IOR/L/MAR/A/VI)، وفيها يقول المسؤولون البريطانيون إن شركة الهند الشرقية البريطانية تأسست في البداية بهدف تجاري أساسي، للتنافس مع البرتغاليين في المنطقة. ويعزز ذلك ما ذكره المقيم السياسي البريطاني في الخليج العربي، الكولونيل هاورث، لوزير خارجية حكومة الهند (IOR/L/MAR/C/4)؛ بأن تاريخ الوجود البريطاني يعود إلى ١٦١٦م؛ إذ كان من الضروري إيجاد أسواق للمنتوجات الفائضة بمصنع سورات، وفي العام نفسه أبحرت السفينة "جيمس"، وكان على متنها بعثة يرأسها إدوارد كونك، متجهة إلى بلاد فارس، وفي عام ١٦٢٤م تم بناء مصنع بندر عباس [٢]؛ لذا فإن المصالح البريطانية كانت في البداية تجارية محضة، وذلك من خلال شركة الهند الشرقية البريطانية.

ويرى الباحث أن أهم الأهداف والمصالح البريطانية لتأسيس شركة الهند الشرقية البريطانية هو الهدف الاستعماري، ونافس البريطانيين في ذلك الهولنديون والفرنسيون وقبلهم البرتغاليون.

من جهة أخرى، اتخذت شركة الهند الشرقية البريطانية من مدينة حلب على الساحل السوري مركزًا تجاريًا وحلقة اتصال بين أوروبا والخليج العربي من جهة والهند من جهة أخرى، عبر طرق التجارة البرية آنذاك. وركزت شركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي اهتمامها على مقايضة منتجاتها الوطنية (من الثياب الصوفية) بالحرير الفارسي، ومنافسة البنادقة والبرتغاليين في تجارة التوابل. ونجحت شركة الهند الشرقية البريطانية في تحقيق هيمنة اقتصادية كبيرة في منطقة الخليج العربي؛ إذ كانت شركة الهند الشرقية البريطانية تسيطر على تجارة البحر العربي، وتتحكم في تدفق السلع والثروات في المنطقة. ومن هنا استغلت شركة الهند الشرقية البريطانية قوة تجارتها لتحقيق مكاسب اقتصادية من خلال استغلال الموارد الطبيعية والسلع المحلية، مثل: البهارات، واللؤلؤ،

(١) عبد الله، م. م. (١٩٨١). دولة الإمارات العربية المتحدة وجيرانها. ط(١). القاهرة، مصر: دار القلم.

(٢) آل خليفة. (٢٠٢٢). شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠-١٨٥٨م، مرجع سابق، ص١٥٥.

والمنتجات الزراعية [١]، وابتداءً من عام ١٦٠٨م، ترددت سفن شركة الهند الشرقية البريطانية بانتظام على المحيط الهندي [٢]. وتاجرت شركة الهند الشرقية البريطانية للمرة الأولى مع إمارات الخليج العربي ابتداءً من عام ١٦١٦م [٣]، وفي الوقت نفسه وجَّهت شركة الهند الشرقية البريطانية اهتمامها إلى سواحل البحر الأحمر [٤] واليمن [٥]. فازداد نفوذ بريطانيا من جهة [٦]، وازدادت المنافسة الأوروبية على الخليج العربي من جهة أخرى [٧].

(١)Herrick, C. A. (1935). History of Commerce and Industry. New York: Department Statement Press.

(٢) الصالحي، ع. م.. (د.ت). السياسة البريطانية في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٤٣م، مرجع سابق.

(٣) الفقي، ع. ع. (٢٠٠٢). بلاد الهند في العصر الإسلامي منذ فجر الإسلام وحتى التقسيم. ط(١)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي. و حافظ جاد، س. ح. (٢٠٢١). القوانين والمراسيم في الهند قبل الاحتلال البريطاني ١٦٠٠ – ١٧٠٧م. المجلة العلمية كلية الآداب جامعة دمياط، ١٠(٢)، ص٢٠٠.

(٤) كانت شركة الهند البريطانية تهدف إلى السيطرة العسكرية على البحر الأحمر طمعًا في استغلال ثرواته الاقتصادية وأهميته الإستراتيجية؛ وذلك نظرًا لأن منطقة البحر الأحمر تضم مختلف الثروات الاقتصادية. الخياط، م. أ. (١٩٨١). أهمية البحر الأحمر كبحيرة سلام عربية، دارة الملك عبد العزيز، المجلد (٦)، العدد (٢).

(٥) بدأت شركة الهند الشرقية البريطانية في دعم سياستها وتنشيط تجارتها مع الموانئ اليمنية، وكان من أبرز الاقتصاديين البريطانيين في هذا المجال الدكتور برنجل Pringle الذي كان يعمل في بومباي، فأقام في مخا علم ١٨٠٠م؛ حيث تمكن بالهدايا والعطايا أن يكتسب عطف إمام صنعاء، وأن يستصدر له ما أراد من الأوامر والتسهيلات؛ حتى تتمكن السفن الإنجيلية من ممارسة نشاطها بسهولة. يُنظر: الخياط، م. أ. (١٩٨١). أهمية البحر الأحمر كبحيرة سلام عربية، مرجع سابق، ص٨٦-٨٧.

(٦) عندما احتكرت شركة الهند الشرقية تجارتها في الشرق جوبهت بمنافسة شركة إنجليزية أخرى جديدة أخرى برئاسة وليم كورتين(William Courteen)، والذي حصل عام ١٦٣٥م على تصريح من الملك تشارلز الأول ١٦٢٥م-١٦٤٩م (Charles1)، بتأسيس شركة جديدة للقيام بالعمليات التجارية في شبه القارة الهندية، وقد أدَّى التنافس بين الشركتين الإنجليزيتين إلى احتدام المنافسة بينهما، حتى توصلتا إلى اتفاق عام ١٦٤٩م على دمج أعمالهما التجارية في كيان واحد، وأصبحتا شركة واحدة مع الاحتفاظ بالاسم التجاري، وهو(شركة الهند الشرقية الإنجليزية المتحدة)، وقد أدى هذا الاتحاد إلى توسع نفوذهما في منطقة الخليج العربي، والوقوف معًا ضد التنافس الهولندي في المنطقة. آل خليفة، ع. ع. (٢٠٢٢). شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠-١٨٥٨م، مرجع سابق، ص١٥٥.

(٧) عبد الله، م. م. (١٩٨١). دولة الإمارات العربية المتحدة وجيرانها. مرجع سابق. و إبراهيم، ع. ع. (٢٠١٧). بريطانيا وإمارات الساحل: دراسة في العلاقات التعاهدية. ط(١). العراق: دار ومكتبة عدنان. و العيدروس، م. ح. (١٩٩٦). تنافس شركتي الهند الشرقية الهولندية والبريطانية في بندر عباس ١٦٢٣ – ١٦٤٥م. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٢١(٨٠)، ١٥٧.

المبحث الثاني: الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية:

١– التجارة البريطانية في الخليج العربي:

حافظت شركة الهند الشرقية البريطانية على طابعها لمدة مائة وخمسين عامًا[١]، وأصبحت لها مديريات تعينها على أعمالها التجارية، منها "مديرية بومباي" التي أشرفت على شؤون شركة الهند الشرقية البريطانية ومصالحها في الخليج العربي والبحر الأحمر. وبسبب ضعف إمبراطورية المغول بالهند، أخذت شركة الهند الشرقية البريطانية تتبع سياسة توسعية بالهند، وهو ما مكَّنها من بسط نفوذها على عدد كبير من المقاطعات الهندية. وأخذت شركة الهند الشرقية البريطانية تجني الواردات الضخمة من هذه المقاطعات، فوصلت شركة الهند الشرقية البريطانية لمكانة غير مسبوقة[٢]. ومن ثَمَّ تحوَّل دور شركة الهند الشرقية البريطانية أواخر القرن القرن الثامن عشر إلى دور سياسي؛ فقامت شركة الهند الشرقية البريطانية بإنشاء شبكة عريضة من الوكالات والمقيمات؛ لتقوم بهذا الدور في مدن بوشهر ومسقط، والبصرة، والشارقة، والكويت. وحاولت شركة الهند الشرقية البريطانية السيطرة على جزر الخليج العربي وموانيه كميناء هرمز والبحرين[٣] وقشم وخرج وبندريق، لكنها فشلت في ذلك،

---

(١) يجدر للباحث أن يبين أن شركة الهند الشرقية البريطانية فقدت امتيازاتها مع مرور الوقت، واستمر الوضع حتى عام ١٨٥٧م، حيث قامت ثورة سيبوي الجماهيرية في الهند التي هزت أركان الإمبراطورية بأسرها، وكشفت للرأي العام عن فضائح الحكم البريطاني في الهند، مما أثار مشاعر الشعب الإنجليزي نفسه، وأبانت الثورة فشل شركة الهند الشرقية في معالجة مشكلات الهند الدينية والاجتماعية والسياسية، وصار الرأي العام البريطاني يطالب حكومته بوجوب اتخاذ إجراء سريع وحاسم لتحسين أوضاع الهند، وتمت المصادقة على اللائحة التي قدمها رئيس الوزراء البريطاني وليم بت تعرف باسم (لائحة بت الهند– India Act Pitt's ، فانتهت بإصدار قانون عام ١٨٥٨م، معروف باسم قانون الحكومة الأفضل للهند (An Act for the Better Development of India)، وبذلك ألغي حكم شركة الهند الشرقية للهند نهائيًا، وانتقلت سلطاتها إلى ملك بريطانيا. النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨. مرجع السابق.

(٢) النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨. مرجع السابق.

(٣) كانت البحرين من أوائل الأماكن التي اجتذبت اهتمام ممثلي شركة الشرقية البريطانية في الخليج العربي، حيث كانت بريطانيا منهمكة في البحث عن أسواق جديدة لها بعيدًا عن الهند، بناء على ذلك كتب السير توماس أدوورث عام= =١٦١٣م عن البحرين بهدف إقناع بريطانيا بهذه المنطقة من مناطق الخليج العربي، قائلًا لها: "أقترح أن تأتي إلى البحرين سفينة تتراوح حمولتها بين ٢٠٠ و ٣٠٠ طن، وأعتقد أن هذه المنطقة ستستهلك الحمولة كلها".

بسبب مقاومة القبائل العربية لها، وعرقلتهم لأهدافها السياسية [١]. ويعتقد الباحث أن ادعاءات الإنجليز بوجود قراصنة ضد سفنهم (IOR/F/4/186/3885) هي ادعاءات باطلة، وقد استخدمت ذريعة من أجل السيطرة على ساحل الخليج العربي من خلال القضاء على القبائل العربية.

بناء على كل ما سبق، فقد جاء البريطانيون إلى الخليج العربي بصفة تجار يعملون في شركة الهند الشرقية البريطانية [٢]، وقد عاشوا قرنين من الزمان منغمسين في التجارة، فامتد هذا النشاط إلى الخليج العربي؛ وأصبحت لديهم وكالات تجارية في بندر عباس وبوشهر [٣] والبصرة. وفي بداية القرن التاسع عشر تطور نشاطهم، فقاموا باحتكار تجارة الخليج العربي إلى جانب تدخلهم في سياسات المنطقة [٤].

يُنظر: لوريمر، ج. ج. (١٩٩٦). دليل الخليج العربي، ج٣، ص٢٦٩-٢٧٠. إبراهيم، م. ك. (١٩٩٦). البحرين في الوثائق البريطانية، مركز عيسى الثقافي، مركز الوثائق التاريخية، المجلد (١٥)، العدد (٣٠)، ص١٠٨.

(١) ملا حسين، (٢٠٢٣). الإمارات المتصالحة في رسائل ملا حسين – قراءة حديثة بالوثائق والمخطوطات، تعليق، خالد السويدي، ط (١)، سوريا: دار نور حوران للدراسات والنشر والتراث. وأبا حسين، ع. ع. (١٩٩٠). العلاقات التاريخية بين البحرين والهند. مجلة الوثيقة. مركز عيسى الثقافي. مركز الوثائق التاريخية. مجلد ٩. العدد ١٧.

(٢) إذا كان تأسيس "شركة الهند الشرقية" شكل بداية اهتمامات بريطانيا بالتجارة الشرقية فإن حملة بونابرت على مصر عام ١٧٩٨م ومحاولته مد نفوذ بلاده إلى الخليج العربي، كانتا حافزين رئيسين في صياغة بريطانيا سياسة تقوم على السيطرة على الجزيرة العربية بأطرافها الشرقية والغربية والجنوبية في إطار خطة إمبريالية كبرى لتأمين مصالحها التجارية، ثم الإستراتيجية والسياسية في المنطقة وغيرها، وإلحاق المنطقة بمركزها الإمبريالي تحت شعار "السلم البريطاني"، وطوال القرن التاسع عشر، وتحديدًا منذ افتتاح قناة السويس كانت مصالح بريطانيا على أطراف الجزيرة العربية وفي المحيط الهندي في تصاعد مستمر، مما جعلها تتصدى لمحاولات القوى الأجنبية الأخرى (فرنسا وروسيا وألمانيا) للتغلغل في المنطقة، وفي الوقت نفسه عمدت بريطانيا إلى ضرب القوى المحلية وزيادة شرذمتها وتفتيتها، وخلق كيانات سياسية كبلتها بشتى الاتفاقات والمعاهدات. انظر: الحمدي، ص. ف. (٢٠٠٩). الاهتمام البريطاني بالبحرين حتى عام ١٨٤٠م، مرجع سابق، ص٧٥.

(٣) بوشهر: تقع مدينة بوشهر في شبه جزيرة تفصلها عن اليابسة أهوار بعرض ٤ كم، يصعب اجتيازها في فترة هطول الأمطار، وفي الجهة الشمالية للمدينة يقع خليج دير الذي يوجد فيه مرسى سفن، غير أن السفن التي يبلغ غاطسها ستة أمتار ترسو على بُعد ستة أمتار عنه، بينما ترسو السفن التي يزيد غاطسها عن ذلك على بُعد ٧ كم، وهناك أيضًا خور سلطانة الذي يوجد فيه كاسر أمواج من أجل السفن الكبيرة.

(٤) عبد الله، م. م. (١٩٩٩). قراءة حديثة في تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة. ط(١) أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. و العيدروس، م. ح. (٢٠٠٢). التطورات السياسية في الإمارات العربية (١٩٣٢-١٩٧١م)، مرجع سابق.

وبالتالي فقد اتجهت شركة الهند الشرقية البريطانية في منتصف القرن السابع عشر لترجيح الجانبين السياسي والعسكري على نشاطها الفعلي (الجانب التجاري)، فأصبح الجانبان الاقتصادي والتجاري في المرتبة الثانية في سلم أولويات شركة الهند الشرقية البريطانية، ولذلك أناطت الحكومة الإنجليزية بمسؤولي شركة الهند الشرقية البريطانية عدداً من المهام السياسية العديدة، والتي تمثلت في تعيين مندوبي شركة الهند الشرقية البريطانية قناصل وممثلين عن الحكومة بمناطق عملهم، فضلاً عن وظائفهم في شركة الهند الشرقية البريطانية؛ فلعبوا دورًا حيويًا في رسم وتحديد مقتضيات السياسة الخارجية الإنجليزية، مقرونة بالبرامج التجارية لشركة الهند الشرقية البريطانية في الشرق ومنطقة الخليج العربي [١].

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه النجار[٢]؛ حيث أثبتت الوثائق البريطانية (IOR/L/MAR/C/4)[٣] منح الشاه عباس الأول ميناءً ليكون قاعدة لتجارة شركة الهند الشرقية البريطانية؛ فوصلت البعثة لبلاد فارس في ٤ ديسمبر ١٦١٦م، وطلبوا من الشاه عباس الأول ميناء، ويبدو أن الشاه عباس الأول أراد التحالف مع البريطانيين لطرد البرتغاليين من جزيرة هرمز؛ لتهديدهم لسيادته، ويبدو أيضًا أن الهولنديين وجهوا أنظارهم للخليج العربي بعدما أسسوا شركة الهند الشرقية البريطانية ١٦٠٢م –كما ذكرت– ليبدأ الصراع السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي.

٢– الدور السياسي لشركة الهند الشرقية البريطانية:

أخذت شركة الهند الشرقية البريطانية تغيّر طابعها التجاري إلى الطابع السياسي والعسكري، تزامنًا مع تولي الملك تشارلز الثاني [٤] Charles II (١٦٦٠م – ١٦٨٥م) سدة الحكم في إنجلترا،

(١) أمين. ع. م. (٢٠٠٧). القوى البحرية في الخليج العربي في القرن الثامن عشر، ط١. دار الوراق للنشر والتوزيع. بغداد.

(٢) النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي، مرجع سابق.

(٣) تقارير عن رحلات لشركة الهند الشرقية من تاريخ مارس ١٦٠٦ إلى ٢٠ مارس ١٨٩٦م؛
Penelope Tucson; Emirates Records, “Essential Documents 1820-1958”, vol. 8, p 443-444.

(٤) تشارلز الثاني Charles II: ولد في قصر سانت جيمس في لندن عام ١٦٣٠، أعدم والده تشارلز الأول من قِبل أوليفر كروميل عام ١٦٤٩م، بعد هذه الحادثة هرب تشارلز الثاني، وعاش في المنفى حتى اختيار حكومة الجمهورية الإنجليزية عام ١٦٥٨م. بعد وفاة

فأصدر مرسومًا ملكيًا عام ١٦٦١م نصَّ على منح شركة الهند الشرقية البريطانية حق إعلان الحرب، وشن الهجمات، وعقد الاتفاقيات، وإجراء المفاوضات السياسية في المنطقة. والحصول على قوة بحرية لحماية مصالحها وسفنها بمياه ومناطق الشرق؛ لذلك قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بتشكيل وتمويل قوات عسكرية لحماية مصالحها، تألفت هذه القوت من الجنود والمراكب الحربية. واستخدمت شركة الهند الشرقية البريطانية القوة العسكرية لحماية السفن التجارية والمستوطنات البريطانية في الخليج العربي. وشاركت شركة الهند الشرقية البريطانية في معارك حربية وصراعات سياسية في منطقة الخليج العربي. وبصدور هذا المرسوم الملكي سعت إنجلترا لتوسيع صلاحيات شركة الهند الشرقية البريطانية، وزيادة نفوذها السياسي المدعوم عسكريًا في منطقة الشرق، بما فيها الخليج العربي وفارس وشبه القارة الهندية [١].

وأثبتت الوثائق البريطانية (IOR/L/MAR/A/XXIX) وجود تقارب سياسي بين شركة الهند الشرقية البريطانية وشركة الهند الشرقية الهولندية، وتحالفهما ضد شركة الهند الشرقية الفرنسية، ولهذا فإن الباحث يذهب إلى أن هذه الشركات قد صنعت تحالفات حسب المصالح التجارية والسياسية في المنطقة؛ حيث أدى ذلك إلى عقد مفاوضات مباشرة بين الجانبين، انتهت هذه المفاوضات بعقد اتفاقية عام ١٦١٩م. وبقيت هذه الاتفاقية نافذة وسارية حتى ١٦٢٣م؛ حيث تعاون الجانبان لمواجهة البرتغاليين، بأن اقترح أحد أعضاء شركة الهند الشرقية البريطانية إدخال هولندا في مجال التسليح مع بريطانيا لاستطاعتها إرسال سفنها إلى الخليج العربي، خاصة بعد تفوقها على البرتغاليين في أرخبيل ملايو، وذلك لإيجاد مراكز تجارية وتعويض فشل الهولنديين بعد طردهم من موانئ

أوليفر كروميول تولى جورج مونك George Monk قيادة قوات الكومنولث وأعلن ولاءه للملك تشارلز الثاني الذي تُوّج ملكًا عام ١٦٦٠م، ولقب بالملك السعيد، وذلك إشارة للحيوية والمرح السائدين في بلاطه حتى وفاته في لندن عام ١٩٨٥م.

Hutton Ronald; Charles II, King of England, Scotland, Ireland, Oxford, Clarendon Press, 1989, PP. 473-472.

(١) الصالحي، ع. م. (د.ت). السياسة البريطانية في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٤٣م. مرجع سابق. و إسماعيل. ج. (١٩٧٨). سياسة بريطانيا في الخليج والكويت في القرن التاسع عشر. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. سنة ٤. العدد ١٦؛ لوي أولداي، متخصص في تاريخ الخليج واللغة العربية، المكتبة البريطانية، ١٣ أغسطس ٢٠١٤. https://www.qdl.qa.

حضرموت واليمن [1]. ويعتقد الباحث أن التقارب الأنغلو–هولندي هو ديني بينهما، وذلك لاشتراكهما في المذهب البروتستانتي، وهو ما يجعلهما أقرب إلى البريطانيين مقارنةً بالبرتغاليين الكاثوليك، وعلى الرغم من المساعدة الهولندية بمجال التسليح، فإن الهدف الحقيقي لذلك كان مشاركة البريطانيين في التجارة، ومن ثمَّ منافستهم. ولهذا، فإن التعاون الأنغلو – هولندي لإخراج البرتغاليين من جزيرة هرمز وتسليمها للفرس لم يكن للقضاء على البرتغاليين، بقدر ما كان طمعًا في احتلال مكانهم والهيمنة التجارية بالأسواق الفارسية، وهذا ما حدث بالفعل، فبمجرد طرد البرتغاليين؛ بدأ التنافس الأنغلو– هولندي، وفي نهاية القرن السابع عشر، قام الهولنديون بتثبيت وجودهم عسكريًا. ويظهر للباحث أن السبب في ذلك يعود لانفرادهم بالسيطرة على جزر الهند الشرقية، وخلال القرن الثامن عشر أدخلت عدة أنواع من المزروعات، منها زراعة البن، الذي أصبح من أهم مصادر دخل شركة الهند الشرقية البريطانية قي ذلك الوقت. وتفيد المصادر البريطانية (IOR/L/MAR/C/4) بأنه في عام ١٧٨٩م أجبرت بريطانيا الهولنديين على احتكار التجارة في جزر الهند الشرقية، فحازت بريطانيا النصيب الأكبر بهذه الجزر، وأخذت مكانتها السياسية والعسكرية بشكل واضح في منطقة الخليج العربي.

ومع تراجع النفوذ الهولندي، حل الصراع البريطاني– الفرنسي، فقام الفرنسيون بتدمير مقر الوكالة التجارية البريطانية في بندر عباس في عام ١٧٥٩م، فقام البريطانيون بنقل مقرهم للبصرة، وتمكنوا في النهاية من انتزاع صلح باريس عام ١٧٦٣م، وبموجبه هذا الصلح تنازل الفرنسيون عن جميع ممتلكاتهم بالهند[2]، وازداد الوضع سوءًا بين البريطانيين والفرنسيين حتى قيام الثورة الفرنسية ١٧٨٩م، ثم قامت بريطانيا بإعلان الحرب على فرنسا ١٧٩٣م، وانحاز الهولنديون للفرنسيين، واستمر الوضع على حاله هكذا حتى قامت بريطانيا بتثبيت دعائم سلطتها ونفوذها في منطقة الخليج العربي بعد عقد تحالفات مع مسقط وشاه إيران.

ويظهر للباحث، بعد الاطلاع ومراجعة بعض الوثائق البريطانية (IOR/L/PS/9/76/18)، أن توجُّه بريطانيا لاستبدال وكالة سياسية ببغداد بوكالتها التجارية بالبصرة، ليكون لها شأن سياسي

(١) العيدروس، م. ح. (١٩٩٨). تنافس شركتي الهند الشرقية والبريطانية في بندر عباس ١٦٢٣–١٦٤٥م.
(٢) الفقي، ع. ع. (٢٠٠٢). بلاد الهند في العصر الإسلامي منذ فجر الإسلام وحتى التقسيم، مرجع سابق. و حافظ جاد، س. ح. (٢٠٢١). القوانين والمراسيم في الهند قبل الاحتلال البريطاني ١٦٠٠ – ١٧٠٧م. مرجع سابق، ص٢٠٠.

أقوى في المنطقة، وليسهل لها السيطرة السياسية على المنطقة، وذلك من خلال تحسين علاقتها بالدولة العثمانية، فبدأت بدعم الوكلاء العثمانيين ضد القوى المناوئة لهم، وقامت بريطانيا بالسيطرة على هذه المناطق وذلك من خلال الدعم اللوجستي لهذه المناطق، بفتح دائرة بريد بريطانية — هندية في مدينتي بغداد والبصرة؛ وذلك لتسهيل نقل البريد القادم من بريطانيا إلى الهند؛ وأدى ذلك إلى توغل إنجلترا داخل المجتمع العراقي ومعرفة أحواله بشكل أعمق.

وقد كان الاستعمار البريطاني يهدف للسيطرة على الخليج العربي؛ وذلك لتأمين وصوله إلى مستعمراته بالهند؛ حيث اعتبرت بريطانيا في فترة من الفترات أن الخليج العربي "بحيرة بريطانية"[(١)]. واتخذت بريطانيا من شركة الهند الشرقية البريطانية وسيلة لتدعيم نفوذها وسيطرتها على منطقة الخليج العربي، وهنا برز دور القوة العربية البحرية التي سيطرت على مياه الخليج العربي، والتي احتلت الصدارة فيها قبيلة القواسم[(٢)]، وما انضوى تحت لوائها من بقية القبائل العربية الأخرى[(٣)].

استطاع عرب الخليج أن يحققوا انتصارات عدة في أواخر القرن الثامن عشر ضد الهولنديين، ومنهم قبيلة بني كعب[(٤)] ومير مهنا في عامَي ١٧٦٧-١٧٦٨م، حيث تم إخراجهم من جزيرة خرج

(١) العيدروس، م. ح. (١٩٩٨). تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر. ط(٢). القاهرة: دار عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

(٢) هناك فرق بين "القواسم" كقبيلة، وبين "اتحاد القواسم"، هذا الاتحاد الذي كان ينضوي تحت لوائه عدد كبير من القبائل الأخرى، فبالنسبة لقبيلة القواسم فإن انتماءها للمنطقة يعود إلى فترة بعيدة وموغلة في التاريخ، وبصدد ذلك تذكر وثائق حكومة مومباي أن القبائل العربية ساندت مالك بن فهد عند وصوله إقليم عمان، وكان ذلك عقب انهيار سد مأرب في اليمن، وهناك رواية أخرى تؤكد وصول القواسم إلى الساحل الجنوبي للخليج في نحو القرن السابع الميلادي، ومع ذلك فإن القواسم أنفسهم يرون أن أسلافهم وصلوا المنطقة، واستقروا بها منذ فترات بعيدة في التاريخ، وأصدق الروايات ترجيحًا أنهم وجدوا في المنطقة منذ عهد عبد الملك بن مروان والحجاج بن يوسف الثقفي، وكان يطلق عليهم عرب نزار. يُنظر: محمود بهجت سنان: إمارة الشارقة، دار نوران، دمشق، ط١، ٢٠١٦م، ص٢٨-٢٩. يُنظر: تماضر عبد الجبار إبراهيم: سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج (١٨٢٠ — ١٨٦٦م)، دار عدنان، العراق، ط١، ٢٠١٩م، ص٤١.

(٣) الحمدي، ص. ف. (٢٠٠٩). الاهتمام البريطاني بالبحرين حتى عام ١٨٤٠ م. مرجع سابق، ص. ٧٤-١٠٥. الشعيلي، م. ب. ح. (٢٠١٥). اتحاد القواسم وصراع المصالح في الخليج العربي ١٧٦٣-١٨٢٠م. مجلة البحث العلمي في الآداب، العدد (١٦)، ج١، ص. ١٠٠-١٢٠.

(٤) قبيلة بني كعب: يبلغ عددهم في العراق ثمانية آلاف وفي عمان ألفًا، ويسكنون محطة في الجو، ووادي القور، سنيون وغافريون. للمزيد: مايلز.س .ب. (٢٠١٦). الخليج بلدانه وقبائله، ترجمة: محمد أمين عبدالله، ط٢، وزارة التراث والثقافة، مسقط، ص ٢٢٠.

عام ١٧٦٥م، (IOR/G/29/20/2) حيث كانت القبائل العربية تقوم بشجيع بعضها بعضًا على مهاجمة البريطانيين، إلا أن البريطانيين أخذوا يضيقون الخناق على منافسيهم في تجارة الخليج العربي، وكان هدفهم فرض تبعية على أشد منافسيهم من القواسم، وكافة مرتادي الخليج، إلا أنه في هذه الأثناء قامت الدولة السعودية الأولى ببسط سلطتها في عهد الإمام عبد العزيز بن محمد (١٧٦٥–١٨٠٣م)، على منطقة شرقي الجزيرة العربية؛ حيث انضم أغلب سكان تلك المناطق، مثل حكام البحرين، وبني ياس[١] ثم قبيلة نعيم[٢] والعتوب[٣]، وأعلنوا ولاءهم للدولة السعودية الأولى، ويؤكد هاورث أنه في أوائل القرن التاسع عشر قد زال خطر المنافسين الأوروبيين، وتعاظم خطر القراصنة العرب على التجارة البريطانية، فأصبح هدف الحكومة الحفاظ على حالة السلم في الخليج العربي، وأنه عندما زال خطر المنافسين الأوروبيين، استمرت مشكلة حماية التجارة من القرصنة العربية، وخصوصًا القواسم، ثم يذكر هاورث أنه تم تشكيل قوة بوليسية من البحرية الهندية لحماية مصالحنا في الخليج[٤]. والواقع أن الخليج العربي بعد انضواء معظم شيوخه تحت لواء الدولة السعودية الأولى أصبح أكثر خطورة على سفن الإنجليز؛ وذلك بسبب تزايد الهجمات البحرية التي عَدَّها العرب آنذاك جهادًا شرعيًا، وذلك يهدف طرد البريطانيين من بلادهم، في حين نظر لها الإنجليز على أنها نوع من أنواع القرصنة البحرية التي تؤدي لزعزعة حالة الأمن والاستقرار في المنطقة، وحرية التجارة التي يسعون لفرضها. وقد ذهب بعض المؤرخين[٥] إلى أن وجهة النظر البريطانية تكمن في أن السبب في هذه الهجمات يرجع إلى عداوة هذه القبائل العربية وجشعها، وأن هذه الهجمات تُعد من

(١) قبيلة بني ياس: قبيلة كبيرة نشأت حديثًا في عمان عددها خمسة آلاف من البدو والحضر، ومعظمهم من صيادي اللؤلؤ، لها مدينتان أساسيتان هما أبوظبي ودبي على الساحل، ويمتد نفوذهم حتى البريمي. للمزيد: مايلز.س .ب. (٢٠١٦). الخليج بلدانه وقبائله. مرجع سابق.

(٢) قبيلة النعيم: يسكنون الظاهرة وعددهم عشرون ألفًا، مذهبهم سني، وغافريون يسكنون البريمي، ضنك القابل، السنينة، حفيت ،للمزيد: مايلز.س .ب. (٢٠١٦). الخليج بلدانه وقبائله. مرجع سابق.

(٣) العتوب، هو حلفٌ قبليٌّ تم بين مجموعةٍ من الأسر في شرق شبه الجزيرة العربية، وهم آل صباح وآل خليفة والجلاهمة وآل بن علي والزايد وأسر أخرى. للمزيد: مايلز. س.ب. (٢٠١٦). الخليج بلدانه وقبائله. مرجع سابق.

(٤) FO 371112247 رسالة من المقيم السياسي البريطاني في الخليج الكولونيل هاورث إلى وزير خارجية حكومة الهند، مؤرخ في ١٠ سبتمبر ١٩٢٧م.

(٥) لوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي. ط(١) ج(٢)، قطر: قسم الترجمة بمكتب صاحب السمو أمير قطر. قاسم، ج. ز. (د.ت). الخليج العربي: دراسة لتاريخ الإمارات العربية في عصر التوسع الأوروبي الأول ١٥٠٧م–١٨٤٠م. ط(١). القاهرة: دار الفكر العربي.

عمليات القرصنة، بينما يؤيد الباحث ما ذهب إليه الصاعدي[١] من أن حالة التوتر فيما بينهم كانت بسبب السياسة الاستعمارية والعدوانية التي انتهجها الإنجليز.

أدت شركة الهند الشرقية البريطانية دورًا حاسمًا في التأثير على الحكام المحليين في منطقة الخليج العربي، وذلك من خلال تقديم الدعم المالي والعسكري لهم، وهو ما ضمن ولاءهم، وساعد في تحقيق أهدافها الاستراتيجية. ومن الأمثلة على ذلك ما قدمته شركة الهند الشرقية البريطانية من دعم عسكري لحاكم البحرين؛ من أجل مساعدته في صد الهجمات الخارجية. إضافة إلى تحالفها مع سلطان عمان، الذي منحها مزايا تجارية واستراتيجية [٢]، كما استخدمت شركة الهند الشرقية البريطانية استراتيجيات التفرقة بين القبائل المتنازعة؛ وذلك للحفاظ على الاستقرار في المناطق التي تسيطر عليها. وهذا التحكم هو الذي منحها القدرة على التدخل في إدارة الشؤون المحلية لإمارات الخليج العربي [٣]. أضف إلى ذلك ما قامت به شركة الهند الشرقية البريطانية من إبرام معاهدات حماية مع شيوخ الخليج العربي وأمرائه؛ مثل المعاهدة العامة لعام ١٨٢٠ التي وقَّعتها شركة الهند الشرقية البريطانية مع مشايخ الخليج لضمان حماية طرق التجارة البحرية [٤].

وكان لبنود معاهدة الصلح مع مشايخ الخليج واتفاقياتها تأثير بالغ الأهمية على أمراء ومشايخ المنطقة؛ حيث إنه قبل السيادة البريطانية على هذه المناطق كان لمشايخ الخليج نفوذهم السياسي وسلطتهم المستقلة، إلا أنه بعد المعاهدة أصبح هؤلاء الأمراء والمشايخ مقيدين بشروط وبنود بالمعاهدة تقلل من تصرفهم المطلق. ويظهر للباحث أن هذه المعاهدة كانت مجحفة بحق مشايخ الخليج وأمرائه؛ حيث إن بنودها كانت تلزم الأمراء إلزامًا كاملاً بما ورد فيها، في مقابل ذلك فلم يكن هناك أي التزام أو شروط للجانب البريطاني؛ حيث كانت الاتفاقية تنص في مجملها على تبعية هذه الإمارات للحكومة البريطانية، وعدم التعرض لسفنها، وتكون شركة الهند الشرقية البريطانية هي المسؤولة عن الإشراف على هذه الاتفاقية. وقد أعطت الاتفاقية الحق للسفن البريطانية في مهاجمة السفن العربية

(١) الصاعدي، م .د.(٢٠٢٢). الأطماع البريطانية في الخليج العربي ١٦١٥-١٩٢٣م. مرجع سابق.

(٢) لوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي، مرجع سابق.

(٣) عبد الله، م. م. (١٩٩٩). قراءة حديثة في تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة. مرجع سابق.

(٤) الحمدي، ص. ف. (٢٠٠٩). الاهتمام البريطاني بالبحرين حتى عام ١٨٤٠م. مرجع سابق.

في الخليج العربي والاستيلاء عليها وتفتيشها، وهذا كله من أجل تدمير وتقليص عدد السفن العربية، التي كانت منافسة للسفن البريطانية في ذلك الوقت.

من جهة أخرى، تمكنت شركة الهند الشرقية البريطانية من تأسيس مكاتب دبلوماسية في مناطق استراتيجية، مثل مناطق بوشهر[(١)] ومسقط، وهو ما عزَّز نفوذها السياسي والدبلوماسي في المنطقة. وقد عملت هذه المكاتب على إدارة العلاقات مع القوى المحلية، والتنسيق مع السلطات البريطانية في لندن [(٢)]، كما أنها سعت إلى التأثير على السياسات الخارجية للبلدان الأوروبية الأخرى في الخليج العربي، فعلى سبيل المثال، كانت شركة الهند الشرقية البريطانية تعمل على إبعاد النفوذ الفرنسي والهولندي عن المنطقة؛ وذلك لضمان تفردها بالسيطرة [(٣)]، إضافة إلى سيطرتها على مضائق مهمة؛ مثل مضيق هرمز، وهو ما منحها القدرة على التحكم في حركة السفن والتجارة بين المحيط الهندي والخليج العربي (IOR/R/15/1/4, f 13)، ومن ثم فإن السيطرة على الموانئ الاستراتيجية، مثل: ميناء بوشهر، وميناء البحرين، كانت جزءًا من هذه الاستراتيجية[(٤)]. كما فرضت شركة الهند الشرقية البريطانية الضرائب والرسوم على السفن التجارية التي تمر عبر هذه المضائق والموانئ؛ وهو ما وفَّر لها مصدرًا كبيرًا من الإيرادات التي ساعدت في تمويل أنشطتها التوسعية [(٥)].

(١) أُنشئت المقيمية البريطانية في بوشهر في أبريل ١٧٦٣م، وظلت تشرف على شئون الخليج حتى أكتوبر ١٩٤٧م، وهو العام الذي نالت فيه الهند استقلالها، والمقيم السياسي يُعد أرفع مسئول بريطاني في الخليج، ويقع اختيار حكومة الهند له بناء على كفاءته وقدراته ومهاراته التي تميزه عن غيره من كافة الناس، ونظرًا لمكانته تلك التي خولتها له حكومة الهند توفر له الحكومة مجموعة من الضباط التابعين لسلك الخدمة السياسية الهندي ممن يتقنون لغات المنطقة، يعملون تحت إمرته، ويتم تعيينهم كوكلاء سياسيين أو معتمدين في بلدان الخليج.

انظر: آل خليفة، م. م. (٢٠٠٢). سبز أباد ورجال الدولة البهية، قصة السيطرة البريطانية على الخليج العربي، كلية الآداب، جامعة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (٢)، ص٢٨٥.

(٢) السيد، م. (٢٠١٨). الخليج العربي .. الدول و الإمارات. مرجع سابق.

(٣) ماكلوكلين، ل. (١٩٩٧). تاريخ الإمارات العربية المتحدة: مختارات من أهم الوثائق البريطانية ١٧٩٧ – ١٩٦٥م.

(٤) أبا حسين، ع. ع. (١٩٩٠). العلاقات التاريخية بين البحرين والهند. مجلة الوثيقة. مرجع سابق.

(٥) ملا حسين، (٢٠٢٣). الإمارات المتصالحة في رسائل ملا حسين – قراءة حديثة بالوثائق والمخطوطات، مرجع سابق.؛ النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨، مرجع سابق.

المبحث الثالث: الدور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية:

١- القوة العسكرية لشركة الهند الشرقية البريطانية:

ارتبط النفوذ البريطاني في الساحل الجنوبي للخليج العربي بالصراع الدائى بين بريطانيا مع القواسم، الذين وصلوا إلى قمة تفوقهم البحري في السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر[١]، وقد ساعد القواسمَ على تحقيق ذلك التفوق أمران مهمان، أولهما: اضطراب الأوضاع السياسية في المملكة الفارسية، وذلك على إثر اغتيال كريم خان الزندي في عام ١٧٧٩م، والأمر الثاني أن شركة الهند الشرقية البريطانية كانت لا تزال منشغلة حتى ذلك الوقت في تدعيم نفوذها في شبه القارة الهندية [٢]، وبالتالي فإنها لم تكن تريد تبديد قواها في قمع النشاط البحري للقوى العربية في الخليج العربي، على أنه منذ نهاية القرن الثامن عشر بدأت بواعث القلق لدى حكومة بومباي[٣]، حيث شهد عام ١٧٩٧م هجومين للقواسم على البريطانيين، الهجوم الأول: هجومهم على السفينة (باسين) قرب جزيرة قيس؛ والهجوم الآخر: تعرضهم لسفينة "فايبر" قرب بوشهر [٤].

---

(١) يظل من الصعوبة تتبع تفاصيل نضال القواسم قبل الحملة التي شنتها بريطانيا ضدهم عام ١٨٠٥م، ذلك أن توسع الإنجليز كان يتم بإخضاع هذه القبائل، ليس لهم إنما لحاكم عمان الذي يتوارون خلفه، وكان القواسم يخوضون الصراع ضد هذا الأخير بالاشتراك مع القوات السعودية، وتعد وثائق المستعمرين أنفسهم، أي تقارير الوكلاء البريطانيين الذين عملوا في منطقة الخليج العربي من المراجع القيمة جدًا الخاصة بهذه المرحلة. يُنظر: ويليام مونك، أسطول الخليج العربي: هيمنةٌ بريطانية في الخليج، تاريخ الخليج، المكتبة البريطانية، ١نوفمبر ٢٠٢١ https://www.qdl.qa. و أبو السعود، ص. (٢٠١٥). سليل القواسم الأمجاد الشيخ سعود بن صقر القاسمي، مكتبة النافذة، القاهرة، ط١، ص٣٨.

(٢) قاسم، ج. ز. (١٩٧٥). بريطانيا والخليج العربي في الحرب العالمية الأولى. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربي، العدد (٣)، ص٢٩٤. و غباش، م. ع. (١٩٨٧). الجماعات الطبقية قديمًا وحديثًا لمجتمع الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، قسم الاجتماع، جامعة القاهرة.

(٣) حكومة بومباي: هي الحكومة المختصة بشؤون الخليج العربي من مجموعة الحكومات التي انقسمت إليها شركة الهند الشرقية البريطانية. يُنظر: إبراهيم، ع. ع. (١٩٨١). حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي – دراسة وثائقية، دار المريخ، الرياض، ط١، ص٦٩. جمانة محمد راشد: التطورات السياسية في إمارة الشارقة ١٩١٤-١٩٧١، دار ومكتبة عدنان (بغداد)، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م، ص٢٥.

(٤) ملا حسين، (٢٠٢٣). الإمارات المتصالحة في رسائل ملا حسين – قراءة حديثة بالوثائق والمخطوطات، مرجع سابق. والعابد، ص. م. (١٩٧٦). دور القواسم في الخليج العربي (١٧٤٧-١٨٢٠). ط(١).بغداد: مطبعة العاني. ولوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي، مرجع سابق.١١

غير أن هذه الأحداث لم تؤدِّ إلى الاشتباك بين الإنجليز والقواسم، وإنما اكتفى ممثل شركة الهند الشرقية البريطانية في البصرة بالاحتجاج لدى شيخ القواسم على هذا العمل، الذي عَدَّهُ عملًا عدوانيًا وذلك باعتبار الفايبر تابعة لبحرية بومباي، وأجاب الشيخ صقر على ذلك الاحتجاج بأن هذا الهجوم لم يقع إلا بعد أن أطلقت الفايبر النيران على القوارب التابعة للقواسم، وأكد أنه ليس بين القواسم والإنجليز أية خلافات، وأن القواسم ليس لهم سوى عدو واحد، وهو سلطان مسقط(١).

وقد قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بإنشاء عدد من القواعد العسكرية في مواقع استراتيجية؛ وذلك لضمان سيطرتها العسكرية في المنطقة. على سبيل المثال، فإن قاعدة بوشهر في إيران وقاعدة البحرين كانتا مركزين مُهمين لعملياتها العسكرية. كما قامت شركة الهند الشرقية البريطانية ببناء المستودعات والموانئ وتحصينها لحمايتها من الهجمات البحرية والبرية. وقد شملت التحصينات بناء أسوار قوية وأبراج مراقبة ومنشآت دفاعية أخرى، وذلك لضمان الأمان والاستقرار في المناطق الحيوية (٢).

حاولت شركة الهند الشرقية البريطانية الاستفادة من الخلافات القائمة بين القواسم وسلطان مسقط؛ حيث أرسلت أولى حملاتها العسكرية إلى الساحل المتصالح (٣) في عام ١٨٠٥م، وكان ذلك بسبب ازدياد عمليات القواسم ضد السفن البريطانية، ففي أواخر عام ١٨٠٤م استولى القواسم على سفينتين تابعتين للمستر صمويل مانيستي Samuel Manistee، وهو ممثل شركة الهند الشرقية في البصرة، وفي العام التالي ١٨٠٥م هاجم القواسم شركة الهند الشرقية البريطانية بأسطول مُكَوَّنٍ من أربعين سفينة شراعية وحربية (٤). وتم عقد هدنة بين القواسم والبريطانيين في عام ١٨٠٦م، (IOR/F/4/256/5646) ولم يمر عامان إلا ونقضت وتجددت الهجمات على البريطانيين، وطالب

(١) قاسم، ج. ز. (د.ت). الخليج العربي: دراسة لتاريخ الإمارات العربية في عصر التوسع الأوروبي الأول ١٥٠٧م–١٨٤٠م. مرجع سابق.

(٢) لوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي، مرجع سابق.

(٣) الساحل المتصالح أو عمان المتصالحة، يزيد طوله على ١٣٠ ميلًا ابتداءً من المدخل إلى الخليج العربي بالقرب من رأس مسندم، وانتهاءً بقرب شبه جزيرة قطر. يُنظر: العابد، ص. م. (١٩٧٦)، دور القواسم في الخليج العربي (١٧٤٧–١٨٢٠)، مرجع سابق، ص٦٤–٧٠.

(٤) لوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي، مرجع سابق.

القواسم بدفع إتاوة مقابل حرية التجارة في الخليج العربي، فما كان من البريطانيين إلا أن جهزوا حملة عسكرية لإخضاع القواسم عام ١٨٠٩م، ومع أن هذه الحملة فشلت في تحقيق أهدافها إلا أن القواسم أوقفوا نشاطهم البحري بشكل مؤقت(١).

وفي عام ١٨١٨م تمكنت قوات محمد علي باشا من إسقاط الدرعية، وضمت مناطق نجد والأحساء للدولة العثمانية، ومن جهة أخرى، جهز البريطانيون في ١٨١٩م حملة عسكرية كبرى استطاعت من خلالها أن تجبر المشيخات العربية على قبول معاهدة ثنائية، اختلفت بنودها بما يناسب كل مشيخة، إلا أن جميع المعاهدات نصت على وجوب تحرير الأسرى البريطانيين، بالإضافة إلى القبول المبدئي بالدخول بمعاهدة الصلح العامة مع بريطانيا، والتي عُقدت عام ١٨٢٠م، وتضمنت أحد عشر بندًا، نظمت العلاقة بين المشيخات العربية، وألزمتها بعدم التعرض للسفن البريطانية، بل والاعتراف بالسيادة البريطانية على الخليج: بإعطائهم حق تفتيش السفن العربية، وإلزامهم بتقديم سجلات سنوية عن حركة السفن في الخليج لبريطانيا(٢). وهكذا استطاعت بريطانيا تقييد المشيخات والإمارات العربية بمعاهدات عززت من سيطرتها في الخليج، ومنعت منافسيها من التوغل في منطقة الخليج. وفي هذا الوقت أصبحت أهمية الوجود البريطاني في الخليج ذات طابع استراتيجي، وأصبح التوجه البريطاني تحركه الاعتبارات السياسية بدلًا من المصالح التجارية، وهنا تأتي حملة نابليون على مصر ومحاولة الهجوم على الهند عن طريق الخليج العربي؛ لتعطي أهمية استراتيجية للخليج العربي.

وقد كانت هناك حملات بريطانية ضد قبيلة بني بوعلي(٣) في عمان ١٨١٠-١٨٢٣م، الحملة الأولى كانت عام ١٨٢٠م عندما اتهمت بريطانيا هذه القبيلة بالقرصنة، وانسحبت القوات البريطانية إلى مسقط بعد هزيمتهم في تلك الحملة، وجهزت بريطانيا حملة أخرى عام ١٨٢٣م، للهجوم علي هذه القبيلة، خاصة أن هزيمتهم في الحملة الأولى أثرت على البريطانيين، وبدأ التخوف على سمعتهم،

(١) IOR/F/4/415/10276 وثيقة حصل عليها الباحث من المكتبة البريطانية. وهي مراسلات من حكومة بومباي تحتوي على ملف من (٢٩ورقة).

(٢) العقاد. ص. (د.ت). الاستعمار في الخليج الفارسي، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة. ص٢١.

(٣) قبيلة بني بوعلي هي قبيلة غافرية عمانية تسكن الولاية الشرقية من عمان، وتسمى ولاية بني بوعلي في منطقة جعلان ورأس الحد والأشخرة. للمزيد : انظر. الخاطري. أ. ع.(٢٠١٥). الحملات البريطانية ضد قبيلة بني بو علي ١٨٢٠-١٨٢٣م. الشارقة: منشورات القاسمي.

وربما ظهور قبائل أخرى للتمرد ضد بريطانيا، ولذا قامت الحملة الثانية بقوة أكبر وذلك لتثبيت هيبتها أمام العالم، وكانت هذه الحملة أقوى من سابقتها، فقامت بهزيمة وكسر قبيلة بني بوعلي، بل أسرت أميرهم، وقامت بقتل كثير من أفرادها.

ويرى الباحث أن الهدف الرئيس للبريطانيين من هاتين الحملتين ضد هذه القبيلة الصغيرة كان القضاء على هذه القبائل العربية، وكانوا دائمًا يدَّعون أن الهدف من حملاتهم هو القرصنة التي تقوم بها هذه القبائل، على الرغم من أنه لم يثبت أن هناك حملات قرصنة قامت بها هذه القبيلة كما تقول الخاطري[1]، ويبدو للباحث أن بريطانيا ربما كانت تعتقد أنها لن تفرض سيطرتها وقوتها إلا عندما تقضي على ما تدعي أنهم يشكلون قرصنة ضد السفن البريطانية، ورأت أنها بعد قضائها على القواسم في عام ١٨١٩م، لن يكتمل انتصارها إلا بعد القضاء على هذه القبيلة.

وقد اتخذت بريطانيا موقفًا أكثر جدية بعد معاهدة عام ١٨٢٠م، فعيَّنت ممثلًا لها في ساحل عمان؛ وذلك ليشرف على شؤونها، ويكون حلقة وصل بين معتمدها في بوشهر وشيوخ الساحل، ومنذ ذلك الوقت أدى البريطانيون دور الوسيط بين شيوخ ساحل عمان؛ حيث إن معاهدة عام ١٨٢٠م لم تتطرق إلى منع الحروب البحرية؛ وبذلك أصبح البريطانيون يتطلعون لعقد مزيد من المعاهدات التي تساعد على استقرار شواطئ الخليج العربي، ولذلك دعوا مشيخات الخليج العربي لعقد معاهدة عدم اعتداء عام ١٨٣٥م، حيث ألزمت كافة الأطراف بوقف الاعتداءات لمدة سنة ونصف، وتم تجديدها بعد ذلك بشكل سنوي حتى عام ١٨٤٣م، والذي جددت فيه معاهدة الهدنة البحرية لمدة عشر سنوات، وما أن انقضت المعاهدة في عام ١٨٥٣م، حتى جددت المعاهدة بشكل دائم، وعُرفت بمعاهدة السلام البحري الدائم التي عززت من مكانة بريطانيا في الخليج[2]. وفي هذه الفترة لم يكن للدول الأوروبية مطامع ونفوذ يُذكر في الخليج باستثناء فرنسا التي استطاعت عقد معاهدة تجارية مع مسقط عام ١٨٤٤م[3].

(١) الخاطري. أ. ع.(٢٠١٥). الحملات البريطانية ضد قبيلة بني بو علي ١٨٢٠-١٨٢٣م، مرجع سابق.
(٢) القاسمي، س. م. (٢٠١٣). القواسم والعدوان البريطاني ١٧٩٧ – ١٨٢٠م. ط(١). الشارقة: منشورات القاسمي. ص٥٧.
(٣) فارس، ع. ع. (١٩٩٧). شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م. ط(١). الشارقة: المسار للدراسات والاستشارات والنشر.

بناء على ما سبق، يتضح أن شركة الهند الشرقية شنَّت حملات عسكرية واسعة ضد المقاومة العربية، ممثلةً في القواسم، والتي اصطلحت على تسميتهم بالقراصنة الذين كانوا يُشكلون تهديدًا مباشرًا لتجارتها، فاستخدمت القوة البحرية الكبيرة، بما في ذلك السفن الحربية المدججة بالسلاح. كما دخلت شركة الهند الشرقية البريطانية في صراعات مع القوى المحلية التي كانت تعارض وجودها أو تهدد مصالحها؛ إذ خاضت شركة الهند الشرقية البريطانية حروبًا ضد القواسم، الذين كانوا يسيطرون على أجزاء كبيرة من التجارة البحرية في الخليج، وقامت بتدمير قواعدهم البحرية. ولضمان استمرار نفوذ شركة الهند الشرقية البريطانية، حافظت شركة الهند الشرقية البريطانية على وجود عسكري دائم في المنطقة وذلك من خلال نشر قواتها في قواعد مختلفة، والتأكد من جاهزيتها للتدخل في أي وقت. هذا الوجود المستمر ساعد في ردع أي تهديد محتمل لمصالحها.

ومن الشواهد المهمة على تدخل شركة الهند الشرقية عسكريًا وسياسيًا ما قام به الكابتن بروس من قِبل الكولونيل واردن، ممثل الحكومة البريطانية بالهند، من تغيير نواب مسلمين في بلاد الهند في ولاية تونك [١] التي تقع على جزء من راجبوتانا المسلمة، والتي تحيط بمناطق تقع تحت سيطرة أمراء الهندوس، فقامت الحكومة البريطانية بالهند بالتدخل مع حكومة لاوا ودعمهم ضد المسلمين[٢] IOR/R/15/1/18, f 34، وهذا يُظهر لنا الحقد الذي كانت تتعامل به هذه الحكومة ضد المسلمين هناك.

٢-التطور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية:

قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بتدريب القوات المحلية وتسليحها، وذلك لضمان قدرتها على حماية المصالح البريطانية في المنطقة. وقد شمل التدريب تعليم الجنود المحليين التكتيكات العسكرية الحديثة، واستخدام الأسلحة الأوروبية المتقدمة. كما أنها قامت بالاستثمار في تطوير قدراتها العسكرية، من خلال بناء أسطول بحري قوي، وتجهيز قواتها بالأسلحة الحديثة. وهذا الاستثمار في

(١) ولاية تونك تقع في إقليم راجبوتانا على ضفة نهر اليمنى من نهر بناس، تقع على بعد ٢١٨ ميلاً جنوب غرب دلهي، وقد تم تأسيس هذه الولاية عام ١٨٧١م. للمزيد عن هذه الأحداث انظر: حسن. ح. أ.(١٤٤١هـ). الحج إلى الكعبة والرحلة إلى تشارينغ كروس. تحقيق: أحمد حامد القضاة. أحمد عبدالعزيز العيدي. ترجمة: يارا اللقطة.

(٢) IOR/R/15/1/18, f 34v. رسالة من فرانسيس واردن، السكرتير الأول للحكومة في بومباي، إلى ويليام بروس، المقيم البريطاني في بوشهر وتاريخ ٢٥ ديسمبر ١٨١٦.

التسليح والتدريب جعلها قوة لا يستهان بها في منطقة الخليج العربي [١]. وقد استغلت شركة الهند الشرقية البريطانية النزاع بين الشاه عباس الصفوي والبرتغاليين كفرصة مناسبة للدخول إلى السوق الفارسية، خاصة عند تحسن العلاقة بين الأخوين (السير روبرت شيرلي–[٢]Sir Robert Shirly)، وأخيه (أنطوني شيرلي[٣] Anthony Shirly)، اللذين نالا ثقة الشاه؛ حتى إنه رفع أحدهما ليكون سفيرًا له في أوروبا ولإجراء الاتصالات مع الحكومات والدول الأوروبية، ورأى في الإنجليز حلفاء طبيعيين ضد العثمانيين والبرتغاليين أعدائه التقليديين، وهو ما جعل الأخوين شيرلي يقومان بتأسيس وحدات الجيش الفارسي على النمط الأوروبي الحديث، وتمكنا في وقت قياسي من تجنيد وتدريب اثني عشر ألف رجل، كما زوَّدا الجيش بأحدث البنادق الإنجليزية (حوالي ستين ألف بندقية)، وتزويده كذلك بالمدافع، وذلك في الوقت الذي كان فيه الشاه عباس في حاجة ماسة إلى تلك التجهيزات العسكرية لحربه مع العثمانيين[٤].

لقد أدى تطور هذه العلاقات التجارية إلى توسع العلاقات السياسية ما بين شركة الهند الشرقية البريطانية والولاة العثمانيين الذين وجدوا ما يحقق مصالحهم المشتركة المتمثلة في وقف الحركات المسلحة ضدهم، وذلك من خلال الدعم الذي قامت به شركة الهند الشرقية البريطانية لدعم الوالي العثماني سليمان باشا، وذلك بإرسال سفينتها سوالو (Swallow) إلى ميناء البصرة؛ من أجل مساندته ودعمه في صراعه مع قبيلة بني كعب[٥]، وهو ما شجع تجارة الإنجليز في ولايات العراق

(١) بالغريف، ت. (٢٠٠٥). ساحل القرصنة. ط(١). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

(٢) روبرت شيرلي (Sir Robert Shirley or Sherley)،(١٥٨١–١٦٢٨ م) رحالة ومغامر إنجليزي، وهو الشقيق الأصغر للسير أنتوني شيرلي والسير توماس شيرلي الثاني. اشتهر بمساعدته في تحسين الجيش الفارسي الصفوي وتحديثه وفقًا للنموذج البريطاني، بناء على طلب الشاه عباس الأول الصفوي. وقد نجح في ذلك، وأصبح الصفويون منذ ذلك الحين قوة مساوية لمنافسهم اللدود الإمبراطورية العثمانية. (Spencer C. Tucker, ed. A Global Chronology of Conflict: From the Ancient World to the Modern Middle East. 6 vols. Santa Barbara: ABC-Clio, 23 dec. 2009, p. 544).

(٣) السير أنتوني شيرلي (Sir Anthony Shirley or (Sherley)، (١٥٦٥– ١٦٣٥ م) بحار ورحالة إنجليزي سجن عام ١٦٠٣م، بأمر الملك جيمس الأول، وبسببه نجح مجلس العموم البريطاني بتأكيد فرض إحدى امتيازاته –حرية أعضائه من الاعتقال– في وثيقة تعرف باسم استمارة الاعتذار والرضا.
(Spencer C. Tucker, ed. A Global Chronology of Conflict:, p. 545).

(٤) عبد الله بن علي آل خليفة: شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠–١٨٥٨م، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، ٢٠٢٢م، ص١٥٢.

(٥) المرجع السابق، ص١٥٣.

أثناء فترة حكم سليمان باشا، وبموجب ذلك قدمت شركة الهند الشرقية البريطانية مساعدتها العسكرية للدولة العثمانية خلال الأعوام (١٧٦٢-١٧٦٥م)، وتضمنت إرسال عدة سفن حربية لتساعد على قمع عصيان قبيلة بني كعب في منطقة شط العرب.

لقد تطوَّر الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية مع مرور الوقت، وكان من نتائج ذلك أن أصبحت شركة الهند الشرقية البريطانية هي صاحبة السلطة العليا ببلاد الهند، هذه السلطة التي خوَّلت لها القيام بعمليات النهب والسلب والغزو في الأراضي الهندية لتمويل مشترياتها، ولشرائها بعد هذا قسرًا بالأسعار التي تحددها، وأخذت تتحيَّن الفرصة لذلك لإحداث ضربتها في الخليج العربي، وعلى الرغم من سوء ممارسات شركة الهند الشرقية، فقد درجت وثائقها ووثائق حكومة مومباي البريطانية على وصف القواسم بالقراصنة[١]، وقد روَّجوا لهذا المفهوم، وخاصة من قِبَل تشارلز

(١) إن الهجمات من قِبَلِ القواسم على السفن الأوربية التي كانت تعبر خليج عمان والخليج العربي إلى بلدان الشرق الأقصى أكسبت القواسم شهرة واسعة في الأوساط الأوربية، ولكن في السنوات الأولى من القرن التاسع عشر بدأ حرص الدول الاستعمارية، ولاسيما بريطانيا على تصفية المقاومة العربية تبريرًا للسيطرة الاستعمارية، فألصقت عديدًا من الاتهامات بالقواسم، وأطلقت صفة القراصنة على نشاطهم البحري؛ حتى أصبح الساحل العربي الذي تقوم عليه منطقة الإمارات يعرف في الخرائط الأوربية التي ظهرت حتى القرن التاسع عشر الميلادي باسم ساحل القراصنة، بمعنى أنه نظرًا لنشاطات القواسم التجارية الواسعة في الخليج وخارجه كانوا هدفًا رئيسًا لمثل هذه الاتهامات الباطلة بالقرصنة، ومن ثم كان أي سوء حظ تتعرض له السفن البريطانية في الخليج، وأحيانًا خارجه، يُعزى إلى "قراصنة" القواسم، وكانت كل حادثة تُعد بيقين حتمي نتيجة لاعتداء "قراصنة القواسم"، حتى لو لم يكن للقواسم أية علاقة بهذه الحوادث. يُنظر: صلاح أبو السعود: الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي، ص٣٣، ٣٨. انظر: مها بنت علي بن عامر آل خشيل: القرصنة الإنجليزية ضد السفن الهندية وأثرها في شركة الهند الشرقية خلال القرن الحادي عشر الهجري/السابع عشر الميلادي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، السنة (٤٢)، العدد (١٦٣)، ٢٠١٦، ص١٩٧-١٩٨.

بالغريف Charles Palgrave الذي كان يشغل منصب المستشار البريطاني في البحرين ١٩٢٦-١٩٥٦م في كتابه "ساحل القراصنة[١]" [٢].

كل ما سبق لا يمنع أن البريطانيين دحضوا هذا الادعاء، ممثلًا في وصف ما يقوم به القواسم من دفاعهم عن أنفسهم وبلادهم، ووقوفهم في وجه شركة الهند الشرقية خاصةً والحكومة البريطانية عامة بالقرصنة، حيث أشار المعتمد البريطاني، في أول زيارة له للمنطقة، إلى أن موضوع القرصنة أمر مبالغ فيه، وأن هذا الوصف تم اتخاذه ذريعة من أجل السيطرة على الخليج العربي [٣].

٣- الأثر السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية:

كان لوجود شركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي أثره السياسي والعسكري في تحقيق أهداف شركة الهند الشرقية البريطانية في منطقة الخليج العربي، وكان من أهم تلك الآثار:

١. المنافسة التجارية بين القواسم وشركة الهند الشرقية البريطانية؛ حيث كانت طبيعة نشأة القواسم ملاحية تجارية. ولهذا حدثت منافسة بينهم وبين جيرانهم من عرب الخليج في

(١) وقد تحدث الدكتور سلطان عن اتهام القواسم بالقرصنة، فقال: "كانت الشائعات تؤخذ على أنها حقائق مسلمة، وتضاف إليها الروايات المحفوفة بالشك والريبة، ثم تقدم على أنها تقارير قدمها المندوبون البريطانيون الذين حاولوا تقصي كل حادثة، والبرهنة على أنها من عمل قراصنة القواسم الأشرار، وكلما تعذر تعيين الفاعل الحقيقي جاء التقرير بأن القواسم هم المسؤولون عن الحادث دون أدنى شك، وكلما أراد المندوبون أو المقيمون أن يبرروا عملًا أو يدافعوا عن سياسة أو سلوك نحو حادثة، كانوا يجدون في القواسم ضحية سهلة، ويلقون باللوم جزافًا عليهم، لقد كانت كل تلك الاتهامات جزءًا من سياسة متعمدة يمكن وصفها بأنها (الأكذوبة الكبرى)"؛ ثم تابع حديثه موضحًا أن شركة الهند الشرقية بدأت سلوك هذا النهج ممثلًا في إلصاق التهم جزافًا بالقواسم، ومسلطًا الضوء على الهدف الرئيس من سلوك البريطانيين لهذا المسلك، فقال: "وبدأت شركة الهند الشرقية تنفيذ تلك السياسة، وبدأت صيحات الاستغاثة الكاذبة، وردد المندوبون والمقيمون التابعون لها في الخليج تلك الصيحات بهمة ونشاط، وعملوا على تثبيت الأكذوبة الكبرى ليجدوا مبررًا لاستخدام قواتهم البحرية وسفنهم الحربية لحماية تجارهم". انظر: القاسمي، س. م. (٢٠١٣). القواسم والعدوان البريطاني ١٧٩٧ – ١٨٢٠م ، مرجع سابق، ص٥٩.

(٢) فارس، ع. ع. (١٩٩٧). شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م. والفارس، م. ف. (٢٠٠٠). الأوضاع الاقتصادية في إمارات الساحل (١٨٦٢-١٩٦٥م).ط(١). أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. وبالغريف، ت. (٢٠٠٥). ساحل القرصنة. ط(١). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

(٣) البدواوي، س. م. (٢٠٠٨). الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لموانئ الساحل العربي للخليج كما تعكسها تقارير المسح البريطاني ١٨٢٠-١٨٦٣م. حوليات آداب عين شمس. والهامور، س. ع. (٢٠٢٣). أسطورة القرصنة في الخليج العربي ١٧٤٧ – ١٨٢٠م. مجلة وقائع تاريخية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، العدد ٣٩.

البحرين ومسقط. ومن الطبيعي أن تحدث هذه المنافسة أيضًا بين القواسم ونشاط شركة الهند الشرقية الإنجليزية في الخليج العربي، وخاصة حينما تنتهج شركة الهند الشرقية البريطانية سياسة الاحتكار، وتتقاتل مع غيرها من القوى الأوروبية من هولنديين وفرنسيين. ويبدو للباحث أن هذا التنافس قد عزَّز من وجود الدول الأوروبية في الخليج العربي ليس بالجانب التجاري فحسب؛ بل على مستوى السلطة السياسية والعسكرية في المنطقة.

٢. ارتباط شركة الهند الشرقية بمعاهدة صداقة وتعاون مع عمان في مسقط منذ عام ١٧٩٨؛ وذلك درءًا لخطر حملة متوقعة من نابليون في مصر ضد الهند، بالتعاون مع حاكم مسقط. وكان هنالك عداء شديد بين حكام دولة البوسعيد منذ نشأتهم عام ١٧٤٣ وبين حكام حلف القواسم في رأس الخيمة. وقد ساعد الإنجليز بالمال والسلاح، بل والمشاركة حكام البوسعيد في مسقط ضد القواسم، كما هو واضح في حملة ١٨٠٥ ضد مواقع القواسم في جزيرة الجسم. وهكذا استعر وتطوَّر الصدام بين الإنجليز والقواسم. ويعتقد الباحث أن استمالة القبائل العربية في الخليج كانت نهجًا اتبعه الفرنسيون والبريطانيون على حدة لتحقيق غاياتهم الاستعمارية والتجارية في منطقة الخليج العربي.

٣. أثَّر اعتناق القواسم للمذهب السلفي منذ عام ١٨٠٠ على الوضع، فأصبح القواسم يمثلون القوة البحرية للدولة السعودية الأولى. وهنا أضاف الجانب الديني عاملًا جديدًا في العداء بين الإنجليز والقواسم، وخاصة حينما استدعى الحاكم الشرعي للقواسم الشيخ سلطان بن صقر إلى الدرعية عام ١٨٠٨م، وهنالك حجزه لعدم مباركته هذا

النشـاط الجديد. وبعد أن فقد القواسـم القيادة الشـرعية الحكيمة انطلقوا يجاهدون في البحر ضد كل من خالفهم [١].

يستنتج الباحث أن دخول القرن التاسع عشر الميلادي هو البداية الحقيقية للتوسع البريطاني في الخليج، خاصة بعد نقل مستودعات شركة الهند الشرقية البريطانية إلى بوشهر، بسبب موقعها الجيد والآمن لسفن شركة الهند الشرقية البريطانية؛ لذا اتخذت شركة الهند الشرقية البريطانية من بوشهر مقرًا للوكالة أو للمقيمية السياسية في الخليج العربي[٢]. لذا برزت بوشهر كوجهة راعية للأهداف السياسية والعسكرية لحكومة الهند البريطانية في منطقة الخليج العربي، ومن أجل ذلك فإنه بقدوم عام ١٨٢٣م، تم تغيير طبيعة عمل المقيم السياسي في بوشهر؛ إذ أنيطت به الصفة السياسية، علاوة على مهام المقيمية السابقة وهي: البريدية والتجارية والاستخباراتية، وهو ما منح المقيم فيها الإشراف على أمن الخليج العربي؛ تنفيذًا للمعاهدات التي قامت بإبرامها بريطانيا مع مشيخات الخليج العربي، فيما أنيط بحكومة الهند تعيين المقيمين السياسيين في بوشهر، والذي تراوح ما بين الأشخاص ذوي العقلية العسكرية والمدنية والسياسية[٣].

ما سبق طرحه يوضح أن الدور العسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية كان له تأثير كبير في تأمين المصالح التجارية والسياسية البريطانية في منطقة الخليج العربي، من خلال الحملات العسكرية، وإنشاء التحصينات، واستخدام الأسطول البحري؛ إذ تمكنت شركة الهند الشرقية البريطانية من فرض سيطرتها ونفوذها على المنطقة، وضمان استقرارها، وحماية طرق التجارة. وقد تركت هذه الأنشطة العسكرية أثرًا طويل الأمد على الجغرافيا السياسية والتاريخ العسكري لمنطقة الخليج العربي.

وقد اطلع الباحث على عدد من الوثائق البريطانية، والتي يزعم فيها البريطانيون أنهم يتعرضون لهجوم قراصنة على السفن البريطانية في المحيط الهندي (IOR/F/4/288/6503). ويظهر للباحث أن

(١) ملا حسين، (٢٠٢٣). الإمارات المتصالحة في رسائل ملا حسين – قراءة حديثة بالوثائق والمخطوطات، مرجع سابق.

(٢) عبد الله بن علي آل خليفة: شركة الهند الشرقية الإنجليزية ١٦٠٠-١٨٥٨م. مرجع سابق.

(٣) المرجع السابق.

هذه الادعاءات كانت مجرد مزاعم، حاولت شركة الهند الشرقية البريطانية من خلالها فرض سيطرتها على منطقة الخليج العربي(١).

إن تلك الجهود السياسية والعسكرية المكثفة التي قامت بها شركة الهند الشرقية البريطانية بهدف تدعيم نفوذ بريطانيا على الخليج، توضح إلى أي مدى بلغت قوة شركة الهند الشرقية البريطانية، كما يتضح أن اهتمام شركة الهند الشرقية البريطانية في البداية كان منصبًا على الناحية التجارية بالدرجة الأولى، وذلك بهدف السيطرة على ثروات منطقة الخليج وتجارة الشرق من جهة، وتصريف بضائعها ومنتجاتها من جهة أخرى، إلا أن هذا الاهتمام ما لبث أن تبلور إلى اهتمام سياسي وعسكري في منطقة الخليج العربي آنذاك. بمعنى أنه كان لشركة الهند الشرقية البريطانية دورٌ حاسمٌ وبارز في تشكيل السياسة في الخليج العربي، من خلال التحالفات والمعاهدات والتدخلات العسكرية والدبلوماسية؛ إذ إن تأثيرها لم يكن مقتصرًا على الجانب التجاري فقط، بل امتد ليشمل الجوانب السياسية والعسكرية أيضاً؛ وهو ما أسهم في تشكيل واقع منطقة الخليج العربي لعدة عقود.

الخاتمة:

أولًا. النتائج:

بعد دراسة موضوع الدور السياسي والعسكري لشركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي، والذي يُعد محاولة لإثراء الدراسات والبحوث العربية التي أجريت عن الخليج العربي، يستخلص الباحث هذه النتائج التالية:

- إن منطقة الخليج العربي تشكل هدفًا حيويًا لأطماع الدول الكبرى، وخاصة بريطانيا والاتحاد السوفييتي، والولايات المتحدة الأمريكية، سواء للأهمية الاقتصادية للمنطقة أو للموقع الاستراتيجي المهم لها.
- إضافة إلى ذلك، فإن الموقع الجغرافي أيضًا كان السبب المباشر في جعله شريانًا للمواصلات البحرية وطريقًا رئيسًا للتجارة، وبالتالي فقد أصبح بعد الحرب العالمية الثانية موقعًا للصراع المرير بين القوى الكبرى.

(١) تقرير أعده الملازمان جيمس واتكنز وجون هول، يقدم قائمة بمحتويات أربعة مراكب داو احتُجزت في سورات، ٣ ديسمبر ١٨٠٨. IOR/F/4/288/6503، ص. ١٠٥ظ.

- التجارة والوجود الاستيطاني: كانت التجارة أساس نشاط شركة الهند الشرقية البريطانية في المنطقة؛ حيث قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بإنشاء وتطوير مستوطنات وقواعد تجارية في مختلف الموانئ والجزر في الخليج العربي. وكانت هذه المستوطنات تعمل بمثابة مراكز تجارية، وتمثل نقاط قوة استراتيجية لشركة الهند الشرقية البريطانية.
- السيطرة السياسية: تعززت سلطة شركة الهند الشرقية البريطانية في الخليج العربي على مر الزمن، وباتت لديها قدرة كبيرة في التأثير على الشؤون السياسية في المنطقة. وكانت شركة الهند الشرقية البريطانية تتعامل مع الحكام المحليين، وتوقع اتفاقيات ومعاهدات معهم، وكذلك كانت تتدخل في الصراعات الداخلية بين القادة المحليين لتحقيق مصالحها.
- الحماية العسكرية: كجزء من نشاطها التجاري، قامت شركة الهند الشرقية البريطانية بتقديم الحماية العسكرية لمصالحها في المنطقة؛ حيث أنشأت شركة الهند الشرقية البريطانية وأدارت قوات عسكرية تابعة لها، تشمل الجنود والسفن الحربية، بهدف حماية السفن التجارية والمستوطنات والمصالح الاقتصادية البريطانية في المنطقة.
- الهيمنة الاقتصادية: بفضل نجاحها التجاري والسياسي، استطاعت شركة الهند الشرقية البريطانية تحقيق هيمنة اقتصادية في المنطقة؛ فقد كانت تسيطر على تجارة البحر العربي، وتتحكم في تدفق السلع والثروات من المنطقة؛ وهو ما أدى إلى تأثير كبير على الاقتصاد المحلي والتجارة في منطقة الخليج العربي.
- أدَّتْ شركة الهند الشرقية البريطانية دورًا حاسمًا في تشكيل تاريخ منطقة الخليج العربي من خلال تدخلاتها السياسية والعسكرية هناك، وعلى الرغم من أن أنشطتها أسهمت في تطوير البنية التحتية وتعزيز التجارة، إلا أنها خلفت آثارًا سلبية كبيرة؛ مثل الاستغلال الاقتصادي والنزاعات المحلية.

ثانيًا. التوصيات:

- ينبغي دراسة تاريخ تدخلات شركة الهند الشرقية البريطانية من منظور متعدد الأبعاد لفهم جميع التأثيرات الإيجابية والسلبية بشكل متوازن.
- ضرورة الإكثار من البحوث والدراسات عن منطقة الشرق الأوسط من خلال الوثائق العربية والعثمانية.
- الاهتمام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالقوى العالمية، وتنافسها في منطقة الشرق الأوسط، والحصول على المعلومات من دور الأرشيفات العالمية المختلفة؛ مثل الأرشيف البريطاني والفرنسي والهولندي والألماني وغيرها، وعمل دراسات مقارنة بين المصادر الأولية والثانوية، واستقصاء الحقائق من خلال الدراسات والبحوث.
- يجب تعزيز التعاون الدولي لحماية الموارد المحلية، والحد من الاستغلال الاقتصادي في المناطق ذات التاريخ الاستعماري.
- حماية التراث الثقافي والمحافظة على الهوية الثقافية للمجتمعات المحلية التي تأثرت بالتدخلات الأجنبية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبا حسين، ع. ع. (١٩٩٠). العلاقات التاريخية بين البحرين والهند. مجلة الوثيقة. مركز عيسى الثقافي. مركز الوثائق التاريخية. مجلد ٩. العدد ١٧.

إبراهيم، ت. ع. ج. (٢٠١٩). سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج العربي (١٨٢٠ – ١٨٦٦م). ط (١). العراق: دار عدنان.

إبراهيم، ع. ع. (١٩٨١). حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي – دراسة وثائقية. ط(١). الرياض: دار المريخ.

إبراهيم، ع. ع. (٢٠١٧). بريطانيا وإمارات الساحل: دراسة في العلاقات التعاهدية. ط (١). العراق: دار ومكتبة عدنان.

إبراهيم، م. ك. (١٩٩٦). البحرين في الوثائق البريطانية. مركز عيسى الثقافي، مركز الوثائق التاريخية، المجلد (١٥)، العدد (٣٠).

ابن فلاح، ع. ر. س. (٢٠٠١). سلطان بن صقر القاسمي ودوره السياسي في الخليج العربي (١٨٠٣-١٨٦٦م)، رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية – كلية الدراسات العليا.

أبو السعود، ص. (٢٠١٥). سليل القواسم الأمجاد الشيخ سعود بن صقر القاسمي. ط (١). القاهرة: مكتبة النافذة.

أبو السعود، ص. (٢٠١٦). الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي. ط (١). القاهرة: دار الكتب والدراسات العربية.

إسماعيل. ج. (١٩٧٨). سياسة بريطانيا في الخليج والكويت في القرن التاسع عشر. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. سنة ٤. العدد ١٦.

آل خليفة. ع. ع. (٢٠٢٢). شركة الهند الشرقية الإنجليزية (نشأتها وقوتها وأفولها ١٦٠٠-١٨٥٨م). مجلة جامعة الملك عبد العزيز. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز. المجلد ٣٠. العدد ٢.

آل خليفة، م. م. (٢٠٠٢). سبز أباد ورجال الدولة البهية، قصة السيطرة البريطانية على الخليج العربي، كلية الآداب، جامعة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (٢).

أمين. ع. م. (٢٠٠٧). القوى البحرية في الخليج العربي في القرن الثامن عشر، ط ١. دار الوراق للنشر والتوزيع. بغداد.

بالغريف، ت. (٢٠٠٥). ساحل القرصنة. ط (١). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

البدواوي، س. م. (٢٠٠٨). الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لموانئ الساحل العربي للخليج كما تعكسها تقارير المسح البريطاني ١٨٢٠-١٨٦٣م. حوليات آداب عين شمس.

بن عامر آل خشيل، م. (٢٠١٦). القرصنة الإنجليزية ضد السفن الهندية وأثرها في شركة الهند الشرقية خلال القرن الحادي عشر الهجري/ السابع عشر الميلادي. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد(١٦٣). ص (١٩٧-١٩٨).

التدمري، أ. ج. (د.ت). الجزر العربية الثلاث – دارسة وثائقية. ط (١). أبوظبي: مطبعة رأس الخيمة الوطنية.

تومانوفيتش، ن. ن. (٢٠٠٦). الدول الأوربية في الخليج العربي من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر. ط (١). دبي: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.

حافظ جاد، س. ح. (٢٠٢١). القوانين والمراسيم في الهند قبل الاحتلال البريطاني ١٦٠٠ – ١٧٠٧م. المجلة العلمية– كلية الآداب جامعة دمياط، ١٠(٢)، ص٢٠٠.

الحمدي، ص. ف. (٢٠٠٩). الاهتمام البريطاني بالبحرين حتى عام ١٨٤٠ م. مركز عيسى الثقافي، مركز الوثائق التاريخية الوثيقة، ٢٨ (٥٦)، ص ص. ٧٤-١٠٥.

الخاطري. أ. ع.(٢٠١٥). الحملات البريطانية ضد قبيلة بني بو علي ١٨٢٠ – ١٨٢٣م. الشارقة: منشورات القاسمي.

الخياط، م. أ. (١٩٨١). أهمية البحر الأحمر كبحيرة سلام عربية. في دارة الملك عبد العزيز، المجلد (٦)، العدد (٢).

سرحان، ن. ع. (٢٠٠٦م). تطور العلاقات البريطانية العمانية منذ أواخر القرن ١٨ حتى أواخر القرن ١٩ م. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. العدد (١٢٢).

سلوت، ب. ج. (١٩٩٣). عرب الخليج (١٦٠٢-١٧٨٤ م). الطبعة الأولى. أبو ظبي: مركز دراسات سيلام.

سنان، م. ب. (٢٠١٦). إمارة الشارقة ط(١). دمشق: دار نوران.

السيد، م. (٢٠١٨). الخليج العربي .. الدول و الإمارات. ط (١) الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الشعيلي، م. ب. ح. (٢٠١٥). اتحاد القواسم وصراع المصالح في الخليج العربي ١٧٦٣-١٨٢٠م. مجلة البحث العلمي في الآداب، العدد (١٦)، ج ١، ص. ١٠٠-١٢٠.

الشيخلي، ص. (٢٠١٤م). الإمارات وما جاورها من البلدان في جذورها التاريخية في العصور الإسلامية والحديثة. ط (١). دمشق: دار الوراق للنشر والتوزيع.

الصاعدي. م .د.(٢٠٢٢). الأطماع البريطانية في الخليج العربي ١٦١٥-١٩٢٣م،: دراسة تاريخية تحليلية. مجلة القلزم للدراسات التاريخية، مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر والاتحاد الدولي. العدد (١٨).

الصالحي، ع. م. (د.ت). السياسة البريطانية في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٤٣م. مجلة كلية الآداب، الجامعة العراقية، العدد (٤). ص (٤٤٠).

الصايغ، ف. (٢٠٠٠). الإمارات العربية المتحدة من القبيلة إلى الدولة ط (١). القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

الطفيلي، إ. ح، و الجبوري، هـ. م. (٢٠٢٠). شركة الهند الشرقية—البريطانية ودورها التجاري والسياسي في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، المجلد ١٢، العدد (٤٩).

العابد، ص. م. (١٩٧٦). دور القواسم في الخليج العربي (١٧٤٧-١٨٢٠). ط (١).بغداد: مطبعة العاني.

عبد الرؤوف، س. (د. ت.). اتفاقيات بريطانيا ومعاهداتها مع إمارات الخليج العربية (١٧٩٨ – ١٩١٦م) فصول من الهيمنة والتفتت. مجلة تاريخ العرب والعالم، ١٨ (١٧٦). ص ٢٨٩.

عبد الله، م. م. (١٩٨١). دولة الإمارات العربية المتحدة وجيرانها. ط(١). القاهرة، مصر: دار القلم

عبد الله، م. م. (١٩٩٩). قراءة حديثة في تاريخ دولة الإمارات العربية المتحدة. ط(١) أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

العقاد. ص. (د.ت). الاستعمار في الخليج الفارسي، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

العيدروس، م. ح. (١٩٩٦). تنافس شركتي الهند الشرقية الهولندية والبريطانية في بندر عباس ١٦٢٣ – ١٦٤٥م. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٢١(٨٠)، ١٥٧.

العيدروس، م. ح. (١٩٩٨). تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر. ط (٢). القاهرة: دار عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

العيدروس، م. ح. (٢٠٠٢). التطورات السياسية في الإمارات العربية (١٩٣٢-١٩٧١م). ط (١) . دبي: دار العيدروس للكتاب الحديث.

غباش، م. ع. (١٩٨٧). الجماعات الطبقية قديمًا وحديثًا لمجتمع الإمارات العربية المتحدة [رسالة دكتوراه، كلية الآداب، قسم الاجتماع، جامعة القاهرة].

فارس، ع. ع. (١٩٩٧). شركة الهند الشرقية البريطانية ودورها في تاريخ الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨م. ط(١). الشارقة: المسار للدراسات والاستشارات والنشر.

الفارس، م. ف. (٢٠٠٠). الأوضاع الاقتصادية في إمارات الساحل (١٨٦٢-١٩٦٥م).ط(١). أبوظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

الفقي، ع. ع. (٢٠٠٢). بلاد الهند في العصر الإسلامي منذ فجر الإسلام وحتى التقسيم. ط(١)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

قاسم، ج. ز. (د.ت). الخليج العربي: دراسة لتاريخ الإمارات العربية في عصر التوسع الأوروبي الأول ١٥٠٧م-١٨٤٠م. ط (١). القاهرة: دار الفكر العربي.

قاسم، ج. ز. (١٩٧٥). بريطانيا والخليج العربي في الحرب العالمية الأولى. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربي، العدد (٣)، ص ٢٩٤.

القاسمي، س. ب. م. (٢٠١٣). القواسم والعدوان البريطاني ١٧٩٧ – ١٨٢٠م. ط (١). الشارقة: منشورات القاسمي.

القريشي، ص. م. ر. (٢٠٢١). ثورة الهند ١٨٥٧م تجاه الإدارة البريطانية والموقف الفرنسي منها. رسالة دكتوراه، حوليات آدب عين شمس. جامعة عين شمس، كلية الآداب.

لوريمر، ج. ج. (١٩٦٨). دليل الخليج – القسم التاريخي. ط (١) ج (٢)، قطر: قسم الترجمة بمكتب صاحب السمو أمير قطر.

لوريمر، ج. ج. (١٩٩٦). دليل الخليج العربي، ج ٣.

ليونوفيتش, م. ف. (٢٠٠٩). حلف القواسم وسياسية بريطانيا في الخليج العربي في القرن السابع عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر. ط (١). دبي: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.

ماكلوكلين، ل. (١٩٩٧). تاريخ الإمارات العربية المتحدة: مختارات من أهم الوثائق البريطانية ١٧٩٧ – ١٩٦٥م. جزء (٢). لندن: مركز لندن الدراسات.

مايلز، س. ب. (٢٠١٦). الخليج العربي: بلدانه وقبائله، ط (٢). مسقط: وزارة التراث والثقافة.

مجبل، قطران عباس. (٢٠٢١). النشاط التجاري لشركة الهند الشرقية البريطانية ١٦٠٠-١٦٦٨: دراسة تاريخية، مجلة الآداب، جامعة بغداد – كلية الآداب، ع١٣٧. ص ص ١٧٩ – ١٩٢.

محمد راشد، ج. (٢٠١٥). التطورات السياسية في إمارة الشارقة ١٩١٤-١٩٧١. (رسالة ماجستير غير منشورة). دار ومكتبة عدنان، بغداد.

ملا حسين، (٢٠٢٣). الإمارات المتصالحة في رسائل ملا حسين – قراءة حديثة بالوثائق والمخطوطات، تعليق، خالد السويدي، ط (١)، سوريا: دار نور حوران للدراسات والنشر والتراث.

مي محمد آل خليفة، م. (٢٠٠٢). سبز أباد ورجال الدولة البهية، قصة السيطرة البريطانية على الخليج العربي. مجلة العلوم الإنسانية. كلية الآداب، جامعة البحرين العدد (٢).

النجار. م. ع. (١٩٧٨). شركة الهند الشرقية – ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠ – ١٨٥٨. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، السنة ٤، العدد ٥.

الهامور، س. ع. (٢٠٢٣). أسطورة القرصنة في الخليج العربي ١٧٤٧ – ١٨٢٠م. مجلة وقائع تاريخية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، العدد ٣٩.

يحيى، أ. ع. (٢٠١٠). التكوين السكاني في إيران القديمة. مجلة دورية كان التاريخية: المستقبل الرقمي للدراسات التاريخية (KAN) ، العدد (٨).

الوثائق:

1- **IOR/R/15/1/18, f 34v 1.** رسالة من فرانسيس واردن، السكرتير الأول للحكومة في بومباي، إلى ويليام بروس، المقيم البريطاني في بوشهر وتاريخ ٢٥ ديسمبر ١٨١٦م.

2- IOR/R/15/1/4, f 13. مراسلات من حكومة الهند إل المقيم البريطاني في بوشهر، بتاريخ ٢٨ أكتوبر ١٧٨٦م.

3- IOR/L/MAR/A/VI. ملاحظات موجزة عن الرحلة الثالثة سنة ١٦٠٧ على متن السفينة دراجون.

4- IOR/L/MAR/C/4. رسالة من جيمس باجز بخصوص المؤن التي وُرّدت إلى السفينة "لايون"، ١٦ أكتوبر ١٦٢٠م.

5- IOR/F/4/256/5646. رسائل متبادلة بين حكومة بومباي والمقيم البريطاني في مسقط. أيضًا رسائل من أفراد بارزين في قبيلة القواسم كما تتضمن ومن الملا حسين، حاكم قشم وتتضمن معاهدة السلام بين القواسم والبريطانيين، في ٢١ يناير ١٨٠٦م.

6- IOR/F/4/186/3885. رسائل سياسية استلمها مسؤولون بحكومة بومباي عن مشكلة القراصنة، بتاريخ ١٣ نوفمبر ١٨٠٤م.

7- IOR/L/MAR/C/4.	تقارير عن رحلات لشركة الهند الشرقية من تاريخ مارس ١٦٠٦ إلى ٢٠ مارس ١٨٩٦م.
8- IOR/L/MAR/A/XXIX.	يومبات كتبها هنري كروزبي ١٦١٩-١٦٢٤، تتضمن رحلات سفينيْ شركة الهند الشرقية "تشارلز" و"إكستشينج.
9- IOR/G/29/20/2.	أنشطة الوكالة الهولندية على جزيرة خارج، تاريخ ٢٠ أبريل ١٧٦٥م.
10- IOR/L/PS/9/76/18.	رسالة من ويليام ديجز لاتوش، المقيم البريطاني في البصرة، إلى مجلس إدارة شؤون شركة الهند الشرقية، بتاريخ ١٢ أكتوبر ١٧٨١م.

المراجع العربية المترجمة:

A.J. Farrington.(2002). Trading Places: the East India Company and Asia, 1600–1834 (London: British Library,

Aba Hussein, A. A. (1990). Historical relations between Bahrain and India. Document Magazine. Issa Cultural Center. Historical Documentation Center. Volume 9. Issue 17.

Abdel Husseinawy, p. M. (2015). Strengthening British control over the emirates of the coast of Oman 1946 - 1971 AD. I(1). Baghdad: Dar Adnan for Publishing and Distribution.

Abdul Raouf, S. (D.T.). Britain's agreements and treaties with the Arab Gulf emirates (1798 - 1916 AD) - chapters of hegemony and fragmentation. Journal of Arab and World History, 18(176). p. 289.

Abdullah, M. M. (1981). The United Arab Emirates and its neighbors. I(1). Cairo, Egypt: Dar Al-Qalam

Abdullah, M. M. (1999). A recent reading of the history of the United Arab Emirates. (1) Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research

Abu Al-Saud, p. (2015). The descendant of the glorified Al-Qawasim, Sheikh Saud bin Saqr Al-Qasimi. I(1). Cairo: Al Nafez Library.

Abu Al-Saud, p. (2016). Sheikh Dr. Sultan bin Muhammad Al Qasimi. I(1). Cairo: Dar Al-Kutub and Arab Studies.

Al Khalifa. A. A. (2022). The English East India Company: its origins, strength, and decline, 1600-1858 AD. King Abdulaziz University Journal. College of Arts and Humanities. King Abdulaziz University. Volume 30. Issue 2.

Al Qasimi, S. for. M. (2013). Al-Qawasim and British aggression 1797 - 1820 AD. I(1). Sharjah: Al Qasimi Publications

Al-Abed, p. M. (1976). The role of Al-Qawasim in the Arabian Gulf (1747-1820). (1) Edition. Baghdad: Al-Ani Press.

Al-Aidaroos, M. H. (1996). The Dutch and British East India Company competed at Bandar Abbas 1623-1645 AD. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 21(80), 157

Al-Aidaroos, M. H. (1998). The modern and contemporary history of the Arabian Gulf. I(2). Cairo: Dar Ain for Human and Social Studies and Research.

Al-Aidaroos, M. H. (2002). Political developments in the Arab Emirates (1932-1971 AD). I(1). Dubai: Dar Al-Aidaroos Modern Book.

Al-Aidaroos, M. H. (2002AD). The Emirates between the past and the present. I(1). Dubai: Dar Al-Aidaroos Modern Book.

Al-Badwawi, S. M. (2008). The economic and social conditions of the ports of the Arabian Gulf coast as reflected in the reports of the British Survey 1820-1863 AD. Annals of Etiquette, Ain Shams.

Al-Faris, M. F. (2000). Economic conditions in the coastal emirates (1862-1965 AD). (1) edition. Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research.

Al-Fiqi, A. A. (2002). India in the Islamic era from the dawn of Islam until partition. (1st edition), Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Hamdi, p. F. (2009). British interest in Bahrain until 1840 AD. Issa Cultural Center, Center for Documentary Historical Documents, 28 (56), pp. 74-105.

Al-Hamdi, p. F. (2017). British interest in the Arabian Gulf and Percy Cox's role in its development until 1915 AD. Al-Mustansiriya Journal of Etiquette, 2017 (77), pp. 0-27.

Al-Hammadi, M. M. (d.t.). Britain and the administrative situation in the Trucial States 1947-1965. (1) edition. Abu Dhabi: Emirates Center for Strategic Studies and Research.

Al-Khayyat, M. A. (1981). The importance of the Red Sea as an Arab lake of peace. In King Abdulaziz House, Volume (6), Issue(2)

Al-Mutawa, A. for. p. (1994). Gems and pearls in the history of northern Oman. Investigation: Faleh Hanzal. I(1). Dubai: Juma Al Majid Center for Culture and Heritage Publications.

Al-Quraishi, p. M. R. (2021 AD). The Indian Revolution of 1857 AD towards the British administration and the French position towards it. Doctoral dissertation, Annals of Ain Shams Literature. Ain Shams University, Faculty of Arts.

Al-Salhi, A. Kh. M. E. (d.t.). British policy in the Arabian Gulf 1600 - 1843 AD. Journal of the College of Arts, Iraqi University, Issue (4).

Al-Sanjari, A. (2016). Sharjah and its environs before oil. I(1). Sharjah: Sharjah Heritage Institute.

Al-Sayed, M. (2018). The Arabian Gulf.. Countries and Emirates. (1) Alexandria: University Youth Foundation.

Al-Sayegh, F. (1993AD). "The National Agent and his role in British decision-making in the Trucial Coast (1823-1949 AD)." Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Issue (69), p. 29.

Al-Sayegh, F. (2000). United Arab Emirates from tribe to state (1). Cairo: University Book House.

Al-Sheikhly, p. (2014AD). The Emirates and its neighboring countries in their historical roots in the Islamic and modern eras. I(1). Damascus: Dar Al-Warraq for Publishing and Distribution

Al-Shuaili, M. for. H. (2015). The Qawasim Union and the Conflict of Interests in the Arabian Gulf 1763-1820 AD. Journal of Scientific Research in Arts, Issue (16), Part 1, p. 100-120

Al-Tadmuri, A. C. (d.t.). The Three Arab Islands - a documentary study. (1) Edition. Abu Dhabi: Ras Al Khaimah National Press.

Amen. A. M. (2007). Naval Powers in the Arabian Gulf in the Eighteenth Century, 1st ed. Dar Al-Warraq for Publishing and Distribution. Baghdad.

Bin Amer Al Khashil, m. (2016). English piracy against Indian ships and its impact on the East India Company during the eleventh century AH/seventeenth century AD. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Issue (163), pp(197-198).

Black. J. B. (1959). The Reign of Elizabeth (1558 – 1603), Second Editiom. The Oxford History of England, Book 8, London, Oxford University Press.

Dakhil bin Awaid, m. (2022). British ambitions in the Arabian Gulf 1615 - 1923 AD - an analytical historical study. Al-Qalzam Journal of Historical and Cultural Studies, Issue (18). p. 41

Dilks, D. (1969). Curzon in India, Vol. 1. London: Ebenezer Baylis and Son LTD.

Fahmy Muhammad, A. (1988). The sheikhdoms of the Omani coast 1892-1952 AD. PhD thesis. Cairo, Egypt: Faculty of Arts, Ain Shams University.

Fares, A. A. (1997). The British East India Company and its role in the history of the Arabian Gulf 1600 - 1858 AD. I(1). Sharjah: Al-Masar for Studies, Consultations and Publishing.

Farrington, A. J. (2002). Trading Places: the East India Company and Asia, 1600–1834 London: British Library.

Ghobash, M. A. (1987). Class groups in the past and present of the society of the United Arab Emirates [Doctoral dissertation, Faculty of Arts, Department of Sociology, Cairo University].

Grouper, S. A. (2023). The myth of piracy in the Arabian Gulf 1747 - 1820 AD. Historical Facts Magazine, College of Arts, Humanities and Social Sciences, University of Sharjah, No. 39.

Hafez Gad, S. H. (2021). Laws and decrees in India before the British occupation 1600 - 1707 AD. Scientific Journal, Faculty of Arts, Damietta University, 10(2), p. 200.

Herrick, C. A. (1935). History of Commerce and Industry. New York: Department Statement Press.

Herrick, C. A. (1935). History of Commerce and Industry. New York: Department Statement Press.

Hurewitz, J. C. (1971). Diplomacy in the Near and Middle East, Documentary Records, 1535–1914. New York.

Hurewitz, J. C. (1971). Diplomacy in the Near and Middle East, Documentary Records, 1535-1914. New York.

Hutton Ronald; Charles II, King of England, Scotland, Ireland, Oxford, Clarendon Press, 1989.

Ibn Falah, A. R. S. (2001). Sultan bin Saqr Al Qasimi and his political role in the Arabian Gulf (1803-1866 AD), Master's thesis. University of Jordan - Faculty of Graduate Studies.

Ibrahim, A. A. (1981AD). The Government of British India and the Administration in the Persian Gulf - A Documentary Study. I(1). Riyadh: Dar Al-Marikh.

Ibrahim, A. A. (2017). Britain and the Emirates of the Coast: A Study of Treaty Relations. I(1). Iraq: Adnan House and Library.

Ibrahim, M. your. (1996). Bahrain in British documents. Issa Cultural Center, Historical Documentation Center, Volume (15), Issue (30).

Ibrahim, T. A. C. (2019). Sultan bin Saqr Al Qasimi and his political role in the Gulf (1820 - 1866 AD). I(1). Iraq: Dar Adnan

Ismael. C. (1978). British policy in the Gulf and Kuwait in the nineteenth century. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Scientific Publishing Council, Kuwait University. Year 4. Issue 16.

Khalifa, A. BA (2022) "The English East India Company 1600-1858 AD." King Abdulaziz University Journal, College of Arts and Human Sciences, 30(2).

Leonovich, M. F. (2009). The Al-Qawasim alliance and Britain's policy in the Arabian Gulf in the seventeenth century and the first half of the nineteenth century. I(1). Dubai: Juma Al Majid Center for Culture and Heritage

Lorimer, J. C. (1968). Gulf Guide - Historical Section. Edition (1) Part (2), Qatar: Translation Department in the Office of His Highness the Emir of Qatar.

Majel, Q. A. (2021). The commercial activity of the British India Company 1600 - 1668 AD - a historical study. Al-Adab Magazine, Issue.(137)

McLaughlin, L. (1997). History of the United Arab Emirates: Selections of the most important British documents 1797 - 1965 AD. Part (2). London: London Studies Centre.

Miles, S. for. (2016). The Arabian Gulf: Its Countries and Tribes (2nd Edition). Muscat: Ministry of Heritage and Culture.

Mohammed Al Khalifa, M. (2002). Sabzabad and the Bahiya Statesmen, the story of British control of the Arabian Gulf. Journal of Human Sciences. College of Arts, University of Bahrain Issue (2)

Muhammad Rashid, c. (2015). Political developments in the Emirate of Sharjah 1914-1971. (Unpublished Master's thesis). Adnan House and Library, Baghdad.

Mulla Hussein, (2023). The Trucial States in the Letters of Mulla Hussein - A Modern Reading of Documents and Manuscripts, Commentary, Khaled Al-Suwaidi, 1st edition, Syria: Dar Nour Houran for Studies, Publishing and Heritage.

Palgrave, T. (2005). Piracy Coast. I(1). Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing

Qasim, J. g. (1975). Britain and the Arabian Gulf in World War I. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Issue (3), p. 294.

Qasim, J. g. (d.t.). The Arabian Gulf: A study of the history of the Arab Emirates in the era of the first European expansion 1507 AD - 1840 AD. I(1). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Sarhan, N. A. C. (2006AD). The development of British-Omani relations from the late 18th century until the late 19th century AD. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies. Scientific Publishing Council, Kuwait University. Number

Sinan, M. for. (2016). Emirate of Sharjah, 1st edition. Damascus: Dar Nuran.

Slott, B. C. (1993AD). Arabs of the Gulf (1602-1784 AD). First edition. Abu Dhabi: Silam Studies Centre.

Spencer C. Tucker. (2009AD). ed. A Global Chronology of Conflict: From the Ancient World to the Modern Middle East. 6 vols. Santa Barbara: ABC-Clio, 23 dec.

The carpenter. M. A. (1978). The East India Company - its features and most prominent features in the Arabian Gulf 1600 - 1858. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Scientific Publishing Council, Kuwait University, Year 4, Issue 5.

Tomanović, N. n. (2006). European countries in the Arabian Gulf from the sixteenth century to the nineteenth century. I(1). Dubai: Juma Al Majid Center for Culture and Heritage. (p. 70)

Tucson, P., & Emirates Records. (n. d.). Essential Documents 1820-1958 .Vol. 8, pp. 443-444.

Tucson, P., & Emirates Records. (n. d.). Essential Documents 1820-1958.Vol. 8, pp. 443-444.

Wiliam L. I. (1956) The Diplomacy of Imperialism, New York.

Yahya, A. A. (2010). Population composition in ancient Iran. Kan Historical Journal: The Digital Future of Historical Studies (KAN, Issue (8), (pp. 24-25)

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)