



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

# مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 23 - المجلد 43

ربيع الأول 1447 هـ - سبتمبر 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](mailto:iujourna14@iu.edu.sa)

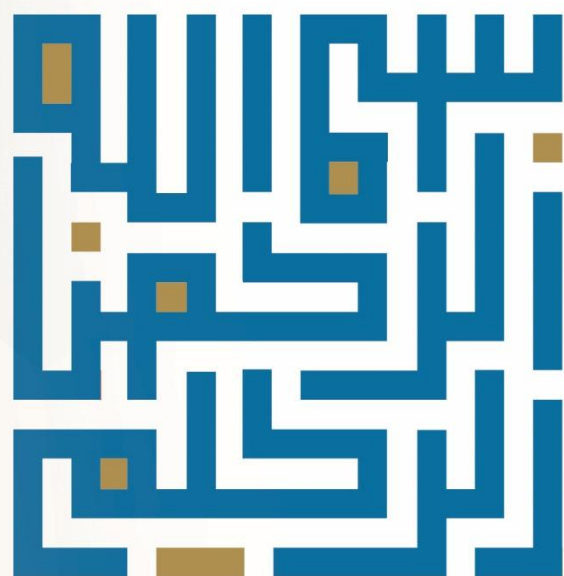




الجامعة الإسلامية بمكة المكرمة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة  
للجامعة الإسلامية





## قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً 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 يشمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونياً ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهداً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



## الهيئة الاستشارية :

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

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

**معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر**

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

**معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان**

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

**أ. د : سليمان بن محمد البلوشي**

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

**أ. د : خالد بن حامد الحازمي**

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د : سعيد بن فالح المغامسي**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي**

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

**أ.د. محمد بن يوسف عفيفي**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



## هيئة التحرير:

### رئيس التحرير :

**أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية 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 الإسلامية 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 الإسلامية 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**

**التسيق العلمي:**

**أ. محمد بن سعد الشال**

**سكرتارية التحرير:**

**أ. أحمد شفاق بن حامد**

**أ. علي بن صلاح المجبري**

**أ. أسامة بن خالد القماطي**



جامعة المدينة الإسلامية  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

## فهرس المحتويات :

| م  | عنوان البحث                                                                                                                                                                                                            | الصفحة |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1  | إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا<br>في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس<br>د. صالح بن سالم العمري                                                                | 11     |
| 2  | الفروق في الإبداع الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية<br>(الدرجة العلمية - الجنسية) لدى أصحاب الاختراعات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية<br>د. سوسن بنت عبد الكريم المؤمن                                  | 61     |
| 3  | فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس وحدة مهارات التفكير بمقرر المهارات<br>الجامعية لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة الإسلامية<br>د. تركي بن مقعد مطلق الروقي                            | 99     |
| 4  | استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر<br>القيادات الأكاديمية (استراتيجية مقترحة)<br>د. فوزية بنت عبد الرحمن بن سالم باناعمه                                                              | 149    |
| 5  | واقع برامج التطور المهني في تجويد الممارسات البنائية لدى معلمات<br>علوم المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض<br>أ.د. فهد بن سليمان الشايع / أ. نورة بنت مساعد العتيبي / أ. هلا بنت سليمان الشايع                             | 199    |
| 6  | جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص<br>ذوي الإعاقات النمائية<br>د. ريم بنت محمود غريب                                                                                              | 243    |
| 7  | Self-Determination Theory and Motivation in Learning: A Meta-Analysis<br>د. بسمة بنت علي أبوغرارة                                                                                                                      | 291    |
| 8  | The Impact of a Teachers Training Program to Enhance Professional Development in<br>Science and English Language Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia<br>د. ندى بنت حميد حسين الحجري / د. علياء بنت عمر علي المروعي | 323    |
| 9  | الدور الريادي للملكة العربية السعودية في مجال الأعمال الإغائية الإنسانية والتنمية:<br>دراسة في الجغرافيا السياسية<br>د. سمية بنت مشرف بن عبد الله العمري                                                               | 347    |
| 10 | رسالة الهاشمي والكندي في الجدل بين الاسلام والنصرانية:<br>إعادة تقييم لتاريخية الشخصيتين وأصالة النص<br>د. عوض بن عبد الله بن سعد بن ناحي                                                                              | 385    |

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



الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**إجراءات تفعيل البحث النوعي في  
التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا  
في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء  
هيئة التدريس**

**Procedures for activating qualitative  
research in educational specializations in  
graduate programs in Saudi universities  
from the point of view of faculty members**

**إعداد**

**د. صالح بن سالم العمري**

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - الجامعة الإسلامية  
بالمدينة المنورة

**Dr. Saleh Salem Al-Amri**

Associate Professor of Foundations of Education

Department of Education - the College of Arabic Language and  
Humanities - the Islamic University in Medina

**Email: amar1887@gmail.com**

**DOI:10.36046/2162-000-023-001**



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١٨ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٨ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الدراسة على المنهج المزجي الذي يجمع بين البحث الكمي والبحث النوعي لتحقيق أهدافها، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٣٢٦) عضو هيئة تدريس، بالإضافة إلى إجراء مقابلة مع عينة قصدية مكونة من (٦) خبراء تربويين في مجال البحث النوعي. وأظهرت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وجاء محور بيئة البحث في مقدمة إجراءات تفعيل البحث النوعي، بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، يليه محور البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، يليه محور الجوانب الإدارية والتنظيمية، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وأخيراً محور أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وكانت درجة الموافقة كبيرة في كل محور من المحاور المذكورة. وتمثلت أكبر إجراءات تفعيل البحث النوعي في بناء معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية، وتدريب طلاب الدراسات العليا بالسنة المنهجية على المهارات البحثية اللازمة للبحث النوعي، وإقامة دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مهارات البحث النوعي، وتسهيل حصول الباحثين على المعلومات والبيانات اللازمة في البحوث النوعية. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى لاختلاف الدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

**الكلمات المفتاحية:** البحث النوعي، التخصصات التربوية، برامج الدراسات العليا، الجامعات

السعودية.



### Abstract

The current study aimed at highlighting the Procedures for activating qualitative research in educational specializations in graduate programs in Saudi universities from the point of view of faculty members. The mixed approach which combines quantitative and qualitative research was used as researcher approach, a questionnaire and interview were also used as the study tool. The questionnaire was applied to a simple random sample consisting of 326 faculty members, the researcher conducted the interview with a purposive sample consisting of 6 educational experts in the domain of qualitative research, and after reviewing the core issues, the study reached a number of results, including: that faculty members agreed on the procedures for activating qualitative research in educational specializations in graduate programs in Saudi universities to a large degree, with an arithmetic mean 4.16, and the research environment aspect came in first place for the procedures for activating qualitative research, with an arithmetic mean 4.22, followed by the aspect of university scientific and academic programs and plans, with an arithmetic mean 4.15, followed by the aspect of administrative and organizational aspects, with an arithmetic mean 4.14, while the aspect of researchers' performance and their attitudes towards qualitative research came in last place with an arithmetic mean 4.13. The study also indicated that the degree of agreement was significant in each of the areas studied. The procedures for activating qualitative research to build clear and specific criteria for evaluation of qualitative research occupied a great position, then training graduate students in the preparatory year on the research skills necessary for qualitative research, and organizing training courses dedicated to faculty members and graduate students in qualitative research skills, as well as facilitating researchers to obtain the necessary data in qualitative research. The study also found that there are no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the procedures for activating qualitative research in educational specializations in graduate studies programs in Saudi universities due to the variable of the academic qualification and the number of years of experience.

**Keywords:** Qualitative research- educational specializations- graduate programs- Saudi universities.

## المقدمة

بالرغم من تعدد وسائط البحث العلمي على المستوى الشخصي والمؤسسي في الوقت الحاضر إلا أن الجامعات لا زالت تمثل الوسيط الأهم لما تختص به من مزايا نقل المعرفة وصناعة الباحثين المتخصصين في كل فن علمي، مع عنايتها بصقل خبرات الباحثين وتوجيههم نحو الاحتياجات البحثية الفعلية، وتهيئتهم وفق منهجية علمية موثوقة ومعتمدة.

ويعد البحث العلمي أحد الوظائف الرئيسة للجامعات، حيث يسهم في تطوير المعرفة والمساهمة في حل المشكلات، والنهوض بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما أنّ له دوراً فاعلاً في توسيع المعرفة الإنسانية والتخطيط للمستقبل واستشرافه، سواء في المجالات العلمية أو التطبيقية، كما يتم من خلاله اكتشاف المستجدات العلمية، وتحسين الفهم العلمي والدعم التكنولوجي، ويثري فرص التعلم، حيث يتمكن الأساتذة الباحثون من تقديم محتوى دراسي مبني على أحدث النظريات المستجدة، والاكتشافات والابتكارات، ويتيح للمتعلمين فرصة المشاركة في تطوير مهاراتهم العملية والفكرية (القحطاني، ٢٠١٧).

ولهذا زاد توجه الجامعات نحو تجويد البحث العلمي، حيث إنّ ذلك يكسبها مكانة علمية وعملية، مما يجعل منها بيئة جذب ناجحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس المتميزين من جميع أنحاء العالم، وهذا بدوره يزيد من فرص الجامعة للحصول على تمويل الأبحاث والشراكات مع مؤسسات بحثية متقدمة. (Chen, et al, 2023).

ويعد البحث النوعي أحد أهم أنواع البحوث العلمية المستجد تطبيقها والتي جذبت الباحثين، حيث لا يستند في منهجيته على النماذج الرياضية والأساليب الكمية المعتادة، بل يعتمد على نماذج وصفية سلوكية تسهم في معالجة المشكلات بحسب الواقع الفعلي للمؤسسات بما فيها المؤسسات التربوية (مشرف، ٢٠١٦).

وتقوم مناهج البحث النوعي في مختلف أشكالها على معتقدات وأغراض متنوعة تتباين مع ما تعتمد عليها مناهج البحث الكمي الأخرى وخاصة الميدانية منها (أبو علام، ٢٠١٣). فمناهج البحث النوعي تركز على أهمية أفراد عينة البحث المشاركين وتأکید الموقف الذي يطبق فيه البحث، مع فهم وتصوير المعنى الذي يتبناه المشاركون في هذا الموقف بعينه، دون محاولة



الباحث التحكم بالأحداث والمشاهد الاجتماعية وعملياتها أو السيطرة عليها في الميدان (Creswell, 2018).

وقد تنامي التوجه نحو البحوث النوعية في المجال التربوي، نتيجة لتضائل الرضا عن التوجه التقليدي الكمي في دراسة المشكلات التربوية والاجتماعية؛ وخاصة ما لا يتناسب منها مع التحليل الكمي، ولما تتميز به البحوث النوعية من القدرة على تمكين الباحث من الحصول على المعرفة المباشرة من الواقع الاجتماعي والتربوي الذي يتناوله بالدراسة، وتزويده بالفهم الكامل لهذا الواقع، وتقديم نظرة دقيقة لقضايا التعلم والتعليم بفهم عميق وأفضل لطبيعة المشكلات في عدد من السياقات الطبيعية، والمساهمة في التوصل إلى نتائج قد تقود إلى حلول ومعالجات لهذه القضايا الشائكة (الموسى، ٢٠١٨).

#### ثانياً - مشكلة الدراسة:

إنّ المتابع للبحث العلمي في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية يلاحظ قلة الدراسات التي تستخدم البحث النوعي، كما لاحظ الباحث من خلال الإشراف على عدد من الرسائل الجامعية عدم رغبة الباحثين للدراسات التي تعتمد على المنهج النوعي كما أكدته دراسة العريني (٢٠١٩)، مع كون طبيعة القضايا التربوية تؤكد ضرورة استخدام مناهج بحث متنوعة لتغطية الموضوعات المدروسة من مختلف أبعادها وزواياها، إلا أنّ البحث النوعي ما يزال يمثل حلقة مفقودة في ممارسة الكثير من الباحثين في مختلف المجالات التربوية، حيث أشارت دراسة الحنو (٢٠١٦) إلى أنّ مستوى استخدامات المنهج النوعي وتطبيقاته في البحوث التربوية كان متدنياً، وأشارت دراسة القحطاني (٢٠١٧) أنّ العديد من الجامعات العربية تعيش ركوداً فيما يتعلق بتوظيف المنهج النوعي في إعداد البحوث العلمية في مجال العلوم التربوية.

إنّ البحوث الأكاديمية في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا تعاني من قلة استخدام المنهج النوعي، حيث أشارت دراسة الرايقي (٢٠١٣) وبن طالب (٢٠٢٠)، والعواجي والتويجري (٢٠٢٢) أنّ أكثر البحوث التربوية في تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية هي أبحاث كمية، وأنّ هناك ندرة في الاهتمام بالأبحاث النوعية منفردة، وأن أكثر المنهجيات استخداماً في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية تتمثل في المنهج التجريبي

ذو التصميم شبه التجريبي، يليه المنهج الوصفي المسحي، بينما هناك منهجيات لم يتم استخدامها في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية كمنهجية النظرية المتجذرة والاثنوجرافي وتحليل المحتوى النوعي والمنهجية التاريخية حيث لم تستخدم أبداً في هذه الدراسات وهي من منهجيات المدخل النوعي الذي انعدم استخدامه.

وأشارت دراسة الموسى (٢٠١٨) إلى أنه يغلب على الرسائل العلمية في مجال أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية استخدام مناهج البحث الكمي، وفي مقدمتها المنهج الوصفي المسحي، ثم المنهج الوثائقي، والاعتماد بشكل كبير على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما استطلعت آراء أعضاء هيئة التدريس الذين أكدوا غلبة البحث الكمي على البحوث التربوية، وندرت الدراسات النوعية. كما أشارت دراسة كل من الخويطر (٢٠١٩) والتويجري (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢٠) إلى تعدد معوقات البحث النوعي في برامج الدراسات العليا التربوية من أهمها ضعف إعداد وتدريب طلاب الدراسات العليا على إجراء البحوث النوعية، وتعود الطلاب في التخصصات التربوية على إجراء البحوث الكمية، وتركيز أعضاء هيئة التدريس على البحوث الكمية في محاضراتهم، وغياب المحفزات التي ترغب الطالب في استخدام البحث النوعي، وطول الفترة التي يتطلبها البحث النوعي مقارنة بالبحث الكمي، وكون المقررات الدراسية لا تحوي تدريبات كافية على إجراء البحث النوعي.

ولهذا أكدت دراسة السبيعي (٢٠١٣) والبشري (٢٠٢٢) وآل حارث (٢٠١٩) والعواجي والتويجري (٢٠٢٢) ضرورة تحقيق توازن في استخدام مناهج البحث الكمي والنوعي للبحث التربوي في الرسائل العلمية، والعمل على إعداد طلبة الدراسات العليا وتدريبهم على كيفية توظيف مناهج البحث النوعي في إنجاز مشاريعهم البحثية.

وبالرغم من تميز البحث النوعي ودقة نتائجه وقوة منهجيته وتعدد مجالاته ومناسبته للعديد من القضايا المهمة والملحة المطروحة على الساحة التربوية كما سبق بيانه، إلا أنّ هذا المنهج لم يَحْظَ بالتفعيل المناسب الذي يظهر في ندرة استخدامه وتعدد معوقات توظيفه في البحوث التربوية ببرامج الدراسات العليا، ومن هنا تأتى هذه الدراسة لتسليط الضوء على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، حيث تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات



التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟،  
ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية؟
- ٢- ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية؟
- ٣- ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها؟
- ٤- ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بجانب بيئة البحث.
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للجامعة والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة؟

### ثالثاً- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية.
٢. الكشف عن إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية.
٣. الكشف عن إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها.
٤. الكشف عن إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بجانب بيئة البحث.

٥. التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للجامعة والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

#### رابعاً- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

##### ١- الأهمية النظرية:

- تسلط الدراسة الضوء على البحث النوعي الذي يمثل أحد مناهج البحوث التطبيقية المهمة والذي لم يَحْظَ بالاهتمام الكافي والتطبيق العملي في مجال البحوث التربوية.
- لعل الدراسة الحالية تسهم في سد أوجه النقص في الدراسات المحلية والعربية التي عُنيت بالبحث التربوي النوعي وسبل تفعيله في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية.
- تأتي الدراسة استجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي أوصت بإجراء دراسات حول تفعيل إجراء البحوث النوعية في التخصصات التربوية كما سبق في مشكلة الدراسة.
- تقدم الدراسة أطراً نظرية حول مفهوم البحث النوعي في التخصصات التربوية وأهميته وأهدافه وخصائصه وأبرز المعوقات التي تواجهه؛ لإيضاح أهمية تفعيل مناهج البحث النوعي.
- أنّ نتائج الدراسة قد تسهم في فتح آفاق بحثية أمام الباحثين للقيام بأبحاث جديدة تتناول متغيرات الدراسة المرتبطة بالبحث النوعي.

##### ٢- الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد الدراسة الحالية الجامعات السعودية في تصميم مقررات منهجية في البحث النوعي وتوجيه بوصلة البحث إليها.
- من المأمول أن تساعد الدراسة أساتذة الجامعات وطلاب الدراسات العليا في التخصصات التربوية على اكتشاف خيارات بحثية ومنهجية جديدة متعلقة بالبحث النوعي.



- تزويد متخذي القرار في الجامعات ومراكز البحوث التربوية بالتوصيات التي قد تساعد في نشر ثقافة البحث النوعي والتغلب على معوقات استخدامه.

- تقدم الدراسة إجراءات عملية تطبيقية يمكن من خلالها تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

#### خامساً- حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: ركزت الدراسة على معرفة إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وبالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، وبأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، وبجانب بيئة البحث.

الحد المكاني: تم تحديد تسع جامعات لتمثل مجتمع الدراسة، وهي: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة طيبة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة حائل، وجامعة الملك خالد، وجامعة جدة، وجامعة تبوك.

الحد البشري: تمثلت عينة الدراسة في أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية.

الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤.

#### سادساً- مصطلحات الدراسة:

البحث النوعي:

عرّف العبد الكريم (٢٠١٢) البحث النوعي بأنه: "بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية" (ص ٣٠).

ويعرّف الباحث البحث النوعي إجرائياً بأنه: منهجية بحثية تركز على دراسة الظواهر في سياقها الطبيعية، بهدف فهمها وتفسيرها من وجهة نظر المشاركين فيها، ويستخدم البحث النوعي في التخصصات التربوية مناهج مختلفة لجمع معلومات عميقة وشاملة حول سلوكيات وتصورات وخبرات الأفراد في البيئات التعليمية والتربوية. وسيعمل الباحث إلى تعرّف إجراءات

تفعيله في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويقصد الباحث بإجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا إجرائياً: الطرق والآليات التي تهيئها الأقسام التربوية في الجامعات السعودية والتي يمكن من خلالها تطوير الجوانب الإدارية والتنظيمية، والبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، وأداء الباحثين واتجاهاتهم، وبيئة البحث، بما يسهم في زيادة التوجه نحو إجراء البحوث النوعية وتحسين جودتها.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً/ مفهوم البحث النوعي:

تعددت مفاهيم الباحثين للبحث النوعي واختلفت باختلاف التخصصات والمجالات البحثية، ومن تعريفاته المطروحة علمياً أنه يتمثل في دراسة الظواهر في سياقها الطبيعي، ومحاولة فهمها وتفسيرها في ظل المعاني التي يجلبها أفرادها لها (Denzin & Lincoln, 2003). كما عرّف بأنه بحث علمي منظم يستخدم طرقاً نوعية غير كمية لجمع بيانات نوعية مثل الكلمات والصور وتحليلها من خلال طرق التحليل النوعي مثل تحليل المفاهيم والمقارنة المستمرة من فهم الظاهرة في سياقها الطبيعي (Creswell, 2018). وعرفه العساف (٢٠١٧) بأنه: "المنهج الذي لا تقنن فيه مشكلة البحث تقنياً ضيقاً، وإنما يصل الباحث إلى ذلك بعد معاشته الفعلية للظاهرة المدروسة، وجمعه للمعلومات من مصادرها الأصلية، وتحليلها وتفسيرها" (ص ١٤١).

ومن خلال المفاهيم السابقة يتضح أنّ هناك اتفاقاً بينها على كون البحث النوعي يستهدف فهم الظواهر التربوية فهماً عميقاً في سياقها الطبيعي دون الاعتماد على البيانات الرقمية والإحصائية، وكونه يعتمد على معاشة الباحث للظاهرة معاشة فعلية لفهمها وتفسيرها في ظل المعاني التي يجلبها المشاركون من أفرادها.

وفي ضوء المفاهيم السابقة يمكن أن يقال أنّ البحث النوعي هو ذلك النوع من البحوث الذي يعمل وفق منهجية تعتمد على الواقع في دراسة المشكلات التربوية بهدف فهمها وفق تفسير



طبيعي شامل نابع من خبرات المستبشرين في بيئاتهم الأصلية ويتخذ عدة أساليب بحثية تناسب كل قضية بحسب معطياتها.

ثانياً/ الفرق بين البحوث النوعية والبحوث الكمية:

البحث النوعي والبحث الكمي هما طريقتان مختلفتان لجمع وتحليل البيانات في البحث العلمي، ولكل منهما مميزات واستخدامات خاصة بهما، ويمكن تلخيص أهم الفروق بين البحث النوعي والبحث الكمي كما أشار إلى ذلك (الزايدي، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٩؛ العبد الكريم، ٢٠١٢؛ Briggs, 2012) كما هو موضح في الجدول التالي:

| الخصائص    | البحث الكمي                                                      | البحث النوعي                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| المهدف     | قياس الظواهر وتحديد العلاقات بينها                               | فهم الظواهر من خلال استكشاف التجارب والأفكار والمفاهيم                      |
| البيانات   | بيانات عديدة يمكن قياسها وتحليلها إحصائياً                       | بيانات وصفية مثل النصوص والصور والمقابلات                                   |
| الأدوات    | استبيانات، استطلاعات، تجارب، أدوات قياس مثل الاختبارات والمقاييس | مقابلات معمقة، مجموعات التركيز، الملاحظات الميدانية، تحليل المحتوى          |
| التحليل    | استخدام الطرق الإحصائية لتحليل البيانات وتحديد الأنماط والعلاقات | تحليل النصوص أو البيانات الوصفية لاستخلاص الأنماط والمواضيع                 |
| النتائج    | نتائج عامة يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة ككل                    | تفصيلية تعطي فهماً عميقاً لتجارب المشاركين ولا يمكن تعميمها بالضرورة        |
| المنهجية   | غالباً ما تكون منهجية منظمة ومحددة سلفاً                         | قد تكون منهجية مرنة وأكثر انفتاحاً للتغيرات أثناء البحث                     |
| الزمن      | يمكن أن يكون زمن جمع البيانات قصير نسبياً                        | يمكن أن يتطلب جمع وتحليل البيانات وقتاً أطول نسبياً                         |
| العينة     | تكون في الغالب عشوائية أو احتمالية                               | قصدية وقليلة                                                                |
| دور الباحث | منفصل عن الدراسة لكي يتعدى عن التحيز                             | دراسة الظاهرة موضوع الدراسة في كل مراحلها ولا يمكن الفصل بين الباحث ودراسته |

وهنا تنبيه مهم وهو أنّ المقارنة بين المنهج الكمي والنوعي لا تهدف إلى تفضيل أحدهما على الآخر، بل إبراز نقاط القوة لكل منهما، وإبراز أهمية البحث النوعي في الميدان التربوي لم ولن يرقم

على مبدأ التضاد مع المنهج الكمي، بل قام على مسلّمة أنّ المنهج النوعي يساعد في الوصول إلى فهم أعمق للظواهر في سياقها الطبيعي، ويقدم للعلماء والباحثين في العلوم التربوية بيانات ومعلومات لا تقل أهمية عما يقدمه المنهج الكمي.

ثالثاً/ أهمية استخدام البحث النوعي في المجالات التربوية:

تكمن أهمية البحث النوعي بوصفه عملية فكرية دائمة حول الوجود الإنساني، الذي لا يمكن فهمه ولا تأويله أو تحليله دوماً من خلال جمع البيانات، وتقنيات البحث الكمية، بل من خلال فهم أعمق لعلاقة البحث بالحياة، والباحث بالمبحوث، كعملية دينامية وحيوية، تسهم في فهم صحيح لحياة الإنسان. (عرايبي، ٢٠٠٧).

ويمكن للباحثين اللجوء إلى استخدام البحث النوعي في حال كانت هناك معرفة محدودة أو بسيطة عن مجال أو موضوع معين، وعندما يشك الباحث في المعرفة المتاحة في هذا المجال أو النظريات المتوفرة عنه، أو في حال كانت هذه النظريات فيما يرى الباحث أنها متحيزة، أو كان الباحث ليس لديه خلفية كاملة عن الموضوع (ريان، ٢٠٠٣).

كما يلبيّ البحث التربوي النوعي الحاجة إلى دراسة الظواهر والقضايا التربوية المعاصرة، ويسهم في التوصل إلى حلول عملية للقضايا والمشكلات التربوية المطروحة، حيث أشارت دراسة (Brooks & Normore 2015) التي هدفت إلى تعرّف القضايا المتعلقة بتوظيف منهجية البحث النوعي في مجال القيادة التربوية أنّ البحث النوعي يلبيّ الحاجة إلى التوجه الحديث في التربية، وكونه يقدم قيمة مضافة بالنظر إلى أصالته وتفردته في الأخذ بالاعتبار السياق والفئة المعنية كما هي دون تدخّل.

وأشارت دراسة (Alex & Bowers 2016) بأنّ التوسع في استخدام منهج البحث النوعي في الميدان التربوي أثرى نماءً ملحوظاً علماً وممارسة، حيث إنّ استقاء المعلومات المباشر من المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالمشكلة البحثية يوفر فهماً أكثر مصداقية، وبالتالي حلولاً سليمة وعملية وقابلة لتطبيق. كما أظهرت دراسة (Robert & Woods ٢٠١٨) صعوبة للوصول للمعاني العميقة والخفية عند إجراء البحوث الكمية، وأنّ الربط بين



سياق البحث والمبحوث من خلال اعتماد البحث النوعي تعدّ منهجية بحثية تساعد في الوصول لتلك المعاني الغير ظاهرة في القيادة.

وفي هذا السياق، فإنّ البحوث التربوية تكتسب قيمة كبيرة نتيجة لخصائصها المباشرة بسلوكيات المبحوثين وطبيعة العمليات التي تمثل القاعدة الأساس للانطلاق والتوسع في المجالات العلمية الأخرى، ولا سيما البحوث النوعية منها، حيث تمتاز البحوث النوعية بتقديم مخرجات أفضل من حيث التفسير، حيث يكون الباحث هو الأداة الأساسية في هذا النوع من البحوث وبالتالي فإن البحوث النوعية التربوية تعكس توجهات الباحث بشكل واضح ( Povee, & Roberts, 2014 ).

#### رابعاً/ خصائص البحوث النوعية:

تتعدد خصائص البحوث النوعية، ومن ذلك ما أشارت إليه دراسة (الموسى، ٢٠١٨؛ مشرف، ٢٠١٦؛ محمد، ٢٠١٩) التي أوضحت أنّ البحث النوعي في التخصصات التربوية يتميز بعدد من الخصائص، ومن ذلك ما يلي:

١- التركيز على الفهم العميق: يهدف البحث النوعي إلى فهم الظواهر التربوية بعمق، من خلال دراسة التفاصيل الدقيقة والخبرات الشخصية للمشاركين.

٢- المرونة في التصميم: يتميز البحث النوعي بمرونة في تصميم الدراسة، حيث يمكن للباحث تعديل خطته أثناء البحث بناءً على البيانات الجديدة التي يجمعها.

٣- استخدام البيانات غير الكمية: يعتمد البحث النوعي على البيانات غير الكمية مثل المقابلات، والملاحظات، والوثائق، وتحليل المحتوى.

٤- الاعتماد على العينة الصغيرة: غالباً ما يستخدم البحث النوعي عينات صغيرة، حيث يتم التركيز على عمق البيانات بدلاً من كميتها.

٥- المنظور التفسيري: يهدف البحث النوعي إلى تفسير الظواهر وفهمها من وجهة نظر المشاركين أنفسهم، بدلاً من فرض تفسيرات خارجية.

٦- استخدام أدوات متنوعة: يستخدم الباحثون النوعيون أدوات متنوعة لجمع البيانات، مثل المقابلات المتعمقة، والملاحظات الميدانية، والمجموعات البؤرية.

٧- التفاعل بين الباحث والمشاركين: يكون هناك تفاعل مباشر ومستمر بين الباحث والمشاركين، مما يساعد في بناء علاقة ثقة تسهم في جمع بيانات غنية ومفصلة.

٨- التركيز على العملية بدلاً من النتيجة: يهتم البحث النوعي بدراسة العمليات التربوية وكيفية حدوثها بدلاً من التركيز فقط على النتائج النهائية.

ومثل هذه الخصائص تجعل من البحث النوعي أداة قوية لفهم التعقيدات في الظواهر التربوية، مما يساعد في تطوير استراتيجيات تربوية فعالة مبنية على الفهم الشامل للسياقات التربوية والتعليمية.

خامساً/ منهجيات البحث النوعي في مجال التربية:

منهجيات البحث النوعي في مجال التربية هي الطرق التي تُستخدم لفهم الظواهر التعليمية والتربوية من خلال التركيز على المعاني، والتجارب، والتفاعلات ضمن سياقاتها الطبيعية. وتعتمد هذه المنهجيات على جمع بيانات غير رقمية وتحليلها لفهم العمق بدلاً من القياس الكمي.

ومن أبرز المنهجيات المستخدمة في البحث النوعي بمجال التربية كما أورده (السلمي، ٢٠١٩؛ الحربي، ٢٠٢٠؛ Creswell, & Poth, 2018؛ Tracy, 2020) تتمثل فيما يلي:

١- دراسة الحالة (Case Study): وهي منهجية تركز على دراسة معمقة لحالة فردية أو مجموعة صغيرة، مثل مدرسة، أو فصل دراسي، أو طالب، وهي تهدف إلى فهم الظاهرة في سياقها الطبيعي، وتوفير رؤى شاملة عن التفاعلات أو السياسات أو الممارسات، ويتم تطبيق المنهجية من خلال استخدام عدد من الأدوات البحثية، كالملاحظة، والمقابلات، وتحليل الوثائق.

٢- البحث الانثنوجرافي (Ethnography): يدرس الثقافات أو المجتمعات التعليمية داخل بيئتها الطبيعية، مثل دراسة ثقافة المدرسة أو سلوك الطلاب، وهو يهدف إلى فهم القيم والعادات والسلوكيات في السياق التربوي، ويستخدم عدد من الأدوات، مثل الملاحظة الميدانية (المشاركة وغير المشاركة)، والمقابلات، وتحليل الرموز.

٣- البحث السرد (Narrative Research): يركز على القصص الفردية وتجارب المشاركين لفهم المعاني التي يضيفونها على تجاربهم التعليمية، وهو يهدف إلى توثيق وتحليل التجارب الشخصية



للطلاب أو المعلمين أو الإداريين، ويعتمد على المقابلات العميقة، وتحليل النصوص أو المذكرات الشخصية.

٤- تحليل الظواهر (Phenomenology): يركز على دراسة التجارب الذاتية للأفراد لفهم كيفية إدراكهم للظواهر، ويهدف إلى فهم تجربة معينة مثل تعلم مهارة جديدة أو تأثير بيئة تعليمية معينة، ويمكن اعتماد عدد من الأدوات كالمقابلات المفتوحة، تحليل النصوص أو الملاحظات.

٥- البحث الإجمالي (Action Research): يركز على تحسين الممارسات التعليمية من خلال دورة من التخطيط، التنفيذ، والتقييم، كما يهدف إلى حل مشكلات تربوية واقعية، وتحسين استراتيجيات التدريس، وتعزيز التعلم التعاوني، ويعتمد لتحقيقه على عدد من الأدوات كالملاحظة، والمجموعات البؤرية، وتحليل البيانات الناتجة عن التدخلات.

٦- البحث النوعي المقارن (Comparative Qualitative Research): يركز على مقارنة الظواهر أو السياقات المختلفة لفهم التشابهات والاختلافات بينها، ويهدف إلى تحليل الاختلافات الثقافية أو السياقية بين المدارس أو الأنظمة التعليمية، ويعتمد على عدد من الأدوات: كالمقابلات، والملاحظة، ودراسة الوثائق.

٧- البحث السيميائي (Semiotics Research): يركز على تحليل الرموز والإشارات المستخدمة في التعليم لفهم المعاني المضمنة، ويستهدف بالأساس تحليل الكتب الدراسية، والمواد التعليمية، أو الوسائل الإرشادية، ويعتمد على عدد من الأدوات، كتحليل النصوص، والصور، والعروض.

سادساً/ معوقات إجراء البحوث النوعية في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا:

تعدد معوقات إجراء البحوث في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ويمكن تصنيفها كما يلي:

(١) معوقات متعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية:

تتعدد المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية التي قد تحد من توجه الباحثين نحو إجراء البحوث النوعية وقد أشارت دراسة كل من (محمد، ٢٠٢٠؛ الخويطر، ٢٠١٩؛ الحنو،



٢٠١٦) إلى قلة المشرفين المتمكنين من البحث النوعي، وتعدد الإجراءات البيروقراطية المعقدة والمتطلبات الإدارية المتعددة من قبل المؤسسات الأكاديمية أو الجهات الممولة التي يمكن أن تعرقل سير البحث وتأخر بدء التنفيذ، ونقص الدعم المادي المقدم لإنجاز البحوث النوعية، وغياب وجود معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية، ونقص الحوافز المقدمة للأبحاث النوعية على مستوى القسم والكلية والجامعة.

## ٢) معوقات متعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية:

وتتمثل كما أورده كل من (العريني، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠٢٠؛ الخويطر، ٢٠١٩) فيما يلي: غياب التوازن عند صياغة الخطط والبرامج الدراسية بين البحث الكمي والنوعي، وضعف التركيز على منهجيات البحث النوعي في مقررات الدراسات العليا، وضعف إعداد وتدريب طلاب الدراسات العليا أثناء السنة المنهجية على إجراء البحوث النوعية، وقلة الدورات التدريبية وورش العمل وحلقات النقاش المتعلقة بالبحث النوعي، وندرة وجود مناقشين مختصين في البحوث النوعية التربوية، ونقص التطبيقات العملية ببرامج الدراسات العليا في مهارات استخدام البحث النوعي، وقصور تدريس مناهج البحث النوعي ضمن برامج الدراسات العليا، وتعدد إجراءات إقرار الخطط البحثية للبحوث النوعية في برامج الدراسات العليا.

## ٣) معوقات متعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحو البحث النوعي:

تتعدد المعوقات المرتبطة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحو البحث العلمي ومن ذلك: جهل طلاب الدراسات العليا بالبحث النوعي وقلة إدراكهم لأهميته، وضعف دافعتهم الذاتية لاستخدام البحث النوعي، وغياب الفكر التربوي النقدي عند بعض أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة إعداد الباحث المتمكن من أدوات البحث الكيفي، وافتقار الباحث إلى المهارات والخبرة اللازمة في تصميم وتنفيذ وتحليل الدراسات النوعية، إضافة إلى أنّ البحوث النوعية تعتمد بشكل كبير على تفسير الباحث للبيانات، مما يجعلها عرضة للتحيز الشخصي (محمد، ٢٠٢٠؛ الخويطر، ٢٠١٩). إضافة إلى قلة الاطلاع على البحوث التي استخدمت البحث النوعي، وقلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على استخدام البحوث النوعية (العريني، ٢٠١٩).

## ٤) معوقات متعلقة ببيئة البحث:

ومن ذلك أن إجراء تحليل البيانات النوعية يتطلب جهداً ووقتاً أكبر مقارنة بالبحث الكمي، كما أن البحوث النوعية قد تتطلب تكلفة مالية أعلى، ووجود حاجة لإصدار التصاريح الخاصة التي قد يصعب توفيرها في بعض الحالات (محمد، ٢٠٢٠)، وقلة الكتب العلمية المتخصصة في البحث النوعي وندرة ترجمة بعضها إلى اللغة العربية، وافتقاد بيئة البحث للخدمات المكتبية أو التقنية، وصعوبة الوصول إلى عينة المشاركين المناسبة، خاصة في الدراسات التي تتطلب تفاعلاً مباشراً مع المشاركين وجمع بيانات عميقة (الخويطر، ٢٠١٩؛ الحنو، ٢٠١٦).

## الدراسات السابقة:

أجرى العريني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات البحث النوعي في التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها (١٧٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن من أهم المعوقات المتعلقة بالطلبة تتمثل في قلة الاطلاع على البحوث التي استخدمت المنهج النوعي، وقلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية لاستخدام البحث النوعي، وعدم احتواء المقررات الدراسية على تدريبات كافية على إجراء البحث النوعي، وقلة إلمام أعضاء المجالس العلمية المختصة بإجازة هذا النوع من البحوث.

وأجرى محمد (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات إجراء البحوث النوعية في مجال أصول التربية، وسبل التغلب عليها. واستخدمت الباحثة المنهج النقدي، واستخدمت بطاقة المقابلة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون إجراء البحوث النوعية في مجال أصول التربية من أهمها ضعف إعداد وتدريب طلاب الدراسات العليا على إجراء البحوث النوعية، ونقص اهتمام قسم أصول التربية بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية عن البحوث النوعية، وصعوبة إعداد الباحث المتمكن من أدوات البحث النوعي.

وأجرى التويجري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا للبحث النوعي في تخصص أصول التربية وسبل التغلب عليها. واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة قوامها (١٥٠) طالباً.



وأظهرت النتائج أن أهم المعوقات تتمثل في تركيز أعضاء هيئة التدريس على البحوث الكمية في محاضراتهم، وغياب المحفزات التي ترغب الطالب في استخدام البحث النوعي، وطول الفترة التي يتطلبها البحث النوعي مقارنة بالبحث الكمي.

وأجرت القحطاني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق الباحثين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للبحث النوعي في المجال التربوي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (١٣٠) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي حصلت على استجابة العينة بدرجة كبيرة جدا هي: نفسية، تدريبية، مهارية، وميدانية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في استجابة العينة لصالح الذكور، ولأصحاب الرتبة العلمية الأقل.

وقام العتيبي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تمكن طالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج من مفاهيم البحث النوعي ومنهجياته، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تم تطبيقه على (٣٠) طالبة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى تمكنهن كان بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بتضمين برنامج الماجستير مفاهيم ومناهج البحث النوعي وأبعاده الأساسية.

وقام Biçer (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى استيفاء الدراسات النوعية المنشورة في المجلات العلمية بين عامي ٢٠١٠ و ٢٠١٧ حول تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية لمعايير البحث النوعي. ولهذا الغرض، تم استخدام التصميم الاستكشافي من الطريقة المختلطة في الدراسة، وتم تحليل (١٣١) مقالاً حول تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية نُشرت باللغة التركية. وخلال مسار تحليل المقالات، تم استخدام نموذج تقييم البحث النوعي (QREF). وقد تم تحديد أن معظم الأبحاث أجريت على مواد الدورة والمشكلات التي واجهتها المقالات المدروسة. ونتيجة للدراسة، يتبين أن متوسط الدرجات في قسم النتائج مرتفع وقسم الطريقة منخفض. والمقالات في الغالب من تأليف مؤلف واحد أو مؤلفين. وهناك فرق كبير بين درجات المقالات وفقاً لسنة النشر وتصميم البحث.



وقامت غنيم (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا حول توظيف منهجية البحث النوعي في أبحاث القيادة التربوية، والتحديات التي تواجهها. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتم إجراء مقابلات شبه مقننة مع ١٩ مشارك، منهم ٨ من أعضاء هيئة التدريس، و ١١ طلبة دراسات عليا. وأظهرت تحليل المقابلات القيمة التي تضيفها الأبحاث النوعية في المجال، والتي تجلت في ثلاثة محاور: سعة وأصاله لمنظور المشكلات التربوية، اتساع وتنوع الوسيلة البحثية، عمق وسعة النتائج البحثية، بينما تمثلت التحديات في ستة محاور تمثلت في التحديات: النفسية، الإدارية، المهارية، الثقافية، المادية، والعلمية.

وأجرى (٢٠٢٤) Sabrina & Stanley دراسة هدفت إلى معرفة مدى عكس منشورات أبحاث تعليم العلوم الثانوية النوعية الممارسات عالية الجودة الموجودة في النصوص المنهجية السائدة. واستخدم الباحثون منهجية البحث النوعي. وتم فحص مجموعة كاملة من المقالات تضمنت العنوان، والملخص. وأظهرت النتائج أن قلة من المقالات تناولت تدريس العلوم وتعلمها بمشاركة نوعية عميقة. وظهر أن بعض المقالات استخدمت منهجيات نوعية محددة دون التعبير بشكل كاف عن جوانب تلك المنهجيات، وهو ما يحد من مصداقية المقالات وقابليتها للنقل وموثوقيتها وإمكانية تأكيدها مثل ذاتية الباحثين.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع البحث النوعي، بينما تختلف عنها من حيث استهدافها إبراز إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية برامج الدراسات العليا، إذ ركزت أغلب الدراسات على قياس جوانب مختلفة كدراسة معوقات توظيف البحث النوعي كما في دراسة التويجري (٢٠٢٠) ومحمد (٢٠٢٠)، والعريبي (٢٠١٩) والقحطاني (٢٠٢٠) التي استهدفت الكشف عن معوقات استخدام البحث النوعي، ودراسة القحطاني (٢٠٢٠) وغنيم (٢٠٢٣) التي استهدفت قياس واقع استخدام البحث النوعي. كما اعتمدت عدد من الدراسات على المنهج الوصفي المسحي كدراسة القحطاني (٢٠٢٠) أو منهج البحث النوعي كدراسة غنيم (٢٠٢٣). بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة ومنهج البحث النوعي من خلال تطبيق أداة

المقابلة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وبناء الإطار النظري وفي تحديد منهجية الدراسة والأدوات المناسبة لجمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية بالإضافة إلى تحليل النتائج ومناقشتها.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

اختص هذا الجزء من الدراسة في بيان منهج الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمعها وطريقة اختيار العينة، وبناء الأداة، وخطواته والتحقق من صدق الأداة وثباتها، وخطوات جمع البيانات، وأخيراً أساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج.

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج المزجي (المختلط) Mixed Methods من خلال الجمع بين المنهج الوصفي المسحي وهو منهج كمي، وبين المنهج النوعي القائم على دراسة الظاهرة (الظاهرية) وهو منهج كيفي، وذلك إذا كان الغرض من البحث أن يجمع بين التفسير والاستنتاج (العساف، ٢٠١٧)، وقد جمع الباحث، وذلك بهدف التعرف على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية، في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤. وقد تمّ تحديد تسع جامعات سعودية مع مراعاة اشتمالها على جامعات ناشئة وجامعات غير الناشئة، بالإضافة إلى مراعاة التوزيع الجغرافي للجامعات بحيث تشمل مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية، وقد قدّر عدد أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية في هذه الجامعات (٢١٧٢) عضو هيئة تدريس بحسب الإحصائيات الواردة في مواقع الجامعات المذكورة، وبيانها في الجدول (١):



## جدول (١) عدد أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية

| النسبة | العدد | الجامعة                             |
|--------|-------|-------------------------------------|
| ٪٩,٧   | ٢١١   | جامعة طيبة                          |
| ٪١,٥   | ٣٣    | الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  |
| ٪١١,٣  | ٢٤٥   | جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| ٪١٤,٤  | ٣١٢   | جامعة أم القرى                      |
| ٪٦,٩   | ١٥٠   | جامعة حائل                          |
| ٪٩,٩   | ٢١٦   | جامعة تبوك                          |
| ٪٣١,٥  | ٦٨٥   | جامعة الملك سعود                    |
| ٪٧,٣   | ١٥٨   | جامعة جدة                           |
| ٪٧,٥   | ١٦٤   | جامعة الملك خالد                    |
| ٪١٠٠   | ٢١٧٤  | المجموع                             |

ثالثاً- عينة الدراسة:

## ١- عينة الجانب الكمي:

تمّ تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٣٢٦) عضو هيئة تدريس. وفيما يلي يعرض الجدول (٢) خصائص عينة الدراسة.

جدول (٢) خصائص عينة أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في الجامعات السعودية وفق الجامعة والدرجة العلمية وعدد سنوات الخبرة

| المتغير | فئاته                               | العدد | النسبة |
|---------|-------------------------------------|-------|--------|
| الجامعة | جامعة طيبة                          | ٣١    | ٪٩,٥   |
|         | الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  | ١٠    | ٪٣,١   |
|         | جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | ٣٦    | ٪١١,٠  |
|         | جامعة أم القرى                      | ٤٦    | ٪١٤,١  |
|         | جامعة حائل                          | ٢٢    | ٪٦,٧   |
|         | جامعة تبوك                          | ٣٢    | ٪٩,٨   |
|         | جامعة الملك سعود                    | ١٠٢   | ٪٣١,٣  |
|         | جامعة جدة                           | ٢٣    | ٪٧,١   |



| المتغير          | فئاته            | العدد | النسبة |
|------------------|------------------|-------|--------|
| الدرجة العلمية   | جامعة الملك خالد | ٢٤    | ٧,٤٪   |
|                  | المجموع          | ٣٢٦   | ١٠٠٪   |
|                  | أستاذ مساعد      | ١٢٢   | ٣٧,٤٪  |
|                  | أستاذ مشارك      | ١٣٢   | ٤٠,٥٪  |
|                  | أستاذ            | ٧٢    | ٢٢,١٪  |
| عدد سنوات الخبرة | المجموع          | ٣٢٦   | ١٠٠٪   |
|                  | أقل من ٥ سنوات   | ٥٣    | ١٦,٣٪  |
|                  | من ٥ - ١٠ سنوات  | ١٠٧   | ٣٢,٨٪  |
|                  | أكثر من ١٠ سنوات | ١٦٦   | ٥٠,٩٪  |
|                  | المجموع          | ٣٢٦   | ١٠٠٪   |

يتضح من جدول (٢) أنّ عينة الدراسة الكلية تكونت من (٣٢٦) عضو هيئة تدريس حيث تمّ توزيعهم وفقاً للجامعة (٣١ عضواً بجامعة طيبة بنسبة ٩,٥٪، و ١٠ أعضاء بالجامعة الإسلامية، بنسبة ٣,١٪، و ٣٦ عضواً بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بنسبة ١١٪، و ٤٦ عضواً بجامعة أم القرى، بنسبة ١٤,١٪، و ٢٢ عضواً بجامعة حائل، بنسبة ٦,٧٪، و ٣٢ عضواً بجامعة تبوك، بنسبة ٩,٨٪، و ١٠٢ عضواً بجامعة الملك سعود، بنسبة ٣١,٣٪، و ٢٣ عضواً بجامعة جدة، بنسبة ٧,١٪، و ٢٤ عضواً بجامعة الملك خالد، بنسبة ٧,٤٪)، ووفقاً للدرجة العلمية (١٢٢ أستاذ مساعد بنسبة ٣٧,٤٪، و ١٣٢ أستاذ مشارك بنسبة ٤٠,٥٪، و ٧٢ أستاذاً بنسبة ٢٢,١٪) ووفقاً لعدد سنوات الخبرة (٥٣ عضواً خبراتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة ١٦,٣٪، و ١٠٧ عضواً خبراتهم تتراوح من ٥ إلى ١٠ سنوات، بنسبة ٣٢,٨٪)، و ١٦٦ عضواً خبراتهم أكثر من ١٠ سنوات بنسبة ٥٠,٩٪).

## ٢- عينة الجانب النوعي:

- تمّ اختيار ستة خبراء تربويين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية، وكان اختيارهم عمداً، لتوافر معايير الخبرة في مجال البحث النوعي.
- تمّ تكويد أسماء عينة الخبراء التربويين في البحث النوعي حفاظاً على سرية البيانات من خلال استخدام الحرف (خ) اختصار لكلمة خبير، وقد اتصفت الخبراء المختارة بكونهم جميعهم

على درجة أستاذ دكتور، وامتلاكهم خبرات تدريسية في مجال البحث النوعي، بالإضافة إلى إنجازهم ومشاركتهم فيما لا يقل عن أربعة أبحاث استخدمت منهجية البحث النوعي.

رابعاً- أدوات الدراسة:

(١) أداة الاستبانة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الأداة: تمثل الهدف من الاستبانة في تعرّف إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢- مصادر بناء الأداة: تمّ الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع البحث، والاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع، مثل دراسة محمد (٢٠٢٠)، والتوحيدي (٢٠٢٠).

٣- بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٤٠) عبارة تقيس إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، والمتعلقة بالجوانب التالية (الإدارية والتنظيمية - البرامج والخطط العلمية والأكاديمية- أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها - بيئة البحث).

٤- الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الاستبانة على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٨٠٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٥- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضو هيئة تدريس، ثمّ تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول (٣).



جدول (٣) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة ودرجة المحور الفرعي الذي تنتمي إليه

| بيئة البحث        |         | أداء الباحثين<br>واتجاهاتهم نحوها |         | البرامج والخطط<br>العلمية والأكاديمية |         | الجوانب الإدارية والتنظيمية |         |
|-------------------|---------|-----------------------------------|---------|---------------------------------------|---------|-----------------------------|---------|
| معامل<br>الارتباط | العبارة | معامل<br>الارتباط                 | العبارة | معامل<br>الارتباط                     | العبارة | معامل<br>الارتباط           | العبارة |
| **٨٤٤.            | ٣٤      | **٩١٤.                            | ٢٠      | **٨٧٣.                                | ١٣      | **٧٥٦.                      | ١       |
| **٨٤٤.            | ٣٥      | **٨١٣.                            | ٢١      | **٧٥٢.                                | ١٤      | **٨٤١.                      | ٢       |
| **٨١٧.            | ٣٦      | **٨٥٠.                            | ٢٢      | **٩٠٨.                                | ١٥      | **٨٤٣.                      | ٣       |
| **٩١٨.            | ٣٧      | **٨٧٢.                            | ٢٣      | **٨٤٥.                                | ١٦      | **٧٩٦.                      | ٤       |
| **٨٦٧.            | ٣٨      | **٩٣٧.                            | ٢٤      | **٧٤٠.                                | ١٧      | **٧٣٩.                      | ٥       |
| **٩٠٨.            | ٣٩      | **٨٦٨.                            | ٢٥      | **٨٥٨.                                | ١٨      | **٨٢٧.                      | ٦       |
| **٨٦٠.            | ٤٠      | **٨٩٨.                            | ٢٦      | **٨٣٣.                                | ١٩      | **٧٠٩.                      | ٧       |
| -                 | -       | **٩١٩.                            | ٢٧      | -                                     | -       | **٨٠٩.                      | ٨       |
| -                 | -       | **٨١٣.                            | ٢٨      | -                                     | -       | **٨١٧.                      | ٩       |
| -                 | -       | **٧٦٤.                            | ٢٩      | -                                     | -       | **٦٤٨.                      | ١٠      |
| -                 | -       | **٩٠٠.                            | ٣٠      | -                                     | -       | **٦٨٨.                      | ١١      |
| -                 | -       | **٨٨٣.                            | ٣١      | -                                     | -       | **٨٤٤.                      | ١٢      |
| -                 | -       | **٨٥١.                            | ٣٢      | -                                     | -       | -                           | -       |
| -                 | -       | **٨١١.                            | ٣٣      | -                                     | -       | -                           | -       |

يشير الجدول (٣) إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٦٤٨-٠,٩٣٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ويعرض الجدول (٤) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور فرعي، والدرجة الكلية للأداة.



جدول (٤) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل محور فرعي ودرجة الاستبانة ككل

| المحاور                                     | الجوانب الإدارية والتنظيمية | البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية | أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها | بيئة البحث |
|---------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|------------|
| الجوانب الإدارية والتنظيمية                 | -                           | **٧٦٢.                                      | **٨٣٦.                         | **٧٣٦.     |
| البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية | -                           | -                                           | **٨٩٧.                         | **٧٨٥.     |
| أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها              | -                           | -                                           | -                              | **٨٥١.     |
| بيئة البحث                                  |                             |                                             |                                |            |
| درجة الأداة ككل                             | **٩١٥.                      | **٩١٩.                                      | **٩٧٤.                         | **٨٩١.     |

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول (٤) إلى أنَّ قيم الارتباط بين كل محور فرعي مع درجة الأداة ككل تراوحت بين (٠,٨٩١ - ٠,٩٧٤)، كما تراوحت معامل الارتباط بين المحاور الفرعية بين (٠,٧٣٦ - ٠,٨٩٧)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتشير النتائج السابقة إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٦- ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية وللأداة ككل.

| معامل الثبات | المحاور الفرعية                             |
|--------------|---------------------------------------------|
| ٠,٩٣٨        | الجوانب الإدارية والتنظيمية                 |
| ٠,٩٢٣        | البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية |
| ٠,٩٦٣        | أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها              |
| ٠,٩٤٤        | بيئة البحث                                  |
| ٠,٩٨٣        | درجة الأداة ككل                             |

اتضح من الجدول (٥) أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للأداة (٠,٩٨٣) وتراوح في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٩٢٣) - (٠,٩٦٣) بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٧- تصحيح الاستبانة ومعياري الحكم: لقياس إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، تم تحديد المتوسطات الحسابية المرجحة لغايات الدراسة (عز، ٢٠٠٨)، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس الخماسي المتدرج

| المتوسط المرجح   | درجة الموافقة |
|------------------|---------------|
| من ١ إلى ١,٨٠    | منخفضة جداً   |
| من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ | منخفضة        |
| من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ | متوسطة        |
| من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ | كبيرة         |
| من ٤,٢١ إلى ٥    | كبيرة جداً    |

(٢) أداة المقابلة:

تم بناء أداة المقابلة الخاصة بالجزء النوعي في البحث وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقابلة: تهدف أداة المقابلة إلى تعرّف مقترحات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين في هذا المجال.

٢- تحديد نوع المقابلة: تم الاعتماد على المقابلة الفردية المنظمة، وفيها يتم سؤال المشاركين في الدراسة للتعرف على إجاباتهم، وهي مقابلة شبه مقننة ذات أسئلة مفتوحة.

٣- صياغة أسئلة المقابلة: تمّ صياغة أسئلة المقابلة بأسلوب الاستجابة المفتوحة بما يتناسب مع الهدف منها وطبيعة البحث الحالي.



٤- مصادر بناء المقابلة: تمّ بناء أداة المقابلة بالرجوع إلى الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة والدراسات السابقة.

٥- المقابلة في صورتها الأولية: تكونت المقابلة من أربعة أسئلة ذات استجابات مفتوحة حول مقترحات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية، والبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، وأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، وبيئة البحث.

٦- موثوقية أداة المقابلة: لتحقيق صدق أداة المقابلة اتبع الباحث عدداً من المعايير التي شاع استخدامها في الأسلوب النوعي للتحقق من صدق أداة المقابلة وتتمثل فيما يلي ( Smith & Osborn, 2003):

- الانتقالية: وتقابل الصدق الظاهري في الأسلوب الكمي، ولتحقيقها قام الباحث بعرض أداة المقابلة على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبتها لتحقيق الهدف منها، وقد حظيت أسئلة المقابلة باتفاق ١٠٠٪ من المحكمين.

- الاعتمادية: وتقابل الثبات في الأسلوب الكمي، وقد قام الباحث بإجراء المقابلة مع عينة عشوائية مكونة من ثلاثة خبراء، وبعد مضي أسبوعين تمّ إجراء المقابلة معهم مرة ثانية، وقد كانت إجابة الخبراء مشابهة للإجابة الأولى إلى حد كبير.

٧- تطبيق المقابلة على العينة الرئيسة: تمّ تطبيق المقابلة على عينة قصدية مكونة من ستة خبراء تربويين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من الذين تتوفر فيهم شروط الخبرة في مجال البحث التربوي النوعي. وقبل البدء في المقابلات، تمّ التوضيح للمشاركين الهدف من الدراسة، واستغرق زمن المقابلة بمعدل أربعون دقيقة للجلسة الواحدة.

٨- تفريغ استجابات المقابلة: تمّ تفريغ استجابات المقابلة كنصوص وتحليلها من خلال تدوين بيانات كل مقابلة بعد الانتهاء منها، وتنظيم البيانات واستبعاد الاستجابات غير المناسبة أو غير المرتبطة بالأسئلة الدراسة والهدف منها، ودمج الاستجابات المتشابهة.



### نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

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

إجابة السؤال الرئيس:

نصّ السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل محور من محاور الدراسة، ولالأداة ككل، كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول (٧) إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

| الترتيب | درجة الموافقة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المحاور                                     |
|---------|---------------|-------------------|-----------------|---------------------------------------------|
| ١       | كبيرة جداً    | ٠,٧٢              | ٤,٢٢            | بيئة البحث                                  |
| ٢       | كبيرة         | ٠,٧٧              | ٤,١٥            | البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية |
| ٣       | كبيرة         | ٠,٧٢              | ٤,١٤            | الجوانب الإدارية والتنظيمية                 |
| ٤       | كبيرة         | ٠,٧٦              | ٤,١٣            | أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها              |
|         | كبيرة         | ٠,٦٩              | ٤,١٦            | درجة الأداة ككل                             |

يتضح من الجدول (٧) موافقة أعضاء هيئة التدريس على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وانحراف معياري (٠,٦٩)، وجاء محور بيئة البحث في مقدمة إجراءات تفعيل البحث النوعي، بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، يليه محور البرامج والخطط العلمية والأكاديمية الجامعية، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، ثم محور الجوانب الإدارية والتنظيمية، بمتوسط حسابي (٤,١٤). وجاء محور أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٣). وقد تعزى هذه النتائج إلى تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أهمية البحث النوعي وأن هناك حاجة ماسة لتفعيله في مجال التربية في ظل ندرة الدراسات والبحوث التربوية الأكاديمية بالجامعات السعودية التي استخدمت هذا النوع من البحوث كما أشارت إليه دراسة العواحي والتويجري (٢٠٢٢) والرايقي (٢٠١٣)

وبن طالب (٢٠٢٠)، بالإضافة إلى ما يواجه تطبيق البحوث النوعية من تحديات متنوعة كما أظهرته دراسة محمد (٢٠٢٠) والعريبي (٢٠١٩) والقحطاني (٢٠٢٠). وتتفق النتائج مع نتائج دراسة غنيم (٢٠٢٣) التي أكدت الاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس حول القيمة التي تضيفها الأبحاث النوعية في المجال التربوي.

#### إجابة السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على ما يلي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمة لمحور إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (٨).

جدول (٨) إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية.

| م  | العبارة                                                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|-------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| ٤  | بناء معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية                       | ٤,٣٢            | ٠,٧٨              | كبيرة جداً    | ١       |
| ٢  | دعم البحوث النوعية التي تتسم بالإبداع والتطوير                          | ٤,٣٠            | ٠,٩١              | كبيرة جداً    | ٢       |
| ٩  | تسهيل مهمة الباحثين لإجراء البحوث النوعية من حيث جمع البيانات وتحليلها  | ٤,٢٩            | ٠,٨٥              | كبيرة جداً    | ٣       |
| ٣  | تسهيل إجراءات نشر البحوث النوعية في أوعية النشر بالجامعة                | ٤,٢٧            | ٠,٩٣              | كبيرة جداً    | ٤       |
| ٨  | توفير أدلة إرشادية لكيفية استخدام أدوات البحث النوعي                    | ٤,٢٤            | ٠,٩٠              | كبيرة جداً    | ٥       |
| ٦  | تقديم الحوافز المناسبة للأبحاث النوعية على مستوى القسم والكلية والجامعة | ٤,١٩            | ٠,٨٨              | كبيرة         | ٦       |
| ١  | تقديم الجامعة مخصصات مالية للباحثين لتمويل إنجاز البحوث النوعية         | ٤,١٦            | ٠,٩٠              | كبيرة         | ٧       |
| ٥  | إصدار مجلة تربوية متخصصة بنشر البحوث النوعية                            | ٤,١٤            | ١,٠٠              | كبيرة         | ٨       |
| ١٢ | تسهيل إجراءات إقرار الخطط البحثية للبحوث النوعية في برامج               | ٤,١٤            | ٠,٩٥              | كبيرة         | ٩       |



| م  | العبارة                                                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
|    | الدراسات العليا                                                  |                 |                   |               |         |
| ١١ | دعم المجالس العلمية بالجامعة للبحوث النوعية                      | ٤,٠٨            | ١,٠٤              | كبيرة         | ١٠      |
| ١٠ | عقد شراكة مع المؤسسات ذات العلاقة عند إجراء البحوث النوعية       | ٣,٨٤            | ١,٠١              | كبيرة         | ١١      |
| ٧  | إعطاء الأبحاث النوعية أولوية النشر في المجلات العلمية            | ٣,٧٠            | ١,٠٢              | كبيرة         | ١٢      |
|    | إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية | ٤,١٤            | ٠,٧٢              | كبيرة         | -       |

تظهر نتائج الجدول (٨) موافقة أعضاء هيئة التدريس لإجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (٠,٧٢). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٢) و(٣,٧٠)، وجاءت العبارة "بناء معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية"، في الترتيب الأول كأكثر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٧٨). وقد يعزى ذلك إلى تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أهمية وجود المعايير الواضحة في تقييم جودة البحوث النوعية وضمان أن تكون النتائج موثوقة وذات قيمة علمية، وكونها توفر إطارًا موضوعيًا يمكن من خلاله تقييم البحث بعيدًا عن التحيزات الشخصية أو الانطباعات الذاتية. كما قد يرجع ذلك إلى ما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠٢٠) ودراسة Biçer (٢٠٢١) ودراسة (Sabrina Stanley 2024) من غياب وجود معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية، مما يؤكد ضرورة معالجة هذا الجانب لتحسين توجه الباحثين نحو البحوث النوعية. بينما جاءت العبارة "إعطاء الأبحاث النوعية أولوية النشر في المجلات العلمية" في الترتيب الأخير ضمن إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (١,٠٢). وتأتي هذه النتيجة لتؤكد على أهمية جميع إجراءات تفعيل البحث النوعي في المجال الإداري والتنظيمي، وكون إعطاء الأبحاث النوعية الأولوية في النشر بالمجلات العلمية يحفز الباحثين في الدراسات العليا على استخدام هذا النوع من البحوث، ويضمن تنوعًا وشمولية في المعرفة والتطبيقات العملية في المجالات التربوية.



ويدعم النتائج الكمية ما أظهرته نتائج المقابلة التي أجريت على ستة أعضاء هيئة تدريس في التخصصات التربوية، حيث طرح عليهم سؤالاً مفتوحاً حول الإجراءات المناسبة التي يرونها لتفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية، والمتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وهناك تباين وتنوع ثري في وجهات نظر الخبراء التربويين، حيث تمّ التأكيد على أهمية تقديم الدعم المادي اللازم لإنجاز البحوث النوعية، إذ أشار (خ ١) إلى ذلك بقوله: من المهم أن تقوم الجامعة بتخصيص ميزانيات كافية لدعم البحوث النوعية من خلال تمويل المشاريع البحثية، وتوفير الموارد اللازمة لدعم البحوث المتخصصة". كما أنّ هناك تأكيد بين الخبراء على أهمية تفعيل الأقسام والكلّيات العلمية بالجامعة للندوات والمؤتمرات وورش العمل لدعم التعاون البحثي وتعزيز توجه الباحثين نحو إنجاز البحوث النوعية، حيث أشار (خ ٢) إلى ذلك بقوله: "أرى ضرورة أن يتم تشجيع التعاون بين الأقسام العلمية من خلال تنظيم ورش عمل وندوات لتشجيع تبادل الأفكار والتعاون بين الباحثين من مختلف التخصصات، وتنظيم مؤتمرات وندوات علمية متخصصة لإتاحة الفرصة للباحثين بعرض أبحاثهم النوعية ومناقشتها مع المجتمع الأكاديمي". ومن الإجراءات المهمة عمل الجامعة على تفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة لدعم إنجاز البحوث النوعية إدارياً وتنظيمياً وعلمياً، حيث أشار إلى ذلك (خ ٣) بقوله: "من المهم بناء شراكات مع المدارس والمراكز التربوية والمؤسسات المجتمعية لجمع البيانات وتسهيل مهام الباحثين والمساهمة في حل مشكلات تربوية محددة". كما تمّ التأكيد على أهمية الحوافز المادية والمعنوية في دعم البحوث النوعية، حيث أشار (خ ٤) إلى ذلك بقوله: "من المهم أن تحرص الجامعة على تقديم جوائز مناسبة لأفضل الأبحاث التربوية النوعية وتحفيز الباحثين على المنافسة في مجال الأبحاث النوعية". ومن الإجراءات الإدارية والتنظيمية المهمة ما أشار إليه (خ ٤) الذي أوضح أهمية أن تقوم الجامعة بتطوير أنظمة إلكترونية لتسهيل تقديم المقترحات البحثية، ومتابعة سير الأبحاث، والحصول على الموافقات بسهولة وسرعة، وتقليص الإجراءات الروتينية التي قد تعيق الباحثين من البدء أو إتمام أبحاثهم بفعالية، والعمل على تحسين وتبسيط عمليات الحصول على الموافقات من اللجان الأخلاقية والبحثية". كما أضاف (خ ٦) مقترحات بناءة في هذا المجال حيث أكّد على أهمية تحديد المجالات البحثية ذات الأولوية في ضوء احتياجات المجتمع ومؤسساته التعليمية، والعمل على تسهيل عملية نشر الأبحاث النوعية في مجالات علمية دولية وتقديم الدعم اللازم للباحثين في هذا الجانب.

### إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية.

| م  | العبارة                                                                                                                                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| ١٥ | تدريب طلاب الدراسات العليا بالسنة المنهجية على المهارات البحثية اللازمة للبحث النوعي، كإجراء المقابلة، والملاحظة، ودراسة الحالة، وجمع وتحليل وتفسير البيانات | ٤,٣٥            | ٠,٩٨              | كبيرة جداً    | ١       |
| ١٤ | تدريس مناهج البحث النوعي ضمن برامج الدراسات العليا التربوية                                                                                                  | ٤,٣٢            | ٠,٨٢              | كبيرة جداً    | ٢       |
| ١٨ | تركيز المقررات الدراسية على تنمية مهارات التفكير الناقد الذي تتطلبها البحوث النوعية                                                                          | ٤,٢٤            | ٠,٧٦              | كبيرة جداً    | ٣       |
| ١٦ | إحداث توازن عند صياغة الخطط والبرامج الدراسية بين البحث الكمي والنوعي                                                                                        | ٤,١٩            | ٠,٩٧              | كبيرة         | ٤       |
| ١٧ | تكليف طلاب الدراسات العليا في السنة المنهجية بإجراء البحوث النوعية ضمن متطلبات المقررات.                                                                     | ٤,٠٨            | ٠,٨٦              | كبيرة         | ٥       |
| ١٣ | إنشاء البرامج التربوية في الدراسات العليا لخريطة بحثية لتفعيل الأبحاث النوعية بها                                                                            | ٣,٩٥            | ١,٠٠              | كبيرة         | ٦       |
| ١٩ | تكوين لجان علمية مختصة في البحث النوعي عند مناقشة وتحكيم الأبحاث النوعية                                                                                     | ٣,٩٢            | ١,٠٩              | كبيرة         | ٧       |
| -  | إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية                                                                                      | ٤,١٥            | ٠,٧٧              | كبيرة         | -       |

تظهر نتائج الجدول (٩) موافقة أعضاء هيئة التدريس لإجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بالبرامج والخطط



العلمية والأكاديمية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٧٧). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٥) و(٣,٩٢)، وجاءت العبارة "تدريب طلاب الدراسات العليا بالسنة المنهجية على المهارات البحثية اللازمة للبحث النوعي، كإجراء المقابلة، والملاحظة، ودراسة الحالة، وجمع وتحليل وتفسير البيانات"، في الترتيب الأول كأكثر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٩٨). وقد يعزى ذلك إلى تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أهمية التدريب على البحث النوعي في السنة المنهجية ودوره في تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، وتمكينهم من فهم الظواهر المعقدة والتفاعلات الاجتماعية والقضايا التربوية، وتشجيعهم على التفكير بشكل إبداعي والبحث عن حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات البحثية. كما قد يرجع ذلك إلى نقص تدريب طلاب الدراسات العليا على إجراء البحث النوعي أثناء الدراسة، وعدم احتواء المقررات الدراسية على تدريبات كافية على إجراء البحث النوعي كما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠٢٠) والعريبي (٢٠١٩)، الأمر الذي يؤكد أهمية تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات الطلاب على البحث النوعي. وتتفق النتيجة مع دراسة التويجري (٢٠٢٠) التي أكدت ضرورة تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا على طرق التحليل والتفسير في البحث النوعي. بينما جاءت العبارة "تكوين لجان علمية مختصة في البحث النوعي عند مناقشة وتحكيم الأبحاث النوعية" في المرتبة الأخيرة ضمن إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (١,٠٩). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه دراسة العريبي (٢٠١٩) من قلة إلمام أعضاء المجالس العلمية المختصة بإجازة هذا النوع من البحوث ضمن منهجيات البحث النوعي، بالإضافة إلى تأكيد أعضاء هيئة التدريس أهمية وجود مثل هذه اللجان العلمية المتخصصة لدورها في تحسين جودة الرسائل العلمية والمشروعات البحثية التربوية النوعية المقدمة من قبل طلبة الدراسات العليا.

ومن خلال الدراسة النوعية طُرح على المشاركين في المقابلة سؤالاً مفتوحاً حول الإجراءات المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية التي يرونها لتفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية، وقد تمّ تأكيد جميع المشاركين على أهمية إعادة تصميم المناهج لكي تركز على تنمية المهارات البحثية للطلاب، حيث قال (خ ١) في هذا الشأن: "من المهم أن يتم تركيز المناهج



الدراسية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه على تطوير مهارات الطلاب في البحث العلمي وخصوصاً في ما يتعلق باستخدام منهجية البحث النوعي في إنجاز الواجبات البحثية ومن ثم إعدادهم وتهيئتهم لاستخدام هذه المنهجية دراسة المشكلات والقضايا التي يتناولونها في رسائل العلمية". وأشار (خ ٢) إلى أهمية تضمين مواد بحثية إلزامية في جميع برامج الدراسات العليا، وأكد على أن تشمل أساليب البحث النوعي وأساليب جمع وتحليل البيانات النوعية. كما أكد أحد المشاركين على أهمية تعيين مشرفين ذوي خبرة في مجال البحث النوعي لمساعدة طلاب الدراسات العليا في اعتماد هذه المنهجية العلمية في إنجاز بحوثهم الأكاديمية، حيث قال (خ ٣): "من المهم تعيين مشرفين أكاديميين ذوي خبرة لدعم الباحثين الناشئين في تطوير بحوثهم النوعية، مما يضمن لهم التوجيه الصحيح والإشراف المستمر". كما أكد أحد المشاركين على أهمية تكوين لجان علمية تدعم التوجه نحو منهجية البحث النوعي في البحوث التربوية، حيث قال (خ ٥) في هذا الشأن: "أرى أن إنشاء لجان علمية بالكلية والأقسام التربوية تُشرف على نوعية الأبحاث المقدمة وتعزز الالتزام بمعايير الجودة العلمية والأخلاقية أمر بالغ الأهمية لدعم توجه الباحثين نحو منهجية البحث النوعي". كما أكد (خ ٦) أهمية عقد الجامعة شراكات تعاون مع المؤسسات البحثية على المستوى الوطني والعالمي للاستفادة منها، ولتبادل الخبرات الداعمة لاستخدام المنهجية النوعية في البحث التربوي، حيث قال (خ ٦): "من المهم لتفعيل هذا الجانب العمل على تعزيز التعاون بين الجامعات والمؤسسات البحثية المحلية والدولية لتبادل الخبرات والموارد، مما يسهم في رفع مستوى جودة البحوث".

#### إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمة لمحور إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها

| م  | العبارة                                                                                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| ٢١ | إقامة دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مهارات البحث النوعي                                       | ٤,٣٢            | ٠,٨٥              | كبيرة جداً    | ١       |
| ٢٦ | توفير مزيد من الحرية الأكاديمية المحفزة لإنتاج البحوث النوعية                                                                     | ٤,٣٢            | ٠,٩٤              | كبيرة جداً    | ٢       |
| ٢٠ | تدريب الباحثين ببرامج الدراسات العليا على مهارات التحليل المنهجي والشامل للبيانات النوعية                                         | ٤,٢٤            | ٠,٨٠              | كبيرة جداً    | ٣       |
| ٢٤ | نشر الجامعة ثقافة المنهج النوعي وأهميته في البحث العلمي من خلال عقد الندوات والمؤتمرات                                            | ٤,٢٢            | ٠,٨٩              | كبيرة جداً    | ٤       |
| ٢٥ | تشجيع الجامعة الباحثين من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا نحو التوسع وتطبيق المنهج النوعية                               | ٤,١٩            | ٠,٨١              | كبيرة         | ٥       |
| ٢٣ | نشر الأقسام العلمية الوعي بين الباحثين بأهمية البحوث النوعية في الفهم العميق والمتبصر للواقع الاجتماعي من خلال الندوات والمحاضرات | ٤,١٤            | ٠,٩٢              | كبيرة         | ٦       |
| ٣٠ | زيادة الأقسام العلمية الوعي لدى الباحثين بأهمية إجراء البحوث الكيفية في مجال العلوم الإنسانية والتربوية                           | ٤,١٤            | ٠,٨٩              | كبيرة         | ٧       |
| ٢٢ | استقطاب الخبراء في البحث النوعي من الجامعات المتقدمة للتدريب على مستجداته                                                         | ٤,١١            | ٠,٩٩              | كبيرة         | ٨       |
| ٢٧ | تنظيم لقاءات ومؤتمرات علمية على مستوى الجامعة تشجع على استخدام منهجية البحث النوعي في الأبحاث الإنسانية والتربوية                 | ٤,١١            | ٠,٩٤              | كبيرة         | ٩       |
| ٢٩ | القراءة المعمقة في كتب مناهج البحث النوعي                                                                                         | ٤,٠٨            | ٠,٧٦              | كبيرة         | ١٠      |
| ٣١ | إجراء دراسات متابعة للتعرف على احتياجات الباحثين من المهارات البحثية الخاصة بالبحوث النوعية                                       | ٤,٠٥            | ٠,٨٢              | كبيرة         | ١١      |
| ٣٣ | الاطلاع على التوجهات الحديثة في الدراسات التربوية النوعية                                                                         | ٤,٠٥            | ٠,٨٥              | كبيرة         | ١٢      |
| ٣٢ | دعم ثقافة المشاركة البحثية مع المختصين في المجال لتنمية المهارات الأساسية للبحث النوعي                                            | ٤,٠٣            | ٠,٩٣              | كبيرة         | ١٣      |
| ٢٨ | تحديد الأقسام العلمية ممارسة مناهج البحث النوعي في بعض الأبحاث المقدمة                                                            | ٣,٩٥            | ٠,٨٨              | كبيرة         | ١٤      |
| -  | إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها                                                               | ٤,١٣            | ٠,٧٦              | كبيرة         | -       |



تظهر نتائج الجدول (١٠) موافقة أعضاء هيئة التدريس على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وانحراف معياري (٠,٧٦). وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٢) و (٣,٩٥)، وجاءت العبارة "إقامة دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مهارات البحث النوعي"، في الترتيب الأول كأكثر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٨٥). وقد يعزى ذلك إلى ما قد يواجه أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا من صعوبات في تطبيق منهجية البحث النوعي في المجال التربوي نتيجة لنقص الخبرة والمهارة والمعرفة بأدوات البحث النوعي وكيفية توظيفها في إنجاز المشاريع البحثية، وأنّ ذلك يرجع إلى نقص الدورات التدريبية في هذا المجال، وقلة الدورات وورش العمل التي تقدم لإتقان مهارات التعامل مع البحوث النوعية كما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠٢٠) والقحطاني (٢٠٢٠)، مما يؤكد وجود حاجة ماسة إلى إقامة دورات تدريبية في مجال توظيف البحث النوعي تراعي احتياجات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. بينما جاءت العبارة "تحديد الأقسام العلمية ممارسة مناهج البحث النوعي في بعض الأبحاث المقدمة" في المرتبة الأخيرة ضمن إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٨٨). وهذه النتيجة تؤكد أهمية دعم الأقسام العلمية لاستخدام البحث النوعي لإنجاز الرسائل العلمية والمشاريع البحثية، وكون ذلك يحفز طلبة الدراسات العليا على تطوير مهاراتهم في استخدام البحث النوعي، وتحسين جودة الإشراف العلمي في هذا المجال.

وتدعم نتائج الدراسة النوعية ما تمّ التوصل إليه من خلال النتائج الكمية الوصفية، حيث وُجّه سؤالاً مفتوحاً للمشاركين في المقابلة حول إجراءات تفعيل البحث التربوي النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها، وقد أجمع الخبراء على ضرورة تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول منهجيات البحث النوعي، مثل المقابلات المتعمقة، والمجموعات البؤرية، وتحليل المحتوى، وتدريب الباحثين على استخدام البرامج المتخصصة التي تساعد في تحليل البيانات النوعية بطريقة علمية دقيقة. كما كان هناك تأكيد على أهمية دعم الابتكار والتفكير الناقد من خلال البحث النوعي، حيث قال (خ١) في هذا الصدد: "من المهم العمل على تشجيع الباحثين على استخدام

أساليب مبتكرة لجمع البيانات النوعية مثل المقابلات المرئية والتحليل الرقمي للبيانات، وتشجيع الباحثين على تطوير مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي من خلال دراسة وتحليل الأدبيات العلمية بشكل معمق". ومن ناحية أخرى يؤكد أحد الخبراء على أهمية تكوين فرق العمل وأثرها في تحسين جودة البحوث النوعية، حيث قال (خ ٢): "أرى أنه من المهم العمل على تشجيع الباحثين على العمل ضمن فرق بحثية متنوعة تضم خبراء من تخصصات متعددة، مما يتيح فرصاً للاستفادة من مختلف وجهات النظر". وأشار (خ ٣) إلى أهمية الاستعانة بالخبرات الدولية في مجال البحث النوعي، حيث قال: "أرى أنه من المهم تعزيز الشراكات مع مؤسسات أكاديمية وباحثين دوليين لتبادل المعرفة والخبرات في مجال البحث النوعي"، وأكد (خ ٤) على أهمية التوعية الجامعية لدعم الاتجاه نحو البحوث النوعية بقوله: "من المهم توعية الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية البحث النوعي من خلال تنظيم ندوات ومؤتمرات تُظهر دوره في تحسين العملية التعليمية وفهم الظواهر التربوية بعمق". كما تمت الإشارة إلى كون أعضاء هيئة التدريس يتحملون أعباء مهنية قد تحد من توجههم نحو البحث النوعي الذي يتطلب بذل مزيد من الجهد والوقت مقارنة بغيره من البحوث وهو ما أشار (خ ٦) بقوله: "أرى من الأهمية بمكان عمل الأقسام والكليات العلمية على تقليل الأعباء التدريسية والإدارية على الباحثين لإتاحة الوقت اللازم لهم للتركيز على البحث العلمي النوعي".

#### إجابة السؤال الرابع:

نصّ السؤال الرابع للدراسة على ما يلي: ما إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة ببيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة ببيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (١١).



جدول (١١) إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة ببيئة البحث

| م  | العبارة                                                                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| ٣٨ | تسهيل حصول الباحثين على المعلومات والبيانات اللازمة في البحوث النوعية                                             | ٤,٣٠            | ٠,٨٥              | كبيرة جداً    | ١       |
| ٣٦ | إتاحة الأقسام العلمية وقتاً كاف للباحثين لتنفيذ إجراءات البحث النوعي                                              | ٤,٢٧            | ٠,٧٣              | كبيرة جداً    | ٢       |
| ٣٩ | توفير مصادر معلومات متنوعة لدعم الأبحاث النوعية                                                                   | ٤,٢٦            | ٠,٩٠              | كبيرة جداً    | ٣       |
| ٣٧ | تدريب الباحثين على استخدام تقنيات الاتصال والتواصل الرقمي لإجراء المقابلات الافتراضية التي تتطلبها البحوث النوعية | ٤,٢٢            | ٠,٨٢              | كبيرة جداً    | ٤       |
| ٤٠ | وضع معايير علمية واضحة ومحددة لتحليل البيانات النوعية                                                             | ٤,٢٢            | ٠,٧٩              | كبيرة جداً    | ٥       |
| ٣٥ | توفير المراجع والكتب العربية المتخصصة في منهجيات البحث النوعي بالمكتبة المركزية                                   | ٤,١٩            | ٠,٨٥              | كبيرة         | ٦       |
| ٣٤ | ترجمة المراجع الأصلية في مجال البحث النوعي إلى اللغة العربية                                                      | ٤,١١            | ٠,٨٨              | كبيرة         | ٧       |
| -  | إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة ببيئة البحث                                                                   | ٤,٢٢            | ٠,٧٢              | كبيرة جداً    | -       |

تظهر نتائج الجدول (١١) موافقة أعضاء هيئة التدريس على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المتعلقة ببيئة البحث بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وانحراف معياري (٠,٧٢). وتراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين (٤,٣٠) و(٤,١١)، وجاءت العبارة "تسهيل حصول الباحثين على المعلومات والبيانات اللازمة في البحوث النوعية"، في الترتيب الأول كأكثر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة ببيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية، بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وانحراف معياري (٠,٨٥). وقد يعزى ذلك إلى ما يواجهه الباحثين من صعوبات في الوصول إلى المصادر الموثوقة والمعلومات ذات الصلة، سواء بسبب قيود الوصول أو نقص التوثيق، كما أشارت إليه دراسة محمد (٢٠٢٠) والحنو (٢٠١٦) والعريني (٢٠١٩)، وتأكيد أعضاء هيئة التدريس في ضوء ذلك أنّ هذا الإجراء يقلل من الصعوبات المرتبطة بالوصول إلى المعلومات، وتوفير الوقت والجهد المبذول في جمع البيانات، مما يسمح للباحثين بتركيز جهودهم على تحليل البيانات وإنتاج

معرفة أكثر عمقًا. بينما جاءت العبارة "ترجمة المراجع الأصلية في مجال البحث النوعي إلى اللغة العربية" في المرتبة الأخيرة ضمن إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة ببيئة البحث، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٨٨). وهذه النتيجة تؤكد أهمية وجود المراجع المترجمة والمتخصصة في البحث النوعي وكونها تزود الباحثين ببرامج الدراسات العليا بالمعلومات والبيانات اللازمة التي تساعدهم في إنجاز بحوثهم النوعية، وتسهل وصول الباحثين إلى المصادر العلمية الموثوقة، مما يدعم جهودهم البحثية ويساهم في رفع مستوى الأبحاث التربوية النوعية.

كما جاءت نتائج الدراسة النوعية لتدعم ما تمّ التوصل إليه من خلال الدراسة الكمية، حيث تم استطلاع وجهات نظر المشاركين في المقابلة من خلال سؤال مفتوح حول إجراءات تفعيل البحث التربوي النوعي المتعلقة ببيئة البحث، وهناك إجماع بين المشاركين على أهمية دعم البنية التحتية البحثية، ومن ذلك ما ذكره (خ١) أنه: "من المهم توفير الموارد التقنية مثل المختبرات واشتراكات في قواعد بيانات أكاديمية متخصصة تساعد الباحثين على الوصول إلى الأبحاث السابقة والمقالات العلمية ذات الجودة العالية"، وأشار (خ٢) إلى أهمية توفير مكثبات ومصادر رقمية يمكن من خلال وصول الباحثين إلى المراجع المتخصصة في البحث النوعي، بقوله: "أرى ضرورة توفير مكثبات ومصادر رقمية مفتوحة للباحثين تسهل عليهم الوصول إلى الأبحاث والدراسات السابقة، سواء المحلية أو الدولية، والعمل على تسهيل الوصول إلى الأدوات الرقمية المساعدة في البحث النوعي، بما في ذلك البرمجيات المستخدمة في التحليل النوعي، وتحسين المرافق البحثية مثل المكتبات الرقمية، والمراكز البحثية المشتركة بين الأقسام أو الكليات". ومن المقترحات البناءة في هذا المجال تكوين شبكات مختصة في البحث النوعي حيث ذكر (خ٤) أنه من المهم: "إنشاء شبكات من الباحثين المتخصصين في البحث التربوي النوعي لتبادل الأفكار والممارسات الجيدة"، كما أكد (خ٥) على أهمية نتائج نشر البحوث التربوية النوعية على نطاق واسع لتعريف المجتمع بها واستفادتهم منها ودعم توجه الباحثين نحوها، وذلك بقوله: "أرى أنه ينبغي العمل على تفعيل التواصل الفعال بين الباحثين والمجتمع من خلال نشر نتائج الأبحاث النوعية في وسائل الإعلام الأكاديمية وغير الأكاديمية لتعزيز تطبيقاتها العملية في المجتمع التعليمي". كما أكد (خ٦) على أهمية وجود نظام تقييم شامل ومتكامل يمكن من خلاله تحسين الجودة النوعية للبحوث



التربوية النوعية، وذلك بقوله: "أرى أنه من الأهمية العمل على تطوير نظم تقييم علمية تُركز على الجودة والابتكار في البحوث النوعية وليس فقط على الكمية أو عدد المنشورات.  
إجابة السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للجامعة والدرجة العلمية وسنوات الخبرة؟  
١ - دراسة الفروق وفق الجامعة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للجامعة.

جدول (١٢) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى للجامعة

| الخور                              | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|------------------------------------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
| الجوانب الإدارية والتنظيمية        | بين المجموعات  | ٤٥٢٠           | ٨           | ٤٥٢٠             | ٨٨٧٠   | ٣٤٧٠                 |
|                                    | داخل المجموعات | ١٦٥,٣٠٨        | ٣١٧         | ٥١٠٠             |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ١٦٥,٧٦١        | ٣٢٥         |                  |        |                      |
| البرامج والخطط العلمية والأكاديمية | بين المجموعات  | ١,١٥٦          | ٨           | ١,١٥٦            | ١,٩٨٢  | ١٦٠٠                 |
|                                    | داخل المجموعات | ١٨٨,٩٤٦        | ٣١٧         | ٥٨٣٠             |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ١٩٠,١٠٢        | ٣٢٥         |                  |        |                      |
| أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها     | بين المجموعات  | ١,٣٤٧          | ٨           | ١,٣٤٧            | ٢,٤٠٥  | ١٢٢٠                 |
|                                    | داخل المجموعات | ١٨١,٥٠٨        | ٣١٧         | ٥٦٠٠             |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ١٨٢,٨٥٦        | ٣٢٥         |                  |        |                      |
| بيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية  | بين المجموعات  | ٨٨٨٠           | ٨           | ٨٨٨٠             | ١,٧٤٩  | ١٨٧٠                 |
|                                    | داخل المجموعات | ١٦٤,٤٩٠        | ٣١٧         | ٥٠٨٠             |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ١٦٥,٣٧٧        | ٣٢٥         |                  |        |                      |
| الأداة ككل                         | بين المجموعات  | ٣١١٠           | ٨           | ٣١١٠             | ٦٥٩٠   | ٤١٧٠                 |

| الخور | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|-------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
|       | داخل المجموعات | ١٥٢,٧٤١        | ٣١٧         | ٤٧١٠             |        |                      |
|       | الإجمالي       | ١٥٣,٠٥٢        | ٣٢٥         |                  |        |                      |

تشير بيانات الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى للجامعة، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في أكبر من مستوى المعنوية ( $\alpha \leq 0.05$ ). وقد يعزى ذلك إلى كون إجراء البحوث النوعية في برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المختلفة ما يزال دون المأمول ويشهد ندرة في توجه الباحثين نحوه على الرغم من أهميته كما أشارت إلى ذلك دراسة الرايقي (٢٠١٣) وبن طالب (٢٠٢٠)، والعواجي والتويجري (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠٢٠)، الأمر الذي أوجد وجهات نظر متقاربة بين أعضاء هيئة التدريس حول الإجراءات المقترحة لتفعيله.

## ٢- دراسة الفروق وفق الدرجة العلمية:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للدرجة العلمية.

جدول (١٣) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى للدرجة العلمية

| الخور                              | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|------------------------------------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
| الجوانب الإدارية والتنظيمية        | بين المجموعات  | ٢٢٨٠           | ٢           | ١١٤٠             | ٢٢٣    | ٨٠٠                  |
|                                    | داخل المجموعات | ٩٢,٩٠١         | ١٨٢         | ٥١٠              |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ٩٣,١٢٩         | ١٨٤         |                  |        |                      |
| البرامج والخطط العلمية والأكاديمية | بين المجموعات  | ٢,٣٩٧          | ٢           | ١,١٩٩            | ٢,٠٩١  | ١٢٧                  |
|                                    | داخل المجموعات | ١٠٤,٣٢٧        | ١٨٢         | ٥٧٣              |        |                      |
|                                    | الإجمالي       | ١٠٦,٧٢٤        | ١٨٤         |                  |        |                      |
| أداء الباحثين واتجاهاتهم           | بين المجموعات  | ١,٩٧٠          | ٢           | ٩٨٥              | ١,٧٧٤  | ١٧٣                  |



| الخوار                            | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|-----------------------------------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
| نوعها                             | داخل المجموعات | ١٠١,٠٣٧        | ١٨٢         | ٥٥٥.             |        |                      |
|                                   | الإجمالي       | ١٠٣,٠٠٧        | ١٨٤         |                  |        |                      |
| بيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية | بين المجموعات  | ٣,٧٩٩          | ٢           | ٩٠٠.             | ١,٣٣٣  | ٠.٩٠.                |
|                                   | داخل المجموعات | ٨٩,١٦٨         | ١٨٢         | ٤٦٨.             |        |                      |
|                                   | الإجمالي       | ٩٢,٩٦٧         | ١٨٤         |                  |        |                      |
| الأداة ككل                        | بين المجموعات  | ١,٥٤٥          | ٢           | ٧٧٢.             | ١,٦٦٥  | ١٩٢.                 |
|                                   | داخل المجموعات | ٨٤,٤٤٥         | ١٨٢         | ٤٦٤.             |        |                      |
|                                   | الإجمالي       | ٨٥,٩٩٠         | ١٨٤         |                  |        |                      |

تشير بيانات الجدول (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a \leq 0.05$ ) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى للدرجة العلمية، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في أكبر من مستوى المعنوية ( $a \leq 0.05$ ). وقد يعزى ذلك إلى كون أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية يدركون وجود حاجة ماسة إلى تفعيل البحث النوعي في المجال التربوي بالنظر إلى كونه ما يزال لم يُحظَ بال العناية اللازمة في الأقسام العلمية التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

### ٣- دراسة الفروق وفق عدد سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لسنوات الخبرة.

جدول (١٤) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى لسنوات الخبرة

| الخوار                      | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|-----------------------------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
| الجوانب الإدارية والتنظيمية | بين المجموعات  | ١,٩٣٢          | ٢           | ٩٦٦.             | ١,٩٢٨  | ١٤٨.                 |
|                             | داخل المجموعات | ٩١,١٩٦         | ١٨٢         | ٥٠١.             |        |                      |

| الخور                                | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف | قيمة احتمال المعنوية |
|--------------------------------------|----------------|----------------|-------------|------------------|--------|----------------------|
|                                      | الإجمالي       | ٩٣,١٢٩         | ١٨٤         |                  |        |                      |
| البرامج والمخطوط العلمية والأكاديمية | بين المجموعات  | ٣٨٦.           | ٢           | ١٩٣.             | ٣٣٠.   | ٧١٩.                 |
|                                      | داخل المجموعات | ١٠٦,٣٣٨        | ١٨٢         | ٥٨٤.             |        |                      |
|                                      | الإجمالي       | ١٠٦,٧٢٤        | ١٨٤         |                  |        |                      |
| أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها       | بين المجموعات  | ١,٣٤٤          | ٢           | ٦٧٢.             | ١,٢٠٣  | ٣٠٣.                 |
|                                      | داخل المجموعات | ١٠١,٦٦٣        | ١٨٢         | ٥٥٩.             |        |                      |
|                                      | الإجمالي       | ١٠٣,٠٠٧        | ١٨٤         |                  |        |                      |
| بيئة البحث الخاصة بالبحوث النوعية    | بين المجموعات  | ٤,١٨٨          | ٢           | ١٩٤.             | ١,٢٩٣  | ١١٥.                 |
|                                      | داخل المجموعات | ٨٨,٧٨٠         | ١٨٢         | ٤٨٨.             |        |                      |
|                                      | الإجمالي       | ٩٢,٩٦٧         | ١٨٤         |                  |        |                      |
| الأداة ككل                           | بين المجموعات  | ١,٣٢٦          | ٢           | ٦٦٣.             | ١,٤٢٥  | ٢٤٣.                 |
|                                      | داخل المجموعات | ٨٤,٦٦٤         | ١٨٢         | ٤٦٥.             |        |                      |
|                                      | الإجمالي       | ٨٥,٩٩٠         | ١٨٤         |                  |        |                      |

تشير بيانات الجدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في أكبر من مستوى المعنوية ( $\alpha \leq 0.05$ ). وقد يعزى ذلك إلى كون أعضاء هيئة التدريس لديهم معرفة عميقة من واقع خبرات التعليمية بالرسائل العلمية والمشروعات البحثية التي يقدمها طلبة الدراسات العليا، وأنّ هناك توجه أكبر نحو البحوث الكمية مع ندرة البحوث النوعية التي تتسم بالجدية والأصالة والإضافة العلمية، وكونهم يؤكدون نتيجة لذلك على أهمية اتخاذ الإجراءات المقدمة لتفعيل البحوث النوعية ببرامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية.



## ملخص النتائج والتوصيات:

### أولاً: أهم النتائج

١. موافقة أعضاء هيئة التدريس على إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وجاء محور بيئة البحث في مقدمة إجراءات تفعيل البحث النوعي، يليه محور البرامج والخطط العلمية والأكاديمية، يليه محور الجوانب الإدارية والتنظيمية، وأخيراً محور أداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها.
٢. تمثلت أكبر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالجوانب الإدارية والتنظيمية في بناء معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية. بينما تمثل أقلها في إعطاء الأبحاث النوعية أولوية النشر في المجالات العلمية.
٣. تمثلت أكبر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بالبرامج والخطط العلمية والأكاديمية في تدريب طلاب الدراسات العليا بالسنة المنهجية على المهارات البحثية اللازمة للبحث النوعي. بينما تمثل أقلها في تكوين لجان علمية مختصة في البحث النوعي عند مناقشة وتحكيم الأبحاث النوعية.
٤. تمثلت أكبر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة بأداء الباحثين واتجاهاتهم نحوها في إقامة دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مهارات البحث النوعي. بينما تمثل أقلها في تحديد الأقسام العلمية ممارسة مناهج البحث النوعي في بعض الأبحاث المقدمة.
٥. تمثلت أكبر إجراءات تفعيل البحث النوعي المتعلقة ببيئة البحث في تسهيل حصول الباحثين على المعلومات والبيانات اللازمة في البحوث النوعية. بينما تمثل أقلها في ترجمة المراجع الأصلية في مجال البحث النوعي إلى اللغة العربية.
٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في إجراءات تفعيل البحث النوعي في التخصصات التربوية ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية تعزى للجامعة والدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

## ثانياً: التوصيات

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

- عقد الأقسام العلمية ببرامج الدراسات العليا ندوات ومحاضرات وورش عمل لتوعية أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بأهمية البحث النوعي وكيفية تطبيقه بفاعلية في إنجاز المشاريع البحثية.
- إقامة الجامعة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في مهارات البحث النوعي.
- دعم الجامعة والكليات والأقسام العلمية للباحثين عند إنجازهم البحوث النوعية.
- وضع الأقسام العلمية التربوية معايير واضحة ومحددة للحكم على البحوث النوعية.
- تكثيف التطبيقات العملية بالسنة المنهجية لإكساب طلاب الدراسات العليا المهارات البحثية اللازمة للبحث النوعي.
- تدريس مناهج البحث النوعي ضمن برامج الدراسات العليا التربوية.
- تسهيل الجامعة حصول الباحثين على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحوث النوعية
- إتاحة الأقسام العلمية التربوية الوقت الكافي للباحثين لتنفيذ إجراءات البحث النوعي





## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو زينة، فريد كامل. (٢٠٠٧). مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي. عمان: دار المسيرة.
- أبو علام، رجاء. (٢٠١٣). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أرنوط، بشرى. (٢٠١٢). البحث العلمي رؤية حديثة (الكمي، النوعي، المختلط) بين الممارسة والاحتراف. القاهرة: شركة مدبولي.
- آل الحارث، مزنة؛ والشهري، ظافر فراج. (٢٠١٩). التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٢(٤)، ٤٢٩-٣٨٥.
- البشري، محمد. (٢٠١٦). دراسة تحليلية تتبعه لانتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ١٠(٤)، ٤١١-٣٥١.
- بن طالب، عبد العزيز. (٢٠٢٠). توجهات البحث العلمي في مناهج وتدریس العلوم الشرعية دراسة تحليلية للرسائل العلمية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٢(٢)، ٣٨٥-٤٠٠.
- التويجري، صالح بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). معوقات استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا في تخصص أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للبحث النوعي وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٣(٢)، ٣٧٩ - ٤٤٢.
- الحري، فاطمة. (٢٠٢٠). تطبيقات البحث النوعي في التربية: دراسة حالة. مجلة التربية الحديثة، ١٥(٣)، ٤٥-٦٧.
- الحنو، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٦). معوقات استخدام منهجيات البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية: دراسة بحثية مختلطة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للتربية الخاصة. ٢(٢)، ٤٥ - ٨٠.
- الخروصي، حسين بن علي. (٢٠٢٣). مهارات البحث النوعي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وإتجاهاتهم نحوه. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ١(٩)، ٢٣٧-٢٦٦.
- الرايقي، مازن عبد اللطيف. (٢٠١٣). توجهات الرسائل العلمية في مجال التربية الإسلامية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ريان، عادل محمد. (٢٠٠٣). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث: دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية. ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الثالث: البحوث الإدارية والنشر، القاهرة، في الفترة من ١٤ - ١٥ مايو.
- الزايدي، ضيف الله عواض. (٢٠١٩). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. المجلة الدولية للتربية المتخصصة، ٤(٨)، ٨٧ - ٩٩.

- السبيعي، مجدي مسلط. (٢٠١٣). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه في أصول التربية بجامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- السلمي، أحمد. (٢٠١٩). أسس البحث النوعي في العلوم الاجتماعية. دار المعرفة.
- شبل، بدران. (٢٠٠٥). البحث التربوي بين المدخل الكمي والمدخل الكيفي، مجلة التربية المعاصرة، مصر ٢٢ (٧١)، ٥ - ٣.
- العبد الكريم، راشد حسين (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. جامعة الملك سعود.
- عبيدات، ذوقان & كابد، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العتيبي، سلمان صاهود. (٢٠٢٠). درجة تمكن طالبات الدراسات العليا من مفاهيم البحث النوعي ومنهجياته بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية، جامعة أسبوط - كلية التربية، (٣٦)٥، ٣١ - ٥٥.
- عراي، عبد القادر عبد الله. (٢٠٠٧). المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر المعاصر.
- العريبي، عبد اللطيف بن محسن. (٢٠١٩). معوقات البحث النوعي في التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (٢)٥، ٦٧١ - ٧٠٩.
- عز، حسن عبد الفتاح. (٢٠٠٨). مقدمة في الإحصاء الوصفي أو الإحصاء الاستدلالي باستخدام SPSS. دار خوارزم العلمية للنشر.
- العساف، صالح محمد. (٢٠١٧). المراحل الثلاث لإعداد البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- العواحي، آمنة عبد الله، والتويجري، أحمد. (٢٠٢٢). التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعة المملكة العربية السعودية من عام ١٤٢٩ هـ. وحتى عام ١٤٣٩ هـ. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة، (٦)٣٤، ٩٦ - ١٣٥.
- غنيم، فائزة بنت عادل أحمد (٢٠٢٣). توظيف المنهج النوعي في أبحاث القيادة التربوية: قيمته والتحديات التي تواجهه. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (١٤)، ١١ - ٤٨.
- القحطاني، علي بن سعيد. (٢٠١٧). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. مجلة العلوم التربوية، (٤٤)٤ (ملحق ٣، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٧ - ٤).
- القحطاني، نورة بنت سعد بن سلطان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق البحث النوعي في المجال التربوي بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، (٧٩)، ٢٦٣٧ - ٢٦٧٦.
- القحطاني، ريم بنت ثابت. (٢٠٢٠). توظيف الأبحاث النوعية التربوية في التوجهات الريادية لرؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى والأميرة نورة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، (٧٥)، ٢٢١ - ٢٦١.



- محمد، أحمد على الحاج. (٢٠١٩). البحوث النوعية (الكيفية). سلسلة إصدارات مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم (٢)، ٢٠-١.
- محمد، ثناء هاشم. (٢٠٢٠). معوقات البحث النوعي في مجال أصول التربية من وجهة نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وسبل التغلب عليها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم - كلية التربية، ١٤(٤)، ١٢١-١٨٦.
- مشرف، شيرين عيد. (٢٠١٦). رؤية بحثية تجديدية لاستخدام البحث النوعي في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي. الجمعية المصرية لأصول التربية ٤(٧)، ١-٧٠.
- الموسى، أسماء إبراهيم. (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة (رسالة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

### ترجمة المراجع العربية:

- Abu Zinna, Farid Kamil. (2007). Scientific Research Methods: Qualitative Research Approaches. Dar Al-Maseera.
- Abu Allam, Raja. (2013). Research Methods in Educational and Psychological Sciences. University Publishing House.
- Arnout, Bushra. (2012). Scientific Research: A Modern Perspective (Quantitative, Qualitative, Mixed) Between Practice and Professionalism. Madbouly Publishing.
- Al-Harith, Muzna; and Al-Shahri, Dhafir Faraj. (2019). Methodological Trends in Curriculum and General Teaching Methods Research in Master's and Doctoral Theses at King Khalid University. International Journal of Research in Educational Sciences, 2(4), 385-429.
- Al-Bashari, Muhammad. (2016). An Analytical Follow-up Study of Trends in Master's and Doctoral Theses in Curriculum and Teaching Methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 10(4), 351-411.
- Bin Talib, Abdulaziz. (2020). Trends in Scientific Research in Islamic Sciences Curriculum and Teaching: An Analytical Study of Theses at King Saud University. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 32(2), 385-400.
- Al-Harbi, Fatima. (2020). Applications of Qualitative Research in Education: A Case Study. Modern Education Journal, 15(3), 45-67.
- Al-Rayaqi, Mazen Abdul Latif. (2013). Trends in Academic Theses in Islamic Education in the Curriculum and Teaching Methods Department at Umm Al-Qura University. Unpublished Master's Thesis (Umm Al-Qura University).
- Rayyan, Adel Muhammad. (2003). The Use of Qualitative and Quantitative Approaches in Research: An Exploratory Study of the Reality of Arab Management Literature. Paper presented at the Third Arab Conference: Administrative Research and Publishing, Cairo, May 14-15.
- Al-Zayidi, Dayfallah Awad. (2019). Obstacles to Using Qualitative Methodology in Educational Administration and Leadership Research from the Perspective of Faculty Members at Saudi Universities. International Specialized Educational Journal, 4(8).

- Al-Subai'i, Majdi Maslat. (2013). Trends in Educational Research in Master's and Doctoral Theses in the Foundations of Education at King Saud University. )Unpublished Master's Thesis( Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University.
- Al-Sulami, Ahmed. (2019). Foundations of Qualitative Research in Social Sciences. Dar Al-Ma'rifa.
- Shabl, Badran. (2005). Educational Research Between Quantitative and Qualitative Approaches. Contemporary Education Journal, Egypt, 22(71), 5–3.
- Al-Abdulkarim, Rashid Hussein. (2012). Qualitative Research in Education. King Saud University.
- Obeidat, Thoqan; and Kabad, Abdulrahman. (2020). Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- Araby, Abdulqadir Abdullah. (2007). Qualitative Methods in Social Sciences. Dar Al-Fikr Al-Mu'asir.
- Izz, Hassan Abdul Fattah. (2008). Introduction to Descriptive and Inferential Statistics Using SPSS. Dar Khawarizm for Scientific Publishing.
- Al-Asaf, Saleh Mohammed. (2017). The Three Stages of Preparing Research in Behavioral Sciences. Dar Al-Zahra.
- Ghanim, Faiza bint Adel Ahmed. (2023). Employing Qualitative Methodology in Educational Leadership Research: Its Value and Challenges. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Islamic University of Madinah, (14), 11–48.
- Al-Qahtani, Noura bint Saad bin Sultan. (2020). Obstacles to Applying Qualitative Research in the Educational Field at King Saud University. Educational Journal, Sohag University, (79), 2637–2676.
- Al-Qahtani, Reem bint Thabit. (2020). Employing Qualitative Educational Research in the Entrepreneurial Directions of Vision 2030 from the Perspective of Graduate Students at Umm Al-Qura and Princess Nourah Universities. Educational Journal, Sohag University, (75), 221–261.
- Mohammed, Ahmed Ali Al-Hajj. (2019). Qualitative Research. Arab Island Center for Research and Evaluation Publications Series (2), 1–20.
- Mohammed, Thanaa Hashim. (2020). Obstacles to Qualitative Research in the Field of Foundations of Education from the Perspective of Faculty Members at Egyptian Universities and Ways to Overcome Them. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Fayoum University, 14(4), 121–186.



### المراجع الأجنبية:

- Alex J. Bowers. (2016). Challenges and Opportunities of Educational Leadership Research and Practice: The State of the Field and Its Multiple Futures. Information Age Publishing.
- Biçer, Nursat. (2021). Evaluating the Suitability of Studies Published in the Field of Teaching of Turkish as a Foreign Language According to Qualitative Research Standards. *Advances in Language and Literary Studies*, 1 (2), 22-33.
- Briggs, A; Coleman, M, & Morrison, M. (2012). *Research. Methods in Educational Leadership and Management*, London: Sage.
- Brooks, J. S., & Normore, A. H. (2015). Qualitative Research and Educational Leadership: Essential Dynamics to Consider When Designing and Conducting Studies. *International Journal of Educational Management*, 29 (7), 798–806.
- Chen Chen; Cheng Zhe; Yueyang Zheng; Xiong Xiong. (2023). Evaluation of Scientific Research in Universities Based on the Theories for Sustainable Competitive Advantage, 13 (7).
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Povee, K., & Roberts, L. D. (2014). Qualitative research in psychology Attitudes of psychology students.
- Sabrina D. Stanley; William Boden Robertson. (2024). Qualitative Research in Science Education: A Literature Review of Current Publications. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (2), 175-199.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Validity and reliability in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(2), 53-70.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.



**الفروق في الإبداع الانفعالي في ضوء بعض  
المتغيرات الديمغرافية  
(الدرجة العلمية – الجنسية)  
لدى أصحاب الاختراعات بجامعة الإمام  
محمد بن سعود الإسلامية**

**Differences in emotional creativity in light  
of some demographic variables  
(academic degree – nationality)  
among inventors at Imam  
Muhammad bin Saud Islamic University**

**إعداد**

**د. سوسن بنت عبد الكريم المومن**

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن  
سعود الإسلامية

**Dr. Sawsan Abd-Al Kareem Al- Momen**

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology -Faculty of Social Sciences-  
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University (IMSIU)

**Email: sawsanaalmomen@gmail.com**

**DOI:10.36046/2162-000-023-002**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٠/٣١ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/٠٩/٢٠ م

## المستخلص

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق في الإبداع الانفعالي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الدرجة العلمية – الجنسية) لدى أصحاب الاختراعات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من المتقدمين بطلبات إيداع وتسجيل براءات اختراع، ممن تم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) مستجيباً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، كما تم استخدام المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بتصميم استمارة لجمع البيانات الأولية، والتي تختص بكل من المتغيرات الديموغرافية: الدرجة العلمية، والجنسية، كما قامت الباحثة باستخدام قائمة الإبداع الانفعالي لأيفريل Averill (١٩٩٩)، من تقنين وترجمة عفيفي (٢٠١٦)، كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات قائمة الإبداع الانفعالي في الدراسة الحالية من خلال تطبيق القائمة على عينة استطلاعية قوامها (١٥) من أصحاب الاختراعات –مجتمع الدراسة–، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع في الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً لكل من متغيري الدرجة العلمية، والجنسية.

**الكلمات الدالة:** الإبداع الانفعالي، أصحاب الاختراعات، إيداع وتسجيل براءة اختراع.

## Abstract

The current study aims at identifying Differences in emotional creativity in light of some demographic variables (academic degree – nationality) among inventors at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, whose applications were filed with the Saudi Authority for Intellectual Property (SAIP), or with the United States Patent and Trademark Office (USPTO), and for those whose patents were registered. The sample of the study consisted of (30) participants, who were selected purposively, the descriptive approach was also used. To achieve the objectives of the study, the researcher designed a form to collect primary data, which concerns all demographic variables: academic degree, and nationality. The researcher also used Averill 1999's list of emotional creativity and its codification and translation by Afifi 2016. The researcher also verified the validity and reliability of the list of emotional creativity in the current study by applying the list to an exploratory sample of (15) inventors- the study population. The results of the study concluded that there is a high level of emotional creativity among inventors, and that there are no statistically significant differences in the level of emotional creativity among inventors according to both the variables of academic degree and nationality.

**Keywords:** Emotional Creativity, Inventors, Creativity and Patenting.

## المقدمة

يعد الإبداع مظهراً من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته، ومعيّاراً لفيض لا ينضب من الأعمال، وقدرة على الإدراك الدقيق للثغرات، وللروابط الخفية بين الأشياء، والإحساس بالمشكلات وإثارتها، فالخاصية التي تجمع بين الاختراع والتفكير العلمي؛ تتبدى في مدى السهولة واليسر لدى العالم أو المخترع في إعادة ترتيب عناصر سابقة في صياغة جديدة، فالعالم أو المخترع يختبر البيانات التي جمعها بجهد أو بجهد الآخرين، ويحولها إلى صياغة نظرية جديدة (العمرية، ٢٠١٥).

وقد جاء عالم النفس الأمريكي جيمس أيفريل (١٩٩١) مقدماً مفهوماً جديداً للإبداع، هو الإبداع الانفعالي (Emotional Creativity)، وهو قدرة الفرد على إظهار انفعالاته بصورة تتسم بالاستعداد والجدة والفاعلية والأصالة (Averill, 1991)، والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة إيجابية ونشطة في التعامل مع المواقف المختلفة، أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية (الحمداني، ٢٠١٤)، وترتبط بالخلفية المعرفية لدى الفرد، إلى جانب تأثرها بعدد من العوامل، كالفروق الاجتماعية والثقافية، فعملية الإبداع الانفعالي لا تحدث في فراغ اجتماعي، إنما تتأثر بتفاعلات الأشخاص الآخرين، وعلاقتهم داخل البيئة الأسرية والاجتماعية التي يوجد فيها المبدعين، والتي تساهم بدورها في ظهور الإبداع وتشجيعه، وتعمل على استمراره (عسكر وكرم، ٢٠١٨).

إن الإبداع الانفعالي سمة تساعد الفرد على أداء وظائفه النفسية والمعرفية والانفعالية في نظام متكامل، وتحصل نتيجة توازن بين العقل والعاطفة. (Amin & Hammadi, 2023) ويشير كوك وانق (Kook Wang, 1995) إلى أن الإبداع الانفعالي هو قدرة الفرد على الإحساس بمشاعر جديدة، والتعبير عنها بطريقة تعزز النمو الشخصي، والعلاقة مع الآخرين، المبنية على خلفية معرفية كافية، تصل بالفرد إلى المستوى المهاري في اعتناق فكر جديد لم يتطرق إليه آخرون، مع إمكانية التنفيذ؛ لإنتاج شيء جديد.

وأوضح فيتوريو وفان (Vittorio & Van, 1992) بأن أهمية الإبداع الانفعالي تتزايد نتيجة لما أكدته النظرية المعرفية الاجتماعية؛ من أن الميكانيزمات المعرفية تترجم أداء الفرد، وتحدد أنماط



استجابته للمثيرات، بناءً على الحضور الذهني القائم على المعرفة، والمعلومات التي تتصل ببعض المهارات المعرفية في حل المشكلات، واتخاذ القرار، وإتقان اللغة، وعمليات التفكير التي تعزز كيفية إجراء أنماط الاستجابة الانفعالية (كما ورد في عسكر وكريم، ٢٠١٨).

ومن جانب آخر تعد الاختراعات أداة رئيسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال تقديم الحلول المبتكرة للتحديات البيئية والاجتماعية، والتي تساهم بدورها في تقليل استهلاك الموارد، وتعزيز الطاقة المتجددة، كما أنها تدعم الاقتصاد الدائري، مما يساهم في استدامة النظم البيئية والاقتصادية (Doe, 2021)، وتلعب دوراً حاسماً في التطور التكنولوجي والاقتصادي في العصر الحديث، حيث تعزز التقدم في مختلف الصناعات، وتساهم في تحسين جودة الحياة، وتدعم الابتكار المستمر، الذي يحفز النمو الاقتصادي، كما تساعد الاختراعات في حل التحديات المعاصرة، مثل التغير المناخي، والأزمات الصحية (Smith, 2022).

وحيث يعتمد رقي وازدهار المجتمعات بشكل أساسي على قدرات أفرادها، وخاصة في هذا العصر الذي يشهد تقدماً علمياً هائلاً في شتى المجالات، الأمر الذي يتطلب من مؤسسات المجتمع العمل على تنمية القدرات المختلفة لهؤلاء الأفراد (عفيفي، ٢٠١٦)، وحيث هدفت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) إلى تحقيق تنمية شاملة ومستدامة، وحيث أن تطوير القدرات البشرية من العوامل الأساسية لتحقيق ذلك، إضافةً إلى أهمية تعزيز وتشجيع الاختراعات، الأمر الذي يتطلب التزاماً قوياً من المؤسسات ذات العلاقة لتحقيق ذلك، ومنها الجامعات، التي تلعب دوراً حيوياً في دعم المخترعين، من خلال توفير بيئة بحثية متميزة، وتقديم ورش عمل تدريبية، ومراكز للابتكار، وتعمل على ربط منسوبيها بالشركات والمؤسسات لدعم تحويل أفكارهم الابتكارية إلى منتجات وخدمات قابلة للتسويق، وتشجع براءات الاختراع وريادة الأعمال (AI-Ghamdi, 2020)، وفي هذا الصدد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الإبداع الانفعالي -باعتباره أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي- لدى أصحاب الاختراعات من منسوبي الجامعة، من المتقدمين بطلبات إيداع وتسجيل براءات اختراع، ممن سبق أن تم إيداع طلباتهم، في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم، وذلك لتسليط الضوء على شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهم المخترعين، من خلال الكشف عن مستوى الإبداع الانفعالي

لديهم، والخروج بالتوصيات المناسبة، التي قد تسهم في تطوير القدرات البشرية لمنسوبي الجامعات بشكل خاص، والمؤسسات بشكل عام، بما يسهم في تعزيز وتوليد براءات الاختراع، وما تمثله من إسهامٍ لتحقيق تنمية شاملة ومستدامة، وفق الرؤية السعودية (٢٠٣٠).

### مشكلة البحث:

يحتاج العالم بشكل متزايد إلى حلول جديدة ومبتكرة لمشاكل متزايدة التعقيد، من خلال مجالات علمية متنوعة، ومنهجيات بحثية مختلفة. فهو بحاجة إلى الإبداع والابتكار كركائز أساسية لدفع عجلة النمو، ومواجهة التحديات، فأصبح من الضروري التفكير في كيفية تعزيز الإبداع والاختراعات في المجتمع (Diana et al., 2023).

ويعد الإبداع الانفعالي عنصراً أساسياً في العملية الإبداعية للمخترعين، حيث يساعدهم في استغلال مشاعرهم لتحقيق الابتكار والإبداع في مجالاتهم المختلفة، كما يساعدهم ليكونوا أكثر مرونة في مواجهة التحديات، والقدرة على التعامل مع الإحباط والفشل والانفعالات السلبية بشكل إيجابي، يمكن أن يعزز من قدرتهم على الاستمرار في المحاولة، وتحقيق النجاح في نهاية المطاف (Kaufman & Sternberg, 2019).

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت الإبداع الانفعالي في البيئات الأكاديمية، ومنها دراسة أمين وحمادي (٢٠٢٣) (Amim & Hammadi)، زهو وجورج (Zhou & George, 2017)، ايفسيفك وبراكيت (Ivcevic & Brackett, 2014)، وهلسون وبالس (Helson & Pals, 2015)، وجميعها تناولت دراسة الإبداع الانفعالي من وجهات نظر مختلفة، على عينات من أعضاء الهيئة التدريسية بعدد من الجامعات، فهي تختلف عما تناولته الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الإبداع الانفعالي لدى فئة محددة من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، هم من أصحاب الاختراعات.

وبناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للدرجة العلمية؟



- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للجنسية؟

#### أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات.
- الكشف عن الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وفقاً للدرجة العلمية.
- الكشف عن الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وفقاً للجنسية.

#### الأهمية العلمية للبحث:

الأهمية النظرية:

- تعتبر هذه الدراسة أول دراسة جمعت بين المتغيرين في البيئة السعودية والعربية - حسب علم الباحثة-، مما يقدم إضافة للمكتبة وللمهتمين.
- أهمية دراسة متغير الإبداع الانفعالي، إذ إنه من المتغيرات الحديثة في علم النفس، وترتبط بعلم النفس المعرفي.

- تتناول هذه الدراسة شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهم أصحاب الاختراعات.

الأهمية التطبيقية:

- قد تخرج هذه الدراسة ببعض النتائج والتوصيات والبحوث المقترحة التي تفتح آفاقاً بحثية للدارسين والمهتمين بقضايا الإبداع الانفعالي، الاختراعات، رفع التصنيف المؤسسي للجامعات، والتنمية المستدامة.

- يكتسب البحث أهمية من خلال توعية المهتمين وذوي الاختصاص بأهمية تعزيز الإبداع الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس.

## مصطلحات الدراسة:

الإبداع الانفعالي (Emotional creativity):

يعرف أيفريل (Averill, 1999) الإبداع الانفعالي بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة، تتميز بالفعالية، ويقاس بقائمة الإبداع الانفعالي.

وتبنت الباحثة هذا التعريف لأيفريل (١٩٩٩)، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص خلال إجابته على قائمة الإبداع الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

أصحاب الاختراعات (المخترعون):

هم أفراد يجسدون فكرة أو عملية أو شيء جديد، وغالباً ما يكونون مدفوعين بالإبداع والرغبة في حل المشكلات، أو تحسين الأساليب الحالية، وعادةً ما يحملون براءات اختراع لاختراعاتهم، والتي تحمي إبداعاتهم قانونياً (Pursell, 1995).

وتعرفه الباحثة في الدراسة الحالية بأنهم: أعضاء هيئة التدريس المتقدمين بطلبات إبداع وتسجيل براءات اختراع إلى إدارة الملكية الفكرية ونقل التقنية بجامعة سعودية، ممن تم إبداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم.

براءة اختراع:

"البراءة حق استثنائي يمنح نظير اختراع" (الهيئة السعودية للملكية الفكرية، ٢٠٢٤).

إبداع طلب براءة اختراع:

تتطلب عملية تسجيل براءة اختراع؛ السير في عدد من المراحل، وتكون أول مرحلة هي مرحلة الإبداع، وذلك بعد أن يتم استيفاء الشروط المنصوص عليها باللائحة التنفيذية لنظام براءات الاختراع، وتسديد المقابل المالي الخاص بالإبداع (الباحثة).

تسجيل براءة اختراع:



حصول المخترع على صك يفيد استيفاء الاختراع للشروط اللازمة لمنح براءة الاختراع، والتي تمكنه من حماية الاختراع قانونياً، والحصول على الحق في الاستئثار باستعمال الاختراع، واستغلاله مالياً (الباحثة).

#### الملكية الفكرية:

"هي إبداعات العقل، سواء كانت تنتمي إلى المصنفات الفنية، أو الاختراعات، أو برامج الكمبيوتر، أو العلامات التجارية، وغيرها من العلامات في المجال التجاري" (المنظمة العالمية للملكية الفكرية WIPO).

#### حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات.

الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: أصحاب الاختراعات من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ممن سبق أن تم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم.

الحدود الزمانية: الفصل الصيفي للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

### الإطار النظري

#### الإبداع الانفعالي:

هو قدرة الفرد على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصلية، بطريقة فريدة ذات فعالية (الشوقي، ٢٠٠٨، يوسف، ٢٠٠٩)، ويظهر في الممارسات الحياتية اليومية للأفراد، ويشير إلى القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة، والتعبير عنها بطريقة تعزز التطور الشخصي والعلاقات مع الآخرين، والتي تدفع بالفرد إلى تحقيق مزيد من الإنجازات الإبداعية، سواء في مجال الآداب والفنون، أو في مجال التخصص (ماير، ١٩٩٧، كما ورد في عمر وزيدان، ٢٠١٤).

ويذكر أيفريل (Averill, 2005) أن الإبداع الانفعالي حقيقة ثابتة، موجودة لدى الأفراد، وتمارس بصفة مستمرة في الحياة اليومية، وتوجد ثلاثة أدلة تؤكد هذه الحقيقة: الاختلافات في الرزمة الانفعالية Emotional Syndromes، والتي تعزى إلى الثقافة، والفروق الفردية في القدرة على الإبداع في المواقف الانفعالية، والقدرة على التعبير عن الانفعالات النادرة، وتغيير الانفعالات ونموها لدى الأفراد بمرور الوقت، وتكوينها وتنظيمها حسب الظروف السائدة في المجتمع (كما ورد في عفيفي، ٢٠١٦).

أبعاد الإبداع الانفعالي (Averill, 1999):

- ١- الاستعداد: ويشير إلى ميل الفرد إلى التفكير، وتوجيه انتباهه نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين، ومحاولة فهمها، والعمل على تنمية الجوانب الوجدانية.
- ٢- الجدة: وتشير إلى التجديد في الاستجابات الانفعالية، والتعبير عنها بطريقة غير مألوقة.
- ٣- الفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد في التعبير عن انفعالاته بفعالية وانفتاحه تفيد الفرد والمجتمع.
- ٤- الأصالة: وتشير إلى الاستجابة الإبداعية للفرد، والتي تعكس قيم الفرد ومعتقداته حول العالم.

نظرية الإبداع الانفعالي:

اهتم كل من أيفريل ونوليز (Averill & Knowles, 1991) بالأبعاد التي يتم من خلالها تقييم استجابة ما بأنها إبداع، وقدموا نموذجاً يشتمل على هذه الأبعاد، التي يمكن من خلالها الحكم على الإبداع الانفعالي (، وأشار أيفريل (Averil, 1999) إلى أنه كان ينظر إلى الانفعال على أنه استجابة أولية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستشارة الفسيولوجية البعيدة عن العمليات العقلية العليا، كما طور أيفريل نظرية الإبداع الانفعالي؛ عندما أحصى الانفعالات التي يختبرها الأفراد في حياتهم اليومية باعتبارها متلازمات اجتماعية (Amim & Hammadi, 2023).

الانفعالات والإبداع:

أشار أيفريل (٢٠٠٥) (كما ورد في عفيفي، ٢٠١٦) إلى أن الانفعالات ترتبط بالإبداع في ثلاث طرق، تتمثل في التالي:



### ١ - الانفعالات كمقدمات للعملية الإبداعية:

ويشير إلى المصفوفة الكبيرة للخبرة التي تندمج بداخلها كل السلوكيات، والشاهد على ذلك أن الأفراد يميلون إلى الإبداع عندما يكونون في حالة مزاجية موجبة، كما أن الميل للنواحي المزاجية شائع وسط الكتاب والفنانين.

### ٢ - العملية الإبداعية كخبرة انفعالية:

وتحدث أثناء مرور الفرد بخبرة تؤدي به إلى الإبداع، ولكن بعض العمليات الإبداعية تتطلب وقتاً لحدوثها، مثل بعض الاختراعات.

### ٣ - الانفعالات كنواتج إبداعية:

وتشير إلى الأنماط المحددة من الاستجابة، والتي تظهر في السلوك، ويعبر عنها رمزياً باللغة الدارجة وبطريقة منظمة، مثل الغضب، الخوف، الحب، وهذه الانفعالات تسمى بالزملة الانفعالية، ويمكن أن تكون إبداعية في حد ذاتها.

### عوامل القدرة الإبداعية (العمرية، ٢٠١٥):

- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية.
- المرونة: ويقصد بها الإشارة إلى القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف.
- الحساسية للمشكلات: فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، فهو يعي الأخطاء، ونواحي النقص والقصور، ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً.
- الأصالة: فالشخص المبدع ذو تفكير أصيل، أي أنه لا يكرر أفكار المحيطين به.
- الاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته: فلديه قدرة على التركيز لفترات طويلة في مجال اهتمامه.

### الاختراع:

هو ابتكار أو عملية أو طريقة جديدة تم تطويرها من خلال الإبداع، وغالباً ما تكون بمثابة حل لمشكلة معينة أو طريقة جديدة للقيام بشيء ما، وهو يتضمن التنفيذ العملي لفكرة ما، مما يؤدي إلى شيء لم يكن موجوداً من قبل (Pursell, 1995).

### الملكية الفكرية:

أوضحت المنظمة العالمية للملكية الفكرية WIPO أن الملكية الفكرية عبارة عن إبداعات العقل، من اختراعات، ومصنفات أدبية، وفنية، وتصاميم، وشعارات، وأسماء، وصور، مستخدمة في التجارة والملكية الفكرية، محمية قانوناً بحقوق، منها مثلاً البراءات، وحق المؤلف، والعلامات التجارية، التي تمكن الأشخاص من كسب الاعتراف، أو فائدة مالية من ابتكارهم أو اختراعهم، ويرمي نظام الملكية الفكرية من خلال إرساء توازن سليم بين مصالح المبتكرين ومصالح الجمهور العام، إلى إتاحة بيئة تساعد على ازدهار الإبداع والابتكار.

### حقوق الملكية الفكرية:

تشير المنظمة العالمية للملكية الفكرية WIPO بأن حقوق الملكية الفكرية هي كافة أنواع الحقوق المرتبطة بالملكية الفكرية من حقوق العمل الأدبي، والعلمي، والاختراعات، والإبداعات. إن الوعي بحقوق الملكية الفكرية في المؤسسات العلمية والبحثية يساعد على إيجاد بيئة مناسبة، تساعد على حفز الإبداع، وتشجيع الاختراع للباحثين والمؤسسات البحثية، وتوفير الحماية المطلوبة لمنتجاتهم (السيد، ٢٠١٨، كما ورد في رضوان، ٢٠٢٢).

### براءة الاختراع:

البراءة هي حق استثنائي يمنح نظير اختراع، وبشكل عام تكفل البراءة لمالكها حق البت في طريقة أو إمكانية استخدام الغير للاختراع، ومقابل ذلك الحق؛ يتيح مالك البراءة للجمهور المعلومات التقنية الخاصة بالاختراع في وثيقة البراءة المنشورة (الهيئة السعودية للملكية الفكرية، ٢٠٢٤).

### شروط الحصول على براءة اختراع:

يشترط للحصول على براءة اختراع في مختلف النظم القانونية؛ أن تتوفر في الاختراع ثلاثة شروط، هي: أن يكون الاختراع جديداً (الجدة)، أن ينطوي الاختراع على خطوة إبداعية، وأن يكون قابلاً للتطبيق الصناعي (الصغير، ٢٠٠٤).





### إبداع طلب تسجيل براءة اختراع:

يتم إبداع طلب تسجيل براءة اختراع عن طريق تقديم الطلب، من خلال المخترع نفسه، أو من نياب عنه، أو من خلال جهة وسيطة، كمكتب محاماة مختص، وذلك من خلال إدخال بيانات الاختراع حسب الشروط المنصوص عليها، وتسديد المقابل المالي لذلك (الباحثة).

### تسجيل براءة اختراع:

تم عملية تسجيل براءة الاختراع من خلال مرور الطلب المقدم بعدة مراحل، أولها مرحلة إبداع طلب تسجيل براءة اختراع، مروراً بمرحلتى الفحص الشكلي والفحص الموضوعي، وعند تحقيق واستيفاء كامل متطلبات المراحل، يتم تسجيل براءة الاختراع، وإصدار وثيقة الحماية الاستثنائية، وتختلف هذه المراحل ومتطلبات استيفائها حسب الدولة المتقدم فيها بطلب تسجيل براءة اختراع (الباحثة).

ومن الجدير بالذكر أن حماية حقوق المبدعين الذين وصلوا بإبداعاتهم إلى توليد اختراعات؛ من خلال إبداعها وتسجيلها في المكاتب المانحة لبراءات الاختراع؛ يسهم في تعزيز توليد المزيد من الاختراعات، ففي دراسة لجيمنز وآخرون (Gimenez et al., 2012) أوضحت أن المعرفة والابتكار تلعبان دوراً هاماً في تحقيق التنمية المستدامة، وأن حماية الابتكارات والإبداعات بحفظ حقوق الملكية الفكرية؛ تمثل أداة فعالة وداعمة لتنمية القدرة على الإبداع كما ورد في: (رضوان، ٢٠٢٢).

### الدراسات السابقة التي تناولت الإبداع الانفعالي:

هدفت دراسة ايفسفك وبراكيت (Ivcevic & Brackett, 2014) إلى التعرف على دور الإبداع الانفعالي في البيئات الأكاديمية، وخاصةً بين أساتذة الجامعات، وكيفية استخدام الأساتذة للإبداع الانفعالي في التدريس، وخلصت النتائج إلى أن الأساتذة المبدعين انفعالياً أفضل في إشراك الطلاب، وتعزيز بيئة صفية داعمة، وإدارة التحديات العاطفية المرتبطة بالعمل الأكاديمي، كما أشارت الدراسة إلى أن الإبداع الانفعالي مرتبط برضا وظيفي أعلى، ومرونة، وفعالية في الأدوار الأكاديمية، وتؤكد على أهمية الإبداع الانفعالي في تعزيز كل من الرفاهية الشخصية والأداء المهني في الأوساط الأكاديمية.

وهدفت دراسة هلسون وبالس (Helson & Pals, 2015) إلى دراسة الإبداع الانفعالي والعلاقات الشخصية في البيئات الأكاديمية، وكيفية تأثير الإبداع الانفعالي على العلاقات الشخصية لأساتذة الجامعات مع زملائهم وطلابهم، وخلصت النتائج إلى أن الأساتذة الذين يتمتعون بإبداع انفعالي أعلى؛ هم أفضل في إدارة الصراعات، وبناء علاقات زمالة قوية، وخلق جو إيجابي في الفصل الدراسي، كما أن هؤلاء الأساتذة أكثر تعاطفاً وفعالية في التواصل، مما يساهم في بيئة أكاديمية أكثر تعاوناً ودعمًا.

كما هدفت دراسة زهو وجورج (Zhou & George, 2017) إلى دراسة دور الإبداع الانفعالي في الدافع الأكاديمي بين أساتذة الجامعات، والعلاقة بين الإبداع الانفعالي والدافع الأكاديمي، وكشفت الدراسة عن أن الأساتذة الذين يظهرون مستويات أعلى من الإبداع الانفعالي لديهم دافع داخلي أكبر في أنشطتهم التعليمية والبحثية، وهم أكثر ميلاً إلى الابتكار في أساليب التدريس الخاصة بهم، والانخراط في البحوث متعددة التخصصات، والحفاظ على الحماس لعملهم، وخلصت الدراسة إلى أن تعزيز الإبداع الانفعالي يمكن أن يكون مفيداً للحفاظ على الدافع، والحد من الإرهاق في البيئات الأكاديمية.

وهدفت دراسة أمين وحماي (Amim & Hammadi, 2023) إلى التعرف على مستوى الإبداع الانفعالي لدى أساتذة الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (322) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام مقياس أيفريل (1999) للإبداع الانفعالي، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي.

### التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

- إن الدراسة الحالية تميزت بأنها الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحثة- التي تناولت متغير الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات من المتقدمين بطلبات إبداع وتسجيل براءات اختراع، ممن تم إيداع طلباتهم، في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة الأمريكية لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم.



- ندرة الدراسات التي تناولت متغير الإبداع الانفعالي لدى أساتذة الجامعات في البيئة العربية.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، حيث طبقت جميعها على أكاديميين من منسوبي جامعات.
- خلصت نتائج كل من دراسة زهو وجورج (Zhou & George, 2017)، ايفسيفك وبراك (Ivcevic & Brackett, 2014)، وهلسون وبالس (Helson & Pals, 2015) إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين أظهروا مستوى أعلى في الإبداع الانفعالي من نظرائهم من أعضاء هيئة التدريس؛ تميزوا بأداء وتأثير أفضل؛ وفقاً لمتغيرات كل دراسة على حدى.

#### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (العساف، ١٩٩٥).

#### مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من كافة أصحاب الاختراعات من منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من المتقدمين بطلبات إيداع وتسجيل براءات اختراع، الذين سبق أن تم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم، بواقع (٤٨) مخترع.

#### العينة الاستطلاعية:

للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة؛ قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (١٥) مخترع، ممن تم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم.

### عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من مجموعة من أصحاب الاختراعات من منسوبي جامعة سعودية، من المتقدمين بطلبات إيداع وتسجيل براءات اختراع، ممن تم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم، وقد بلغ عددهم (٣٠) مخترع، كما تم اختيارهم بالطريقة القصدية، لأنها تحقق الهدف بالحصول على آراء مجموعة مستهدفة من الأشخاص.

### وصف خصائص العينة:

أولاً- نتائج التحليل الوصفي للبيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة:

تعرض الباحثة خصائص أفراد عينة الدراسة وفق عدد من المتغيرات الديموغرافية التي توضحها الجداول التالية:

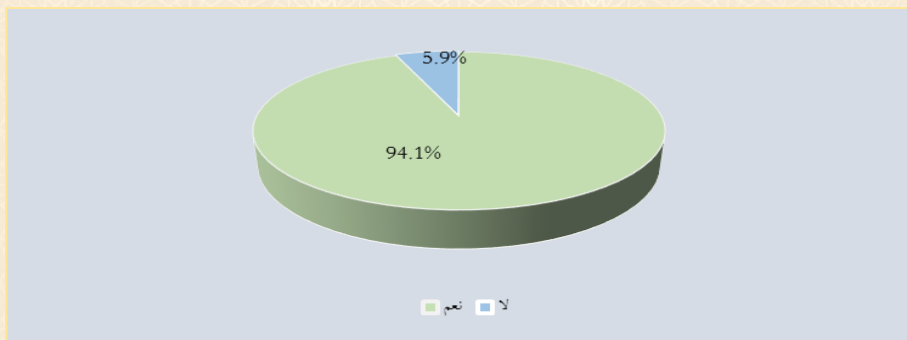
- هل سبق وأن تم تقديم طلب إيداع وتسجيل براءة اختراع؟

جدول (١) توزيع الاستجابات وفق "تقديم طلب إيداع وتسجيل براءة اختراع"

| هل سبق وأن تم تقديم طلب إيداع وتسجيل براءة اختراع؟ | التكرار | النسبة |
|----------------------------------------------------|---------|--------|
| نعم                                                | ٣٢      | ٩٤,١٪  |
| لا                                                 | ٢       | ٥,٩٪   |
| المجموع                                            | ٣٤      | ١٠٠٪   |

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٣٢) ممن استجابوا على السؤال يمثلوا ما نسبته (٩٤,١٪) من إجمالي المستجيبين؛ سبق وأن تقدموا بطلب إيداع وتسجيل براءة اختراع، بينما (٢) منهم يمثل ما نسبته (٥,٩٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة؛ لم يسبق لهم التقديم بطلب إيداع وتسجيل براءة اختراع، والشكل رقم (١) يوضح ذلك:





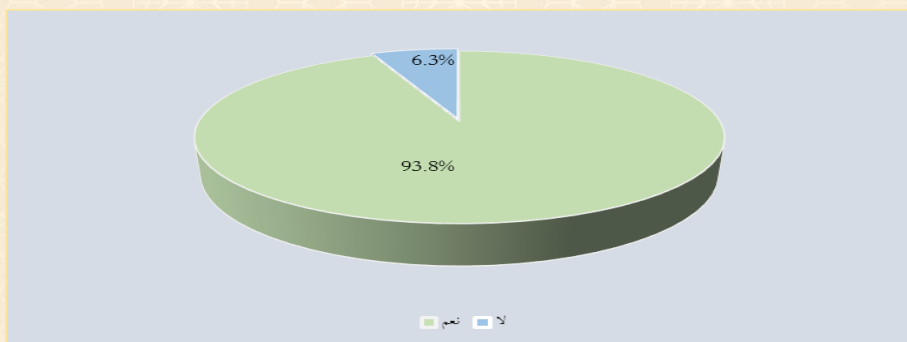
شكل (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق " تقديم طلب إيداع وتسجيل براءة اختراع

- هل تم إيداع طلبك؟

جدول (٢) توزيع الاستجابات وفق "إيداع الطلب

| النسبة | التكرار | هل تم إيداع طلبك؟ |
|--------|---------|-------------------|
| 93.8%  | 30      | نعم               |
| 6.3%   | 2       | لا                |
| 100%   | 32      | المجموع           |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٣٠) من أصحاب الاختراعات يمثلوا ما نسبته (93.8%) من إجمالي المستجيبين؛ تم إيداع طلباتهم، بينما (٢) منهم يمثل ما نسبته (6.3%) من إجمالي المستجيبين لم يتم إيداع طلباتهم، والشكل رقم (٢) يوضح ذلك:



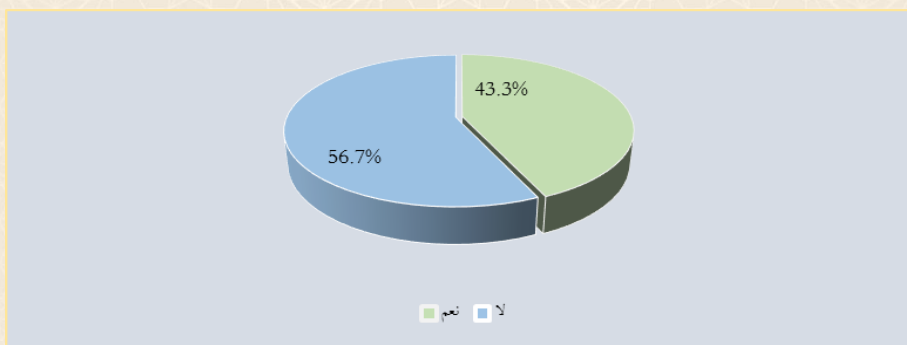
شكل (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق " تقديم طلب إيداع وتسجيل براءة اختراع

- هل تم تسجيل براءة الاختراع؟

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق "تسجيل براءة الاختراع"

| النسبة | التكرار | هل تم تسجيل براءة الاختراع؟ |
|--------|---------|-----------------------------|
| ٤٣,٣٪  | ١٣      | نعم                         |
| ٥٦,٧٪  | ١٧      | لا                          |
| ١٠٠٪   | ٣٠      | المجموع                     |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٧) من أصحاب الاختراعات يمثلوا ما نسبته (٥٦,٧٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يسجلوا براءة الاختراع، بينما (١٣) منهم يمثلوا ما نسبته (٤٣,٣٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سجلوا براءة الاختراع، والشكل رقم (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق تسجيل براءة الاختراع

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية:

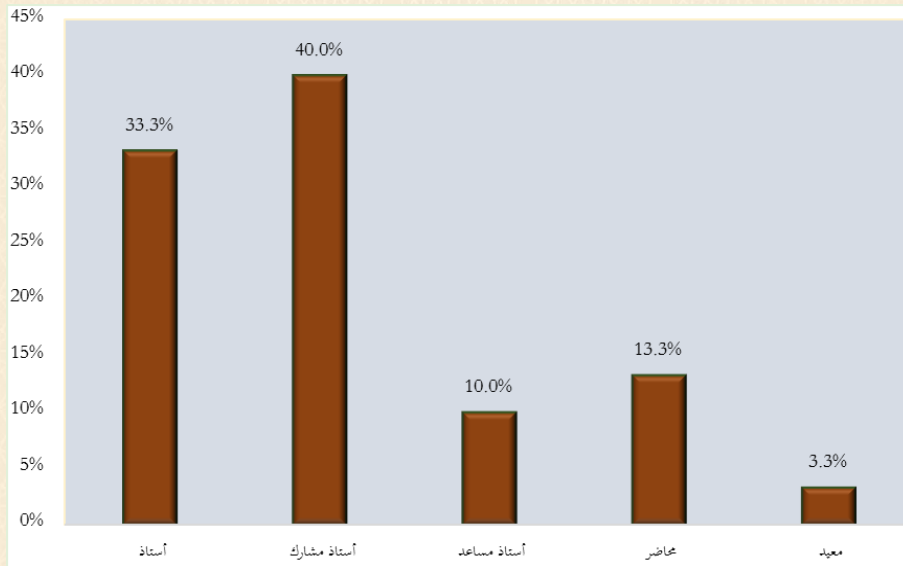
جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

| النسبة | التكرار | الدرجة العلمية |
|--------|---------|----------------|
| ٣٣,٣٪  | ١٠      | أستاذ          |
| ٤٠٪    | ١٢      | أستاذ مشارك    |
| ١٠٪    | ٣       | أستاذ مساعد    |



| الدرجة العلمية | التكرار | النسبة |
|----------------|---------|--------|
| محاضر          | ٤       | ١٣,٣ % |
| معيد           | ١       | ٣,٣ %  |
| المجموع        | ٣٠      | ١٠٠ %  |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٢) من أصحاب الاختراعات يمثلوا ما نسبته (٤٠ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجاتهم العلمية هي أستاذ مشارك، وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (١٠) منهم يمثلوا ما نسبته (٣٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجاتهم العلمية أستاذ، و(٤) منهم يمثلوا ما نسبته (١٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجاتهم العلمية محاضر، بينما (٣) منهم يمثلوا ما نسبته (١٠ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجاتهم العلمية أستاذ مساعد، مقابل (١) منهم يمثل ما نسبته (٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجته العلمية معيد، وهو الفئة الأقل من أفراد عينة الدراسة، والشكل رقم (٧) يوضح ذلك:



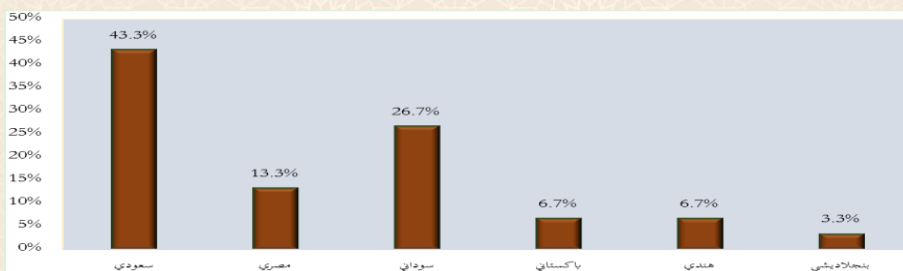
شكل (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير "الدرجة العلمية"

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنسية:

جدول رقم (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنسية

| النسبة | التكرار | الجنسية   |
|--------|---------|-----------|
| ٤٣,٣٪  | ١٣      | سعودي     |
| ١٣,٣٪  | ٤       | مصري      |
| ٢٦,٧٪  | ٨       | سوداني    |
| ٦,٧٪   | ٢       | باكستاني  |
| ٦,٧٪   | ٢       | هندي      |
| ٣,٣٪   | ١       | بنجلاديشي |
| ١٠٠٪   | ٣٠      | المجموع   |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (١٣) من أصحاب الاختراعات يمثلوا ما نسبته (٤٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية السعودية وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين أن (٨) منهم يمثلوا ما نسبته (٢٦,٧ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية السودانية، و(٤) منهم يمثلوا ما نسبته (١٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية المصرية، بينما (٢) منهم يمثلوا ما نسبته (٦,٧ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية الباكستانية، وأيضاً (٢) منهم يمثلوا ما نسبته (٦,٧ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية الهندية، مقابل (١) منهم يمثل ما نسبته (٣,٣ ٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من الجنسية البنجلاديشية، وهو الفئة الأقل من أفراد عينة الدراسة، والشكل رقم (٨) يوضح ذلك:



شكل (٥) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير "الجنسية"



## أدوات الدراسة:

### ١- استمارة البيانات الأولية:

قامت الباحثة بتصميم استمارة لجمع البيانات الأولية، والتي تختص بالمتغيرات الديموغرافية للدراسة، وهي: الدرجة العلمية (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ)، ونوع الجنسية.

### ٢- قائمة الإبداع الانفعالي لأيفريل Averill:

قامت الباحثة باستخدام قائمة الإبداع الانفعالي لأيفريل (١٩٩٩)، حيث تكونت القائمة من ٣٠ مفردة تقيس أربعة أبعاد فرعية، هي: الاستعداد (٧ مفردات)، الجودة (١٤ مفردة)، الأصالة (٤ مفردات)، والفعالية (٥ مفردات)، وقد دمج أيفريل البعدين الثالث والرابع في بعد واحد، وأطلق عليه الفعالية، وضم (٩ مفردات)، كما قامت عفيفي (٢٠١٦) بترجمة قائمة الإبداع الانفعالي، والتحقق من صدق القائمة باستخدام صدق المحكمين والصدق العاملي، وتبين أن جميع مفردات القائمة تشبعت تشبعاً دالاً باستثناء خمس مفردات، كما قامت بالتحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتراوح المعامل من ٠,٦٢ إلى ٠,٧٤، وعليه تكونت القائمة من (٢٥) مفردة، بعد حذف خمس مفردات منها، وتمت الاستجابة على القائمة عن طريق تصنيف ليكرت الخماسي، وأعطيت موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، غير متأكد (٣) درجات، غير موافق درجتان، غير موافق بشدة درجة واحدة، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح. وتنحصر درجة الأفراد عليها من (٢٥-١٢٥) بعد أن تم حذف الخمس مفردات، ويوضح جدول رقم (١) توزيع مفردات قائمة الإبداع الانفعالي على الأبعاد الفرعية في صورتها النهائية.

جدول رقم (٦) توزيع مفردات قائمة الإبداع الانفعالي على الأبعاد الفرعية في صورتها

النهائية

| م | البعد     | عدد الفقرات | الأرقام الموجبة  | المستوى |
|---|-----------|-------------|------------------|---------|
| ١ | الاستعداد | ٥           | ٢١، ١٥، ١٠، ٢، ١ | ----    |

| م | البعد    | عدد الفقرات | الأرقام الموجبة                     | المستوى |
|---|----------|-------------|-------------------------------------|---------|
| ٢ | الجدة    | ١٠          | ٢٣، ٢٢، ٢٠، ١٨، ١٦، ١٣، ١١، ٧، ٥، ٤ | ----    |
| ٣ | الفعالية | ١٠          | ٢٧، ٢٤، ١٩، ١٧، ١٤، ١٢، ٨، ٦، ٣     | ٢٥      |

## تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد تصنيف أداة الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم الاعتماد على الدرجة الكلية ودرجة الأبعاد، كما تم ترميز بيانات الدراسة، وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتم منح الإجابة على (موافق بشدة) خمسة درجات، والإجابة على (موافق) أربعة درجات، والإجابة على (غير متأكد) ثلاثة درجات، بينما تم منح الإجابة على (غير موافق) درجتان، والإجابة على (غير موافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثم تم حساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، وتم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)؛ المستخدم في الاستبانة، حيث تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (٤/٥=٠,٨)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

وذلك وفقاً للجدول التالي:

## جدول (٧) تصنيف مقياس ليكرت الخماسي

| مدى المتوسط الحسابي | ١,٨٠-١         | ٢,٦٠-١,٨١ | ٣,٤٠-٢,٦١ | ٤,٢٠-٣,٤١ | ٥-٤,٢١     |
|---------------------|----------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| درجة الموافقة       | غير موافق بشدة | غير موافق | غير متأكد | موافق     | موافق بشدة |

## أداة الدراسة:

صدق وثبات قائمة الإبداع الانفعالي في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لقائمة الإبداع الانفعالي:

قامت الباحثة بتطبيق قائمة الإبداع الانفعالي على عينة استطلاعية، قوامها (١٥) من أصحاب الاختراعات من منسوبي الجامعة؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي



لقائمة الإبداع الانفعالي بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك لمعرفة وضوح الفقرات ودقتها لقياس ما صُممت لأجله، والجدول التالي يوضح ذلك:

البعد الأول: الاستعداد

جدول (٨) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الأول "الاستعداد"

| البعد الأول: "الاستعداد" |                |         |                |
|--------------------------|----------------|---------|----------------|
| العبارة                  | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| ١                        | **٠,٦٦٥        | ١٥      | **٠,٧٩٢        |
| ٢                        | **٠,٦٠٧        | ٢١      | **٠,٤٢١        |
| ١٠                       | *٠,٤٠٥         |         |                |

(\*\*) دالة إحصائياً عند (٠,٠١) (\*) دالة إحصائياً عند (٠,٠٥)

يتبين من نتائج الجدول رقم (٨) أن جميع معاملات الارتباط لعبارات البعد الأول "الاستعداد" داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥) وقد تراوحت ما بين (٠,٤٠٥، ٠,٧٩٢)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات البعد الأول "الاستعداد" والدرجة الكلية للبعد، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا البعد، مما يعني ذلك أن كل عبارة من عبارات هذا البعد تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

البعد الثاني: الجدة

جدول (٩) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع لدرجة الكلية للبعد الثاني "الجدة"

| البعد الثاني: "الجدة" |                |         |                |
|-----------------------|----------------|---------|----------------|
| العبارة               | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| ٤                     | **٠,٤١٧        | ١٦      | **٠,٥٢٠        |
| ٥                     | *٠,٣٨٨         | ١٨      | **٠,٥٦٢        |
| ٧                     | **٠,٤٦٠        | ٢٠      | *٠,٣٨٤         |

| البعد الثاني: "الجدّة" |                |         |                |
|------------------------|----------------|---------|----------------|
| العبارة                | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| ١١                     | **٠,٦٦٢        | ٢٢      | **٠,٦٤٦        |
| ١٣                     | **٠,٦٣٧        | ٢٣      | **٠,٥٦٨        |

(\*\*) دالة إحصائية عند (٠,٠١) (\*) دالة إحصائية عند (٠,٠٥)

يتبين من نتائج الجدول رقم (٩) أن جميع معاملات الارتباط لعبارات البعد الثاني "الجدّة" داله إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥) وقد تراوحت ما بين (٠,٣٨٤)، (٠,٦٦٢)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني "الجدّة" والدرجة الكلية للبعد، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا البعد، مما يعني ذلك أن كل عبارة من عبارات هذا البعد تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

#### البعد الثالث: الفعالية

جدول (١٠) يوضح قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الثالث "الفعالية"

| البعد الثالث: "الفعالية" |                |         |                |
|--------------------------|----------------|---------|----------------|
| العبارة                  | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| ٣                        | **٠,٥٣٨        | ١٧      | **٠,٧٠٥        |
| ٦                        | **٠,٦٣٢        | ١٩      | **٠,٥٤٣        |
| ٨                        | **٠,٤٦٥        | ٢٤      | **٠,٦٩١        |
| ١٢                       | **٠,٥٦٥        | ٢٥      | *٠,٣٤٢         |
| ١٤                       | **٠,٥٥٦        | ٢٦      | **٠,٥٣٠        |

(\*\*) دالة إحصائية عند (٠,٠١) (\*) دالة إحصائية عند (٠,٠٥)

يتبين من نتائج الجدول رقم (١٠) أن جميع معاملات الارتباط لعبارات البعد الثالث "الفعالية" داله إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥) وقد تراوحت ما بين (٠,٣٤٢)، (٠,٧٠٥)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث "الفعالية" والدرجة الكلية للبعد، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا البعد، مما يعني ذلك أن كل عبارة من عبارات هذا البعد تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.



كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للقائمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) معاملات الارتباط لأبعاد قائمة الإبداع الانفعالي بالدرجة الكلية

| م | الأبعاد   | معامل الارتباط |
|---|-----------|----------------|
| ١ | الاستعداد | **٠,٨٦٢        |
| ٢ | الجدوة    | **٠,٨٦٤        |
| ٣ | الفعالية  | **٠,٨٨٩        |

(\*\*) دالة إحصائية عند (٠,٠١)

يتبين من نتائج الجدول رقم (١١) أن جميع معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للقائمة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت ما بين (٠,٨٦٢، ٠,٨٨٩)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين درجة كل بعد من أبعاد قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لأبعاد هذه القائمة، مما يعني ذلك أن كل بعد من أبعاد هذه القائمة يعتبر صادق لما وضع لقياسه.

كذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للقائمة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (١٢) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعالي

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---------|----------------|---------|----------------|
| ١       | **٠,٥٨٦        | ١٥      | **٠,٨٠٤        |
| ٢       | **٠,٥٨٧        | ١٦      | *٠,٣٧١         |
| ٣       | **٠,٥٢٩        | ١٧      | **٠,٦٤٠        |
| ٤       | **٠,٥٠٩        | ١٨      | **٠,٥٢٥        |
| ٥       | *٠,٣٨٢         | ١٩      | **٠,٥٥٠        |
| ٦       | **٠,٥٧٨        | ٢٠      | *٠,٣٤٧         |
| ٧       | *٠,٣٤٩         | ٢١      | *٠,٣٣٠         |

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---------|----------------|---------|----------------|
| ٨       | **٠,٤٥١        | ٢٢      | **٠,٦٦٢        |
| ١٠      | *٠,٢٧٨         | ٢٣      | **٠,٤٦٢        |
| ١١      | **٠,٥٧٤        | ٢٤      | **٠,٧٢٥        |
| ١٢      | **٠,٤٧٢        | ٢٥      | *٠,٣٢٨         |
| ١٣      | **٠,٥٧١        | ٢٦      | **٠,٥٥٧        |
| ١٤      | **٠,٥٠٠        |         |                |

(\*\*) دالة إحصائية عند (٠,٠١) (\*) دالة إحصائية عند (٠,٠٥)

يتبين من نتائج الجدول رقم (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للقائمة داله إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وعند مستوى (٠,٠٥)، وقد تراوحت ما بين (٠,٣٢٨، ٠,٨٠٤)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين درجة كل " F عبارة من عبارات قائمة الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذه القائمة، مما يعني أن كل عبارة من عبارات هذه القائمة تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات قائمة الإبداع الانفعالي:

استخدمت الباحثة طريقتي معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، والتجزئة النصفية (سبيرمان - برون)؛ للتحقق من ثبات قائمة الإبداع الانفعالي في الدراسة الحالية، ولقياس مدى دقة نتائج الدراسة.

الجدول (١٣) يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد قائمة الإبداع الانفعالي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

| م | الأبعاد                                | عدد العبارات | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية (سبيرمان - برون) |
|---|----------------------------------------|--------------|--------------|----------------------------------|
| ١ | الاستعداد                              | ٥            | ٠,٦٩٠        | ٠,٧٤٥                            |
| ٢ | الجدة                                  | ١٠           | ٠,٧٠٠        | ٠,٨٢٤                            |
| ٣ | الفعالية                               | ١٠           | ٠,٧٠٥        | ٠,٧٩٣                            |
|   | الدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعالي | ٢٥           | ٠,٨٤٨        | ٠,٨٨٠                            |



يتبين من نتائج الجدول رقم (١٣) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد قائمة الإبداع الانفعالي، حيث تراوحت ما بين (٠,٦٩٠، ٠,٧٠٥)، كما أظهر معاملًا عاليًا من الثبات للدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعالي، بلغ (٠,٨٤٨)؛ أما طريقة التجزئة النصفية تراوحت معاملات الثبات لأبعاد قائمة الإبداع الانفعالي باستخدام معادلة سبيرمان -بروان ما بين (٠,٧٤٥، ٠,٨٢٤)، كما ظهر معامل الثبات للدرجة الكلية لقائمة الإبداع الانفعالي باستخدام معادلة سبيرمان -بروان (٠,٨٨٠)، وجميعها معاملات ثبات عالية.

مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في الدراسة الحالية، وأن قائمة الإبداع الانفعالي تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وقد تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية الآتية:

١- معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient: للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لقائمة الإبداع الانفعالي.

٢- معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، والتجزئة النصفية (سبيرمان -بروان): لقياس ثبات قائمة الإبداع الانفعالي.

٣- التوزيع التكراري: وهو عبارة عن جداول، تلخص البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، ويحدد على ضوئها التكرار والنسبة لكل فئة.

٤- اختبار كلومجروف - سيمنوف: لقياس اعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات قائمة الإبداع الانفعالي.

٥- المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، واختبار "T" للعينه الواحدة One Sample- T test: لمعرفة مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات.

٦- اختبار " F " تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للدرجة العلمية، والجنسية.

### إجراءات الدراسة:

- صُممت أداة الدراسة إلكترونياً.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (١٥) عضو هيئة تدريس.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة قوامها (٣٠) عضو هيئة تدريس.
- تم جمع جميع الاستجابات بطريقة إلكترونية.
- استغرقت عملية التطبيق (٤) أسابيع، خلال الفصل الدراسي الصيفي، للعام ١٤٤٥هـ.

وللتأكد من شرط الاعتدالية تم حساب اختبار كلومجروف-سميرنوف لقياس اعتدالية التوزيع الاحتمالي لدرجات أداة الدراسة (قائمة الإبداع الانفعالي)، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار كلومجروف - سيمنوف لقياس اعتدالية درجات قائمة الإبداع الانفعالي ن = (٣٠)

| الأداة            | أفراد عينة الدراسة        | القيمة | القيمة الاحتمالية | التعليق  |
|-------------------|---------------------------|--------|-------------------|----------|
| الإبداع الانفعالي | المسجلين براءة الاختراع   | ٠,١٩١  | ٠,٢٠٠             | غير دالة |
|                   | غير مسجلين براءة الاختراع | ٠,١٤٢  | ٠,٢٠٠             | غير دالة |

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٤) أن القيمة الاحتمالية لاختبار كلومجروف - سيمنوف، على درجات قائمة الإبداع الانفعالي عند المسجلين براءة الاختراع قد بلغت (٠,٢٠٠)، وعند غير مسجلين براءة الاختراع قد بلغت (٠,٢٠٠)، وهما أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية



(٠,٠٥)، هذا يوضح أن شرط الاعتدالية متحقق، مما يشير إلى أن درجات قائمة الإبداع الانفعالي موزعة توزيعاً طبيعياً، وعالية يتم استخدام اختبار " F " تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA لاختبار دلالة الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للدرجة العلمية ، والجنسية.

#### نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول للدراسة على: "ما مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات؟". وللإجابة على هذا التساؤل؛ تم تحديد معيار للحكم على مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات، حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط الفرضي لقائمة الإبداع الانفعالي ككل، ولكل بعد من أبعاده الفرعية، وكذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "T" لعينة واحدة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) نتائج المتوسط الفرضي والحسابي والانحراف المعياري واختبار "T" للعينة واحدة لتحديد مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات ن = (٣٠)

| الأبعاد                         | عدد الفقرات | المتوسط الفرضي | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "T" | القيمة الاحتمالية | المستوى |
|---------------------------------|-------------|----------------|-----------------|-------------------|--------------|----------|-------------------|---------|
| الاستعداد                       | ٥           | ١٥             | ١٧,٤٣           | ٢,٧٣              | ٢٩           | ٣٤,٨٧    | ٠,٠٠              | مرتفع   |
| المجدة                          | ١٠          | ٣٠             | ٣٤,٨٦           | ٤,٤٦              | ٢٩           | ٤٢,٧٩    | ٠,٠٠              | مرتفع   |
| الفعالية                        | ١٠          | ٣٠             | ٣٥,٨٠           | ٤,٤٥              | ٢٩           | ٤٣,١٥    | ٠,٠٠              | مرتفع   |
| الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي | ٢٥          | ٧٥             | ٨٨,١٠٠          | ١٠,٤٧             | ٢٩           | ٤٦,١١    | ٠,٠٠              | مرتفع   |

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يأتي:

- أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول (الاستعداد) قد بلغ (١٧,٤٣)، بانحراف معياري قدره (٢,٧٣)، وبلغ المتوسط الفرضي لها (١٥)، وبلغت قيمة "T" المحسوبة (٣٤,٨٧) وهي أكبر من قيمة "T" الجدولية والتي تساوي (٢,٠٤)، وهي قيمة دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وبما أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي وبشكل دال إحصائياً، وهذا يعني ارتفاع مستوى الاستعداد لدى أصحاب الاختراعات.

- أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (الجددة) قد بلغ (٣٤,٨٦)، بانحراف معياري قدره (٤,٤٦)، وبلغ المتوسط الفرضي لها (٣٠)، وبلغت قيمة "T" المحسوبة (٤٢,٧٩) وهي أكبر من قيمة "T" الجدولية والتي تساوي (٢,٠٤)، وهي قيمة داله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وبما أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي وبشكل دال إحصائياً، وهذا يعني ارتفاع مستوى الجددة لدى أصحاب الاختراعات.

- أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (الفعالية) قد بلغ (٣٥,٨٠)، بانحراف معياري قدره (٤,٤٥)، وبلغ المتوسط الفرضي لها (٣٠)، وبلغت قيمة "T" المحسوبة (٤٣,١٥) وهي أكبر من قيمة "T" الجدولية والتي تساوي (٢,٠٤)، وهي قيمة داله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وبما أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي وبشكل دال إحصائياً، وهذا يعني ارتفاع مستوى الفعالية لدى أصحاب الاختراعات.

- كما يتضح من الجدول رقم (١٥) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي قد بلغ (٨٨,١٠٠)، بانحراف معياري قدره (١٠,٤٧)، وبلغ المتوسط الفرضي لها (٧٥)، وبلغت قيمة "T" المحسوبة (٤٦,١١)، وهي أكبر من قيمة "T" الجدولية والتي تساوي (٢,٠٤)، وهي قيمة داله إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، وبما أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي بشكل دال إحصائياً، فإن هذا يعني ارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات.

وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة أمين وحمادي (٢٠٢٣) (Amim & Hammadi)، التي خلصت إلى أن أساتذة الجامعات يتمتعون بمستوى مرتفع من الإبداع الانفعالي، كما تتسق مع ما أشار له كافمان و سترنقبرق (٢٠١٩) (Kaufman & Sternberg)، من أن الإبداع الانفعالي يعد عنصراً أساسياً في العملية الإبداعية للمخترعين، فهو يساعدهم على استغلال مشاعرهم لتحقيق الابتكار والإبداع في مجالاتهم المختلفة، كما يعزز من قدرتهم على الاستمرار في المحاولة، وتحقيق النجاح في نهاية المطاف، وحيث أن الاختراع هو ابتكار، أو عملية، أو طريقة جديدة، يتم



تطويرها من خلال الإبداع، وغالباً ما تكون بمثابة حل لمشكلة معينة، أو طريقة جديدة للقيام بشيء ما، متضمنة التنفيذ العملي للفكرة، وتؤدي إلى شيء لم يكن موجوداً من قبل (Pursell, 1995)، فإن الباحثة تفسر نتيجة هذا التساؤل؛ بأن مجتمع هذه الدراسة هم المخترعين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ممن تقدموا بطلبات إيداع وتسجيل براءات اختراع، وتم إيداع طلباتهم في الهيئة السعودية للملكية الفكرية (SAIP)، أو في مكتب الولايات المتحدة لبراءات الاختراع والعلامات التجارية (USPTO)، ومن تم تسجيل براءات اختراع لهم، وبالتالي هم ممن أسهموا في تقديم ابتكارات، أو عمليات، أو طرق جديدة، لحل مشكلات قائمة، أو للقيام بشيء ما، مما يعني ميلهم إلى التفكير الابتكاري، وقدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم بفعالية وافتتاحية تفيد الفرد والمجتمع، إضافةً إلى قدرتهم على التعبير بطريق غير مألوفة، وهذا ما يتسق مع أبعاد الإبداع الانفعالي، التي حددها أيفريل (Averill, 1999) فالشخص المبدع يستطيع رؤية المشكلات في الموقف الواحد، ويعي الأخطاء، ونواحي النقص والقصور، ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً، كما يتميز بالتفكير الأصيل، فهو لا يكرر أفكار المحيطين به، وهذا ما أشار إليه العمري (٢٠١٥).

#### نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للدرجة العلمية؟".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "F" تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً للدرجة العلمية لدى أصحاب الأفكار الإبداعية، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار "F" تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين أصحاب الاختراعات في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية تبعاً للدرجة العلمية = (٣٠)

| الأبعاد   | مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | القيمة الاحتمالية | التعليق  |
|-----------|---------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|----------|
| الاستعداد | بين المجموعات | ٢٣,٦١٧         | ٤            | ٥,٩٠٤          | ٠,٧٦٢    | ٠,٥٦              | غير دالة |
|           | داخل          | ١٩٣,٧٥٠        | ٢٥           | ٧,٧٥٠          |          |                   |          |

| الأبعاد                         | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | القيمة الاحتمالية | التعليق  |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|----------|
|                                 | المجموعات      |                |              |                |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٢١٧,٣٦٧        | ٢٩           |                |          |                   |          |
| الجدة                           | بين المجموعات  | ٤٢,٦٥٠         | ٤            | ١٠,٦٦٣         | ٠,٤٩٨    | ٠,٧٣              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٥٣٤,٨١٧        | ٢٥           | ٢١,٣٩٣         |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٥٧٧,٤٦٧        | ٢٩           |                |          |                   |          |
|                                 | بين المجموعات  | ٢٢,٧٨٣         | ٤            | ٥,٦٩٦          | ٠,٢٤٧    | ٠,٩٠              | غير دالة |
| الفعالية                        | داخل المجموعات | ٥٧٦,٠١٧        | ٢٥           | ٢٣,٠٤١         |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٥٩٨,٨٠٠        | ٢٩           |                |          |                   |          |
| الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي | بين المجموعات  | ١١٩,٢١٧        | ٤            | ٢٩,٨٠٤         | ٠,٢٤٣    | ٠,٩١              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٣٠٦٣,٤٨٣       | ٢٥           | ١٢٢,٥٣٩        |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٣١٨٢,٧٠٠       | ٢٩           |                |          |                   |          |

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٦) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على أبعاد الإبداع الانفعالي التالية (الاستعداد، الجدة، الفعالية)؛ تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت القيم الاحتمالية (٠,٥٦، ٠,٧٣، ٠,٩٠) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً، أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١٦) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة "F" (٠,٢٤٣) وبلغت القيمة الاحتمالية (٠,٩١)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥). وهذا يوضح أنه لا يوجد تأثير دال لمتغير الدرجة العلمية على الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات.

وهذا يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً للدرجة العلمية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أفراد مجتمع الدراسة



من أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم العلمية، بمختلف درجاتهم العلمية (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، وأستاذ)؛ يعودون إلى خلفيات معرفية علمية متقاربة، مرتبطة بتخصصاتهم، ويتمون إلى وسط أكاديمي واحد، يتفاعلون مع بعضهم، ويتأثرون ببعضهم، مما يسهم في تشجيع وتحفيز الإبداع لديهم، مما قد يفسر نتيجة هذا التساؤل، وهذا التفسير يتفق مع ما أشار إليه (عسكر وكريم، ٢٠١٨)؛ من أن الإبداع الانفعالي يرتبط بالخلفية المعرفية لدى الفرد، وأن عملية الإبداع الانفعالي لا تحدث في فراغ اجتماعي، إنما تتأثر بتفاعلات الأشخاص الآخرين مع بعضهم، وبعلاقاتهم داخل البيئة الاجتماعية التي يوجدون فيها، والتي تساهم بدورها في ظهور الإبداع لديهم، وتعمل على استمراره. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كوك وانق (Kook Wang, 1995)؛ من أن الإبداع الانفعالي هو قدرة الفرد على الإحساس بمشاعر جديدة، وأن علاقة الفرد مع الآخرين المبنية على خلفية معرفية كافية تصل بالفرد إلى المستوى المهاري في اعتناق فكر جديد لم يتطرق إليه آخرون، مع إمكانية التنفيذ لإنتاج شيء جديد، كما تنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه أفيريل (Averill, 1999)؛ من أن الإبداع الانفعالي هو استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة، تتميز بالفعالية، حيث أن انتماء أفراد مجتمع الدراسة إلى بيئة أكاديمية واحدة؛ يسهم في تفاعلهم مع بعضهم وفقاً لما تقتضيه طبيعة الأعمال المشتركة فيما بينهم، الأمر الذي يعزز الاستفادة من خبراتهم الانفعالية وتبادلها.

#### نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث للدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً لنوع الجنسية؟".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار "F" تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن الفروق في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لنوع الجنسية لدى أصحاب الاختراعات، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

## جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار "F" تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين أصحاب الاختراعات في مستوى الإبداع الانفعالي وأبعاده الفرعية تبعاً للجنسية ن = (٣٠)

| الأبعاد                         | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | القيمة الاحتمالية | التعليق  |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|----------|
| الاستعداد                       | بين المجموعات  | ٧,٨١٣          | ٥            | ١,٩٥٣          | ٠,٢٣٣    | ٠,٩١              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٢٠٩,٥٥٤        | ٢٤           | ٨,٣٨٢          |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٢١٧,٣٦٧        | ٢٩           |                |          |                   |          |
| الجدّة                          | بين المجموعات  | ٣٥,٢٣٥         | ٥            | ٨,٨٠٩          | ٠,٤٠٦    | ٠,٨٠              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٥٤٢,٢٣٢        | ٢٤           | ٢١,٦٨٩         |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٥٧٧,٤٦٧        | ٢٩           |                |          |                   |          |
| الفعالية                        | بين المجموعات  | ٩٠,٤٤٣         | ٥            | ٢٢,٦١١         | ١,١١٢    | ٠,٣٧              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٥٠٨,٣٥٧        | ٢٤           | ٢٠,٣٣٤         |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٥٩٨,٨٠٠        | ٢٩           |                |          |                   |          |
| الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي | بين المجموعات  | ٢٠٢,٥٢١        | ٥            | ٥٠,٦٣٠         | ٠,٤٢٥    | ٠,٧٨              | غير دالة |
|                                 | داخل المجموعات | ٢٩٨٠,١٧٩       | ٢٤           | ١١٩,٢٠٧        |          |                   |          |
|                                 | المجموع        | ٣١٨٢,٧٠٠       | ٢٩           |                |          |                   |          |

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على أبعاد الإبداع الانفعالي التالية (الاستعداد، الجدّة، الفعالية)؛ تبعاً لمتغير نوع الجنسية، حيث بلغت القيم الاحتمالية (٠,٩١، ٠,٨٠، ٠,٣٧) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (١٧) أن الفروق بين المتوسطات لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي تبعاً لمتغير الجنسية، حيث بلغت قيمة "F"



(٠,٤٢٥)، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠,٧٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

وهذا ما يوضح بأنه لا يوجد تأثير دال لمتغير نوع الجنسية على الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً لنوع الجنسية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة وفقاً لما أشار إليه أيفريل (٢٠٠٥) (Averill)، من أن الإبداع الانفعالي حقيقة ثابتة لدى الأفراد تتأثر بالثقافة، حيث أن مجتمع الدراسة متقارب في الخلفية الثقافية، فهم من العرب، من أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي هذا يبرر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الانفعالي لدى أصحاب الاختراعات وفقاً لنوع الجنسية، وذلك لانتمائهم لخلفية ثقافية متقاربة. كما أن أفراد مجتمع الدراسة ينتمون لوسط أكاديمي واحد، يتشاركون ويتفاعلون مع بعضهم، ويتأثرون ببعضهم، فوفقاً لما أشار إليه عسكر وكريم (٢٠١٨)؛ من أن الإبداع الانفعالي لا يحدث في فراغ اجتماعي، إنما يتأثر بتفاعلات الأشخاص الآخرين، وعلاقتهم داخل البيئة الاجتماعية التي يوجد فيها المبدعين، والتي تساهم بدورها في ظهور الإبداع وتشجيعه، وتعمل على استمراره، مما يفسر ما آلت إليه هذه النتيجة، والتي تأتي منسجمة مع ما أشار إليه أيفريل (١٩٩٩) (Averill)؛ من أن الإبداع الانفعالي هو استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر فيه، بالإضافة إلى الاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، وهذا بدوره لا يرتبط بنوع الجنسية. إضافةً إلى ما أكدته ماير (١٩٩٧) من أن الإبداع الانفعالي يظهر في الممارسات الحياتية اليومية للأفراد، ويشير إلى قدرتهم على الإحساس بمشاعر جديدة، تدفع بهم إلى تحقيق مزيداً من الإنجازات الإبداعية، ومنها الإبداعات في مجال التخصص (كما ورد في عمر وزيدان، ٢٠١٤)، مما يفسر نتيجة هذا التساؤل.

### التوصيات:

- يعد الابداع الانفعالي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، المرتبط بالتعبير الانفعالي، والخلفية المعرفية لدى الفرد، إلى جانب تأثره بعدد من العوامل، كالفروق الاجتماعية والثقافية، التي تساهم بدورها في ظهور الإبداع وتشجيعه، وتعمل على استمراره، لذا ينبغي أن تولي الجامعات اهتماماً متزايداً بموضوع الإبداع الانفعالي، والعمل على تنميته وتعزيزه لدى أعضاء هيئة التدريس.
- أهمية العمل على بناء برامج لتنمية الإبداع الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مما يعزز من إنتاج مخرجات إبداعية وابتكارية، وما لذلك من ارتباط بتوليد براءات الاختراع، التي يمكن أن تقدم منتجات أو خدمات قابلة للتسويق، بما يسهم في تحقيق التنمية الاقتصادية الوطنية.
- تشجيع إجراء مزيد من الدراسات عن الإبداع الانفعالي لدى أساتذة الجامعات ومتغيرات أخرى، كالتفكير الإبداعي، والاستدلال الانفعالي، وفعالية الذات الانفعالية، والذكاء الانفعالي.



## المراجع

### المراجع العربية:

- الحمداي، ربيعة (٢٠١٤). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدراء المدارس الثانوية. جرش للبحوث والدراسات، ١٥ (٢)، ١٧-٣٥. <http://search.mandumah.com/Record/861274>.
- رضوان، أمل (٢٠٢٢). الوعي بحقوق الملكية الفكرية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادي بقنا. ١-٢٩.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، (٢٠١٦) *Vision2030.gov.sa* .
- الشويقي، أبو زيد (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الالكستيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨ (٦١)، ٤٣-٨٤.
- الصغير، حسام (٢٠٠٤). مدخل إلى حقوق الملكية الفكرية. ندوة الويبو الوطنية عن الملكية الفكرية للصحفيين ووسائل الإعلام، المنامة، البحرين ١٦ يونيو.
- العساف، صالح (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.١). مكتبة العبيكان.
- عسكر، سهيلة، كريم، ياسمين (٢٠١٨) الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، العدد (٢٨- الجزء الثاني)، ٧٣٣-٧٧٠.
- عفيفي، صفاء (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، العدد ٤٠ (الجزء الثالث)، ١١٩-٢٥٧.
- عمر، بشرى، زيدان، ربيعة (٢٠١٤). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، مجلة الدراسات التاريخية الحضارية، ٦ (١٨)، ص-المجلد (٦) العدد (١٨).
- العمرية، صلاح (٢٠١٥). التفكير الإبداعي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، (ط.١)، عمان.
- المنظمة العالمية للملكية الفكرية *WIPO*. <https://www.wipo.int/about-ip/ar>.
- الهيئة السعودية للملكية الفكرية *SAIP*. [saip.gov.sa](http://saip.gov.sa).
- يوسف، عادل (٢٠٠٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدي عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٩٤، ١٧-١٤٠.

## ترجمة المراجع العربية:

- Al-Hamdānī, Rabī'ah (2014). al-ibdā' alānf'āly wa-'alāqatuhu bālqyādh al-Tarbawīyah ladā mdrā' al-Madāris al-thānawīyah. Jarash lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 15 (2), 17-35. <http://search.mandumah.com/Record/861274>.
- Raḍwān, Amal (2022). al-Wa'y bi-ḥuqūq al-Malakīyah al-fikrīyah ladā a'dā' Hay'at al-tadrīs wm'āwnyhm bi-Jāmi'at Janūb al-Wādī bqna. 1-29.
- Ru'yah al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2030, (2016) Vision2030. gov. sa.
- Al-'Ujayrī, Abū Zayd (2008). alābtkāryh al-infi'āliyah ladā 'ayyinah min ṭullāb al-Jāmi'ah wa-'alāqatuhā bi-kull min: alālkstymyā wa-al-'awāmil al-khamsah al-Kubrā fī al-shakhshīyah. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 18 (61), 43 – 84.
- al-Ṣaghīr, Ḥusām (2004). madkhal ilā Ḥuqūq al-Malakīyah al-fikrīyah. Nadwat alwybw al-Waṭanīyah 'an al-Malakīyah al-fikrīyah lil-ṣuḥufiyyīn wa-wasā'il al-I'lām, al-Manāmah, albhryn16 Yūniyū.
- Al-'Assāf, Ṣāliḥ (1995). al-Madkhal ilā al-Baḥth fī al-'Ulūm al-sulūkīyah (T. 1). Maktabat al-'Ubaykān.
- 'Askar, Suhaylah, Karīm, Yāsamin (2018) al-ibdā' alānf'āly wa-'alāqatuhu bāltfkyr al-ijābī ladā ṭalabat al-Jāmi'ah. Markaz al-Buḥūth al-nafsīyah, al-'adad (28 – al-juz' al-Thānī), 733-770.
- 'Afīfī, Ṣafā' (2016). al-Is'hām al-nisbī lil-ibdā' alānf'āly wa-istirāṭijīyāt al-dirāsah fī Ab'ād al-indimāj al-Akādīmī fī ḍaw' al-naw' wāltkhṣṣ ladā ṭullāb al-Jāmi'ah. Majallat Kulīyat al-Tarbiyah fī al-'Ulūm al-nafsīyah, al-'adad 40 (al-juz' al-thālith), 119 – 257.
- 'Umar, Bushrā, Zaydān, Rabī'ah (2014). al-ibdā' alānf'āly wa-'alāqatuhu bi-ba'd al-mutaghayyirāt ladā ṭalabat al-Jāmi'ah, Majallat al-Dirāsāt al-tārīkhīyah al-ḥadārīyah, 6 (18), ṣ-ṣ. al-mujallad (6) al-'adad (18).
- Al-'Umarīyah, Ṣalāḥ (2015). al-takfīr al-Ibādī, Dar al-i'ṣār al-'Ilmī lil-Nashr wa-al-Tawzī', Maktabat al-mujtama' al-'Arabī lil-Nashr wa-al-Tawzī', (T. 1), 'Ammān.
- al-Munazzamah al-'Ālamīyah lil-milkīyah al-fikrīyah WIPO. astrj' min / <https://www.wipo.int/about-ip/ar>.
- al-Hay'ah al-Sa'ūdīyah lil-milkīyah al-fikrīyah. astrj' mnsaip. gov. sa.
- Yūsuf, 'Ādil (2009). al-ibdā' alānf'āly wa-'alāqatuhu bi-kull min qūwat al-sayṭarah al-ma'rīfīyah wa-al-qiyaṃ ladā 'ayyinah min ṭullāb al-ṣaff al-thālith al'dādy. Majallat Kulīyat al-Tarbiyah, al-Lajnah al-Waṭanīyah al-Qaṭarīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-'Ulūm, 94, 17 – 140.



### المراجع الأجنبية:

- Amin, R., & Hammadi, H., (2023). Emotional Creativity for University. Journal for Educators, Teachers and Trainers 14(3), 349-357. Dol: 10.47750/jett.2023.14.03.043.
- Averill, J. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. Journal of personality, 67 (2), 331-371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>.
- Averill, J. (2004). A tale of two Snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared, psychological inquiry Vol. 15, pp.228-233.
- Averill, J., & Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K.T. Strongman (Ed), international review of studies on emotion. Vol.1, London, Wiley, pp. 26-299.
- Diana, D., Marinho, A., Bengt, K., Maria, T., (2023). Creativity and innovation for a better world. Doi:10.5772/intechopen.108562.
- Doe, A. (2021). Innovations as a Catalyst for Sustainable Development. Sustainability, 13(6), 3012-3028. <https://doi.org/10.3390/su13063012>.
- Al-Ghamdi, M. (2020). University Initiatives in Supporting Innovation. Journal of Technology Transfer, 45(3), 487-502. <https://doi.org/10.1007/s10961-019-09775-8>.
- Helson, R., & Pals, J. (2015). Emotional Creativity and Interpersonal Relationship in Academic Settings. Bulletin of Social and Personality Psychology. 41(6). 783-796. <https://doi.org/10.1177/0146167215581217>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2014). Emotional creativity among university professors: An exploratory study. Creativity Research Journal, 26 (1), 19028. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.873659>
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2019). The role of emotions in creative thinking and problem-solving. In The Cambridge handbook of creativity (2nd ed., PP. 255-271). <https://doi.org/10.1017/9781316979839>.
- Kokk Wang, L. (1995). The Relationship Between Emotional Creativity and Interpersonal Style (Creativity).
- Pursell, C. W. (1995). The Machine in America: A Social History of Technology (2nd ed.). Johns Hopkins University Press.
- Smith, J. (2022). The Role of Inventions in Modern Society. Journal of Innovation & Knowledge, 7(4), 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2022.03.004>.
- Zhou, J., & George, J. M. (2017). The role of emotional creativity in academic motivation among university professors. Journal of Educational Psychology, 109 (5), 738-749. <https://doi.org/10.1037/edu0000245>.



**فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب لتدريس  
وحدة مهارات التفكير بمقرر المهارات  
الجامعية لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط  
في التعلم لدى طلاب الجامعة الإسلامية**

**The effectiveness of the flipped learning  
strategy for teaching the thinking skills  
unit in the university skills course to  
develop cognitive achievement and  
engagement in learning among Islamic  
University students**

**إعداد**

**د. تركي بن مقعد مطلق الروقي**

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - الجامعة الإسلامية  
بالمدينة المنورة

**Dr. Turki Moqeed M Alroqi**

Assistant Professor of Educational Technology

Department of Education - the College of Arabic Language and  
Humanities - Islamic University in Medina

**Email: Turki9@iu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-003**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/٢٤ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٢٧ م

## المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مقرر مهارات جامعية لتنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة الإسلامية، واتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت أداتين، هما (اختبار تحصيلي معرفي، ومقياس الانخراط في التعليم)، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الأول لل بكالوريوس الجامعة الإسلامية، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة بلغ عددها (٧٢) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٦) مجموعة ضابطة، (٣٦) مجموعة تجريبية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول لل بكالوريوس الجامعة الإسلامية، حيثُ بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول لل بكالوريوس الجامعة الإسلامية، حيثُ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم ومحاوره (الانخراط المعرفي داخل وخارج القاعة، الانخراط السلوكي، الانخراط العاطفي)، لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بنشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية وجدوى استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي للطلاب والانخراط في التعليم، وتشجيعهم على استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس المقررات الجامعية، عقد ورش ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وتوظيفها بصورة صحيحة في تدريس مقرراتهم.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم المقلوب، مقرر مهارات جامعية، التحصيل المعرفي، الانخراط في التعلم.

### Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of the flipped learning strategy in teaching a thinking skills unit to enhance academic achievement and learning engagement among higher education students. A quasi-experimental approach was utilized, employing two tools: an achievement test and an engagement measurement. The study population consisted of first-year bachelor's degree students, with a random sample divided into two groups of 36 students each—one serving as the control group and the other as the experimental group. The results indicated statically significant differences at a significance level of 0.05 between the average scores of the control group and the experimental group in the post-application of the cognitive test, favoring the experimental group. Additionally, the results demonstrated the effectiveness of the flipped learning strategy in enhancing learning engagement among first-year undergraduate students at the Islamic University. Statically significant differences were observed at a 0.05 significance level between the control and experimental groups in the post-application scores of the engagement scale and its dimensions (cognitive engagement inside and outside the classroom, behavioral engagement, and emotional engagement), again favoring the experimental group. Based on these findings, the study recommends raising awareness among faculty members about the benefits of using the flipped learning strategy to develop students' cognitive achievement and engagement. It also encourages instructors to integrate this strategy into university courses and advocates for workshops and training sessions to equip faculty members with the skills to effectively implement flipped learning in their teaching.

**Key words:** Flipped Learning, Thinking Skills, Cognitive Achievement, Engagement



## المقدمة

السعي المستمر لتحسين عملية التعليم والتعلم يتطلب البحث عن طرق واستراتيجيات جديدة تواكب التغيرات المتسارعة في المجتمعات ومن ثم اختبار فاعليتها وتجربتها في بيئات وثقافات متعددة تمهيداً لتطبيقها بفاعلية وجودة أكبر في القاعة الدراسية، وفي المرحلة الحالية تبدو طرق التعلم التقليدية التي تدور حول المعلم كمحور للموقف التعليمي غير مجدية في جذب انتباه الطالب وإقناعه بالمحتوى المعروض، مما يتطلب البحث عن استراتيجيات أكثر فاعلية وذات جدوى في إيصال المعرفة له (Butt, 2014).

ومن الاستراتيجيات التي تلفت انتباه المعلم في العصر الحالي مع تزايد أوعية المعلومات وتطور وسائل الاتصال مما يؤثر على موقف المعلم كمحور للعملية التعليمية، ومستوى الانخراط في التعلم لدى الطالب؛ نجد استراتيجية التعلم المقلوب التي تظهر العديد من الدراسات فاعليتها في تعزيز عملية التعلم وزيادة اندماج الطالب في الموقف التعليمي، وهو ما تؤكد الدراسة المسحية التي أجراها (Verleger, 2013) للدراسات المنشورة حول تطبيق استراتيجية التعلم المقلوب وتضمنت مسحاً شاملاً لإحدى عشرة دراسة تناولت تصورات الطلاب حول استراتيجية التعلم المقلوب، وأظهرت أن آراء الطلاب إيجابية بشكل عام وأهم يفضلون الأنشطة التفاعلية على المحاضرات التقليدية، وتشير الأدلة المتناقلة إلى أن تعلم الطلاب قد تحسن في بيئات التعلم المقلوب مقارنة بالفصول الدراسية التقليدية. كما توصي هذه الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية تستخدم التصميم التجريبية أو شبه التجريبية.

وكذلك ما تبناه المراجعة المنهجية الواسعة التي أجراها (Hawks, 2014) للدراسات المنشورة من خلال موقع Web of Science وشملت ٧١ مقالة علمية حول استراتيجية التعلم المقلوب أظهرت النتائج أن تحسن أداء تعلم الطلاب هو أبرز الميزات التي توصلت إليها هذه الدراسات، مما يعزز أهمية المضي في إجراء دراسات أخرى في سياقات مختلفة لقياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب.

فهذه الاستراتيجية بدأت تأخذ مكانه ضمن استراتيجيات التعلم المؤثرة في العقود الأخيرة بعد أن بدأ إريك مازور الأستاذ بجامعة هارفارد عام ١٩٩٧ م بتطوير فكرة سابقة قائمة على تعلم

الأقران نشرتها أليسون كينج في دراسة عام ١٩٩٣ م ، وذكرت فيها أن الأكاديميين في الجامعات يتبنون الدور المركزي كنافل للمعرفة دون السماح لطلابهم بالتفكير كثيراً في المحتوى وهو ما يعرف بنموذج النقل ، ودعت في مقترحاتها إلى أن يتغير دور المعلم من كونه مركز الموقف التعليمي ليصبح مرشداً يتابع فقط عملية التعلم لأن المعرفة يجب أن يخلقها الفرد وفقاً للنظرية البنائية. ورغم أن هذه الدراسة لم تعبر بشكل مباشر عن المفهوم المقصود للتعلم المقلوب إلا أنها شكلت الخلفية الجادة لهذا النموذج (Crouch & Mazur, 2001). وتوسع توظيف هذه الاستراتيجية في أمريكا ودول وأوروبا في أواخر التسعينات ومطلع الألفية الجديدة بعد أن حقق نتائج إيجابية على تحصيل المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر متعة (التفاهي وآخرون، ٢٠١٩).

ثم توالى بعد ذلك الدراسات التي توصي بأهمية تجربتها في بيئات مختلفة لاختبار فاعليتها والتأكد من جدواها كاستراتيجية تعزز التحصيل المعرفي وترفع من مستوى انخراط الطلاب في التعلم ، ويبرز قسم الإطار النظري في هذه الدراسة العديد من الدراسات التي تؤكد فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب وخصوصاً إذا تم توظيفها ضمن بيئات التعلم الافتراضي لتسهيل تعرض الطالب للمحتوى قبل مجيئه لقاعة الدراسة التي تشهد العديد من الأنشطة والإجراءات التعليمية التي تقوم بتنشيط ما تعلمه الطالب مسبقاً من المحتوى ومن ثم تطبيقه مرة أخرى خلال هذه الأنشطة الصفية.

#### • مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث في تدريس مقرر المهارات الجامعية لطلاب المستوى الأول بمرحلة البكالوريوس في عدة كليات بالجامعة الإسلامية لاحظ أن الطلاب يواجهون صعوبات في استيعاب بعض مفردات المقرر وخاصة وحدة مهارات التفكير، وذلك من خلال متابعة مشاركة الطلاب وانخراطهم في التعلم لاحظ ضعف قابليتهم للمحتوى من خلال الطرق التقليدية للمحاضرات، كما لاحظ أن استفادتهم تقتصر على قدر من التحصيل المعرفي يؤهلهم لتجاوز الاختبارات المقررة. دون أن يكون هناك نمو في مهارات التفكير التي تعتبر من المهارات الأساسية للطلاب في الحياة الجامعية. كما لامس الباحث بعض المشكلات خلال تدريس المقرر منها:

١- تركز طرق التدريس التقليدية حول المعلم واعتمادها على التلقين والعروض الاعتيادية.



- ٢- زيادة أعداد الطلاب داخل قاعات المحاضرات، وانشغال بعضهم أو عدم استيعابهم للمحتوى والخجل من الاستيضاح للجزء المفقود من المحاضرة.
  - ٣- تفاوت الفروق الفردية والاختلاف في الخصائص بين الطلاب.
  - ٤- ضعف اللغة العربية لدى بعض الطلاب، وخاصة بعض المصطلحات في المقررات التربوية والفلسفية خارج إطار العلوم الشرعية.
  - ٥- شعور بعض الطلاب بالملل من طريقة عرض وتقديم المحتوى بالطرق التقليدية.
- ومراجعة الدراسات والأدبيات - في حدود علم الباحث - فإن هناك إشارات إلى وجود قصور في إلمام الطلاب بشكل عام والطلاب الجامعيين على وجه الخصوص بمهارات التفكير في ظل الثورة المعلوماتية التي تتطلب إلمام الطالب بآليات التلقي والتعامل مع المعارف والمعلومات التي تتدفق إليه عبر أوعية المعلومات المتنوعة بشكل غير معهود في العقود الماضية. كما أن هناك مشكلة تواجه طلاب المرحلة الجامعية، وهي تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وتدعو هذه الدراسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى تجربة طرق وأساليب تدريسية والعمل على توظيف استراتيجيات أكثر فاعلية من الطرق المتمركزة حول المعلم، ومن ضمن هذه الاستراتيجيات والبيئات بيئة التعلم المقلوب التي أظهرت فاعلية واضحة في جذب انتباه الطلاب وزيادة انخراطهم في التعلم، ومن هذه الدراسات : دراسة التفاهني وآخرون (٢٠١٩) ، ودراسة الرواجفة (٢٠١٩) ، ودراسة أبو الرايات (٢٠٢٠) ، ودراسة السلاموني (٢٠٢١) ، و دراسة القحطاني (٢٠٢١) ، ودراسة حبيب (٢٠٢٢) . كما أن هناك دراسات أوصت في نتائجها باستخدام التعلم المقلوب في قاعات الدراسة الجامعية وعقد الدورات للطلاب وتوعية المعلمين بفاعليتها، ومنها: دراسة Subramaniam et al (٢٠١٩)، دراسة الغامدي (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢) ، ودراسة الشمراني (٢٠٢٣) حيث تكشف عن فاعلية التعلم المقلوب في تنمية قدرات الطلاب على استخدام مهارات التفكير العليا ( التركيب، التحليل ، التقويم) لديهم في التعلم بخلاف الطرق التقليدية . كما أن هناك تؤكد على أن بيئات التعلم التي توظف التكنولوجيا تزيد من مستوى الدافعية نحو التعلم وتعزز انخراط الطلاب في التعلم واكتساب المهارات والقدرات الذاتية ما يعزز جدوى استيعاب المحتوى لديهم وهو ما يتحقق في بيئات التعلم المقلوب، ومن هذه الدراسات:

دراسة Subramaniam et al. (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة Al-Zahrani (٢٠٢٤)

وبالرجوع إلى توصيات عدد من المؤتمرات التي تهتم بالتعليم مثل المؤتمر الدولي الخامس للتعليم الإلكتروني (٢٠١٥) بجامعة البحرين، والملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي (٢٠١٦) الذي عقد في جامعة الملك سعود؛ نجد أنها تؤكد على ضرورة إدخال الاستراتيجيات الحديثة، والتركيز على عناصر المتعة والتشويق في التعلم، ودراسة ميول الطلبة واتجاهاتهم ودعم التعلم الذاتي والمستمر. كما توصي بضرورة تطوير بيئات التعلم وتوظيف التكنولوجيا الحديث لدعم تعلم الطالب والخروج من التقليدية في عملية التعليم ومواكبة متغيرات العصر. وهذا ما يؤكد Bishop (٢٠١٣) أن توظيف استراتيجية التعلم المقلوب تمنح الطالب فرصة الاطلاع على المحتوى واستعراضه من خلال الفيديو والوسائط الأخرى التي تساعد على استيعابه، وتعطي للمعلم فرصة استبدال وقت الشرح بتجهيز أنشطة وتدريبات عملية ترفع من مستوى إدراك المحتوى وممارسة المهارات بشكل عملي داخل القاعة.

وبعد تطبيق دراسة استكشافية على عينة من طلاب المستوى الأول بكلية الشريعة - خارج عينة الدراسة- للتأكد من وجود هذه المشكلة ولتدعيم هذه الدراسات الاستكشافية والوصول بصورة أكثر تحديداً للمشكلة أجريت بعض المقابلات الشخصية مع بعض الطلاب من غير عينة الدراسة، وبسؤالهم عن أسباب تدني التحصيل الدراسي وضعف الانخراط في التعلم أشاروا إلى تدريس أغلب أعضاء هيئة التدريس بالطرق التقليدية القائمة على التلقين؛ مما عزز لدى الباحث وجود المشكلة.

ما سبق يعتبر جزء من الجهود المبذولة لاستقصاء بعض مسميات التعلم المقلوب مثل (استراتيجية - طريقة - مدخل تدريسي - نموذج - أسلوب - بيئة تعلم) الأمر الذي يبرر إجراء الدراسة الحالية كمعالجة لمشكلة تواجه طلاب المرحلة الجامعية وهي تدني مستوى التحصيل لديهم ورجوع الباحث إلى العديد من الدراسات والمؤتمرات وجد أنها تتفق على ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم وضرورة توظيف بيئات التعلم وتحديث أساليب التدريس والارتقاء بها لكي تتماشى مع التغيرات الحديثة والبحث عن حلول وطرق ومداخل وأساليب تدريسية واستراتيجيات ونماذج وبيئات تعلم جديدة تتناسب مع طلاب المرحلة الجامعية وتعالج مشكلة



تدني التحصيل لديهم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على أوجه القوة والضعف لها، والاستفادة من الأوقات المهدرة التي يقضيها الطلاب على شبكة الإنترنت والتي أثرت بشكل كبير في حياتهم اليومية من خلال تطبيقات التكنولوجيا الواسعة والاستخدام المفرط لها وفي المقابل نجد تدني تأثير طرق التدريس التقليدية.

لذا تتجسد مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة تجربة استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مهارات التفكير وقياس فاعليتها على مستوى التحصيل المعرفي وتحسين مستوى الانخراط في التعلم.

#### • أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق فإن هذه الدراسة تسعى لتجربة التدريس باستراتيجية التعلم المقلوب لوحدة مهارات التفكير للطلاب الذين يدرسون مقرر المهارات الجامعية بكلية الشريعة بالجامعة الإسلامية وقياس فاعليتها في تنمية تحصيلهم المعرفي ومهارات التفكير لديهم وخاصة مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي وكذلك تحسين مستوى انخراطهم في التعلم لديهم.

وتحدد السؤال الرئيس الآتي للمشكلة وهو:

ما فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المقلوب لوحدة في مقرر مهارات جامعية على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة الإسلامية؟

#### فروض الدراسة:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل المعرفي.

٢- لا يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الانخراط في التعليم.

### • أهداف الدراسة:

١- قياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مقرر المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

٢- قياس فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تحسين مستوى الانخراط في التعليم لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

### • أهمية الدراسة:

- توجيه نظر المعلمين لأهمية تطبيق استراتيجيات مختلفة في تدريس مقرر المهارات الجامعية لطلاب البكالوريوس.

- تقدم الدراسة نموذجاً للتدريس في بيئة التعلم المقلوب وموائمة محتوى المقرر ليناسب هذه البيئة.

- تقيس الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس المقررات الجامعية.

- تشجع الدراسة المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم المقلوب والتعرف على مزاياها.

- تقدم الدراسة مقياساً لقياس مستوى انخراط الطلاب في عملية التعلم.

### حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصر الحدود الموضوعية على وحدة مهارات التفكير (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي) بمقرر المهارات الجامعية لطلاب المستوى الأول بمرحلة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية.

الحدود البشرية: الطلاب المقيدين بالمستوى الأول في كلية الشريعة بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة.

الحدود المكانية: كلية الشريعة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ هـ، ٢٠٢٤ م.



## • مصطلحات الدراسة:

### التعلم المقلوب:

يعتبر التعلم المقلوب من النماذج التربوية التي تهدف لتوظيف المستحدثات التقنية لاستثمار الوقت. حيث يقوم المعلم في بيئة التعلم المقلوب بتزويد طلابه بمحتوى المقرر من خلال عدة وسائط: فيديو وعروض تقديمية لشرح المادة النظرية، صور وجرافيكس ومراجع إثرائية ليطلع عليها الطالب قبل مجيئه لقاعة الدرس، وبالتالي يصبح وقت المحاضرة مخصصاً لتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تعزز عملية التعلم. (عبد الظاهر، ٢٠١٦).

### ويمكن تعريفه إجرائياً:

بيئة تعلم توظف تطبيقات الانترنت المتعددة وتتمركز حول الطالب الذي يتلقى فيها المحتوى التعليمي الخاص بوحدة مهارات التفكير من خلال ملفات بصيغ إلكترونية متعددة، مثل النصوص وملفات الفيديو، والصور والجرافيكس، وخرائط المفاهيم وعروض البوربوينت التي توضع على مخزن سحابي أو صفحة ويب يقوم الطالب بزيارتها والاطلاع عليها قبل المحاضرات من خلال رابط إلكتروني، ثم بعد ذلك يأتي للمحاضرة ويقوم بتنفيذ بعض الأنشطة التي تتمحور حول القيام ببعض الأنشطة والتمارين التي تعكس مدى استيعابه للمحتوى الذي تلقاه عبر شبكة الانترنت .

### مهارات التفكير:

يعرف (جروان، ٢٠٠٢، ٤٣-٤٤) التفكير أنه عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (اللمس، البصر، السمع، الشم، التذوق)".

ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها مجموعة المهارات المقررة في الوحدة الرابعة من مقرر المهارات الجامعية لمرحلة البكالوريوس بالجامعة الإسلامية وهي: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير العلمي.

### التحصيل المعرفي:

يعرفه جابلن بأنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يتم تقييمه من قبل المعلم من خلال مقياس معين مثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات سواء على فترات قصيرة كاختبارات منتصف الفصل أو طويلة مثل نهاية الفصل الدراسي. وتعرفه الدراسة بأن مستوى أداء الطلاب في الاختبار التحصيلي لوحدة مهارات التفكير والذي تم تصميمه لقياس تحصيلهم المعرفي قبل وبعد دراسة هذه الوحدة.

ويمكن تعريفه بأنه نتائج الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار المعرفي القبلي والبعدي الذي صمم لتغطية المواضيع التي تناقشها الوحدة الخاصة بمهارات التفكير في مقرر المهارات الجامعية.

### الانخراط في التعليم:

يعرفه (أبو يوسف، ٢٠١٨) "بأنه انهماك الطلاب في التعلم من خلال مشاركتهم بشكل نشط في الأنشطة التعليمية والاجتماعية والإثرائية المقدمة لهم، وبذل الجهد في هذه المهمات والأنشطة".

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مدى الجهد المبذول من طلاب البكالوريوس واندماجهم في بيئة التعلم المقلوب لدراسة مهارات التفكير المقررة ومستوى الدافعية لإنجاز أثناء عملية التعلم أو تنفيذ المهام والأنشطة التي تنفذ في القاعة.

### • ثامناً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري مفهومي التعلم المقلوب والانخراط في التعليم

أولاً: التعلم المقلوب:

استخدمت الأدبيات العديد من المصطلحات للتعبير عن وصف التعلم المقلوب من بينها الفصل المقلوب والفصل متغير الوجهة والتعلم المعكوس والعديد من التعريفات للتعلم المقلوب تنطلق من مبدأ تحويل الأنشطة التي تجري داخل قاعة الدرس إلى خارجها، ومنها تعريف Lage et al., (٢٠٠٠) حيث يقصد بالتعلم المقلوب أن الأحداث والأنشطة التي كانت تعقد في الفصل التقليدي داخل القاعة الدراسية أصبحت الآن تعقد خارجها. ويتضمن التعلم المقلوب أنشطة



تفاعلية كونه بيئة تعليمية مكونة من جزئين: أنشطة التعلم التفاعلية التي تنفذ داخل القاعة التدريسية والتعليم الفردي المباشر المعتمد على الكمبيوتر خارج الفصل الدراسي ( Bishop, 2013).

وتختلف بيئة التعلم المقلوب عن التعلم التقليدي بأنها بيئة تعليمية تمزج بين استخدام التكنولوجيا والأنشطة العملية حيث يتم استبدال الدور التقليدي للمعلم بأنشطة معملية داخل الفصل بينما خارج الفصل يتم تسليم محتوى الدروس للطلاب عبر وسيلة أخرى مثل الفيديو (Gannod et al., 2008).

كما يتم نقل المحتوى في هذه البيئة بشكل مباشر للطلاب قبل موعد المحاضرة من أجل زيادة فرص التفاعل بين الطلاب والمعلم، بحيث يكون لدى المعلم متسعاً من الوقت لتوجيه أنشطة التعلم وحل مشاكل الطلاب من أجل تعزيز آثار التعلم (Hwang et al., 2015).

وتستند استراتيجية التعلم المقلوب إلى النظرية البنائية التي تهتم ببناء المعرفة وتسعى لتعزيز التعلم الذاتي للطلاب الذي يقوم بدوره في تعلم المحتوى بشكل مستقل قبل أن ينخرط في أنشطة التعلم الأخرى داخل القاعة (حسن، عثمان، ٢٠١٧). كما تستند إلى نظرية النشاط لمورفي التي تقسم عملية التعليم إلى معلومات يكتسبها الطالب وتنفيذ نشاطات تطبيقية لهذه المعلومات، فالطلاب يتلقى المحتوى ثم يقوم بتنفيذ بعض الأنشطة والتطبيقات حول هذا المحتوى في داخل القاعة، بالإضافة إلى أنه يمارس التعلم من خلال مشاركته في الأنشطة داخل القاعة، ويشارك في التعليم من خلال مناقشته لزملائه حول المحتوى (خليفة، ٢٠١٦).

ومن المبررات التي تدعو لتوظيف بيئة التعلم المقلوب أنها تساعد على تنظيم وقت الدرس وتحديد الأهداف وممارسة أنشطة تطبيقية ويتم ذلك عن طريق رسم الهدف الرئيسي للدرس ثم اختصاره في فيديو ليشاهده المتعلمون مسبقاً ثم يتم تكليفهم داخل القاعة ببعض الأنشطة التي تقيس مدى استيعابهم للمحتوى (الكحيل، ٢٠١٥).

كما أنها بيئة تسمح بالجمع بين إمكانات التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني من خلال قيام المعلم بإدارة عملية التعلم وتزويد الطلاب بالمحتوى المستهدف من خلال تطبيقات الانترنت ويترك للطلاب اختيار وقت ومكان الاطلاع على المحتوى، بينما يخصص وقت المحاضرة لإجراء بعض

الأنشطة التي تعزز لديهم الاستيعاب. بالإضافة إلى أنها تساهم في تقليص الفجوة بين أسلوب التعلم المعتاد في الفصل التقليدي وبين واقع حياة الطالب خارج الجامعة الذي يمكنه الاستمتاع بالتقنية من خلال الأجهزة الذكية، فهي استراتيجية تتبنى توظيف استخدام الطالب للتقنية الحديثة خارج قاعة الدراسة وتدعو كذلك لتطبيق المعرفة داخل القاعة تشاركياً مع زملائه المتعلمين (الظفيري والمطيري، ٢٠١٨).

وتشير العديد من الدراسات: دراسة الكحيل (٢٠١٥) ودراسة Hung (٢٠١٥)، ودراسة Eppard & Rochdi (٢٠١٧)، ودراسة جيلوي (٢٠١٩)، ودراسة ميليانا وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة القحطاني (٢٠٢١) ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة الصبحي (٢٠٢٣)، ودراسة Al-Zahrani (٢٠٢٤) إلى أن التعلم المقلوب يمكن أن يحدث تغييراً إيجابياً في تلقي الطالب للمعلومة ويمكن أن يسهل من عملية استيعاب المحتوى من خلال عدة مميزات يوفرها للمتعلم والمعلم، ومن هذه المميزات:

- منح الطلاب فرصة الاطلاع على المحتوى قبل عرضه في القاعة وبشكل مختلف عن الطريقة التقليدية حيث يتلقى الطالب المحتوى على عدة صيغ غير النصوص مثل: الصور وخرائط المفاهيم والفيديوهات.
- إعطاء المعلم الفرصة لاستثمار وقت المحاضرة في تنفيذ أنشطة وتمارين إضافية وحل مشكلات الطلاب، حيث تلقى الطلاب المحتوى قبل ذلك.
- رفع مستوى تحصيل الطلاب من خلال تكرار عرض المحتوى بطرق مختلفة وإجراء تمارين وأنشطة إثرائية تعزز استيعابه.
- اتساع الوقت المتاح للطلاب لتعلم المحتوى.
- تحقيق انخراط أفضل للطلاب في عملية التعلم.
- زيادة فرص التواصل بين الطلاب لمناقشة المحتوى.
- تدريب الطلاب على المشاركة والتفاعل خلال تنفيذ الأنشطة.
- تقوية العلاقة بين الطالب والمعلم.



- كسر الروتين المعتاد في قاعات الدراسة.
- توفير تغذية راجعة للطلاب في قاعة الدراسة.
- التوظيف الفعال للتقنيات الحديثة والوسائط المتعددة التي تراعي اختلاف أنماط التعلم لدى الطلاب.

وفي المقابل فإن تطبيق التعلم المقلوب يواجه بعض التحديات التي تتطلب أخذها في عين الاعتبار، فالدراسات كدراسات الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) و Hwang et al (٢٠١٥) تبرز هذه التحديات التي تعترض العمل باستراتيجية التعلم المقلوب ومنها:

- إمكانية توفر الأجهزة والبرمجيات المناسبة
- ضعف قدرات المعلمين والطلاب في استخدام التكنولوجيا الحديثة.
- إمكانية توفر الانترنت عند جميع الطلاب.
- عدم وجود تصاميم مناسبة للمحتوى.

ثانياً: الانخراط في التعليم:

يعتبر الانخراط في التعلم من الجوانب التي تشكل خبرات ووجدان المتعلم، وتؤثر بشكل مباشر على مستوى التحصيل المعرفي لديه، وقد يصل تأثيرها إلى سلوكياته واتجاهاته العملية. كونه نشاط تفاعلي ومتنامي يخصص من خلاله الفرد انتباهه للاستجابة النشطة للبيئة (Csikszentmihalyi, 1990). فهو يمثل الطاقة في العمل والاتصال التفاعلي بين المعلم والطالب، وكذلك التواصل والمناقشات بين الطلاب أنفسهم للمساعدة، والاتجاه لحل المشكلات وسماع وجهة النظر الأخرى (Bigatel & Williams, 2015). وهو عملية سيكولوجية تتضمن الانتباه والاهتمام وتسخير القدرات وبذل الجهد من قبل المتعلم خلال عملية التعلم (Klem & Connell, 2004). ويعني انخرط الطالب في التعلم الانهماك النشط في أنشطة ومواقف تساهم في تيسير حدوث عملية التعلم، وكف أنماط السلوك التي من الممكن أن تشتت الطالب عن عملية التعلم (Baker et al., 2008).

ويتعلق انخراط الطلاب بالتفاعل بين الوقت والجهد والموارد الأخرى المرتبطة والتي يوظفها الطلاب ومعلمهم بهدف تجويد تجربة تعلم الطلاب وتحسين نتائج التعلم مما ينعكس على أداء الطلاب وسمعة المؤسسة التعليمية (Trowler, 2010).

ويعنى بالانخراط في هذه الدراسة مدى الجهد المبذول من طلاب المستوى الأول في البكالوريوس واندماجهم في بيئة التعلم المقلوب لدراسة مهارات التفكير المقررة ومستوى الدافعية للإنجاز أثناء عملية التعلم أو تنفيذ المهام والأنشطة التي يكلفون بها داخل القاعة.

أبعاد الانخراط في التعليم:

لقياس الانخراط في التعلم لابد من معرفة الأبعاد التي تبنى عليها عملية انخراط الطالب في عملية التعلم، حيث تظهر بعض الدراسات أن الانخراط يتضمن أبعاداً متعددة منها السلوكي والمعرفي والوجداني والاجتماعي ، بينما قصرت بعض الدراسات عملية الانخراط على بعدين فقط ، حيث ينطوي انخراط المتعلم في عملية التعلم على نوعين من السلوك ، الأول : هو الانخراط المستمر الذي ينطوي على عمليات سلوكية ومعرفية وانفعالية ، والثاني يشير إلى استجابة المتعلم للتحدي ومدى إصراره على المثابرة ، وتوظيف مهارات حل المشكلات والتفكير الاستراتيجي أو ممارسة سلوك الانسحاب في حالة الفشل (Klem & Connell, 2004) .

ويؤكد تيم (٢٠١٣) أن المجالين المهمين لتحقيق الانخراط في التعلم هما: منهج انخراطي وبيداغوجيا انخرافية، ولكي ينخرط الطالب في التعلم يجب أن تتضمن المناهج تفاعلاً واستكشافاً وارتباطاً بالحياة الواقعية والتقنيات الحديثة. حيث يمكن أن يزداد انخراط الطالب عندما تضمن استراتيجيات التدريس مواد وتقنيات حديثة مثل الانترنت واليوتيوب والصور والفيديو مما يساعد على رفع مستوى اندماج المتعلم في عملية التعلم. ومن خلال التعريف الذي يقدمه (Skinner & Belmont, 1993) للانخراط ويصفه بأنه شدة المشاعر التي تجعل الطالب يبذل نشاط التعلم والاستمرار فيه، يتضمن الانخراط مكوناً سلوكياً مثل: المشاركة في الأنشطة المختلفة، وآخر انفعالياً مثل المشاعر والإدراكات والاتجاهات نحو بيئة التعلم. فهنا يضع التعريف للانخراط مكونان: سلوكي وانفعالي.



في حين يضيف Archambault et al (٢٠٠٩) للانخراط بعداً ثالثاً وهو البعد المعرفي، بمعنى الانخراط النفسي في مهمات التعلم، ويتضمن هذا البعد الشعور بالكفاءة ووجود الرغبة لبذل الجهد وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً خلال عملية التعلم. ويقسم (أبو الريات وخطاب، ٢٠٢٠) عملية الانخراط إلى ثلاثة أبعاد، انخراط معرفي: يشمل عملية الانتباه والتركيز أثناء التعلم وتنظيم المعلومات بطريقة فاعلة، وانخراط وجداني يتضمن الشعور بمتعة التعلم والرغبة في بذل مزيد من الجهد، وانخراط مهاري: يتضمن مشاركة الطالب في تنفيذ المهام المسندة إليه والتفاعل إيجابياً مع المعلم أثناء الموقف التعليمي. وتحدد الغتم (٢٠١٣) أنواع الانخراط الشائعة بثلاثة: السلوكي يتضمن مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية واللاصفية، والحضور للدوام المدرسي بانتظام. المعرفي ويقصد به المشاركة في المهام وتنفيذ الواجبات المنزلية ومواجهة تحديات التعلم. الاجتماعي والنفسي ويقصد به الشعور بالانتماء والعلاقات وتصور القدرة على النجاح.

ولقياس عملية الانخراط في عملية التعلم باستراتيجية التعلم المقلوب لوحدة مهارات التفكير فقد اعتمدت الدراسة الأبعاد الثلاثة الأكثر شيوعاً للانخراط، وهي:

#### ١) الانخراط العاطفي:

بمعنى المشاعر والاتجاهات نحو تعلم مهارات التفكير في بيئة التعلم المقلوب المصممة لذلك، وتتضمن الشعور بالحماس لحضور المحاضرات، واستشعار أهمية مهارات التفكير وما تعنيه له كطالب جامعي، والشعور بالمسؤولية تجاه ما يتعلمه دون أن ينتظر من المعلم أو غيره تحمل المسؤولية، والفخر بإنجاز المهام التي تم تكليفه بها خلال مرحلة التعلم، والشعور بالرضا عما يتعلم وعن الأداء الذي يقدمه خلال هذه الدورة، وازدياد الدافعية للاستمرار في تعلم هذه الوحدة، وكذلك الاستمتاع بما تعلم.

#### ٢) الانخراط السلوكي:

ويتضمن الحرص على حضور المحاضرات وعدم التغيب، والمشاركة بفاعلية في الأنشطة والالتزام بتنفيذ المهام المكلف بها، وطرح الأسئلة حين تواجهه صعوبات، والقدرة على التمييز بين المهارات التي يتعلمها، والرد على تساؤلات الأقران، وتطبيق ما تعلم من مهارات على شؤون حياته.

## ٣) الانخراط المعرفي:

ويتضمن المشاركة في المناقشة والأنشطة الصفية حول موضوعات التفكير، وتدوين الملاحظات والتساؤلات وتصفح مصادر التعلم الإضافية، ومشاهدة الصور والفيديوهات التي توضح عناصر المحتوى، والتواصل مع الزملاء للمناقشة، والقدرة على توظيف التغذية الراجعة في عملية التعلم، والقدرة على تذكر ما تعلمه، والشروع في تحسين مهارات التفكير مقياس الانخراط:

تنوعت المقاييس المستخدمة لقياس الانخراط في التعلم ما بين مقاييس كمية ومقاييس كيفية، وكان من أبرزها أساليب Taylor & Parsons (٢٠١١) التي اعتمد على:

- مقاييس كمية: تشمل درجة التزام الطلاب بالحضور ومشاركته في القاعة والنجاح والتحصيل الدراسي، وتنفيذ الواجبات، ومنها مقاييس التقرير الذاتي (الاستبانات)
- ومقاييس كيفية: وتشمل استطلاعات الرأي والتأملات الذاتية للطلاب والمعلمين، وملفات الإنجاز، والشواهد المرئية كالاهتمام، وزيادة التركيز، والاستمتاع، والدافعية.
- ومنها كذلك ما استخدمه (Fredricks et al., 2004) واشتملت على:
- الملاحظة: وتمثل في ملاحظة المعلم لطلابه، وكتابة التقارير عن مشاركتهم وسلوكياتهم، وملاحظة تركيزهم ودافعيتهم ومشاركتهم وتفاعلهم واهتمامهم واستمتاعهم خلال عملية التعلم.
- قوائم الملاحظة ومقاييس التقدير: وهي من المقاييس الكمية وتكون على هيئة بطاقة ملاحظة للكشف عن مستوى انخراط الطالب، من خلال رصد تفاعله، ونسب الحضور والتفاعل، والتزامه بالمواعيد، ومستوى تحصيله، والوقت الذي يستغرقه في إنجاز المهام المكلف بها.
- تحليل أعمال الطلاب: من خلال الرجوع لملفات الإنجاز والمشروعات والعرض التقديمية التي يقدمها الطلاب للتعرف على مهارات التفكير لديهم ومدى اتقانهم للمهام وغيرها من المظاهر التي تدل على انخراطهم في عملية التعلم.

- مقاييس التقدير الذاتي: وهي عبارة عن استبانة يجيب الطالب على بنودها، ويحدد من خلالها مدى انخراطه العاطفي والمعرفي والسلوكي في عملية التعلم، وقد اعتمدت الدراسة هذا النوع



من المقاييس كونه يجمع الأبعاد الثلاثة لعملية الانخراط في التعلم ويناسب طلاب الجامعة الذين يستطيعون التعبير عن آرائهم بسهولة.

### الدراسات السابقة:

العديد من الدراسات العربية والأجنبية تناولت التعليم المقلوب والتحصيل والانخراط، ونستعرض الدراسات التي تمت الاستفادة منها مع إبراز أهم ملاحظاتها وتعليق يتضمن جوانب الاختلاف والاتفاق وبيان الفجوة التي تعالجها الدراسة الحالية.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بمحور التحصيل المعرفي:

تناولت الدراسات أثر التدريس في بيئات التعلم المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ومن هذه الدراسات:

دراسة التفاهي وآخرون (٢٠١٩) لقياس فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على التعلم المقلوب لتنمية بعض مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لعينة من ثلاثين معلماً ومعلماً يدرسون بكلية التربية بجامعة بورسعيد وأظهرت التأثير الإيجابي للتدريس بواسطة التعلم المقلوب على أداء الطلاب في اتقان الأربع مهارات التكنولوجية التي درسها الطلاب.

ودراسة الرواجفة (٢٠١٩) إلى سعت لقياس فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي بمادة العلوم لطلاب الصف الثالث الأساسي واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأداة الاختبار التحصيلي وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية، وأوصت بتوظيف استراتيجيات التعلم المقلوب في التدريس.

ودراسة الغامدي (٢٠١٩) لقياس أثر التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وكان متوسط حساب الدرجة الكلية لجميع المستويات

المعرفة للمجموعة التجريبية هو الأعلى وبحجم أثر أكبر. وأسفرت الدراسة عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات طرق تدريس التربية الفنية.

ودراسة Meliana, et al (٢٠٢١) التي تستكشف أثر التعلم المقلوب على دافعية طلاب أنظمة المعلومات وتحصيلهم العلمي في جامعة خاصة بإندونيسيا، استخدم المنهج شبه التجريبي لمجموعتين من ١٢٠ طالباً، وأسفرت النتائج أن التعلم المقلوب زاد من دافعية الطلاب وارتفعت نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار مقارنة بالمجموعة الأخرى.

ودراسة القحطاني (٢٠٢١) لقياس فاعلية التدريس بالتعلم المقلوب في تدريس مقرر التعليم والتعلم على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو التعلم عن بعد لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بالمزاحمية في ظل جائحة كورونا، واستخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي وأظهرت النتائج فاعلية واضحة لتدريس مقرر التعليم والتعلم باستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل واتجاه الطالبات عينة البحث للتعلم عن بعد وبقاء أثر التعلم لمقرر التعليم والتعلم، وأوصت بضرورة توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب كأحد الاستراتيجيات المفيدة في التدريس.

ودراسة السلاوموني (٢٠٢١) عن فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم المقلوب في تنمية المهارات الحياتية الاقتصادية ومهارات التواصل الفعال لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأدوات القياس: اختبار المهارات الحياتية الاقتصادية، واختبار مهارات التواصل الفعال، لعينة من (٧٣) طالب بالصف الأول الثانوي التجاري، من مجموعتين تجريبية (٣٨) طالب درست وفقاً للنموذج المقترح، والمجموعة الضابطة (٣٥) طالب درست بالطريقة المعتادة، وكشفت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام النموذج المقترح في التعليم المقلوب ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة العتيبي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى معرفة أثر بيئة التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، واستخدمت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة



إحصائياً في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت النتائج بأهمية بيئات التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية.

ودراسة حبيب (٢٠٢٢) التي هدفت لقياس فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر منهج رياض الأطفال لدى الطالبات تخصص رياض الأطفال. واستخدمت المنهج شبه التجريبي وأدوات الاختبار التحصيلي المعرفي بشقيه القبلي والبعدي، ومقياس دافعية التعلم، مع عينة من ٣٢ طالبة في المستوى الثالث بتخصص رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الكويت. وكشفت النتائج عن فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المقلوب في التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للتعلم في مقرر منهج رياض الأطفال؛ حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي، وكذلك في مستوى الدافعية للتعلم المقرر لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

وكذلك دراسة الشمrani (٢٠٢٣) عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض، واستخدمت التصميم شبه التجريبي من مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأسفرت النتائج أن أداء طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم المقلوب في الاختبار التحصيلي كانت أعلى وكذلك في الاختبار البعدي للتفكير الناقد وبفارق دال إحصائياً عن أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية.

ودراسة Al-Zahrani (٢٠٢٤) التي تناولت آثار تطبيق نهج التعلم الجزئي المقلوب القائم على الهاتف المحمول على وصول طلاب الدراسات العليا للمعرفة وبقاء أثر التعلم والتحصيل الأكاديمي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي مع مجموعتين واستبان لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن التعلم المقلوب يؤثر إيجاباً على إمكانية الوصول والمشاركة والاحتفاظ بالمعرفة والتحصيل الأكاديمي مقارنة بالنهج التقليدي.

التعقيب على الدراسات السابقة في المحور الأول الخاص بالتحصيل، وأوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

من خلال عرض دراسات المحور الأول يمكن التعقيب على الدراسات كالتالي:

من حيث هدف الدراسة: فنجد أنه تنوعت أهداف دراسات المحور الأول، فمثلاً: هناك دراسات هدفت إلى معرفة أثر التعلم المقلوب في التحصيل الدراسي مثل: دراسة الغامدي (٢٠١٩)، ودراسة ميليانا (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة الشمراي (٢٠٢٣) ودراسة Al-Zahrani (٢٠٢٤). وهناك دراسات هدفت إلى قياس فاعلية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني مثل دراسة التفاهني وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة الرواجفة (٢٠١٩)، ودراسة السلاموني (٢٠٢١)، ودراسة القحطاني (٢٠٢١)، ودراسة حبيب (٢٠٢٢). بينما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل وبذلك تكون متفقة مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور.

أما بالنسبة للمنهج المتبع في الدراسة: فنجد أن جميع الدراسات السابقة بهذا المحور اتفقت في استخدام المنهج شبه التجريبي، ماعدا دراسة القحطاني التي زادت باستخدام المنهج الوصفي مع المنهج شبه التجريبي واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في المنهج ذاته.

وبخصوص الأدوات المستخدمة في الدراسة: فجميع الدراسات بهذا المحور اتفقت في استخدام اختبار تحصيلي، كذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هذا المحور في استخدام الأداة نفسها.

وبالنسبة للعينة: نجد أن الدراسات تنوعت في اختيار العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة ومكانها، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات: في الفئة الأولى اختارت بعض الدراسات عينة من طلاب وطالبات الجامعات مثل: ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، ودراسة القحطاني (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، ودراسة حبيب (٢٠٢٢). وفي الفئة الثانية اختارت بعض الدراسات عينتها طلاب المدارس مثل: الرواجفة (٢٠١٩)، ودراسة السلاموني (٢٠٢١)، ودراسة الشمراي (٢٠٢٣). وفي الفئة الثالثة كانت العينة من المعلمين بكليات التربية مثل دراسة التفاهني وآخرون



(٢٠١٩). أما بالنسبة للدراسة الحالية فلقد اتفقت مع الدراسات السابقة في كون عينة الدراسة طلاب الجامعة واختلفت في ذلك مع الدراسات في الفئة الثانية والثالثة.

أما بالنسبة لنتائج الدراسة: فقد اتفقت أغلب الدراسات السابقة على فاعلية التعلم المقلوب حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود فاعلية وأثراً إيجابيين للتدريس بالتعلم المقلوب على نتائج التحصيل ووجود فوارق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي درست بواسطة التعلم المقلوب، وقد اتفقت الدراسة الحالية في النتائج مع جميع الدراسات بهذا المحور.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في هذا المحور: من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التعلم المقلوب وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في جوانب عدة، ومنها: تحديد مفهوم وماهية التعلم المقلوب وإعداد إطار نظري خاص بالتعلم المقلوب، والاطلاع على خطوات الدراسة في الدراسات السابقة. وكذلك اختيار المنهج الملائم للدراسة. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والمساهمة في تفسير النتائج وتحليلها ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمحور الانخراط في التعلم:

تناولت الدراسات أثر التدريس في بيئات التعلم المقلوب على مستوى انخراط الطلاب في عملية التعلم، ومنها:

دراسة (تالان وجوليسن، ٢٠١٩) التي سعت للمقارنة بين الفصل المقلوب وبيئات التعلم المدمج والتعلم التقليدي بهدف تحديد تأثير بيئات التعلم على تحصيل الطلاب والانخراط في التعلم، واستخدمت التصميم شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة درس طلابها في القاعة وتجريبية درس خلالها الطلاب المحتوى في بيئة التعلم المقلوب. وأظهرت النتائج أن درجات المجموعة التجريبية في التحصيل أعلى من درجات طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الاختلافات بين المجموعات ذات دلالة إحصائية، وأظهر الطلاب رضاهم بشكل عام عن الفصل المقلوب.

أما دراسة (Subramaniam & et al ٢٠١٩) التي سعت لاكتشاف تأثير الفصل المقلوب على مستوى انخراط طلاب علوم الحاسوب بين طلاب ما قبل الجامعة (السنة التحضيرية). واستخدمت الدراسة استراتيجية التعلم المقلوب لقياس فعاليتها على طلاب الجامعات. وتم

استخدام تصميم ما بعد الاختبار التجريبي شبه التجريبي فقط في هذا البحث. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، وهما مجموعة التحكم (الفصل التعليمي) المكونة من ٤١ طالباً ومجموعة تجريبية (الفصل المقلوب) المكونة من ٤٣ طالباً. وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية (الفصل المقلوب) كانوا منخرطين للغاية. ومع ذلك، لم يكن هناك فرق كبير من حيث مشاركة الطلاب في الفصل المقلوب عند مقارنته بالفصل التعليمي.

وهدف دراسة جيلبوي (٢٠١٩) لتطبيق التعلم المقلوب على ١٤٢ طالباً في تخصص التغذية وإعطاء أعضاء هيئة التدريس فرصة تصميم الأنشطة التعليمية والتقييمات داخل الفصل، وفي نهاية الوحدة يقوم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بوصف اتجاهاتهم عن طريقة التعلم، واستخدمت المنهج شبه التجريبي ومقياس الانخراط، وأظهرت النتائج رضا الطلاب والمعلمين عن الطريقة.

ودراسة السباحي وآخرون (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد نمط التدريب الإلكتروني (الموزع-المكثف) الأنسب بيئة الفصل المقلوب لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا لذوي الأسلوب المعرفي (التحليلي - الشمولي). واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة الصبحي (٢٠٢٣) التي تهدف إلى التعرف على فاعلية الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الاستدلال التاريخي والانخراط في التعلم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والوصفي، وتكونت أدوات الدراسة من الاختبار المعرفي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الانخراط في التعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي ودرجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية.



التعقيب على الدراسات السابقة في المحور الخاص بالانخراط وأوجه الاتفاق والاختلاف بينها  
وبين الدراسة الحالية:

من خلال عرض دراسات المحور الثاني يمكن التعقيب على الدراسات كالتالي:

بالنسبة لهدف الدراسة: نجد أنه تنوعت أهداف دراسات المحور الثاني فمثلاً: هدفت دراسة  
(تالان وجوليسن، ٢٠١٩) للمقارنة بين الفصل المقلوب وبيئات التعلم المدمج والتعلم التقليدي  
بهدف تحديد تأثير بيئات التعلم على تحصيل الطلاب والانخراط في التعلم. وهدفت دراسة  
Subramaniam & et al (٢٠١٩) لاكتشاف تأثير الفصل المقلوب على مستوى انخراط طلاب  
علوم الحاسوب بين طلاب ما قبل الجامعة. وهدفت دراسة جيلبوي (٢٠١٩) لتطبيق التعلم  
المقلوب وقياس أثره على انخراط الطلاب. وهدفت دراسة السباحي وآخرون (٢٠٢٠) إلى تحديد  
نمط التدريب الإلكتروني (الموزع-المكثف) الأنسب لبيئة الفصل المقلوب لتنمية مهارات إدارة  
المعرفة الشخصية والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم. بينما هدفت دراسة الصبحي  
(٢٠٢٣) التي تهدف إلى التعرف على فاعلية الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي  
في تنمية مهارات الاستدلال التاريخي والانخراط في التعلم لدى الطالبات. أما هذه الدراسة فقد  
هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية الانخراط في التعلم، وهي بذلك تكون  
متفقة مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور.

وبالنسبة للمنهج الدراسي المتبع: نجد أن جميع الدراسات بهذا المحور اتفقت في استخدام  
المنهج شبه التجريبي، في حين وظفت دراسة الصبحي (٢٠٢٣) المنهج الوصفي مع المنهج شبه  
التجريبي. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات بهذا المحور في استخدام المنهج شبه التجريبي.

وبالنسبة للأدوات المتبعة في الدراسة: نجد أن جميع الدراسات السابقة في هذا المحور اتفقت  
في استخدام مقياس لانخراط الطلاب في التعلم. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات  
بهذا المحور في استخدام الأداة نفسها.

ويشأن عينة الدراسة: نجد أن الدراسات تنوعت في اختيار العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة  
ومكانها كالتالي: دراسات اختارت عينة من طلاب وطالبات الجامعات مثل: دراسة تالان  
وجوليسن، (٢٠١٩)، ودراسة Subramaniam & et al (٢٠١٩)، ودراسة حميد وصالح،

(٢٠٢١). ودراسات أخرى كانت عينتها معلمي المدارس مثل: دراسة الصبحي (٢٠٢٣). زادت بعض الدراسات باستطلاع آراء المعلمين والطلاب عن التعلم المقلوب، مثل دراسة جيلبوي (٢٠١٩). وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هذا المحور، بينما اختلفت مع دراستي جيلبوي (٢٠١٩) والصبحي (٢٠٢٣)، حيث كانت العينة في هذه الدراسة طلاب الجامعة فقط.

وبالنسبة لنتائج الدراسة: اتفقت أغلب الدراسات السابقة على الاتجاه الإيجابي نحو تطبيق التعلم المقلوب على متغيرات الدراسة، حيث أسفرت نتائج دراسة (تالان وجوليسن، ٢٠١٩) أن الطلاب أظهروا رضاهم بشكل عام عن الفصل المقلوب. وكشفت دراسة Subramaniam & et al. (٢٠١٩) أن الطلاب في المجموعة التجريبية (الفصل المقلوب) كانوا منخرطين للغاية. ومع ذلك، لم يكن هناك فرق كبير من حيث مشاركة الطلاب في الفصل المقلوب عند مقارنته بالفصل التعليمي. وأظهرت دراسة جيلبوي (٢٠١٩) رضا الطلاب والمعلمين عن طريقة التعلم المقلوب. وأكدت نتائج دراسة (حميد وصالح، ٢٠٢١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت نتائج دراسة الصبحي (٢٠٢٣) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي ودرجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية. وقد اتفقت الدراسة الحالية في النتائج مع جميع الدراسات بهذا المحور.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات بهذا المحور: فقد كانت الاطلاع على خطوات الدراسة في الدراسات السابقة وتلافي المعوقات التي وقعت فيها. ومقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، والمساهمة في تفسير النتائج وتحليلها.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة نستطيع القول أن هناك اتفاق شبه تام على فاعلية التعلم المقلوب في:

- تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.



- تنمية الانخراط في التعلم للمزايا التي تتوفر في التعلم المقلوب ويفتقر إليها التعلم التقليدي مما يشجع الطلاب على استخدام التعلم المقلوب أثناء دراستهم الجامعية.
  - تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة وجاء تركيز الغالبية على المنهج شبه التجريبي كونه الأنسب لدراسة هذه المتغيرات.
  - ركزت أغلب الدراسات على عينات من طلبة الجامعات، في حين تناول القليل منها طلاب التعليم العام أو المعلمين.
  - تنوعت أدوات الدراسة ما بين اختبار التحصيل ومقياس الانخراط.
- أما الاختلاف فقد اختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Subramaniam & et al (٢٠١٩) أن الطلاب في المجموعة التجريبية (الفصل المقلوب) كانوا منخرطين للغاية. ومع ذلك، لم يكن هناك فرق كبير من حيث مشاركة الطلاب في الفصل المقلوب عند مقارنته بالفصل التعليمي. كما اختلفت من حيث العينة مع دراسة الرواجفة (٢٠١٩)، ودراسة الشمراني (٢٠٢٣)، ودراسة الصبحي (٢٠٢٣) التي كانت العينات من طلاب المدارس. وكذلك دراسة التفاهني وآخرون (٢٠١٩) حيث كانت العينة من المعلمين بكليات التربية. في حين اختلفت اختلافاً بسيطاً مع عينة دراسة جيلبوي (٢٠١٩) التي أضافت المعلمين مع الطلاب في عينة الدراسة.

#### أوجه الاستفادة من جميع الدراسات السابقة:

- استفاد الباحث في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:
- التطرق للمواضيع التي لم يتطرق لها الباحثون في دراساتهم مثل مبررات استخدام بيئة التعلم المقلوب وكذلك طرق التغلب على التحديات التي تواجه تنفيذها.
  - التعرف على الأدوات البحثية والخطوات الواجب اتباعها عند إعداد أدوات الدراسة وخاصة الاختبار المعرفي ومقياس الانخراط.
  - تحديد واختيار المنهج الأنسب لتنفيذ الدراسة.
  - صياغة مشكلة الدراسة وإعداد فروضها وأدواتها.

- التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة والاستفادة منها.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

أوجه التميز في الدراسة الحالية:

تميزت الدراسة الحالية بأنها وظفت بيئة التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم. بجانب حداثة أغلب الدراسات السابقة التي تمت الاستعانة بها.

تعقيب عام على جميع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي سبق ذكرها في التعلم المقلوب وفي استخدامها للمنهج التجريبي والوصفي التحصيلي. كما تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة إلا أن معظمها قد اتفق في استخدام الاختبار كأداة رئيسية، وهو ما استخدمته الدراسة الحالية. وفي حين شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة ما بين طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية والمعلمين؛ فإن عينة الدراسة الحالية من طلاب المرحلة الجامعية.

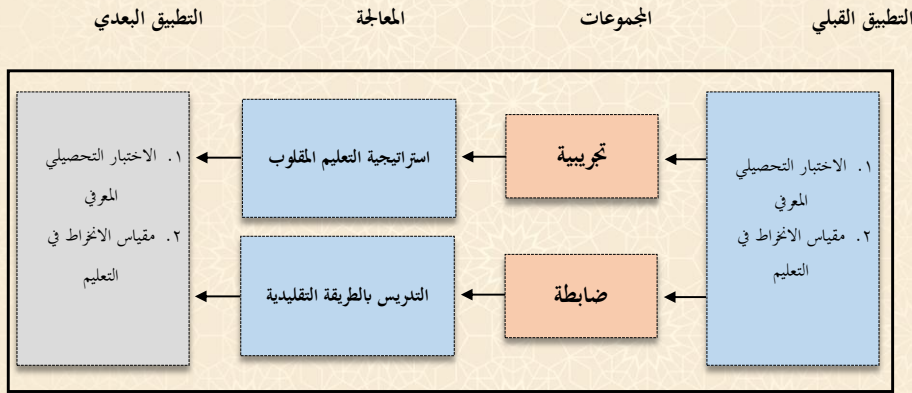
**ثالثاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:**

أولاً: منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتسألاتها والمعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومنهجها، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة في مجال البحث، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تهدف الدراسة لقياس فاعلية التدريس باستراتيجية التعلم المقلوب على تنمية التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم.

ويُعد المنهج التجريبي من أكثر مناهج البحث العلمي منطقية، فهو يعتمد بصفة أصيلة على الخروج بنتائج رقمية، تُساعد في دعم توجه معين، وهو أقل أنواع المناهج المتقدمة من جانب الخبراء، حيث يبدأ الباحث بملاحظة الظاهرة، واستخلاص المتغيرات التي تؤثر فيها، وصياغة فرضيات البحث، ثم الانتقال إلى مرحلة التجريب العلمي، والتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة في التابعة، ونهاية يتم وضع استنتاجات البحث (مقدم، ٢٠١٥، ١٨٢).





شكل (١) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة

ثانياً: متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: ويتمثل في عرض نموذج التعلم وله مستويين هما:  
استراتيجية التعلم المقلوب.

الطريقة التقليدية باستخدام المحاضرة والإلقاء فقط.

المتغيرات التابعة: وتتمثل في التالي:

التحصيل المعرفي.

مقياس الانخراط في التعلم.

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ عددها (٧٢) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٦) مجموعة ضابطة، (٣٦) مجموعة تجريبية.

## رابعاً: إجراءات الدراسة:

تم إعداد أدوات المعالجة التجريبية للدراسة من خلال استعراض الدراسات السابقة ووفقاً لخبرة الباحث في تدريس المقرر وخاصة وحدة مهارات التفكير، حيث تم تصميم بيئة التعلم المقلوب وتصميم المحتوى المناسب والوسائط الرقمية (فيديو، جرافكس) وفقاً لخبرة الباحث في تقنيات التعلم متبعاً نموذج التصميم العام ADDIE، كونه الأنسب، وتم رفع المحتوى والوسائط المتعددة والكتب الإثرائية على منصة ون درايف (Onedrive) ومنصة زدني (Blackboard) الخاصة بالجامعة الإسلامية، كونها أكثر أماناً وتتيح إمكانية الوصول لجميع الطلاب وكذلك لاعتبارات تتعلق بضوابط استخدام المحتوى الرقمي وأخلاقيات البحث العلمي، مع إتاحة إمكانية الوصول للمحتوى لجميع الطلاب في المجموعة التجريبية، بينما تم التدريس على مستوى أربعة أسابيع وهي الفترة المحددة في توصيف المقرر لتدريس هذه الوحدة، حيث تدرس كل مجموعة بالطريقة المحددة نفس المحتوى، فيما تختلف المجموعة التجريبية باستلام المحتوى قبل المحاضرة بأسبوع وتكتفي خلال المحاضرة الحضورية بالأنشطة والتدريبات المعدة.

## أدوات الدراسة:

تتعدد أدوات البحث التي تستخدم في جمع المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك من أفراد المجتمع أو من أفراد عينتها، وقد أشار Creswell (٢٠١٥) أنها تتراوح ما بين الملاحظة والمقابلة، والاستبانة، والاختبار، والمقياس.

ولتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها؛ أعد الباحث كلاً من الأدوات الآتية:

١- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبكالوريوس بالجامعة الإسلامية في وحدة (مهارات التفكير).

٢- مقياس الانخراط في التعليم، للتعرف على درجة انخراط طلاب المستوى الأول للبكالوريوس في عملية التعلم بعد دراسة وحدة مهارات التفكير في مقرر المهارات.

أ. الاختبار التحصيلي المعرفي:

قام الباحث بإعداد جدول المواصفات للاختبار، وتضمن هذا الجدول عدد المفردات التي يشملها الاختبار، وفيما يلي شرح موجز للاختبار التحصيلي:



### (١) محتوى الاختبار:

تكون الاختبار بصورته النهائية من (٣٠) سؤال، مقسمه إلى محورين: (١٥) سؤال اختيار من متعدد و(١٥) سؤال صح وخطأ، وتم استخدام النموذج الإلكتروني على منصة Microsoft .forms

### (٢) الهدف من الاختبار:

يقيس الاختبار الجانب المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس بالجامعة الإسلامية في وحدة (مهارات التفكير)، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على العينة قبل تدريسهم باستراتيجية الصف المقلوب وبعد تدريسهم بهذه الاستراتيجية.

### (٣) تعليمات الاختبار:

بعد صياغة بنود الاختبار تم كتابة تعليمات الاختبار في بدايته وتضمنت التعليمات وكيفية الإجابة على الاختبار.

### (٤) صدق الاختبار:

يُعد الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، حيث تم التأكد من صدق الاختبار التحصيلي من خلال النقاط التالية:

#### أ- الصدق الظاهري (التحكيمي):

تم عرض الصورة الأولية للاختبار على محكمين مختصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس، وقد ارفق الباحث مع الاختبار مقدمة يوضح فيها الهدف من الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتعديل بعض الأسئلة، وصولاً إلى الصيغة النهائية للاختبار؛ ليصبح قابلاً للاستخدام.

#### ب- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التحقق من الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٤) طالب من طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس بالجامعة

الإسلامية للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار.

| معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
|----------------|-------------|----------------|-------------|
| -٠,٣٠٢         | ١٦          | **٠,٥٨٢        | ١           |
| **٠,٦٥٢        | ١٧          | ٠,٢٥٦          | ٢           |
| **٠,٦٦٣        | ١٨          | **٠,٥٢٢        | ٣           |
| **٠,٥٢٠        | ١٩          | **٠,٥٧٥        | ٤           |
| **٠,٥٨٩        | ٢٠          | **٠,٥٥١        | ٥           |
| **٠,٥٣٠        | ٢١          | **٠,٥٠٧        | ٦           |
| **٠,٥٤٨        | ٢٢          | ٠,٢٣٥          | ٧           |
| **٠,٦٦٧        | ٢٣          | **٠,٥٧٩        | ٨           |
| **٠,٥٣٠        | ٢٤          | **٠,٦٨٥        | ٩           |
| **٠,٥٦٤        | ٢٥          | -٠,١١٧         | ١٠          |
| **٠,٥٢٨        | ٢٦          | **٠,٥٧٩        | ١١          |
| **٠,٦٨٣        | ٢٧          | **٠,٦٤٠        | ١٢          |
| **٠,٥٩٩        | ٢٨          | **٠,٥٦١        | ١٣          |
| **٠,٦٢٨        | ٢٩          | **٠,٦٧٩        | ١٤          |
| ٠,٢٤٢          | ٣٠          | **٠,٥٠٨        | ١٥          |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل \* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتبين من الجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل أو ٠,٠٥ فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط الاختبار بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاختبار، ما عدا الفقرات رقم (٢-٧-١٠-١٦، ٣٠)، فهي فقرات غير دالة، لذا قام الباحث بحذفها لعدم ارتباطها بالاختبار.



### ج- الصدق البنائي للاختبار:

قام الباحث بحساب الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل جزء من أجزاء الاختبار المعرفي بالدرجة الكلية للاختبار.

### جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه الفقرة

| أجزاء الاختبار |                   | قيمة معامل الارتباط |
|----------------|-------------------|---------------------|
| الجزء الأول    | الاختباري المتعدد | ٠,٧٤٤               |
| الجزء الثاني   | الصحيح والخطأ     | ٠,٧٩٦               |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتبين من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل جزء من أجزاء الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط الاختبار بأجزائه بما يعكس درجة عالية من الصدق لأجزاء الاختبار.

### د- ثبات الاختبار:

يُمكن اعتبار الأداة ثابتة إذا أعطت ذات النتائج عند إعادتها أكثر من مرة تحت ظروف متشابهة وللتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي المعرفي استخدم الباحث معامل الثبات بطريقتين (الفاكرو نباخ) والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

### جدول (٣) يبين معاملات الثبات للاختبار التحصيلي

| أجزاء الاختبار        |                   | الفاكرو نباخ | التجزئة النصفية |
|-----------------------|-------------------|--------------|-----------------|
| الجزء الأول           | الاختباري المتعدد | ٠,٧١٢        | ٠,٦٦٨           |
| الجزء الثاني          | الصحيح والخطأ     | ٠,٧٣٧        | ٠,٦٩٨           |
| الثبات العام للاختبار |                   | ٠,٧٤٣        | ٠,٧٨٤           |

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٣) يتبين أن قيم معاملات الثبات مقبولة إحصائياً حيث بلغت قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ للجزء الأول من الاختبار (الاختباري المتعدد) (٠,٧١٢)، بينما بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٦٨)، أما قيمة معامل الثبات للجزء الثاني من الاختبار (الصحيح والخطأ)، بطريقة الفا كرونباخ فقد بلغ (٠,٧٣٧)، بينما بلغت (٠,٦٩٨)، أما الثبات العام للاختبار فقد بلغ (٠,٧٤٣) بطريقة الفا كرونباخ، بينما بلغ (٠,٧٨٤) بطريقة التجزئة النصفية، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات وبالتالي يمكن تطبيق الاختبار والاعتماد عليه كأداة لقياس الجانب المعرفي للطلاب، ومن ثم الحصول على نتائج يمكن الوثوق بها.

معامل السهولة والصعوبة:

جدول (٤) يبين قيم الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار التحصيلي

| رقم السؤال                                 | معامل الصعوبة % | تقوم السؤال   | رقم السؤال                              | معامل الصعوبة % | تقوم السؤال   |
|--------------------------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------------------|-----------------|---------------|
| الجزء الأول من الاختبار: الاختباري المتعدد |                 |               | الجزء الثاني من الاختبار: الصحيح والخطأ |                 |               |
| ١                                          | ٥٧,١            | متوسط الصعوبة | ١٦                                      | ١٠٠             | سهل للغاية    |
| ٢                                          | ٧,١             | صعب           | ١٧                                      | ٤١,٣            | متوسط الصعوبة |
| ٣                                          | ٢٨,٦            | متوسط الصعوبة | ١٨                                      | ٥٧,١            | متوسط الصعوبة |
| ٤                                          | ٥٠              | متوسط الصعوبة | ١٩                                      | ٧٧,٥            | متوسط الصعوبة |
| ٥                                          | ٣٥,٧            | متوسط الصعوبة | ٢٠                                      | ٦٤,٣            | متوسط الصعوبة |
| ٦                                          | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة | ٢١                                      | ٧٨,٦            | متوسط الصعوبة |
| ٧                                          | ٧,١             | صعب           | ٢٢                                      | ٥٧,١            | متوسط الصعوبة |
| ٨                                          | ٥٧,١            | متوسط الصعوبة | ٢٣                                      | ٧٨,٧            | سهل           |
| ٩                                          | ٢٨,٦            | متوسط الصعوبة | ٢٤                                      | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة |
| ١٠                                         | ٪٠              | صعب للغاية    | ٢٥                                      | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة |
| ١١                                         | ٣٥,٧            | متوسط الصعوبة | ٢٦                                      | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة |
| ١٢                                         | ٢٨,٦            | متوسط الصعوبة | ٢٧                                      | ٥٧,١            | متوسط الصعوبة |
| ١٣                                         | ٢٨,٦            | متوسط الصعوبة | ٢٨                                      | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة |
| ١٤                                         | ٥٠              | متوسط الصعوبة | ٢٩                                      | ٧٨,٧            | متوسط الصعوبة |
| ١٥                                         | ٤٢,٩            | متوسط الصعوبة | ٣٠                                      | ١٠٠             | سهل للغاية    |



يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٤) أن جميع الاسئلة تتميز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن الإجابة عليها من قبل طلاب المستوى الأول لل بكالوريوس بالجامعة الإسلامية، ما عدا الأسئلة رقم (٢-٧-١٠) في الجزء الأول من الاختبار (الاختباري المتعدد) فهي شديدة الصعوبة، وأيضاً الأسئلة رقم (١٦-٣٠) في الجزء الثاني من الاختبار فهي شديدة السهولة، لذا قام الباحث بحذفها

من النتائج السابقة يتبين أن الاختبار التحصيلي المعرفي يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في الكشف عن الجانب المعرفي لدى الطلاب.

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي المعرفي: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) سؤال منهم (١٢) سؤال اختيار متعدد، و(١٣) سؤال صح وخطأ.

ثانياً: مقياس الانخراط في التعليم:

مرت عملية إعداد المقياس بعدة مراحل هي:

(١) تحديد الهدف من المقياس:

الهدف من المقياس هو تحديد درجة انخراط طلاب المستوى الأول لل بكالوريوس بالجامعة الإسلامية في عملية التعلم بعد دراسة وحدة مهارات التفكير في مقرر المهارات الجامعية باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.

(٢) مكونات بطاقة المقياس:

تكونت بطاقة المقياس في صورتها النهائية من (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة محاور بالتساوي، بواقع (٨) فقرات لكل بُعد وهي كالتالي:

- المحور الأول: الانخراط المعرفي.

- المحور الثاني: الانخراط السلوكي.

- المحور الثالث: الانخراط العاطفي.

راعى الباحث في صياغة فقرات المقياس البساطة والسهولة، حتى تكون مفهومة للمبحوثين، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يُقابل كل فقرة من

فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، ولغرض المعالجة فقد أعطى الباحث لكل استجابة على كل فقرة في جميع محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً) ٥ درجات، (بدرجة كبيرة) ٤ درجات، (بدرجة متوسطة) ٣ درجات، (بدرجة قليلة) درجتان، (بدرجة قليلة جداً) درجة واحدة.

٢) ضبط المقياس:

• صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري (التحكيمي):

قام الباحث بعرض المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس وعلم النفس، وقد أرفق الباحث مع المقياس مقدمة توضح فيه الهدف منها، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بتعديل بعض الفقرات، وصولاً إلى الصيغة النهائية للمقياس؛ ليُصبح قابل للاستخدام، فأصبح المقياس يشمل (٢٤) فقرة، وبلغت الدرجة النهائية للمقياس (١٢٠) درجة.

صدقُ الاتِّساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٤) طالب من طلاب المستوى الأول للبكالوريوس بالجامعة الإسلامية في عملية التعلم، ثم قام بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

| الانحراف المعرفي داخل وخارج القاعة |                | الانحراف السلوكي |                | الانحراف العاطفي |                |
|------------------------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| رقم الفقرة                         | معامل الارتباط | رقم الفقرة       | معامل الارتباط | رقم الفقرة       | معامل الارتباط |
| ١                                  | **٠,٥٤٤        | ٩                | **٠,٧٥٠        | ١٧               | **٠,٨١٣        |
| ٢                                  | **٠,٦٥٠        | ١٠               | **٠,٧٤٣        | ١٨               | **٠,٧٠٧        |



| الانخراط المعرفي داخل وخارج القاعة |                | الانخراط السلوكي |                | الانخراط العاطفي |                |
|------------------------------------|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|
| رقم الفقرة                         | معامل الارتباط | رقم الفقرة       | معامل الارتباط | رقم الفقرة       | معامل الارتباط |
| ٣                                  | **٠,٦٦٢        | ١١               | **٠,٧٥٤        | ١٩               | **٠,٦٧٢        |
| ٤                                  | **٠,٧٢٧        | ١٢               | **٠,٨٣٤        | ٢٠               | **٠,٨٧٩        |
| ٥                                  | **٠,٧٨٨        | ١٣               | **٠,٦٨٨        | ٢١               | **٠,٦٠٥        |
| ٦                                  | **٠,٨٣٨        | ١٤               | **٠,٨٥٩        | ٢٢               | **٠,٧٤٧        |
| ٧                                  | **٠,٦٤٢        | ١٥               | **٠,٦٩١        | ٢٣               | **٠,٨١٤        |
| ٨                                  | **٠,٥٠٥        | ١٦               | **٠,٦٣٢        | ٢٤               | **٠,٨١٢        |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٥)، يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المقياس بفقراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

الصدق البنائي:

قام الباحث بحساب الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور مقياس الانخراط في التعليم بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الانخراط في التعليم بالدرجة الكلية للبعد

| أبعاد مقياس الانخراط في التعليم |                                    | معامل الارتباط |
|---------------------------------|------------------------------------|----------------|
| ١                               | الانخراط المعرفي داخل وخارج القاعة | **٠,٧٢٤        |
| ٢                               | الانخراط السلوكي                   | **٠,٨٧٣        |
| ٣                               | الانخراط العاطفي                   | **٠,٧٩٩        |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور مقياس الانخراط في التعليم بالدرجة الكلية للمقياس، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة

٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المقياس بمحاوره، بما يعكس درجة عالية من الصدق لمحاول المقياس.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات المقياس، باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما قام الباحث بحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح "قيم معاملات الثبات لمقياس الانخراط في التعليم

| قيم الثبات   |                 | عدد الفقرات | مقياس الانخراط في التعليم               |              |
|--------------|-----------------|-------------|-----------------------------------------|--------------|
| ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |             |                                         |              |
| ٠,٨١٦        | ٠,٨٢٣           | ٨           | الانخراط المعرفي                        | البعد الأول  |
| ٠,٨٩٧        | ٠,٨٨٤           | ٨           | الانخراط السلوكي                        | البعد الثاني |
| ٠,٨١٥        | ٠,٨٨٦           | ٨           | الانخراط العاطفي                        | البعد الثالث |
| ٠,٨٤٩        | ٠,٩٠٠           | ٢٤          | الثبات العام لمقياس الانخراط في التعليم |              |

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٧)، أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاول مقياس الانخراط في التعليم، مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٨٢٣ و ٠,٨٨٦)، أما الثبات العام للمقياس فقد بلغ (٠,٩٠٠)، وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، أما معاملات الثبات لمحاول المقياس بطريقة التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (٠,٨١٥ و ٠,٨٩٧)، والثبات العام للمقياس بلغ (٠,٨٤٩)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على أن مقياس الانخراط في التعليم يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحليل البيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة؛ استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والذي يرمز له؛ اختصاراً بالرمز (SPSS)، ومن أبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ - التجزئة النصفية (Split-Half)، اختبار (ت): (independent samples t-test) مربع إيتا "2n"، لتحديد حجم أثر البرنامج.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:



إجابة السؤال الأول: ما فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل المعرفي.

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

قبل التحقق من هذا الفرض قام الباحث بالتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح الفرق في التطبيق القبلي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي.

| الاختبار التحصيلي المعرفي | التطبيق القبلي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---------------------------|----------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|
| المجموعة الضابطة          | ٣٦             | ١٥,٩٤ | ٢,٩١٧           | ٠,٦٢٠             | ٧٠       | ٠,٥٣٧       |               |
| المجموعة التجريبية        | ٣٦             | ١٥,٤٧ | ٣,٥١٧           |                   |          |             |               |

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٦٢٠)، عند مستوى دلالة (٠,٥٣٧)، وهي قيمة أعلى من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، مما يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي

ثانياً: التحقق من الفرضية:

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار "ت"؛ للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، كما استخدم الباحث مربع إيتا؛ لتحديد حجم الأثر، والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) يوضح الفرق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي.

| الاختبار التحصيلي | التطبيق البعدي     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا | "حجم الأثر" |
|-------------------|--------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|----------------|-------------|
|                   | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٢١,٦١           | ٤,٥٩              | -        | ٧٠          | ٠,٠١٩         | ٠,٦١٦          | كبير        |
|                   | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٢٤,٣٦           | ٥,١٢              | ٢,٣٩٨    |             |               |                |             |

\*\* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، حيث بلغت مستوى الدلالة (٠,٠١٩)، وهي أقل من ٠,٠٥؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مما يدل على وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية.

وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الصفري، ويقبل الفرض البديل والذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل المعرفي.

وتأكيداً لتلك النتيجة؛ قام الباحث بحساب مربع إيتا (٢ ٧)؛ لتحديد حجم الأثر، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٦١٦)، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية.



وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستويات بلوم للأهداف المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) في الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ومع نتيجة دراسة (تالان وجوليسن، ٢٠١٩) التي أظهرت النتائج أن درجات المجموعة التجريبية في التحصيل أعلى من درجات طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الاختلافات بين المجموعات ذات دلالة إحصائية. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة حبيب (٢٠٢٢) والتي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجيات الفصل المقلوب في التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للتعلم في مقرر منهج رياض الأطفال.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة السلاموني (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود فرق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام النموذج المقترح في التعليم المقلوب ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ومع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠٢١)، والتي أسفرت عن وجود فاعلية كبيرة لتدريس مقرر التعليم والتعلم باستخدام استراتيجيات التعلم المقلوب في تنمية التحصيل واتجاه الطالبات عينة البحث للتعلم عن بعد وبقاء أثر التعلم لمقرر التعليم والتعلم. كما تتفق مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٢٢) إلى التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل.

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية استراتيجيات التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول للبكالوريوس الجامعة الإسلامية؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من الفرض الثاني: لا يوجد فروق دال إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس الانخراط في التعليم.

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

قبل التحقق من هذا الفرض قام الباحث بالتحقق من تكافؤ درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الانخراط فيا لتعليم والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) يوضح الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الانخراط في التعليم.

| معايير مقياس الانخراط في التعليم         | التطبيق القبلي     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|------------------------------------------|--------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|
| الانخراط المعرفي داخل وخارج القاعة       | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٥١            | ٠,٧٩٨             | ١,٤١٨    | ٧٠          | ٠,١٦٠         |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٢١            | ٠,٩٩٨             |          |             |               |
| الانخراط السلوكي                         | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٥٦            | ٠,٨٢٩             | ١,١٨٦    | ٧٠          | ٠,٢٤٠         |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٣٠            | ٠,٩٧٨             |          |             |               |
| الانخراط العاطفي                         | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٦٣            | ٠,٩٠٠             | ١,٧٩٥    | ٧٠          | ٠,٠٧٧         |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,١٩            | ١,١٦٨             |          |             |               |
| الدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعليم | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٥٧            | ٠,٧٣٢             | ١,٦٥٨    | ٧٠          | ٠,١٠٢         |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٢٣            | ٠,٩٥٤             |          |             |               |

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم (ت) لمقياس الانخراط في التعليم وأبعاده، بلغت (١,٤١٨)، (١,١٨٦، ١,٧٩٥، ١,٦٥٨)، عند مستويات دلالة (٠,١٦٠، ٠,٢٤٠، ٠,٠٧٧، ٠,١٠٢)، وهي قيم أعلى من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الانخراط في التعليم وأبعاده، مما يُشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين.

ثانياً: التحقق من الفرضية:

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدم اختبار "ت"؛ للتعرف على الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم، كما استخدم الباحث مربع إيتا؛ لتحديد حجم الأثر، والجدول (١١) يوضح ذلك:



جدول (١١) يوضح الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم

| معايير مقياس الانخراط في التعليم         | التطبيق البعدي     | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا |
|------------------------------------------|--------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|----------------|
| الانخراط المعرفي<br>داخل وخارج القاعة    | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٢,٩٤            | ٠,٨٧٥             | -        | ٧٠          | ٠,٠١٥         | ٠,٦٨٤          |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٤٠            | ٠,٦٩٠             | ٢,٤٨٥    |             |               |                |
| الانخراط السلوكي                         | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٢٧            | ٠,٦٩٢             | -        | ٧٠          | ٠,٠٠٩         | ٠,٧٢٤          |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٦٩            | ٠,٦٣٧             | ٢,٦٧٤    |             |               |                |
| الانخراط العاطفي                         | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٢,٩٢            | ٠,٩٢٤             | -        | ٧٠          | ٠,٠٠١         | ٠,٦٨٢          |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٥٢            | ٠,٥٤٨             | ٣,٣٤١    |             |               |                |
| الدرجة الكلية لمقياس الانخراط في التعليم | المجموعة الضابطة   | ٣٦    | ٣,٠٤            | ٠,٦٧٤             | -        | ٧٠          | ٠,٠٠٠         | ٠,٨٨٦          |
|                                          | المجموعة التجريبية | ٣٦    | ٣,٥٤            | ٠,٣٥٧             | ٣,٨٨١    |             |               |                |

\*\*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١١) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم ومحاوره (الانخراط المعرفي ، الانخراط السلوكي، الانخراط العاطفي)، حيث بلغت مستويات الدلالة (٠,٠١٥ ، ٠,٠٠٩ ، ٠,٠٠١ ، ٠,٠٠٠)، وهي أقل من ٠,٠٥؛ ما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم وإبعاده، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك لأنها حصلت على أعلى متوسط حسابي مما يدل على وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية.

وتأكيداً لتلك النتيجة؛ قام الباحث بحساب مربع إيتا ( $\eta^2$ )؛ لتحديد حجم التأثير، حيث بلغت قيم مربع إيتا ( $0.684, 0.724, 0.682, 0.886$ )، وهي قيم تدل على وجود أثر كبير لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (تالان وجوليسن، 2019) التي أظهرت النتائج أن درجات المجموعة التجريبية في التحصيل أعلى من درجات طلاب المجموعة الضابطة، وكانت الاختلافات بين المجموعات ذات دلالة إحصائية، وأظهر الطلاب رضاهم بشكل عام عن الفصل المقلوب. ومع نتيجة دراسة عبد المنعم وسالم وغريب (2019) والتي أشارت إلى أن مستوى أداء الطلاب المعلمين في مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين قد تطور بعد استخدام البرامج الإلكترونية المقترح القائم على التعلم المقلوب. ومع نتيجة دراسة جيلوي (2019) التي أظهرت النتائج رضا الطلاب والمعلمين عن الطريقة. وكذلك مع نتيجة دراسة السباحي (2021) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية. ومع نتيجة دراسة الصبحي (2023) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي ودرجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في القياس البعدي لمقياس الانخراط في التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

### خلاصة النتائج:

- كشفت النتائج عن وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، لصالح المجموعة التجريبية. كما دلت قيمة مربع على وجود أثر كبير لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير) في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب المستوى الأول للبيكالوريوس الجامعة الإسلامية.



- أظهرت النتائج وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول للبكالوريوس الجامعة الإسلامية، حيثُ كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعليم ومحاوره (الانخراط المعرفي داخل وخارج القاعة، الانخراط السلوكي، الانخراط العاطفي)، لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت قيم مربع أيتا على وجود أثر كبير لاستراتيجية التعلم المقلوب التي تم توظيفها لتدريس وحدة (مهارات التفكير)، في الانخراط في التعليم لدى طلاب المستوى الأول للبكالوريوس الجامعة الإسلامية.

#### التوصيات:

- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية وجدوى استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي للطلاب والانخراط في التعليم.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس المقررات الجامعية.
- عقد ورش ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وتوظيفها بصورة صحيحة في تدريس مقرراتهم.

#### مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء المزيد من الدراسات عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مقرر مهارات جامعية.
- إجراء دراسات عن المعوقات والتحديات التي تحد من استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس المقررات الجامعية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مقررات أخرى

## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو الرايات، علاء المرسى حامد، وخطاب، أحمد علي إبراهيم علي. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية المدعومة بالويب كويست في تنمية بعض الممارسات الرياضية والانخراط في التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ١٠٩، ج ٢، ٥٩١-٦٤٥.
- أبو يوسف، وائل رمضان عبد الحميد. (٢٠١٨). التفاعل بين نمط اكتشاف مقاطع الفيديو (موجه - غير موجه) بيئة الواقع المعزز ومستوى القدرة على تحمل الغموض وأثرهما على التحصيل المعرفي والانخراط في التعلم. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ع ٣٥، ٧٣-١٣٩.
- التفاهني، جهاد سمير، عبد المنعم، منصور أحمد، سالم، محمد، وغريب، ولاء أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على التعلم المقلوب للطلاب المعلمين بشعبة دراسات اجتماعية بكلية التربية لتنمية بعض مستجدات مهارات تكنولوجيا التعليم بالقرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية. بورسعيد. ع ٢٨. ٤٧٥-٤٩٤.
- السباحي، حميد محمود حميد، وصالح، حنان صلاح الدين. (٢٠٢١). نمط التدريب الإلكتروني بيئة الفصل المقلوب وأثره في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم ذوي الأسلوب المعرفي "التحليلي / الشمولي". دراسات تربوية واجتماعية. مج، ع ١٢، ١٧٥-٢٨٣.
- الشمراي، لبنى محمد. (٢٠٢٣). أثر التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد بمقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والإنسانية. ع ٢٤، ٨١-١٠١.
- الصبحي، نوره عبد العزيز. (٢٠٢٣). فاعلية الفصل المقلوب القائم على تقنية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات الاستدلال التاريخي والانخراط في التعلم لدى طالبات الصف الرابع. رسالة ماجستير. جامعة الملك عبد العزيز جدة.
- الظفيري، فايز منشور، والمطيري، فاطمة عايض. (٢٠١٨). فاعلية نموذج الصف المقلوب لتحقيق مستويات تصنيف بلوم المنقح في المجال المعرفي لمادة الأحياء للصف الحادي عشر في المرحلة الثانوية. رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العتيبي، وضحي بنت شبيب علي. (٢٠٢٢). أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع ١٠٧، ١٩٤-١٥٧.



الغامدي، فاطمة بنت علي بن عبد الله. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الفنية بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٠، ٢٤، ١٥٧-١٨٨.

الغتم، نوره أحمد. (٢٠١٣). أنواع الانخراط النشط، المؤتمر التربوي السنوي السادس والعشرون. وزارة التربية والتعليم. مملكة البحرين.

القحطاني، شاهرة سعيد محي. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مقرر التعليم والتعلم على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو التعلم عن بعد لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بالمزاحمية في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية

الكحيلي، ابتسام سعود. (٢٠١٥). فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم. مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). الإبداع مفهومه - معايير - نظرياته - تدريسه - مراحل العملية الإبداعية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حبيب، كوثر محمد. ٢٠٢٢. فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم في مقرر منهج رياض الأطفال لدى الطالبات تخصص رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الكويت. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مج ١١٩، ع ١، ص ٦٠٨-٦٤٦.

خليفة، زينب محمد حسن. (٢٠١٦). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفي في بيئة التعلم المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. عبدالظاهر، أمل أبو الوفا أبو المجد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوه لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية بالوادي الجديد شعبة الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، مج ١٩، ع ١٠٤، ١٦١.

عثمان، إلهام جلال إبراهيم، وحسن، رولا نعيم سليم. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية معارف واتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة والثانوي نحو استخدام استراتيجية التعلم المقلوب. عالم التربية، س ١٨، ع ٥٧٤، ٦٣-١.

مقدم، عبد الحفيظ. (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. دار النشر الدولي.

يتيم، شريف. (٢٠١٣). الانخراط في التعلم. إصدارات إثرائية مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي ٢٦.

### ترجمة المراجع العربية:

- Abu alaryat, Ala almursi Hamed, & Khattab, Ahmad Ali. (2020). The effectiveness of the five- learning cycle strategy supported by the Web Quest in developing some mathematical practices and Learning engagement among first-grade Preparatory school students. Al mansoura Faculty of Education Journal. 109. 591-645.
- Abu Youssef, Wael Ramadan Abdelhamid. (2018). The interaction between the mode of video discovery (guided - unguided) in the augmented reality environment and the level of ability to tolerate ambiguity and their impact on the cognitive achievement and the engagement in learning. Educational Technology - Studies and Research, No. 35, 73-139.
- Al-Tafahani, Jihad Samir, Abdel-Moneim, Mansour Ahmed, Salem, Mohamed, and Gharib, Walaa Ahmed. (2019). The effectiveness of a proposed electronic program based on flipped learning for student teachers in the Social Studies Department at the Faculty of Education to develop some new developments in educational technology skills in the twenty-first century. Journal of the Faculty of Education. Port Said. Issue 28. 475-494.
- Al-Sabbahi, Hamid Mahmoud Hamid, and Saleh, Hanan Salah El-Din. (2021). The e-training pattern in the flipped classroom environment and its impact on developing personal knowledge management skills and engagement in learning for educational technology students with an "analytical/holistic" cognitive style. Educational and Social Studies. Journal, No. 12, 175-283.
- Al-Shamrani, Lubna Muhammad. (2023). The Effect of Flipped Classroom Strategy on Developing Critical Thinking Skills and Academic Achievement in Computer and Information Technology for Third-Grade Intermediate Female Students in Riyadh. Journal of Educational and Human Sciences (24), 81-101.
- Al-Subhi, Noura Abdul Aziz. (2023). The effectiveness of the flipped classroom based on virtual reality technology in developing historical reasoning skills and engagement in learning among fourth-grade female students. Master's thesis. King Abdulaziz University, Jeddah.
- Al-Dhafiri, Fayez Manshar, and Al-Mutairi, Fatima Ayed. (2018). The effectiveness of the flipped classroom model to achieve the levels of the revised Bloom's taxonomy in the cognitive domain of biology for the eleventh grade in secondary school. The Arabian Gulf Message. Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Al-Otaibi, Wadha bint Shabib. (2022). The Impact of Flipped Learning-Based Environment on the Academic Achievement of Female Students of the College of Education at the University of Hail. Islamic University Journal of Educational and Social Sciences.10.157-194
- Al-Otaibi, Wadha bint Shabib Ali. (2022). The effect of a learning environment based on flipped learning on the academic achievement of female students of the College of



- Education at Hail University. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, Issue 10, 157-194.
- Al-Ghamdi, Fatima bint Ali bin Abdullah. (2019). The effect of using the flipped learning strategy in developing cognitive achievement among female students of the Art Education Teaching Methods course at Umm Al-Qura University. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, Vol. 10, No. 2, 157-188.
- Al-Ghatam, Noura Ahmed. (2013). Types of active engagement, Twenty-sixth Annual Educational Conference. Ministry of Education. Kingdom of Bahrain.
- Al-Qahtani, Shahira Saeed Muhi. (2021). The effectiveness of using the flipped learning strategy in teaching the education and learning course on cognitive achievement and the persistence of the learning effect and the trend towards distance learning among female students of the Early Childhood Department at the College of Education in Al-Muzahmiyya in light of the Corona pandemic. Journal of the College of Education in Educational Sciences
- Al-Kahili, Ibtisam Saud. (2015). The effectiveness of flipped classrooms in learning. Dar Al-Zaman Library for Publishing and Distribution.
- Jarwan, Fathi Abdul Rahman. (2002). Creativity: its concept - standards - theories - training - stages of the creative process. Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
- Habib, Kawthar Muhammad. 2022. The effectiveness of the flipped classroom strategy in developing academic achievement and motivation to learn in the kindergarten curriculum course for female students majoring in kindergarten at the College of Education, Kuwait University. Journal of the College of Education in Mansoura, Vol. 119, No. 1, pp. 608-646.
- Khalifa, Zainab Muhammad Hassan. (2016). The effect of the interaction between the timing of providing guidance and the cognitive style in the flipped learning environment on the development of e-course production skills among teaching assistants. Arab studies in education and psychology.
- Abdel-Zaher, Amal Abu Al-Wafa Abu Al-Majd. (2016). The effectiveness of a proposed program based on flipped learning in developing achievement, maintaining the learning effect, and the attitude towards it among first-year students of the Faculty of Education in the New Valley, Mathematics Department. Journal of Mathematics Education, Vol. 19, No. 10, 161.
- Othman, Ilham Jalal Ibrahim, & Hassan, Rula Naeem Salim. (2017). The effectiveness of a training program to develop the knowledge and attitudes of middle and secondary school teachers towards using the flipped learning strategy. The World of Education, Vol. 18, No. 57, 1-63
- Moqaddam, Abdel-Hafiz. (2015). Scientific research methods in social, educational, and psychological sciences. International Publishing House.
- Yateem, Sharif. (2013). Engaging in learning. An enrichment issue submitted to the 26th Annual Educational Conference.

### المراجع الأجنبية:

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Al-Zahrani A. M. (2024). Enhancing postgraduate students' learning outcomes through Flipped Mobile-Based Microlearning. *Research in Learning Technology*, 32. <https://doi.org/10.25304/rlt.v32.3110>
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24(7). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.019>
- Bigatel, P., & Williams, V. (2015). Measuring Student Engagement in an Online Program.
- Bishop, J. L. (n.d.). The Flipped Classroom: A Survey of the Research.
- Butt, A. (2014). STUDENT VIEWS ON THE USE OF A FLIPPED CLASSROOM APPROACH: EVIDENCE FROM AUSTRALIA. In *BUSINESS EDUCATION & ACCREDITATION* ♦ (Vol. 6, Issue 1).
- Creswell, J. W. (2015). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. pearson.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results | Browse - American Journal of Physics. *American Journal of Physics*, 69(9).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience (paginado). In *Information Design Journal* (Vol. 16, Issue 1).
- Eppard, J., & Rochdi, A. (2017). A FRAMEWORK FOR FLIPPED LEARNING.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In *Review of Educational Research* (Vol. 74, Issue 1). <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. *Proceedings - International Conference on Software Engineering*. <https://doi.org/10.1145/1368088.1368198>
- Gaughan, J. E. (n.d.). The Flipped Classroom in World History.
- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never? In *AANA journal* (Vol. 82, Issue 4).
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Hwang, G.-J., Lai, C.-L., & Wang, S.-Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4). <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>



- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1). <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Subramaniam, S. R., & Muniandy, B. (2019). The Effect of Flipped Classroom on Students' Engagement. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3). <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9343-y>
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. In *Current Issues in Education* (Vol. 14, Issue 1).
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Higher Education Academy.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In 2013 ASEE annual conference & exposition (pp. 23-1200).



استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام  
الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات  
الأكاديمية (استراتيجية مقترحة)

The Autonomy of Saudi Arabian Universities  
In Light of the New University System:  
A Perspective from Academic Leaders  
(A Proposed Strategy)

إعداد

د. فوزية بنت عبد الرحمن بن سالم باناعمه

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة أم القرى

**Dr. Fawzia bint Abdul Rahman bin Salem Bana'amah**

Associate Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration - College of  
Education - Umm Al Qura University

Email: [fabanaemah@uqu.edu.sa](mailto:fabanaemah@uqu.edu.sa)

DOI:10.36046/2162-000-023-004



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/١٥ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/١٨ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع وتحديات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى لمتغير (الجامعة – المنصب القيادي – النوع الاجتماعي)، وتقديم استراتيجية مقترحة لتفعيل تطبيق استقلالية الجامعات السعودية.

ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبيان طُبّق على جميع شاغلي المناصب القيادية بجامعة (الملك سعود – جامعة الأمام عبد الرحمن الفيصل – الملك عبد العزيز)، والبالغ عددهم (٧٠٥)، وأظهرت النتائج أن واقع استقلالية الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن التحديات التي تواجه الاستقلالية بالجامعات السعودية بدرجة كبيرة، وقُدِّمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتفعيل تطبيق استقلالية الجامعات السعودية من وجهة نظر مجتمع الدراسة والخبراء في مجال التعليم الجامعي.

**الكلمات المفتاحية:** استقلالية الجامعات – نظام الجامعات الجديد – الجامعات السعودية.

## Abstract

The study aimed to explore the reality and challenges of the independence of Saudi universities in the light of the new university system, from the point of view of the academic leaders of Saudi universities, and to reveal the differences of statistical significance attributed to the variable (university – leadership position – gender), and to present a proposed strategy to activate the application of the independence of Saudi universities.

To achieve the goal, a descriptive curriculum was used, and a questionnaire was prepared that was applied to the academic leaders of the University (King Saud – Prince Abdulrahman Al-Faisal-King Abdulaziz University), numbering (705), and the results showed that the reality of the independence of Saudi universities came to an average degree, and also showed the challenges facing independence in Saudi universities to a large degree, and the study presented a proposed strategy to activate the application of the independence of Saudi universities from the point of view of the study community and experts in the field of university education.

**Keywords:** University autonomy, new university system, Saudi Arabian universities.

## المقدمة

يعد استقلال الجامعات أمر بالغ الأهمية للجامعات وذلك لتعزيز الابتكار، وتعزيز جودة التعليم، وضمان الأهمية المجتمعية حيث تتيح الاستقلالية للمؤسسات باتخاذ قرارات استراتيجية فيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية والإدارية والمالية، والتي بدورها تدعم تطوير القوى العاملة الماهرة والاستقلال التكنولوجي. هذا الاستقلال ليس حيويًا فقط للجامعات نفسها، ولكن أيضاً للاقتصاد والمجتمع الأوسع.

حيث يؤكد (Vorobyova & Administration, 2019) على ان استقلالية الجامعات تعزز التعاون مع الصناعات والشركات الناشئة للتطبيق العملي للمعرفة الأكاديمية، مما يؤدي إلى تسويق الابتكارات. في حين أشار كل من (Erdi & Philip, 2022) إلى ان الاستقلالية المالية والأكاديمية تمكن الجامعات من جذب أعضاء هيئة التدريس المهرة وتصميم المناهج ذات الصلة، مما يحسن النتائج التعليمية. كما تمكن استقلالية الجامعات على تشكيل مبادرات التعلم المستقل الطلاب من اتباع مسارات تعليمية مخصصة، وتعزيز التفكير النقدي والقدرة على التكيف (Vlasova, 2018).

وعلى الرغم من ذلك ترتبط الاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي بقدرتها على الاستجابة للاحتياجات والتوقعات المجتمعية، وبالتالي تعزيز دورها كركائز للديمقراطية والابتكار. في حين ينظر إلى استقلال الجامعات بشكل عام على أنه مفيد للجامعات، ويختلف البعض الآخر عن هذا الرأي حيث يؤكدون على أن زيادة الاستقلالية قد تؤدي إلى تفاوتات في جودة التعليم والوصول إليه، لا سيما في المناطق ذات الموارد المحدودة. ولا يزال تحقيق التوازن بين الاستقلالية والمساءلة يشكل تحدياً حاسماً لنظم التعليم العالي على الصعيد العالمي. (Vlasova, 2018).

وانطلاقاً من اهتمام المملكة العربية السعودية بصناعة المستقبل من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي أسهمت في تحديد خارطة الطريق لتحقيق الطموحات والإنجازات، حيث تمثل إطاراً للتحول نحو التغيير القائم على المعرفة. مما يستوجب على التعليم العالي المشاركة في تحقيق هذه الرؤية. كما جاء من ضمن أهداف خطط التنمية العاشرة منح الجامعات السعودية الاستقلالية (المالية - الإدارية - الأكاديمية) والعمل بنظام الجامعات الجديدة، وذلك محاكاة دول العالم المتقدمة لتصبح الجامعات مستقلة أو شبه مستقلة توظف كافة إمكانياتها وقدراتها لتحقيق أهداف



التنمية المستدامة، ومن هنا نبعت أهمية دراسة واقع استقلالية الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديد.

### مشكلة الدراسة:

يعد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من أهم ركائز المجتمع فهي الأساس في بناء الأجيال فكرياً وثقافياً مما يتطلب الاهتمام بتلك المؤسسات وتوحيد العمل بها خصوصاً في ظل التطورات والتحديات العالمية الحالية، حيث يمكن نظام الجامعات الجديد الجامعات على التميز والاستجابة الإيجابية للتغيرات المتسارعة والتخلص من المركزية وتحقيق الميزة التنافسية وجودة المخرجات، ونظراً لأن منح الاستقلالية للجامعات السعودية يعتبر نقلة كبيرة في تنظيماتها الإدارية والأكاديمية فقد تعدد الرؤى والدراسات التي ناقشت نظام الجامعات الجديد ومنحتها الاستقلالية منها

حيث أظهرت دراسة الأحمري (٢٠١٨م) المتطلبات الأكاديمية والمالية والإدارية لتحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية. وخرجت الدراسة باستراتيجية مقترحة لاستقلالية الجامعات في ضوء الرؤية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والوكلاء في خمس جامعات (أم القرى - الملك خالد - الملك سعود - الملك عبد العزيز - الملك فيصل).

مما حدا بدراسة حمرون (٢٠١٨م) إلى التأكيد بضرورة تعديل النظام الحالي للجامعات للتحويل نحو التنظيم الذاتي للجامعات وذلك بعد التعرف على متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية.

في حين تناولت دراسة الحمدان والبقي (٢٠١٩م) التعرف على درجة الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠م. حيث أظهرت النتائج بأن القيادات موافقون بدرجة متوسطة على تحقيق الاستقلالية المالية والإدارية، وبدرجة كبيرة للاستقلالية الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية ورؤية ٢٠٣٠م.

وتتفق مع ما سبق دراسة باسعيد (٢٠٢٠م) والتي هدفت إلى استشراف مستقبل الجامعات السعودية الحكومية المستقلة بعد قرار نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر الخبراء في الجامعات

الحكومية. حيث أظهرت نتائج الدراسة الفوائد التي يمكن تحقيقها في الجامعات لتطبيق الاستقلالية، وخرجت الدراسة بمقومات نجاح الاستقلالية ومقترحات لنجاح تطبيقها.

كما استهدفت دراسة البصير (٢٠٢١م) تحديد متطلبات وأبعاد استقلالية الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية، ومن ثم خرجت الدراسة بمقترحات لتفعيل استقلالية الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية. كما هدفت دراسة سفر (٢٠٢١م) إلى تحديد كيفية تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، واقتراح السيناريوهات البديلة لتحقيق الاستقلالية. وخرجت الدراسة بواقع استقلالية الجامعات السعودية بأنه لم يصل للمستوى المأمول.

ودراسة الدواد (٢٠٢١م) والتي هدفت إلى التعرف على مقومات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية السعودية. وأظهرت النتائج بأن عينة الدراسة موافقون بشدة على مقومات نجاح الاستقلالية وعلى الإيجابيات المتوقعة من هذه الاستقلالية، وخرجت الدراسة بضرورة العمل على وضع خطة للتدرج في تطبيق الاستقلالية ومراعاة الفروق بين الجامعات الحكومية، وكذلك العتيبي قدم دراسة (٢٠٢٢م) تهدف إلى التعرف على الفوائد المتوقعة تحقيقها من تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد، والمتطلبات اللازمة في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وقد خرجت الدراسة بفوائد ومتطلبات تطبيق الاستقلالية بالجامعات الحكومية الناشئة، كما أشارت دراسة الغامدي والزهراني (٢٠٢٢م) إلى واقع التحديات التي تواجه تطبيق الاستقلالية الذاتية للجامعات السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ومن ثم خرجت الدراسة بعدد من السبل للتغلب على تلك التحديات.

ومن كل ما سبق يتضح مدى أهمية إجراء هذه الدراسة للكشف عن واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الحديث من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.



### أسئلة الدراسة:

١. ما واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي)؟
٣. ما التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي)؟
٥. ما الاستراتيجية المقترحة التي من شأنها تفعيل تطبيق استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؟

### أهداف الدراسة:

- (١) الكشف عن واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.
- (٢) تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لواقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي).
- (٣) التعرف على التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.

٤) تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي).

٥) وضع استراتيجية مقترحة لتفعيل تطبيق استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.

#### أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي يتناول استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية الذي طبق بعد إقرار نظام الجامعات الجديد بهدف تجويد وتطوير التعليم العالي وتحقيق التنافسية والتميز على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي فاستقلالية الجامعات تمكّن المؤسسات التعليمية من اتخاذ قرارات تتماشى مع احتياجاتها وأهدافها الخاصة، مما يؤدي إلى تحسين جودة البرامج الأكاديمية والمخرجات التعليمية.

#### • الأهمية التطبيقية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال:

أ- قد تساعد نتائج الدراسة المسؤولين في الجامعات الحكومية على بناء الإطار الكامل عن واقع الاستقلالية ودورها في تطوير الجامعات مالياً وإدارياً وأكاديمياً لتحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م

ب- قد تسهم نتائج الدراسة في تبصير صانعي القرار بالجامعات الحكومية بالمملكة بدرجة الاستقلالية المالية والإدارية والأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية مما يشكل انطلاقة لمعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

ت- قد تفيد نتائج الدراسة على تقديم صورة واضحة لمجلس الجامعات بالمملكة حول ما يعترض استقلالية الجامعات الحكومية بالمملكة من صعوبات وتحديد الإجراءات المناسبة لتذليل تلك الصعوبات والتغلب عليها.



ث- قد تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي القرار بالتعليم العالي بالمقترحات التي تسهم في تفعيل استقلالية الجامعات الحكومية بالمملكة في ضوء نظام الجامعات الجديد لتحقيق الميزة التنافسية.

ج- قد تفيد نتائج هذه الدراسة فتح المجال لدراسات وأبحاث مستقبلية في مجال استقلالية الجامعات وتحقيق الميزة التنافسية.

#### حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: اقتصر الحدود الموضوعية للدراسة في الكشف عن واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.

٢- الحدود الزمانية: تم إعداد هذه الدراسة في عام ١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م.

٣- الحدود البشرية: شاغلي المناصب القيادية من (عميد عمادة - عميد كلية - رئيس قسم) بجامعة الملك عبد العزيز. وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة الملك سعود

٤- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على الجامعات التي طبقت نظام الجامعات الجديد (الملك سعود - الملك عبد العزيز - الإمام عبد الرحمن بن فيصل).

#### مصطلحات الدراسة:

##### استقلالية الجامعات

تعرف الاستقلالية بأنها (اللوائح الأكاديمية والمالية والإدارية وفق السياسة العامة التي تقرها الدولة) الدواد (٢٠٢١ م)

في حين تشير استقلالية الجامعات: إلى استقلالية مؤسسات التعليم العالي في اتخاذ القرارات بشأن إدارتها الداخلية وتمويلها وسياساتها التعليمية. هذا الاستقلال أمر بالغ الأهمية لتعزيز الحرية الأكاديمية وضمان أن الجامعات يمكن أن تعمل بفعالية دون تأثير خارجي لا مبرر له ( Vlasova, 2018)

وتعرف استقلالية الجامعات إجرائيًا بأنها منح الجامعات السعودية حرية التصرف ماليا وإداريا وأكاديمياً بالشكل الذي يعطيها هوية مستقلة في ظل نظام الجامعات الجديد.

نظام الجامعات الجديد:

يعرف النظام الجديد للجامعات السعودية الذي تم إقراره من قبل مجلس الوزراء رقم (١٨٣) وتاريخ ١٤٤١/٣/١ هـ بمرسوم ملكي رقم (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤١/٣/٢ هـ، ويستهدف النظام تحقيق الاستقلالية المنضبطة للجامعات الحكومية السعودية بما يمكنها من بناء لوائحها الأكاديمية والمالية والإدارية وفق السياسة العامة للدولة (نظام الجامعات الجديد. ١٤٤١ هـ).

القيادات الأكاديمية: تعرف إجرائيا بأنهم الأشخاص المكلفين لشغل المناصب القيادية داخل الجامعة من عميد عمادة - عميد كلية - رئيس قسم لتحقيق أهداف الجامعة بأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك للكشف عن واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الحديث، والتحديات لاستقلالية الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات (جامعة الملك سعود - جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - جامعة الملك عبدالعزيز)، كما تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع وتحديات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الحديث، حسب متغيرات (الجامعة - المنصب الإداري - النوع الاجتماعي).

## الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: تعريف استقلالية الجامعات

برزت استقلالية الجامعة كموضوع مهم في سياق التعليم العالي، لا سيما في سياق الحوكمة والممارسات التربوية والاستجابات المؤسسية للضغوط الخارجية مثل التغيرات السياسية والأزمات العالمية مثل جائحة كوفيد-١٩ وغيرها.



حيث تُعدّ استقلالية الجامعات ركيزة أساسية لتعزيز جودة التعليم العالي والبحث العلمي، حيث تمنح المؤسسات الأكاديمية حرية اتخاذ قراراتها دون تدخل مباشر من الجهات الحكومية أو أي جهات خارجية. هذا يسمح لها بتطوير مناهج تعليمية متخصصة، تلبي احتياجات سوق العمل، وإجراء أبحاث ذات صلة بالمجتمع. وفقاً لتقرير اليونسكو عن التعليم العالي، فإن استقلالية الجامعات تسهم في تحسين التنافسية الدولية للمؤسسات التعليمية، وتعزيز الابتكار والمرونة في مواجهة التحديات المتغيرة في البيئة الأكاديمية والاجتماعية (UNESCO, 2020)

حيث تُعرف استقلالية الجامعات بأنها قدرة المؤسسة التعليمية على اتخاذ قراراتها الأكاديمية والإدارية والمالية دون تدخل خارجي مفرط، مع الالتزام بتحقيق أهدافها التعليمية والبحثية والاجتماعية وفقاً لمعايير الجودة والمساءلة (الحمدان، ٢٠١٩).

ثانياً: أبعاد استقلالية الجامعات

لاستقلالية الجامعات العديد من الأبعاد تتمثل فيما يلي: (Woo & Min, 2023)

الاستقلالية الأكاديمية:

تشمل حرية الجامعة في تصميم المناهج الدراسية، اختيار برامجها الأكاديمية، واعتماد أساليب التدريس والتقييم المناسبة. حيث تعني الاستقلالية الأكاديمية للجامعات تمكين المؤسسات التعليمية من اتخاذ قرارات حرة ومستقلة تتعلق بالجوانب الأكاديمية، مثل تصميم المناهج الدراسية، تطوير البرامج التعليمية، اختيار أساليب التدريس والتقييم، وتحديد مجالات البحث العلمي بما يتناسب مع احتياجات المجتمع وسوق العمل. هذه الاستقلالية تتيح للجامعات الابتكار في عمليات التعليم والبحث دون قيود خارجية مباشرة، مع الحفاظ على معايير الجودة والالتزام بمسؤولياتها تجاه المجتمع.

الاستقلالية الإدارية:

تتعلق بالقدرة على اتخاذ قرارات تنظيمية داخلية تشمل تعيين القيادات الأكاديمية، توزيع الأدوار والمسؤوليات، وهيكلة العمل الداخلي. حيث تعني الاستقلالية الإدارية للجامعات قدرة المؤسسات التعليمية على إدارة شؤونها الداخلية بشكل مستقل، بما يشمل وضع الهياكل التنظيمية، اتخاذ القرارات المتعلقة بتعيين القيادات الإدارية والأكاديمية، إدارة الموارد البشرية، وتطوير

السياسات والإجراءات التي تضمن كفاءة الأداء المؤسسي. هذا النوع من الاستقلالية يمنح الجامعات المرونة الكافية للاستجابة للتغيرات السريعة في البيئة التعليمية وسوق العمل، مع الحفاظ على التزامها بالمعايير الوطنية والدولية للجودة والحوكمة.

#### الاستقلالية المالية:

تتضمن التحكم في مصادر التمويل، إدارة الموارد المالية، واستحداث قنوات دخل جديدة كالشراكات مع القطاع الخاص أو الأنشطة الاستثمارية. حيث تشير الاستقلالية المالية للجامعات إلى قدرة المؤسسات الأكاديمية على إدارة مواردها المالية بحرية وفعالية، بما في ذلك تحديد مصادر التمويل، وضع الموازنات، الإنفاق، والاستثمار. تتيح هذه الاستقلالية للجامعات تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي المباشر وتنويع مصادر الدخل من خلال الرسوم الدراسية، الشراكات مع القطاع الخاص، الأنشطة البحثية الممولة، والتبرعات. تهدف الاستقلالية المالية إلى تعزيز الاستدامة الاقتصادية للمؤسسات الأكاديمية وتمكينها من تخصيص مواردها بما يتماشى مع أولوياتها الاستراتيجية.

#### الاستقلالية البحثية:

ترتكز على حرية الجامعة في تحديد أولويات البحث العلمي، التعاون مع الجهات المحلية والدولية، وإدارة مخرجات البحث بما يحقق القيمة للمجتمع. حيث تعني الاستقلالية البحثية للجامعات تمكين المؤسسات الأكاديمية من تحديد أولوياتها البحثية بحرية، اختيار مجالات البحث، وإدارة المشاريع البحثية دون تدخل مباشر من الجهات الخارجية. تشمل هذه الاستقلالية حرية التعاون مع المؤسسات المحلية والدولية، نشر الأبحاث العلمية، وإدارة حقوق الملكية الفكرية الناتجة عن الابتكارات والاكتشافات. وتهدف الاستقلالية البحثية إلى تعزيز إنتاج المعرفة المبتكرة التي تساهم في حل المشكلات المجتمعية وتعزز التنمية المستدامة.

#### ثالثًا: أهمية استقلالية الجامعات

ترجع أهمية استقلالية الجامعات الى العديد من المزايا والتي تناولتها الأدبيات المختلفة منها ما

يلي :



### الحوكمة والاستقلال المؤسسي

حيث يلقي (Christensen (2011) الضوء على المشاكل المحتملة المرتبطة بزيادة الاستقلالية في إدارة الجامعة، مما يشير إلى أنه في حين أن الاستقلالية يمكن أن تمكن المؤسسات، إلا أنها قد تؤدي أيضا إلى تحديات في المساءلة والرقابة. كما يدعم (Sirat, M. (2010) هذه الفكرة من خلال دراسة اتجاهات التخطيط الاستراتيجي لنظام التعليم العالي في ماليزيا وسط عدم اليقين السياسي، مما يشير إلى أن الحكم الذاتي يمكن أن يقيد التأثيرات السياسية الخارجية. تم توضيح هذا التوتر بين سيطرة الدولة والاستقلال المؤسسي من قبل (Dawson, Michelle. (2013)، الذي يعالج تعقيدات اللامركزية المركزية في التعليم العالي والآثار المترتبة على استقلالية الجامعة.

في حين عمد (Wang, L. (2010) على إجراء تحليلًا مقارنًا لهياكل الحكم في أنظمة التعليم العالي الأنجلو أمريكية والصينية، وكشف عن كيفية تأثير درجات متفاوتة من الاستقلالية على فعالية الجامعات في خدمة الاحتياجات المجتمعية. وتشير النتائج إلى أنه في حين أن كلا النظامين يعترفان بضرورة الاستقلال المؤسسي، فإن الآليات التي يتم من خلالها تنفيذه تختلف اختلافًا كبيرًا. هذا المنظور المقارن ضروري لفهم كيفية تشكيل السياقات الثقافية والسياسية لحكومة الجامعة.

### الاستقلالية الأكاديمية ومشاركة الطلاب

أدى التحول إلى التعلم عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد -١٩ إلى إعادة تقييم المناهج التربوية، مع التأكيد على أهمية استقلالية الجامعة في التكيف مع المناظر الطبيعية التعليمية الجديدة. (Fabriz,2021) التحقيق في تأثير طرق التدريس المتزامنة وغير المتزامنة على تجارب تعلم الطلاب، وإيجاد أن الاستقلالية في بيئات التعلم تعزز مشاركة الطلاب ورضاهم. (Holzer et al. (2021)) دعم ذلك بشكل أكبر من خلال فحص العلاقة بين ممارسات التدريس الداعمة للاستقلالية ورضا الطلاب عن الاحتياجات الأساسية، والتعلم المنظم ذاتيًا، والرفاهية.

ويعتقد أن هذا النهج مع النتائج التي توصل إليها (Jamali et al. (2022)، الذي يسلط الضوء على التأثير الإيجابي للاستقلالية على الأداء الأكاديمي أثناء التعلم عبر الإنترنت. بشكل جماعي، تشير هذه الدراسات إلى أن تعزيز الاستقلالية في الممارسات التربوية يمكن أن يؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية.

## استقلالية أعضاء هيئة التدريس والنتائج التنظيمية

تكشف الأبحاث حول الاستقلالية الوظيفية بين موظفي الجامعة عن آثار كبيرة على الالتزام التنظيمي ورفاهية الموظف. يشير ((Sirat, M. (2010) إلى أن زيادة الاستقلالية بين الموظفين يمكن أن تعزز الرضا الوظيفي والأداء، في حين أن (Winefield et al. (2014) مزيد من استكشاف العلاقة بين الصراع بين العمل والأسرة ورفاهية الموظف في البيئات الجامعية. تشير النتائج إلى أن تعزيز الاستقلالية الوظيفية أمر بالغ الأهمية للتخفيف من الآثار السلبية على الموظفين وتعزيز قوة عاملة أكثر إنتاجية.

كما أكد (Santikarn and Wichadee (2018) على أهمية أساليب القيادة في تعزيز استقلالية أعضاء هيئة التدريس، حيث وجدوا أن القيادة التحويلية ترتبط بشكل إيجابي بتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس. وهذا يسلط الضوء على حاجة الجامعات إلى إعطاء الأولوية لتطوير القيادة التي تعزز بيئة مواتية للاستقلالية والابتكار.

## الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات متغير استقلالية الجامعات فلقد هدفت دراسة (Oipian (2017 إلى دراسة الاستقلال الذاتي في الجامعات باكورانيا، اعتمدت الدراسة على تحليل المحتوي لحسابات وسائل الإعلام، واستخدمت الدراسة (١٤) مصدراً إعلامياً، وظهرت النتائج أن الحكومة والنظام المركزي هي الخصم الرئيسي لاستقلالية الجامعات باكورانيا. كما أن الجامعات الاكوارنية تواجه عدداً من التحديات تفرض التغيير، وهو ما يمثل عوامل تعزيزيه لاستقلالية الجامعات.

كما ناقشت دراسة (Maassen, Gornitzka & Fumasoli (2017 الإصلاحات التي تمت في الجامعات المستحدثة والتي تهدف الي تعزيز الاستقلالية، وتسليط الضوء على مختلف الإيدولوجيات المعاصرة للإصلاح بالجامعات. كما قدمت الدراسة اطاراً تحليلياً لتفسير الاستقلالية وكيفية تطبيقها داخل الجامعات. من منظور الإيجابيات التي يمكن أن تحققها ممارسة الاستقلالية.

دراسة الأحمر (٢٠١٨م) التي هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة لاستقلالية الجامعات في ضوء الرؤية ٢٠٣٠م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والوكلاء بالجامعات



السعودية. وأظهرت النتائج المتطلبات الأكاديمية والمالية والإدارية لتحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية. وخرجت الدراسة باستراتيجية مقترحة لتحقيقها.

بينما هدفت دراسة حمرون (٢٠١٨م) إلى معرفة متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية، وأظهرت النتائج بموافقة المجتمع على تطبيق الاستقلالية الذاتية بصورة كاملة (الإدارية - الأكاديمية - المالية). وأكدت الدراسة بضرورة تعديل النظام الحالي للجامعات للتحويل نحو التنظيم الذاتي للجامعات.

كما هدفت دراسة الحمدان والبقمي (٢٠١٩م) إلى التعرف على درجة الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠م. وأظهرت النتائج بأن القيادات موافقون بدرجة متوسطة على تحقيق الاستقلالية المالية والإدارية، وبدرجة كبيرة للاستقلالية الأكاديمية للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية ورؤية ٢٠٣٠م.

وكذلك دراسة Al-haimi, Ibrahim and Ab Hamid (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على درجة استقلالية الجامعات الماليزية من خلال قياس الاستقلالية الأكاديمية والإدارية والمالية من وجهة نظر القيادات بالإدارة العليا، وأظهرت النتائج أن غالبية الممارسات ذات استقلالية عالية. كما أظهرت النتائج أن تطوير الاستقلالية بالجامعات حقق التقدم والمنافسة بشكل جيد على المستوى العالمي.

دراسة باسعيد (٢٠٢٠م) والتي هدفت إلى استشراف مستقبل الجامعات السعودية الحكومية المستقلة بعد قرار نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر الخبراء في الجامعات الحكومية. وأظهرت النتائج الفوائد التي يمكن تحقيقها في الجامعات لتطبيق الاستقلالية، كما أظهرت النتائج كذلك مقومات نجاح الاستقلالية ومقترحات نجاح تطبيقها.

كما استهدفت دراسة البصير (٢٠٢١م) تحديد متطلبات وأبعاد استقلالية الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية، وأظهرت النتائج بأن الاستقلالية (الإدارية - المالية - الأكاديمية) جاءت مرافعة. وخرجت الدراسة بمقترحات لتفعيل استقلالية الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية.

كما هدفت دراسة سفر (٢٠٢١م) إلى تحديد كيفية تحقيق الاستقلالية للجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، واقتراح السيناريوهات البديلة لتحقيق الاستقلالية. وخرجت الدراسة بواقع استقلالية الجامعات السعودية بأنه لم يصل للمستوى المأمول. وقدمت الدراسة سيناريوهات بديلة للتحويل نحو الاستقلال.

ودراسة الدواد (٢٠٢١م) والتي هدفت إلى التعرف على مقومات نجاح استقلالية الجامعات الحكومية السعودية. وأظهرت النتائج بأن عينة الدراسة موافقون بشدة على مقومات نجاح الاستقلالية وعلى الإيجابيات المتوقعة من هذه الاستقلالية، وخرجت الدراسة بضرورة العمل على وضع خطة للتدرج في تطبيق الاستقلالية ومراعاة الفروق بين الجامعات الحكومية.

وكذلك العتيبي قدم دراسة (٢٠٢٢م) تهدف إلى التعرف على الفوائد المتوقع تحقيقها من تطبيق الاستقلالية وفق نظام الجامعات الجديد، والمتطلبات اللازمة في الجامعات الحكومية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وخرجت الدراسة بفوائد ومتطلبات تطبيق الاستقلالية بالجامعات الحكومية الناشئة.

كما استهدفت دراسة الغامدي والزهراني (٢٠٢٢م) الكشف عن واقع التحديات التي تواجه تطبيق الاستقلالية الذاتية للجامعات السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وأظهرت النتائج بواقع التحديات الإدارية والمالية بدرجة عالية، والأكاديمية بدرجة متوسط وخرجت الدراسة بالسبل للتغلب على تلك التحديات.

ولقد تناولت دراسة Anamaria, Groza. (٢٠٢٤) استقلالية الجامعات والمراجعة القضائية، واستكشاف مفهوم الاستقلال الذاتي للجامعات في داخل الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التفسيري وأسفرت نتائج تلك الدراسة ضرورة المراجعة القضائية الكاملة من قبل المحاكم الإدارية لاستقلالية الجامعات مع مراجعة تقييم شرعية وفرصة قرارات الجامعة.

بينما تناولت دراسة Chetna, Trivedi. (2024) أزمة الحكم الذاتي الجامعي في الهند. حيث هدفت الدراسة إلى تحليل نقدي لمفهوم الاستقلال الذاتي للجامعة في الهند، وقد استخدمت الدراسة تحليلاً نوعياً لوثائق السياسة المتعلقة بالتعليم العالي في الهند ما بعد الاستقلال. ولقد



اسفرت تلك الدراسة عن عدد من النتائج كان من بينها أن السياسات قد فشلت في جعل الجامعات تتمتع بالحكم الذاتي بالإضافة إلى اشتداد الصراع الحكم الذاتي بين الدولة والجامعة بينما تناولت دراسة Oksana, Bulvinska. (2024) استقلالية الجامعة- شرط كاف أو ضروري لجودة التعليم العالي ، فقد هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير استقلالية الجامعات على جودة التعليم العالي الأوربي ،وكيفية مساهمة الاستقلالية في تحسين جودة التعليم العالي والبحث ، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة التحليل الوصفي وكان من بين نتائجها ان استقلالية الجامعات تعزز جودة التعليم العالي والمسؤولية.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع شاغلي المناصب القيادية (عميد/وكيل/رئيس قسم) بالجامعات (جامعة الملك سعود - جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - جامعة الملك عبدالعزيز)، والبالغ عددهم (٧٠٥)، وفقاً للإحصائية الواردة من عمادة شؤون الموظفين بتلك الجامعات خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٤/١٤٤٥هـ.

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة من شاغلي المناصب القيادي

| الكلية | المجموع |     | جامعة الملك عبد العزيز |     | جامعة الإمام عبد الرحمن |     | جامعة الملك سعود |     | المنصب                   |
|--------|---------|-----|------------------------|-----|-------------------------|-----|------------------|-----|--------------------------|
|        | أنثى    | ذكر | أنثى                   | ذكر | أنثى                    | ذكر | أنثى             | ذكر |                          |
| ٢٨٣    | ٨٥      | ١٩٨ | ٢٦                     | ٦٩  | ٢٧                      | ٤٤  | ٣٢               | ٨٥  | وكيل<br>جامعة/عمادة/كلية |
| ١٠٣    | ٢١      | ٨٢  | ٣                      | ٣١  | ١٥                      | ٢٠  | ٣                | ٣١  | عميد<br>عمادة/كلية       |
| ٣١٩    | ٦٩      | ٢٥٠ | ٢٠                     | ١٠٥ | ٣٤                      | ٣٧  | ١٥               | ١٠٨ | رئيس قسم                 |
| ٧٠٥    | ١٧٥     | ٥٣٠ | ٤٩                     | ٢٠٥ | ٧٦                      | ١٠١ | ٥٠               | ٢٢٤ | المجموع                  |

## عينة الدراسة:

تم التطبيق أولاً على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) فرداً بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وبعد التأكد من توافر الصدق والثبات في أداة الدراسة، تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية ومن ثمَّ التطبيق على باقي أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبيانات التي تمَّ استرجاعها وصالحة للتحليل الإحصائي (٢٤٨) استبيان وتمثل (٣٥٪) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة مرتفعة حيث تمَّ استخدام قانون مورجان لتحديد حجم العينة المناسب في حالة حجم المجتمع (٧٠٥) فرد، ودرجة دقة (٩٥٪).

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة من شاغلي المناصب القيادية

| الكلية | المجموع |     | جامعة الملك عبد العزيز |     | جامعة الإمام عبد الرحمن |     | جامعة الملك سعود |     | المنصب                |
|--------|---------|-----|------------------------|-----|-------------------------|-----|------------------|-----|-----------------------|
|        | أنثى    | ذكر | أنثى                   | ذكر | أنثى                    | ذكر | أنثى             | ذكر |                       |
| ٩٨     | ٢٩      | ٦٩  | ٩                      | ٢٤  | ٩                       | ١٥  | ١١               | ٣٠  | وكيل جامعة/عمادة/كلية |
| ٣٦     | ٧       | ٢٩  | ١                      | ١١  | ٥                       | ٧   | ١                | ١١  | عميد عمادة/كلية       |
| ١١٣    | ٢٤      | ٩٠  | ٧                      | ٣٨  | ١٢                      | ١٣  | ٥                | ٣٩  | رئيس قسم              |
| ٢٤٨    | ٦٠      | ١٨٨ | ١٧                     | ٧٣  | ٢٦                      | ٣٥  | ١٧               | ٨٠  | المجموع               |

## أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبيان، وتم تحديد أهداف الاستبيان في الكشف عن استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الحديث، والتحديات لاستقلالية الجامعات السعودية، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات (جامعة الملك سعود - جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل - جامعة الملك عبدالعزيز)، وتم الإطّلاع على الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية والتواصل مع عدد من ذوي/ذوات الاختصاص في هذا المجال، ومنها دراسة (الدواد ٢٠٢١م) ودراسة الغامدي



والزهراني (٢٠٢٢م) ودراسة (العتيبي ٢٠٢٢م) وفي ضوء ذلك تم تحديد محاور وأبعاد وعبارات أداة الدراسة.

### صدق الأداة: تم التأكد من صدق الاستبيان بطريقتين:

أولاً: صدق المحكّمين:

عُرِضَ الاستبيان في صورته الأولى على عددٍ من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس والقياديين بالجامعات الحكومية، والبالغ عددهم (١٣ مُحكِّمًا)، وتمّ توجيه خطاب لسعادتهم، موضحًا به أهداف وتساؤلات الدراسة، وطلب منهم التأكد من مناسبة العبارات ووضوحها، وانتمائها للبُعد، وسلامة الصياغة اللغوية، والنظر في فئات الاستجابة (كبيرة جدًا - كبيرة - متوسطة - قليلة - قليلة جدًا)، وبناءً على آراء المحكّمين ومقترحاتهم تمّ تعديل صياغة بعض العبارات لُغويًا، وإضافة وحذف بعضها ليصبح (٤٩ عبارة) توزّعت على (٣ محاور) يندرج تحتها (٣ أبعاد)، وبهذا يمكن القول: إنّ أداة الدراسة يتوافر بها صدق المحكّمين.

ثانيًا: صدق الاتّساق الداخلي:

تمّ التأكد من توافر صدق الاتّساق الداخلي من خلال مُعامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد/المحور الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد/للمحور، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد/المحور الذي تنتمي إليه

| المحور الثالث |    | المحور الثاني |    | المحور الأول |    |              |    |             |   |
|---------------|----|---------------|----|--------------|----|--------------|----|-------------|---|
|               |    |               |    | البعد الثالث |    | البعد الثاني |    | البعد الأول |   |
| الارتباط      | م  | الارتباط      | م  | الارتباط     | م  | الارتباط     | م  | الارتباط    | م |
| ٠,٦١          | ٣٥ | ٠,٧٠          | ٢٢ | ٠,٦٣         | ١٧ | ٠,٦٠         | ٩  | ٠,٦٦        | ١ |
| ٠,٦٥          | ٣٦ | ٠,٦٣          | ٢٣ | ٠,٦١         | ١٨ | ٠,٦١         | ١٠ | ٠,٦٣        | ٢ |
| ٠,٦٠          | ٣٧ | ٠,٦١          | ٢٤ | ٠,٦٦         | ١٩ | ٠,٦٢         | ١١ | ٠,٥٩        | ٣ |
| ٠,٦٦          | ٣٨ | ٠,٦١          | ٢٥ | ٠,٦٩         | ٢٠ | ٠,٦٠         | ١٢ | ٠,٦١        | ٤ |

| الخوَر الثالث |    | الخوَر الثاني |    | الخوَر الأول |    |              |    |             |   |
|---------------|----|---------------|----|--------------|----|--------------|----|-------------|---|
|               |    |               |    | البعد الثالث |    | البعد الثاني |    | البعد الأول |   |
| ٠,٦٢          | ٣٩ | ٠,٦٢          | ٢٦ | ٠,٦٧         | ٢١ | ٠,٥٩         | ١٣ | ٠,٦٣        | ٥ |
| ٠,٦٢          | ٤٠ | ٠,٦٤          | ٢٧ |              |    | ٠,٦٩         | ١٤ | ٠,٦٠        | ٦ |
| ٠,٦٦          | ٤١ | ٠,٦٥          | ٢٨ |              |    | ٠,٦٤         | ١٥ | ٠,٦١        | ٧ |
| ٠,٥٩          | ٤٢ | ٠,٦٢          | ٢٩ |              |    | ٠,٦٣         | ١٦ | ٠,٧٠        | ٨ |
| ٠,٦٤          | ٤٣ | ٠,٦٣          | ٣٠ |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٧٠          | ٤٤ | ٠,٧٠          | ٣١ |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٦٢          | ٤٥ | ٠,٥٩          | ٣٢ |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٦٨          | ٤٦ | ٠,٦١          | ٣٣ |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٦٨          | ٤٧ | ٠,٥٩          | ٣٤ |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٦٦          | ٤٨ |               |    |              |    |              |    |             |   |
| ٠,٦٤          | ٤٩ |               |    |              |    |              |    |             |   |

تشير نتائج جدول (٣) أن مُعَامِلَات الارتباط تراوحت من (٠,٥٩) إلى (٠,٧٠)، وجميعها موجبة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)؛ ممَّا يشير إلى الاتِّساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات الأداة: تمَّ التأكُّد من ثبات الاستبيان بطريقة (ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) قيم مُعَامِلَات (ألفا كرونباخ) لثبات أداة الدراسة

| الخوَر                                                              | البعد                       | قيمة ألفا كرونباخ |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| الأول: واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد | الأول: الاستقلال الإداري    | ٠,٩٠              |
|                                                                     | الثاني: الاستقلال المالي    | ٠,٨٩              |
|                                                                     | الثالث: الاستقلال الأكاديمي | ٠,٩١              |
| الثاني:                                                             | -                           | ٠,٩١              |
| الثالث:                                                             | -                           | ٠,٩٢              |
| الدرجة الكلية للاستبيان                                             |                             | ٠,٩٥              |



تشير نتائج جدول (٥) أن مُعاملات (ألفا كرونباخ) تراوحت من (٠,٨٩) إلى (٠,٩٥)، وجميعها موجبة ومرتفعة؛ ممّا يشير إلى تمتّع أداة الدراسة بالثبات. الاستبيان في صورته النهائية:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أوليّة عن عيّنة الدراسة من حيث (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي).

الجزء الثاني: اشتمل على محاور وأبعاد وعبارات أداة الدراسة كالتالي:  
المحور الأوّل: واقع استقلاليّة الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، واشتمل على (٣ أبعاد) كالتالي:

- البعد الأوّل: الاستقلال الإداري (٨ عبارات) من (١ - ٨).
  - البعد الثاني: الاستقلال المالي (٨ عبارات) من (٩ - ١٦).
  - البعد الثالث: الاستقلال الأكاديمي (٥ عبارات) من (١٧ - ٢١).
- المحور الثاني: التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، واشتمل على (١٣ عبارة) من (٢٢ - ٣٤).
- المحور الثالث: مقترحات تطويريّة من شأنها أن تعمل على تفعيل استقلالية الجامعات في ضوء نظام الجامعات الجديد، واشتمل على (١٥ عبارة) من (٣٥ - ٤٩).
- تصحيح أداة الدراسة:

تمّ استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرّج لتصحيح استجابات عيّنة الدراسة على الاستبيان، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (قليلة جداً)، والدرجة (٢) للاستجابة (قليلة)، والدرجة (٣) للاستجابة (متوسطة)، والدرجة (٤) للاستجابة (كبيرة)، والدرجة (٥) للاستجابة (كبيرة جداً)، ووفقاً للمقياس الخماسي تمّ استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

$$\text{مدى الاستجابة} = \text{أعلى درجة} - \text{أقل درجة} = ٥ - ١ = ٤$$

$$\text{طول الفئة} = \text{مدى الاستجابة} / \text{عدد فئات الاستجابة} = ٤ / ٥ = ٠,٨٠$$

جدول (٦) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدراسة

| الاستجابة  | المتوسط الحسابي    |
|------------|--------------------|
| قليلة      | ١ - أقل من ١,٨١    |
| قليلة جداً | ١,٨١ - أقل من ٢,٦١ |
| متوسطة     | ٢,٦١ - أقل من ٣,٤١ |
| كبيرة      | ٣,٤١ - أقل من ٤,٢١ |
| كبيرة جداً | ٤,٢١ - ٥           |

### الأساليب الإحصائية:

١. المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة الدراسة لكل عبارة/بُعد/محور.
٢. الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت استجابات عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.
٣. اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات (الجامعة - المنصب القيادي).
٤. اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق في حالة كانت قيمة (ف) دالة إحصائية.
٥. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (النوع الاجتماعي).

### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمَّ عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول والذي تمثل في " ما واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؟" فقد تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد المحور الأول، وحساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، والتي تُمثِّل الدرجة الكلية للمحور الأول، وكانت النتائج كالتالي:



جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد.

| الترتيب | واقع التمكين | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | المحور الأول/ الأبعاد             |
|---------|--------------|-------------------|-----------------|-----------------------------------|
| ٢       | متوسطة       | ٠,٨٦              | ٣,٣٨            | البعد الأول: الاستقلال الإداري    |
| ٣       | متوسطة       | ٠,٨٧              | ٣,١٨            | البعد الثاني: الاستقلال المالي    |
| ١       | كبيرة        | ٠,٨٩              | ٣,٧٧            | البعد الثالث: الاستقلال الأكاديمي |
| ===     | متوسطة       | ٠,٨٥              | ٣,٣٩            | الدرجة الكلية للمحور الأول        |

تشير نتائج جدول (٧) إلى أنَّ واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية هي بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي عام (٣,٣٩)، ويلاحظ أنَّ البُعد الثالث (الاستقلال الأكاديمي) جاء في الترتيب الأول من حيث واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، يليه البُعد الأول (الاستقلال الإداري) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، ثمَّ البُعد الثالث (الاستقلال المالي) جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وفيما يلي نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات كلِّ بُعد من أبعاد المحور الأول (واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية):

#### البعد الأول: الاستقلال الإداري

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاستقلال الإداري.

| م | العبرة                                                                                             | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع الاستقلال |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------|-------------------|----------------|
| ٨ | رئيس الجامعة لديه السلطة الكاملة في إدارة شؤون الجامعة دون الإخلال بالسياسة العامة للدولة.         | ١       | ٣,٦٦            | ٠,٨٥              | كبيرة          |
| ٥ | تمارس الجامعة صلاحيتها الكاملة في اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير شفافة تضعها الجامعة. | ٢       | ٣,٦٣            | ٠,٧٨              | كبيرة          |
| ٤ | تمارس الجامعة صلاحيتها الكاملة من تخطيط، وتنفيذ، وإشراف، وتقويم.                                   | ٣       | ٣,٥٥            | ٠,٩١              | كبيرة          |

| م | العبارة                                                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع الاستقلال |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ٢ | تمتع الجامعة بالصلاحيات الكاملة في تحديد أهدافها بما يتناسب مع بيئتها التعليمية.                         | ٣,٥٢            | ٠,٩٥              | كبيرة          |
| ٦ | تمارس الجامعة صلاحيتها الكاملة في اختيار وتعيين الموظفين العاملين فيها وفق معايير شفافة تضعها الجامعة.   | ٣,٢٨            | ٠,٦٦              | متوسطة         |
| ٧ | تمارس الجامعة الصلاحيات الكاملة في تكليف وتعيين القيادات الأكاديمية فيها وفق معايير شفافة تضعها الجامعة. | ٣,٢٥            | ٠,٩٢              | متوسطة         |
| ٣ | تمتع الجامعة بوضع هيكلها الإداري وتنظيمه دون تدخل خارجي.                                                 | ٣,١٩            | ٠,٨٩              | متوسطة         |
| ١ | تمتع الجامعة بالصلاحيات الكاملة بوضع سياساتها التعليمية.                                                 | ٢,٩٤            | ٠,٦٨              | متوسطة         |
|   | المتوسط العام                                                                                            | ٣,٣٨            | ٠,٨٦              | متوسطة         |

تشير نتائج جدول (٨) أنَّ واقع الاستقلال الإداري بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية هو بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (٣,٣٨)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٩٤) إلى (٣,٦٦)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الاستقلال الإداري للجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد مازال حديث العهد، ويحتاج إلى المزيد من تضافر الجهود من المختصين والخبراء للخروج بالنتائج المستهدفة لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحمدان (٢٠١٩ م) التي أظهرت نتائجها أنَّ الاستقلال الإداري للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية جاءت بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع دراسة عسيري (٢٠٢٤ م) التي أظهرت نتائجها أنَّ الاستقلال الإداري لجامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد جاءت بدرجة كبيرة.

البُعد الثاني: الاستقلال المالي:



جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاستقلال المالي.

| م             | العبارة                                                                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع الاستقلال |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١٦            | تمتع الجامعة بصلاحيات قبول التبرعات والهبات دون الحاجة إلى الموافقات الخارجية.                      | ٣,٥٢            | ٠,٨٦              | كبيرة          |
| ١٢            | تعمل الجامعة على ربط مخصصاتها المالية وإنفاقها وفق مؤشرات مركز الأداء وكفاءة الإنفاق.               | ٣,٣٨            | ٠,٨٨              | متوسطة         |
| ١٣            | تمتع الجامعة بصلاحيات عقد شركات استثمارية مع شركات ومؤسسات داخلية وخارجية.                          | ٣,٣٧            | ٠,٦٦              | متوسطة         |
| ٩             | يوجد بالجامعة هيكل تنظيمي للإدارة المالية يعمل على توفير الموارد المالية، وتنميتها، وكيفية توزيعها. | ٣,٢٥            | ٠,٧٦              | متوسطة         |
| ١١            | يتم تخصيص الاعتمادات المالية للجامعة حسب الهيكلية المالية والإدارية المعتمدة لكل جامعة.             | ٣,٠٩            | ٠,٩١              | متوسطة         |
| ١٥            | تمتع الجامعة بحريّة التصرف المالي للعوائد والأوقاف التابعة لها.                                     | ٣,٠٨            | ٠,٩٥              | متوسطة         |
| ١٠            | تمتع الجامعة من خلال مجالسها بالحرية الكاملة في التصرف بميزانياتها بما يحقق أهدافها.                | ٢,٩١            | ٠,٨٦              | متوسطة         |
| ١٤            | يحق للجامعة حرية التصرف في أراضيها ومبانيها وأصولها المادية الأخرى بما يحقق أهدافها.                | ٢,٨٣            | ٠,٧٩              | متوسطة         |
| المتوسط العام | ٣,١٨                                                                                                | ٠,٨٧            | متوسطة            |                |

تشير نتائج جدول (٩) إلى أنَّ واقع الاستقلال المالي بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية هو بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (٣,١٨)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٨٣) إلى (٣,٥٢)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الجامعات ما زالت تعتمد اعتماداً كبيراً على الميزانية الحكومية في إدارة شؤونها المالية، بالإضافة إلى أنَّها قد تفتقر إلى ذوي الخبرة والكفاءة للتخطيط وإدارة شؤونها المالية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حمدان (٢٠١٩م) التي أظهرت نتائجها أنَّ درجة تحقيق الاستقلال المالي للجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية جاءت بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة

عسيري التي أُكِّدت كذلك على أنَّ درجة الاستقلال المالي لجامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديد جاء بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: الاستقلال الأكاديمي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاستقلال الأكاديمي.

| م             | العبارة                                                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع الاستقلال |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| ١٧            | تتمتع الجامعة بصلاحيات تحديد شروط قبول الطلبة الملتحقين وفق سياساتها الأكاديمية.                         | ٤,١٢            | ٠,٦٨              | كبيرة          |
| ١٩            | تتمتع الجامعة بصلاحياتها الكاملة في إنشاء كراسي بحثية جديدة.                                             | ٣,٧٦            | ٠,٨٦              | كبيرة          |
| ٢١            | تتمتع الجامعة بصلاحيات في تحديد معايير عالية الجودة في منح الدرجات العلمية.                              | ٣,٧٥            | ٠,٨٧              | كبيرة          |
| ٢٠            | تتمتع الجامعة بصلاحيات وضع مؤشرات ومعايير جودة البحث العلمي بما يتماشى مع المعايير الدولية.              | ٣,٧٥            | ٠,٩٢              | كبيرة          |
| ١٨            | تتمتع الجامعة بصلاحياتها الكاملة في فتح التخصصات العلمية، وبرامج الدراسات العليا حسب احتياجاتها الفعلية. | ٣,٤٨            | ٠,٩٨              | كبيرة          |
| المتوسط العام | ٣,٧٧                                                                                                     | ٠,٨٩            | كبيرة             |                |

تشير نتائج جدول (١٠) إلى أنَّ واقع الاستقلال الأكاديمي بالجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية هو بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٧٧)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٤٨) إلى (٤,١٢)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الجامعات تمارس الاستقلال الأكاديمي بكل حرية؛ لذلك يعتبر الأكثر ممارسةً من واقع استقلالية الجامعات، حيث حققت الجامعات السعودية مؤشرات عالية في التصنيفات العالمية؛ ممَّا دعم واقع الاستقلال الأكاديمي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحميدان (٢٠١٩م) التي أظهرت درجة الاستقلال الأكاديمي بالجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية



وكانت بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة عسيري (٢٠٢٤م) التي أُكِّدت على توافر مؤشرات الاستقلال الأكاديمي بجامعة نجران في ضوء نظام الجامعات الجديدة، وجاءت بدرجة كبيرة. وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي)؟

أولاً: المقارنة حسب الجامعة:

للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية تُعزى لمتغير الجامعة، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١١) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد حسب الجامعة

| البُعد                      | مصادر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| الأول: الاستقلال الإداري    | بين المجموعات  | ٦١,٨٥          | ٢            | ٣٠,٩٢          | ٤٧,٤٧    | ٠,٠٠              |
|                             | داخل المجموعات | ١٥٩,٥٩         | ٢٤٥          | ٠,٦٥           |          |                   |
|                             | الكلية         | ٢٢١,٤٤         | ٢٤٧          |                |          |                   |
| الثاني: الاستقلال المالي    | بين المجموعات  | ٦٣,٧٥          | ٢            | ٣١,٨٧          | ٣٠,٦٨    | ٠,٠٠              |
|                             | داخل المجموعات | ٢٥٤,٥٢         | ٢٤٥          | ١,٠٤           |          |                   |
|                             | الكلية         | ٣١٨,٢٧         | ٢٤٧          |                |          |                   |
| الثالث: الاستقلال الأكاديمي | بين المجموعات  | ٦٠,٨٩          | ٢            | ٣٠,٤٥          | ٥٠,٩٨    | ٠,٠٠              |
|                             | داخل المجموعات | ١٤٦,٣١         | ٢٤٥          | ٠,٦٠           |          |                   |
|                             | الكلية         | ٢٠٧,٢٠         | ٢٤٧          |                |          |                   |

|               |                |     |       |       |      |
|---------------|----------------|-----|-------|-------|------|
| بين المجموعات | ٦٠,٠٢          | ٢   | ٣٠,٠١ | ٤٣,٣٣ | ٠,٠٠ |
| الدرجة الكلية | داخل المجموعات | ٢٤٥ | ٠,٦٩  |       |      |
| الكلية        | ٢٢٩,٦٧         | ٢٤٧ |       |       |      |

تشير نتائج جدول (١١) إلى أنَّ قيم (ف) تراوحت من (٣٠,٦٨) إلى (٥٠,٩٨)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير الجامعة، ولتحديد اتجاهات الفروق تمَّ استخدام اختبار (شيفيه)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٢): اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق في واقع استقلالية الجامعات السعودية حسب الجامعة

| البعد               | الجامعة                 | المتوسط الحسابي | جامعة الملك سعود | جامعة الأمير عبد الرحمن | جامعة الملك عبد العزيز |
|---------------------|-------------------------|-----------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| الاستقلال الإداري   | جامعة الملك سعود        | ٣,٩٥            | -                | *٠,٦٥                   | *١,٤١                  |
|                     | جامعة الأمير عبد الرحمن | ٣,٣٠            | -                | -                       | *٠,٤٩                  |
|                     | جامعة الملك عبد العزيز  | ٢,٨١            | -                | -                       | -                      |
| الاستقلال المالي    | جامعة الملك سعود        | ٣,٧٧            | -                | *٠,٦٩                   | *١,١٦                  |
|                     | جامعة الأمير عبد الرحمن | ٣,٠٨            | -                | -                       | *٠,٤٧                  |
|                     | جامعة الملك عبد العزيز  | ٢,٦١            | -                | -                       | -                      |
| الاستقلال الأكاديمي | جامعة الملك سعود        | ٤,١٩            | -                | *٠,١١                   | *١,٠٧                  |
|                     | جامعة الأمير عبد الرحمن | ٤,٠٨            | -                | -                       | ١,٠٦                   |
|                     | جامعة الملك عبد العزيز  | ٣,١٢            | -                | -                       | -                      |
| الدرجة الكلية       | جامعة الملك سعود        | ٣,٩٤            | -                | *٠,٥٤                   | *١,١٣                  |
|                     | جامعة الأمير عبد الرحمن | ٣,٤٠            | -                | -                       | *٠,٥٩                  |
|                     | جامعة الملك عبد العزيز  | ٢,٨١            | -                | -                       | -                      |

أشارت نتائج جدول (١٢) اختبار (شيفيه) إلى أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، حسب متغير الجامعة كالتالي:



- وجود فروق في جميع الأبعاد بين جامعة الملك سعود وكلٍّ من جامعتي (جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل - جامعة الملك عبد العزيز)، والفروق لصالح جامعة الملك سعود؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها هو الأعلى، ويعود السبب في ذلك: اعتبار جامعة الملك سعود جامعة بادرت بنفسها بالاستقلالية من خلال تنويع مصادر دخلها، وتوفير مستقبل مالي مستدام من خلال دعم الأنشطة البحثية، والشراكة مع القطاعات الخاصة؛ حيث حصلت على الاعتماد من عام ٢٠١٠م، كما أظهرت النتائج وجود فروق في جميع الأبعاد بين جامعة الأمير عبد الرحمن بن فيصل وجامعة الملك عبد العزيز، والفروق لصالح جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل، حيث كان المتوسط الحسابي لها هو الأعلى.

ثانيًا: المقارنة حسب المنصب الإداري:

للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير المنصب الإداري، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد حسب المنصب الإداري

| البعد                       | مصادر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| الأول: الاستقلال الإداري    | بين المجموعات  | ٢,١٦٤          | ٢            | ١,٠٨٢          | ١,٢٠٩    | ٣٠٠               |
|                             | داخل المجموعات | ٢١٩,٢٧٣        | ٢٤٥          | ٨٩٥٠           |          |                   |
|                             | الكلية         | ٢٢١,٤٣٧        | ٢٤٧          |                |          |                   |
| الثاني: الاستقلال المالي    | بين المجموعات  | ٣,٠٨٣          | ٢            | ١,٥٤١          | ١,١٩٨    | ٣٠٤               |
|                             | داخل المجموعات | ٣١٥,١٨٤        | ٢٤٥          | ١,٢٨٦          |          |                   |
|                             | الكلية         | ٣١٨,٢٦٧        | ٢٤٧          |                |          |                   |
| الثالث: الاستقلال الأكاديمي | بين المجموعات  | ٣,٨١٥          | ٢            | ١,٩٠٧          | ٢,٢٩٧    | ١٠٣               |
|                             | داخل           | ٢٠٣,٣٨٨        | ٢٤٥          | ٨٣٠            |          |                   |

| البعد         | مصادر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| الدرجة الكلية | المجموعات      |                |              |                |          |                   |
|               | الكلية         | ٢٠٧,٢٠٢        | ٢٤٧          |                |          |                   |
|               | بين المجموعات  | ٣٢٥٠           | ٢            | ١٦٣٠           | ١٧٤٠     | ٨٤١٠              |
|               | داخل المجموعات | ٢٢٩,٣٤٥        | ٢٤٥          | ٩٣٦٠           |          |                   |
|               | الكلية         | ٢٢٩,٦٧١        | ٢٤٧          |                |          |                   |

تشير نتائج جدول (١٣) إلى أن قيم (ف) تراوحت من (٠,١٧٤) إلى (٢,٢٩٧)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0,05$ ) لجميع المحاور والأبعاد بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير المنصب الإداري.

ثالثاً: المقارنة حسب النوع الاجتماعي:

للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات واقع استقلالية الجامعات السعودية حسب النوع الاجتماعي

| البعد                       | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------------------|--------|--------------|-------------------|
| الأول: الاستقلال الإداري    | ذكر             | ١٨٨   | ٣,٤٣            | ٠,٩٦              | ١,٤٦   | ٢٤٦          | ٠,١٥              |
|                             | أنثى            | ٦٠    | ٣,٢٢            | ٠,٩١              |        |              |                   |
| الثاني: الاستقلال المالي    | ذكر             | ١٨٨   | ٣,٢٦            | ١,٠٩              | ١,٩٢   | ٢٤٦          | ٠,٠٦              |
|                             | أنثى            | ٦٠    | ٢,٩٢            | ١,٢٥              |        |              |                   |
| الثالث: الاستقلال الأكاديمي | ذكر             | ١٨٨   | ٣,٧٥            | ٠,٩٢              | ٠,٥٧   | ٢٤٦          | ٠,٥٧              |
|                             | أنثى            | ٦٠    | ٣,٨٣            | ٠,٩٠              |        |              |                   |



| البعد         | النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط |          | قيمة ت | درجات |           | الدلالة |
|---------------|-----------------|-------|---------|----------|--------|-------|-----------|---------|
|               |                 |       | الحسابي | المعياري |        | الحرة | الإحصائية |         |
| الدرجة الكلية | ذكر             | ١٨٨   | ٣,٤٤    | ٠,٩٦     | ١,٣٤   | ٢٤٦   | ٠,١٨      |         |
|               | أنثى            | ٦٠    | ٣,٢٥    | ٠,٩٨     |        |       |           |         |

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٥٧) إلى (١,٩٢)، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq ٠,٠٥$ ) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وللإجابة على السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية؟ فقد تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على كل عبارات المحور الثاني (التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية)، وأيضاً حساب المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات، والتي تُمثّل الدرجة الكلية للمحور الثاني، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد

| م  | العبرة                                                                                                                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع التحديات |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|
| ٣٢ | الاعتماد الكبير لدى بعض الجامعات على التمويل الحكومي الذي تقدمه الدولة؛ ممّا يجعلها تحت سيطرة ومراقبة الدولة لميزانيتها الجامعية.       | ٤,٦٥            | ٠,٥٣              | كبيرة جداً    |
| ٣١ | البيروقراطية الإدارية الزائدة السائدة في بعض الجامعات.                                                                                  | ٤,٦١            | ٠,٧٢              | كبيرة جداً    |
| ٢٢ | صعوبة الاستقلال المالي للجامعات؛ لقلة كفاية الموارد الذاتية لتحقيق منظومة استثمارية بحيث تمكن الجامعات من الاستغناء عن التمويل الحكومي. | ٤,٤٤            | ٠,٦٦              | كبيرة جداً    |
| ٣٣ | الضعف الذي يعاني منه بعض الجامعات في إدارة نفسها ذاتياً في ظلّ ما يفرضه نظام الجامعات الجديد من الاستقلالية.                            | ٤,٢٨            | ٠,٧٨              | كبيرة جداً    |

| م             | العبارة                                                                                                  | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | واقع التحديات |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------|-------------------|---------------|
| ٢٤            | غموض مفهوم الاستقلالية لدى بعض أفراد مجتمع الجامعات من أكاديميين وقيادات.                                | ٥       | ٤,٢٣            | ٠,٩٢              | كبيرة جداً    |
| ٣٠            | الضعف الذي يعاني منه بعض الجامعات في البنى الإدارية والأكاديمية والمالية.                                | ٦       | ٤,١٨            | ٠,٩١              | كبيرة         |
| ٢٦            | غموض الرؤية لدى بعض القيادات الجامعية في تطبيقهم للاستقلالية.                                            | ٧       | ٤,١٧            | ٠,٩٢              | كبيرة         |
| ٢٩            | ضعف الخطط الموضوعة نحو التدرج في تطبيق الاستقلالية حسب اختلاف خصائص الجامعات وإمكانياتها.                | ٨       | ٤,٠٦            | ٠,٨٣              | كبيرة         |
| ٢٧            | نُدرة الخبرات المؤهلة إدارياً نحو تطبيق الاستقلالية في الجامعات.                                         | ٩       | ٤               | ٠,٨٠              | كبيرة         |
| ٢٥            | وجود القناعات لدى أفراد مجتمع الجامعات بضعف قدرة الجامعات على الاستقلالية الإدارية والمالية والأكاديمية. | ١٠      | ٣,٩٧            | ٠,٧٧              | كبيرة         |
| ٣٤            | ضعف قدرة بعض الجامعات على وضع هيكل تنظيمي يتناسب مع مفهوم استقلال الجامعات.                              | ١١      | ٣,٩٤            | ٠,٩٧              | كبيرة         |
| ٢٣            | غموض الآليات التي يتم بها اختيار القيادات الجامعية.                                                      | ١٢      | ٣,٨٥            | ٠,٩٦              | كبيرة         |
| ٢٨            | مقاومة استقلالية الجامعات لدى بعض أفراد مجتمع الجامعة.                                                   | ١٣      | ٣,١٧            | ٠,٧٦              | متوسطة        |
| المتوسط العام | ٤,١٢                                                                                                     | ٠,٧٦    | كبيرة           |                   |               |

تشير نتائج جدول (١٥) أنَّ التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية هي بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٤,١٢)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,١٧) إلى (٤,٦٥)، ويمكن تفسير ذلك بسبب الاصطدام بين معايير وقيم وسلوكيات النظام الجامعي القديم والنظام الجامعي الحديث، بالإضافة إلى ضعف وجود خطط استراتيجية متدرجة نحو تطبيق الاستقلالية للجامعات الحكومية أدَّى إلى هذه النتيجة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢م) التي أكدت بدرجة عالية جداً أن هناك العديد من المعوقات التي تُحُدُّ من تطبيق الاستقلالية بالجامعات الحكومية الناشئة وفق نظام الجامعات الحديثة، وكذلك دراسة باسعيد (٢٠٢٠م) التي أكدت كذلك أن هناك صعوبات تُحُدُّ من تطبيق الاستقلالية بالجامعات السعودية بدرجة عالية، ودراسة



البصير (٢٠٢١م) التي توصلت إلى أنَّ هناك صعوبات تواجه استقلالية الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بدرجة عالية، ودراسة الغامدي (٢٠٢٢م) التي أكدت أن هناك تحديات إدارية ومالية بدرجة عالية تتحد من الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية.

وللاجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغيرات (الجامعة - المنصب القيادي - النوع الاجتماعي)؟  
أولاً: المقارنة حسب الجامعة:

للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير الجامعة، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد حسب الجامعة

| مصادر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| بين المجموعات  | ٦,٩٨٢          | ٢            | ٣,٤٩١          | ٨,٩٦٤    | ٠٠٠               |
| داخل المجموعات | ٩٥,٤١٦         | ٢٤٥          | ٣٨٩٠           |          |                   |
| الكلية         | ١٠٢,٣٩٨        | ٢٤٧          |                |          |                   |

تشير نتائج جدول (١٦) إلى أنَّ قيم (ف) بلغت (٨,٩٦٤)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير الجامعة، ولتحديد اتجاهات الفروق تمَّ استخدام اختبار (شيفيه)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٧) اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق في التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية حسب الجامعة

| الجامعة                 | المتوسط الحسابي | جامعة الملك سعود | جامعة الأمير عبد الرحمن | جامعة الملك عبد العزيز |
|-------------------------|-----------------|------------------|-------------------------|------------------------|
| جامعة الملك سعود        | ٣,٩١            | -                | *٠,٣٠                   | *٠,٣٧                  |
| جامعة الأمير عبد الرحمن | ٤,٢١            |                  | -                       | ٠,٠٧                   |
| جامعة الملك عبد العزيز  | ٤,٢٨            |                  |                         | -                      |

أشارت نتائج جدول (١٧) اختبار (شيفيه) إلى أن الفروق عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، حسب متغير الجامعة، بين جامعة الملك سعود وكلٍّ من (جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - جامعة الملك عبد العزيز)، وأن الفروق لصالح جامعة الملك سعود؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها هو الأعلى باعتبارها أولى الجامعات في المملكة، وتقع في العاصمة، وأكبر المدن في المملكة، وهذا أدى إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للفروق.

ثانيًا: المقارنة حسب المنصب الإداري:

للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير المنصب الإداري، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٨) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد حسب المنصب الإداري.

| مصادر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| بين المجموعات  | ٧,٦٨٤          | ٢            | ٣,٨٤٢          | ٩,٩٣٩    | .....             |
| داخل المجموعات | ٩٤,٧١٤         | ٢٤٥          | ٣٨٧٠           |          |                   |
| الكلية         | ١٠٢,٣٩٨        | ٢٤٧          |                |          |                   |

تشير نتائج جدول (١٨) إلى أنَّ قيم (ف) بلغت (٩,٩٣٩)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية،



تُعزى لمتغير المنصب الإداري، ولتحديد اتجاهات الفروق تمَّ استخدام اختبار (شيفيه)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١٩): اختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق في التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية حسب المنصب الإداري

| المنصب الإداري          | المتوسط الحسابي | وكيل | عميد | رئيس قسم |
|-------------------------|-----------------|------|------|----------|
| وكيل (جامعة/عمادة/كلية) | ٣,٩٤            | -    | ٠,٠٦ | ٠,٣٧*    |
| عميد (عمادة/كلية)       | ٤,٠٠            |      | -    | ٠,٣١*    |
| رئيس قسم                | ٤,٣١            |      |      | -        |

أشارت نتائج اختبار (شيفيه) إلى أنَّ الفروق عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، حسب متغير الجامعة بين رئيس قسم وكلٍّ من (وكيل (جامعة/عمادة/كلية) - عميد (عمادة/كلية)، والفروق لصالح رئيس قسم؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها هو الأعلى باعتبار رؤساء الأقسام هم الأكثر اندماجًا في العمل الإداري، والأقرب للمشاكل والتحديات التي تظهر في الأقسام.

ثالثًا: المقارنة حسب النوع الاجتماعي:

للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، تمَّ استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد حسب النوع الاجتماعي

| النوع الاجتماعي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|-----------------|-------|-----------------|-------------------|----------|--------------|-------------------|
| ذكر             | ١٨٨   | ٤,٠٥            | ٠,٦٦              | ٣,٢٢     | ٢٤٦          | ٠,٠٠٠             |
| أنثى            | ٦٠    | ٤,٣٥            | ٠,٥٤              |          |              |                   |

تشير نتائج جدول (٢٠) إلى أنَّ قيمة (ت) بلغت (٣,٢٢)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين متوسطات درجات التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والفروق لصالح الإناث، حيث كان المتوسط الحسابي لمن هو الأعلى باعتبار أنَّ القيادات الأكاديمية من الإناث تواجه تحديات للتغير أكثر من القيادات الأكاديمية من الذكور؛ ممَّا أدى إلى ارتفاع المتوسط.

وللإجابة عن السؤال الخامس: ما الاستراتيجية المقترحة التي من شأنها تفعيل تطبيق استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ من خلال الدراسة النظرية والدراسة الاستطلاعية لآراء الخبراء في مجال التعليم الجامعي بالمملكة، تمَّ وضع خطة استراتيجية لاستقلالية الجامعات بالمملكة العربية السعودية في ضوء النظام الجديد للجامعات؛ حيث تشتمل الخطة على المراحل التالية:

أولاً: منطلقات ومصادر الخطة الاستراتيجية:

تنطلق الخطة الاستراتيجية الخاصة باستقلالية الجامعات السعودية من خلال ما يلي:

- نظام الجامعات الجديد.

- رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- الخطة الاستراتيجية للتعليم الجامعي (آفاق).

- الخطة الاستراتيجية للجامعات السعودية المستقلة.

- نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة.

- نتائج الدراسة الحالية.

ثانياً: تشخيص الوضع الراهن:

لتشخيص الوضع الراهن للجامعات السعودية في ضوء النظام الجديد للجامعات، فقد تمَّ استخدام تحليل SW لتحليل البيئة الداخلية (القوة والضعف)، وذلك كما يلي:



| نقاط القوة S                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | نقاط الضعف W                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>رؤساء الجامعات لديهم السلطة الكاملة في إدارة شؤون الجامعة.</p> <p>تمارس الجامعات صلاحيتها الكاملة في اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير شفافة.</p> <p>تمارس الجامعات صلاحيتها الكاملة من تخطيط، وتنفيذ، وإشراف، وتقييم.</p> <p>تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة في تحديد أهدافها بما يتناسب مع بيئتها التعليمية.</p> <p>تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة لقبول التبرعات والهبات.</p> <p>تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة لتحديد شروط القبول وفق سياساتها الأكاديمية.</p> <p>تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة لإنشاء الكراسي البحثية الجديدة.</p> <p>تتمتع الجامعات بصلاحيتها الكاملة في تحديد معايير الجودة لمنح الدرجات العلمية.</p> <p>تتمتع الجامعات بصلاحيتها الكاملة في تحديد معايير جودة البحث العلمي بما يتماشى مع المعايير العلمية.</p> <p>تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة في فتح برامج علمية للدراسات العليا تتواءم مع مستهدفات الرؤية وسوق العمل.</p> | <p>لا تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة في تعيين القيادات الأكاديمية.</p> <p>لا تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة في وضع الهياكل والسياسات العامة بالجامعة.</p> <p>لا تتمتع الجامعات بالصلاحيات الكاملة في إنفاق مخصصاتها المالية، وعقد الشراكات الاستثمارية مع الشركات والمؤسسات الداخلية والخارجية.</p> <p>لا تتمتع الجامعات بالقدرة الكاملة على تخصيص الاعتمادات المالية حسب الهيكل المالي والإداري المعتمد.</p> <p>لا تتمتع الجامعات بالحرية الكاملة للتصرف في ميزانيتها، وأراضيها، ومبانيها، وأصولها المادية.</p> |

ولتحليل البيئة الخارجية للجامعات السعودية OT (الفرص والتحديات)، فقد استخدمت الباحثة تحليل PEST لتحليل العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، والتي تم استخراجها من الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة، وذلك كما يلي

| نقاط الفرص                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | نقاط التحديات                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>١. رؤية المملكة ٢٠٣٠:</p> <p>رؤية ٢٠٣٠ تسعى لتحديث الجامعات من خلال تطوير نظام تعليمي متنوع ومستقل؛ مما يدفع نحو المزيد من الاستقلالية، ويدعم الرؤية لتعزيز الكفاءة والتميز بما يساعد الجامعات على تحقيق مرونة في اتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية. (الحمدان والبقمي، ٢٠١٩م).</p> <p>٢. برنامج التحول الوطني:</p> <p>يأتي برنامج التحول الوطني كأحد البرامج الرئيسة لرؤية ٢٠٣٠،</p> | <p>١. الاعتماد المالي على الحكومة:</p> <p>رغم التوجه نحو تنوع مصادر التمويل، لا تزال الجامعات السعودية تعتمد بشكل كبير على التمويل الحكومي، وهذا يجعل الجامعات مُقيدة بالميزانيات الحكومية، والقرارات المالية الوطنية؛ مما يُعوق قدرتها على اتخاذ قرارات مالية مستقلة. (باسعيد، ٢٠٢٠م).</p> <p>٢. البنية التنظيمية التقليدية:</p> <p>العديد من الجامعات تعمل تحت نظام إداري مركزي تقليدي يتطلب موافقات حكومية في كثير من الجوانب الإدارية</p> |

والأكاديمية، وهذه الثبينة التنظيمية قد تُعيق مرونة الجامعات في اتخاذ قرارات سريعة تتعلق بتطوير المناهج أو البرامج الجديدة؛ مما يؤثر على قدرة الجامعات على الاستجابة لتحديات السوق، وسرعة التغيرات. (باسعيد، ٢٠٢٠م).

٣. التغيرات الثقافية والإدارية:

تحقيق استقلالية الجامعات تتطلب تغييرات ثقافية وإدارية داخل الجامعات، والانتقال من نظام يعتمد على توجيهات حكومية إلى نظام يتمتع بالاستقلالية قد يواجه مقاومة من بعض الأكاديميين والإداريين الذين اعتادوا على نمط الإدارة المركزية؛ مما يصعب عملية التحول. (الداود، ٢٠٢١م).

٤. نقص الخبرات في إدارة الموارد المالية:

مع تحقيق الاستقلالية، تتطلب الجامعات القدرة على إدارة مواردها المالية بشكل فعال، وهذا التحدي يظهر بشكل خاص في غياب الخبرات المتقدمة في مجال إدارة الاستثمارات والشراكات مع القطاع الخاص؛ مما قد يؤثر على قدرة الجامعات على استثمار مواردها بكفاءة. (الداود، ٢٠٢١م).

٥. تحديات الجودة والرقابة:

تحقيق الاستقلالية قد يؤدي في بعض الأحيان إلى نقص في الرقابة المباشرة من قبل الحكومة، وهو ما قد يثير مخاوف بشأن تراجع معايير الجودة في التعليم والبحث العلمي، وتحقيق التوازن بين الاستقلالية والرقابة يُعد تحدياً لضمان استمرارية الجودة العالية في العملية التعليمية. (البصير، ٢٠٢١م).

٦. التنافسية العالمية:

مع السعي نحو الاستقلالية، يتعين على الجامعات السعودية أن تتنافس مع الجامعات العالمية لجذب الطلاب الدوليين والمواهب الأكاديمية، وهذا يتطلب تطوير برامج أكاديمية وبحثية تنافسية على المستوى العالمي، وهو ما قد يكون تحدياً في ضوء محدودية الموارد والتجارب السابقة. (البصير، ٢٠٢١م).

٧. تحقيق توازن بين الاستقلالية والمساءلة:

الجامعات المستقلة تحتاج إلى توازن دقيق بين التمتع بالحرية الإدارية والمالية، وبين الالتزام بالمساءلة أمام المجتمع والحكومة، وقد يواجه القادة الأكاديميون صعوبات في تحقيق هذا التوازن، خصوصاً في

حيث يهدف إلى تطوير البنية التحتية للجامعات، وتخفيض الابتكار والتنوع في مصادر التمويل؛ مما يوفر فرصاً لتحقيق استقلالية أكبر في الإدارة والتمويل. (الخطة التنفيذية لبرنامج ٢٠٢١-٢٠٢٢ التحول الوطني).

٣. التوسع في الشراكات مع القطاع الخاص:

تشهد المملكة حالياً توسعاً كبيراً في التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص؛ مما يتيح للجامعات فرصاً للحصول على تمويل من مصادر مختلفة، وتقليل اعتمادها على التمويل الحكومي، وهذا التعاون يُوفر للجامعات القدرة على تطوير مشاريع بحثية وبرامج أكاديمية جديدة تلبي احتياجات السوق (الغامدي، ٢٠٢٢م).

٤. تعزيز البحث العلمي والابتكار:

الحكومة السعودية تولي اهتماماً كبيراً بتعزيز البحث العلمي من خلال إنشاء مراكز بحثية، وتمويل الأبحاث، ويمكن أن تُسهم هذه الجهود في تعزيز استقلالية الجامعات من خلال منحها القدرة على إدارة الأبحاث والمشاريع بصورة مستقلة. (البصير، ٢٠٢١م).

٥. تنوع مصادر التمويل:

تشجيع الجامعات على الاعتماد على مصادر تمويل بديلة (مثل: الرسوم الدراسية، والتبرعات، والشراكات مع القطاع الخاص، والاستثمارات)، يُسهم في تحقيق استقلاليتها المالية، وهذا التنوع في مصادر الدخل يسمح للجامعات بتخطيط استراتيجي طويل الأمد بعيداً عن التقلبات الاقتصادية. (سفر، ٢٠٢١م).

٦. تحديد التشريعات التي تدعم الاستقلالية:

تحديد التشريعات الجديدة التي تدعم استقلالية الجامعات يُعد فرصة كبيرة، حيث بدأت المملكة في وضع لوائح وقوانين تسمح للجامعات بإدارة شؤونها الإدارية والأكاديمية بشكل أكثر استقلالية، مع تعزيز نظام المساءلة والشفافية. (الداود، ٢٠٢١م).

٧. التوجه نحو التعليم الرقمي:

التوسع في التعليم الرقمي والتعليم عن بُعد يوفر فرصاً جديدة للجامعات لتحقيق استقلالية أكاديمية، ومن خلال تطوير برامج تعليمية إلكترونية مستقلة يمكن للجامعات توسيع نطاق وصولها للطلاب المحليين والدوليين، وزيادة مصادر الدخل.

٨. الدعم الحكومي، والتشجيع على الاستقلالية:



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>بداية مرحلة الانتقال نحو الاستقلالية. المنيع (٢٠٢٠م).</p> <p>٨. نقص الشراكات المستدامة مع القطاع الخاص:</p> <p>رغم أن المملكة تُشجع الجامعات على بناء شراكات مع القطاع الخاص، إلا أن إقامة شراكات طويلة الأمد ومستدامة بين الجامعات والقطاع الخاص لا يزال تحديًا، فقد يكون بعض القطاعات الخاصة غير معتاد على التعاون مع الجامعات في البحث والتطوير؛ مما يضعف فرصة تحقيق التمويل البديل. (المنيع، ٢٠٢٠م).</p> <p>٩. البيروقراطية والتشريعات:</p> <p>إجراءات البيروقراطية الحكومية والتشريعات التي لا تزال غير مرنة في بعض الجوانب، تُعيق بعض الجامعات عن إتخاذ خطوات فعّالة نحو الاستقلالية الكاملة، والتحدي يكمن في تحديث التشريعات لضمان توفير بيئة قانونية مرنة تدعم تحقيق الاستقلالية. (المنيع، ٢٠٢٠م).</p> <p>١٠. تحديات في تطوير الموارد البشرية:</p> <p>الانتقال إلى نظام أكثر استقلالية يتطلب كوادر أكاديمية وإدارية متمكّنة، ومع ذلك قد تواجه الجامعات تحديات في تطوير المهارات القيادية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وخاصة في مجالات إدارة الأعمال والتمويل والشراكات.</p> <p>١١. الاستدامة في تنويع مصادر التمويل:</p> <p>رغم الجهود المبذولة لتنويع مصادر التمويل، قد تواجه الجامعات صعوبات في الحفاظ على استدامة التمويل من المصادر البديلة؛ مثل: التبرعات، والرسوم الدراسية، والاستثمارات، وهذا يتطلب خططًا استثمارية مدروسة وشراكات طويلة الأجل مع القطاع الخاص. (المنيع، ٢٠٢٠م).</p> <p>١٢. العلاقة مع الجهات الحكومية:</p> <p>الجامعات لا تزال بحاجة إلى التنسيق مع الجهات الحكومية المختلفة، خاصة فيما يتعلق بسياسات التعليم والتمويل، وتحقيق استقلالية كاملة قد يتطلب إعادة هيكلة العلاقة بين الجامعات والحكومة لضمان تحقيق مصالح الطرفين.</p> | <p>تولجّه الحكومة السعودية نحو تشجيع الجامعات على تبني نموذج الاستقلالية يُعدّ من أهم الفرص المتاحة، ووزارة التعليم تعمل على دعم الجامعات لتحقيق استقلالية إدارية ومالية أكبر؛ ممّا يمكنها من اتخاذ القرارات المتعلقة بمناهجها وبرامجها التعليمية بشكل أكثر مرونة. (البصير، ٢٠٢١م).</p> <p>٩. زيادة الطلب على التعليم الجامعي:</p> <p>الطلب المتزايد على التعليم الجامعي -سواء من المواطنين السعوديين أو من الطلاب الدوليين- يتيح للجامعات فرصًا للنمو والتوسع؛ ممّا يساعدها على تحقيق استقلال مالي أكبر من خلال الرسوم الدراسية والتعاون الدولي. (العتيبي، ٢٠٢٢م).</p> <p>١٠. الدور العالمي للسعودية في التعليم:</p> <p>سعي المملكة لتعزيز مكانتها كوجهة تعليمية عالمية من خلال استقطاب الطلاب والباحثين الدوليين يُعزّز استقلالية الجامعات، حيث يمكنها تقديم برامج تعليمية وبحثية تنافسية على مستوى عالمي؛ ممّا يزيد من مواردها، ويقلل من الاعتماد على الدعم الحكومي. (العتيبي، ٢٠٢٢م).</p> <p>١١. توظيف تقنية المعلومات والذكاء الاصطناعي:</p> <p>الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي في الإدارة الأكاديمية والتعليمية يمكن أن يساعد الجامعات السعودية على تطوير أنظمة تعليمية مرنة ومستقلة؛ ما يُسهم في تحقيق استقلالية أكبر في الإدارة الأكاديمية وإدارة الموارد. (باسعيد، ٢٠٢٠م).</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

ومن خلال الجدول السابق يمكن القول بأن أبرز الفرص التي تدعم استقلالية الجامعات في المملكة العربية السعودية تتمثل في التوجهات الطموحة لرؤية ٢٠٣٠، وبرنامج التحول الوطني، والشراكات مع القطاع الخاص، وتعزيز البحث العلمي، وتطوير التشريعات الداعمة للاستقلالية، وهذه الفرص تُمكن الجامعات من زيادة مرونتها المالية والإدارية، وتحقيق تميز أكاديمي يتماشى مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمملكة، في حين يتمثل أبرز التحديات التي تواجه استقلالية الجامعات بالمملكة في الاعتماد المالي على الحكومة، والتغيرات الثقافية والإدارية، وضمان معايير الجودة، ومع ذلك يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال تطوير خطط استراتيجية مدروسة، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص، وتحسين المهارات القيادية والإدارية، والاستقلالية تتطلب تحوُّلاً شاملاً في الثقافة الأكاديمية والإدارية، إلى جانب بيئة تشريعية مرنة تدعم هذا التحول.

ثالثاً: تحديد الرؤية والرسالة:

(الرؤية): جامعات سعودية مستقلة ذات صفة اعتبارية خلال ٢٠٣٠م.

(الرسالة): تحقيق استقلالية متكاملة للجامعات السعودية وفق نظام الجامعات الجديد تُمكنها من القيادة الذاتية، والتطوير المستدام بما يُعزِّز التميز الأكاديمي والبحثي، ويدعم قدراتها على تجويد طرائق التعليم، والاستجابة لاحتياجات المجتمع والاقتصاد الوطني من خلال تمكين القيادات الجامعية، وتوسيع نطاق الشراكات المحلية والدولية، مع ضمان المساءلة والشفافية لتحقيق الريادة الإقليمية والعالمية.

رابعاً: الأهداف الاستراتيجية لاستقلالية الجامعات:

الهدف الاستراتيجي الأول: «تحقيق استقلال إداري شامل للجامعة يُمكنها من اتخاذ قراراتها الإدارية والتنظيمية بكفاءة ومرونة بما يُعزِّز قدرتها على الاستجابة للتغيرات السريعة في بيئة الجامعات، ويدعم تحقيق التميز المؤسسي».

الهدف الاستراتيجي الثاني: «تحقيق استقلال مالي شامل للجامعة من خلال تنويع مصادر التمويل، وتحسين إدارة الموارد المالية، وزيادة الكفاءة في تخصيص الميزانيات؛ ممَّا يُعزِّز القدرة على اتخاذ قرارات مالية مستقلة، ويدعم استدامة الأنشطة الأكاديمية والبحثية».



الهدف الاستراتيجي الثالث: «تحقيق استقلال أكاديمي شامل للجامعة يُمكنها من اتخاذ القرارات الأكاديمية بحريّة ومرونة، بما يُعزّز من قدرتها على تقديم برامج تعليمية مبتكرة ومتوافقة مع احتياجات سوق العمل، ويُعزّز البحث العلمي والابتكار، ويُحقّق التميّز الأكاديمي على المستويين المحلي والدولي».

خامساً: الخطة التنفيذية:

| الهدف الاستراتيجي                                                                                                                                                                                                                       | الأهداف الإجرائية                                                                                      | مؤشرات التحقق                                                                                                                                                                                | المخرجات المتوقعة                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الهدف الاستراتيجي الأوّل:<br>«تحقيق استقلال إداري شامل للجامعة يُمكنها من اتّخاذ قراراتها الإدارية والتنظيمية بكفاءة ومرونة، بما يُعزّز من قدرتها على الاستجابة للتغيّرات السريعة في بيئة التعليم العالي، ويدعم تحقيق التميّز المؤسسي». | تعزيز الحوكمة الرشيدة في الجامعة.                                                                      | - تشكيل مجلس إدارة مستقل للجامعة يتضمّن مُمثّلين من القطاعات الأكاديمية والصناعية.<br>- وضع سياسات ولوائح إداريّة تتيح للجامعة مرونة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالشؤون الأكاديمية والمالية. | - تسريع عملية اتخاذ القرارات على مختلف المستويات الإدارية.                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                         | تحسين كفاءة العمليات الإدارية من خلال تطوير نُظُم إدارة داخلية فعّالة تضمن سرعة ومرونة اتخاذ القرارات. | - حوسبة العمليات الإدارية من خلال تطبيق نظام إدارة موارد المؤسسات (ERP).<br>- تقليل البيروقراطية، وتقليص المدة الزمنية اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية.                                     | - تقليل البيروقراطية، وتحسين كفاءة العمليات الإدارية.<br>- زيادة الكفاءة التنظيمية في جميع الأقسام والإدارات.<br>- تطوير هيكل إداري مرن وفَعّال يمكنه التكيف مع متطلبات النمو والتوسع. |
|                                                                                                                                                                                                                                         | تمكين القيادات الجامعية من اتخاذ القرارات الاستراتيجية.                                                | - تقديم برامج تدريبية لتطوير المهارات القيادية والإدارية لدى المسؤولين في الجامعة.<br>- إنشاء وحدات تحليل بيانات لدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية.                                           |                                                                                                                                                                                        |

| المخرجات المتوقعة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | مؤشرات التحقق                                                                                                                                                                                                                                                                                  | الأهداف الإجرائية                                                                                                                                   | الهدف الاستراتيجي                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إنشاء نظام تنسيق داخلي يربط بين الإدارات الأكاديمية والإدارية.</li> <li>- تحسين التواصل الداخلي بين الكليات والوحدات الإدارية لضمان اتساق القرارات.</li> </ul>                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>تحقيق تكامل بين الكليات والوحدات الإدارية لضمان اتخاذ قرارات متناسقة تدعم الأهداف العامة للجامعة.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- تحقيق تنوع في مصادر تمويل الجامعة بما يدعم استدامة الأنشطة الأكاديمية والبحثية.</li> <li>- زيادة الكفاءة في إدارة الموارد المالية، والاستثمارات الجامعية.</li> <li>- تقليل الاعتماد على التمويل الحكومي المباشر، وتحقيق استقلال مالي كامل.</li> <li>- تعزيز قدرة الجامعة على اتخاذ قرارات مالية مستقلة، وتوجيه الموارد نحو الأولويات الاستراتيجية.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إنشاء وحدات متخصصة لتطوير العلاقات مع القطاع الخاص بما يشمل الشراكات والاستثمارات.</li> <li>- زيادة عدد المنح والتمويلات من الشركات الخاصة والجهات المانحة.</li> <li>- تطوير برامج التعليم المستمر والبرامج التنفيذية لجذب إيرادات إضافية.</li> </ul> | تنوع مصادر التمويل                                                                                                                                  | <p>الهدف الاستراتيجي الثاني: «تحقيق استقلال مالي شامل للجامعة من خلال تنوع مصادر التمويل، وتحسين إدارة الموارد المالية، وزيادة الكفاءة في تخصيص الميزانيات؛ مما يُعزِّز القدرة على اتخاذ قرارات مالية مستقلة، ويدعم استدامة الأنشطة الأكاديمية والبحثية».</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- اعتماد نظام إدارة موارد مالية (ERP) لإدارة الميزانيات بشكل فعال.</li> <li>- تطوير خطة مالية تشمل الأهداف طويلة الأمد، والاستثمارات المستقبلية.</li> <li>- تقليل التكاليف التشغيلية من خلال تحسين الكفاءة والإنتاجية.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>تطبيق نظم مالية متطورة لتحسين الكفاءة في إدارة الموارد المالية المتاحة للجامعة.</li> </ul>                   |                                                                                                                                                                                                                                                               |



| المخرجات المتوقعة | مؤشرات التحقق                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | الأهداف الإجرائية                                                                                                                     | الهدف الاستراتيجي |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إنشاء صندوق استثماري للجامعة يتخصص في استثمارات منخفضة المخاطر ومستدامة.</li> <li>- تحديد نسبة من الميزانية العامة للاستثمار في مشروعات استراتيجية طويلة الأجل.</li> <li>- توظيف الخبراء الماليين لإدارة المحافظ الاستثمارية وتقديم التوصيات الاستراتيجية.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>إنشاء صناديق استثمارية تدير جزءاً من أموال الجامعة بما يحقق عوائد استثمارية مستقرة.</li> </ul> |                   |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- زيادة عدد عقود الشراكة مع الشركات لتوفير تمويل بحثي وبرامج تدريبية.</li> <li>- إنشاء حاضنات أعمال ومراكز ابتكار داخل الجامعة تدعمها الشركات المحلية والدولية.</li> <li>- تقديم برامج تعليمية مدفوعة بالشراكة مع القطاعات الصناعية.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>توسيع نطاق التعاون مع الشركات والمؤسسات من خلال الشراكات البحثية والتعليمية.</li> </ul>        |                   |
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إنشاء وحدات للمراجعة الداخلية تراقب سير العمليات المالية وفق المعايير الدولية.</li> <li>- تقديم تقارير دورية شفافة حول الميزانيات والإنفاق لأصحاب المصلحة كافة.</li> <li>- تطبيق نظم حوكمة مالية تضمن اتخاذ القرارات المالية بناءً على دراسات وتقييمات دقيقة.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>تعزيز المراقبة والشفافية المالية.</li> </ul>                                                   |                   |

| المخرجات المتوقعة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | مؤشرات التحقق                                                                                                                                                                                                                                                     | الأهداف الإجرائية                                                                                                         | الهدف الاستراتيجي                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- تعزيز الحرية الأكاديمية في تطوير البرامج والمناهج بما يتماشى مع احتياجات الطلاب وسوق العمل.</p> <p>- تحسين جودة الأبحاث، وزيادة الإنتاج العلمي المستقل على المستويين المحلي والدولي.</p> <p>- تطوير أساليب تدريس مبتكرة ترتقي بتجربة الطلاب التعليمية، وتزيد من قدرتهم على التكيف مع التغيرات السريعة.</p> <p>- تعزيز القدرة التنافسية للجامعة على المستوى العالمي من خلال الشراكات الأكاديمية والبحثية.</p> | <p>- تطوير برامج دراسية جديدة استجابة للتطورات العالمية، ومتطلبات سوق العمل.</p> <p>- إعادة هيكلة المناهج الحالية بما يُعزِّز الابتكار، ويُطوِّر مهارات الطلاب.</p> <p>- تشجيع التعاون بين الكليات لتصميم برامج متعدّدة التخصصات.</p>                             | <p>تطوير المناهج والبرامج الأكاديمية بشكل مستقل.</p>                                                                      | <p>الهدف الاستراتيجي الثالث: «تحقيق استقلال أكاديمي شامل للجامعة يُمكنها من اتخاذ القرارات الأكاديمية بحريّة ومرونة، بما يُعزِّز من قدرتها على تقديم برامج تعليمية مبتكرة ومتوافقة مع احتياجات سوق العمل، ويُعزِّز البحث العلمي والابتكار، ويُحقِّق التميّز الأكاديمي على المستويين المحلي والدولي».</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>- زيادة عدد الأبحاث المنشورة في مجلات دولية مرموقة.</p> <p>- إنشاء مراكز بحثية متخصصة داخل الجامعة تركز على قضايا استراتيجية وطنية وعالمية.</p> <p>- تعزيز تمويل الأبحاث العلمية من مصادر متعددة؛ مثل: الشراكات مع القطاع الخاص والمنظمات الدولية.</p>         | <p>تمكين أعضاء هيئة التدريس من تحديد أولويات البحث العلمي بما يتماشى مع احتياجات المجتمع والتوجهات العالمية دون قيود.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>- تطوير واستخدام تقنيات تعليمية حديثة؛ مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم المجهن.</p> <p>- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول أحدث طرق وأساليب التدريس.</p> <p>- زيادة استخدام المشاريع التعاونية والتعليم العملي لتطبيق المعرفة النظرية.</p> | <p>تمكين الأكاديميين من اختيار وتطبيق طرق تدريس حديثة ومبتكرة تُسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب.</p>                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |



| المخرجات المتوقعة | مؤشرات التحقق                                                                                                                                                                                                                        | الأهداف الإجرائية                                                                                 | المهدف الاستراتيجي |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|                   | - زيادة عدد الشراكات الأكاديمية وبرامج التبادل الطلابي وأعضاء هيئة التدريس.<br>- توقيع اتفاقيات تعاون مع جامعات دولية لتقديم برامج دراسية مشتركة.<br>- تنفيذ برامج دكتوراه مشتركة ودعم الأبحاث الممولة بالتعاون مع جهات دولية.       | توسيع التعاون الأكاديمي مع الجامعات والمؤسسات البحثية العالمية لتعزيز القدرة الأكاديمية والبحثية. |                    |
|                   | - إنشاء لجان مشتركة بين الكليات لتطوير برامج دراسات عليا وبحوث متعددة التخصصات.<br>- زيادة عدد البرامج الأكاديمية التي تجمع بين أكثر من تخصص لدعم التعلم المتكامل.<br>- تشجيع مشاركة الكليات المختلفة في تطوير مشاريع بحثية تعاونية. | دعم التعاون الداخلي بين مختلف الكليات والتخصصات لتطوير برامج مشتركة تخدم احتياجات متعددة.         |                    |

سادسًا: مرحلة المتابعة والتقييم:

هذه المرحلة لها أهمية كبرى في نجاح تطبيق الاستراتيجية لتحقيق أهدافها؛ حيث تتسم بالاستمرارية، وتهدف إلى:

- المتابعة والتأكد من كل هدف استراتيجي.
- متابعة الأهداف، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتصحيح عند الانحراف.
- متابعة المتغيرات في البيئة الخارجية للملاءمة الاستراتيجية للواقع.

- التقييم بحيث يتضمن مجموعة من المعايير لتقويم تطبيق الاستراتيجية، والتأكد من تحقيق الأهداف، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وتقديم التغذية الراجعة.

سابعاً: متطلبات التطبيق:

- اقتناع القيادات العليا بالجامعات لتطبيق الاستراتيجية.
- توافر المتطلبات المادية لتطبيق الاستراتيجية.
- نشر الثقافة لتدعيم الاستراتيجية.
- نشر البرامج التدريبية لتطبيق الاستراتيجية.
- تطوير الأنظمة واللوائح الجامعية لتدعيم الاستراتيجية.
- ثامناً: المعوقات المحتملة التي قد تحول دون تطبيق الاستراتيجية:
- قلة الدعم والاهتمام للقيادات العليا لتطبيق الاستراتيجية.
- قصور تطبيق الآليات والبرامج والمبادرات التي تتضمنها الاستراتيجية.
- العوائق المالية والمادية لتطبيق الاستراتيجية.
- ضعف الوعي بأهمية تطبيق الاستراتيجية.
- مقاومة التغيير من قبل أفراد المجتمع نحو تطبيق الاستراتيجية.
- نقص التدريب المقدم لتطبيق الاستراتيجية.



### التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تُوصي الدراسة بـ:
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة لتفعيل استقلالية الجامعات السعودية، ووضْعها موضع التنفيذ من قِبَل القيادات الجامعية.
  - إجراء الدراسات التنبؤية حول ما يمكن أن تتضمنه استقلالية الجامعات السعودية من نتائج في المستقبل.
  - إجراء دراسات مقارنة بين استقلالية الجامعات السعودية، واستقلالية الجامعات العالمية؛ كجامعات أمريكا وبريطانيا.

## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو عباد، هبة توفيق والقحطاني، سعيد محمد (٢٠٢٢م)، استقلالية الجامعات كمدخل لتطوير الإدارة الجامعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة دفا تر بواكس، السياسة الصناعية وتنمية المبادلات الخارجية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، مج ١١، ع (١)، ١٤٨-١٦٥.
- الأحمري، إلهام محمد علي (٢٠١٨م)، الاحتياجات التنموية لاستقلالية الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، استراتيجية مقترحة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ج ١، ع (١٠)، ١٧٢-١٤١.
- البصير، خالد عبد الكريم سليمان (٢٠٢١م)، استقلالية الجامعات السعودية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء الخبرات الأمريكية والبريطانية، تصور مقترح، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج ٢٧، ع (١٢)، ٣٣١-٢٣٩.
- باسعيد، ابتسام عبد الله عمر (٢٠٢٠م)، استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، دراسة استشرافية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، س ٤١، ع (١٥٥)، ٨١-١٠٢.
- الحمدان، أمل راشد والبقي، مريم شارع (٢٠١٩م)، استقلالية الجامعات السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية وتطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج (٦٢)، ١٩١-٢٤١.
- الداود، عبد المحسن سعد (٢٠١٧م)، مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، بحث مقدم لمؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م، جامعة القصيم، ٤١٩-٤٤٢.
- الداود، منيرة عبد العزيز عبد الله (٢٠٢١م)، مقومات استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادتها، مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، جامعة حفر الباطن، ع (٢)، ٦٥-١٠٦.
- حمرون، ضيف الله غضيان (٢٠١٨م)، متطلبات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أساتذة الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مج ٣٠، ع (٣)، ٤٥٣-٤٨٧.
- سفر، منال عبد الرحمن محمد (٢٠٢١م)، استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد، سيناريوهات بديلة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ع (١١)، ٦٧-١١٧.
- العتيبي، منيرة نايف ناصر (٢٠٢٢م)، استقلالية الجامعات الناشئة في ضوء النظام الجديد للجامعات في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع (١٢)، ١٤٩-٢٠٦.



عسيري، أحمد سعيد عبد الله (٢٠٢٤م)، مدى توافر مؤشرات استقلالية الجامعات السعودية في ضوء نظام الجامعات الجديد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ع (١٧)، ١١٥-١٥٨.

الغامدي، حمدان أحمد والزهراني، عبد الله محمد عبد الله (٢٠٢٢م)، تحديات الاستقلال الذاتي للجامعات السعودية وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، جامعة الملك سعود نموذجاً، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٤٦، ع (١)، ٢٦٥-٣٠٩.

المنيع، الجوهرة عبد الرحمن (٢٠٢٠م)، درجة تحقيق متطلبات الميزة التنافسية لجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر قيادات الجامعة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٢٠، وأهم المعوقات التي تواجهها، مجلة الفتح، (٨٣)، ٢٣٧-٢٥٩.

نظام الجامعات السعودية الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/٢٧)، تاريخ ١٤٤١/٣/٢هـ (١٤٤٢م)، الطبعة الأولى، فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض.

### ترجمة المراجع العربية:

- Abu Ubada, Heba Tawfiq & Al-Qahtani, Saeed Mohammed (2022), University Autonomy as an Approach to Developing University Administration from the Perspective of Faculty Members in Private Universities in Riyadh, Saudi Arabia, Notebooks of Bouadeqs (in Arabic), Industrial Policy and Foreign Trade Development, Abdelhamid Ben Badis University, Mostaganem, Vol. 11, No. (1), pp. 148-165.
- Al-Ahmari, Ilham Mohammed Ali (2018), Developmental Needs for the Autonomy of Saudi Universities in Light of Vision 2030: A Proposed Strategy, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, Vol. 1, No. (10), pp. 141-172.
- Al-Basir, Khaled Abdul Karim Suleiman (2021), The Autonomy of Saudi Universities to Achieve Competitive Advantage in Light of American and British Experiences: A Proposed Vision, Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, Vol. 27, No. (12), pp. 239-331.
- Al-Dawood, Abdulmohsen Saad (2017), The Responsibility of Saudi Universities in Achieving Vision 2030, Paper presented at the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030, Qassim University, pp. 419-442.
- Al-Dawood, Muneera Abdul Aziz Abdullah (2021), Elements of Autonomy in Saudi Public Universities from the Perspective of Their Leadership, Journal of Hafar Al-Batin University for Educational and Psychological Sciences (in Arabic), Hafar Al-Batin University, No. (2), pp. 65-106.
- Al-Ghamdi, Hamdan Ahmed & Al-Zahrani, Abdullah Mohammed Abdullah (2022), Challenges of University Autonomy in Saudi Arabia and Ways to Overcome Them from the Perspective of Academic Leaders: King Saud University as a Model, Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, Vol. 46, No. (1), pp. 265-309.

- Al-Hamdan, Amal Rashid & Al-Buqami, Maryam Share'a (2019), The Autonomy of Saudi Universities in Light of American Expertise and the Aspirations of Vision 2030, The Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Vol. (62), pp. 191-241.
- AL-haimi,B.Ibrahim,D and Abhamid,M(2019) .An Investi gation of the Carrent Autonomg Status of the Malaysian Public and Private universities An Empirical Result F G I C 2 and Coufer ence on Governance and Integrity 2019,KnE Social Sciences,347-363.
- Al-Munayy', Jawhara Abdul Rahman (2020), The Degree of Achieving Competitive Advantage Requirements at Princess Nourah Bint Abdulrahman University from the Perspective of University Leaders in Light of Vision 2020, and the Main Challenges Facing It, Al-Fath Journal (in Arabic), No. (83), pp. 237-259.
- Al-Otaibi, Muneera Nayef Nasser (2022), The Autonomy of Emerging Universities in Light of the New University System in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences (in Arabic), Islamic University of Madinah, No. (12), pp. 149-206.
- Asiri, Ahmed Said Abdullah (2024), The Availability of Indicators of University Autonomy in Saudi Universities in Light of the New University System from the Perspective of Faculty Members at Najran University, Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences (in Arabic), Islamic University of Madinah, No. (17), pp. 115-158.
- Basayed, Ibtisam Abdullah Omar (2020), The Autonomy of Public Universities in Saudi Arabia: A Prospective Study, Gulf Arab Message (in Arabic), Arab Bureau of Education for the Gulf States, Vol. 41, No. (155), pp. 81-102.
- Saudi Universities System, issued by Royal Decree No. (M/27), dated 2/3/1441 AH (2020), First Edition, King Fahd National Library Catalog, Riyadh.

#### المراجع الأجنبية:

- Anamaria, Groza. (2024). Autonomy of Universities and Judicial Review: Irreconcilable Concepts?. Perspectives of Law and Public Administration, doi: 10.62768/plpa/2024/13/1/16
- Andika, Erdi., Christian, Philip. (2022). What is Independent From the Independent Campus ?. 1(1):14-16. doi: 10.57235/jpa.v1i1.4
- Chetna, Trivedi. (2024). The Crisis of University Autonomy in India: A Critical Reflection on the Policy Framework. Journal of Asian and African Studies, doi: 10.1177/00219096241230478
- Christensen, Tom. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy?. Higher Education , 62 , 503-517 . <http://doi.org/10.1007/S10734-010-9401-Z>
- Dawson, Michelle. (2013). Resilience: The role of optimism, perceived parental autonomy support and perceived social support. . <http://doi.org/10.11114/JETS.V1I2.137>
- Fabriz, Sabine., Mendzheritskaya, Julia., & Stehle, Sebastian. (2021). Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19. Frontiers in Psychology , 12 . <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733554>



- Hamroun, Daifallah Ghadyan (2018), Requirements for the Autonomy of Emerging Saudi Universities from the Perspective of Faculty Members in Educational Management and Leadership, Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, King Saud University, Vol. 30, No. (3), pp. 453-487.
- Holzer, Julia., Lüftenegger, Marko., Korlat, Selma., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, Barbara. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. Aera Open , 7 . <http://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Jamali, Amna Rasool., Bhutto, Arabella., Khakhely, M., & Sethar, W.. (2022). Impact of leadership styles on faculty performance: Moderating role of organizational culture in higher education. Management Science Letters . <http://doi.org/10.5267/j.msl.2021.8.005>
- Oksana, Bulvinska. (2024). University autonomy – a sufficient or necessary condition for the quality of higher education? experience of educational debates. Nepererna profesijna osvita : teorija i prakatika, 79(2):141-152. doi: 10.28925/2412-0774.2024.2.11
- Oipian.Ararat L. (2017) .University Autonomy in Ukraine: Higher Education Corruption and the State .Communist and Post- Communist Studies ,P P.233-243.
- Massen,p,Gomitzka,A,Fumasoli,T,(2017),University Reform and Institutional Autonomy;AFramework for Analysing the Living Autonomy ,Higher Education Quarterly.71(3)1-13.
- PhD, O., Vorobyova., Public, Administration. (2019). Analysis of the autonomy of universities in europe. doi: 10.26886/2414-634x.3(30)2019.4
- Safar, Manal Abdul Rahman Mohammed (2021), The Autonomy of Saudi Universities in Light of the New Universities System: Alternative Scenarios, Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, No. (11), pp. 67-117.
- Sirat, M.. (2010). Strategic planning directions of Malaysia's higher education: university autonomy in the midst of political uncertainties. Higher Education , 59 , 461-473 . <http://doi.org/10.1007/S10734-009-9259-0>
- Sunyoung, Woo., Yunkyoung, Min. (2023). A Study on the Evolution of University Autonomy Related Higher Education Policy. Gyoyug jeongcihag yeon'gu, doi: 10.52183/kspe.2023.30.4.393
- UNESCO, "Higher Education in the World: 2020 Report".
- Vlasova. (2018). Autonomy of higher education institutions: analysis of the key European and International documents. 62-71. doi: 10.31874/2520-6702-2018-5-1-62-71
- Wang, L.. (2010). Higher education governance and university autonomy in China. Globalisation, Societies and Education, 88,477 - 495. <http://doi.org/10.1080/14767724.2010.537942>



واقع برامج التطور المهني في تجويد الممارسات  
البنائية لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة  
بمدينة الرياض

The Reality of Professional Development  
Programs in Enhancing Constructivist  
School Science Practices among Middle  
Teachers in Riyadh City

إعداد

أ.د. فهد بن سليمان الشايح

أستاذ المناهج وتعليم العلوم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

Prof. Fahad Suliman Alshaya

Science Education Professor Curriculum & Instruction Department Education College - King Saud  
University

Email: falshaya@ksu.edu.sa

أ. هلا بنت سليمان الشايح

محاضر في مناهج وتعليم العلوم - قسم المناهج وطرق  
التدريس كلية التربية - جامعة الملك سعود

Hala Suliman Alshaya, MED

Science Education Lecture Curriculum & Instruction  
Department Education College - King Saud  
University

Email: halshaya@ksu.edu.sa

أ. نورة بنت مساعد العتيبي

معلمة علوم بالمرحلة المتوسطة - مكتب تعليم قرطبة  
إدارة التعليم بالرياض

Norah Musaad Alotaibi, MED

Middle School Science Teacher Qordoba  
Educational office Riyadh Education Administration

Email: nurmusaad@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-023-005



## المستخلص

هدف البحث إلى التعرف إلى واقع برامج التطور المهني لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد ممارساتهن البنائية، وذلك عن طريق: (١) تحديد حاجاتهن للتطور المهني وفق أربعة أبعاد، هي: معرفة النظريات البنائية، والتخطيط للممارسات، والممارسات التدريسية، والممارسات التقويمية، واندرجت أربع ممارسات تفصيلية تحت كل بُعد، ومعرفة مدى مشاركتهن ببرامج تطور مهني تستهدفها خلال السنوات الثلاث السابقة. (٢) تحديد أنشطة التطور المهني المفضلة للمعلمات، ومدى ممارستهن لها في السنوات الثلاث الماضية. (٣) الكشف عن الفروق في الحاجات والأنشطة بناء على متغيري المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية. واتباع البحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على (٦٣) معلمة في مكتب تعليم قرطبة بالرياض. وبينت النتائج أن متوسط نسبة مشاركة المعلمات في برامج تستهدف تلك الأبعاد بلغت (٦٥٪)، وكان أكثرها استهدافاً بُعد "الممارسات التدريسية"، وأقلها بُعد "الممارسات التقويمية"، وأن درجة حاجة المعلمات المستقبلية للتطور المهني لبُعد "التخطيط للممارسات" "عالية"، و"متوسطة" لبقية الأبعاد. كما بينت النتائج أن جميع الأنشطة سبق أن مارستها المعلمات بنسب مشاركة "عالية" تجاوزت (٧٠٪)، عدا نشاط واحد سبق أن مارسته (٥٣,٢٪) من المعلمات، وهو "الدراسة النظامية". كما وضحت النتائج أن مستوى تفضيل المعلمات لأنشطة التطور المهني تراوحت بين مستوى "عالٍ" و"متوسط"، وكان أكثرها تفضيلاً "التطور الذاتي"، وأقلها "الدراسة النظامية". وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تُعزى للمؤهل الأكاديمي في تقدير الحاجات لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهلات عليا في بُعد "معرفة النظريات البنائية"، وكذلك في تفضيلهن لثلاثة أنشطة، هي: "الدراسة النظامية"، و"تطوير الممارسات في البيئة الصفية"، و"العمل التعاوني التفاعلي مع الآخرين". في حين لم تظهر فروق في بقية أبعاد الحاجات والأنشطة وفق متغير المؤهل، كما لم تظهر فروق وفق متغير الخبرة التدريسية.

**الكلمات المفتاحية:** برامج التطور المهني، أنشطة التطور المهني، حاجات التطور المهني، تجويد

الممارسات البنائية، معلمات العلوم.

### Abstract

This research aimed to identify the current state of professional development programs among middle school science teachers related to enhancing their constructivist practices, by: 1) identifying their needs according to: knowledge of constructivist theories, planning practices, teaching practices, and evaluative practices, and knowing their participation in professional development programs during the previous three years. 2) identify teachers' favorite activities, and their practicing in the past three years. 3) reveal significant differences in needs and activities based on the academic degree and teaching experience. Research followed the descriptive approach by applying a questionnaire to (63) female teachers in the Qordoba office in Riyadh. The results showed the average percentage of teachers' participation reached (65%), the needs were in "high degree" for the "planning practices" dimension, and "medium degree" for the rest dimensions, and all activities previously practiced with "high" degree which exceeding (70%), except "formal study" which was (53.2%). Also, the level of teachers' preference for activities ranged from "high" and "medium" degree, the most preferred was "self-development" and the least preferred was "formal study". Also, results showed that there were statistically significant differences attributable to academic degree in needs in favor of teachers with higher degree in the dimension of "knowledge of constructivist theories," as well as in their preference for three activities, namely: "formal study," "developing practices in the classroom environment," and "interactive collaborative work with others". While no significant differences appeared in the rest of the dimensions of needs and activities based on the academic degree, teaching experience.

**Keywords:** Professional development programs, professional development activities, professional development needs, enhancing constructivist practices, science teachers.



## المقدمة

تعدُّ النظرية البنائية إحدى نظريات التعلُّم التي قدمت تجديدًا في المجال التربوي وطرق التعامل مع المعرفة، وظهرت تطبيقاتها على جميع عمليات التعليم والتعلُّم، مما أدى إلى ظهور الاتجاه البنائي في تدريس العلوم، الذي أحدث تطويرًا في ممارسات التعليم والتعلُّم، من حيث التركيز على استيعاب المعرفة وتطبيقاتها، وتوظيفها في المواقف المختلفة. وأصبحت الممارسات القائمة على النظرية البنائية مطلبًا ملحًا في الوقت الحالي، وخصوصًا في تعليم العلوم، مع تنفيذ مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام" في جميع مدارس المملكة العربية السعودية، الذي يقوم على توظيف النظريات البنائية في التدريس، حيث تحول هدف التعليم من تزويد المتعلم بالمعلومات إلى إتاحة الفرصة له لبناء معارفه بنفسه، وبمساعدة أقرانه، حتى يصبح التعلُّم ذا معنى له.

ويؤكد التربويون أن تعليم العلوم عملية هدفها تنشيط المعرفة السابقة للمتعلم، وبناء المعرفة، واكتسابها، وفهمها، والاحتفاظ بها، واستخدامها، وذلك من منظور نمو المتعلم عقليًا ووجدانيًا ومهاريًا، وتكامل شخصيته من جميع جوانبها (الخليلي، ٢٠٢٢). وتؤكد النظرية البنائية أهمية المعرفة السابقة للمتعلم، إذ تعدُّ أساس التعلُّم الجديد، وتوظيف ما تعلمه في حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته، وكذلك الإجابة على تساؤلاته، وينبغي أن يمارس المتعلم جهدًا عقليًا وأدائيًا سواء كان ذلك فرديًا أو جماعيًا، بغية معالجة المعلومات الجديدة وربطها مع ما هو موجود في بنيته المعرفية (العدوان وداود، ٢٠١٦).

ولتحقيق التعلُّم البنائي في تعليم العلوم تحقيقًا فعالًا، لا بد أن يتغير دور المعلم؛ فبدلاً من أن يكون دوره مجرد نقل للمعلومات وتلقينها للمتعلمين، ينبغي أن يصبح مرشدًا وموجهًا وميسرًا للتعلُّم، وينبغي أيضًا أن تتغير أدواره وممارساته التدريسية، فيصبح المعلم بنائيًا، ويستطيع أن يهيئ بيئة تعليمية مناسبة للمتعلمين، ويدمجهم في أنشطة التعلُّم البنائي وفق الموقف التعليمي، ويثير فضولهم وأسئلتهم، ويحثهم على التأمل في معرفتهم السابقة، ويتفهم تفضيلات طلابه حتى يوفر لهم الخبرات المناسبة (Ploude & Alawlye, 2003). كما ينبغي للمعلم أن يشجع المتعلمين على التعبير عن تنبؤاتهم عند التعامل مع حلّ المشكلات، وأن يُمكنهم من التوظيف الأمثل للأدوات المختلفة، والاستفادة من جهد المجموعة، وأن يهيئ البيئة التي تؤدي إلى إحساس المتعلمين بأن

هذه المشكلات متعلقة بذواتهم، مع تعميق الفهم لديهم (الموسوي، ٢٠١٥). ويجب أن يكون معلم العلوم على وجه الخصوص معلمًا متمكنًا، ومعدًا مهنيًا، وعلميًا، وثقافيًا، ليقود العملية التعليمية بصورة جيدة، وتزداد أهمية معلم العلوم مع التقدم العلمي الهائل في العلم والتطور المعرفي المصاحب له، والتجديد المستمر في أساليب تعليم العلوم وتعلّمها.

لقد كُرسَ جهودٌ كبيرةٌ على مدار العقود الماضية لتعزيز تعليم العلوم عن طريق تنفيذ سياسات الإصلاح، ومراجعة المناهج الدراسية، وإطلاق مبادرات التطور المهني للمعلمين، وعلى الرغم من هذه المساعي الحثيثة، فإن تعليم العلوم لا يزال قاصرًا عن تلبية متطلبات تلك الجهود الإصلاحية (Deneroff, 2016). وحتى يكون تعليم العلوم ذا فعالية؛ لا بد من توظيف التطبيق العملي الفعّال القائم على الاستقصاء والممارسات العلمية والهندسية، وتطوير معرفة الطلاب، وتقييم مهارات الطلاب العلمية واتجاهاتهم ومعارفهم (Luft et al., 2022). وينبغي أن يمتلك معلمو العلوم معرفة تخصصية وفهمًا عميقًا لطبيعة العلوم، إذ إن معلمي العلوم غالبًا ما يُعرفون أنفسهم على أنهم مهنيون، ولديهم ارتباط عميق بالعلم (Ghung-Parsons, R., & Bailey, 2019)، وأنهم اختاروا العلوم خيارهم المهني (Beijaard et al., 2000). ومع ذلك، يستمر كثيرٌ منهم في استخدام أساليب التدريس التقليدية حتى بعد المشاركة في برامج التطور المهني المصممة لتعزيز التدريس القائم على الإصلاح (Deneroff, 2016).

وتبذل وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية جهودًا حثيثةً في تطوير المعلم والارتقاء بمستوى أدائه المهني، وتذليل التحديات التي تواجهه. وعملت على تطوير برامجها التربوية بما يتوافق والتوجهات الإصلاحية الحديثة، وذلك بتنفيذ العديد من المشروعات والبرامج التطويرية التي جعلت من أولوياتها نجاح عملية تطور المعلمين مهنيًا، ومنهم معلمو العلوم. ويمثل مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"، الذي ارتكز على ترجمة ومواءمة سلسلة عالمية متميزة في مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية لجميع صفوف التعليم العام من أبرز تلك الجهود. ومن أهم أهداف هذا المشروع التطور المهني للمعلمين من خلال الدعم والتطوير المستمر القائم على التوجهات التي بنيت عليها تلك المناهج، وهو الاتجاه البنائي في عمليات التعليم والتعلّم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).



ويأتي هذا المشروع مواكباً للمستجدات والمستحدثات للمواد التعليمية والنظريات التربوية، والاستفادة من التطور التقني في الاتصالات والمعلومات، ورفع مستوى الكفايات التعليمية للطلاب والمهنية للمعلمين في مادي الرياضيات والعلوم، مع الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تشدد على التمركز حول المتعلم والتعلم الذاتي. وتمثل رؤية هذا المشروع في تطوير قدرات الطلاب للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية، وبناء مفاهيم جديدة، وحلّ المشكلات، وابتكار المنتجات وتطويرها، والاتصال، واستخدام التقنية، وفق المعايير العلمية العالمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سياق التنافسية العالمي (وزارة التربية التعليم، د.ت). وتستند فلسفة المشروع على المبادئ العشرة الآتية: التعلم المتمركز حول المتعلم، والإثارة المعتمدة على الوسائط المتعددة، والتعلم بمدخل متعددة، وتبادل المعرفة والتواصل بها وتمثيلها بطرائق متعددة، والتعلم بالعمل التعاوني، والتعلم النشاط القائم على الاستكشاف والاستقصاء، وتنمية مهارات التفكير، وتنمية مهارات صناعة القرارات واتخاذها، وتنمية قدرات المتعلم على تقديم المبادرات المخططة، وربط المتعلم بسياقات حياتية حقيقية (وزارة التربية التعليم، د.ت). وبدأ تطبيق المشروع تدريجياً ابتداء من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ (٢٠٠٨/٢٠٠٩ م)، واكتمل تطبيقه في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ (٢٠١٤/٢٠١٥ م) في جميع مدارس المملكة العربية السعودية.

ومما لا شك فيه أن التنفيذ الفعال للمبادرات والمناهج التعليمية الجديدة لا يمكن أن يتحقق دون أن يصاحبها مشاركة المعلم في التخطيط لها وتنفيذها، فالمعلم هو المحرك الرئيس لنجاح تنفيذ المناهج الجديدة، والركن الرئيس في العملية التعليمية (Wallace & Loughran, 2012). وأشار الشايح (١٤٣٠ هـ) إلى أن أي مشروع إصلاحي للتعليم لا يصاحبه تطوير المعلم ابتداءً بسياسات ومعايير إعداده إلى آليات اختياره وتعيينه، وضمان تطوره المهني المستمر، يعدّ تطويراً ناقصاً لا يمكن أن يحقق أهدافه. لذلك فإنه لا بد من وجود برامج تطور مهني متكاملة تهتم بتطوير ممارسات معلمي العلوم بحيث تتوافق مع مبادئ النظريات البنائية، إذ هي أساس التوجهات التي قام عليها المشروع، وينبغي أن تحقق تلك البرامج حاجات المعلمين ذات الصلة بتلك المبادرات.

ومن جهة أخرى، تعدّ دراسة أنشطة التطور المهني المفضلة للمعلم من أهم القضايا ذات الصلة، إذ إن برامج التطور المهني ينبغي أن تصمم وفق رغبة المعلم، وتقدّم أنشطتها بناء على

تفضيلاته. وأشار الشايع (٢٠١٩) إلى أنَّ أنشطة برامج التطوُّر المهني المستمر يُمكن أن تُقسَّم إلى أربع مجالات رئيسة هي: (١) التطوُّر الذاتي، مثل: القراءة، والتدريب الفردي، والتعلُّم المستمر. (٢) تطوُّر الممارسات المهنية في البيئة الصفية، مثل: التأمل في الممارسات، والمعلم الباحث، وبرامج زيارات النظراء. (٣) العمل التعاوني الاجتماعي التفاعلي مع المعلمين، مثل: مجموعات الممارسة، ومجتمعات التعلُّم المهني، ومجموعات التواصل والتعلُّم الرقمية، وبرامج النصِّح والمشورة. (٤) المشاركة في البرامج التطويرية الجماعية مثل: المؤتمرات، وحلقات النقاش، وورش العمل، والتدريب بأشكاله المختلفة، ومجموعات التركيز، ومعاهد التدريب الصيفي.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن أغلب أنشطة التطور المهني المستمر التي تقدم للمعلمين يغلب عليها طابع "التقليدية" و"الانتقائية"، وتعدُّ ورش العمل أكثرها شيوعاً واستخداماً في التطور المهني، لكنها أكثر عرضة للنقد (Garet, 2001)، لأنها لا تتوافق غالباً مع الحاجات التي يرى المعلمون ضرورتها لتطورهم المهني، ولا توفِّر -غالباً- الوقت والمحتوى الكافيين لرفع مستوى معارف المعلمين، كما أنها لا تحفِّز المعلمين على إجراء تغييرات إيجابية في ممارساتهم الصفية، في حين تعدُّ البرامج الجماعية العامة التي تقدِّم في المؤتمرات والدورات التدريبية من الأمثلة على أنشطة التطور المهني التقليدية التي توفِّر مستويات سطحية من التعلُّم، حيث تكون أدوار المشاركين فيها سلبية. وأدى التأثير الضعيف لأنشطة التطور المهني التقليدية إلى تقديم أنشطة بديلة "أنشطة الإصلاح" التي تتم داخل المدرسة، وتتيح للمشاركين الربط المباشر بين أنشطة التطور المهني والممارسات الصفية، وبمشاركة خبراء يقضون وقتاً طويلاً مع المعلمين، ويفهمون أدوارهم وواقعهم، والتحديات الحقيقية التي يواجهونها؛ ومن ثمَّ تتحقق حاجات المعلمين وأهدافهم، مما ينعكس على تغيير إيجابي على ممارسات الصفية (Ball, 1996)، ويتأكد هذا النهج مع تنفيذ مشروعات الإصلاح الشاملة للمناهج.

وتصف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2009) التطور المهني الفعَّال بأنه مستمر وشامل للممارسة والتدريب وتقديم التغذية الراجعة، ويوفر الوقت الكافي والمتابعة البعيدة، ويشجع على بناء مجتمعات التعلُّم للمعلمين، بما يسمح للمعلمين بتبادل خبراتهم وتجاربهم بصورة منهجية، مع أهمية مشاركة المعلمين في أنشطة تعلُّم مهنية كذلك التي يستخدمها المعلمون مع طلابهم. ويتوافق هذا التوجه مع الرغبة المتزايدة في أن تكون المدارس مؤسسات تعلِّم. كما أن



النهج الذي يأخذ في الاعتبار مجتمعات ممارسة المعلمين ضروري لإحداث تغييرات جوهرية ومستمرة في تطوير معلمي العلوم. ويمكن تفعيل التعلّم البنائي الاجتماعي في برامج التطور المهني المستمر للمعلمين، وذلك بتكوين مجتمعات التعلّم والممارسة المهنية، وتطوير تدريس الموضوعات بممارسات تتضمن التأمل والتعلّم الجماعي، ويقتضي تفعيل التعلّم البنائي الاجتماعي عدم الفصل بين تعلّم المعلم وممارساته. فالمعرفة التربوية لا تُعدّ كياناً ثابتاً مستقلاً ومنفصلاً عن الفرد ذاته (Richardson, 1977). وبذلك، فإن أنشطة التطور المهني تحتاج إلى ضمان توفير مساحة نقاش واسعة بين المعلمين لتبادل الخبرات، ونقاش كيفية تطبيق ما تعلموه في تلك البرامج وفقاً لسياقهم الخاص، ومراجعة ممارساتهم الحالية، وإعمال التفكير في تطويرها.

وتشير دراسة جوسكي (Guskey, 2012) إلى أن أهم العوامل التي تجذب المعلمين إلى برامج التطور المهني اعتقادهم بأنّها سترفع مستوى معرفتهم ومهارتهم، وتسهم في نموهم، وتعزز فعاليتهم مع طلابهم. ويؤكد بيل وجيلبرت (Bell & Gilbert, 1996) أن الفرد يتعلم بفاعلية عندما يختار الأنشطة التي تتلاءم مع ظروفه. وينبغي أن توفر برامج التطور المهني المستمر فرصاً للمعلمين ليكون هناك تعاون نشط فيما بينهم، وتفتح لهم مجالات للمناقشة في القضايا المشتركة، في بيئة هادفة وداعمة ومرتبطة بالسياق الصفّي حتى يفهموا تجارب المعلمين الجديدة التي يُمكن أن تغير معتقداتهم وممارساتهم (Austin & Glover, 2005).

وعليه؛ فإن معتقدات واتجاهات المعلمين نحو برامج التطور المهني تمثل جانباً مهماً في نجاح تلك البرامج، وتحقيقها أهدافها. وقد سعت بعض الدراسات إلى معرفة معتقدات معلمي العلوم واتجاهاتهم حيال برامج التطور المهني المقدمة لهم، ومعرفة تفضيلاتهم المهنية لأنشطتها، ومن أحدث تلك الدراسات دراستي العتيبي والشايع (٢٠٢٣؛ ٢٠٢٤) اللتين هدفتا إلى تصنيف معتقدات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم بمحافظّة عفيف عن برامج التطور المهني المستمر وفق أربعة محاور رئيسة هي: البرامج التطويرية الجماعية، والتطور الذاتي، والممارسات المهنية في البيئة الصفّية، والعمل التعاوني الاجتماعي التفاعلي مع الآخرين. ففي الدراسة الأولى؛ توصل العتيبي والشايع (٢٠٢٣) إلى أنّ معلمي العلوم يعتقدون أنّ برامج التطور المهني ذات أهمية لهم، وهدفها تحديث المعرفة العلمية والمهنية، وتتسم هذه البرامج بتعدّد الخيارات وطرق الممارسة، وتدعم الاستمرارية والتعلّم المهني النشط، وتدعم تنوّع التجربة ومشاركة الخبرة، وتتيح لمعلمي العلوم

التفاعل والتواصل المهني والمشاركة الفاعلة في مجتمعات التعلم المهني سواء واقعياً أو افتراضياً؛ إلا أنّ بعض هذه البرامج تتسم بالتركيز على البُعد النظري والتقليدي خاصّة البرامج الجماعية. وفي الدراسة الثانية؛ توصل العتيبي والشايع (٢٠٢٤) إلى اتجاهات إيجابية للمعلمين في جميع المحاور وفئاتها، عدا فئة "الممانعة" ضمن محور البرامج التطويرية الجماعية، التي أظهرت اتجاهات سلبية، وخاصة تجاه البرامج النظرية التقليدية (غير التفاعلية) التي يكون المعلم فيها متلقياً سلبيّاً.

وأجريت عدداً من الدراسات المحلية لدراسة واقع التطور المهني لمعلمي العلوم، ومن تلك الدراسات التي تزامنت مع بدايات تنفيذ مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"، والتي طبقت على مستوى وطني، دراسة الشمراي وآخرين (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم من أربع إدارات تعليمية بالملكة، وتناولت تحديد نشاطات التطور المهني، ومصادرها، ومجالاتها، ومعوقاتها. وأسفرت نتائجها عن مشاركة المعلمين والمعلمات في برامج التطور المهني بدرجة "متوسطة"، وأن أكثر أنشطة التطور المهني ممارسة وبدرجة "عالية" هي: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، والمتابعة الهادفة للمستجدات ذات العلاقة بالعلوم، أو تعليمها عبر وسائل الإعلام المختلفة، والقراءات المتخصصة، ثم التواصل مع أولياء الأمور. في حين كان أقلها ممارسة وبدرجة ممارسة "ضعيفة"، هي: إجراء البحوث، ومواصلة الدراسات العليا، والإسهام في الإشراف على طلاب التربية الميدانية، وتدريب المعلمين، وكتابة التقارير النقدية، والمشاركة في اللجان التربوية والتخصصية. وجاءت ممارسة نشاطات أخرى بدرجة "متوسطة"، مثل: المشاركات في الدورات، وورش العمل، والمؤتمرات، والمحاضرات، وتبادل الزيارات مع المعلمين، والتواصل مع الخبراء في مجال التخصص.

وأجرى الشايع (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم المصاحب للمشروع، وذلك باستطلاع رأي (٢٠٢) من مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، والمشرفين والمشرفات على تنفيذ المشروع في جميع مناطق المملكة. وتوصلت الدراسة إلى حاجة لمعلمي ومعلمات العلوم بدرجة "عالية" إلى برامج التطور المهني في جميع المجالات التربوية (١٩ مجالاً ذات صلة بتوجهات المشروع)، كما أظهرت النتائج اختلافاً في تقدير العينة للحاجة في بعض المجالات وفق متغير الجنس (معلم ومعلمة). كما وجدت أن أكثر أساليب التطور المهني ممارسة من قبل المعلمين والمعلمات تلك التي تقع مسؤولية تنفيذها على مقدمي البرامج على نحو



رئيس، مثل: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي وتوجيهاته، والمشاركة في البرامج التدريبية وورش العمل التخصصية، وتبادل الزيارات الصفية، في حين كانت النشاطات التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية بالدرجة الأولى أقلها ممارسة، ومنها: إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية، وكتابة التقارير.

وبعد اكتمال تطبيق المشروع في جميع مدارس المملكة، أجريت عدد من الدراسات تناولت حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم، فهدفت دراسة الحربي والشمراني (٢٠١٦) إلى معرفة حاجات التطور المهني لمعلمي علوم المرحلة المتوسطة بمحافظة عنيزة من وجهة نظرهم، في ثلاثة محاور رئيسية، هي: الحاجات التربوية، والحاجات العلمية التخصصية، وحاجات دعم التطور المهني الذاتي المستمر. وتوصل البحث إلى أن تلك الحاجات جاءت بمتوسطات متقاربة في جميع المحاور، وكانت في مستوى حاجة "متوسطة". أمّا الحاجات التربوية فقد جاءت (٩) حاجات منها في درجة حاجة "عالية"، وكان أكثرها الحاجات ذات الصلة بالتخطيط من حيث التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وكيفية التعامل مع الطلاب الموهوبين، وذوي الحاجات الخاصة، والتعرف إلى فلسفة الكتاب وبنيته، والأسس التي قام عليها، في حين كانت بقية الحاجات (١٤) حاجة بدرجة حاجة "متوسطة". وركز محور حاجات التطور المهني الذاتي المستمر على الأنشطة التي يحتاجها المعلم لتساعده على تطوير ذاته بشكل مستمر، وجاءت (٦) حاجات بدرجة "عالية"، تمثلت في: التعرف إلى مفهوم التطور المهني الذاتي وكيفية تفعيله، والتعرف إلى المراكز والجمعيات ذات الصلة بتطوره المهني، وكيفية قيامه بإجراء البحوث، وكيفية التأمل في الممارسة عن تنفيذ الدرس، وفي نهاية الفصل أو العام الدراسي، وكيفية تحديث المعرفة العلمية في التخصص، وجاءت بقية الحاجات (٤) حاجات بدرجة حاجة "متوسطة". وأوصت الدراسة بأهمية تطوير المعلمين في القضايا التي تمكّنهم من التطور المهني المستمر، وإتاحة الفرصة لهم للالتحاق في برامج تطور مهني تتلاءم مع الموضوعات التي يتضمنها محتوى المقررات، مع ضرورة تقديم برامج تركز على فلسفة الكتب المقررة، ومتطلبات تدريسها.

وتقصت دراسة المحارف (٢٠٢١) الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في محافظة الأحساء في ضوء برامج التطور المهني القائمة على التعلّم النشط. وتوصلت إلى وجود حاجة "عالية" في المجالين المعرفي والمهني، وكان من أبرز حاجات المجال المعرفي: معرفة وسائل التطوير المهني المستمر

وأساليه، وتطوير المعرفة في مناهج وطرق تدريس العلوم، وتنمية التفكير، والمعرفة العلمية في مجال التخصص. وبينت نتائج البحث حاجات "عالية" للمعلمين في المجال المهني في: تطوير مهارات الاتصال الصفّي الفعّال، وتطوير مهارات حلّ المشكلات، واستراتيجيات التعلّم النشط، وكذلك تطوير مهارات التقويم، وبناء الأسئلة.

وهدفّت دراسة الحربي والنفسية (٢٠٢٣) إلى معرفة احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر مشرفي العلوم في الرياض، وفق ثلاثة محاور: دور تخطيط الوحدات التعليمية في التطوير المهني للمعلم، وإيجاد بيئات تفاعلية في التعليم والتعلّم، وتقويم الطلاب وتعلمهم. وتوصلت نتائجها إلى أن تقدير مشرفي العلوم لاحتياجات المعلمين كانت مقاربة في جميع المحاور الثلاثة، وأكدت النتائج في محور التخطيط أهمية العناية بالمعايير الآتية: تخطيط الوحدات التعليمية يحقق سلامة تنفيذ الإجراءات والتدابير التدريسية، ويساعد في توظيف التوجهات الحديثة، ويُسهّم في التعرّف إلى مصادر التعلّم. أمّا في محور إيجاد بيئات تفاعلية؛ فأكدت النتائج أهمية تهيئة بيئة تعليمية منتجة وتفاعلية في مجال تخطيط الاستقصاء العلمي وتنفيذه، وتنمية التحصيل الدراسي، ومهارات بناء توقعات الأداءات العالية، وتوظيف التقنية. وفي محور تقويم الطلاب وتعلمهم؛ بينت النتائج أن توظيف التقويم القبلي والبنائي يتطلب تطويراً مهنيّاً للمعلمين في: بناء الأنشطة والتجارب، وأساليب التقويم المختلفة، وبناء الأسئلة الدقيقة، وتنمية التحصيل الدراسي والمهام الأدائية التقويمية.

ومن جانب آخر؛ تناولت عدد من الدراسات مستوى ممارسة معلمي العلوم لتطبيقات النظرية البنائية وفق توجهات مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"، التي توصلت إلى نتيجة مشتركة هي حاجة معلمي العلوم إلى برامج تطور مهني في تجويد ممارساتهم وفق التوجهات التي بُني عليها المشروع، وخاصة تطبيقات النظرية البنائية في التدريس. ومن ضمن تلك الدراسات؛ دراسة النفيسة (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرّف إلى مستوى التعليم البنائي لدى عينة من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في الرياض؛ وذلك في ضوء برامج التطور المهني التي شاركوا فيها، باستخدام بطاقة ملاحظة. وجدت الدراسة أن معلمي العلوم يواجهون تحديات تجعلهم غير قادرين على استخدام الممارسات البنائية. وأوصت الدراسة بضرورة التزام المعلمين بطرائق تنفيذ



المناهج المطورة بما ينسجم وممارسات التعليم البنائي، بحيث يتم إعطاء أهمية كبرى لنشاطات التعلم مقابل نشاطات التعليم داخل الغرف الصفية.

وهدفت دراسة القحطاني والحديثي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة القويعة، باستخدام أداتين هما: استفتاء، وبطاقة ملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى وجود تدني في مستوى ممارسة المعلمات في تطبيق مبادئ وأفكار النظرية البنائية في البيئة الصفية في المرحلة المتوسطة بناءً على نتائج أداة الملاحظة الصفية، مع إظهارهم لفهم عالٍ لمبادئ النظرية وفق نتائج أداة الاستفتاء. وأوصت بتكثيف التطوير المهني لمعلمات العلوم في أثناء خدمتهن التي تهتم بكيفية ترجمة نظريات التعلم بصورة عامة، والنظرية البنائية بصورة خاصة إلى ممارسات تدريسية. كما هدفت دراسة المزروع والرويثي والشايح (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع تدريس العلوم في ضوء مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية". وطُبقت الدراسة على مستوى وطني في خمس مناطق تعليمية، وأُستخدمت أداة الملاحظة الصفية المباشرة. وتوصلت إلى أن معلمي ومعلمات العلوم في مختلف المراحل الدراسية يمتلكون المهارات اللازمة لتنفيذ دروس العلوم بكفاءة "متوسطة". وأوصت بحاجتهم إلى برامج تطور مهني مستمر لتجويد ممارساتهم المهنية لتتنسق وتوجهات المشروع.

بناءً على ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ تتضح أهمية برامج التطور المهني المصاحبة للمشروعات الإصلاحية، وذلك عند تبنيها نهجاً جديداً مختلفاً عن النهج السائد، مثل تطبيقات النظرية البنائية. كما يتضح أهمية أن تستند برامج التطور المهني على حاجات المعلمين، وتقدم لهم وفق أنشطة تطور مهني توافق رغباتهم وقناعاتهم المهنية التي يرحى منها تحقيق المأمول.

### مشكلة البحث.

هدف مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام" إلى أحداث تطوير شامل في تعلم العلوم وتعليمه في المملكة العربية السعودية، حيث تُبنى مواءمة سلسلة تعليمية عالمية "سلسة ماجروهيل"، وهذه السلسلة تتبنى توجهات النظرية البنائية في التعليم والتعلم. لقد واجه تطبيق المشروع العديد من التحديات التي قد تعيق أهدافه، والتي من أبرزها حاجة المعلمين إلى فهم وتطبيق الممارسات القائمة على النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. إن المعلم الركن الأساس

لنجاح تطبيق أي مشروع تطويري، فهو من يملك مفتاح النجاح والفشل، وينبغي أن يكون هو العمود الفقري الذي يُركّز عليه في التطوير التربوي (Wallace & Loughran, 2012). لذا؛ ينبغي العناية الكبرى ببرامج التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحبة لتطبيق أي مشروع إصلاحي لتكون متوافقة مع توجهات المشروع وحاجات المعلمين من جهة، وتنفيذها وفق أنشطة تطور مهني فعّالة ومتوافقة مع تفضيلات ومعتقدات المعلمين من جهة أخرى.

وفي السياق ذاته، بينت دراسات أجريت مع بدايات تطبيق المشروع حاجة معلمي ومعلمات العلوم إلى تجويد ممارساتهم بما يتوافق مع توجهات المشروع الجديد القائم على تطبيقات النظرية البنائية في التعليم والتعلم (الشمري وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايع ٢٠١٣). وأكدت عدد من الدراسات اللاحقة بعد اكتمال تطبيق المشروع استمرار حاجة المعلمين إلى برامج التطور المهني في مجالات عدة ذات صلة بتجويد الممارسات البنائية (الحري والشمري، ٢٠١٦؛ المحارف، ٢٠٢١؛ الحري والنفيسة، ٢٠٢٣). كما بينت عدد من الدراسات التي تناولت فهم معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية وممارساتهم الفعلية لها في البيئة الصفية حاجتهم الملحة إلى برامج تطور مهني تساعدهم على تجويد ممارساتهم البنائية (النفيسة، ٢٠١٩؛ القحطاني والحديثي، ٢٠٢٠؛ المزروع والرويثي والشايع، ٢٠٢٠).

ومن منظور آخر؛ من تحليل الباحثين للبيانات الخام لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لدورة عام ٢٠١٩ م الموثقة في موقع الدراسة الرسمي (Fishbein, Foy., & Yin, 2021)؛ نجد أن معلمي علوم المرحلة المتوسطة في السعودية حصلوا على تطوير مهني في مجالات متعددة، وكان الأعلى في مجال طرق تدريس العلوم وأساليبه، وبلغت نسبة المعلمين الحاصلين على برامج تطور مهني في العامين السابقين لتطبيق الدراسة (٦٦,٦٥٪)، يليه مجال دمج التقنية في العلوم واستثمارها (٦٤,٥٠٪)، ثم مجال تحسين التفكير الناقد أو مهارات الاستقصاء لدى الطلبة (٦٢,١٧٪)، وجاء بعد ذلك المحتوى الخاص بالعلوم (٥٢,٥٣٪)، فمجال معالجة الاحتياجات الفردية للطلبة ومراعاتها (٥١,١٩٪). في حين كانت مناهج العلوم (٤٠,٩٢٪) وتقييم العلوم (٣٢,٧١٪) أقل المجالات.

وعليه؛ فلن يتطور معلم العلوم مهنيًا لابد أن تتبع برامج التطور من رغبة المعلم ذاته، ومن حاجاته التي يحددها بنفسه، إذ إن أعظمها نفعًا ما ينبع من رغبة صادقة واعتقاد المعلم بضرورة



تطوير ذاته، وبعدها يحدد مطالبه وحاجاته ثم يسعى لتلبيتها. ويتضح مما سبق؛ أن تحديد حاجات التطور المهني للمعلم أولى خطوات تشخيص واقعه. كما ينبغي أن تُقدّم برامج التطور المهني وفق أنشطة يفضلها المعلمون، إذ أكدت الدراسات السابقة أهمية أن تقدم برامج التطور المهني بأنشطة يفضلها المعلم، وتتسق مع معتقداته واتجاهاته نحو برامج التطور المهني المستمر (الشمراي وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايح ٢٠١٣؛ العتيبي والشايح، ٢٠٢٣؛ العتيبي والشايح، ٢٠٢٤).

إن دراسة واقع برامج التطور المهني المقدمة للمعلمين يساعد في تصميم برامج مناسبة لهم تستجيب لحاجاتهم، وتنفذ وفق تفضيلاتهم المهنية، وهذا ما يؤكد لي (Lee ٢٠٠٥) فيرى ضرورة تصميم برامج التطور المهني للمعلمين وفق حاجاتهم وتفضيلاتهم. وبعد ذلك ممّا يجب أن يهتم به الباحثون في تطوير معلمي العلوم، إذ ينبغي أن يستهدفوا فهم الحاجات والأنشطة التي يمكن أن تدعم التطوير المهني لدى المعلمين، وتنعكس على ممارساتهم (Jones & Carter, 2007).

وفي دراسة استطلاعية طُبقت على معلمات علوم المرحلة المتوسطة في مكتب تعليم قرطبة بالرياض (مكان عمل أحد المشاركين بالبحث)، اتضح أن هناك قصورًا في برامج التطور المهني المقدمة لهم لتجويد ممارساتهم لتطبيقات النظرية البنائية. وعليه؛ تأتي هذه الدراسة لاستقصاء موسع لواقع برامج التطور المهني لتجويد الممارسات البنائية لديهن، وذلك لمعرفة مدى مشاركتهن ببرامج تطور مهني في السنوات الثلاث الماضية، ومدى حاجتهن لبرامج مستقبلية، وكذلك معرفة تفضيلاتهن لأنشطة التطور المهني، بالإضافة لدراسة مدى وجود فروق في الحاجات والأنشطة المفضلة يمكن أن تُعزى إلى المؤهل الأكاديمي أو الخبرة التدريسية.

#### أسئلة البحث.

يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع برامج التطور المهني لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بمكتب تعليم قرطبة بالرياض؟، وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما حاجات التطور المهني لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية؟ وما مدى مشاركتهن بها في السنوات الثلاث الماضية؟

٢. ما أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية؟ وما مدى ممارستهن لها في السنوات الثلاث الماضية؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حاجات معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناءً على: المؤهل الأكاديمي، والخبرة التدريسية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناءً على: المؤهل الأكاديمي، والخبرة التدريسية؟

### أهداف البحث.

- يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: التعرف إلى واقع برامج التطور المهني لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بمكتب تعليم قرطبة بالرياض، وينشق عنه الأهداف الفرعية الآتية:
١. التعرف إلى حاجات التطور المهني لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية، ومدى مشاركتهن بها في السنوات الثلاث الماضية.
  ٢. التعرف إلى أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية ومدى ممارستهن لها في السنوات الثلاث الماضية.
  ٣. التعرف إلى مدى وجود فروق في مستوى حاجات معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناءً على: المؤهل الأكاديمي، والخبرة التدريسية.
  ٤. التعرف إلى مدى وجود فروق في أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناءً على: المؤهل الأكاديمي، والخبرة التدريسية.



### أهمية البحث.

- يُؤمل أن يُسهم البحث في تطوير المعرفة والممارسة لكل من:  
المعلمات: يقدم تغذية راجعة من حيث تعريفهن بحاجات التطور المهني وأنشطته، الأمر الذي يمكن أن يساعدهن على اتخاذ الإجراءات المناسبة في تطوير ممارساتهن.
- مخططي برامج التطور المهني: يقدم معلومات وبيانات يمكن أن تساعد في تصميم برامج التطور المهني لمعلمات العلوم، وفق حاجاتهم وتفضيلاتهم المهنية.
- الباحثين: قد يساعدهم في تحديد بحوث مستقبلية تنطلق من نتائج الدراسة الحالية، أو تُبنى عليها.

### حدود البحث.

الحدود الموضوعية: يتناول البحث واقع التطور المهني لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية، من خلال تحديد حاجاتهن وأنشطة التطور المهني المفضلة لديهن، ومدى الممارسة في السنوات الثلاث الماضية.

الحدود البشرية والمكانية: معلمات علوم المرحلة المتوسطة في مكتب تعليم قرطبة بإدارة تعليم الرياض.

الحدود الزمانية: طُبّق الجزء الميداني من البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

### مصطلحات البحث.

التطور المهني: يعرفه إسكندر (١٩٩٣) لغةً بأنه مشتق من: "تَطَوَّرَ يَتَطَوَّر، تَطَوُّراً، فهو مُتَطَوِّر. تطور: تحول من طور إلى طور. تطور في دراسته: ترقى، تدرج. تطور المجتمع: عرف تغييراً وتبدلاً، أي تحول من حال إلى حال" (ص. ٨٥). ويعرفه الشايح (٢٠١٣) بأنه: "مجموعة من النشاطات ذات البعدين الذاتي والجماعي التي يمارسها المعلم؛ لتطوير قدراته التخصصية والمهنية، وفق حاجاته عن طريق عدد من المصادر الذاتية والجماعية، وذلك وفق منهجية محددة ومقصودة" (ص. ٦٩). ويعرف التطور المهني إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة من الأنشطة الفردية

والجماعية، التي تمارسها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمكتب تعليم قرطبة بالرياض بغرض تجويد ممارساتهن البنائية، وقيست باستبانة معدة لهذا الغرض.

تجويد الممارسات البنائية: يعرفه إسكندر (١٩٩٣) في اللغة بأنه: "التحسين، والإحكام، والإتقان، يقال جُودت الشيء إذا حسنته، وأتقنته، والجودة مقابل الرداءة" (ص. ٩٨). ويعرّف تجويد الممارسات البنائية إجرائيًا في هذا البحث بأنه: تحسين الإجراءات التي تقوم بها معلمات العلوم ذات الصلة بالتدريس سواء تخطيطاً أو تنفيذاً أو تقويمًا، وهذه الإجراءات قائمة على مبادئ النظرية البنائية.

حاجات التطور المهني: يعرفها ابن منظور (٢٠٠٣) لغةً بأنها: "حاجةٌ وحاجةٌ وحَوَاجٌ، والجُمُع حاجاتٌ وحوائجٌ وحاجٌ وحَوَجٌ (حاج واحتاج) بمعنى افتقر، ويقال حاج شخصًا، أو أحوَج إليه فلانًا أي جعله محتاجًا إليه، وتعرف الحاجة كل ما يفتقر إليه المرء ويطلبه" (ص. ٢٤٤). ويعرّف البحث الحالي حاجات التطور المهني إجرائيًا بأنها: المتطلبات التي باستيفائها تتطور المعلمة في تدريسها لمقررات علوم المرحلة المتوسطة وفق مبادئ النظرية البنائية، وهذه الحاجات تتضمن أربعة أبعاد، وهي: (١) معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها. (٢) التخطيط للممارسات البنائية الصفية. (٣) ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية. (٤) الممارسات التقويمية تدعم تجويد الممارسات البنائية الصفية. ويندرج تحت كل بُعد أربعة بنود تفصيلية له، وقيست باستبانة أعدت لهذا الغرض.

أنشطة التطور المهني: ويعرفها إسكندر (١٩٩٣) لغةً بأنها: "نشاط: اسم، الجمع: نشاطات وأنشطة. مصدر نشِطَ إلى/ نشِطَ في/ نشِطَ: ممارسة فعلية لعملٍ ما، عكسه كَسَل له بنشاط: بهمة، بسرعة، شعلة نشاط وحماس: شخص عالي الهمة، والنشاط (الفلسفة والتصوف) كلّ عملية عقلية أو بيولوجية متوقفة على استخدام طاقة الكائن الحي" (ص. ١٢٤). وتعرّف الأنشطة في هذا البحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأنشطة المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة، التي من خلالها يتطورون مهنيًا، ويؤدي ذلك إلى تجويد ممارساتهن البنائية، وتضمنت سبعة أنشطة، هي: التدريب الحضوري، والتدريب عن بُعد، والبرامج المباشرة الجماعية (حضورًا أو عند بعد)، والتطور الذاتي، والدراسة النظامية، وتطوير الممارسات في البيئة الصفية، والعمل التعاوني الجماعي. وقيست وفق استبانة معدة لهذا الغرض.



### منهج البحث.

يتبنى هذا البحث المنهج الكمي الوصفي (المسحي)، وهو كما يعرفه المحمودي (٢٠١٩) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (ص. ٥٢). ويتلاءم هذا المنهج مع طبيعة البحث الحالي، ويتوافق مع أهدافه، وهو مناسب للإجابة عن أسئلته.

### مجتمع البحث وعينه.

يتمثل مجتمع البحث بجميع معلمات علوم المرحلة المتوسطة التابعة لمكتب تعليم قرطبة بإدارة تعليم الرياض، وعددهن (٦٣) معلمة (إدارة تعليم الرياض، تواصل شخصي، بريد إلكتروني، أغسطس ٢٩، ٢٠٢٣)، أما العينة فتمثلت (٦٢) معلمة، وهي تمثل ما نسبته (٩٨,٤٪) من مجتمع البحث. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغيري المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية.

جدول (١): توزيع افراد العينة وفق متغيري المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية

| العدد | الفئات                          | المتغير          |
|-------|---------------------------------|------------------|
| ٤٠    | بكالوريوس.                      | المؤهل الأكاديمي |
| ٢٢    | دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه). |                  |
| ٢١    | أقل من ٥.                       | الخبرة التدريسية |
| ١٢    | من ٥ إلى أقل من ١٠.             |                  |
| ١٦    | من ١٠ إلى أقل من ٢٠.            |                  |
| ١٣    | ٢٠ فأكثر.                       |                  |
| ٦٢    | المجموع                         |                  |

### أدوات البحث.

#### الأداة بصورتها الأولية

تمثلت أداة البحث باستبانة، لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وبنيت الاستبانة بالاستفادة من البحوث والدراسات السابقة. وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من قسمين، يتضمن القسم

الأول معلومات عامة عن المعلمة، ويتضمن القسم الثاني محورين، يضم المحور الأول ستة أبعاد لتحديد حاجات التطور المهني، وتحت كل بُعد مجموعة من البنود، وتمت الإجابة عليها وفق الأسئلة الآتية: هل سبق لك حضور برنامج تطور مهني في هذا المجال في السنوات الثلاث الماضية؟ وما مدى حاجتك للتطوير المهني بهذا المجال مستقبلاً؟ وتناول المحور الثاني أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات العلوم، وتضمن سبعة بنود، وقيست عن طريق الأسئلة الآتية: هل سبق لك ممارسة هذا النشاط بغرض تجويد ممارساتك البنائية في السنوات الثلاث الماضية؟ وما مدى تفضيلك لهذا النشاط بغرض تجويد ممارساتك البنائية مستقبلاً؟ وتضمن مقياس الاستجابة أربع خيارات، وهي: (عالية، متوسطة، منخفضة، منعدمة).

### صدق وثبات الأداة.

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة؛ عُرضت صورتها الأولية على أربعة محكمين من المختصين بتعليم العلوم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وخمسة محكمين من الممارسين التربويين ممن لديهم خبرة بحثية سابقة، وذلك لإبداء آرائهم عن مدى مناسبة أقسام الأداة ومحاورها وأبعادها وبنودها، ووضوح صياغتها، وإضافة ما يروونه مناسباً. وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات، مثل: توحيد المصطلحات المستخدمة، واختصار محور الحاجات ليتضمن (٤) أبعاد، وكل بُعد يحتوي أربعة بنود. كما أُجريت عدد من التعديلات الصياغية في محور الأنشطة. كما عُُدلت خيارات الاستجابة لحاجات التطور المهني، باستبدال خيار "منعدمة" بـ "لا مطلقاً".

الاتساق الداخلي: جرى التحقق من الاتساق الداخلي للأداة؛ وذلك بتطبيق الأداة على عينة من خارج مجتمع البحث، ومماثلة لخصائصه، وعددها (٣٠) معلمة، وحسب الاتساق الداخلي لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون لكل بند من البنود مع المحور (والبعد) الذي ينتمي له. ويتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط لمحور الحاجات بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي له، ودرجة ارتباط محور الحاجات بشكل عام مع الأداة، كانت عالية ودالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه الأبعاد وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.



جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون لكل بند من البنود مع البعد الذي تنتمي له لمحور الحاجات، ودرجة ارتباط المحور ككل مع الأداة

| رقم البند / البعد      | النظريات البنائية وأسسها ومبادئها وأبرز تطبيقاتها | التخطيط للممارسات البنائية الصفية | ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية | ممارسات تقويمية تدعم تجويد الممارسات البنائية |
|------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| الأول                  | **٠,٧٢٣                                           | **٠,٧١٥                           | **٠,٧٥١                                       | **٠,٨٤٠                                       |
| الثاني                 | **٠,٨٦٢                                           | **٠,٨٧٤                           | **٠,٧٦١                                       | **٠,٧٨٤                                       |
| الثالث                 | **٠,٨٢٨                                           | **٠,٨٤١                           | **٠,٨٨٨                                       | **٠,٦٧٥                                       |
| الرابع                 | **٠,٧٦٣                                           | **٠,٨٢١                           | **٠,٧٧٦                                       | **٠,٨٥٢                                       |
| ارتباط البعد مع المحور | **٠,٧٠٦                                           | **٠,٨٧٩                           | **٠,٨٧٩                                       | **٠,٧٠٧                                       |

\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ \*\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند مع محور أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات العلوم بغرض تجويد الممارسات البنائية، دالة إحصائيًا، وهذا يدل على ترابط هذه البنود وصلاحيته للتطبيق.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لبنود محور أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات العلوم بغرض تجويد الممارسات البنائية

| رقم البند | معامل الارتباط |
|-----------|----------------|
| ١         | **٠,٤٩٢        |
| ٢         | **٠,٦١٣        |
| ٣         | **٠,٦٨٦        |
| ٤         | *٠,٤٧٢         |
| ٥         | *٠,٤٦١         |
| ٦         | **٠,٥٦٨        |
| ٧         | **٠,٧٥١        |

\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ - \*\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

ثبات أداة الدراسة: حُسب ثبات الأداة لكل محور (وُبعد) ولالأداة كاملة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ويوضح جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات لجميع محاور وبنود الاستبانة، وللاستبانة ككل مقبولة إحصائياً.

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

| ألفا كرونباخ | عدد البنود | المحور                                                                    |
|--------------|------------|---------------------------------------------------------------------------|
| ٠,٨٩٦        | ١٦         | المحور الأول: حاجات التطور المهني بغرض تجويد الممارسات البنائية           |
| ٠,٨٠٢        | ٤          | البُعد الأول: معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها. |
| ٠,٨٢٨        | ٤          | البُعد الثاني: التخطيط للممارسات البنائية الصفية.                         |
| ٠,٧٧٩        | ٤          | البُعد الثالث: ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية.             |
| ٠,٧٨٥        | ٤          | البُعد الرابع: ممارسات تقييمية تدعم تجويد الممارسات البنائية.             |
| ٠,٦٧٣        | ٧          | المحور الثاني: أنشطة التطور المهني المفضلة بغرض تجويد الممارسات البنائية  |
| ٠,٨٦٠        | ٢٣         | الثبات الكلي                                                              |

الأداة بصورتها النهائية

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها؛ تكونت الأداة بصورتها النهائية من قسمين: تضمن القسم الأول منها معلومات عامة عن المعلمة، من حيث: المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية، في حين تضمن القسم الثاني محورين، هما: حاجات التطور المهني بغرض تجويد الممارسات البنائية، وتضمن (٤) أبعاد، ويندرج تحت كل بُعد (٤) بنود. في حين تناول المحور الثاني أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات العلوم بغرض تجويد الممارسات البنائية، وتكون من (٧) بنود. ويتطلب الإجابة على هذه البنود وفق استجابات الخيارات الآتية: (عالية، متوسطة، منخفضة، لا مطلقاً)، ويوضح جدول (٥) التقديرات وتفسير الإجابة ومدى المتوسطات.

جدول (٥): تفسير مقياس الاستجابة لمحوري الأداة

| التقدير | تفسير التقدير                                                                                | الدرجة | مدى المتوسطات |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------|
|         | المحور الأول: حاجات التطور المهني                                                            |        |               |
| عالية   | لا أملك المعرفة أو القدرة في تنفيذ تطبيقات هذا المجال، وأنا بحاجة ملحة لبرامج تطور مهني فيه. | ٤      | من ٣,٢٥ فأعلى |



| التقدير                                    | تفسير التقدير                                                                                | الدرجة | مدى المتوسطات        |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------|
| متوسطة                                     | لدى معرفة وقدرة في تطبيقات هذا المجال بشكل معقول، وما زلت في حاجة لبرامج تطور مهني إضافية.   | ٣      | أقل من ٣,٢٥ إلى ٢,٥٠ |
| منخفضة                                     | لدى معرفة وقدرة شبه مكتملة في تطبيقات هذا المجال، وحاجتي محدودة للتطور المهني في هذا المجال. | ٢      | أقل من ٢,٥٠ إلى ١,٧٥ |
| لا مطلقاً                                  | لدى معرفة وقدرة مكتملة في تطبيقات هذا المجال، ولا أحتاج إلى برامج تطور مهني مطلقاً.          | ١      | أقل من ١,٧٥          |
| المحور الثاني: أنشطة التطور المهني المفضلة |                                                                                              |        |                      |
| عالية                                      | أفضل هذا النشاط بغرض تجويد ممارساتي البنائية مستقبلاً، وبشكل كبير جداً.                      | ٤      | من ٣,٢٥ فأعلى        |
| متوسطة                                     | أفضل هذا النشاط بغرض تجويد ممارساتي البنائية مستقبلاً، وبشكل متوسط.                          | ٣      | أقل من ٣,٢٥ إلى ٢,٥٠ |
| منخفضة                                     | أفضل هذا النشاط بغرض تجويد ممارساتي البنائية مستقبلاً، وبشكل محدود.                          | ٢      | أقل من ٢,٥٠ إلى ١,٧٥ |
| لا مطلقاً                                  | لا أفضل هذا النشاط مطلقاً.                                                                   | ١      | أقل من ١,٧٥          |

#### الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل بياناته؛ أستخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفق المقاييس الإحصائية المناسبة للإجابة على كل سؤال من أسئلة البحث وفق الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني؛ أستخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية.

- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، أستخدم اختبار مان ويتني (Maan-Whitney U test)، وهو اختبار لا معلمي بديل لاختبار (ت) لإيجاد الفروق بين مجموعتين، نظرًا للتباين الكبير في عدد فئتي متغير المؤهل الأكاديمي، كما استخدم اختبار كروسكال (Kruskal-Wallis)، وهو اختبار لا معلمي بديل لاختبار تحليل التباين الأحادي، نظرًا للتباين الكبير في أعداد فئات متغير سنوات الخبرة التدريسية.

## نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما حاجات التطور المهني لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية؟ وما مدى مشاركتهن بها في السنوات الثلاث الماضية؟

يبين الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية التي توضح مدى مشاركة المعلمات ببرامج تطور مهني ذات صلة بتجويد الممارسات البنائية في السنوات الثلاثة الماضية، وكذلك حاجات التطور المهني المستقبلية لمعلمات العلوم.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحاجات التطور المهني

| م                                                 | البند                                                                                                | هل حضرت برنامج تطور مهني ذات صلة في السنوات الثلاث الماضية؟               |      |    |      | ما مدى حاجتك للتطوير المهني بهذا المجال بغرض تجويد ممارساتك البنائية؟ |                   |              |       |  |  |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------|----|------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-------|--|--|
|                                                   |                                                                                                      | نعم                                                                       |      | لا |      | المتوسط                                                               | الانحراف المعياري | مستوى الحاجة | ترتيب |  |  |
|                                                   |                                                                                                      | ت                                                                         | %    | ت  | %    |                                                                       |                   |              |       |  |  |
|                                                   |                                                                                                      | البُعد الأول: معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها. |      |    |      |                                                                       |                   |              |       |  |  |
| ١                                                 | الأسس العامة التي قامت عليها النظريات البنائية.                                                      | ٤٤                                                                        | ٧١,٠ | ١٨ | ٢٩,٠ | ٣                                                                     | ٣,١٨              | متوسط        | ١٠    |  |  |
| ٢                                                 | مبادئ النظريات البنائية، وروادها، مثل: بياجيه، برونر، أوزوبل، فايغوتسكي.                             | ٣٥                                                                        | ٥٦,٥ | ٢٧ | ٤٣,٥ | ١٥                                                                    | ٣,٠٨              | متوسط        | ١٣    |  |  |
| ٣                                                 | التطبيقات التدريسية المنبثقة من النظريات البنائية، وتوظيفها في تدريس العلوم.                         | ٤١                                                                        | ٦٦,١ | ٢١ | ٣٣,٩ | ٧                                                                     | ٣,٢٣              | متوسط        | ٨     |  |  |
| ٤                                                 | القدرة على بناء تصور شخصي للمعلمة لممارستها التدريسية، وتطويره باستمرار (النظرية التدريسية الشخصية). | ٣٧                                                                        | ٥٩,٧ | ٢٥ | ٤٠,٣ | ١٢                                                                    | ٣,٢٤              | متوسط        | ٧     |  |  |
| متوسطات البعد                                     |                                                                                                      | -                                                                         | ٦٣,٣ | -  | ٣٦,٧ | ٣                                                                     | ٣,١٨              | متوسط        | ٣     |  |  |
| البُعد الثاني: التخطيط للممارسات البنائية الصفية. |                                                                                                      |                                                                           |      |    |      |                                                                       |                   |              |       |  |  |
| ٥                                                 | مراعاة اكتشاف الخبرات السابقة للطلبة، وربطها بالخبرات الجديدة.                                       | ٤٠                                                                        | ٦٤,٥ | ٢٢ | ٣٥,٥ | ٩                                                                     | ٣,٢٩              | عالي         | ٤     |  |  |
| ٦                                                 | اختيار استراتيجيات تدريسية تدعم التعلم البنائي، وفق طبيعة المحتوى التعليمي وخصائص الطالبات.          | ٤٣                                                                        | ٦٩,٤ | ١٩ | ٣٠,٦ | ٤                                                                     | ٣,٤٦              | عالي         | ١     |  |  |



| م                                                             | البند                                                                                                                                               | هل حضرت برنامج تطور مهني ذات صلة في السنوات الثلاث الماضية؟ |      |    |      |       |         | ما مدى حاجتك للتطوير المهني بهذا المجال بغرض تجويد ممارساتك البنائية؟ |              |       |  |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|----|------|-------|---------|-----------------------------------------------------------------------|--------------|-------|--|
|                                                               |                                                                                                                                                     | نعم                                                         |      | لا |      | ترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري                                                     | مستوى الحاجة | ترتيب |  |
|                                                               |                                                                                                                                                     | ت                                                           | %    | ت  | %    |       |         |                                                                       |              |       |  |
| ٧                                                             | اختيار أساليب تقويمية تتسق مع التعلّم البنائي، وتعزيز التعلّم.                                                                                      | ٤٣                                                          | ٦٩,٤ | ١٩ | ٣٠,٦ | ٤     | ٣,٢٧    | ٠,٨٧                                                                  | عالي         | ٦     |  |
| ٨                                                             | تهيئة بيئة تعلّم غنية بالتحفزات، وتجهيزها بالمواد والأنشطة التي تساعد في عمق المعرفة للطلّابات، كتجهيز المختبر، والاستفادة من البرامج التقنية.      | ٣٦                                                          | ٥٨,١ | ٢٦ | ٤١,٩ | ١٣    | ٣,٣٧    | ٠,٨٧                                                                  | عالي         | ٢     |  |
|                                                               | متوسّطات البُعد                                                                                                                                     | -                                                           | ٦٥,٤ | -  | ٣٤,٦ | ٢     | ٣,٣٥    | ٠,٧٢                                                                  | عالي         | ١     |  |
| البُعد الثالث: ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية. |                                                                                                                                                     |                                                             |      |    |      |       |         |                                                                       |              |       |  |
| ٩                                                             | ممارسات تدريسية تُقلّ دور الطالبة باعتبارها محور عملية التعلّم.                                                                                     | ٤١                                                          | ٦٦,١ | ٢١ | ٣٣,٩ | ٧     | ٣,١٨    | ٠,٩٧                                                                  | متوسط        | ١٠    |  |
| ١٠                                                            | تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تُركّز على التعلّم البنائي العميق، مثل: دورة التعلّم، وخرائط المفاهيم، والتعلّم بالاكشاف.                         | ٤٧                                                          | ٧٥,٨ | ١٥ | ٢٤,٢ | ١     | ٣,٠٦    | ٠,٩٤                                                                  | متوسط        | ١٤    |  |
| ١١                                                            | تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تُركّز على التعلّم الجماعي التفاعلي، مثل: التعلّم التعاوني، وحلّ المشكلات، وتعليم الأقران، والحوار والجدل العلمي. | ٤٦                                                          | ٧٤,٢ | ١٦ | ٢٥,٨ | ٢     | ٣,٣٧    | ٠,٨٣                                                                  | عالي         | ٢     |  |
| ١٢                                                            | ممارسات تُعزز التفاعل الصفّي بين المعلمة والطلّابات، وبين الطالّبات فيما بينهن، بغرض تعزيز التعلّم.                                                 | ٤٣                                                          | ٦٩,٤ | ١٩ | ٣٠,٦ | ٤     | ٣,٢٣    | ٠,٩٠                                                                  | متوسط        | ٨     |  |
|                                                               | متوسّطات البُعد                                                                                                                                     | -                                                           | ٧١,٤ | -  | ٢٨,٦ | ١     | ٣,٢١    | ٠,٧٤                                                                  | متوسط        | ٢     |  |
| البعد الرابع: ممارسات تقويمية تدعم تجويد الممارسات البنائية.  |                                                                                                                                                     |                                                             |      |    |      |       |         |                                                                       |              |       |  |
| ١٣                                                            | استخدام أدوات التقويم البديل، مثل: ملفات الإنجاز، التقارير، وتقوم الأنشطة الاستقصائية والاستكشافية.                                                 | ٤٠                                                          | ٦٤,٥ | ٢٢ | ٣٥,٥ | ٩     | ٣,١٨    | ٠,٩٥                                                                  | متوسط        | ١٠    |  |
| ١٤                                                            | استخدام أدوات التقويم الذاتي للطلّابات، والتأمّل بتعلمهن، من أجل تعزيز التعلّم.                                                                     | ٣٦                                                          | ٥٨,١ | ٢٦ | ٤١,٩ | ١٣    | ٣,٠٥    | ٠,٨٨                                                                  | متوسط        | ١٦    |  |
| ١٥                                                            | استخدام تقويم الأقران (تقويم الطالبة لزميلتها) من أجل تعزيز التعلّم.                                                                                | ٣٤                                                          | ٥٤,٨ | ٢٨ | ٤٥,٢ | ١٦    | ٣,٠٦    | ٠,٩٠                                                                  | متوسط        | ١٤    |  |

| م  | البند                                                                                  | هل حضرت برنامج تطور مهني ذات صلة في السنوات الثلاث الماضية؟ |      |    |      | ما مدى حاجتك للتطوير المهني بهذا المجال بغرض تجويد ممارساتك البنائية؟ |         |                   |                    |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|----|------|-----------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|--------------------|
|    |                                                                                        | نعم                                                         |      | لا |      | ترتيب                                                                 | المتوسط | الانحراف المعياري | مستوى ترتيب الحاجة |
|    |                                                                                        | ت                                                           | %    | ت  | %    |                                                                       |         |                   |                    |
| ١٦ | توظيف نتائج التقويم البنائي بغرض تأمل المعلمة المستمر في ممارستها التدريسية، وتحسينها. | ٣٨                                                          | ٦١,٣ | ٢٤ | ٣٨,٧ | ١١                                                                    | ٣,٢٩    | ٠,٧٨              | عالي               |
|    | متوسطات البُعد                                                                         | -                                                           | ٥٩,٧ | -  | ٤٠,٣ | ٤                                                                     | ٣,١٥    | ٠,٦٨              | متوسط              |
|    | المتوسطات الكلية                                                                       | -                                                           | ٦٥,٠ | -  | ٣٥,٠ | -                                                                     | ٣,٢٢    | ٠,٦١              | متوسط              |

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط نسبة مشاركة معلمات العلوم (عينة البحث) ببرامج تطور مهني في مجال تجويد الممارسات البنائية في السنوات الثلاث الماضية بلغت (٦٥٪)، وكان أكثر الأبعاد استهدافاً هو بُعد "ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية"، حيث بلغت نسبة مشاركة المعلمات (٧١,٤٪)، وبلغت نسبة مشاركتهن في برامج تطور مهني تستهدف بُعد "التخطيط للممارسات البنائية الصفية" (٦٥,٤٪)، ويُعد "معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها" (٦٣,٣٪). في حين كان أقل الأبعاد استهدافاً هو بُعد "ممارسات تقويمية تدعم تجويد الممارسات البنائية"، حيث شاركت (٥٩,٧٪) من المعلمات في برامج استهدفت هذا البُعد في السنوات الثلاث الماضية.

أما على مستوى بنود الممارسات البنائية التفصيلية؛ فيتبين من الجدول (٦) أن نصف الممارسات المستهدفة (٨ ممارسات) سبق للمعلمات المشاركة في برامج تطور مهني تناولها في السنوات الثلاث الماضية بنسب مشاركة تراوحت بين (٦٠٪) و (٧٠٪). وكانت أكثر الممارسات استهدافاً في برامج التطور المهني، وبنسب مشاركة تجاوزت (٧٠٪) من المعلمات ثلاث ممارسات، هي: "تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تُركز على التعلُّم البنائي العميق"، و"تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تُركز على التعلُّم الجماعي التفاعلي"، ومعرفة "الأسس العامة التي قامت عليها النظريات البنائية". في حين كانت أقل الممارسات استهدافاً في برامج التطور المهني، والتي حصلت على نسب مشاركة أقل من (٦٠٪) من المعلمات، خمس ممارسات، هي: "استخدام تقويم الأقران (تقويم الطالبة لزميلتها) من أجل تعزيز التعلُّم"، ومعرفة "مبادئ النظريات البنائية، وروادها"، و"استخدام أدوات التقويم الذاتي للطالبات، والتأمل بتعلمهن، من أجل تعزيز



التعلم، و"تهيئة بيئة تعلم غنية بالمحفزات، وتجهيزها بالمواد والأنشطة التي تساعد في عمق المعرفة للطالبات"، و"القدرة على بناء تصور شخصي للمعلمة لممارستها التدريسية، وتطويره باستمرار". كما يبين الجدول (٦) أن المتوسط العام لحاجات التطور المهني ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بلغ (٣,٢٢)، ولذا، يصنف أنه بمستوى حاجة "متوسطة". وجاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة متقاربة إلى حد كبير، إذ تراوحت بين (٣,١٥) و (٣,٣٥)، وكان البعد الأكثر حاجة لدى المعلمات هو بُعد "التخطيط للممارسات البنائية الصفية"، حيث جاء بمستوى حاجة "عالية". في حين كانت بقية الأبعاد بمستوى حاجة "متوسطة"، وكانت وفق الترتيب الآتي: "الممارسات التدريسية التي تدعم تجويد الممارسات البنائية"، "معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها"، "ممارسات تقييمية تدعم تجويد الممارسات البنائية".

أما على مستوى بنود الممارسات البنائية التفصيلية؛ فقد جاءت أغلبها (١٠ ممارسات) بمستوى حاجة "متوسطة"، في حين جاءت (٦ ممارسات) بمستوى حاجة "عالية"، وهي على الترتيب الآتي: "اختيار استراتيجيات تدريسية تدعم التعلم البنائي، وفق طبيعة المحتوى التعليمي وخصائص الطالبات"، و"تهيئة بيئة تعلم غنية بالمحفزات، وتجهيزها بالمواد والأنشطة التي تساعد في عمق المعرفة للطالبات"، و"تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تركز على التعلم الجماعي التفاعلي"، و"مراعاة اكتشاف الخبرات السابقة للطالبة وربطها بالخبرات الجديدة"، و"توظيف نتائج التقييم البنائي بغرض تأمل المعلمة المستمر في ممارستها التدريسية، وتحسينها"، و"اختيار أساليب تقييمية تتسق مع التعلم البنائي، وتُعزز التعلم".

وبمقارنة نتائج واقع مشاركة معلمات علوم المرحلة المتوسطة ببرامج تطور مهني ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية مع تقديرهن لحاجتهن المستقبلية لبرامج تطور مهني في ذات السياق؛ يلاحظ أن أكثر الأبعاد حاجة إلى التطور المهني وفق تقدير المعلمات عينة البحث هو بُعد "التخطيط للممارسات البنائية الصفية"، الذي كان بمستوى حاجة "عالية"؛ أي أن المعلمات لا يملكن المعرفة أو القدرة في تنفيذ تطبيقات هذا المجال، وأنهن بحاجة ملحة إلى برامج تطور مهني فيه، يليه بُعد "ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية"، الذي كان بمستوى حاجة "متوسطة"، وكان قريب من الحاجة "العالية". وكانت المفارقة أن هذين البعدين حصلا على أعلى الأبعاد من حيث مشاركة المعلمات في برامج تطور مهني فيها في السنوات الثلاث الماضية، حيث

بلغت مشاركتهن في البُعدين (٦٥,٤٪ و ٧١,٤٪) على التوالي. وهذا يؤكد أهمية هذين البُعدين للمعلمات وحاجتهن الملحة والمستمرة في برامج تطور مهني تتناول الممارسات البنائية ذات الصلة بهما. وهذه النتيجة تتفق مع أغلب الدراسات السابقة، إذ أكدت دراسة الحربي والنفيسة (٢٠٢٣) الحاجة "العالية" لمعلمي علوم المرحلة المتوسطة في مجال تخطيط الوحدات التعليمية، وإيجاد بيئات تفاعلية لتنفيذ عمليات تعلّم العلوم وتعليمه، وهو ما يتفق أيضًا ونتائج الدراسات السابقة على وجه العموم (الشمراي وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايع، ٢٠١٣؛ الحربي والشمراي، ٢٠١٦؛ المحارف، ٢٠٢١).

كما يلاحظ أن أقل الأبعاد استهدافًا في برامج التطور المهني في السنوات الثلاث الماضية هو بُعد "ممارسات تقويمية تدعم تجويد الممارسات البنائية"، وهذا يتفق مع نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لدورة عام ٢٠١٩م، إذ بينت أن أقل نسبة مشاركة لمعلمي علوم المرحلة المتوسطة في السعودية في برامج تطور مهني خلال العامين السابقين لتطبيق الدراسة كان في مجال "تقييم العلوم"، وبنسبة مشاركة بلغت (٣٢,٧١٪) من المعلمين فقط (Fishbein, Foy., & Yin, 2021). ومع أن هذا البُعد كان الأقل استهدافًا في السنوات الثلاث الماضية، إلا أن تقدير المعلمات بيّن أنه الأقل حاجة إلى التطور المهني عن بقية الأبعاد، وإن كان تقدير المعلمات بحاجتهن بدرجة "متوسطة" لبرامج تطور مهني فيه؛ أي أن لديهن معرفة وقدرة في تطبيقات هذا المجال بشكل معقول، ولكن ما زلن بحاجة إلى برامج تطور مهني إضافية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة بحاجة المعلمات إلى التطور المهني في هذا المجال، إلا أنها تختلف في تقدير مستوى الحاجة، إذ توصلت أغلب الدراسات السابقة إلى حاجة لمعلمي العلوم "العالية" إلى التطور المهني في مجال الممارسات التقويمية (الشايع، ٢٠١٣؛ الحربي والنفيسة، ٢٠٢٣)، وقد يعود الاختلاف في تقدير مدى الحاجة إلى أن هذه الدراسات السابقة حددت حاجة المعلمات بناء على تقدير المشرفين التربويين عليهم.

وجاء البُعد الأول الذي يتناول "معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها"، في المرتبة الثالثة بين الأبعاد سواء في مشاركة المعلمات في برامج تطور مهني سابقة تستهدفه، أو في تقديرهن للحاجة المستقبلية لبرامج تطور مهني تتناوله. ومع أن هذا البُعد يستهدف الجوانب المعرفية النظرية، التي تؤسس للفهم والممارسة للمعلمات، فقد أظهرت



المعلمات حاجة بدرجة "متوسطة" لبرامج تطور مهني تستهدفه، وهذا يدل على وعي المعلمات بأهمية هذا البُعد في تطوير ممارساتهن البنائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت حاجة معلمي العلوم في هذا المجال، وإن اختلفت في تقدير مستوى الحاجة، إذ بينت أغلب الدراسات السابقة حاجة "عالية" لدى معلمي العلوم (الشايح؛ ٢٠١٣؛ الحربي والشمراني، ٢٠١٦؛ الحربي والنفيسة، ٢٠٢٣).

وبشكل عام؛ تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة بالحاجة الملحة لبرامج تطور مهني ذات صلة بتجويد الممارسات البنائية لمعلمي العلوم (الشمراني وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايح ٢٠١٣؛ الحربي والشمراني، ٢٠١٦؛ المحارف، ٢٠٢١؛ الحربي والنفيسة، ٢٠٢٣). كما تتفق أيضاً مع ما توصلت إليه الدراسات التي تناولت فهم معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية وممارساتهم الفعلية لها في البيئة الصفية (النفيسة، ٢٠١٩؛ القحطاني والحديثي، ٢٠٢٠؛ المزروع وآخرون، ٢٠٢٠)، وذلك بتأكيد هذه الدراسات حاجة المعلمين والمعلمات إلى برامج تطور مهني تتناول الممارسات البنائية في تدريس العلوم، وإن اختلفت في تقدير تلك الحاجات بين "متوسطة" و "عالية"، وقد يعود ذلك الاختلاف لاختلاف بيئات المعلمين، والفترة الزمنية لتطبيق الدراسة، وكذلك بعض الدراسات استقصت الحاجات من وجهة نظر المشرفين على المعلمين، وليس من المعلمين أنفسهم.

إجابة السؤال الثاني: ما أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية وما مدى ممارستها لها في السنوات الثلاث الماضية؟  
يوضح الجدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لأنشطة التطور المهني المفضلة لديهم، ومدى مشاركتهن بها في السنوات الثلاث الماضية.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنشطة التطور المهني المفضلة لدى المعلمات

| م | البند                                                                                                                                                          | هل سبق لك ممارسة هذا النشاط في السنوات الثلاث الماضية؟ |      |         |         | ما مدى تفضيك لهذا النشاط بغرض تجويد ممارساتك البنائية؟ |               |         |       |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------|---------|---------|--------------------------------------------------------|---------------|---------|-------|
|   |                                                                                                                                                                | نعم                                                    |      | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري                                      | مستوى التفضيل | الترتيب |       |
|   |                                                                                                                                                                | ت                                                      | %    |         |         |                                                        |               |         |       |
| ١ | التدريب الحضوري، مثل: الدورات والورش التدريبية، والبرامج الصيفية.                                                                                              | ٥٣                                                     | ٨٥,٥ | ٩       | ١٤,٥    | ١                                                      | ٣,٣٦          | ٠,٨٩    | عالي  |
| ٢ | التدريب عن بُعد، مثل: الدورات والورش المتزامنة، والتي تعقد عن بعد.                                                                                             | ٥٢                                                     | ٨٣,٩ | ١٠      | ١٦,١    | ٢                                                      | ٣,١٥          | ٠,٨٨    | متوسط |
| ٣ | البرامج المباشرة الجماعية (حضورياً أو عن بُعد)، مثل: المحاضرات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش، وورش العمل الموسعة.                                                 | ٤٩                                                     | ٧٩,٠ | ١٣      | ٢١,٠    | ٥                                                      | ٣,٣٦          | ٠,٨١    | عالي  |
| ٤ | التطور الذاتي، مثل: القراءة والاطلاع، التدريب الذاتي، والتعلم المستمر، ومطالعة العروض وتجارب الآخرين.                                                          | ٥١                                                     | ٨٢,٣ | ١١      | ١٧,٧    | ٤                                                      | ٣,٤٨          | ٠,٧٨    | عالي  |
| ٥ | الدراسة النظامية، مثل: الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو برامج معتمدة، مثل: الدبلومات.                                                                       | ٣٣                                                     | ٥٣,٢ | ٢٩      | ٤٦,٨    | ٧                                                      | ٣,١٠          | ٠,٩٤    | متوسط |
| ٦ | تطوير الممارسات في البيئة الصفية، مثل: تقديم أو حضور الدروس النموذجية، والزيارات التبادلية مع معلمين آخرين، وبمبحث الدرس، والبحث الإجرائي، والتأمل بالممارسات. | ٥٢                                                     | ٨٣,٩ | ١٠      | ١٦,١    | ٢                                                      | ٣,٢٢          | ٠,٧٩    | متوسط |
| ٧ | العمل التعاوني الجماعي التفاعلي مع الآخرين، مثل: مجموعات الممارسة المهني، ومجموعات التعلم، ومجموعات التواصل الإلكتروني.                                        | ٤٦                                                     | ٧٤,٢ | ١٦      | ٢٥,٨    | ٦                                                      | ٣,٣٤          | ٠,٨٦    | عالي  |

يتضح من خلال النتائج بالجدول (٧) أن جميع الأنشطة سبق أن مارسها المعلمات بنسب مشاركة "عالية" تجاوزت (٧٠٪)، عدا نشاط واحد سبق أن مارسه نصف العينة تقريباً (٥٣,٢٪)، وهو "الدراسة النظامية، مثل: الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو برامج معتمدة، مثل: الدبلومات". وتدل هذه النتائج على وعي المعلمات عينة البحث بأنشطة التطور المهني



المختلفة وتنوع تنفيذها لديهن. في حين يوضح الجدول (٧) أن مستوى تفضيل المعلمات لأنشطة التطور المهني تراوحت بين مستوى "عالٍ" و "متوسط"، حيث جاءت أربعة أنشطة بمستوى تفضيل "عالٍ" وثلاثة أنشطة بمستوى تفضيل "متوسط".

وبمقارنة نتائج الممارسة السابقة للمعلمة مع تفضيلها المستقبلي لأنشطة التطور المهني؛ نجد أن أكثر الأنشطة ممارسة في السنوات الثلاث الماضية هو "التدريب" سواء "التدريب الحضوري" أو "التدريب عن بُعد"، وبنسبة مشاركة من المعلمات بلغت (٨٥,٥٪) و (٨٣,٩٪) على التوالي. وأكدت المعلمات أن "التدريب الحضوري" من الأنشطة المفضلة لديهن، حيث جاء في الترتيب الثاني، وبمستوى تفضيل "عالٍ"، في حين كان تفضيل المعلمات لنشاط "التدريب عن بُعد" بمستوى "متوسط"، وجاء في التدريب قبل الأخير. وكانت نسبة مشاركة المعلمات في أنشطة "البرامج المباشرة الجماعية (حضورياً أو عن بُعد)، مثل: المحاضرات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش، وورش العمل الموسعة" في السنوات الثلاث السابقة "عالية" حيث بلغت (٧٩,٠٪)، وإن كانت من حيث الترتيب متأخرة، في حين كان تفضيلها لديهن عالياً، وبنفس متوسط تفضيل "التدريب الحضوري". وهذه النتيجة تتفق ونتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن أنشطة التطور المهني التقليدية والمتمثلة في التدريب والفعاليات الجماعية هي أكثر الأنشطة ممارسة لدى المعلمين (Garet, 2001؛ الشايع، ٢٠١٣)، كما تتفق مع دراسة المحارف (٢٠٢١) بتفضيل المعلمين لبرامج التدريب التي تعقد خارج المدرسة عن البرامج التي تنفذ داخلها. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي العتيبي والشايع (٢٠٢٣؛ ٢٠٢٤) التي بينت بعض المعتقدات والاتجاهات السلبية لمعلمي العلوم نحو برامج التطور المهني التقليدية، مثل: التدريب، والمؤتمرات، وورش العمل.

كما يتبين من الجدول (٧) أن أكثر الأنشطة تفضيلاً لدى المعلمات هو "التطور الذاتي، مثل: القراءة والاطلاع، التدريب الذاتي، والتعلم المستمر، ومطالعة العروض وتجارب الآخرين"، فجاء في المرتبة الأولى من حيث التفضيل المستقبلي لممارسته كنشاط تطور مهني. كما أن ممارسة المعلمات له كان بنسبة عالية (٨٢,٣٪)، وفي المرتبة الرابعة بين الأنشطة. وتدل هذه النتيجة على وعي المعلمات بأهمية التطور الذاتي، والمسؤولية الذاتية تجاه التطور المهني، وخاصة في تنوع الأنشطة ذات الصلة بهذا الجانب. كما قد يعود ذلك إلى أن الأزمة التي واجهت المؤسسات التعليمية بسبب تفشي فيروس كورونا، أدت إلى اعتماد المعلمين على تطوير أنفسهم باستراتيجيات وحلول

تساعد في التغلب على التحديات التي يواجهونها، وأصبح هذا النوع من التعليم أحد الحلول التي لجأت إليها الدول لمواجهة هذا الفيروس، مما غير مفاهيم المعلمين نحو التطور المهني، وجعلهم يعتمدون على تطوير أنفسهم تطويراً ذاتياً. كما يتأكد أهمية هذا النشاط مع ظهور الذكاء الاصطناعي، حيث أصبحت قدرة الإنسان في التعامل مع المعلومات الجديدة أسهل وأسرع، كما أن فرص التطور المهني أصبحت متاحة بخيارات متعددة للمعلمين، وهنا يتأكد أهمية تطوير قدراتهم في اختيار أوعية التطور المهني الموثوقة، التي يمكن أن تنعكس على تجويد ممارستهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية مصادر التطور المهني الذاتية (الشمراي وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايع، ٢٠١٣؛ الحربي والشمراي، ٢٠١٦؛ الحربي والنفيسة، ٢٠٢٣؛ العتيبي والشايع، ٢٠٢٣؛ العتيبي والشايع، ٢٠٢٤).

أما أقل الأنشطة ممارسة في السنوات الثلاث الماضية فكان "الدراسة النظامية، مثل: الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو برامج معتمدة، مثل: الدبلومات"، وهذا ما يتفق مع نتائج دراستي الشمراي وآخرون (٢٠١٢) والشايع (٢٠١٣)، وقد يعزى إلى قلة فرص التحاق المعلمات بمثل هذه البرامج، إذ تتطلب تفرغاً أو جهداً مضاعفاً من المعلمة. وبينت النتائج أيضاً أن هذا النشاط الأقل تفضيلاً من المعلمات لممارسته مستقبلاً، وقد يعود ذلك إلى ضعف الحوافز التي تمنح للمعلمة بعد حصولها على تلك البرامج.

وجاء نشاط "تطوير الممارسات في البيئة الصفية، مثل: تقديم أو حضور الدروس النموذجية، والزيارات التبادلية مع معلمين آخرين، وبحث الدرس، والبحث الإجرائي، والتأمل بالممارسات" من الأنشطة المفضلة لدى المعلمات بمستوى "متوسط"، وهو كذلك من الأنشطة التي تمت ممارستها بشكل "كبير" في السنوات الثلاث الماضية، حيث جاء في المرتبة الثانية من حيث المشاركة، وبنسبة وصلت إلى (٨٣,٩٪). وهذا يتفق ونتائج عدد من الدراسات السابقة بممارسة بعض الأمثلة الواردة بهذا النشاط (تقديم أو حضور الدروس النموذجية، والزيارات التبادلية مع معلمين آخرين) بدرجة "عالية" و"متوسطة" (الشمراي وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايع، ٢٠١٣)، إلا أن بعض الدراسات وضحت ضعف ممارسة المعلمين لأنشطة أخرى ذات صلة به، وهي: بحث الدرس، والبحث الإجرائي، والتأمل بالممارسات (الشمراي وآخرون، ٢٠١٢؛ الشايع، ٢٠١٣؛ الحربي والشمراي، ٢٠١٦).



كما تؤكد النتائج في الجدول (٧) أن "العمل التعاوني الجماعي التفاعلي مع الآخرين، مثل: مجموعات الممارسة المهني، ومجموعات التعلم، ومجموعات التواصل الإلكتروني" تعدّ من الأنشطة الأقل ممارسة في آخر ثلاث سنوات، حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وإن كانت بنسب مشاركة تعدّ "عالية"، إذ بلغت (٧٤,٢٪). في حين تعدّ من الأنشطة المفضلة لدى المعلمات، فجاءت بمستوى تفضيل "عالٍ". وهذه النتيجة تؤكد أهمية هذا النشاط، وضرورة عناية مصممي برامج التطور المهني بتهيئة وتيسير التحاق المعلمات بمثل هذه المجموعات، واحتضان وتنظيم هذه المجموعات بشكل مهني، وتحفيز المعلمات على الالتحاق بها. وتتفق هذه النتيجة وعدد من الدراسات السابقة في أن ممارسة هذا النشاط كان بدرجة "متوسطة" (الشمراني وآخرون، ٢٠١٣)، كما تتفق مع تأكيد عدد من الدراسات أهمية مجتمعات التعلم والممارسة المهنية كأشطة تطور معني مفضلة للمعلمات (OECD, 2009؛ العتيبي والشايح، ٢٠٢٣؛ العتيبي والشايح، ٢٠٢٤).

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى حاجات معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناء على:

أ. المؤهل الأكاديمي: لمعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة عن أبعاد حاجات التطور المهني تُعزى للمؤهل الأكاديمي (بكالوريوس - دراسات عليا)؛ أستخدم اختبار مان وتي (Mann-Whitney U test)، ويوضح الجدول (٨) هذه النتائج.

جدول (٨): نتائج اختبار مان ويتي للفروق بين استجابات العينة باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي

| أبعاد حاجات التطور المهني                                                | الفئات      | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|
| البعد الأول: معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها. | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٧,٨٨       | ١١١٥,٠٠     | ٢,١٣٨  | *,٠٣٠        |
|                                                                          | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٨,٠٩       | ٨٣٨,٠٠      |        |              |
| البعد الثاني: التخطيط للممارسات البنائية الصفية.                         | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٨,٤٤       | ١١٣٧,٥٠     | ١,٨٣٣  | ٠,٠٦٧        |
|                                                                          | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٧,٠٧       | ٨١٥,٥٠      |        |              |
| البعد الثالث: ممارسات تدريسية تدعم تجويد                                 | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٩,٦٤       | ١١٨٥,٥٠     | ١,١١٠  | ٠,٢٦٧        |

| أبعاد حاجات التطور المهني                                     | الفئات      | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة |
|---------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|
| الممارسات البنائية.                                           | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٤,٨٩       | ٧٦٧,٥٠      |        |              |
| البُعد الرابع: ممارسات تقييمية تدعم تجويد الممارسات البنائية. | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٩,٢٠       | ١١٦٨,٠٠     | ١,٣٨٠  | ٠,١٦٨        |
|                                                               | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٥,٦٨       | ٧٨٥,٠٠      |        |              |
| حاجات التطور المهني بغرض تجويد الممارسات البنائية ككل.        | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٨,٦٥       | ١١٤٦,٠٠     | ١,٦٨٣  | ٠,٠٩٢        |
|                                                               | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٦,٦٨       | ٨٠٧,٠٠      |        |              |

\* دالة إحصائية عند ( $\alpha \leq 0.05$ )

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الرتب في تقدير المعلمات لحاجاتهن للتطور المهني في جميع الأبعاد، وذلك لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهلات أكاديمية عليا (ماجستير ودكتوراه) على حساب الحاصلات على مؤهل البكالوريوس فقط، ولكن لم تكن دالة إحصائية إلا في البُعد الأول، الذي يتعلق بمعرفة النظريات البنائية وأسسها ومبادئها وأبرز تطبيقاتها، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الأبعاد. وقد يُعزى ذلك الفرق إلى أن المعلمات ذات المؤهلات العليا يعتقدن أكثر بأهمية التطور المهني للمعلمة ودوره المحوري في تجويد الممارسات التدريسية عن بقية المعلمات. كما قد يُعزى ظهور الفرق الدال إحصائياً في البُعد الأول الذي يركز على الجانب المعرفي النظري، إلى أنه كلما زادت معرفة المعلمة أدركت أهمية عمق المعرفة من أجل ممارسة أكثر تأثيراً، في حين أن المعلمات ذات المؤهلات الأقل قد لا يرين أهمية للجوانب النظرية في تأسيس المعرفة لبنني ممارسة فاعلة.

ب. الخبرة التدريسية: لمعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عن حاجات التطور المهني تُعزى للخبرة التدريسية؛ أستخدم اختبار كروسكال (Kruskal-Wallis test)، ويوضح الجدول (٩) النتائج.



جدول (٩): نتائج اختبار كروسكال للفروق بين استجابات العينة باختلاف متغير الخبرة

التدريسية

| أبعاد حاجات التطور المهني                                                 | الخبرة التدريسية    | العدد | متوسط الرتب | Chi-Square | درجة الحرية | قيمة الدلالة |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| البُعد الأول: معرفة النظريات البنائية، وأسسها، ومبادئها، وأبرز تطبيقاتها. | أقل من ٥            | ٢١    | ٣٠,٢١       | ٠,٧١٩      | ٣           | ٠,٨٦٩        |
|                                                                           | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٢,٧٩       |            |             |              |
|                                                                           | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٠٦       |            |             |              |
|                                                                           | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٩,٢٣       |            |             |              |
| البُعد الثاني: التخطيط للممارسات البنائية الصفية.                         | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٤,٧٤       | ٥,٥٥١      | ٣           | ٠,١٣٦        |
|                                                                           | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٠,٨٨       |            |             |              |
|                                                                           | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٧,٢٢       |            |             |              |
|                                                                           | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٣٥,٩٦       |            |             |              |
| البُعد الثالث: ممارسات تدريسية تدعم تجويد الممارسات البنائية.             | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٤,٢١       | ٧,٠١٠      | ٣           | ٠,٧٢٠        |
|                                                                           | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٠,٧٥       |            |             |              |
|                                                                           | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٧٢       |            |             |              |
|                                                                           | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٤٠,٠٠       |            |             |              |
| البُعد الرابع: ممارسات تقييمية تدعم تجويد الممارسات البنائية              | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٥,١٢       | ٥,٠١٢      | ٣           | ٠,١٧١        |
|                                                                           | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٦,٥٤       |            |             |              |
|                                                                           | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣١,٥٣       |            |             |              |
|                                                                           | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٣٧,١٢       |            |             |              |
| حاجات التطور المهني بغرض تجويد الممارسات البنائية ككل.                    | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٥,٢٩       | ٤,١٩١      | ٣           | ٠,٢٤٢        |
|                                                                           | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٢,٢٥       |            |             |              |
|                                                                           | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٨١       |            |             |              |
|                                                                           | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٣٦,٧٧       |            |             |              |

يتبين من نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجة حاجات التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية تُعزى إلى الخبرة؛ أي أن حاجات التطور المهني لمعلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية لا تتأثر بسنوات الخبرة التدريسية. ومن ثمَّ؛ يتضح أن جميع معلمات علوم المرحلة المتوسطة بحاجة إلى تطور مهني بغض النظر عن خبرتهن.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة التطور المهني المفضلة لدى معلمات علوم المرحلة المتوسطة ذات الصلة بتجويد الممارسات البنائية بناء على:

أ. المؤهل الأكاديمي: لمعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أنشطة التطور المهني المفضلة تُعزى لتغير المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس - دراسات عليا)؛ أستخدم اختبار مان وتي (Mann-Whitney U test)، ويوضح الجدول (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): نتائج اختبار مان وتي للفروق بين استجابات العينة باختلاف متغير المؤهل الأكاديمي

| أنشطة التطور المهني                                                                                    | الفئات      | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|
| التدريب الحضوري، مثل: الدورات والورش التدريبية، والبرامج الصيفية.                                      | بكالوريوس   | ٤٠    | ٣٠,٣٨       | ١٢١٥,٠٠     | ٠,٧٢٢  | ٠,٤٧٠        |
|                                                                                                        | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٣,٥٥       | ٧٣٨,٠٠      |        |              |
| التدريب عن بُعد، مثل: الدورات والورش المتزامنة، والتي تعقد عن بعد.                                     | بكالوريوس   | ٤٠    | ٣١,٠٤       | ١٢٤١,٥٠     | ٠,٢٩١  | ٠,٧٧١        |
|                                                                                                        | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٢,٣٤       | ٧١١,٥٠      |        |              |
| البرامج المباشرة الجماعية (حضورياً أو عن بُعد)، مثل: المحاضرات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش، وورش العمل. | بكالوريوس   | ٤٠    | ٣٠,٣٨       | ١٢١٥,٠٠     | ٠,٧١٩  | ٠,٤٧٢        |
|                                                                                                        | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٣,٥٥       | ٧٣٨,٠٠      |        |              |
| التطور الذاتي، مثل: القراءة والإطلاع، والتدريب الذاتي، والتعلم المستمر، ومطالعة العروض وتجارب الآخرين. | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٩,٣٠       | ١١٧٢,٠٠     | ١,٥١٢  | ٠,١٣١        |
|                                                                                                        | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٥,٥٠       | ٧٨١,٠٠      |        |              |
| الدراسة النظامية، مثل: الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو برامج معتمدة، مثل: الدبلومات.               | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٦,٠٥       | ١٠٤٢,٠٠     | ٣,٤٠٩  | *,٠٠١        |
|                                                                                                        | دراسات عليا | ٢٢    | ٤١,٤١       | ٩١١,٠٠      |        |              |
| تطوير الممارسات في البيئة الصفية، مثل: تقديم أو حضور                                                   | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٧,٢٥       | ١٠٩٠,٠٠     | ٢,٧٤٠  | *,٠٠٦        |



| أنشطة التطور المهني                                                                                                     | الفئات      | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | قيمة الدلالة |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|--------|--------------|
| الدروس النموذجية، والزيارات التبادلية مع معلمين آخرين، وبحث الدرس، والبحث الإجرائي، والتأمل بالممارسات.                 | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٩,٢٣       | ٨٦٣,٠٠      |        |              |
| العمل التعاوني الجماعي التفاعلي مع الآخرين، مثل: مجموعات الممارسة المهني، ومجموعات التعلم، ومجموعات التواصل الإلكتروني. | بكالوريوس   | ٤٠    | ٢٨,١١       | ١١٢٤,٥٠     | ٢,١٧٣  | *,٠٠٣٠       |
|                                                                                                                         | دراسات عليا | ٢٢    | ٣٧,٦٦       | ٨٢٨,٥٠      |        |              |

\* دالة إحصائية عند  $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية في متوسطات الرتب في تفضيل المعلمات لأنشطة التطور المهني في جميع البنود، وذلك لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهلات أكاديمية عليا (ماجستير ودكتوراه) على حساب الحاصلات على مؤهل البكالوريوس فقط لجميع الأنشطة، وكانت تلك الفروق دالة إحصائية في ثلاثة أنشطة هي: الدراسة النظامية، وتطوير الممارسات في البيئة الصفية، والعمل التعاوني التفاعلي مع الآخرين. في حين لم تكن ذات دلالة إحصائية في بقية البنود. ويمكن تفسير ذلك بوعي المعلمات الحاصلات على مؤهلات عليا بهذه الأنشطة ودورها بشكل أكبر من الحاصلات على مؤهل البكالوريوس فقط، وخاصة البنود التي ظهر فيها فروق دالة إحصائية، من حيث الدراسة النظامية بالالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو البرامج الأخرى المعتمدة، وكذلك بأنشطة التطور المهني ذات الصلة بالمشاركة التفاعلية الإيجابية مع الآخرين، التي تتطلب ثقة في النفس وكفاءة ذاتية تمكن المعلمة من مشاركة تجربتها مع الآخرين سواء داخل البيئة الصفية، أو عن طريق مجموعات التطور المهني التشاركية مع الآخرين بمختلف أنواعها.

ب. الخبرة التدريسية: لمعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أنشطة التطور المهني المفضلة تعزى سنوات الخبرة التدريسية؛ أستخدم اختبار كروسكال ((Kruskal-Wallis test، ويوضح الجدول (١١) نتائج الاختبار.

جدول (١١): نتائج اختبار كروسكال للفروق بين استجابات العينة باختلاف متغير الخبرة

التدريسية

| أنشطة التطور المهني المفضلة                                                                                                                                  | الخبرة التدريسية    | العدد | متوسط الرتب | Chi-Square | درجة الحرية | قيمة الدلالة |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| التدريب الحضوري، مثل: الدورات والورش التدريبية، والبرامج الصيفية.                                                                                            | أقل من ٥            | ٢١    | ٣١,٠٧       | ٠,٥٥٩      | ٣           | ٠,٩٠٦        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٣,٣٣       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٢,٧٥       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٨,٩٦       |            |             |              |
| التدريب عن بُعد، مثل: الدورات والورش المتزامنة، التي تعقد عن بُعد.                                                                                           | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٩,٦٠       | ١,٨٦٦      | ٣           | ٠,٦٠١        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٧,٣٨       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٠,٩٧       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٩,٨١       |            |             |              |
| البرامج المباشرة الجامعية (حضورياً أو عن بُعد)، مثل: المحاضرات، والمؤتمرات، وحلقات النقاش، وورش العمل الموسعة.                                               | أقل من ٥            | ٢١    | ٣٠,١٢       | ٣,٧٣٨      | ٣           | ٠,٢٩١        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٨,٥٠       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٢,٥٠       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٦,٠٤       |            |             |              |
| التطور الذاتي، مثل: القراءة والاطلاع، التدريب الذاتي، والتعلم المستمر، ومطالعة العروض وتجارب الآخرين.                                                        | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٨,٨٨       | ٣,٤٣٣      | ٣           | ٠,٣٣٠        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٦,٦٧       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٤١       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٧,٣٨       |            |             |              |
| الدراسة النظامية، مثل: الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، أو برامج معتمدة، مثل: الدبلومات.                                                                     | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٨,٨٨       | ١,٤٣٧      | ٣           | ٠,٦٩٧        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٣,٢٥       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٥,٠٠       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٩,٨١       |            |             |              |
| تطوير الممارسات في البيئة الصفية، مثل: تقديم أو حضور الدروس النموذجية، والزيارات التبادلية مع معلمين آخرين، وبحث الدرس، والبحث الإجرائي، والتأمل بالممارسات. | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٦,٣٨       | ٣,٢١٣      | ٣           | ٠,٣٦٠        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٤,٩٢       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٦٩       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٣٢,٦٩       |            |             |              |
| العمل التعاوني الجماعي التفاعلي مع الآخرين، مثل: مجموعات الممارسة المهني، ومجموعات التعلم، ومجموعات التواصل الإلكتروني.                                      | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٦,٦٢       | ٣,٣٩٥      | ٣           | ٠,٣٣٥        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٧,١٧       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٢,٣٨       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٣٣,٠٨       |            |             |              |
| أنشطة التطور المهني المفضلة بغرض تجويد الممارسات البنائية ككل                                                                                                | أقل من ٥            | ٢١    | ٢٧,٠٥       | ٣,١١٥      | ٣           | ٠,٣٧٤        |
|                                                                                                                                                              | من ٥ إلى أقل من ١٠  | ١٢    | ٣٧,٥٨       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | من ١٠ إلى أقل من ٢٠ | ١٦    | ٣٤,٠٩       |            |             |              |
|                                                                                                                                                              | ٢٠ فأكثر            | ١٣    | ٢٩,٨٨       |            |             |              |



يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أنشطة التطور المهني المفضلة لديهم باختلاف متغير الخبرة التدريسية؛ أي أن تفضيل معلمات علوم المرحلة المتوسطة لأنشطة التطور المهني لا تتأثر بعدد سنوات الخبرة التدريسية.

### التوصيات.

بناء على نتائج البحث، يوصى بالعناية بالآتي:

- ضرورة سد حاجات المعلمات في برامج التطور المهني ذات الصلة بالممارسات البنائية، وخاصة التي أظهرت النتائج حاجتهن لها بدرجة "عالية"، وهي: جميع الممارسات في بُعد "التخطيط للممارسات"، إضافة إلى الممارسات الآتية: "تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات تُركز على التعلُّم الجماعي التفاعلي" في بُعد "الممارسات التدريسية"، وكذلك "توظيف نتائج التقويم البنائي بغرض تأمل المعلمة المستمر في ممارساتها التدريسية، وتحسينها" في بُعد "الممارسات التقويمية".

- إتاحة الفرصة للمعلمات لممارسة أنشطة التطور المهني المفضلة لهن، وعلى وجه الخصوص التي أظهرت النتائج تفضيلهن لها بدرجة "عالية"، وهي: "التطور الذاتي"، و"التدريب الحضوري"، و"البرامج المباشرة الجماعية (حضورياً أو عن بُعد)"، و"العمل التعاوني الجماعي التفاعلي مع الآخرين".

- توعية المعلمات بأهمية أنشطة التطور المهني التي أظهرت النتائج تفضيلهن بدرجة "متوسطة"، وعلى وجه الخصوص: "الدراسة النظامية"، و"التدريب عن بُعد"، و"تطوير الممارسات في البيئة الصفية".

### المقترحات.

- بناء على نتائج الدراسة، يوصى بمواصلة البحث في الموضوعات الآتية:
  - إجراء دراسات مماثلة تستهدف شريحة أوسع من المعلمين والمعلمات، وفي مختلف المراحل الدراسية.
  - إجراء دراسات تهدف إلى تصميم برامج تطور مهني متكاملة تلبي حاجات معلمات علوم المرحلة المتوسطة في تجويد ممارساتهن البنائية.



## المراجع

### المراجع العربية:

- ابن منظور (٢٠٠٣). لسان العرب (ط ٣). دار الحديث.
- إسكندر، نجيب (١٩٩٣). معجم المعاني (ط ١). دار الزمان.
- الحري، عطالله؛ والنميسة، صالح (٢٠٢٣). احتياجات التطوير المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظر مشرفي العلوم. مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٤ (٤)، ٩٤٧-٩٨٠.
- الحري، نافل، والشمراي، سعيد (٢٠١٦). حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في محافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤)، ١٠٠٥-١٠٤٤.
- الخليلي، خليل (٢٠٢٢). تعلّم العلوم ونظريات علم النفس المعرفي (الفصل ٢). في فهد الشايح، وسليمان البلوشي، وناصر منصور (محررون). المرجع في تعلّم العلوم وتعليمها: من النظرية إلى الممارسة (ص ٢٩ - ص ٥٥). دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الشايح، فهد سليمان (٢٠١٣). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٢ (٤)، ٥٨-٩٢.
- الشايح، فهد سليمان (٢٠١٩، ديسمبر، ٥). مجتمعات التعلّم ودورها في تطوير التعليم [عرض ورقة] المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم "جسم"، جامعة الملك خالد. ٧-٨/٤/١٤٤١هـ.
- الشمراي، سعيد والرشود، جواهر والقضاة، باسل والدهمش، عبد الولي (٢٠١٢). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي، ١٢٦ (١)، ٢٣٥-٢٥٥.
- عبد الفتاح، عز (٢٠١٣). استكشاف التحليل الإحصائي والبوتستراپ (ط ١). دار الخوارزم.
- العتيبي، ابتسام، والشايح، فهد (٢٠٢١). حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ٩ (٩)، ٨٧-١٠٥.
- العتيبي، سعد؛ الشايح، فهد (٢٠٢٣). معتقدات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية حول برامج التطور المهني المستمر. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٢٣ (١-٤)، ٣٨١-٤٤٠.
- العتيبي، سعد؛ الشايح، فهد (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية حول برامج التطور المهني المستمر. مجلة جامعة صحار للعلوم الإنسانية والاجتماعية، سلطنة عمان، ١ (٢)، ٩-٢٧.
- العدوان، زيد ودادو، أحمد (٢٠١٦). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس (ط ١). مركز ديونو لتعليم التفكير.
- القحطاني، منيرة، والحديشي، صالح سليمان (٢٠٢٠). مستوى معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة التربية، ١٨٥ (١)، ٤٨١-٥٢٧.

المخارف، أحمد (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء في ضوء برامج التطوير المهني القائمة على التعلم النشط من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بالغرقة - جامعة جنوب الوادي، ٤(٤)، ١٢٨-١٧٢.

المحمودي، محمد سرحان (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط.٣). دار الكتب.  
المزروع، هيا؛ الرويحي، إيمان؛ الشائع، فهد (٢٠٢٠). واقع تدريس العلوم بالتعليم العام في ضوء مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٨(٨)، ٣-٢٧.

الموسوي، نجم عبد الله (٢٠١٥). النظرية البنائية واستراتيجيات ما وراء المعرفة (ط.١). دار الرضوان.  
النفيسة، صالح إبراهيم (٢٠١٩). مستوى التعلم البنائي لدى معلمي علوم المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٣)، ٣٨٤-٤٢١.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). دليل البرامج والمشروعات والتربوية بقطاعات الوزارة. وزارة التعليم: الرياض.  
وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية. أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، مطابع ركن الطباعة.

وزارة التربية والتعليم (د.ت). مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية دعم التنافسية ومجتمع المعرفة. الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير.

### ترجمة المراجع العربية:

- Abdel Fattah, Ezz (2013). Exploring Statistical Analysis and Bootstrap (1st ed.) (in Arabic). Al-Khwarizm Publisher.
- Abn manzur (2003). lisan alearab (t 3) (in Arabic). dar alhadithi.
- Al-Adwan, Zaid., & Dawood, Ahmed (2016). Social Constructivism Theory and its Applications in Teaching (1st ed.) (in Arabic). De Bono Center for Teaching Thinking.
- Al-Harbi, Atallah ., & Al-Nafisa, Saleh (2023). Intermediate Schools' Science Teachers Professional Needs in Light of Some Professional Standards for Teachers from the Science Supervisors Point of View (in Arabic). Sohag Journal of Junior Scientific Researchers, 14(4), 947-980.
- Al-Harbi, Nafil., & Al-Shamrani, Saeed (2016). Professional Development Needs for Intermediate Science Teachers in Oniza District in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, (4), 1005-1044.
- Al-Khalili, Khalil (2022). Science Learning and Cognitive Psychology Theories (Chapter 2). In Fahad Al-Shaya, Sulaiman Al-Balushi, and Nasser Mansour (eds.). Reference in Science Learning and Teaching: From Theory to Practice (pp. 29-55) (in Arabic). King Saud University Press.



- Al-Mahmoudi, Muhammad Sarhan (2019). Scientific Research Methods (3rd ed.) (in Arabic). Dar Al-Kutub.
- Al-Mazrou, Haya., Al-Ruwaithi, Iman .,& Alshaya, Fahad . (2020). Exploring Science Teaching in General Education According to the Mathematics and Natural Sciences Project "MNSP" (in Arabic). Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences, (8), 3-27.
- Al-Moussawi, Najm Abdullah (2015). Constructivist Theory and Metacognitive Strategies (1st ed.) (in Arabic). Dar Al-Radwan.
- Al-Muharif , Ahmed (2021). The Training Needs of Science Teachers in Al-Ahsa Governorate in The Light of Professional Development Programs Based on Active Learning From Their Point of View (in Arabic). Journal of Educational Sciences - Faculty of Education, Hurghada - South Valley University, 4(4), 128-172.
- Alnafesah, Saleh (2019). The Level of a Constructivist Teaching among Elementary Science Teachers in Riyadh (in Arabic). International Journal of research in Educational Sciences, (3), 384-421.
- Alotaibi, Ebtisam ., & Alshaya, Fahad .(2021). Professional Development Needs in Content Knowledge for Elementary Female Science Teachers in Afif Governorate (in Arabic). Saudi Journal of Educational Sciences, (9), 87-105.
- Al-Otaibi, Saad., & Alshaya, Fahad (2023). Elementary Science Teachers' Beliefs about Continuing Professional Development Programs (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, (4-1), 381-440.
- Al-Otaibi, Saad., & Alshaya, Fahad (2024). Elementary Science Teachers' Attitudes Towards Continuing professional development programs (in Arabic). Sohar University Journal of Humanities and Social Sciences, Sultanate of Oman, 1(2), 9-27.
- Al-Qahtani, Munira., & Al-Hadith, Saleh Suleiman (2020). Level of Comprehending and Practicing Constructivism Theory Principles by the Preparatory Science Teachers (in Arabic). Journal of Education, (185), 481-527.
- Al-Shamrani, Saeed., Al-Rashoud, Jawaher., Al-Qudah, Basil ., & Al-Dahmash, Abdul-Wali (2012). The Reality of Professional Development for Science Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia from their Point of View (in Arabic). Arabian Gulf Journal, (126), 235-255.
- Alshaya, Fahad Suliman (2019, December, 5). Learning Communities and Their Role in Developing Education (in Arabic) [Paper Presentation] The First Conference of the Saudi Scientific Teacher Association "JASM", King Khalid University. 7-8/4/1441 AH.
- Alshaya, Fahad Suliman. (2013). The Status of Teacher's Professional Development Associated with the "Development of Math and Science for the General Education in KSA" Project: Providers' perspectives (in Arabic). Journal of Education and Psychology Massage - Saudi Society for Educational & Psychological Assn, (42), 58-92.
- Education & Training Evaluation Commission (2019). A Preliminary Look at the Achievement of Fourth and Second Intermediate Grade Students in Mathematics and Science in the Kingdom of Saudi Arabia in an International Context (in Arabic). Riyadh: Education & Training Evaluation Commission
- Ibn Manzur (2003). Lisan Al-Arab (3rd ed.). Dar Al-Hadith.

- 'iiskandar, najib (1993). muejam almaeani (ta.1) (in Arabic). dar alzaman.
- Ministry of Education (2010). Guide to Educational Programs and Projects in the Ministry's Sectors (in Arabic). Ministry of Education: Riyadh.
- Ministry of Education. (2006). Mathematics and Natural Sciences Curriculum Development Project in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Secretariat of the Mathematics and Natural Sciences Curriculum Development Project, Printing Corner Press.
- Ministry of Education. (n.d.). Mathematics and Natural Sciences Education Development Project Supporting Competitiveness and the Knowledge Society (in Arabic). Riyadh: Obeikan Research and Development.

#### المراجع الأجنبية:

- Austin, Z., Marini, A., & Glover, N. (2005). Continuous Professional Development: A Qualitative Study of Pharmacists' Attitudes, Behaviors, and Preferences in Ontario Canada. *Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1), 27-33.
- Ball, D. L. (1996). Teacher Learning and the Mathematics Reforms: What We Think We Know and What We Need to Learn. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 500-508.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A Model for Science Education*. London: The Flame Press.
- Deneroff, V. (2016). Professional Development in Person: Identity and the Construction of Teaching within High School Science Department. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 213-233.
- Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). TIMSS 2019 User Guide for the International Database (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/>
- Fraser, Barry J. (2022). Classroom Learning Environments. In Luft, Julie A., & Jones, M. Gail. (Eds.). *Handbook of Research on Science Teacher Education*. (103-124) New York: Routledge.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Analysis of a National Sample of Teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Ghung-Parsons, R., & Bailey, J. M. (2019). The Hierarchical (not fluid) Nature of Preservice Secondary Science Teachers' Perceptions of their Science Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 39-48.
- Guskey, T.R. (2012, March). Evaluating Professional Development. Paper presented at the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), A collective call to action, Philadelphia.
- Jones, M., & Carter, G. (2007). Science Teacher Attitude and Beliefs. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1067-1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Lee, Hea-Jin. (2005). Developing a Professional Development Program Model based on Teachers' Needs. *Professional Educator*, 27(1-2), 39-49.
- Luft, Julie A., & Jones, M. Gail (Eds.). (2022). *Handbook of Research on Science Teacher Education*. New York: Routledge.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris Organization for Economic Co-Operation and Development. Retrieved on August 1, 2020 from <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Richardson, V. (1997). Constructivist Teaching and Teachers Education: Theory and Practices. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings* (pp 3-14). London: The Flamer Press.
- Wallace, John; & Loughran, John. (2012). Science Teacher Learning. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second International Handbook of Science Education: Springer International Handbooks of Education*. (24, 295-306). London New York: Springer.



**جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة  
لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات  
النمائية**

**Quality of Life and Its Relationship with  
Perceived Self-Efficacy Among a Sample of  
Mothers of Children with Developmental  
Disabilities**

إعداد

**د. ريم بنت محمود غريب**

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة — كلية التربية — جامعة جدة

**Dr. Reem Mahmoud Gharib**

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education -  
University of Jeddah

**Email: rgharib@uj.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-006**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/٢١ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٢١ م

### المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد نوع العلاقة بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية لدى أمهات الأشخاص من ذوي الإعاقات النمائية في محافظة جدة. على عينة بلغ قوامها (٤٠٧) أمهات للأشخاص من ذوي (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد)، باعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج عن أن مستوى جودة الحياة لدى أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية جاء بدرجة كبيرة على أربعة أبعاد، وكانت على التوالي "الرضا عن الحياة والسعادة، الصحة الجسدية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الصحة النفسية"، ويليه البعد (المادي)، وجاء بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة وجود علاقة إيجابية طردية متوسطة بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية. بالإضافة إلى وجود فروق في الأبعاد الفردية لجودة الحياة، وجاءت على التوالي "الصحة الجسدية، الصحة النفسية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة"، مع عدم وجود فروق في (البعد المادي)، تبعاً لمتغير نوع الإعاقة للابن، كما أظهرت فروق في الدرجة الكلية لجودة الحياة بين الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، وجاءت لصالح صعوبات التعلم. وفروق في (الصحة الجسدية)، وجاءت لصالح اضطراب طيف التوحد، وفروق في (العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة، والكفاءة الذاتية المدركة)، وجاءت لصالح الإعاقة الفكرية، وأوصت الباحثة بأهمية عمل برامج تدريبية في تحسين مؤشرات جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى أمهات ذوي الإعاقة؛ بهدف تمكينهن على الصعيدين النفسي والشخصي.

**الكلمات المفتاحية:** جودة الحياة، الكفاءة الذاتية المدركة، الأشخاص ذوو الإعاقات النمائية، صعوبات التعلم، اضطراب طيف التوحد، الإعاقة الفكرية.

### Abstract

The aim of the current study was to determine the type of relationship between quality of life and perceived self-efficacy among mothers of children with developmental disabilities in Jeddah Governorate. The sample consisted of (407) mothers of children with learning difficulties, intellectual disabilities, and autism spectrum disorder, using a descriptive correlational research design.

The results showed that the level of quality of life among mothers of children with developmental disabilities was high across four dimensions: "life satisfaction and happiness, physical health, family and social relationships, and mental health" followed by the (intellectual disability) which was ranked last with a moderate level. Additionally, the results revealed a moderate positive correlation between quality of life and perceived self-efficacy among the mothers of children with developmental disabilities.

The study also found significant differences in the individual dimensions of quality of life, ranked in order as follows: "physical health, mental health, family and social relationships, and life satisfaction and happiness", with no significant differences in the "intellectual disability" based on the type of disability of the child. Furthermore, there were differences in the overall quality of life among the children with developmental disabilities, with learning difficulties scoring the highest. Differences in (physical health) were found in favor of autism spectrum disorder, while differences in "family and social relationships, life satisfaction and happiness, and perceived self-efficacy" were found in favor of intellectual disabilities.

The researcher recommended the development of training programs aimed at improving quality of life and self-efficacy indicators among mothers of children with disabilities, to empower them psychologically and personally.

**Keywords:** Quality of Life, Perceived Self-Efficacy, People with Developmental Disabilities, Learning Disabilities, Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disability.



## المقدمة

إن جودة الحياة Quality of Life هي أحد المفاهيم التي تندرج تحت مظلة علم النفس الإيجابي، ذلك العلم الذي يشير في مجمله إلى مفهوم الصِّحة التي تُكتسب من مشاعر السعادة، والعوامل التي تجعل الحياة الإنسانية جديرة بأن تُعاش.

وفي السياق ذاته تُعدُّ جودة الحياة أهم المتغيّرات النفسية والاجتماعية، التي ظهرت منذ نهايات الحرب العالمية الثانية، حيث تزايد الوعي بالفجوات المجتمعية، وأوجه عدم المساواة، مُعزِّزاً الحاجة إلى بحوث ومؤشّرات جديدة في العلوم الاجتماعية، وعلى الرغم من حداثة المفهوم، إلا أن نشأته وتطوّره بدأت في القرن الثامن عشر واستمرّت حتى القرن العشرين، مقترناً بمفاهيم عدّة، مثل: الرفاهة، الرضا، السعادة، تحقيق الذات، والمتعة، وغيرها من المفاهيم التي أسّست لظهور مصطلح نوعية الحياة أو جودة الحياة (Erez, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن المفاهيم والمتغيّرات النفسية ذات العلاقة بجودة الحياة، قد تباينت تبايناً شديداً، ومنها الصِّحة النفسية الإيجابية، التي انعكس معناها في تعريف منظمة الصحة العالمية، ذلك التعريف الذي ينصُّ على أن الصِّحة النفسية حالة من الشعور بالسعادة، تتضمن بعدين: أحدهما سلبى، والآخر إيجابى، كالشعور بالضيق والكدر وما يقابله من جودة الحياة (Boehm, et al., 2015)، وبالمقابل تمّ إطلاق مصطلح المرونة النفسية، كشكل من أشكال جودة الحياة، ويقابله في علم النفس الإيجابي الصمود النفسي (نواوي، ٢٠٢٠)، وتشمل جودة الحياة مفهوم إشباع الحاجات، والتي عبّر عنها (Maslow) وأسمّاها بـمهرم الحاجات (الصمادي، ٢٠٢٠)، وعلى صعيد الرضا عن الحياة، فهي تُعبّر عن حالة داخلية للفرد، تظهر في سلوك الفرد واستجابته، مُعبّراً عن تقبُّل كل ما مضى، ومتعايشاً مع الآن، ومتفائلاً بما يحمله المستقبل (شبيخي، ٢٠١٤).

وعلى صعيد الكفاءة الذاتية Self-efficacy يُعدُّ عالم النفس (ألبرت باندورا) أول من استخدم هذا المصطلح، ثم توالى جهود الباحثين في الكشف عن خباياه، وباستقراء الدِّراسات الأجنبية، لوحظ استخدام مصطلح Self-Efficacy بالمقابل درج في البحوث العربية مصطلح الكفاءة الذاتية (أبو زيد وعيسى، ٢٠١١). ويُشير إلى العملية المعرفية التي يتبنّى فيها الفرد معتقداته حول قدرته على الأداء بمستوى معيّن، وأثرها في كمّ الجهد المبذول، وتحديّ العقبات، والمرونة في

التعامل مع مواقف الفشل، وكَمّ الضغوط الذي يقابلها حول متطلبات العمل ( Pajares & Valiante, 2006).

وإن ولادة طفل من ذوي الإعاقة، كفيل أن يُغيّر ملامح الاستقرار الأسري تمامًا، وأن أُمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية على وجه التحديد، يتعرّضن لمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية (Rayan & Ahmed, 2017) كنتيجة لمشاعر خيبة الأمل، وفقدان السيطرة، وعدم كفاية الأفكار العاطفية بشأن المستقبل، والافتقار إلى المعرفة بكيفية التعامل مع التحديات وفهم خصائصهم السلوكية (Osborne & REED, 2010).

وإن الباحثة تعزو تلك الزيادة الكبيرة في معاناة أُمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة في أداء وظائفهنّ بطريقة سيّئة، إلى ما لاحظته من تغيرات جذريّة بنائية ظهرت في الأسرة بطابعها الجديد المعاصر، وخاصة عند تعرّض هؤلاء الأُمّهات لمواقف ضاغطة، مما يؤثر سلبًا في جودة الحياة (Rayan & Ahmed, 2017).

وإن أهمية جودة الحياة تُستمدّ من أهمية الأسرة التي تعتبر وحدة المجتمع الأولى، وأهم العوامل المؤثرة في شخصيّة الفرد، وحلقة الوصل بينه وبين المجتمع؛ وخاصة عند ولادة شخص من ذوي الإعاقات النمائية، ذلك الحدث الذي يؤدي بها إلى وجود تحديات قد تُثقل كاهلها بسبب الظروف غير الاعتيادية التي تعيشها، ومن ثمّ عدم الرضا عن الحياة (Wilder & Granlund, 2015). إضافة لذلك ما يحدث من ردود انفعالية متباعدة، تبعًا لشدة الإعاقة واستمراريتها، مما يعوق من قدرة الوالدين على تقديم الرعاية الملائمة والعناية به، والذي يترتب عليه شعورهما بالأسى والحزن (الصنعاني، ٢٠١٩). وقد أوضح Jonson (١٩٩٨) أن تواجد شخص من ذوي الإعاقة يؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الوالدين، ويُولّد لديهم مشاعر بعدم الكفاءة الشخصية، ومن هنا تكمن أهمية دور المؤسسات المعنية بتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، بهدف تحسين جودة الحياة ومساعدة الوالدين على التكيف، والتعامل بواقعية (الصنعاني، ٢٠١٩). وقد أشار الغامدي وآخرون (٢٠٢٤) إلى أن انضمام ذوي الإعاقة إلى الجمعيات الخاصة، مع توافر دعم اجتماعي وأسري مُدرّك، وتوفير وضع اقتصادي واجتماعي جيّد، واعتماد التدخّل المبكر للتشخيص، وإمداد الأسر بالمعلومات؛ كلها أمور تسهم في تحسين جودة الحياة.



### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تواجه أسر الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية تحديات مستمرة، قد تؤثر في جودة الحياة على مختلف الأصعدة؛ وعلى الرغم من أن تربية الشخص ذي الإعاقة مسؤولية مشتركة بين أفراد الأسرة، إلا أن الأمهات ما زلن يتحملن العبء الأكبر من الرعاية والتربية والإحاطة المطلقة (Johnston, 2003). وفي هذا الصدد أشار العديد من الدراسات، إلى أن وجود شخص من الإعاقات النمائية في الأسرة يشكل عبئاً كبيراً عليها، تبعاً لحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقها (محمد، ٢٠١٨)، كما أشارت إلى ذلك دراسات كلٍ من (Dizdarevic et al. (2022، pineio et al. (2020، (Rodrigues et al. (2019، (Boehm & Carter (2019، (Balcells et al. (2019، Yinga et al. (٢٠١٨) في مجملها، وتوصلت إلى معاناة أسر الأشخاص ذوي صعوبات التعلم والإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، وأسفرت عن انخفاض معايير جودة الحياة الأسرية، وظهر ذلك جلياً في معيار العلاقات الاجتماعية، واتضح أن أمهات ذوي الإعاقات النمائية الشديدة، لا يحصلن على الدعم الكافي فيما يتعلق بالرعاية الصحية، كما تأثرت جودة حياتهم سلباً بسبب القيود المالية، وصعوبات التفاعل الاجتماعي، مع اقتصار الرعاية على الأم التي بدورها تقوم بمختلف الأعباء والمهام، بالمقابل أشارت دراسة عمر وقذور (٢٠١٨) إلى أن لدى والدي ذوي الإعاقة، ردود فعل متباينة في مواجهتهما لمشكلة طفلها من ذوي الإعاقة؛ الفحجل، والارتباك، والشعور، بالصدمة، والأسى، والحزن، كلها أمور تُعكّر صفو الحياة، وتُولّد مشاعر عدم الرضا، وقد يلجأ البعض إلى محاولة نكران الواقع.

وعلى صعيد الكفاءة الذاتية، التي تتحدّد بالخبرات السابقة، سواء كانت فاشلة أو ناجحة، وصولاً لتحقيق الأهداف، والخبرات البديلة (Chapman & Tunmer, 2003) حيث أشارت Steffen et al (٢٠٠٢) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأشخاص من ذوي الإعاقات النمائية، من القضايا الأساسية التي ترتبط بشكل رئيس بتحديات تقديم الرعاية لهذه الفئة من الأشخاص، وينطبق هذا على أمهات الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية البسيطة؛ لكونهم يعانون من انخفاض واضح في قدراتهم العقلية والمعرفية، وفي قدرتهم على التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة، مما يؤثر سلباً في إدراك الأمهات لقدرتهن على تقديم الرعاية لأطفالهن.

وبناءً على ما سبق؛ لاحظت الباحثة بأن هنالك ارتباطاً عميقاً بين كلٍّ من مفهومي جودة الحياة والكفاءة الذاتية، من منطلق مفاده أن تتمتع أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة بالكفاءة الذاتية، والدفاعية والإقدام في مواجهة التحديات، والرضا عن ذواتهنّ، يُسهم في رفع مستوى جودة الحياة والشعور بالسعادة، والعكس بالعكس.

كما لاحظت الباحثة في أثناء زيارتها الميدانية لمراكز التربية الخاصة بمحافظة جدّة؛ أن غالبية أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة يمتلكن الإمكانات الفريدة، وأنهنّ بحاجة إلى اكتشاف قدراتهنّ الداخليّة، والتحكّم في الأحداث الجارية، والتدرب على كيفية أداء المهام، وتحقيق النجاح في المهام الصغيرة، والتي بدورها تُؤلّد نجاحات أكبر، وهذا يتطلّب الشعور بالمسؤوليّة، وتوجيه الموقف والخبرة إلى قدرة وإمكانية وبناء؛ وصولاً إلى تحقيق مشاعر السعادة والرضا..

وتأسيساً على ما سبق تم طرح الأسئلة التالية:

#### أسئلة الدراسة

- ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟
- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، في جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى عينة من أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تُعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن؟

#### أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى جودة الحياة، لدى عينة من أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.



- تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.
- التعرف على الفروق بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، في ضوء متغير نوع الإعاقة للابن (صعوبات تعلّم، إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد).

#### أهمية الدراسة النظرية والعملية:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تجسيدها لرؤية "٢٠٣٠"، والتي تهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم، وتنمية الإمكانيات والقدرات، من خلال استقصاء العلاقة بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، بهدف الوصول إلى فهم أفضل لهذه العلاقة، بما يساهم في تقديم بيانات ومعلومات تتسق مع السياق المحلي؛ والتي تعتمد على أساس علمي، ودراسات سابقة تمثل انطلاقة للمهتمين والباحثين، وتعمل على إثراء المعلومات والدراسات بالمكتبة العربية؛ لتخدم مجالي علم النفس والتربية الخاصة. كما قدمت الدراسة بيانات تعكس واقع تعايش الأمهات مع أبنائهن من ذوي الإعاقات النمائية، ومستوى جودة الحياة، وارتباطها بكفاءتهم الذاتية؛ لفهم تجاربهم في المجتمع بشكل عام، وفي المقابل فإن المجتمع يساهم في تحسين جودة الحياة لدى الأمهات، وفي زيادة الكفاءة الذاتية لديهن، وعلى الصعيد العملي تساهم الدراسة في توجيه واضعي السياسات والممارسين إلى ضرورة تعزيز وتطوير الدعم المقدم لأمهات ذوي الإعاقة على نحو أفضل، حيث تقود الدراسة إلى تحديد الحواجز التي تواجهها مجموعة محدّدة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية لتحسين جودة الحياة، وزيادة كفاءتهم الذاتية، كما قدّمت الدراسة أداة قياس- من إعداد الباحثة- لمساعدة المهتمين في تحديد مؤشرات جودة الحياة والكفاءة الذاتية لوضع برامج إرشادية وتوجيهية، وتحسين البرامج والخدمات المقدّمة لأمهات ذوي الإعاقات النمائية.

## مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة: Quality of Life

يُعبّر مصطلح جودة الحياة عن تصوّر الفرد لوضعه في الحياة، ضمن السياق الاجتماعي والثقافي، وضمن أنظمة القيم التي يعيش فيها، كما يُعبّر عن قدرة الفرد على إشباع احتياجاته، والاستمتاع بما يتوفّر لديه من فرص للقيام بأشياء مهمّة في هذه الحياة. (Schlebusch et al., 2017)، كما تشير جودة الحياة إلى قدرة الأفراد على النجاح في تحقيق أهدافهم (Settle, 2016).

وتُعرّف الباحثة إجرائيًا بأنه: مستوى جودة حياة أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة النمائية، على صعيد الصّحة الجسديّة والنفسية، والعلاقات الأسريّة والاجتماعيّة، والرضا عن الحياة، والسعادة، والتي تمّ تحديدها من خلال استجابتهم على أداة القياس المصنّمة من قبل الباحثة.

الكفاءة الذاتية: Self-efficacy

تُشير الكفاءة الذاتية إلى قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يُحقّق نتائج مرغوبة في موقف ما، والتحكّم في الأحداث التي تؤثر في الحياة، وإصدار التوقّعات الذاتية عن كفاءة أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمقدار الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق نشاط محدّد (Bandura, 2007).

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: قدرة أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية على التفكير الجيد قبل القيام بأي عمل، وعمل أشياء جديدة قد تتطلّب منهنّ جرأة وتحديًا، مع حرّيّة اتخاذ القرار، والقدرة على تحمّل المسؤولية، ومساعدة الآخرين، والاهتمام بالأمر العام، وشعورهنّ بالتفاؤل والسعادة والرضا عن ذواتهنّ، وأعمالهنّ، وأسرهنّ. وتُقاس الكفاءة الذاتية للأمّهات باستجابتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المصنّم من قبل الباحثة.



أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية: mothers of children with developmental disabilities

وتُعرفُ الباحثة إجرائياً بأنهنّ: الأمهات اللواتي لديهنّ طفل أو أكثر في مدارس التعليم العام، الداجمة للأشخاص ذوي الإعاقة، أو مراكز الرعاية النهارية، أو معاهد التربية الفكرية في مدينة جدة، والمُشخصين: إعاقة فكرية، أو اضطراب طيف التوحد، أو صعوبات التعلم.

الإعاقات النمائية: developmental disabilities

هي الإعاقات التي تصيب الشخص بإعاقة تؤدي إلى قصور - كلي أو جزئي - بشكل مستقر، في قدراته الجسميّة أو العقلية، أو إمكانيّة تلبية متطلّباته العاديّة في ظروف أمثاله من غير ذوي الإعاقة. وتكمن الإصابة بواحدة أو أكثر من الإعاقات الآتية:

(الإعاقات الحسيّة - الإعاقة الحركيّة - صعوبات التعلم - اضطراب التوحد - اضطرابات النطق والكلام - الاضطرابات السلوكيّة والانفعالية - الإعاقات المتعدّدة - الإعاقات الصحيّة، وغيرها من الإعاقات التي تتطلّب خدمات خاصّة. (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٨)

وتُعرفُها الباحثة إجرائياً بأنّها: هي الإعاقات التي تصيب الأشخاص الذين تم تشخيصهم وتصنيفهم من ذوي الإعاقة الفكرية، صعوبات التعلم، اضطراب طيف التوحد، ويعانون من تأخر نمائي أثر بشكل سلبي في أدائهم اليومي.

#### حدود الدراسة:

• الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من أمهات الأشخاص من ذوي الإعاقات النمائية.

• الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦ / ٢٠٢٤م

• الحدود المكانية: مدارس الدمج والمراكز الخاصة بذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية ومدارس التعليم العام لذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

• الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على الحدود المتمثلة بعلاقة جودة الحياة بالكفاءة الذاتية المدركة، لدى أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

إن مصطلح جودة الحياة Quality of Life يمثل بؤرة تركيز الكثير من الدراسات خلال السنوات الأخيرة، وتُعرّف وفقاً لمنظمة الصحة العالمية بأنها: "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تناغمها أو عدم تناغمها مع أهدافه، وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، وحالته النفسية، ومستوى استقلالته، وعلاقاته الاجتماعية، واعتقاداته الشخصية (أبو حلاوة، ٢٠١٠). حيث تركز جودة الحياة على ثلاثة محاور رئيسة تعتمد على تلبية احتياجات الأسرة، ودرجة تمتّع أفرادها بحياتهم، واستثمار الفرص للمشاركة في الأنشطة المهمة لديهم (Park. et al., 2003)

ولا يختلف اثنان على كيم الضغوط التي تواجهها الأسر بسبب وجود شخص من ذوي الإعاقات النمائية، وهي ضغوط كبيرة، ولها تأثيرها المباشر في جودة حياتهم، ومنها الضغوط الاجتماعية التي تتجلى مظاهرها في انسحاب الطفل والأسرة من الحياة الاجتماعية؛ لتلافي التعليقات المخرجة، والتذكير الدائم بحالة إعاقة الطفل (سلام وآخرون، ٢٠١٦). وعلى صعيد الضغوط الاقتصادية تُشكّل الإعاقة عبئاً مالياً على الأسرة؛ مما يؤدي إلى تقليص النفقات، وتوجيهها نحو الأولويات، والتقليل من الترفيه، وهذا يضع الأسرة أمام ضغط للحصول على مصدر دخل، والبحث عن عمل آخر لتلبية الاحتياجات المادية المتنامية (شيخي، ٢٠١٤).

وفيما يتعلق بالضغوط الناجمة عن نقص المعلومات، فإن الإعاقات النمائية تشكل تحدياً أمام الأسرة، من حيث تفسير الحالة وطبيعتها واحتياجاتها، ومستقبلها التعليمي والصحي، ونقص المعلومات هذا يؤدي إلى الإجهاد والقلق، وتساؤلات غير منتهية عن كيف يمكن للأسرة مساعدة الطفل للعيش في صحّة نفسية وسلام اجتماعي، وهذا يستدعي كمّاً معلوماتياً كبيراً عن طبيعة الإعاقة، وآلية تفاعلها مع البيئة المحيطة، والتنبؤات المستقبلية لها. وقد أشار Nisbet et al (٢٠١٦) إلى أن انخفاض المستوى التعليمي للوالدين، والمشكلات السلوكية، ومستوى العمل، ونقص الدعم الاجتماعي، هي أمور من شأنها أن تجعل الأسرة ضحية لخدمات ليست ذات جودة عالية، وبالتالي إصابتها بالإحباط نتيجة لعدم إحراز تقدّم واضح وملمس، كما أشارت دراسة kruithof (٢٠٢٠) إلى أن المعارف التي يمتلكها والدا الشخص ذي الإعاقات الفكرية



الشديدة، هي حصيلة تراكمية نتيجة مرورهم بالخبرة والتجارب التي يعيشونها مع أبنائهم؛ بحثًا عن المعلومات الصحيحة المناسبة، وعلى صعيد الضغوط النفسية التي تتطلب من الأسرة مجهودًا مضاعفًا في الانتباه، والإشراف المستمر، والتبُّع المستمر للطفل واحتياجاته على مدار الساعة، فضلًا عن ذلك الجهد البدني والعقلي من التفكير المستمر، وما يرافقه من تبُّع مستمرٍ، وقلة الاسترخاء، والتفويه والتفكير في الاحتياجات الذاتية، كل ما سبق مدعاة لتوليد ضغوط نفسية وبدرجة كبيرة (Luijckx, et al., 2019). ونظرًا لارتباط الضغوط النفسية والاجتماعية والمادية التي تواجهها أسر الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، بمستوى جودة حياتهم؛ فمن المهم تقديم برامج تأهيلية موجهة لمختلف أفراد الأسرة، بما فيهم الآباء والأخوة، والتي من شأنها التخفيف من حدة الضغوط، الأمر الذي بدوره يساعد على تقييم أفراد الأسرة لجودة الحياة المتعلقة بتلبية احتياجاتهم، والاستمتاع بوقتهم معًا، والشعور بالقدرة على فعل الأشياء المهمة لبعضهم البعض. (Wang & Brown, 2009)

وبناءً على ما سبق، يتضح للباحثة أن جودة الحياة هو تعبير يشار به للتعبير عن مفهوم مركّب، ومتعدد الأبعاد، ليشمل كلاً من البعد الذاتي، الاقتصادي، الاجتماعي، الصحي، وما إلى ذلك، كما أن إحراز أي تقدّم في جودة حياة الفرد يرتبط بمختلف العناصر التي تؤثر في تفاعله مع الأسرة والمجتمع، والبيئة المحيطة به، وهو الأمر الذي يصعب قياسه ومقارنته في سياقات متعدّدة (Jenkinson, 2020).

وفي السياق ذاته بحث العديد من الدراسات، تأثير التفاعلات الاجتماعية الأسرية في إنتاجية ذوي صعوبات التعلم، حيث أجرى Mink et al. (١٩٨٣) دراستهم على (١١٥) أسرة، يعاني أطفالها من التأخر النمائي خلال فترة الطفولة المتوسطة، ووجدوا أن الأسر المترابطة المتألفة كان أداء أطفالها الانفعالي والاجتماعي أكثر إيجابية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة Mink & Nihira (١٩٨٦) التي أشارت إلى أن التماسك الأسري الذي يعتمد على التواصل الجيد بين أعضائها يؤثر في التوافق والالتزان النفسي للأشخاص بطيئي التعلم، كما أكدت دراسة Warfield (١٩٩٥) أن الترابط الأسري لذوي صعوبات التعلم النمائية في الطفولة المبكرة من عمر ثلاث سنوات مؤشّر نبئ بمشكلات سلوكية أقل من عمر خمس سنوات. وعلى الصعيد الآخر أشارت نتائج دراسات أجريت على عينة من متلازمة داون Syndrome Down عن تمتّع أسرهم بمعدّلات

عالية من الترابط والتآلف، ثم التنبؤ بالدافعية خلال سنوات ما قبل المدرسة (Hauser- Cram, 1993)، ويتضح مما سبق أن العلاقات الأسرية التي يسودها التآلف والترابط تسهم في تحديد جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقات النمائية وأسرهم. ومن وجهة نظر أخرى أشارت دراسة (Lindholm 2007) إلى أن وجود طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد كفيل بأن يُعكّر صفو العيش لدى أسرهم، ويُولّد لديهم مشاعر اليأس والعزلة الاجتماعية الناتجة عن الإجهاد الانفعالي، وعن زيادة التحديات المادية؛ مما يزيد من التوتر العام للأسرة، ويتسبب في فقدان السيطرة، وأكدت ذلك دراسة (Dardas & Ahmed 2015)، إذ أشارت إلى انخفاض جودة الحياة لدى آباء وأمهات ذوي اضطراب التوحد، وانعكاسه بسوء الصحة البدنية والنفسية والعلاقات الاجتماعية والعلاقات مع الأشخاص من حولهم، حيث يواجه الآباء في أثناء تربية أبنائهم ذوي اضطراب التوحد مهامًا معقدة ومستمرة ليتكيفوا مع البيئة من حولهم.

#### الكفاءة الذاتية

تُمثّل الكفاءة الذاتية وسيطاً معرفياً للسلوك، وتسهم في رسم ملامح الجهد المبذول للفرد، ذلك الجهد الذي يتم تحديده من خلال إدراك الفرد عن نفسه، بالمهام التي يمكن أن يقوم بها، وقدرته على اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها، أو الامتناع عنها، وهنا تكمن خطورة المعتقدات التي يتبنّاها الفرد عن نفسه، والتي تؤثر في الكفاءة الذاتية، وفي عمليات الانتباه والتفكير، إما بطريقة مساعدة أو منهكة للذات (سلام، وآخرون، ٢٠١٦).

ويعرّف باندورا الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997) بالقدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يمتلكه الفرد، وإنما بإيمانه بما يستطيع أن يعمل، مهما كانت المصادر المتاحة، دون السؤال عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة في ظل المتطلبات للموقف، كما أشارت السهلي (٢٠١٩) إلى أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، يعتقدون حقّ الاعتقاد بقدرتهم على إنجاز المهام المطلوبة منهم بكفاءة عالية، بالمقابل يميل البعض من ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية للإحباط، والاستسلام أمام المعوقات والتحديات التي تواجههم؛ مما يؤدي بهم إلى الأداء بصورة ضعيفة، أو ترك المهام بشكل كلي، وقد يكون مرّد ذلك كما أشار لها الصمادي (٢٠٢٠) إلى أن الأفراد الذين يملكون شعوراً بالكفاءة الذاتية، يعمدون إلى تركيز انتباههم على تحديد المشكلة، وتحليلها إلى عناصرها؛ بهدف التوصل لحلول مناسبة،



وعلى خلاف ذلك فإن الأفراد الذين يخالطهم الشك في كفاءتهم الذاتية، يعمدون إلى تحويل انتباههم إلى الداخل، ويُغرقون أنفسهم بالقلق والتوتر، عندما يواجهون المواقف الصعبة؛ لكونهم يُركّزون على جوانب الضعف والقصور والنقص في أنفسهم، ويؤكدون ذاتياً على عدم القدرة، ومن ثمّ انعدام الكفاءة الذاتية لديهم، ومن خلال حديث الذات يتوقّعون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، والشعور بالضغط، مما يحدّ من الوعي، ويُعيق توظيف القدرات المعرفيّة، من خلال تحويل الانتباه عن كميّة تحقيق المتطلّبات بأفضل شكل ممكن، إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتماليّة التعرّض للفشل.

وفي السياق ذاته يشير Bandura (٢٠٠٧) إلى أن الكفاءة الذاتية هي الصورة التي يُكوّنها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفيّة، وهي نتاج تطوري تفاعلي، يتشكّل لدى الفرد عبر التنشئة الأسريّة، والمواقف الحيائيّة، والخبرات التي تفاعل معها، لتزوّد بتصور يحدّد فيه توقّعاته للنجاح أو الفشل، عند تعرّضه لمواقف وخبرات معينة، ومن ثمّ فإن الكفاءة الذاتية تعمل عمل الدوافع نحو النجاح، إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، والعكس بالعكس؛ فإن الكفاءة الذاتية تؤدي إلى الإحباط، إذا كانت الخبرات السابقة فاشلة، ويعتمد الفرد في تطوير كفاءته الذاتية على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات من جهة، وقدرات أقرانه وإمكانياتهم من جهة أخرى. كما أكدت النظرية الاجتماعية على أن الكفاءة الذاتية مكون أساسي في إحساس الفرد بالضبط الشخصي، والتوافق مع أحداث الحياة، خاصة وأن السيطرة الشخصية، وتوافق الشخص مع أحداث الحياة؛ تُعبّر عن توافق الفرد، وقدرته على التحكم الشخصي في الضغوط (ياسين ومكاوي، ٢٠٢٠).

ومن العوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة الذاتية الخبرات الذاتية الناجحة لمهمات سابقة؛ إذ إنّها تُشعر الفرد بالقدرة والإمكانيّة على أداء مهمات بكفاءة عالية، كما أن النمذجة عامل رئيس في تنميتها، وخاصة عند رؤية الآخرين يُكملون مهامهم بنجاح، مما يمنح الفرد الشعور بقدرته وإمكانياته لمتابعة مهامه، بالإضافة إلى ما سبق يُمثل الإقناع اللفظي، كالتشجيع من الآخرين، على إنجاز المهمات، عاملاً رئيساً في ظهور القدرة والإمكانيات. فضلاً عن ذلك فإن الحالة الانفعاليّة والفسولوجيّة، تؤثر في تصوّر الشخص لقدرته وإمكانياته على تحقيق الأهداف Ben- (Naim, et al., 2019).

ويضيف (Bandura 2007) أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة، يتسمون بقدر عال من الثقة بالنفس، وبمستوى مرتفع من تحمل المسؤولية، وقدرة عالية في التواصل مع الآخرين، والقدرة على مواجهة الصعاب وتجاوزها.

وقد أشارت دراسة Osborne & Reed (٢٠١٠) إلى أن أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، كمتلازمة داون، وذوي الإعاقة الفكرية الشديدة، والمشكلات الصحية، أكثر عرضة للضغط النفسي، ويؤثر على الكفاءة الذاتية لديهم، ويُقلل من تواصلهن مع الطفل. الدراسات السابقة ذات العلاقة بجودة الحياة:

سعت دراسة Dizdarevic, et al (٢٠٢٢) إلى تقييم جودة حياة أسر ذوي الإعاقات النمائية. على عينة قوامها (٢٧٠) من الوالدين، موزعة على (٩٠) من والدي الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، بواقع (٥٨) أمًا و(٣٢) أبًا، و(٩٠) من والدي الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، بواقع (٥٨) أمًا و(٣٢) أبًا، و(٩٠) من والدي الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، بواقع (٥١) أمًا، و(٣٩) أبًا، و(٩٠) من والدي الأشخاص من غير ذوي الإعاقة. تم اختيارهم من ثماني مدن في البوسنة والهرسك، باعتماد المنهج الوصفي الارتباطي. وأسفرت النتائج أن مستوى جودة الحياة الأسرية لوالدي ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، أقل جودة مقارنة بوالدي الإعاقة الفكرية البسيطة، ووالدي الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، كما لم تظهر فروق تُعزى لمتغير جنس الوالدين.

استهدفت دراسة عايش (٢٠٢١) تحديد مستوى جودة الحياة الأسرية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية، على عينة قوامها (٨٤) أسرة لذوي الإعاقة الفكرية في الجزائر، باعتماد المنهج الوصفي. وأسفرت النتائج عن رضا مرتفع عن جودة الحياة الأسرية، وعدم وجود فروق في مستوى رضا أسر ذوي الإعاقة الفكرية عن جودة الحياة الأسرية، تبعًا لنوع الإعاقة الفكرية، وسنّ الطفل، مع وجود فروق في مستوى الرضا، تُعزى لجنس الطفل ذي الإعاقة.

تناولت دراسة Pineio, et al (٢٠٢٠) مستوى جودة الحياة لأسر ذوي الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد، على عينة من (٩٥) أبًا وأمًا و(٣٢) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية، و(٢٧) طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كان عدد الأمهات (٤٣) أمًا يقابلها



(١٦) أبا في اليونان. وأسفرت النتائج عن انخفاض معايير جودة الحياة الأسرية، وفقاً لمقياس منظمة الصحة العالمية، وكان المعيار الأكثر انخفاضاً معيار العلاقات الاجتماعية، كما كشفت النتائج أن آباء الأشخاص ذوي الإعاقة يتمتعون بجودة حياة أفضل، مقارنة بالأمهات.

سعت دراسة Rodrigues et al (٢٠١٩) للتعرف على مؤشرات جودة الحياة، لدى عينة من أمهات ذوي الإعاقة الشديدة والمتعددة. وأظهرت أن أمهات ذوي الإعاقة الشديدة والمتعددة، لا يحصلن على الخدمات والدعم فيما يتعلق بالرعاية الصحية والنقل والاستجمام، كما تأثرت جودة حياة الأسرة سلباً بالقيود المالية، وصعوبات التفاعل الاجتماعي، واقتصرت رعاية الطفل على الأم التي بدورها تقوم بمختلف الأعباء والمهام.

هدفت دراسة Balcells, et al (٢٠١٩) للتعرف على أثر المساندة والشرابة على جودة حياة أسر ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. على عينة من (٢٠٢) أسرة لذوي الإعاقة الفكرية والنمائية، تتراوح أعمارهم من الميلاد حتى عمر (٦) سنوات. وأظهرت النتائج أن الأسر لديها احتياج لتطوير اللغة والكلام لأطفالها، يليها احتياج للمعلومات، كما أظهرت رضا الأسر عن شراكتهم مع المهنيين؛ بهدف تحسين جودة حياتهم، وأن رضاهم لتقديم المساندة مؤشراً جيداً لجودة حياتهم، وأن تقييمهم لجودة الشراكة كانت عاملاً رئيساً في التأثير.

هدفت دراسة الصنعاني (٢٠١٩) إلى التعرف على جودة الحياة الأسرية لدى أسر كلٍ من الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) أفراد، من آباء وأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الإعاقة الفكرية بمدينة صنعاء باليمن، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية، لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد، مع عدم وجود فروق في جودة الحياة وفقاً لوجهات نظر والديهم، مع وجود فروق في جودة الحياة الأسرية بين الأسر، وجاءت لصالح أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود فروق في جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطراب طيف التوحد، وفقاً لوجهات نظر آباء ذوي الإعاقة الفكرية.

ركّزت دراسة Vanderkerken et al (٢٠١٩) على آراء أفراد الأسرة بجودة حياتهم الأسرية، على عينة قوامها (٩٧) فرداً من الآباء والأمهات، و(٢٤) من الشباب، تم اختيارهم من أصل

(٦٣) أسرة لذوي الإعاقة الفكرية في فلامنكا، وأسفرت عن وجود فروق في جميع مجالات جودة الحياة، وفقاً لمتغير العمر، والحالة الوظيفية، واحتياجات الدعم، ولم تظهر فروق تُعزى لدور أفراد الأسرة، ونوع الوالدين.

سعت دراسة Yinga, et al (٢٠١٨) إلى تقييم جودة الحياة للأسر الصينية التي بها ذوو اضطراب التوحد، في مرحلة ما قبل المدرسة. وارتباطها بقصور التفاعل الاجتماعي، وعبء الرعاية، وشملت عينة الدراسة (٤٠٦) أسر لذوي اضطراب طيف التوحد، و(٥١٣) أسرة للأطفال العاديين، وأشارت النتائج إلى أن جودة الحياة لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد، أقل من جودة حياة أسرة الطفل العادي، كما ارتبط انخفاض جودة الحياة بقصور التفاعل الاجتماعي للأطفال، كما أن مشكلة عبء رعاية الطفل يتأثر بقصور التفاعل الاجتماعي لدى الطفل، ويؤثر في جودة حياة الأمهات، في حين أنه لا يؤثر في الآباء.

سعت دراسة Ncube, et al (٢٠١٨) للتعرف على جودة حياة أسر الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية الشديدة. على عينة من (٢٤٦) من الآباء والأمهات لذوي الإعاقات النمائية الشديدة، مقابل (٢٠١٠) من آباء وأمهات لأطفال عاديين، وتبين أن جودة الحياة لديهم أقل من غيرهم، وفقاً لمقياس جودة الحياة. ومن العوامل المهمة التي تسهم في ارتفاع جودة الحياة عند أسر الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية الشديدة: صغر السن، المهارات التكيفية الأعلى التي يتمتع بها الطفل، شدة السلوكيات، تعليم أفضل للطفل، مشاعر الحزن التي يمر بها الوالدان.

فحصت دراسة Misura, et al (٢٠١٧) جودة الحياة الأسرية لآباء الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية، مقارنة بآباء الأشخاص العاديين، على عينة من (١٠٠) مشارك من ذوي الإعاقة العقلية و(٢٥) أمًا و(٢٥) أبًا لأطفال عاديين بالمدارس الابتدائية في كرواتيا، وأظهرت أن جودة الحياة لأسر الأطفال العاديين أفضل كثيراً، مقارنة بأسر الأشخاص من ذوي الإعاقة، مع وجود فروق تُعزى لمتغير جنس الوالدين.

هدفت دراسة كلٍّ من Boehm & Carter (٢٠١٥) إلى تحديد مستوى جودة الحياة الأسرية لدى أسر ذوي الإعاقة الفكرية، تكوّنت عينة الدراسة من (٥٢٩) من أولياء الأمور، وأظهرت



النتائج أن الوالدين قد أظهروا مستويات متوسّطة إلى عالية من الرضا على مقياس الجودة، وفقاً للخدمات الداعمة المقدمة، مع التباين في بعض المجالات.

كما سعت دراسة Piovesan, et al (٢٠١٥) إلى تحقيق جودة الحياة الأسريّة، لدى أمّهات الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد اللاقي يعانون من الاكتئاب. على عينة من (٤٠) أمّاً من ذوات الدخل المتوسّط أو المنخفض، مع مستويات تعليميّة مختلفة، ولديهنّ أبناء تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ إلى ٤٠ عامًا، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيّة كبيرة بين كل من عمر الأمّهات، وسنوات التعليم، والحالة الاجتماعيّة، ومنطقة الإقامة، ونشاط العمل، مع جودة الحياة، ووجود أعراض الاكتئاب، مع وجود علاقة إيجابيّة بين دخل الأسرة وجودة الحياة؛ فكلما انخفض الدخل انخفض مستوى المجال البيئي على صعيد السلامة الجسديّة أو الحماية، أو الموارد الماليّة أو الصّحّة، أو الرعاية الاجتماعيّة، الأمر الذي يشير إلى انخفاض جودة الحياة لديهم، وارتباطه بانخفاض الدخل.

#### الدّراسات السّابقة ذات العلاقة بالكفاءة الذاتية.

ركزت دراسة الصمادي (٢٠٢٠) على معرفة الكفاءة الذاتية لدى أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة، في ضوء بعض المتغيرات. وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٥٢) أمّاً لذوي الإعاقة في مدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة يمتلكن مستوى متوسّطاً من الكفاءة الذاتية، مع عدم وجود فروق تُعزى لمتغيرات الدّراسة (نوع الإعاقة، المستوى التعليمي للأم، والمستوى التعليمي للفرد ذي الإعاقة )

هدفت دراسة السهلي (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الوالديّة، كما تدركها أمّهات ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. على عينة من (٣٤) أمّاً لذوي الإعاقة الفكرية، و(٣٦) أمّاً لأطفال عاديين في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية أقل من المتوسّط لدى أمّهات الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، مع وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين أمّهات ذوي الإعاقة الفكرية وأمّهات الأطفال العاديين، لصالح أمّهات الأطفال العاديين.

ركزت دراسة Ben- Naim, Gill, Laslo- Roth & Einav (٢٠١٩) على الضغوط الوالديّة والكفاءة الذاتية، وعلاقتها بالرضا الزوجي، واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط

لدى الأبناء، على عينة مكونة من (١٨٢) من الآباء (٦٣) منهم لآباء أشخاص من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط و(١٩٩) أبًا لديهم أطفال عاديون. وأظهرت النتائج أن آباء ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، لديهم مستوى عال من الضغوط الوالدية، وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية والرضا الزوجي.

سعت دراسة سلام وآخرين (٢٠١٦) إلى الكشف عن جودة الحياة، وعلاقتها بالكفاءة الوالدية لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم في مصر. باعتماد المنهج الوصف الارتباطي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والكفاءة الوالدية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ما عدا التعزيز الإيجابي مع الصحة والمعايير الخارجي لجودة الحياة، وكذلك الكفاءة الوجدانية مع الصحة لجودة الحياة. مع وجود فروق بين مجموعة منخفضي التعليم ومتوسطي التعليم، على مقياس جودة الحياة، لصالح مجموعة متوسطي التعليم، وفروق بين مجموعة منخفضي التعليم ومرتفعي التعليم، لصالح مجموعة مرتفعي التعليم.

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

رُكزت مجمل الدراسات السابقة على تقييم جودة الحياة لأسر الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية من ذوي "صعوبات التعلم، اضطراب طيف التوحد، الإعاقة الفكرية"، والتي تمثل الفئات التي اعتمدت في الدراسة الحالية، كما اعتمدت غالبيتها المنهج الوصفي باستثناء دراسة كلٍّ من Yinga, et al (٢٠١٨) و Piovesan, et al (٢٠١٥) اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، والتي بحثت في نوع العلاقة بين كل من جودة الحياة ومتغيرات أخرى، كالتفاعل الاجتماعي، وعبء الرعاية، ومشاعر الاكتئاب، كما أجريت الدراسات بمناطق متنوعة على الصعيدين الأجنبي والعربي، ولا يوجد دراسة تم تطبيقها في محافظة جدة. وعلى صعيد الدراسات ذات العلاقة بالكفاءة الاجتماعية، اعتمدت غالبيتها متغير الكفاءة الذاتية، باستثناء دراسة Ben- Naim, et al (٢٠١٩) فركزت على الضغوط الوالدية والكفاءة الذاتية، وعلاقتها بالرضا الزوجي واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط. وركزت دراسة سلام وآخرين (٢٠١٦) على جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الوالدية، لدى أمهات ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم، وتشابه الدراسة الحالية مع دراسة سلام وآخرين (٢٠١٦) في تناولها عينة الدراسة، وهي: "أمهات ذوي الإعاقة"، بينما ركزت على فئة محددة، وهم ذوو الإعاقة العقلية البسيطة القابلين



للتعلم، بينما ركزت الدراسة الحالية على أمهات ذوي الإعاقات النمائية من ذوي "صعوبات التعلم، اضطراب طيف التوحد، الإعاقة الفكرية"، كما تباينت في المتغيرات التي اعتمدت، وأجريت على عينة من الأمهات في دولة مصر، بينما طبقت الدراسة الحالية على أمهات ذوي الإعاقات النمائية بمحافظة جدة. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وأدبها النظري، ومنهجيتها العلمية، وفي بناء أدواتها، وتوظيفها في تعزيز نتائجها.

### منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتمد على تحديد العلاقات بين متغيرين أو أكثر، ونوعية الارتباط بينهم، وقوة تلك العلاقات (عفانة ونشوان، ٢٠١٦)؛ لمناسبته أهداف الدراسة، وذلك بتصميم استبانة لجمع البيانات لقياس جودة الحياة، وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات، وهي:

١. المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

- نوع الإعاقة للابن: (صعوبات تعلم، إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد).

٢. المتغير التابع

- جودة الحياة.
- الكفاءة الذاتية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية - لم تحصّل الباحثة على إحصائية - وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة ممثلة، ومكونة من المجتمع الكلي للدراسة، والبالغ عددهم (٤٠٧) أمًا. وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة:

الجدول (١): توزيع أفراد عينة الدِّراسة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة للابن

| نوع الإعاقة للابن   | العدد | النسبة المئوية (%) |
|---------------------|-------|--------------------|
| صعوبات التعلُّم     | ٣٣    | ٨,١%               |
| إعاقة فكرية         | ٦٦    | ١٦,٢%              |
| اضطراب طيف التوحُّد | ٣٠٨   | ٧٥,٧%              |
| المجموع الكلي       | ٤٠٧   | ١٠٠%               |

## أداة الدِّراسة:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية، والدِّراسات السابقة ذات الصلة بجودة الحياة ومنها دراسة Dizdarevic, et. al (٢٠٢٢)، ودراسة عايش (٢٠٢١)، ودراسة Pineio et al (٢٠٢٠)، ودراسة الصنعاني (٢٠١٩)، ودراسة الصمادي (٢٠٢٠)، ودراسة السهلي (٢٠١٩)، ودراسة Ben- Naim (٢٠١٩) ذات العلاقة بالكفاءة الذاتية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة؛ تم صممت الباحثة استبانة لقياس جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية. وتكوّنت الاستبانة من عدة أقسام، وهي كما يلي:

- ١- القسم الأول: يحتوي مقدمة تعريفية بأهداف الدِّراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدِّراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- ٢- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة، وهي (نوع الإعاقة للابن).

٣- القسم الثالث: يتكون هذا القسم من مقياسين، وهما:

المقياس الأول: مقياس جودة الحياة

أعدت الباحثة مقياساً لقياس جودة الحياة لدى عينة الدِّراسة، وتكوّن من (٤٢) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، كما يوضحها الجدول التالي:



### جدول رقم (٢) وصف مقياس جودة الحياة

| البُعد                                         | عدد العبارات | أرقام العبارات | عدد العبارات السالبة | أرقام العبارات السالبة |
|------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------------|------------------------|
| البعد الأول: الصِّحَّة الجسديَّة               | ٧            | ٧ - ١          | ٧                    | ٧ - ١                  |
| البعد الثاني: الصِّحَّة النفسيَّة              | ٨            | ٨ - ١٥         | ٧                    | ٩ - ١٥                 |
| البعد الثالث: العلاقات الأسريَّة والاجتماعيَّة | ١٠           | ١٦ - ٢٥        | ٦                    | ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣ |
| البعد الرابع: الرضا عن الحياة والسعادة         | ١٠           | ٢٦ - ٣٥        | ٣                    | ٢٨، ٣١، ٣٢             |
| البعد الخامس: البعد المادي                     | ٧            | ٣٦ - ٤٢        | ٢                    | ٣٨، ٤٠                 |
| مجموع العبارات                                 | ٤٢           | -              | ٢٥                   | -                      |

#### صحيح المقياس:

اعتمد سُلم ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس جودة الحياة، بإعطاء كل عبارة درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافقة تمامًا، موافقة بدرجة عالية، موافقة بدرجة متوسطة، محايدة، غير موافقة)، وهي تمثل رقمياً (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وباستخدام العكس في حال العبارات السالبة.

#### المقياس الثاني: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

أعدت الباحثة مقياساً لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدِّراسة، وتكوّن من (٢٠) فقرة موزعة على بُعد واحد، مكونة من عبارات موجبة، وعدد من العبارات السالبة، وهي العبارات أرقام (٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٩).

#### تصحيح المقياس:

اعتمد سُلم ليكرت الخماسي لتصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، بإعطاء كل عبارة درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافقة تمامًا، موافقة بدرجة عالية، موافقة بدرجة متوسطة، محايدة، غير موافقة)، وهي تمثل رقمياً (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وباستخدام العكس في حال العبارات السالبة.

## صدق أداة الدِّراسة:

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل بُعد من أبعادها، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة، من خلال:

## أ- الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرُّف على الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها بصورتها الأولى على عدد من المحكِّمين المختصين في التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (٥) محكِّمين، وطلبت الباحثة منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدِّراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباطها بالمقياس الذي تنتمي إليه، وانتماء كل فقرة في مقياس جودة الحياة لبعدها، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات، وبعد استرداد المقاييس، قامت الباحثة باعتماد العبارات التي أجمع (٨٠٪) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتَّفقت عليها غالبية المحكمين، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية، علماً أنه تم التعديل على صياغة بعض العبارات، وبقي عدد العبارات كما هي في كلِّ مقياس.

## ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ تم اختيار عينة استطلاعية من (٣٥) من أمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، وجميعهم من خارج عينة الدِّراسة الأساسية، ووفقاً للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه.



جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة

| (جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية) |                                                |             |                |             |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------|----------------|-------------|----------------|
| المقياس                                                                                         | البعد                                          | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| جودة الحياة                                                                                     | البعد الأول: الصِّحَّة الجسديَّة               | ١           | **٧٨٩.         | ٥           | **٧٣٥.         |
|                                                                                                 |                                                | ٢           | **٩٤٦.         | ٦           | **٧٤٣.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣           | **٩٦٨.         | ٧           | **٨٠٧.         |
|                                                                                                 |                                                | ٤           | **٩٨٤.         | —           | —              |
|                                                                                                 | البعد الثاني: الصِّحَّة النفسيَّة              | ٨           | **٩٦٦.         | ١٢          | **٨٩٠.         |
|                                                                                                 |                                                | ٩           | **٩٦٣.         | ١٣          | **٨١٠.         |
|                                                                                                 |                                                | ١٠          | **٨٣٤.         | ١٤          | **٧٧٤.         |
|                                                                                                 |                                                | ١١          | **٨٦٨.         | ١٥          | **٧٥٠.         |
|                                                                                                 | البعد الثالث: العلاقات الأسريَّة والاجتماعيَّة | ١٦          | **٩٣٩.         | ٢١          | **٧٧٥.         |
|                                                                                                 |                                                | ١٧          | **٨٦٤.         | ٢٢          | **٨٥٩.         |
|                                                                                                 |                                                | ١٨          | **٩١٧.         | ٢٣          | **٧٧٢.         |
|                                                                                                 |                                                | ١٩          | **٨٨٦.         | ٢٤          | **٧٥٠.         |
|                                                                                                 |                                                | ٢٠          | **٨٨٩.         | ٢٥          | **٧٢٠.         |
|                                                                                                 | البعد الرابع: الرضا عن الحياة والسعادة         | ٢٦          | **٨٣٨.         | ٣١          | **٧٦١.         |
|                                                                                                 |                                                | ٢٧          | **٨٢٦.         | ٣٢          | **٧٠٣.         |
|                                                                                                 |                                                | ٢٨          | **٨٣٠.         | ٣٣          | **٨٠٩.         |
|                                                                                                 |                                                | ٢٩          | **٨٦٩.         | ٣٤          | **٧٥٩.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣٠          | **٨٦٤.         | ٣٥          | **٧٤٦.         |
|                                                                                                 | البعد الخامس: البعد المادي                     | ٣٦          | **٨٥٧.         | ٤٠          | **٧٤٤.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣٧          | **٨٩٨.         | ٤١          | **٧١٤.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣٨          | **٧٨٧.         | ٤٢          | **٨٠٧.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣٩          | **٨١٤.         | —           | —              |
|                                                                                                 |                                                | ١           | **٧٩٢.         | ١١          | **٨٤٧.         |
| الكفاءة الذاتية المدركة                                                                         | —                                              | ٢           | **٨٧٠.         | ١٢          | **٨٧١.         |
|                                                                                                 |                                                | ٣           | **٨٢٦.         | ١٣          | **٨٨٢.         |

| (جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية) |       |             |                |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|----------------|-------------|
| المقياس                                                                                         | البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
|                                                                                                 |       | ٤           | **٨٩٠.         | ١٤          |
|                                                                                                 |       | ٥           | **٨٤٦.         | ١٥          |
|                                                                                                 |       | ٦           | **٩١٠.         | ١٦          |
|                                                                                                 |       | ٧           | **٨٣٣.         | ١٧          |
|                                                                                                 |       | ٨           | **٨٩٥.         | ١٨          |
|                                                                                                 |       | ٩           | **٨٤٠.         | ١٩          |
|                                                                                                 |       | ١٠          | **٧٣٢.         | ٢٠          |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |
|                                                                                                 |       |             |                |             |

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل مقياس، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ( $\alpha$  Cronbach's Alpha)، وهي كما يلي لكل مقياس:

أولاً: ثبات مقياس جودة الحياة:

يوضح الجدول رقم (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة.

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات جودة الحياة

| البعد                                      | التجزئة النصفية | معامل ألفا |
|--------------------------------------------|-----------------|------------|
| البعد الأول: الصحة الجسدية                 | ٠,٨٨٤           | ٠,٩٠١      |
| البعد الثاني: الصحة النفسية                | ٠,٩٤١           | ٠,٩٣٦      |
| البعد الثالث: العلاقات الأسرية والاجتماعية | ٠,٨٩٣           | ٠,٨٣٧      |
| البعد الرابع: الرضا عن الحياة والسعادة     | ٠,٩١٦           | ٠,٩٢٢      |
| البعد الخامس: البعد المادي                 | ٠,٩٤٢           | ٠,٩٣٣      |



| البُعد       | التجزئة النصفية | معامل ألفا |
|--------------|-----------------|------------|
| الثبات العام | ٠,٩٥٤           | ٠,٩٢٠      |

يتَّضح من الجدول رقم (٤) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام لمقياس جودة الحياة عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٢٠)، وبلغ معامل التجزئة النصفية (٠,٩٥٤)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد المقياس.

ثانياً: ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

يوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

| البُعد       | التجزئة النصفية | معامل ألفا |
|--------------|-----------------|------------|
| الثبات العام | ٠,٩٠٧           | ٠,٨٩٣      |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة عالٍ حيث بلغ (٠,٨٩٣)، وبلغ معامل التجزئة النصفية (٠,٩٠٧)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من مقياسين، المقياس الأول مقياس جودة الحياة، ويتكوّن من (٤١) فقرة موزعة على ستة أبعاد، وهي: البُعد الأول المتعلق ب (الصحة الجسدية)، واشتمل على (٧) عبارات، البُعد الثاني وهو متعلق ب (الصحة النفسية) واشتمل على (١٠) عبارات، البُعد الثالث المتعلق ب (العلاقات الأسرية والاجتماعية)، واشتمل على (١٠) عبارات، والبُعد الرابع المتعلق ب (الرضا عن الحياة والسعادة) واشتمل على (١٠) عبارات، والبُعد الخامس المتعلق ب (البعد المادي) واشتمل على (٧) عبارات، كما اشتمل مقياس جودة الحياة على خمس وعشرين عبارة سالبة، وهي موزعة كما تم الإشارة إليها في الجدول رقم (٢). أما المقياس الثاني، فهو الكفاءة الذاتية المدركة، ويتكوّن من (٢٠) فقرة، ويحتوي على عدد من العبارات السالبة وهي العبارات أرقام (٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٩).

## الحك المعتمد في أداة الدِّراسة:

لتحديد الحَكِّ المعتمد في الدِّراسة؛ تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥-١ = ٤)، ثم تقسيمه على عدد البدائل في المقياس للحصول على طول الخليَّة، أي (٤/٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة على أقل قيمة في المقياس بداية المقياس، وهي واحد صحيح؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليَّة، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضَّح في الجدول التالي الذي يوضِّح تصنيف مستويات الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة لأُمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية:

جدول (٦): الحَك المعتمد في الدِّراسة (المقياس)

| م | الفئة                              | حدود الفئة   |      |
|---|------------------------------------|--------------|------|
|   |                                    | من           | إلى  |
| ١ | موافقة تمامًا (بدرجة كبيرة جدًا)   | أكبر من ٤,٢٠ | ٥,٠٠ |
| ٢ | موافقة بدرجة عالية (بدرجة كبيرة)   | أكبر من ٣,٤٠ | ٤,٢٠ |
| ٣ | موافقة بدرجة متوسطة (بدرجة متوسطة) | أكبر من ٢,٦٠ | ٣,٤٠ |
| ٤ | محايدة (بدرجة قليلة)               | أكبر من ١,٨٠ | ٢,٦٠ |
| ٥ | غير موافقة (بدرجة قليلة جدًا)      | ١,٠٠         | ١,٨٠ |

## إجراءات تطبيق أداة الدِّراسة:

بعد الانتهاء من كافة التعديلات، والتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق، تم تطبيقها ميدانيًا باتباع الآتي:

١. تم إعداد أداة الدِّراسة، عن طريق الرجوع للأدب النظري والدِّراسات السابقة.
٢. التحقق من صدق أداة الدِّراسة، عن طريق عرضها على عدد من المحكِّمين المختصين، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وإخراج الأداة بصورتها النهائية.
٣. تم التأكد من ثبات أداة الدِّراسة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية.
٤. توزيع الاستبانة على عينة الدِّراسة، بحيث تُعطى الاستبانة من خلال رابط إلكتروني تقوم أمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية بتعبئتها.
٥. جمع الردود على الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٤٠٧) ردود.



٦. مراجعة نتائج الاستبانة للتأكد من مدى صلاحيتها للتحليل الإحصائي.
  ٧. تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS).
  ٨. التوصل إلى النتائج ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
  ٩. وضع عدد من التوصيات ومقترحات لدراسات مستقبلية.
- المعالجات الإحصائية:

- تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science باستخدام الحاسوب؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفحص فرضيات الدراسة، وذلك بالطرق الإحصائية التالية:
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الأبعاد الرئيسة.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل مقياس، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف قياس العلاقة بين متغيرين كميين، مع تحديد نوع العلاقة وقوتها.
- اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA لعينتين مستقلتين فأكثر؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر، مثل: نوع الإعاقة للابن.
- اختبار (داننت) (Dunnett T3)؛ لمعرفة الفروق البعدية لاختبار تحليل التباين الأحادي.

## نتائج الدِّراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الأول على: ما مستوى جودة الحياة لدى عينة من أمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟

لتحديد مستوى جودة الحياة لدى عينة من أمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدِّراسة على مقياس جودة الحياة، والجدول (٧) يوضِّح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة الدِّراسة على استبانة جودة الحياة

| الترتيب | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |              | الأبعاد                                    |
|---------|-------------------|-----------------|--------------|--------------------------------------------|
|         |                   | المستوى         | قيمة المتوسط |                                            |
| ٢       | ٠,٦٩٦             | بدرجة كبيرة     | ٣,٩٤٢        | البعد الأول: الصِّحة الجسدية               |
| ٤       | ٠,٨٢٣             | بدرجة كبيرة     | ٣,٦٧٩        | البعد الثاني: الصِّحة النفسية              |
| ٣       | ٠,٥٠٥             | بدرجة كبيرة     | ٣,٩١٩        | البعد الثالث: العلاقات الأسرية والاجتماعية |
| ١       | ٠,٧٣١             | بدرجة كبيرة     | ٤,٠٦٢        | البعد الرابع: الرضا عن الحياة والسعادة     |
| ٥       | ٠,٦٧              | بدرجة متوسطة    | ٣,٠٤٣        | البعد الخامس: البعد المادي                 |
| -       | ٠,٤٩              | بدرجة كبيرة     | ٣,٧٦٥        | الدرجة الكلية                              |

يتَّضح من النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى عينة من أمَّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية كانت بمتوسط حسابي (٣,٧٦٥)، أي بدرجة كبيرة، وفقاً للمعيار الذي اعتمدته الدِّراسة، وتبين من النتائج أن بُعد (الرضا عن الحياة والسعادة) بلغ بمتوسط حسابي (٤,٠٦٢) وهو في الترتيب الأول من بين أبعاد المقياس، وبدرجة كبيرة، يليه بُعد (الصِّحة الجسدية) بمتوسط حسابي (٣,٩٤٢)، وهو بدرجة كبيرة، يليه في الترتيب الثالث بُعد (العلاقات الأسرية والاجتماعية) بمتوسط حسابي (٣,٩١٩)، وهو أيضاً بدرجة كبيرة، كما يليه في الترتيب الرابع بُعد (الصِّحة النفسية) بمتوسط حسابي (٣,٦٧٩)، وهو أيضاً بدرجة كبيرة، ويليه في الترتيب الخامس البعد (المادي) بمتوسط حسابي (٣,٠٤٣)، وهو بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة من بين أبعاد المقياس.



أما الانحرافات المعيارية للأبعاد فتشير إلى تفاوت طفيف إلى معتدل في استجابات الأفراد، حيث يظهر تجانس نسبي في تقدير الصحة الجسدية والعلاقات الأسرية والاجتماعية والبعد المادي، بينما يظهر تباين أكبر في تقييم الصحة النفسية، مما قد يعكس اختلافات فردية في تجاربهم النفسية، أما الدرجة الكلية فتبين استقراراً عاماً في تقدير الأفراد لجميع الأبعاد بشكل متقارب، حيث إن الانحراف المعياري كان منخفضاً نسبياً.

وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، جاء بدرجة كبيرة في جميع الأبعاد، باستثناء (البعد المادي)، وجاء بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة للأبعاد التي حصلت على درجة كبيرة في بعد (الرضا عن الحياة والسعادة، الصحة الجسدية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الصحة النفسية)، إلى الوازع الفطري المجبولة عليه طبيعة الأمهات تجاه أبنائهن، والذي يطغى على كل أشكال ومعاني الإعاقة، والتي تجلت بمظاهر القبول التام لطفلها من ذوي الإعاقات النمائية، كما أن التماسك الأسري القائم على التواصل الجيد بين أعضائها، ترك انطباعات إيجابية تشكّلت من خلالها مشاعر التوافق والالتزان النفسي، وتتفق النتيجة مع دراسة عايش (٢٠٢١) التي كشفت عن رضا مرتفع عن جودة الحياة الأسرية، وعدم وجود فروق في مستوى الرضا تبعاً لنوع الإعاقة الفكرية. كما تتفق مع دراسة (Balcels, et al. 2019) التي أشارت إلى أن رضا الأسر عن شراكتهم مع المهنيين لتقديم المساندة مؤشر لجودة حياتهم. بالمقابل تختلف النتيجة مع نتائج دراسة (Memisevic Misura, et al. 2017) حيث أكدت أن جودة الحياة لأسر الأطفال العاديين أفضل كثيراً، مقارنة بأسر الأشخاص من ذوي الإعاقة. ولم تتفق مع نتائج دراسة (Rodrigues et al. 2019) بأن أمهات ذوي الإعاقة الشديدة والمتعددة يعانون من تدني جودة الحياة؛ لعدم حصولهن على الخدمات والدعم فيما يتعلق بالرعاية الصحية والنقل والاستجمام. والقيود المالية وصعوبات التفاعل الاجتماعي. مع اقتصار رعاية الطفل على الأم، التي تقوم بمختلف الأعباء والمهام. كما تختلف مع نتائج دراسة (Ncube et al. 2018) التي بينت تدني جودة الحياة لدى والدي ذوي الإعاقات الشديدة، مقارنة بغيرهم من ذوي الإعاقات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الثاني على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟

لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، والجدول (٨) يوضح النتائج العامة لهذا السؤال.

جدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي |              | الكفاءة الذاتية المدركة |
|-------------------|-----------------|--------------|-------------------------|
|                   | المستوى         | قيمة المتوسط |                         |
| ٠,٥٧٩             | بدرجة كبيرة     | ٣,٦٠٤        |                         |

يتضح من خلال النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، كان بمتوسط حسابي (٣,٦٠٤)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة.

وتبيّن أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٧٩)، وهي قيمة منخفضة نسبيًا، مما يعكس استقرارًا في مستوى الكفاءة الذاتية بين الأفراد، حيث إن التفاوت في النتائج ليس كبيرًا، مما يعطي مصداقية أكبر للمتوسط الحسابي، كمؤشر على التوجه العام للاستجابات.

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، كان بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة النتيجة إلى طبيعة الخبرات والمواقف التي مرّت بها الأمهات، والتي تتطلب منهنّ التعامل مع المواقف بخطوات محسوبة، من مواجهة التحديات وتحديدها، ومن ثم تحليلها واتخاذ القرار الأكثر ملاءمة، مما أكسبهنّ ثقة أكبر بأنفسهنّ، كما أن اختلاط أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية بأمهات أخريات يجمعهم قاسم مشترك، كوجود ابن من ذوي الإعاقة النمائية والدعم اللفظي، منحهنّ مشاعر القوة والصمود النفسي لتأدية المهام؛ وصولًا لتحقيق الهدف المنشود. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الصمادي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن أمهات الأشخاص ذوي الإعاقة يمتلكن مستوى متوسطًا من



الكفاءة الذاتية، ودراسة السهلي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الوالدية أقل من المتوسط، لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية؟

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية

| أبعاد جودة الحياة                          | معامل ارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية Sig. | اتجاه العلاقة | قوة العلاقة | التعليق       |
|--------------------------------------------|---------------------|------------------------|---------------|-------------|---------------|
| الكفاءة الذاتية المدركة                    |                     |                        |               |             |               |
| البعد الأول: الصحة الجسدية                 | .٢٧٢**              | >.٠٠١                  | طردي          | ضعيفة       | دالة إحصائياً |
| البعد الثاني: الصحة النفسية                | .٢٢٢**              | >.٠٠١                  | طردي          | ضعيفة       | دالة إحصائياً |
| البعد الثالث: العلاقات الأسرية والاجتماعية | .٤١٦**              | >.٠٠١                  | طردي          | متوسطة      | دالة إحصائياً |
| البعد الرابع: الرضا عن الحياة والسعادة     | .٧١٧**              | >.٠٠١                  | طردي          | متوسطة      | دالة إحصائياً |
| البعد الخامس: البعد المادي                 | .٢٣٣**              | >.٠٠١                  | طردي          | ضعيفة       | دالة إحصائياً |
| الدرجة الكلية لجودة الحياة                 | .٥٤٥**              | >.٠٠١                  | طردي          | متوسطة      | دالة إحصائياً |

يُتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لجودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة يساوي ٠,٥٤٥، وهو معامل ارتباط موجب، ومتوسط (أكبر من ٠,٣٥ إلى ٠,٧٥)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي ٠,٠٠١، وهي أقل من مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ )؛ وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ ) بين جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

كما تبين أن معامل الارتباط بين بُعدي (العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة) والكفاءة الذاتية المدركة، تساوي على الترتيب (٠,٤١٦، ٠,٧١٧)، وهي معاملات ارتباط موجبة، ومتوسطة (أكبر من ٠,٣٥ إلى ٠,٧٥)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي لكل بُعد (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ )؛ وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ ) بين بُعدي (العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة) والكفاءة الذاتية المدركة، للأمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

وتبين أن معامل الارتباط بين الأبعاد (الصحة الجسدية، والصحة النفسية، والبعد المادي) والكفاءة الذاتية المدركة تساوي على الترتيب (٠,٢٧٢، ٠,٢٢٢، ٠,٢٣٣)، وهي معاملات ارتباط موجبة، وضعيفة (أقل من ٠,٣٥)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي لكل بُعد (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ )؛ وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = ٠,٠١$ ) الأبعاد (الصحة الجسدية، والصحة النفسية، والبعد المادي) والكفاءة الذاتية المدركة، للأمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

ومن خلال النتائج السابقة تبين أن بُعد (الرضا عن الحياة والسعادة) حصل على أعلى معامل ارتباط مع الكفاءة الذاتية المدركة، بينما حصل بُعد (الصحة النفسية) على أقل معامل ارتباط مع الكفاءة الذاتية المدركة.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية طردية متوسطة، بين أبعاد جودة الحياة والكفاءة الذاتية المدركة، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، وقد يكون مرد ذلك



إلى أن مؤشرات جودة الحياة متقاربة في مكوناتها مع مضمون الكفاءة الذاتية، من حيث العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة، وقدرتهم على إدراك المهام التي يمكن أن يقمن بها، وقدرتهم على اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عنها، وبالتالي كلما ارتفعت مؤشرات جودة الحياة لدى الأمهات؛ ارتقت لديهن مواطن الكفاءة الذاتية. واتفقت النتيجة مع نتائج دراسة سلام وآخرين (٢٠١٦)، التي أشارت إلى أن الصحة الشخصية، وتحقيق الحاجات الأساسية أساسيات جودة الحياة، واختلفت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (٢٠١٩) Ben-Naim et al. التي أظهرت أن آباء ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط لديهم مستوى عالٍ من الضغوط الوالدية، وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية. وبالمقابل أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين الأبعاد (الصحة الجسدية، والصحة النفسية، والبعد المادي) والكفاءة الذاتية المدركة، لأمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.

وتبدو النتيجة منطقية؛ لأن تواجد الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية عامل مؤثر في تغيير مسار الحياة لدى الأسر، عند مقارنتهم مع أسر الأشخاص العاديين، فالإعاقة تُخلف وراءها متطلبات قد تؤثر سلباً في الصحة الجسدية الناتجة عن كم الضغوط النفسية، وعدم الشعور بالسعادة، فضلاً عن عبء الالتزامات المادية للأسرة الناتجة عن التسوق العيادي، والزيارات الدورية لبعض الاضطرابات، والأمراض المزمنة. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة Piovesan, et al. (٢٠١٥) التي كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين أبعاد جودة الحياة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

وينصُّ السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ <  $\alpha$ )، في جودة الحياة والكفاءة الذاتية لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تُعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA لعينتين مستقلتين فأكثر؛ للمقارنة بين متوسط درجات العينة في جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تُعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في جودة الحياة والكفاءة الذاتية لدى عينة من أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية تعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن

| البعد                        | -              | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتمالية (Sig) | الدلالة الإحصائية |
|------------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|-------------------------|-------------------|
| الصحة الجسدية                | بين المجموعات  | ١٧,٣٠٠         | ٢           | ٨,٦٥٠          | ١٩,٤٦٢ | >.٠٠١                   | دالة إحصائية      |
|                              | داخل المجموعات | ١٧٩,٥٦٠        | ٤٠٤         | ٤٤٤.           |        |                         |                   |
|                              | المجموع        | ١٩٦,٨٥٩        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| الصحة النفسية                | بين المجموعات  | ١٧,٦٣٧         | ٢           | ٨,٨١٩          | ١٣,٨٣٣ | >.٠٠١                   | دالة إحصائية      |
|                              | داخل المجموعات | ٢٥٧,٥٤٩        | ٤٠٤         | ٦٣٧.           |        |                         |                   |
|                              | المجموع        | ٢٧٥,١٨٦        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| العلاقات الأسرية والاجتماعية | بين المجموعات  | ٤,٣٩١          | ٢           | ٢,١٩٥          | ٨,٩٤١  | >.٠٠١                   | دالة إحصائية      |
|                              | داخل المجموعات | ٩٩,١٩٤         | ٤٠٤         | ٢٤٦.           |        |                         |                   |
|                              | المجموع        | ١٠٣,٥٨٤        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| الرضا عن الحياة والسعادة     | بين المجموعات  | ١٥,٦٥٠         | ٢           | ٧,٨٢٥          | ١٥,٦٨٤ | >.٠٠١                   | دالة إحصائية      |
|                              | داخل المجموعات | ٢٠١,٥٦٧        | ٤٠٤         | ٤٩٩.           |        |                         |                   |
|                              | المجموع        | ٢١٧,٢١٧        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| البعد المادي                 | بين المجموعات  | ١,٩٥٤          | ٢           | ٩٧٧.           | ٢,١٩٠  | ١١٣.                    | غير دالة إحصائية  |
|                              | داخل المجموعات | ١٨٠,٢٧١        | ٤٠٤         | ٤٤٦.           |        |                         |                   |



| البُعد                     | -              | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | القيمة الاحتمالية (Sig) | الدلالة الإحصائية |
|----------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|--------|-------------------------|-------------------|
|                            | المجموع        | ١٨٢,٢٢٥        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| الدرجة الكلية لجودة الحياة | بين المجموعات  | ٤,٧١٦          | ٢           | ٢,٣٥٨          | ١٠,٢٥٢ | > .٠٠١                  | دالة إحصائية      |
|                            | داخل المجموعات | ٩٢,٩١٥         | ٤٠٤         | ٢٣٠٠           |        |                         |                   |
|                            | المجموع        | ٩٧,٦٣٠         | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |
| الكفاءة الذاتية المدركة    | بين المجموعات  | ٢٧,١٦٨         | ٢           | ١٣,٥٨٤         | ٥٠,٣٠٧ | > .٠٠١                  | دالة إحصائية      |
|                            | داخل المجموعات | ١٠٩,٠٨٨        | ٤٠٤         | ٢٧٠٠           |        |                         |                   |
|                            | المجموع        | ١٣٦,٢٥٦        | ٤٠٦         |                |        |                         |                   |

يُتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق ما يلي:

أولاً: بالنسبة الكلية لجودة الحياة:

تبين من الجدول السابق أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لجودة الحياة للأمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تساوي (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في جودة الحياة للأمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تُعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن.

ثانياً: بالنسبة للأبعاد الفرعية لجودة الحياة:

تبين أن قيمة (Sig) لكلٍ من الأبعاد الفرعية (الصحة الجسدية، الصحة النفسية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة) تساوي (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الأبعاد الفرعية (الصحة الجسدية، الصحة النفسية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة) تبعاً لمتغير نوع الإعاقة للابن.

وتبين أن قيمة (Sig) فيما يتعلق بـ (البعد المادي) تساوي (٠,١١٣)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في (البعد المادي) تبعاً لمتغير نوع الإعاقة للابن.

ثالثاً: بالنسبة للكفاءة الذاتية المدركة:

تبين من الجدول السابق أن قيمة (Sig) للكفاءة الذاتية المدركة لأُمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تساوي (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الكفاءة الذاتية المدركة لأُمّهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، تُعزى لمتغير نوع الإعاقة للابن.

ولتحديد اتجاه الفروق لأي فئة من فئات نوع الإعاقة للابن؛ تم استخدام اختبار دانت (Dunnett T3) للمقارنات الثنائية البعدية؛ وذلك بسبب عدم تجانس التباين، وقد كانت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (دانت) "Dunnett T3" للمقارنات الثنائية البعدية؛ لتحديد الفروق في الأبعاد التي كان بها فروق إحصائية لصالح أي فئة بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير نوع الإعاقة للابن

| المحور        | نوع الإعاقة للابن (أ) | نوع الإعاقة للابن (ب) | متوسط الفرق (أ-ب) | القيمة الاحتمالية Sig. | التعليق      |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|--------------|
| الصحة الجسدية | صعوبات تعلم           | إعاقة فكرية           | *٨٠٩٥٢٠           | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |
|               |                       | اضطراب طيف التوحد     | *٣٤٣٥٤٠           | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |
|               | إعاقة فكرية           | صعوبات تعلم           | -                 | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |
|               |                       | اضطراب طيف التوحد     | *٤٦٥٩٩٠           | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |
|               | اضطراب طيف التوحد     | صعوبات تعلم           | -                 | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |
|               |                       | إعاقة فكرية           | *٤٦٥٩٩٠           | ٠٠١.>                  | دالة إحصائية |



| المحور                       | نوع الإعاقة<br>للابن (أ) | نوع الإعاقة<br>للابن (ب) | متوسط<br>الفرق<br>(أ-ب) | القيمة<br>الاحتمالية<br>.Sig | التعليق          |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|------------------|
| الصحة النفسية                | صعوبات تعلم              | إعاقة فكرية              | *٨١٢٥٠.                 | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | *٧٤٥٥٤.                 | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              | إعاقة فكرية              | صعوبات تعلم              | -<br>*٨١٢٥٠.            | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | -٠.٦٦٩٦                 | ٨٥١.                         | غير دالة إحصائية |
|                              | اضطراب طيف التوحد        | صعوبات تعلم              | -<br>*٧٤٥٥٤.            | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | إعاقة فكرية              | ٠.٦٦٩٦                  | ٨٥١.                         | غير دالة إحصائية |
| العلاقات الأسرية والاجتماعية | صعوبات تعلم              | إعاقة فكرية              | *١٦٦٧.                  | ٠٠٣.                         | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | *٣٣٥٧.                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              | إعاقة فكرية              | صعوبات تعلم              | -١.٦٦٧                  | ٠٠٣.                         | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | *١٦٩٠.                  | ٠٠٩.                         | دالة إحصائية     |
|                              | اضطراب طيف التوحد        | صعوبات تعلم              | -٣.٣٥٧                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | إعاقة فكرية              | -١.٦٩٠                  | ٠٠٩.                         | دالة إحصائية     |
| الرضا عن الحياة والسعادة     | صعوبات تعلم              | إعاقة فكرية              | *٤٠٠٠.                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | *٦٦٩٠.                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              | إعاقة فكرية              | صعوبات تعلم              | -٤.٠٠٠                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | اضطراب طيف التوحد        | *٢٦٩٠.                  | ٠٠٤.                         | دالة إحصائية     |
|                              | اضطراب طيف التوحد        | صعوبات تعلم              | -٦.٦٩٠                  | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |
|                              |                          | إعاقة فكرية              | -٢.٦٩٠                  | ٠٠٤.                         | دالة إحصائية     |
| مقياس جودة الحياة            | صعوبات تعلم              | إعاقة فكرية              | *٣٨٠٩٥.                 | >.٠٠١                        | دالة إحصائية     |

| المحور                | نوع الإعاقة<br>للابن (أ) | نوع الإعاقة<br>للابن (ب) | متوسط<br>الفرق<br>(أ-ب) | القيمة<br>الاحتمالية<br>Sig. | التعليق             |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------------|---------------------|
| مقياس الكفاءة الذاتية | إعاقة فكرية              | اضطراب طيف<br>التوحد     | *٣٩٦٥٤.                 | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       |                          | صعوبات تعلم              | -<br>*٣٨٠٩٥.            | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       | اضطراب طيف<br>التوحد     | اضطراب طيف<br>التوحد     | ٠١٥٥٩.                  | ٩٩٤.                         | غير دالة<br>إحصائية |
|                       |                          | صعوبات تعلم              | -<br>*٣٩٦٥٤.            | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       | صعوبات تعلم              | اضطراب طيف<br>التوحد     | ٠١٥٥٩.-                 | ٩٩٤.                         | غير دالة<br>إحصائية |
|                       |                          | إعاقة فكرية              | *٤٤١٦٧.                 | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
| مقياس الكفاءة الذاتية | صعوبات تعلم              | اضطراب طيف<br>التوحد     | *٨٤٧٠٢.                 | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       |                          | اضطراب طيف<br>التوحد     | -<br>*٤٤١٦٧.            | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       | إعاقة فكرية              | اضطراب طيف<br>التوحد     | *٤٠٥٣٦.                 | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       |                          | صعوبات تعلم              | -<br>*٨٤٧٠٢.            | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       | اضطراب طيف<br>التوحد     | اضطراب طيف<br>التوحد     | -                       | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |
|                       |                          | إعاقة فكرية              | *٤٠٥٣٦.                 | >٠٠١.                        | دالة إحصائية        |

من الجدول السابق تبين ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في (الدرجة الكلية لجودة الحياة، الصِّحة الجسدية، الصِّحة النفسية، العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة، الكفاءة الذاتية المدركة) بين صعوبات التعلم وكلٍّ من (الإعاقة الفكرية، واضطراب طيف التوحد)، لصالح صعوبات التعلم.



- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في (الصحة الجسدية) بين الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، لصالح اضطراب طيف التوحد.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في (العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة، والكفاءة الذاتية المدركة)، بين الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد لصالح الإعاقة الفكرية. بينما لم يتبين وجود أي فروق بين كل زوج من باقي الفئات. كشفت النتائج عن وجود فروق في جودة الحياة والكفاءة الذاتية، تُعزى لنوع إعاقه الابن، لصالح صعوبات التعلم في جميع الأبعاد، ومن وجهة نظر الباحثة فإن النتيجة منطقية، وقد يرجع مردها إلى أن الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من تدني في القدرات العقلية كما هو الحال لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، أو يمتلكون خصائص يصعب التعامل معها، كما هو الحال مع الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد، وعلى الرغم من خصائص صعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية للأشخاص ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الأمهات يشعن بجودة الحياة والكفاءة الذاتية بشكل أفضل من الأمهات للفئات الأخرى. وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة Misura et al (٢٠١٧) أن الجلسات النفسية والإرشادية، الموارد المالية، ونوعية الراحة والصحة، والمخاوف التي تتنبأ الأسرة بسبب وجود طفل ذي إعاقة، من العوامل الأساسية التي لها القدرة على تسهيل أو تقييد جودة الحياة. وتختلف النتيجة مع نتائج دراسة Ben- Naim, et al (٢٠١٩) بأن آباء ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، لديهم مستوى عال من الضغوط الوالدية، وانخفاض في مستوى الكفاءة الذاتية والرضا الزوجي، والتي تمثل إحدى خصائص ذوي صعوبات التعلم.

وعلى الصعيد الآخر، وبناءً على استجابة أفراد عينة الدراسة، التي عبرت عن وجود فروق ذات دلالة في جودة الحياة والكفاءة الذاتية، وفقاً لنوع إعاقة الابن في بعد (الصحة الجسدية)، وجاءت لصالح اضطراب طيف التوحد. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أمهات الأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد، يمتلكن المعلومات الكافية للتعامل مع أبنائهن من ذوي اضطراب طيف التوحد، فضلاً عن الدعم المخصص للأطفال من ذوي الإعاقة، وفقاً لدرجة الإعاقة ونوعها، وتختلف النتيجة الحالية عن نتيجة دراسة Pineio, et al (٢٠٢٠) التي أسفرت عن انخفاض في معايير جودة الحياة الأسرية، وفقاً لمقياس منظمة الصحة العالمية، كما تختلف مع نتائج دراسة

Yinga, et al (٢٠١٨) التي أظهرت أن جودة الحياة لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد، أقل من جودة حياة أسرة الطفل العادي، كما أن عبء رعاية الطفل يتأثر بقصور التفاعل الاجتماعي لدى الطفل، ويؤثر في جودة حياة الأمهات، في حين أنه لا يؤثر في الآباء. كما تختلف مع نتائج دراسة الصنعاني (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق في جودة الحياة الأسرية بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأسرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لصالح أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما أظهرت النتائج فروقاً في (العلاقات الأسرية والاجتماعية، الرضا عن الحياة والسعادة، والكفاءة الذاتية المدركة) لصالح الإعاقة الفكرية، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من Boehm & Carter (٢٠١٩)، وتختلف مع نتيجة دراسة (Balcells et al. 2019) ونتيجة دراسة الصنعاني (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق في جودة الحياة الأسرية بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأسرة ذوي اضطراب طيف التوحد، لصالح أسر الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

### التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ توصي الباحثة بما يلي:

١. تطوير برامج تدريبية وعلاجية؛ بهدف تحسين مؤشرات جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى أمهات ذوي الإعاقة، والعمل على تمكينهن، والثقة بقدراتهن وإمكانياتهن.
٢. توعية أمهات ذوي الإعاقات النمائية بمفهوم جودة الحياة والكفاءة الذاتية، وأثرها النفسي والشخصي والاجتماعي، في أفراد الأسرة وأبنائهم من ذوي الإعاقة.
٣. تفعيل دور الجهات المختصة بأسر الأشخاص ذوي الإعاقة؛ لتزويدهم بكافة المعلومات النفسية والإرشادية، وتعريفهم بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة.
٤. العمل على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى أسر ذوي الإعاقة، من خلال الدراسات التجريبية والبرامج الإرشادية.



### المقترحات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية؛ تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسات مستقبلية مختلطة تجمع بين الطرق البحثية كالدراسات النوعية، والتي تعمل على تفسير النتائج الكمية، والدراسات الطولية والتي تتعقب التغيرات في جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى أمهات الأشخاص ذوي الإعاقة، منذ طفولة أبنائهن، وصولاً إلى مرحلة البلوغ؛ للوقوف على التغيرات عبر الزمن.
٢. دراسة مختلف مصادر معتقدات جودة الحياة والكفاءة الذاتية، لدى أسر ذوي الإعاقة للوقوف على العوامل التي تؤثر في مستوياتها، كأنماط التنشئة الأسرية، والذكاء العاطفي، وغيرها.
٣. إجراء دراسات مشابهة تتناول جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى، كالصمود النفسي، وعادات العقل.

### خاتمة البحث

انطلاقاً من المنهج الوصفي الارتباطي، تُظهر النتائج ثمة أمهات الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية بدرجة كبيرة من جودة الحياة والكفاءة الذاتية، مع وجود علاقة ارتباطية طردية بينهما؛ لاعتمادهما على علم النفس الإيجابي، وفروق في جودة الحياة على جميع الأبعاد الفردية، باستثناء (البعد المادي)، تبعاً لمتغير نوع الإعاقة للابن، وعلى صعيد نوع الإعاقة النمائية للابن، جاءت الفروق في الدرجة الكلية لجودة الحياة، لصالح صعوبات التعلم، وفروق في (الصحة الجسدية) لصالح اضطراب طيف التوحد، وجاءت لصالح الإعاقة العقلية على أبعاد جودة الحياة الفرعية.

## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد السعيد. (٢٠١٠). جودة الحياة المفهوم والأبعاد. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة كفر الشيخ، جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، ٢٢١ - ٢٥٣.
- أبوزيد، أحمد، وعيسى، جابر. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى معلّمي التربية الخاصة بمحافظة الطائف. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٠)، ٤١ - ٨٥.
- سلام، إيمان السيد، سالم، رمضان عاشور، خليل، وفاء محمد عبد الجواد. (٢٠١٦). جودة الحياة وعلاقتها بالكفاءة الوالدية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلّم. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢(٣)، ٧٠٩ - ٧٤٨.
- السهلي، نورة عبد المحسن. (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(٢٠)، ٧٧ - ٩٥.
- شيخي، مريم. (٢٠١٤). طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبو بكر بلقايد.
- الصمادي، أسامة يوسف. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية لدى أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (٢٢)، ٣٦٩ - ٤١٨.
- الصنعاني، عبده سعيد. (٢٠١٩). جودة الحياة الأسرية لدى أسر كل من الأطفال التوحّدين والمعاقين عقلياً. مجلة بحوث ودراسات تربوية، (١١)، ٩٤ - ١٢٧.
- عايش، صباح. (٢٠٢١). جودة الحياة الأسرية لدى أسر المعاقين عقلياً. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٥(١)، ٢٣١ - ٢٥٨.
- عفانة، عزو، نشوان، تيسير. (٢٠١٦). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي. مكتبة سمير منصور.
- عمر، نور الهدى، وقدور، نويات. (٢٠١٨). الرضا عن الحياة لدى آباء وأمّهات ذوي الإعاقة الذهنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٢)، ٢٠٥ - ٢١٦.
- الغامدي، سماهر أحمد، والقرشي، ريهام حسن، والفحطاني، رجاء طه. (٢٠٢٤). الجودة حياة أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الحسية: المشكلات وآليات التكيف. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ٢(٨)، ٢١ - ٤٩.



محمد، هبة مؤيد. (٢٠١٨). الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي النفسي "الصحة النفسية".

نواوي، غنية. (٢٠٢٠). جودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وزارة التعليم.

ياسين، حمدي محمد، مكاوي، محمد. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية المدركة للأمهات وأعراض الأليكسيثيميا لأطفالهن الذاتيين "دراسة ارتباطية مقارنة". المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣٠(١٠٩)، ٤٠-٢.

### ترجمة المراجع العربية:

Aayesh, Sabah (2021). \*Family Quality of Life Among Families of Children with Intellectual Disabilities\*. Rawafed Journal for Scientific Studies and Research in Social and Human Sciences, 5(1), 231-258. (in Arabic).

Afaneh, Izzo, Nashwan, Tayseer. (2016). Modern trends in educational measurement and evaluation. Samir Mansour Library.

Abu Halawa, Mohammed Al-Saeed. (2010). \*Quality of Life: Concept and Dimensions\*. The 7th Scientific Conference of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, \*Quality of Life as an Investment for Educational and Psychological Sciences\*, 221-253. (in Arabic).

Abu Zeid, Ahmed, Issa, Jaber. (2011). \*Self-Efficacy and Its Relationship to Some Psychological Variables Among Special Education Teachers in Taif Governorate\*. Egyptian Journal of Psychological Studies, 21(70), 41-85. (in Arabic).

Al-Ghamdi, Samaher Ahmed, Al-Qurashi, Reham Hassan, & Al-Qahtani, Raja'ah Taha. (2024). \*Quality of Life for Families of Individuals with Sensory Disabilities: Problems and Coping Mechanisms\*. Journal of Humanities and Social Sciences, 2(8), 21-49. (in Arabic)

Al-Sahli, Noura Abdul-Mohsen. (2019). \*Parental Self-Efficacy Among Mothers of Children with Intellectual Disabilities and Typically Developing Children\*. Journal of Scientific Research in Education, 11(20), 77-95. (in Arabic).

Al-Samadi, Osama Youssef. (2020). \*Self-Efficacy Among Mothers of Children with Disabilities and Its Relationship with Some Variables\*. Journal of Educational Sciences, (22), 369-418. (in Arabic)

- Al-San'ani, Abduh Saeed. (2019). \*Family Quality of Life Among Families of Children with Autism and Intellectual Disabilities\*. Journal of Educational Research and Studies, (11), 94-127. (in Arabic).
- Ministry of Education. (2020). \*Learning Disabilities Teacher Guide for Elementary School\*. Ministry of Education. (in Arabic).
- Mohamed, Heba Moayed. (2018). \*Psychological Stress Among Mothers of Children with Special Needs\*. Psychological Conference on "Mental Health". (in Arabic).
- Naway, Ghina. (2020). \*Quality of Life and Its Relationship to Problem-Solving Skills Among Third-Year Students\*. Unpublished master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Boudiaf University. (in Arabic)
- Omar, Noor Al-Huda & Qaddour, Nwaybat. (2018). \*Life Satisfaction Among Fathers and Mothers of Children with Intellectual Disabilities\*. Journal of Humanities and Social Sciences, (32), 205-216. (in Arabic)
- Salam, Iman El-Sayed, Salem, Ramadan Ashour, & Khalil, Wafaa Mohamed Abdel-Gawad. (2016). \*Quality of Life and Its Relationship with Parental Efficacy Among Mothers of Children with Intellectual Disabilities Capable of Learning\*. Journal of Educational and Psychological Studies, 22, (3), 709-748. (in Arabic)
- Shaikhi, Mariam (2014). \*The Nature of Work and Its Relationship to Quality of Life\*. Unpublished master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Abou Bakr Belkaid University. (in Arabic).
- Yassin, Hamdi Mohamed, & Mekkawi, Mohamed (2020). \*Perceived Self-Efficacy of Mothers and Alexithymia Symptoms of Their Children with Autism Spectrum Disorder: A Correlational Comparative Study\*. Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(109), 2-40. (in Arabic)

#### المراجع الأجنبية:

- Balcells- Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., Summers, J. A. & Mas, J. M. (2019). Impact of supports and partnership on family quality of life. Research in developmental disabilities, 85(3), 50-60.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of social and clinical psychology, 26(6), 641-658.
- Ben-Naim, S., Gill, N., Laslo-Roth, R., & Einav, M. (2019). Parental stress and parental self-efficacy as mediators of the association between children's ADHD and marital satisfaction. Journal of Attention Disorders, 23(5), 506-516.



- Boehm, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(5), 395-411. <https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1944-7558-120.5.395>
- Chapman, J. & Tunner, W. (2003). Reading Difficulties, reading related Self-Perceptions and Strategies for Overcoming Negative Self-Beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Dardas, L. A., Ahmad, M. M. (2015). For fathers raising children with autism, do coping strategies mediate or moderate the relationship between parenting stress and quality of life?. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 620-629. <https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.ridd.2014.10.047>
- Dizdarevic, A., Memisevic, H., Osmanovic, A., & Mujezinovic, A. (2022). Family quality of life: Perceptions of parents of children with developmental disabilities in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 274– 280. <https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1080/20473869.2020.1756114>
- Erez, A. (2020). Quality of life: A universal or a disability specific concept?. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 87(1), 4-11. <http://doi.org/10.1177/0008417419831552>
- Hauser – Cram, P. (1993). Mastery motivation in three-year- old children with down Syndrome. In Messer, D. J. (Ed). (1993). *Mastery motivation: Children 's investigation. persistence, and development* (pp. 230-250). Routledge.
- Jenkinson, C. (2020). Quality of life. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from <https://www.britannica.com/topic/quality-of-life>
- Johnston, C., et al. (2003). Factors Associated with Parenting Stress in Mothers of Children with Fragile X Syndrome. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(4), 215-261.
- Jonson, E. (1998). The effect of family functioning and family sense of competence on people with mental illness. *Journal of Applied Family Studies*, 47(4), 443-451. <https://doi.org/10.2307/585275>
- Kruithof, K., Willems, D., Etten-Jamaludin, F., & Olsman, E. (2020). Parents' Knowledge of Their Child with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: An Interpretative Synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1141–1150. <https://doi.org/10.1111/jar.12740>
- Lindholm, Michelle Marie (2007). *Stress, coping and quality of life in families raising children with autism*. JPHD Thesis, Alliant International University [, California.
- Luijkx, J., van der Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2019). A Valuable Burden? The Impact of Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities on Family Life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), 184–189.

- Mink I.T. & Nihira. K. & Meyers, C.E. (1983). Taxonomy of family lifestyles: I. homes with TRM Children. *American journal of Mental deficiency*, 87(5), 97-484.
- Mink, I.T. & Nihira, K (1986): Family Life- styles and child behavior: A study of direction of effects. *Developmental psychology*, 22(5).610-616. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.610>
- Misura. A. K., & Haris Memisevic, H. (2017). Quality of life of parents of children with intellectual disabilities in Croatia. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 43–48. <http://dx.doi.org/10.5901/jesr>.
- Ncube, B. L., Perry, A., & Weiss, J. A. (2018). The Quality of Life of Children with Severe Developmental Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(3), 237–244.
- Nisbet, J., Vasilopoulou, E. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36–49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. *Handbook of Writing Research*, (2nd ed., pp. 160–173). The Guilford Press.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2010). Stress and self-perceived parenting behaviors of parents of children with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 405-414. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.011>
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., Mannan, et al. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual disability research*, 47(4, 5), 368-384. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00497.x>
- Piovesan, J, Scortegagna, S. A. & Marchi, A. C. B. D. (2015). Quality of life and depressive symptomatology in mothers of individuals with autism. *Psico-USF*, 20(03), 505-515. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200312>
- Pineio, C., Foteini, C., Alexandra, S., & Christopoulos, K. (2020). Quality of life of parents of children with disabilities. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.1>
- Rayan, A., & Ahmad, M. (2017). Psychological distress in Jordanian parents of children with autism spectrum disorder: The role of positive reappraisal coping. *Archives of Psychiatric Nursing*, 31(1), 38-42.
- Rodrigues, S. A., Fontanella, B. J. B., Avó, L. R. S., Germano, C. M. R., & Melo, D. G. (2019). A Qualitative Study about Quality of Life in Brazilian Families with Children Who Have Severe or Profound Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 413–426.
- Schlebusch, L., Dada, S., & Samuels, A. E. (2017). Family quality of life of South African families raising children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and*



- developmental disorders, 47(7), 1966-1977. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-017-3102-8>
- Settle, T. A. (2016). Measuring family quality of life for children with autism [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. Hayes Graduate Research Forum.
- Steffen, A. M., McKibbin, C., Zeiss, A. M., Gallagher-Thompson, D., & Bandura, A. (2002). The revised scale for caregiving self-efficacy: Reliability and validity studies. *The Journals of Gerontology-Series B: Psychology goal and Social Sciences*, 57(1), 74- 86.
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2019). The relation between family quality of life and the family- centered approach in families with children with an Intellectual disability. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 296–311. <https://doi.org/10.1111/jppi.12317>.
- Wang, M., & Brown, R. (2009). Family quality of life: A framework for policy and social service provisions to support families of children with disabilities. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 144-167.
- Warfield, M. E. (1995). Early predictors of child behavior problems: Examining the family environment. *Dissertation Abstract International*. 32(8), 24-57. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0614-x>
- Wilder, J., & Granlund, M. (2015). Stability and change in sustainability of daily routines and social networks in families of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(2), 133- 144. <http://doi.org/10.1111/jar.12111>
- Yinga, W., Lub, X., Run-Senc, C., Chend, C., Guang-Leie, X., Xiao-Zif, L., et al. (2018). Social impairment of children with autism spectrum disorder affects parental quality of life in different ways. *Psychiatry Research*, 266, 168–174



## Self-Determination Theory and Motivation in Learning: A Meta-Analysis

### نظرية التحديد الذاتي والتحفيز في التعلم: التحليل البعدي

إعداد

د. بسمة بنت علي أبوغرارة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك  
قسم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم – كلية التربية  
جامعة طيبة

**Dr. Basmah Ali Abu-ghararah**

Associate Professor of English Language Curriculum and  
Methods

Department of Curricula, Teaching Methods and Educational  
Technologies - College of Education -Taibah University

Email: [babu\\_ghararah@taibahu.edu.sa](mailto:babu_ghararah@taibahu.edu.sa)

DOI:10.36046/2162-000-023-007



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/١١ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٢٤ م

## Abstract

This meta-analysis investigated the relationship between self-determination theory (SDT) and motivation and engagement among students in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) and English as a foreign language (EFL) programmes. A systematic review of quantitative and mixed-methods studies published between 2010 and 2024 was conducted, focusing on the associations between the core SDT elements of autonomy, competence, and relatedness, and student motivation/engagement. Database searches using defined search terms and Boolean combinations yielded a final set of studies after applying pre-defined inclusion/exclusion criteria. Meta-analyses using beta coefficients revealed significant positive associations between autonomy, competence, and relatedness, and motivation/engagement. While the association between competence and motivation/engagement showed no significant heterogeneity, moderate heterogeneity was observed for autonomy, and substantial heterogeneity for relatedness, suggesting potential moderating factors influencing these relationships. These findings underscore the importance of fostering autonomy, competence, and relatedness in TESOL/EFL learning environments to enhance student motivation and engagement.

**Keywords:** meta-analysis, motivation, autonomy, competence, relatedness

## المستخلص

كشفت هذه الدراسة العلاقة بين نظرية التحديد الذاتي والتحفيز لدى طلبة برامج تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها وبرامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من خلال التحليل البعدي لنتائج الدراسات من عام ٢٠١٠ حتى ٢٠٢٤، مع التركيز على الارتباطات بين العناصر الأساسية لنظرية التحديد الذاتي - المتمثلة في الاستقلالية والكفاءة والترابط - ومستويات التحفيز والمشاركة لدى الطلبة. وقد أستخدم البحث في قواعد البيانات مصطلحات بحثية محددة وتركيبات منطقية، إلى مجموعة نهائية من الدراسات بعد تطبيق معايير الإدراج والاستبعاد المحددة سلفاً.

وقد كشفت التحليل البعدي باستخدام معاملات بيتا، عن وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عناصر الاستقلالية والكفاءة والترابط من جهة، والتحفيز والمشاركة من جهة أخرى. وفي حين لم يُظهر الارتباط بين الكفاءة والتحفيز/المشاركة تبايناً ذا دلالة إحصائية، فقد لوحظ تباين متوسط فيما يخص الاستقلالية وتباين ملحوظ فيما يتعلق بالترابط، مما يشير إلى احتمال وجود عوامل وسيطة تؤثر في هذه العلاقات. وتؤكد هذه النتائج على أهمية تعزيز عناصر الاستقلالية والكفاءة والترابط في بيئات تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها وتعليمها كلغة أجنبية، وذلك بهدف تحسين مستويات التحفيز والمشاركة لدى الدارسين.

**الكلمات المفتاحية:** التحليل البعدي، التحفيز، الاستقلالية، الكفاءة، الترابط.

## Introduction.

In view of the considerable advances in educational research and the significant rise in publications, there is now a better understanding of the varied factors that can influence students' motivations to learn, as well as their performance and attainment (Zawacki-Richter & Naidu, 2016). This understanding is particularly relevant in the context of Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) and English as a Foreign Language (EFL) programs, where student motivation plays a crucial role in language acquisition. Self-determination theory (SDT), which emphasizes the roles of competence, relatedness, and autonomy, offers a valuable framework for investigating student motivation in these learning environments. According to SDT, competence refers to feeling effective and capable, relatedness involves a sense of belonging and connection, and autonomy signifies feeling in control of one's learning (Deci & Ryan, 1985). These three needs are essential for fostering intrinsic motivation, which is characterized by inherent enjoyment and interest in the activity itself (Ryan & Deci, 2000). Such evidence-based understanding has informed teaching strategies and related guidelines, promoting meaningful improvements in educational outcomes across diverse student groups (Dekker & Meeter, 2022). This meta-analysis Investigates the relationship between SDT and student motivation in TESOL/EFL contexts, aiming to synthesize existing research and provide a comprehensive overview of the impact of competence, relatedness, and autonomy on language learners' motivation.

## Research Problem.

There is uncertainty about the relationship between self-determination theory and the motivation and engagement of students in TESOL programmes EFL courses. This review aims to address this gap by Critically the existing literature. This evaluation is necessary to improve understanding of the factors influencing motivation and engagement in this specific student group. The findings could have significant implications for teaching practices, guidelines, and policies, ultimately aiming to explore the associations between self-determination theory elements (including competence, autonomy, and relatedness) and the motivation and engagement levels of students undertaking TESOL programmes or EFL courses.

## Research Question.

The core question being asked in this work (devised using the population, exposure, and outcomes [PEO] framework) is summarised as follows: What is the nature of the relationship between self-determination theory and the motivation and engagement of students learning English as a foreign language?



Table 1. Formulation of research question

| PEO        |                                                 |
|------------|-------------------------------------------------|
| Population | Students learning English as a foreign language |
| Exposure   | Self-determination components                   |
| Outcomes   | Engagement and motivation                       |

### Literature Review.

The theory of self-determination has several key assumptions and limitations that warrant consideration when applying it to TESOL contexts. These include the assumption that behaviour is primarily driven by growth and learning needs, and that mastery development is central to self-development and intrinsic motivation. This focus may not fully account for the complex interplay between intrinsic and extrinsic factors that influence autonomous motivation in language learning (Lopez-Garrido, 2023). While SDT primarily emphasizes intrinsic motivation, it's important to recognize that motivation exists in multiple forms: intrinsic (autonomous), identified, introjected, and external/extrinsic. The application of SDT principles can potentially influence all these motivation types in language learning contexts, though its effects may be most pronounced on intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2018).

The standards set out for TESOL programmes by the TESOL International Association emphasize using creativity and intuition to support students' motivation and engagement levels (TESOL International Association, 2024). This emphasis is vital given the considerable challenges in learning a foreign language. Research has demonstrated that self-determination's three core components predict student motivation and engagement in learning, with fulfillment of competence, autonomy, and relatedness encouraging increases in motivation and engagement and, in turn, academic performance (Skinner & Chi, 2021).

In a study that used structured equation modelling, Raufelder et al. (2016) explored the influence of self-determination upon the four motivation types in a cohort of 1,099 adolescents. Self-determination was measured using a perceived scale, based on responses to previously validated items, and, thus, providing a reliable measure of this theoretical construct, while engagement was assessed in terms of its behavioral (participation and effort) and emotional (interest, belonging, and attitudes to learning) components. The results of the correlation analysis showed that significant associations existed between self-determination competence, autonomy, and relatedness with both the behavioral and emotional components of school engagement (all  $p < 0.01$ ). The significance of these relationships persisted within the structured equation model and with autonomy exerting the strongest

influence upon behavioral engagement, while competence had the strongest effect upon emotional engagement. Relatedness incurred a stronger effect upon emotional engagement than behavioural engagement. However, the model was only able to explain 23% of the variance in behavioural engagement and 24% of the variance in emotional engagement. This suggests that various other factors (aside from self-determination) influence behavioral and emotional engagement in adolescents. While these findings are highly valuable and insightful, the evidence does not reflect the predictive influences of self-determination upon engagement and motivation in students specifically enrolled in TESOL programmes. This is because the cohort was based on adolescents in secondary schools in Germany and, thus, the majority were not learning English as a second language. In addition, the limited age group of adolescents included impairs generalizability to older student groups.

In another study, also conducted among a student group that not representative to reflect those undertaking TESOL, Núñez and León (2019) aimed to identify the determinants of engagement in the classroom using self-determination theory. The authors only assessed the autonomy component of self-determination theory upon engagement, therefore offering only limited insight into the variable relationship. Such autonomy was measured using a validated scale, the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale, thus mitigating the risk of measurement bias. In terms of engagement, four elements were assessed including agentic, behavioural, emotional, and cognitive engagement, also using a previously validated instrument. The results, again using structured equation modelling, showed that autonomy was a significant predictor of all four types of engagement, positively influencing emotional engagement the most, followed by agentic, behavioural, and cognitive engagement types. In addition, the authors found that autonomy support was significantly predictive of autonomy in students, thus demonstrating how self-determination can be supported and optimized to enhance engagement in the learning process. The study was affected by attrition bias, however, posing quality issues that impede confidence in the outcomes reported. However, the value of autonomy support and autonomy in optimizing engagement has also been supported by Skinner et al. (2008). Here, the cited authors found that emotional and behavioral engagement were significantly affected by autonomy and that increases in autonomy not only improved engagement but also reduced disaffection of learning. In this work, autonomy among students imparted a greater influence upon behavioral engagement than did autonomy support. Again, however, the other elements of self-determination theory were not explored, and the cohort was limited to students undertaking varied subjects in secondary schools, impeding generalizability to the TESOL context. Other studies



conducted outside of the TESOL context have further supported the inter-relationship between self-determination components and engagement and motivation among varied student groups (Jang et al., 2016; Lan & Hew, 2020; Noels et al., 2016).

Motivation, as conceptualized through self-determination, has even been found to increase engagement with moderate to high intensity exercise within adults, suggesting that conforming to theory can lead to meaningful actions (Standage et al., 2008; Teixeira et al., 2012). Interestingly, a positive and stronger relationship between self-determination and exercise motivation was identified in regard to intrinsic/autonomous types of motivation, although lesser influences upon external and introjected motivation were observed (Teixeira et al., 2012). Thus, in the context of TESOL, self-determination may largely promote increases in intrinsic motivation, but it could also enhance introjected (to avoid guilt related to a lack of engagement/learning/attainment), extrinsic (driven by potential academic reward), and, potentially, identified (a need to learn/achieve) motivations.

## **Methods.**

### **Research Design.**

This study employs a systematic meta-analytic approach to examine the relationship between SDT and student motivation in TESOL/EFL contexts. The meta-analytic design allows for a comprehensive synthesis of existing quantitative and mixed-methods research findings, providing statistical integration of results across multiple studies.

### **Data Collection.**

The search for literature of relevance to the research gap was undertaken using a range of online electronic databases, providing extensive coverage of journals focusing on research within education and teaching English as a second language (TESOL). The specific databases searched included the Education Resources Information Centre (ERIC), the British Education Index (BEI), the Australian Education Index (AEI), and Journal Storage (JSTOR). These core databases were selected for the previously noted reasons and for representing the most frequently used databases within educational reviews (University of Manchester, 2022). Searching for relevant papers across varied information sources was vital to reducing the risk of searching bias, a type of bias that can emerge when one or more relevant studies is precluded from the synthesis of review research (Aveyard, 2023). However, as database searching can never be implied to be completely reliable, additional searching techniques were employed to further minimise the risk of searching bias. First, a search for any relevant

papers was conducted via a key-term search using Google Scholar. This search engine is markedly powerful in containing an abundance of links to academic and scholarly literature, as well as grey literature and, thereby, potentially retrieving studies precluded from the journals indexed in the core database set (Haddaway et al., 2015). Second, a process of citation screening with snowballing was used to elicit any other relevant papers that could have been missed by either of the searching approaches. This technique has been previously used to capture pertinent articles for specific review problems and, thus, was useful in this work (Choong et al., 2014). Articles subject to citation screening were those that informed the background section of this work and all papers that met the eligibility criteria and were included in the synthesis .

The search terms that were applied to ERIC, BEI, AEI, and JSTOR were developed in relation to the review aim and the constituent PEO elements. A summary of these terms is shown in Table 2. Prior to searching, a number of terms were translated into differing database operations in order to optimise the precision of literature retrieval, thereby enhancing the recall of relevant papers and reducing the recall of irrelevant papers (Pollock & Berge, 2018). Truncation syntax was used to promote searching of terms with variants. For example, education was truncated to educat\* to enable searching for 'education', 'educated', 'educating', and 'educate'. A proportion of terms were mapped to topic headings or categories, which are journal-defined groups that encompass varied but related terms. This was performed as a default by each database and, therefore, the mapped terms are not depicted within Table 2. Finally, the terms were combined in an optional and mandatory way using the Boolean connectors OR/AND. The strategy using Boolean logic is shown in the overall search string in Table 2. As Google Scholar does not permit the use of search strategies similar to that devised herein, a number of key terms from the PEO criteria were used for searching purposes .

Table 2. Summary of search strategy

| -                                         | Population                                                                                                          | Exposure                                                                                                     | Outcomes                                                                              |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Applied search terms<br><br>(*truncation) | 1-Teaching English as a second language<br>2-TESOL<br>3-Teaching English as a foreign language<br>4-English educat* | 5-Self-determination<br>6-Self-determination theory<br>7-SDT<br>8-Competence<br>9-Autonomy<br>10-Relatedness | 11-Motivat*<br>12-Engage*<br>13-Commit*<br>14-Inspire*<br>15-Empower*<br>16-Concentr* |



| -                           | Population                       | Exposure | Outcomes |
|-----------------------------|----------------------------------|----------|----------|
| <b>Boolean Combinations</b> |                                  |          |          |
| #1                          | 1 OR 2 OR 3 OR 4                 |          |          |
| #2                          | 5 OR 6 OR 7 OR 8 OR 9 OR 10      |          |          |
| #3                          | 11 OR 12 OR 13 OR 14 OR 15 OR 16 |          |          |
| FINAL                       | #1 AND #2 AND #3                 |          |          |

### Selection Criteria.

After the capturing of records from database searching, a systematic process of selection was conducted to filter out irrelevant papers and to identify those eligible for inclusion in the synthesis. This involved the usual process of duplicate record removal, title/abstract screening, and full-text screening (Aveyard, 2023). For the latter two steps, a series of inclusion and exclusion criteria were devised to assist in informing decisions regarding student retention or discard. These criteria were based on identifying evidence specific to the review aims. A summary of the criteria is shown in Table 3, with each element justified as follows .

First, studies were restricted to a primary quantitative design, as this was necessary to capture numerical (largely objective) data regarding the influence of self-determination elements upon motivation and engagement to learn English. The quantitative elements of mixed-methods research were considered, although qualitative literature was excluded due to the inability to assess the influence of the exposure upon the noted outcomes (Busetto et al., 2020). In addition, pre-existing reviews on the topic were excluded, as were editorials and opinion pieces, as these evidence sources offered no value to the meta-analysis herein .

Second, evidence was limited by publication date, comprising the past 14 years, as this was deemed sufficient to gather evidence of relevance to current and ongoing TESOL practices and related guidelines and policies .

Third, papers were limited to the English language as the author did not have fluency in other languages and there were no means to attain professional translation of non-English studies. There were also no plausible means to conduct a non-English search for related literature .

Finally, studies were confined by the PEO elements of the review aim. The population had to comprise student learners of approved or acceptable TESOL programmes, in order to generate a focused understanding of the influence of the exposure upon the noted outcomes for this specific educational group. The exposure was defined as self-determination in accordance with accepted theory with the three core components including competence, autonomy, and relatedness (Wang et al., 2019). The outcomes

included motivation and engagement of the population and all related measures or assessments of these qualities, for example, empowerment and inspiration. Papers were not required to have been peer-reviewed due to the searching and consideration of grey literature in this work (Riley & Jones, 2016). There were also no restrictions upon geographic setting or study quality, as this research aimed to generate broadly generalisable findings and conduct its own critical appraisal of the informing evidence. The outcomes of the study selection process are described in the results .

Table 3. Summary of inclusion/exclusion criteria

| Study Characteristics/<br>PEO | Inclusion Criteria                                                                               | Exclusion Criteria                                                     |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Research Design               | Primary studies of a quantitative design and the quantitative elements of mixed-methods research | Qualitative data<br>Secondary (literature) reviews<br>Editorials       |
| Publication Date              | 2010 to present                                                                                  | Before 2010                                                            |
| Language                      | English                                                                                          | Other languages                                                        |
| Population                    | Student learners on TESOL programmes                                                             | Students learning languages other than English or on non-TESOL courses |
| Exposure                      | Self-determination elements: competence, autonomy, and relatedness                               | Other qualities or traits not congruent with self-determination theory |
| Outcomes                      | Motivation and engagement of the defined population                                              | Outcomes of little interest to the review aims                         |

### Data Extraction.

The data from the eligible papers was extracted using a series of steps in order to minimise the risk of extraction errors. This issue has been previously known to bias the outcomes of pooled meta-analyses and, therefore, rigour was adopted throughout (Mathes et al., 2017). First, the data was extracted in electronic form to permit the direct translation of data elements from the original texts into a central database. This avoided potential errors linked to the manual transcription of data. Second, extraction proformas were used to facilitate a standardised and systematic extraction process for each study. These were taken from the Cochrane Handbook of Systematic Reviews and adapted to accommodate the PEO nuances of this review (Higgins & Thomas, 2018b). Third, the extraction process was performed for each study in isolation to avoid the potential contamination of data across eligible papers within the database. Finally, the extraction steps were repeated for each study twice to help detect and resolve any incurred extraction errors. The key data elements for extraction included author(s), study title, design, population data (eligible participants, excluded subjects, key demographic and educational characteristics), methods of data collection



(measures of self-determination and motivation/engagement), mode of data analysis, and the key findings. A summary of the key data is shown within the literature matrix in the results .

### **Quality Assessment.**

The methodological quality of eligible studies was assessed in relation to the design-specific frameworks published by the Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2024). This method of appraisal was chosen due to the author's familiarity with the process and in view of the frameworks containing sufficient items to elicit all important issues of internal (risk of biases) and external (generalisability) validity. Moreover, the CASP process allows appraisers to rate the overall quality of studies based on their judgements, as opposed to using scoring systems, which can often generate misleading information about the strengths and weaknesses of research evidence (Long et al., 2020). Overall, judgements of study quality were based on the number of desirable/undesirable responses to CASP items, while the generalisability was assessed based on sample size, cohort representativeness, and setting/context characteristics, as recommended by Burchett et al. (2020) .

### **Data Analysis.**

The key findings were synthesised using two methods but with focus upon the pooling of data and statistical meta-analysis. The findings from each study were initially reported using a narrative approach, to enable critique and comparisons across papers. Following this, meta-analysis was performed where the pooling of data was possible using the recommended Review Manager software (Higgins & Thomas, 2018a). The data was analysed to elicit the overall strength of the association between self-determination elements and motivation/engagement to learn. In addition, quantitative information regarding the extent of inter-study heterogeneity was calculated, as this provided vital insight into the confidence and certainty of the pooled effects. The standard alpha of 0.05 was used to define statistical significance, and the analysis was described and presented in graphical form using a forest plot (Haidich, 2010) .

### **Results.**

#### **Study Selection.**

A summary of the selection steps is shown in Figure 1. Of the 432 records retrieved from database searching, 46 duplicates were removed using EndNote referencing software. The remaining 386 articles were then subject to title/abstract filtering. This resulted in the exclusion of 351 articles, as these met the exclusion criteria previously described in the methods. The

remaining 35 articles were then full-text screened for eligibility. This led to the further exclusion of 27 studies due to the following reasons: 1) ineligible population—students who were not undertaking English as a second language ( $n = 12$ ); 2) ineligible exposure—lack of measures of self-determination ( $n = 10$ ); and 3) ineligible outcomes—lack of assessment of motivation/engagement ( $n = 5$ ). Therefore, eight articles remained and have been included in the syntheses for meeting all inclusion criteria. No additional records meeting the inclusion criteria were captured through citation screening of the key term search of Google Scholar. The core database searching hits are shown in Appendices 1–4.

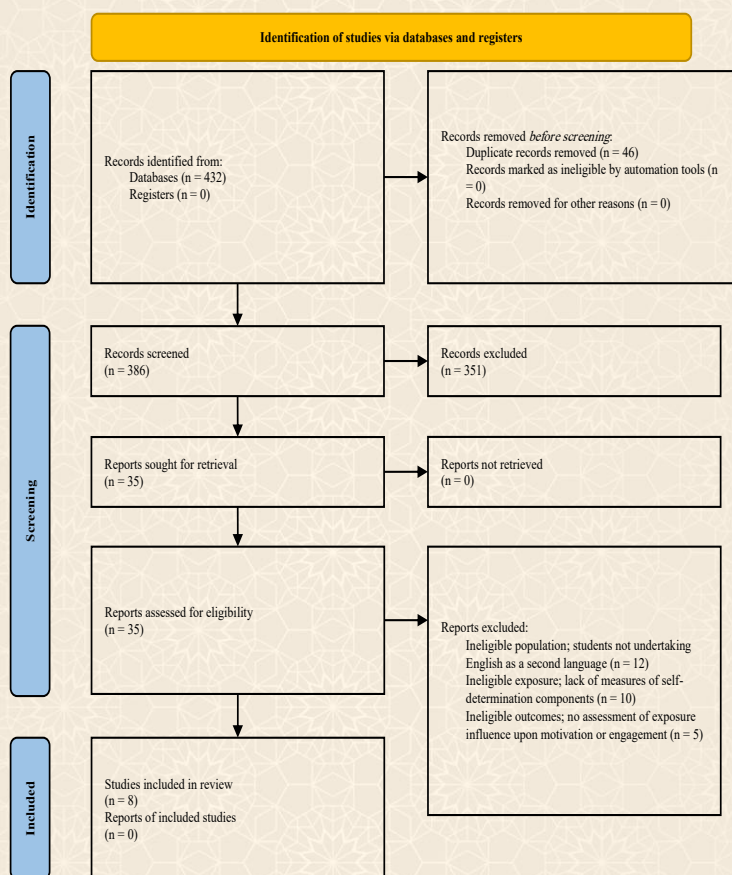


Figure 1. Summary of PRISMA filtering and study selection steps



### Study Characteristics.

A summary of the key study characteristics is shown in Table 4. All studies explored the relationship between one or more of the three components of self-determination theory upon motivation and/or engagement in learning English as a second language. Therefore, all included studies were pertinent to answering the review question. The designs comprised five cross-sectional studies (Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021; Oga-Baldwin et al., 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023), the quantitative components of two mixed-methods studies (Dincer & Yesilyurt, 2017; Dincer et al., 2019), and a quasi-experimental before-and-after study (Wang et al., 2015). The populations all comprised students undertaking English as a second language at the higher educational level, with the total sample size being 2,500 and varying from 48 (Wang et al., 2015) to 632 (Jiang & Zhang, 2021). The measures of self-determination were somewhat heterogenous, with the most frequently used instruments including the Basic Psychological Needs scale and the Activity Feelings State scale. Assessments of motivation and engagement were even more heterogenous, with the specific tools shown in Table 4.

Table 4. Summary of study characteristics

| Authors (date)              | Design              | Subjects (Sample Size)                                                            | Measures of Self-Determination                                                             | Measures of Motivation/Engagement                                       | Key Findings                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dincer and Yesilyurt (2017) | Mixed-methods study | Undergraduate EFL students at a Turkish university, mean age 19.9 years (n = 142) | Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)<br><br>Learning Climate Questionnaire (LCQ) | Classroom Engagement Scale (CES)<br><br>Speaking Motivation Scale (SMS) | Students were mostly intrinsically motivated to speak English. Correlation showed a significant moderate relationship between intrinsic motivation and autonomy (0.46, $p < 0.01$ ).                                                                                                           |
| Dincer et al. (2019)        | Mixed-methods study | Undergraduate EFL students at a Turkish university (n = 412)                      | Activity Feelings State (AFS)                                                              | CES<br><br>Ratings of course achievement (7-point scale)                | Self-determination as a composite of autonomy (0.73), competence (0.83), and relatedness (0.49) positively and significantly predicted behavioural (0.64, $p < 0.001$ ), emotional (0.89, $p < 0.001$ ), and cognitive (0.67, $p < 0.001$ ) engagement. Emotional engagement was significantly |

| Authors (date)            | Design                | Subjects (Sample Size)                                               | Measures of Self-Determination                                                                                                             | Measures of Motivation/Engagement                                                        | Key Findings                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                       |                                                                      |                                                                                                                                            |                                                                                          | predictive of achievement (0.15, $p > 0.05$ ) and cognitive engagement was negatively and significantly related to absenteeism (-0.18, $p < 0.01$ ).                                                                                                                                                                                        |
| Fathali (2017)            | Cross-sectional study | Undergraduate EFL students attending a Japanese university (n = 164) | Competence: Intrinsic items from Motivation Inventory<br>Autonomy: items from a cited study<br>Relatedness: items from another cited study | Motivation: intentions to continue learning measured using a previously cited instrument | Competence (0.70, $p < 0.01$ ), autonomy (0.37, $p < 0.01$ ), and relatedness (0.16, $p < 0.01$ ) were all significantly and positively related to motivation intentions. Academic performance in EFL was significantly related to autonomy (0.15, $p < 0.05$ ) and competence (0.25, $p < 0.01$ ) but not relatedness (0.11, $p > 0.05$ ). |
| Jiang and Zhang (2021)    | Cross-sectional study | Undergraduate EFL students attending a Chinese university (n = 632)  | Motivation Climate in Physical Education Scale                                                                                             | Achievement Goal Questionnaire and items of a study to assess agentic engagement         | Autonomy was significantly and positively predictive of agentic engagement (0.70, $p < 0.001$ ) but negatively related to mastery goals (-0.32, $p = 0.008$ ). Relatedness was significantly and positively related to mastery goals (0.68, $p < 0.001$ ) but not agentic engagement (0.17, $p = 0.187$ ).                                  |
| Oga-Baldwin et al. (2017) | Cross-sectional study | Higher education students completing EFL in Japan (n = 515)          | AFS                                                                                                                                        | Scales for assessing engagement and assessment outcomes                                  | There was a significant but weak relationship between student autonomy and proficiency in English vocabulary (0.16, $p < 0.001$ ), as well as engagement (0.44, $p < 0.001$ ).                                                                                                                                                              |



| Authors (date)              | Design                                    | Subjects (Sample Size)                                               | Measures of Self-Determination                           | Measures of Motivation/Engagement                              | Key Findings                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wang et al. (2015)          | Quasi-experimental before-and-after study | English majors at a university in Taiwan (n = 48)                    | Autonomy: Language Learning Orientation Scale            | Intrinsic Motivation Inventory                                 | Students had high levels of autonomy and moderate competence, and this was related to low levels of amotivation and moderate to high levels of intrinsic motivation.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Wang et al. (2023)          | Cross-sectional study                     | Undergraduate EFL students attending a Chinese university (n = 263)  | Basic Psychological Needs of Second Language Scale       | Previously cited instrument for measuring classroom engagement | Students had strong and significant levels of autonomy (0.69, $p < 0.001$ ), competence (0.68, $p < 0.001$ ), and relatedness (0.82, $p < 0.001$ ), which were significantly and positively associated with classroom engagement (0.24, $p < 0.05$ ). In turn, these were associated with English-speaking performance (0.22, $p < 0.05$ ).                                                                                                                                |
| Zarfsaz and Hosseini (2023) | Cross-sectional study                     | Undergraduate EFL students attending an Iranian university (n = 324) | Scales of SDT Questionnaire<br>Psychological Needs Scale | English Learning Motivation Scale                              | Significant and positive correlations were found between autonomy (0.38, $p < 0.001$ ), competence (0.49, $p < 0.001$ ), and relatedness (0.41, $p < 0.001$ ) with intrinsic motivation of students. In the structured equation model, the relationships were supported, with competence (3.54, $p < 0.001$ ) being significantly associated with intrinsic motivation, although autonomy incurred a small but significant negative influence upon intrinsic motivation (- |

| Authors (date) | Design | Subjects (Sample Size) | Measures of Self-Determination | Measures of Motivation/Engagement | Key Findings                                                                                                                  |
|----------------|--------|------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |        |                        |                                |                                   | 1.83, $p < 0.05$ ). Relatedness had a positive and weak but significant impact upon intrinsic motivation (1.12, $p < 0.05$ ). |

### Quality Assessment.

The CASP framework for cohort studies was used to appraise the quality of evidence across most papers (see Table 5; Dincer & Yesilyurt, 2017; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021; Oga-Baldwin et al., 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023), while the randomised trial framework was employed for the before-and-after study (Wang et al., 2015). The mode of recruitment/sampling was unclear in some studies, providing an uncertain risk of selection bias (Dincer & Yesilyurt, 2017; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021). A risk of selection bias was noted in one study due to an inappropriate sampling strategy and a misbalancing of groups in the comparative characteristics (Wang et al., 2015). A risk of measurement bias may have been present in some studies due to insufficient reporting or analysis of the psychometric validity of instruments used to measure self-determination elements (Jiang & Zhang, 2021; Wang et al., 2015). A potential risk of confounding bias was observed across all studies, as no attempts were made to identify and account for such variables in the statistical analyses. Overall, four studies were assigned a low risk of bias rating (Dincer et al., 2019; Oga-Baldwin et al., 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023), followed by a moderate risk of bias (Dincer & Yesilyurt, 2017; Fathali, 2017) and a high risk of bias (Jiang & Zhang, 2021; Wang et al., 2015). In terms of generalisability, 7/8 studies were assigned a desirable applicability rating, which was predominantly based on the large and representative samples of the target groups (Dincer & Yesilyurt, 2017; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021; Oga-Baldwin et al., 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023). The remaining study was assigned an undesirable rating due to comprising a small sample of 48 students (Wang et al., 2015).



Table 5. Summary of CASP responses to quality questions

| Studies                     | CASP Questions |    |    |   |    |   |   |    |    |    | Overall Judgements |               |
|-----------------------------|----------------|----|----|---|----|---|---|----|----|----|--------------------|---------------|
|                             | 1              | 2  | 3  | 4 | 5  | 6 | 7 | 8  | 9  | 10 | Risk of Bias       | Applicability |
| Dincer and Yesilyurt (2017) | Y              | CT | Y  | Y | N  | N | Y | CT | N  | Y  | Moderate           | Desirable     |
| Dincer et al. (2019)        | Y              | CT | Y  | Y | N  | Y | Y | Y  | Y  | Y  | Low                | Desirable     |
| Fathali (2017)              | Y              | CT | Y  | Y | N  | N | Y | Y  | Y  | Y  | Moderate           | Desirable     |
| Jiang and Zhang (2021)      | Y              | CT | CT | Y | N  | Y | Y | Y  | CT | Y  | High               | Desirable     |
| Oga-Baldwin et al. (2017)   | Y              | Y  | Y  | Y | N  | Y | Y | Y  | Y  | Y  | Low                | Desirable     |
| Wang et al. (2015)          | Y              | N  | CT | N | CT | Y | Y | Y  | CT | Y  | High               | Undesirable   |
| Wang et al. (2023)          | Y              | Y  | Y  | Y | N  | Y | Y | Y  | Y  | Y  | Low                | Desirable     |
| Zarfsaz and Hosseini (2023) | Y              | Y  | Y  | Y | N  | Y | Y | Y  | Y  | Y  | Low                | Desirable     |

Key: Y—yes/desirable response to CASP question, N—no/undesirable response to CASP question, CT—cannot tell .

### Findings of Individual Studies.

A descriptive summary of the key findings of each study related to the research question is provided here. In the quantitative component of the mixed-methods study reported by Dincer and Yesilyurt (2017), the authors showed that students did not generally agree with the items assessing amotivation (mean 1.7), suggesting that they were motivated to speak English across the elements of self-determination theory. The highest score on the 5-point Likert scale was noted for intrinsic motivation (mean 4.1), while measures of extrinsic motivation were lower (external regulation, mean 3.02; introjected regulation, mean 3.7; identified regulation, mean 3.7). Such findings suggest that students were largely intrinsically motivated and, thus, personally desired to master speaking English for their own gratification and interests. In the correlation analysis, the results showed that intrinsic motivation was moderately and significantly associated with autonomy in terms of autonomy support (0.46,  $p < 0.01$ ), and this coefficient

was stronger than for external motivations (0.19–0.34), although these were also statistically significant (all  $p < 0.05$ ). However, the study did not provide insight into the relationship between motivation and the other two elements of self-determination: competence and relatedness .

In a later follow-on study, conducted among a larger and more representative sample of EFL students ( $n = 412$ ) and providing more useful data, Dincer et al. (2019) used a divergent statistical approach to examine the relationship between self-determination and motivation: structured equation modelling. At baseline, the assessment of self-determination showed that the students observed themselves as having a moderate level of autonomy (mean 2.9), competence (mean 3.1), and relatedness (mean 3.1), and behavioural, emotional, and cognitive engagement were similarly moderate (mean 3.2–3.5). The structured equation model observed a good fit to the predefined model ( $p < 0.001$ ) and, notably, self-determination as a composite of autonomy, competence, and relatedness positively and significantly predicted behavioural (0.64,  $p < 0.001$ ), emotional (0.89,  $p < 0.001$ ), and cognitive (0.67,  $p < 0.001$ ) engagement. Preceding self-determination, teacher autonomy support was significantly related to self-determination of students (0.75,  $p < 0.001$ ). Following on from engagement, emotional engagement was significantly predictive of achievement (0.15,  $p > 0.05$ ), and cognitive engagement was negatively and significantly related to absenteeism (-0.18,  $p < 0.01$ ). However, the overall model was only able to account for 56% of the variance in self-determination, suggesting that various other factors can influence student motivation, engagement, and attainment in learning English .

In a cross-sectional study that used a path analysis, similar to structured equation modelling, Fathali (2017) examined the relationship between autonomy, competence, and relatedness with motivation, as assessed in terms of students' intentions to continue learning English. The path model was found to have an acceptable fit to the data and that competence (0.70,  $p < 0.01$ ), autonomy (0.37,  $p < 0.01$ ), and relatedness (0.16,  $p < 0.01$ ) were all significantly and positively related to motivation intentions. In keeping with the findings of Dincer et al. (2019), the model explained 43% of the variance and, thus, a range of factors other than self-determination likely influence motivation levels of students engaging in EFL. In addition, actual academic performance in EFL was significantly related to autonomy (0.15,  $p < 0.05$ ) and competence (0.25,  $p < 0.01$ ) but not relatedness (0.11,  $p > 0.05$ ) .

Jiang and Zhang (2021) also used structured equation modelling to explore the relationship between autonomy and relatedness with mastery goals and performance in EFL students attending university. The results showed that autonomy was significantly and positively predictive of agentic



engagement (0.70,  $p < 0.001$ ) but negatively related to mastery goals (-0.32,  $p = 0.008$ ). Relatedness was significantly and positively related to mastery goals (0.68,  $p < 0.001$ ) but not agentic engagement (0.17,  $p = 0.187$ ).

Oga-Baldwin et al. (2017), using a similar statistical equation model, found that there was a significant but weak relationship between student autonomy and proficiency in English vocabulary (0.16,  $p < 0.001$ ) as well as engagement (0.44,  $p < 0.001$ ). The model predicted 44% of the variance in engagement and, thus, is in keeping with the findings of Fathali (2017) and Dincer et al. (2019). In addition, Oga-Baldwin et al. (2017) showed that engagement was significantly and positively predictive of intrinsic motivation (0.47,  $p < 0.001$ ), highlighting an important relationship and distinction between the specific outcomes of engagement and motivation.

Wang et al. (2015) conducted a comparative study to explore the effects of a teacher autonomy support approach upon student motivation; however, the baseline data provided some useful insight into the links between student autonomy and competence against motivation. The data showed that students in the experimental arm had a high level of autonomy (5.9/7) and moderate competence (4.5/7), and this was related to low levels of amotivation (1.5/7) and moderate to high levels of intrinsic motivation (4.9–5.4/7). The control arm observed similar qualities at baseline with high autonomy (5.2/7) and moderate competence (4.0/7) and moderate to high intrinsic motivation (5.2–5.5/7). The impact of the intervention showed that teacher autonomy support was significantly associated with positive student autonomy and competence (all  $p < 0.01$ ), although this did not translate into significant relationships with positive motivation ( $p > 0.05$ ), suggesting that self-determination among students may be more influential upon motivation and engagement.

In a more recent study reported by Wang et al. (2023), the authors conducted a more specific investigation into the relationship between self-determination of students and classroom engagement. A structured equation model was used to examine the associations, with the results indicating that various factors significantly influenced the end outcomes of English-speaking performance. These factors included strong and highly significant influences from student autonomy (0.69,  $p < 0.001$ ), competence (0.68,  $p < 0.001$ ), and relatedness (0.82,  $p < 0.001$ ), which, in turn, were significantly and positively associated with classroom engagement (0.24,  $p < 0.05$ ). The subtypes of engagement were significant and strongly correlated, but the findings are unclear due to poor reporting by the authors: no stipulation, definition, or reference to the acronyms was given in the model. Despite this, self-determination and engagement, in turn, were significantly linked to English-speaking performance (0.22,  $p < 0.05$ ).

In the final study, also exploring the noted variable relationships using structured equation modelling, Zarfsaz and Hosseini (2023) found that there were significant and positive correlations between autonomy (0.38,  $p < 0.001$ ), competence (0.49,  $p < 0.001$ ), and relatedness (0.41,  $p < 0.001$ ) with intrinsic motivation of students. There were also significant and negative correlations observed between autonomy (-0.30,  $p < 0.001$ ), competence (-0.34,  $p < 0.001$ ), and relatedness (-0.29,  $p < 0.001$ ) with amotivation. In the structured equation model, the relationships were supported, with competence (3.54,  $p < 0.001$ ) being significantly associated with intrinsic motivation, although autonomy incurred a small but significant negative influence upon intrinsic motivation (-1.83,  $p < 0.05$ ). Relatedness had a positive and weak but significant impact upon intrinsic motivation (1.12,  $p < 0.05$ ), while competence (-3.14,  $p < 0.01$ ) and relatedness (-0.70,  $p < 0.05$ ) imparted significant negative influences upon amotivation.

### Meta-Analyses.

Studies that provided sufficient beta coefficient data were used to inform the meta-analysis as this was the most homogenous outcome measure used to explore the relationships between autonomy, competence, and relatedness with motivation and/or engagement.

### Autonomy and Motivation/Engagement.

Seven studies provided data to inform a pooled meta-analysis regarding the relationship between student autonomy and motivation/engagement (see Figure 2; Dincer & Yesilyurt, 2017; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021; Oga-Baldwin et al., 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023). The pooled analysis, adapted to accommodate the beta-coefficient values, showed that student autonomy was significantly and positively associated with motivation/engagement (0.44; 95% CI 0.36, 0.51,  $p < 0.0001$ ). However, moderate and significant inter-study heterogeneity was observed ( $I^2 = 61\%$ ,  $p = 0.02$ ), thereby reducing confidence and certainty in the pooled effect.

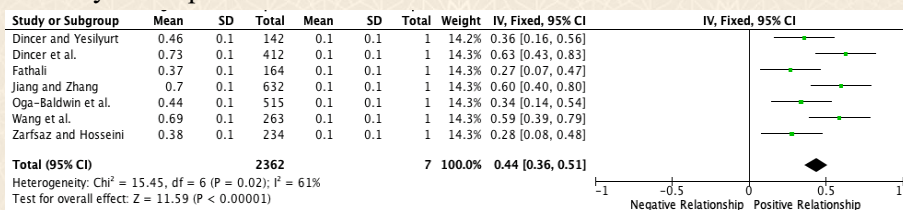


Figure 2. Pooled meta-analysis showing the relationship between student autonomy and motivation/engagement.



### Competence and Motivation/Engagement.

Four studies provided data to inform a pooled meta-analysis regarding the relationship between student autonomy and motivation/engagement (see Figure 3; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023). The pooled analysis, adapted to accommodate the beta-coefficient values, showed that student competence was significantly and positively associated with motivation/engagement (0.58; 95% CI 0.48, 0.67,  $p < 0.0001$ ). There was no significant inter-study heterogeneity detected ( $I^2 = 49\%$ ,  $p = 0.12$ ), thereby promoting confidence and certainty in the pooled effect.

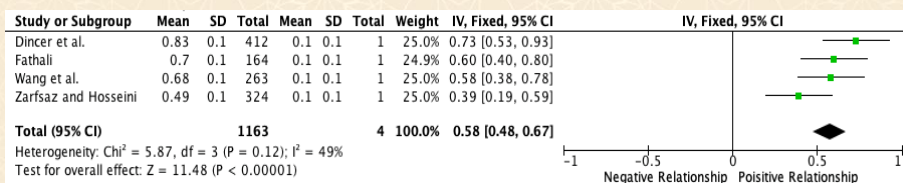


Figure 3. Pooled meta-analysis showing the relationship between student competence and motivation/engagement.

### Relatedness and Motivation/Engagement.

Five studies provided data to inform a pooled meta-analysis regarding the relationship between student autonomy and motivation/engagement (see Figure 4; Dincer et al., 2019; Fathali, 2017; Jiang & Zhang, 2021; Wang et al., 2023; Zarfsaz & Hosseini, 2023). The pooled analysis, adapted to accommodate the beta-coefficient values, showed that student relatedness was significantly and positively associated with motivation/engagement (0.31; 95% CI 0.22, 0.40,  $p < 0.0001$ ). There was significant inter-study heterogeneity detected ( $I^2 = 86\%$ ,  $p = 0.12$ ), thereby reducing confidence and certainty in the pooled effect.

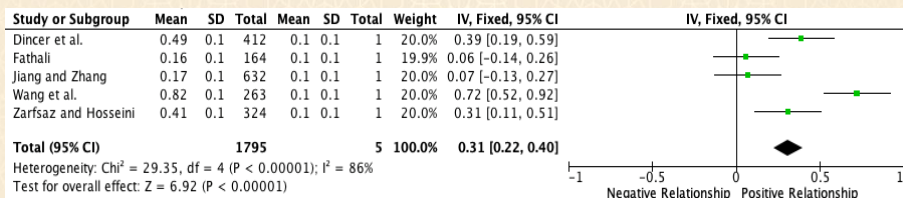


Figure 4. Pooled meta-analysis showing the relationship between student relatedness and motivation/engagement.

### Discussion.

In summary, a total of eight empirical studies were identified as having investigated the relationships between self-determination and motivation/engagement in students undertaking English as a second language. The key findings from the pooled meta-analyses revealed that all three components of self-determination theory—competence, autonomy, and relatedness—were significantly and positively associated with motivation and engagement. The strongest pooled beta-coefficient value was observed for competence (0.58), followed by autonomy (0.44) and relatedness (0.31), suggesting that competence, and to a lesser extent autonomy, likely incur the most influence upon motivation or engagement of students. Some, but lesser, influence appears to be imparted by relatedness. In the descriptive per-study analysis, the findings showed that self-determination accounts for around 40–50% of the variance in motivation and engagement levels. This suggests that other factors account for the remaining 50–60% variance, and these possible factors are briefly explored in this discussion section .

Previous studies support a positive relationship between self-determination components and the motivation or engagement of students but among those undertaking courses other than English as a second language (Howard et al., 2021; Raufelder et al., 2016). Such evidence does, however, corroborate the findings of this meta-analysis. In a prior meta-analysis reported by Howard et al. (2021), the authors explored the factors associated with student motivation using a self-deterministic perspective. The analysis was based on 344 samples of students with a collective size of 223,000 participants, although the study did not attempt to pool and assess the influence of competence, autonomy, and relatedness. Despite this, the findings suggested that greater levels of student autonomy are strongly linked to intrinsic motivation and lower levels of amotivation, supporting the findings of this work .

In an early study that failed to meet the inclusion criteria of this review, due to being published prior to the year 2010, Yesilyurt (2008) conducted an investigation of the influences of self-determination upon intrinsic motivation of TESOL students. The results showed that autonomy was significantly and positively associated with motivation (0.12,  $p < 0.05$ ), as was competence (0.34,  $p < 0.01$ ) but not relatedness (0.11,  $p > 0.05$ ). Such findings are in general support of the meta-analyses herein, albeit in contrast to the influences of relatedness .

The influences of self-determination upon motivation and engagement have also been supported in qualitative research. For example, Collett et al. (2022) analysed data from the reflective essays of 46 Chinese students who had undertaken a post-graduate training course in peer review. The results



were analysed through a self-determination lens with the findings showing that each component of competence, relatedness, and autonomy enhanced their engagement during the course. Competence was acquired through peer-to-peer support and education in peer review that optimised confidence as self-educators and, therefore, promoted ongoing engagement with the programme. The receipt of feedback from others also demonstrated competence, and this further encouraged engagement in peer review through motivations to address the critical feedback and individuals' weaknesses. Due to the extent of interactions and communication among peers, relatedness naturally emerged as a quality of the course, and the use of compassion and respect when providing feedback helped to strengthen inter-peer relationships. These relationships enhanced the enjoyment of learning and, thereby, engagement with the programme. Finally, competence and relatedness, in turn, appeared to optimise autonomy of learning and future endeavours among students to maintain engagement with peer review following course completion to benefit their ongoing education and careers. However, it is useful to note that some students did not value peer feedback as they were mostly familiar with and accepting of traditional teacher-centred pedagogies in Chinese education, which made receiving feedback from peers difficult and challenging. This issue with receiving feedback has been reported elsewhere (Tsui & Ng, 2000; Zhao, 2014) .

In another qualitative study, similar to that of Collett et al. (2022), Khotimah et al. (2022) explored the influences of self-determination among Indonesian students undertaking English as a second language. The responses of students to interviewing revealed that most participants had high levels of autonomy and competence, and this encouraged strong motivation for mastering the English language. However, there were mixed perceptions about relatedness in the cohort and uncertainty over its impact upon motivation levels. Such findings fall in support of the meta-analysis herein, where relatedness incurred the weakest relationship with motivation and engagement .

In contrast, however, a study conducted among students who were learning French as a second language showed that relatedness was strongly related to motivation, followed by competence and autonomy; however, the extent and nature of the relationships varied over time and tended to deteriorate across the semester (Noels et al., 2019). The studies included in this meta-analysis did not assess the temporal dynamic variances in self-determination and motivation/engagement levels and, thus, represent a pertinent limitation of the pre-existing evidence base. This poses an important avenue for future research to address, as described in the latter sections of this section. In view of this, the findings of the meta-analysis



require caution in their interpretation, although representing the best available data regarding the influences of autonomy, competence, and relatedness upon motivation and engagement of students learning English. The analysis also showed that self-determination imparted the greatest influence upon intrinsic, rather than extrinsic, motivation, supporting prior reports by experts in this field (Madasa et al., 2017).

In this meta-analysis, competence incurred the strongest influence upon motivation and engagement levels. This component of self-determination theory relates to students' ability in English as a second language and, therefore, proficiency influences self-confidence and belief in students (Kosmala-Anderson et al., 2010). In turn, such perceptions would influence motivation and engagement. It is also plausible and expected that autonomy was the second strongest factor of the three self-determination components that influenced motivation and engagement levels in the meta-analysis, since a degree of competence is needed to promote autonomy in learning and, in particular, self-directedness of learning (Gagnon, 2023).

Although relatedness incurred the smallest influence upon motivation and engagement levels, it is often considered an important factor affecting the acquisition of knowledge and skills in foreign languages due to the sense of belonging within groups inciting familiarity and boosting confidence levels among individuals (McEown & Oga-Baldwin, 2019). Attaining and understanding the influences of self-determination within the context of English as a second language is useful, as this subject may not always be considered an absolute ambition of students in view that an intended career path or ambition in life may still be achievable using one's native language. In other subjects, therefore, students may rely upon self-determination to a much greater extent, particular in situations when attaining a qualification or mastery of a subject directly influences ongoing prospects and opportunities (Al-Hoorie et al., 2022). As previously noted, a number of other factors may account for a significant proportion of the variances in motivation and engagement of students learning English as a second language. Previous research suggests that these factors include, but are not limited to, teaching methods and styles, concordance between teaching styles, and learner preferences, as well as learning attitudes and self-confidence levels (Guan, 2022; Li et al., 2022; Pae, 2007).

Augmenting students' self-determination appears to represent a key strategy to optimising motivation and engagement in learning English and, in turn, promoting improvements in performance and attainment. Indeed, research has explored the impact of motivational teaching strategies upon the autonomy, competence, and relatedness among students undertaking English as a foreign language (Sardarbi et al., 2023). The cited authors showed that



four motivation strategies applied as a composite intervention were significantly and positively associated with students' competence, autonomy, and relatedness (all  $p < 0.05$ ). The assessment of self-determination was based on the Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale, thus representing a valid and reliable means of reducing the likelihood of measurement bias .

In other studies, Oraif (2018) and Dieu (2024) showed that the introduction of the flipped classroom led to significant improvements in the autonomy, competence, and relatedness of students learning English. Similar effects of interventions upon self-determination (intrinsic motivation) and engagement in English learning have been replicated elsewhere (Agawa & Takeuchi, 2017; Ockert, 2018) .

These findings highlight and justify the implications that this review has formulated: a need to enhance the use of teaching strategies designed to optimise intrinsic motivation among TESOL students. Evidence suggests that teachers may not always employ approaches that can optimise the key components of self-determination and intrinsic student motivation and, therefore, some considerations for a refined strategy are needed (Muñoz & Ramirez, 2015; Wei & Chen, 2022).

### **Limitations and Implications.**

While the findings of this meta-analysis have provided a collective insight into the relationship between self-determination and the motivation and engagement of TESOL students, the evidence should be considered in view of some methodological limitations. First, the search for relevant papers may have been prone to a risk of searching bias and, thus, one or more valuable studies could have been unknowingly or incidentally precluded from the synthesis. Second, the quality of the informing papers was varied, with most studies having an overall moderate to high risk of bias rating. This reduces confidence in the key findings. Third, two-thirds of the meta-analyses were affected by significant levels of inter-study heterogeneity, reflecting the methodological issues previously noted. This restricts certainty in the overall influences of self-determination components upon motivation and engagement outcomes .

### **Conclusion and Recommendations .**

In summary, this meta-analysis showed that autonomy, competence, and relatedness, as elements of self-determination, incur a significant positive influence upon motivation and engagement with learning English as a second language at the higher educational level. Based on these findings, several recommendations for educational stakeholders emerge: education policy makers should incorporate SDT principles into TESOL curriculum

design; language institutions should provide professional development focused on fostering student autonomy; program administrators should implement assessment practices that support competence development; and educational planners should create environments that enhance student relatedness in language learning. In view of some limitations and persistent gaps in the knowledge base, some avenues for ongoing research may prove useful. Future studies should attempt to explore the impact of various teaching strategies in TESOL upon student autonomy, competence, and relatedness, in order to identify the best methods. Such research should also consider the important outcomes of motivation, engagement, and performance in TESOL. There is also a need for studies to explore the temporal dynamics of self-determination of TESOL students, as autonomy, competence, and relatedness are likely to vary across semesters and year groups. This may help to better tailor and optimise teaching strategies to maximise student performance and attainment. Finally, more research is needed to uncover the wider factors that account for the residual variance in motivation and engagement when accounting for self-determination theory.



## References

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2017). Pedagogical Intervention to Enhance Self-determined Forms of L2 Motivation: Applying Self-determination Theory in the Japanese University EFL Context. *Language Education and Technology*, 54(2017), 135-166. <https://core.ac.uk/download/pdf/228665565.pdf>
- Al-Hoorie, A. H., Oga-Baldwin, W. L. Q., Hiver, P., & Vitta, J. P. (2022). Self-determination mini-theories in second language learning: A systematic review of three decades of research. *Language Teaching Research*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.1177/13621688221102686>
- Aveyard, H. (2023). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (5th ed.). Open University Press.
- Burchett, H. E. D., Kneale, D., Blanchard, L., & Thomas, J. (2020). When assessing generalisability, focusing on differences in population or setting alone is insufficient. *Trials*, 21(1), 286-296. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-4178-6>
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 14-21. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Carr, S. (2015). *Motivation, Educational Policy and Achievement: A critical perspective* (1st ed.). Routledge.
- CASP. (2024). CASP Checklists. Retrieved 10/02/2024 from <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Choong, M. K., Galgani, F., Dunn, A. G., & Tsafnat, G. (2014). Automatic evidence retrieval for systematic reviews. *J Med Internet Res*, 16(10), 223-233. <https://doi.org/10.2196/jmir.3369>
- Collett, D., Evans, S., & Hu, M. (2022). Exploring cultural influences on engagement in peer review through the lens of self-determination theory at a transnational university in China. *International Journal of English for Academic Purposes: Research and Practice*, 2022(4), 61-84. <https://doi.org/10.3828/ijeap.2022.5>
- Cook, D. A., & Artino, A. R., Jr. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ*, 50(10), 997-1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Dekker, I., & Meeter, M. (2022). Evidence-based education: Objections and future directions [Conceptual Analysis]. *Frontiers in Education*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941410>
- Dieu, N. (2024). Enhancing student engagement and autonomy in flipped classrooms: from a self-determination theory perspective. *Journal of Science and Technology*, 22(5), 1-10. <https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/9126>

- Dincer, A., & Yesilyurt, S. (2017). Motivation to Speak English: A Self-Determination Theory Perspective. *PASAA*, 53(1), 1-25. <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol53/iss1/1/>
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-Determination and Classroom Engagement of EFL Learners: A Mixed-Methods Study of the Self-System Model of Motivational Development. *SAGE Open*, 9(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244019853913>
- Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., & Fisher, L. (2016). Full Report: Language Development and School Achievement: Opportunities and Challenges in the Education of EAL Students. Retrieved 20/09/2024 from [https://www.researchgate.net/publication/305083145\\_Full\\_Report\\_Language\\_Development\\_and\\_School\\_Achievement\\_Opportunities\\_and\\_Challenges\\_in\\_the\\_Education\\_of\\_EAL\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/305083145_Full_Report_Language_Development_and_School_Achievement_Opportunities_and_Challenges_in_the_Education_of_EAL_Students)
- Fathali, S. (2017). A self-determination theory approach to technology-enhanced out-of-class language learning intention: A case of Japanese EFL learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6(4), 53-64. [https://www.researchgate.net/profile/Somayeh-Fathali/publication/308039255\\_A\\_self-determination\\_theory\\_approach\\_to\\_technology-enhanced\\_out-of-class\\_language\\_learning\\_intention\\_A\\_case\\_of\\_Japanese\\_EFL\\_learners/links/57ec841308aebb1961ffb3cf/A-self-determination-theory-approach-to-technology-enhanced-out-of-class-language-learning-intention-A-case-of-Japanese-EFL-learners.pdf?origin=journalDetail&\\_tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpYjCJ9](https://www.researchgate.net/profile/Somayeh-Fathali/publication/308039255_A_self-determination_theory_approach_to_technology-enhanced_out-of-class_language_learning_intention_A_case_of_Japanese_EFL_learners/links/57ec841308aebb1961ffb3cf/A-self-determination-theory-approach-to-technology-enhanced-out-of-class-language-learning-intention-A-case-of-Japanese-EFL-learners.pdf?origin=journalDetail&_tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpYjCJ9)
- Gagnon, L. (2023). Mastery, Not Time: A Look at Competency-Based Education in Practice. *Childhood Education*, 99(5), 6-13. <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2255095>
- Guan, H. (2022). Factors Influencing TESOL from a Learner's Perspective. *Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 32-38. <https://doi.org/10.26689/jcer.v6i4.3830>
- Haddaway, N. R., Collins, A. M., Coughlin, D., & Kirk, S. (2015). The Role of Google Scholar in Evidence Reviews and Its Applicability to Grey Literature Searching. *PLoS One*, 10(9), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138237>
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14(1), 29-37. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21487488>
- Higgins, J., & Thomas, J. (2018a). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Retrieved 28/07/2018 from <https://training.cochrane.org/handbook>
- Higgins, J., & Thomas, J. (2018b). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Retrieved 10/04/2024 from <https://training.cochrane.org/handbook>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination



- Theory. Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. Learning and Instruction, 43(1), 27-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). University Teachers' Teaching Style and Their Students' Agentic Engagement in EFL Learning in China: A Self-Determination Theory and Achievement Goal Theory Integrated Perspective [Original Research]. Frontiers in Psychology, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704269>
- Khotimah, K., Cahyono, B., & Batunan, D. (2022). Chronicling Indonesian EFL students' engagement in podcast-based speaking activities in online learning milieu: A self-determination theory perspective. The JALT CALL Journal, 18(3), 335-345. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1372724.pdf>
- Kosmala-Anderson, J. P., Wallace, L. M., & Turner, A. (2010). Confidence matters: A Self-Determination Theory study of factors determining engagement in self-management support practices of UK clinicians. Psychology, Health & Medicine, 15(4), 478-491. <https://doi.org/10.1080/13548506.2010.487104>
- Lan, M., & Hew, K. F. (2020). Examining learning engagement in MOOCs: a self-determination theoretical perspective using mixed method. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1), 7-14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0179-5>
- Li, J., King, R. B., & Wang, C. (2022). Profiles of motivation and engagement in foreign language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features. System, 108(1), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102820>
- Long, H. A., French, D. P., & Brooks, J. M. (2020). Optimising the value of the critical appraisal skills programme (CASP) tool for quality appraisal in qualitative evidence synthesis. Research Methods in Medicine and Health Sciences, 1(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/2632084320947559>
- Lopez-Garrido, G. (2023). Self-Determination Theory: How It Explains Motivation. Retrieved 20/09/2024 from <https://www.simplypsychology.org/self-determination-theory.html>
- Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and secondary school learners' experience in England. British Educational Research Journal, 37(2), 247-264. <https://doi.org/10.1080/01411920903540680>

- Madasa, A., Darmi, R., & Baharun, H. (2017). Exploring Motivational Factors In Tesl Through The Lens Of The Self-Determination Theory. *Humanities and Social Science Reviews*, 5(1), 46-52. <https://core.ac.uk/download/pdf/268003904.pdf>
- Martela, F., & Riekk, T. J. J. (2018). Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: A Multicultural Comparison of the Four Pathways to Meaningful Work [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01157>
- Mathes, T., Klassen, P., & Pieper, D. (2017). Frequency of data extraction errors and methods to increase data extraction quality: a methodological review [journal article]. *BMC Medical Research Methodology*, 17(1), 152-158. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0431-4>
- McEown, M. S., & Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86(1), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- Muñoz, A., & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2), 198-220. <https://doi.org/10.1177/1477878515593885>
- Noels, K., Chaffee, K., Mantou, N., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German: Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation. Retrieved 10/09/2024 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574933.pdf>
- Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I., & Saumure, K. (2019). The Development Of Self-Determination Across The Language Course: Trajectories Of Motivational Change And The Dynamic Interplay Of Psychological Needs, Orientations, And Engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821-851. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000189>
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Ockert, D. (2018). Using a Tablet Computer for EFL Positive Self-Review Increases in Self-Determination Theory-Based Learning Motives. *CALICO Journal*, 35(2), 182-199. <https://www.jstor.org/stable/90021918>
- OECD. (2024). Student engagement and motivation. Retrieved 20/09/2024 from <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=44131&filter=all>
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49(1), 140-150. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>



- Oraif, M. (2018). An Investigation into the Impact of the Flipped Classroom on Intrinsic Motivation (IM) and Learning Outcomes on an EFL Writing Course at a University in Saudi Arabia Based on Self-determination Theory (SDT). Retrieved 10/09/2024 from [https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/An\\_Investigation\\_into\\_the\\_Impact\\_of\\_the\\_Flippe\\_d\\_Classroom\\_on\\_Intrinsic\\_Motivation\\_IM\\_and\\_Learning\\_Outcomes\\_on\\_an\\_EFL\\_Writ ing\\_Course\\_at\\_a\\_University\\_in\\_Saudi\\_Arabia\\_Based\\_on\\_Self-determination\\_Theory\\_SDT\\_/10230857?file=18458945](https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/An_Investigation_into_the_Impact_of_the_Flippe_d_Classroom_on_Intrinsic_Motivation_IM_and_Learning_Outcomes_on_an_EFL_Writ ing_Course_at_a_University_in_Saudi_Arabia_Based_on_Self-determination_Theory_SDT_/10230857?file=18458945)
- Organisation for Economic and Co-operation and Development. (2024). Review education policies. Retrieved 20/09/2024 from <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41710&filter=all>
- Pae, T. (2007). Why Do They Want to Learn English? A Self-Determination Theory Perspective. Retrieved 01/10/2024 from [http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate\\_62\\_2\\_8.pdf](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_62_2_8.pdf)
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1747493017743796>
- Raufelder, D., Regner, N., Drury, K., & Eid, M. (2016). Does self-determination predict the school engagement of four different motivation types in adolescence? *Educational Psychology*, 36(7), 1242-1263. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008405>
- Riley, B. J., & Jones, R. (2016). Peer review: acknowledging its value and recognising the reviewers. *Br J Gen Pract*, 66(653), 629-630. <https://doi.org/10.3399/bjgp16X688285>
- Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1st ed.). Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sardarbi, N., Kia, M., & Ghajarieh, A. (2023). The Role of Motivational Strategies on Young EFL Learners' Basic Psychological Needs: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 10(1), 1-23. [https://jmrels.journals.ikiu.ac.ir/article\\_2728\\_83259c8070b2fd2ba0e93aa38a58e3b8.pdf](https://jmrels.journals.ikiu.ac.ir/article_2728_83259c8070b2fd2ba0e93aa38a58e3b8.pdf)
- Skinner, E., & Chi, U. (2021). What Role Does Motivation and Engagement in Garden-Based Education Play for Science Learning in At-Risk Middle School Students? A Self-Determination Theory Perspective. Retrieved 20/09/2024 from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70030-0\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-70030-0_2)
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Slemp, G. R., Lee, M. A., & Mossman, L. H. (2021). Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with recommendations for research and practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(2), 427-457. <https://doi.org/10.1111/joop.12338>
- Standage, M., Sebire, S. J., & Loney, T. (2008). Does exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise? A self-determination theory perspective. *J Sport Exerc Psychol*, 30(4), 337-352. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.4.337>
- Szulawski, M., Kaźmierczak, I., & Prusik, M. (2021). Is self-determination good for your effectiveness? A study of factors which influence performance within self-determination theory. *PLoS One*, 16(9), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256558>
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78-88. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>
- TESOL International Association. (2024). Refine Your Best Practices Through TESOL Standards. Retrieved 20/09/2024 from <https://www.tesol.org/professional-development/publications-and-research/research-and-standards/standards/>
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- University of Manchester. (2022). Education: Databases. Retrieved 10/12/2022 from <https://subjects.library.manchester.ac.uk/education/databases/>
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983>
- Wang, H., Huang, H., & Hsu, C. (2015). The Impact Of Choice On EFL Students' Motivation And Engagement With L2 Vocabulary Learning. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(2), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078804.pdf>
- Wang, J. (2018). The joy of learning: what is it and how to achieve it. Retrieved 10/09/2024 from <https://www.ntu.edu.sg/nie/news-events/news/detail/the-joy-of-learning-what-it-is-and-how-to-achieve-it>
- Wang, Y., Liu, Y., & Wang, J. (2023). The Effect of L2 Proficiency on Basic Psychological Needs, Classroom Engagement, and L2 Speaking Performance from SDT Perspectives. *Journal of Linguistics and Communication Studies*, 2(4), 103-113. <https://www.pioneerpublisher.com/JLCS/article/view/569/509>



- Wei, M., & Chen, Y. (2022). Motivational Practices in Foreign Language Teaching: From the Perspective of Self-Determination Theory. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 45(3), 1-10. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/CJAL-2022-0307/html>
- Yesilyurt, S. (2008). A Self-Determination Approach To Teaching Writing In Pre-Service Efl Teacher Education. Retrieved 01/10/2024 from <https://atauni.edu.tr/yuklemeler/2eb9178827ce3e74171119a34dfc759a.pdf>
- Zarfsaz, E., & Hosseini, F. (2023). Innate Needs and Motivation : Self-Determination Theory in EFL Context. *International Journal of Practice and Pedagogical Issues in English Education*, 1(1), 1-19. [https://www.ijpie.ir/article\\_170624.html](https://www.ijpie.ir/article_170624.html)
- Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in Distance Education. *Distance Education*, 37(3), 245-269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>
- Zhao, H. (2014). Investigating teacher-supported peer assessment for EFL writing. *ELT Journal*, 68(2), 155-168. <https://doi.org/10.1093/elt/cct068>



**The Impact of a Teachers Training Program  
to Enhance Professional Development in  
Science and English Language Teachers in  
the Kingdom of Saudi Arabia**

**أثر برنامج تدريب المعلمين على تعزيز  
التنمية المهنية لمعلمي العلوم واللغة  
الإنجليزية في المملكة العربية السعودية**

إعداد

**د. علياء بنت عمر علي المروعي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية  
المساعد

قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية  
كلية التربية - جامعة أم القرى

**Dr. Alyaa Omar Ali Almarwaey**

Assistant Professor of English Language  
Curriculum and Teaching Methods

Department of English Curriculum and  
Instruction - College of Education - Umm  
Al-Qura University

Email: aomarwaey@uqu.edu.sa

**د. ندى بنت حميد حسين الحجي**

أستاذ المناهج وطرق التدريس  
المساعد

قسم العلوم التربوية - الكلية الجامعية بتره  
جامعة الطائف

**Dr. Nada Humaied Husain Al-Hyji**

Assistant Professor of Curriculum and  
Teaching Methods

Department of Educational Sciences -  
University College of Turubah - Taif  
University

Email: zNada.s@tu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-023-008



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١١/٢٩ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١٠/٢٩ م

### Abstract

The Professional Teaching Training Program enhances the skills and competencies of educators through structured learning experiences that target educational strategies, critical thinking, and content knowledge. This study aims to assess the impact of the Teachers professional training program on the development of information awareness thinking and systemic thinking among English Language and Science teachers in Saudi Arabia. According to Vision 2030, which focuses on economic and educational reforms, this research investigates how focused professional development can enhance teaching efficacy. By employing a quantitative, Qausi-Experimental design, this study enlisted sixty female teachers, half of whom were English language teachers and the other half were science teachers. The study incorporated online sessions of a ten-day training program, which commenced on 22nd July and lasted till 28th July. The training lasted twenty-five hours, with daily sessions lasting for two and a half hours, which included assessment of interactions between teacher-student and teacher training methods. The results of this research demonstrated that the training program has significantly improved teachers' competencies in information awareness and systemic thinking skills. Further analysis of the data revealed notable improvements in English and Science teachers, highlighting the efficacy of the training program in promoting these crucial professional skills and demonstrating a positive correlation between enhanced teaching practices and the training.

**Keywords:** Professional training, Awareness thinking, Systematic thinking, Professional skills, English and Science teachers

## المستخلص

يعزز برنامج التدريب الاحترافي مهارات المعلمين وكفاءاتهم التربوية من خلال التجارب التعليمية المنظمة والتفكير الناقد والمحتوى المعرفي. تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر برنامج تدريب المعلمين الاحترافي القائم على تطوير الوعي المعلوماتي والتفكير المنطومي بين معلمي اللغة الإنجليزية ومعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠ التي تركز على التنمية الاقتصادية والتربوية بطريقة تعزز عملية التطوير المهني وكفاءة التدريس. تم استخدام منهجية التصميم التجريبي الكمي، حيث شملت هذه الدراسة ستين معلمة، نصفهن من معلمات اللغة الإنجليزية والنصف الآخر من معلمات العلوم. تضمنت الدراسة جلسات عبر الإنترنت لبرنامج تدريبي مدته عشرة أيام، بدأ في ٢٢ يوليو واستمر حتى ٢٨ يوليو. استمر التدريب لمدة خمس وعشرين ساعة، مع جلسات يومية استمرت لمدة ساعتين ونصف، والتي تضمنت تقييم التفاعلات بين المعلم والطالب وطرق تدريب المعلمين. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن برنامج التدريب قد أدى إلى تحسن كبير في كفاءات المعلمين في مهارات الوعي المعلوماتي والتفكير المنطومي. وأظهر التحليل الإضافي للبيانات تحسناً ملحوظة في معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم، مما يسלט الضوء على فعالية برنامج التدريب الاحترافي في تعزيز هذه المهارات المهنية اللازمة وإظهار وجود علاقة إيجابية بين ممارسات التدريس المحسنة والتدريب الاحترافي.

**الكلمات المفتاحية:** التدريب الاحترافي، الوعي المعلوماتي، التفكير المنطومي، المهارات

المهنية، معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم



### Introduction.

Learning largely depends on effective teaching that determines the quality of education, which depends upon the consistent professional development opportunities that are available for the teachers. Professional development and the effectiveness of the teachers have a combined positive impact on progressive learning patterns (Alkaabi, 2023) .

The quest for excellence in education is an essential factor for national development. To achieve educational excellence certain parameters are taken by the stakeholders and they try to impart professional skills in teachers and support staff in academia.

Professional development is training, educating, or developing a skill that is incorporated into the progression of an individual's profession. This ranges from keeping conversant with the contemporary practices and strategies in the respective fields, learning new skills, and progressing further. This professional development when incorporated into the context of education, plays a vital part in executing successful educational programs and guiding students towards the right direction (Smith & Gillespie, 2023). Effective programs of professional development integrate several components to address the dynamic nature of education and the distinct needs of teachers. Among those components, systemic thinking and information awareness thinking are acknowledged as vital skills for contemporary teachers (Joseph & Uzundu, 2024) .

Systemic thinking incorporates the addressing and comprehension of the interrelated components of the educational system, which is significant for resolving intricate issues and incorporating efficient changes (El, 2023). Professional development programs that encourage systemic thinking skills help teachers in analyzing pedagogical issues, incorporating effective changes, and enhancing the systemic process within the institutes. This often involves training on methodologies of systemic thinking, change management strategies, and adopting various techniques of problem-solving (Smith & Gillespie, 2023) .

On the in contrast, information awareness thinking capability of efficiently gathering, interpreting, and applying information to enhance decision-making skills as well as the skills of teaching practices (Sims et al., 2023). Effective programs of professional development often prioritize the development of these skills, as they equip the teachers to adjust to the changing environments of the education system and incorporate evidence-based practices. Similarly, effective professional development programs include certain components in the program that aids in developing teachers' skills of information awareness by providing them with methodologies on

educational research, data analysis training, and the application of technology to utilize and access information (Yan, 2023) .

The educational sector of the Kingdom of Saudi Arabia is experiencing notable changes under the initiative of Vision 2030. This deliberate structure emphasizes educational reforms and economic diversification as core components for national growth (Alharbi, 2018). Vision 2030 emphasizes the need for a teaching workforce that is highly capable and skilled in meeting the standards of present-day challenges of the educational sector so that student outcomes can be improved. Hence, programs for professional development are essential to support teachers in the adoption of contemporary practices of teaching and improving the teachers' instructional effectiveness (Allmnakrah & Evers, 2019.)

The existing literature highlights the vital role of PD in improving the effectiveness of teaching and student outcomes (Ventista & Brown, 2023). Effective programs of professional development are defined by their consistency with teachers' needs, sustained duration, and learning opportunities (Zhang et al., 2024). This research supports the concept of well-designed programs of professional development that significantly enhance the competencies of teachers by incorporating information awareness thinking and systemic thinking. As the system of education continues to grow, specifically with regard to initiatives like that of Vision 2030, where the need for focused and efficient professional development remains on top .

This research paper explores the impact that teachers' professional training programs has enhancing the professional skills among the English Language and Science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. By evaluating the improvements in the teachers' instructional practices and skills, this paper provided insights into the efficiency of professional development in improving teaching quality and supporting the goals set by Vision 2030 (Mohiuddin et al., 2023).

As per the requirements of Vision 2030, a professional development program for the teachers was designed to enhance the competencies and skills of the teachers through experiences of structured learning which focused on enhancing critical thinking, specific-subject knowledge and educational techniques (Masters, 2023). Training and development programs like these are essential in providing teachers with necessary tools for adaptation to the increasing demands of the education system and promoting an environment favorable for the success of students .

The outcome of PD initiatives like these is specifically reflected in foundational subjects like English language and Science that play a significant role in students' academic success . Efficient training programs



significantly enhance teaching skills, the ability to get the students engaged in class, and the teachers' content knowledge thereby improving the overall quality of teaching (Sims et al., 2023). Teachers who were observed participating in the professional development of high-quality were better at addressing the needs of a diverse classroom, incorporating new strategies for education, and providing the students with a more efficient learning environment (Hottie, 2009)

In the digital era, the ability to think systematically and sustain information awareness is essential for teachers, as they encounter several complex challenges in the field of education. The skills developed through the program of PD would empower teachers to make well-versed decisions, progressively modify their teaching practices, and eventually improve the outcomes of student learning.

### **Significance of Professional Development.**

Several reasons make professional development essential for the enhancement of the education sector. It ensures that the teachers have updated knowledge regarding the latest progress in the methods of teaching, educational technologies, and standards of the curriculum (Sims et al., 2023). The sector of education is evolving rapidly and to cope with the evolution, the teachers need to be professionally developed as it helps them remain updated with innovative approaches and ongoing teaching practices, hence, ultimately improving their ability to deliver instructions of high quality (Yan, 2023). Moreover, professional development aids in encouraging teachers' contemplative practices, empowering them to be able to refine and assess their methods of teaching and instructing continuously. This contemplative practice is vital for the adaptation to various needs of students and overall enhancing the educational practices (Smith & Gillespie, 2023)

### **Significance of Professional Teacher Training.**

Teachers have a direct influence on the outcome of student learning which is why Professional training is particularly important in the profession of teaching. High-quality programs of professional development for teacher training are designed in such a way that they are equipped with a better grasp of contemporary educational strategies (Ventista & Brown, 2023). Effective training programs address specific challenges that teachers face and help them deal with them by providing them with practical tools and strategies that can immediately be implemented in their classrooms (El, 2023)

As the teachers are expected to integrate new technologies and implement educational reforms, professional training helps the teachers to be well-prepared to deliver effective instructions and to meet all these demands.

### **Professional Development Impact on Teacher Productivity.**

Professionally developed, strong, and well-trained teachers have high levels of effectiveness and productivity in classrooms. Studies have shown that teachers who are engaged in professional development tend to exhibit improved dealing in class management, and better instructional practices, and are seen to be considerably confident in their teaching abilities (Masters, 2023). When teachers are efficient in a classroom it ultimately leads to successful outcomes with the students, as effective practices of teaching are linked with academic achievements and high student engagement (Yan, 2023). Furthermore, when the teachers are well-trained, they become well-equipped to deal with the complexities of the classrooms and are able to incorporate teaching practices that are evidence-based supporting all students in the classroom (Sims et al., 2023) .

The Saudi Vision 2030 emphasizes the growth of a skilled workforce and educational reforms, where the significance of professional development is specifically expressed. Vision 2030 has the goal to transform the system of education by promoting high standards of learning and teaching, (Alharbi, 2018). The programs of professional development are vital for the goals of Vision 2030 to be met, as these programs aid the teachers in adopting contemporary practices and meeting the upgraded standards of education (Almohaidib, 2020) .

### **Research Problem.**

It has been recognized by the Kingdom of Saudi Arabia that the professional development of teachers is vital for effective educational reforms. As stated in several studies , CPDPs (continuing professional development programs) are necessary for improving the knowledge and skills of teachers, which impacts the learning outcomes of students directly. Educational reforms are likely to weaken if these development programs for teachers' training do not exist (Alghamdi, 2011; Alhazmi et al., 2022) .

Vision 2030 of Saudi Arabia focuses on the significance of enhancing the outcomes and quality of education. The training program discussed in this study is consistent with Vision 2030, aiming to equip teachers with contemporary subject knowledge and educational skills required to encourage a learner-centered environment, specifically in the education of English language and Science. Recent studies have found substantial skill gaps among Saudi teachers, specifically in the teaching of English language and science. Research also suggests that targeting professional development can efficiently address these gaps, ultimately improving student performance and teaching practices. By emphasizing these areas, this research aims to



contribute to a more capable workforce of teachers (Alshehry, 2018; Maashi et al., 2022)

### **Research Significance.**

emerging concepts of the professional development in Saudi Arabia for teachers showed a close regard with Vision 2030. This study aligned with the Vision 2030 of Saudi Arabia focused on the modification of the system of education so that it could meet contemporary demands. Furthermore, this research is aimed at contemplating empirical evidence regarding the efficacy of professional development in improving vital competencies like systemic thinking skills and information awareness thinking skills. This is important as it has been seen that the teachers who are equipped with such skills are better at handling the complexities of contemporary classrooms and incorporating evidence-based strategies of instruction.

Research has shown in the past that student achievements are directly correlated with the efficiency of teachers (Iranmehr et al., 2024). By improving the professional skills of the teachers, through efficient programs of teacher training, this current research aimed to enhance the outcomes of students learning in English as well as Science.

Moreover, Saudi Arabia's educational landscape is diverse, with students belonging to various cultures and linguistics (Alshehri & AlShabeb, 2024). This research provides an understanding of how the programs of professional development can be customized to meet the specified teacher needs working in a diversified environment, confirming that all students receive high-quality, unbiased education. Therefore, maintaining the focus on the significance of the current professional development, this research study promoted a culture of continuous enhancement among the teachers. Alongside helping individual teachers, this culture also helped in creating a more dynamic and responsive system of education that can be transformed according to the modifying societal needs. Additionally, this research supports the existing literature on professional development, by precisely targeting the context of Saudi Arabia. It discovers the unique opportunities and challenges that the teachers face, thereby providing significant comprehension of efficient professional development practices in the region of Saudi Arabia .

To sum it up, this research provides important implications for improving the effectiveness in teaching, enhancing student outcomes, and updating the educational policies in Saudi Arabia, ensuring it to be an essential input into the educational sector .

### **Research Objectives.**

1. To investigate the existing status of professional development in English Language and Science Teachers in Saudi Arabia
  - a. To find out the existing status of information awareness thinking skills among English and Science Teachers in Saudi Arabia.
  - b. To find out the existing status of systemic thinking skills among English and Science Teachers of Saudi Arabia.
2. To find out the impact of professional teacher training on English and Science Teachers of Saudi Arabia.
  - a. To find out the impact of professional teacher training on information awareness thinking skills of English and Science Teachers in Saudi Arabia.
  - b. To find out the impact of professional teacher training on systemic thinking skills of English and Science Teachers in Saudi Arabia.
3. To find out the relationship between systemic thinking and information awareness thinking skills in English Language teachers of Saudi Arabia.
4. To find out the relationship between systemic thinking and information awareness thinking skills in science teachers of Saudi Arabia.

### **Research Hypothesis.**

1. There is no significant impact of teacher training program on professional development of Science and English Language teachers.

### **Research Questions.**

1. What is the current status of Professional development in English Language and Science teachers of Saudi Arabia with respect to information awareness thinking and systemic thinking skills?
2. What is the impact of professional teacher training in English and science teachers of Saudi Arabia regarding to information awareness thinking and systemic thinking skills?
3. What is the relationship between systemic thinking and information awareness thinking in English Language Teachers of Saudi Arabia?
4. What is the relationship between systemic thinking and information awareness thinking in science teachers of Saudi Arabia?



## Literature Review.

According to the Organization for Economic Cooperation and Development (OCED), Professional Development is any activity that matures the skills, expertise, and knowledge of an individual in their respective fields. (OECD, 2009)

over time professional development has become a foundation of an efficient system of education, portraying increased recognition of its significance in improving the quality of teaching and student outcomes. Contemporary professional development programs on the other hand are designed to present teachers with continuous opportunities for learning various aspects of teaching methods, that include educational strategies, technological integration, and content knowledge (Masters, 2023) .

Professional development is recognized as a vital element in improving student outcomes and teacher efficacy. According to a study conducted by Alghamdi (2011), effective programs of professional development are significant for equipping educators with the required knowledge and skills to meet the standards of contemporary education. In the Kingdom of Saudi Arabia, the role that the English teachers play is pivotal as it is taught as a foreign language there. Another researcher, Alshaikh (2018) stressed upon the fact that these teachers are often the only primary source for the students to incorporate linguistics in their curriculum, hence, highlighting the need for the current professional training to maintain the standards of contemporary education.

Regardless of the known significance of professional development, several teachers in the Kingdom of Saudi Arabia have reported limited access for efficient opportunities for training. Alshehry (2018) states that although efforts have been made for the enhancement of teaching practices through professional development, there is still a significant gap in addressing the particular needs of English Language and Science teachers. Teachers have often expressed their concerns that the current professional development programs are not relevant to their teaching practices, and are insufficient for them to support initiatives of self-directed learning. Furthermore, Alshahrani et al. (2020) discovered that the participation of teachers in structured programs of professional development significantly improved the instructional practices of the EFL teachers, eventually forming better student achievement and engagement. Similarly, Alshehry (201) asserts that effective programs of professional development not only enhance the educational skills of teachers but also encourage positive changes in their perceptions regarding teaching and learning .

Moreover, the relationship between information awareness and systemic thinking is specifically relevant in this research as the existing body of



literature has observed that teachers who incorporate systemic thinking, and comprehend how various pedagogical elements link with one another, tend to reveal increased skills of information awareness, which includes utilizing and recognizing relevant information efficiently (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Studies focusing the EFL teachers in Saudi Arabia have shown that the teachers who develop strong skills of systemic thinking are better at integrating the skills of information awareness into their teaching strategies, eventually improving their efficacy as instructors (Almoossa, 2022).

Research has consistently highlighted that effective programs of professional development provide great insights for enhanced practices of teaching and therefore improve the outcomes of student learning (Smith & Gillespie, 2023). High-quality professional development better equips teachers to stay up-to-date with the evolving standards of education, implement progressing teaching strategies, and efficiently incorporate new technologies into their classrooms (Koehorst et al., 2021). This consistent development is essential in the era of such a rapid change in the educational environment, where the teachers must be skillful enough to address the dynamics of diverse classrooms and the varying needs of the students (Ventista & Brown, 2023).

A considerable number of researches address the positive impact of professional development on the efficiency of teachers, Sims et al. (2023) recognized several important features of efficient professional development, which included consistency with the instructional practices of the teachers and active learning opportunities. Programs that instill such features have been seen to improve the instructional strategies of the teachers alongside their management skills in the classroom. Similarly, Zulkifli et al., (2022) discovered that professional development for teachers has a substantial impact on student achievement, specifically when the professional development is focused and aligns with the particular needs of the teachers.

Several studies have investigated the influence of professional development on the skills of teachers and the outcomes of student learning. For instance, Kilag et al. (2023) established that the programs of PD focused on the content of subject matter and active learning significantly enhanced the knowledge of teachers and their methods of teaching. Another study by Ventista and Brown (2023) established that the programs of professional development incorporated opportunities and follow-up support for participation which had a positive outcome on the student achievement as well as the teaching practices.

Moreover, another study by El (2023) highlighted the significance of the programs of professional development that offer opportunities to teachers so that they can engage in collaborative learning and reflective practice.



Programs like these not only enhance the educational skills of the teachers but also create a culture of consistent enhancement and professional growth. Similarly, Yan (2023) in her research conducted a meta-analysis which underscores that the programs of professional development with a robust emphasis on evaluation and results are more likely to bring forth purposeful enhancements in teaching efficacy.

Vision 2030 has stressed significant educational reforms, underlining the need for efficient professional development programs to aid teachers in accomplishing progressive standards of education (Alharbi, 2018). Research specified in the region of Saudi Arabia, like Almohaidib (2020), has revealed that focused programs of professional development can play a vital role in aligning the practices of teachers with Vision 2030's goals and enhancing the overall quality of education.

### **Methodology.**

#### **Research Design.**

This research employs a quantitative, quasi-experimental design for assessing the impact of a professional development training program for teachers which is aimed at improving the information awareness thinking skills and systemic thinking skills among the English Language and Science Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The research is designed to measure the changes in the skills of the teachers before and after the training, equipping them with strong evidence regarding the efficacy of the intervention .

#### **Participants.**

The study incorporated a total of sixty female teachers, using convenient sampling, equally dividing the participants into two groups : thirty teachers of English Language and the other thirty teachers of science. participants were selected from various universities of Saudi Arabia offering undergraduate programs to maintain the diversity of the sample which reflects the broad landscape of teaching.

#### **Research Instrument.**

The research tool 'The Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)' developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001), consists of three factors of professional development. was adapted by the researcher while incorporating the thematic influence of information awareness thinking and systematic thinking skills. The tool was used for the before-treatment and after-treatment levels to investigate the impact of a training program. OSTES is particularly designed to evaluate the self-efficacy beliefs of the teachers regarding student engagement, classroom management, and instructional

strategies that they use. Moreover, OSTES also let the researcher explore how the efficacy of teachers was related to their particular cognitive skills, like systemic thinking and information awareness. The scale also provides a standard method of comparing the efficiency levels of teachers before and after they participated in the training program. This comparison is vital for the effective evaluation of the training initiatives that are aimed at improving the overall teaching practices of Saudi Arabia. Utilizing OSTES in this research helped the researcher in examining the relationship between information awareness and systemic thinking among the teachers of Saudi Arabia. By measuring these skills through a validated tool, this study aims to provide empirical evidence, regarding how these cognitive skills interrelate with the teaching practices. Understanding this relationship between teaching practices and cognitive skills is vital for the development of targeted training programs for professional teaching development. Hence, the researcher employed The Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) in this study as it enriches the research methodology alongside presenting a strong framework for evaluating the teachers' cognitive skills and teaching efficacy .

### **Training Program.**

The program of professional development for the teachers was designed around two major competencies of Professional development; Information awareness thinking skills and Systemic Thinking skills. Acknowledging that these skills are vital in the digital world today, the program was structured to equip the teachers with strategies and tools essential for directing complex environments of the education system .

The training focused on the significance of collecting, comprehending, and executing information awareness thinking efficiently. Training sessions included data analysis workshops, the use of educational technology, and research methodologies to improve teaching practices .

Parallel to that the program also aimed at developing the participants' abilities to embrace the challenges of the system of education systematically, allowing them to better understand the components that are interrelated in the field of education .

The training program took place from 22nd July to 28th July where participants were given sessions online. The entire training program was of twenty-five hours, with two-and-a-half-hour sessions daily. The online training sessions incorporated practical activities, collaborative discussions, and theoretical instructions to promote active learning .



Throughout the entire session of the training, the participants were engaged in assignments structured to evaluate their application and understanding of the concepts that were taught during the online sessions .

### Result and Findings.

Table 1: Pre and Post Test of Information Awareness Thinking Skills for English Teachers.

| One-Sample Statistics |    |      |                |                 |
|-----------------------|----|------|----------------|-----------------|
| -                     | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| IApreEng              | 30 | 3.44 | .162           | .030            |
| IApostEng             | 30 | 4.53 | .247           | .045            |

| One-Sample Test |                |    |                 |                 |                                           |       |
|-----------------|----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|
| -               | Test Value = 0 |    |                 |                 |                                           |       |
|                 | t              | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|                 |                |    |                 |                 | Lower                                     | Upper |
| IApreEng        | 116.075        | 29 | .000            | 3.439           | 3.38                                      | 3.50  |
| IApostEng       | 100.556        | 29 | .000            | 4.528           | 4.44                                      | 4.62  |

The tables above denote the one-sample T-Test that was conducted to analyze the pre and post-test results of variable information awareness thinking for the English teachers. The results indicate a significant difference from the test value of 0, having means of 3.44 and 4.53. The analysis of the test results shows a positive impact of the training, as denoted by the higher mean scores in the post-test results. The lower p-values also confirms the importance of these results showing that the intervention of the training program was effective for the improvement of English teachers' scores for information awareness thinking.

Table 2: Pre and Post Test of Information Awareness thinking Skills for Science Teachers.

| One-Sample Statistics |    |      |                |                 |
|-----------------------|----|------|----------------|-----------------|
| -                     | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| IApreSci              | 30 | 3.34 | .479           | .087            |
| IApostSci             | 30 | 4.36 | .354           | .065            |

| One-Sample Test |                |    |                 |                 |                                           |       |
|-----------------|----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|
| -               | Test Value = 0 |    |                 |                 |                                           |       |
|                 | t              | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|                 |                |    |                 |                 | Lower                                     | Upper |
| IApreSci        | 38.213         | 29 | .000            | 3.343           | 3.16                                      | 3.52  |
| IApostSci       | 67.537         | 29 | .000            | 4.365           | 4.23                                      | 4.50  |

The tables above denote the one-sample T-Test that was conducted to analyze the pre and post-test results of variable information awareness thinking for the Science teachers. The results of the pre and post-tests of the science teachers having a test value of 0, shows a significant difference with the mean values of 3.34 and 4.36. The analysis of the test shows a positive impact of the professional development teachers training on the scores of science teachers as indicated by the increased mean scores from pre-test to post-test results. The lower p-values also confirms the importance of these results, showing that the intervention of the training program was effective for the improvement of science teachers' scores for information awareness thinking.

Table 3: Pre and Post Test of systematic thinking Skills for English Teachers.

| One-Sample Statistics |    |      |                |                 |
|-----------------------|----|------|----------------|-----------------|
| -                     | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| STpreEng              | 30 | 2.34 | .347           | .061            |
| STpostEng             | 30 | 3.28 | .372           | .066            |

| One-Sample Test |                |    |                 |                 |                                           |       |
|-----------------|----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|
| -               | Test Value = 0 |    |                 |                 |                                           |       |
|                 | t              | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|                 |                |    |                 |                 | Lower                                     | Upper |
| STpreEng        | 38.131         | 29 | .000            | 2.336           | 2.21                                      | 2.46  |
| STpostEng       | 49.921         | 29 | .000            | 3.279           | 3.15                                      | 3.41  |

The tables above denote the one-sample T-Test that was conducted to analyze the pre and post-test results of the variable systemic thinking for the English teachers. The findings of the pre-test and post-test of the



systemic thinking means are significantly different from the test value of 0 as shown below Mean scores

being 2.34 and 3.28. it has been noted that the scores obtained in the pre and post-test show a positive influence of the professional. the development of training program based on the scores of English teachers for the variable of systemic thinking as shown by the mean of pre-tests and post-tests that have subsequently risen in turn. The p-value also supports the extensive analysis of these results proving the complexity of intervention of the training program being beneficial in improving English teachers' scores in systemic thinking skills .

Table 4: Pre and Post Test of systematic thinking Skills (Science Teachers)

| One-Sample Statistics |    |      |                |                 |
|-----------------------|----|------|----------------|-----------------|
| -                     | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| STpreSci              | 30 | 2.12 | .244           | .045            |
| STpostSci             | 30 | 3.36 | .234           | .043            |

| One-Sample Test |                |    |                 |                 |                                           |       |
|-----------------|----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|
| -               | Test Value = 0 |    |                 |                 |                                           |       |
|                 | t              | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |       |
|                 |                |    |                 |                 | Lower                                     | Upper |
| STpreSci        | 47.676         | 29 | .000            | 2.123           | 2.03                                      | 2.21  |
| STpostSci       | 78.388         | 29 | .000            | 3.355           | 3.27                                      | 3.44  |

The tables above denote the one-sample T-Test that was conducted to analyze the pre and post-test results of the variable systemic thinking for the Science teachers. The results of the pre-test and post-test of the science teachers indicate a significant difference from the test value of 0, with mean values of 2.12 and 3.36 for both the groups, pre and post respectively. The analysis of these results indicates a positive impact of the professional development teachers training program on the scores of the science teachers as shown by the increase in the mean values from pre-test to post-test results. The p-values also confirm the statistical significance of these results, indicating that the intervention of the training program effectively enhanced the scores of the science teachers for systemic thinking .

Table 5: Impact analysis of IA and ST on PD Skills of Teachers-Model Summary

| Model Summary |       |          |                   |                            |                   |          |     |     |               |
|---------------|-------|----------|-------------------|----------------------------|-------------------|----------|-----|-----|---------------|
| Model         | R     | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | Change Statistics |          |     |     |               |
|               |       |          |                   |                            | R Square Change   | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
| 1             | .564a | .318     | .294              | .569                       | .318              | 13.289   | 2   | 57  | .000          |

Predictors: (Constant), STPD, IAPD

The model summary table above provides the significant information about regression analysis which examines the effect of two predictors; Information awareness thinking and Systemic Thinking on the professional development skills of the Science teachers .

The regression analysis indicates a moderate correlation between the two predictors; information awareness and systemic thinking and the teachers' skills of professional development explaining the variance to be 31.8% in the science teachers for professional development. The model is statistically significant, showing that the predictors; (information awareness thinking and systemic thinking) are meaningful in elaborating the differences in the professional development skills of the teachers.

Table 6: Impact analysis of IA and ST on PD Skills of Teachers-ANOVA

| ANOVAa |                |        |             |       |        |       |
|--------|----------------|--------|-------------|-------|--------|-------|
| Model  | Sum of Squares | df     | Mean Square | F     | Sig.   |       |
| 1      | Regression     | 8.596  | 2           | 4.298 | 13.289 | .000b |
|        | Residual       | 18.435 | 57          | .323  |        |       |
|        | Total          | 27.031 | 59          |       |        |       |

a. Dependent Variable: PDSci

b. Predictors: (Constant), STPD, IAPD

The ANOVA (Analysis of Variance) table indicates essential information about the inclusive significance of the regression test, which analyzes the impact of the independent variables; STPD- Systemic thinking, professional development, and IAPD-Information awareness thinking professional development on the dependent variable; PDS-Professional development skills .

The ANOVA table denotes the regression model to be significant, explaining the variability in the skills of professional development for the teachers. The predictors; Systemic thinking and Information awareness thinking together account for a subsequent variance amount in the dependent



variable as indicated by the p-value and the F-statistic value. This indicates strong evidence that the intervention of the training program has a significant impact on enhancing the professional development skills of the teachers .

Table 7: Impact Analysis of IA and ST on PD Skills of Teachers- Coefficients

| Coefficients |                             |            |       |                           |        |      |
|--------------|-----------------------------|------------|-------|---------------------------|--------|------|
| Model        | Unstandardized Coefficients |            |       | Standardized Coefficients | t      | Sig. |
|              | B                           | Std. Error |       | Beta                      |        |      |
| 1            | (Constant)                  | -3.253     | 1.421 |                           | -2.289 | .026 |
|              | IAPD                        | .942       | .238  | .438                      | 3.960  | .000 |
|              | STPD                        | .930       | .241  | .426                      | 3.853  | .000 |

a. Dependent Variable: PDSci

The coefficient table above provides detailed information about the contributions of the individual predictors; IAPD-Information awareness thinking Professional Development and STPD-Systemic thinking professional development to the regression model, elaborating their relationship with PD-Professional Development skills, the dependent variable .

The coefficient table denotes that Information Awareness Thinking professional development and Systemic Thinking professional development both have significant positive impact on the teachers' skills of professional development. Each unit that was increased in IAPD is linked with an increase of approximately 0.942 units in Professional development, while similarly in STPD each unit increase is linked with an increase of approximately 0.930 units. IAPD and STPD, both are found to be statistically significant, indicating that they are significant contributors to the enhancement of the professional development skills of the teachers. The coefficient has shown insights into the relative significance and strength of the impact of each predictor .

### Discussion.

Therefore, the implications of this study are the revelation of a positive effect of professional development on the student teachers. The results from multiple PD training reported that the IA and ST skills of English and Science teachers working in Saudi Arabian Universities. Based on statistical data, researchers are presented with some marked enhancements in both.

This has been captured in the performance of skills in IA and ST as described in the pre-test and post-test scores in the two subjects. Also, the

regression analysis to investigate the effects of IA & ST on the dependent variable endorse the proposition that IA and ST are both significant and have positive impacts on the professional development of teachers .

### **Information Awareness Thinking Skills.**

The findings show a significant improvement in the IA thinking skills in both the English and Science teachers. For English teachers, the IA scores in terms of mean were overall higher than the pre-test, starting from 3. 3 in the pre-test to 1. 53 in the post-test, thus signifying an improvement by effectively enhancing it ( $F(2,78) = 11.315, p < 0.001$ ). Likewise, for the science teachers, the IA mean has an overall improvement from 3. undefined 36 ( $p < .001$ ). Consequently, the findings of this study corroborate those of previous studies, which have indicated that professional development programs do enhance teachers' IA; moreover, IA skills are vital for improving the efficiency of teachers' work processes by providing them with the capacity to manage change in educational contexts and conditions as well as advances in technology (Kamilovna et al., 2023). Teachers who possess higher IA are in a better position to analyze and implement relevant data to enhance teaching and learning practices in their classrooms.

However, the literature does not contain only such positive outcomes. For instance, Barksdale et al. (2021) claim that despite PD efforts to enhance IT usage by teachers, they encounter obstacles to Information Awareness integration because schools do not have enough technology-enhanced infrastructure and information support. If this is the case, then, based on the data of the present work, it can be presumed that the concrete training programs in Saudi Arabia do not reveal such problems because they introduced the materials and approaches instantiating the training of IA skills in one or another way.

### **Systemic Thinking Skills.**

The result also reveals that there were significant enhancements in the teachers' general ability to think systematically specifically the English and Science teachers. The participants' mean scores for the extent of systemic thinking improved from 2. 34 to 3. 28 for English teachers and from 2. 12 to 3. 36 for science teachers, both of which had statistically significant differences,  $t(196) = 15.56, p < 0.001$ . These outcomes indicate that the PD program enhances systemic thinking to teachers so that they are in a position to understand complicated classroom dynamics and systems in education.

This result is in line with other literature like Thyberg et al. (2024) whereby, teachers' professional learning and the ability to address educational issues calls for the use of systemic thinking. As cited by the



authors, systemic thinking helps teachers gain considerable insight into why and how all the elements of the learning process are related and interdependent, thus helping the teachers to make better decisions in their instruction. These arguments are corroborated by the current study findings as the teachers' increased systemic thinking skills may be attributed to their improved reflective ableness of the system-level information to modify their practice accordingly.

On the other hand, some studies suggest that systemic thinking is not always adequately addressed in professional development programs. Verhoeff et al. (2018) argue that the current PD models in the Middle East, including Saudi Arabia, are often too focused on instructional strategies and neglect the development of systemic thinking therefore he suggested three theories to focus on in PD. While this critique may hold for some training programs, the findings of the present study indicate that the specific PD interventions provided to these teachers successfully integrated components that fostered systemic thinking.

### **Impact on Professional Development Skills.**

The regression analysis reveals a moderate but significant correlation between IA, ST, and professional development skills. The model explains 31.8% of the variance in professional development skills ( $p < .001$ ), confirming that both IA and ST contribute meaningfully to the enhancement of teachers' professional development. The standardized coefficients show that IA ( $B = .942$ ,  $p < .001$ ) and ST ( $B = .930$ ,  $p < .001$ ) are equally important predictors.

This corresponds with the works of Ahmed et al. (2018), whereby the authors pose it for the use of multiple cognitive skills such as IA and ST in professionalism. Teachers who are competent in both domains are relatively better placed to make use of new teaching practices, technologies, and reflections resulting in enhanced teaching performance. in the light of the findings of this study, we have to underline more current and future research concerning to professional development of teachers in relation to systems thinking teaching (Gilissen et al., 2020; Karaarslan & Teksöz, 2020; Ventista & Brown, 2023). IA and ST that signified positive contributions in this study is in consonance with the general evidence in the literature, suggesting that PD programs must encompass object content knowledge and aspects of teacher thinking, to effectively facilitate well-rounded teacher development.

### Conclusion.

The findings of this research indicate that the current professional development status of the science and English language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia indicates a lack of proper training programs that efficiently improve the teachers' skills of systemic thinking and information awareness. Several teachers report having limited exposure to training programs that incorporate these components of critical thinking into their practice teaching. Although there are some initiatives, they often do not meet the teachers' diverse needs with the standards of contemporary education, ultimately creating gaps in the abilities of the teachers to encourage the skills on critical thinking among students. The study has revealed that targeted training programs for teachers' professional development significantly enhance the teachers' skills of systemic thinking as well as information awareness. Participants who were engaged in the experimental group have demonstrated increased confidence in their skills to incorporate these skills in their teaching methods eventually leading to more efficient strategies of teaching. The results show that when the teachers are equipped with the right methodologies and tools, they can facilitate the students better and develop understanding and engagement in the classrooms even if complex subjects are being taught. Similarly, the study found that professional development of Information Awareness and Systemic Thinking both have a positive impact on the professional skills of teachers. Professional development of systemic thinking and information awareness are statistically significant, suggesting that they are positive contributors to the improvement of the professional skill development of the teachers. This relationship highlights the significance of developing both kinds of thinking skills through professional training development programs, to instill a more integrated environment of learning.



## References

- Alghamdi, A. H., & Li, L. (2011). Teachers' Continuing Professional Development Programmes in the Kingdom of Saudi Arabia. Online Submission.
- Alhamzi, M. A., Alqarni, T. M., & Al-Assar, S. (2022). Reality of teacher professional development programs in light of professional license standards in Saudi Arabia. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4).
- Alharbi, M. F. (2018). An analysis of the Saudi health-care system's readiness to change in the context of the Saudi National Health-care Plan in Vision 2030. *International Journal of Health Sciences*, 3.
- Alharbi, S. (2018). Vision 2030 and the transformation of the Saudi educational system. *International Journal of Educational Management*, 32(3), 522-533.
- Alkaabi, A. M. (2023). Designing Enduring and Impactful Professional Development to Support Teacher Growth. In *Innovations in Teacher Development, Personalized Learning, and Upskilling the Workforce* (pp. 1-23). IGI Global.
- Allmnakrah, A., & Evers, C. (2019b). The need for a fundamental shift in the Saudi education system: Implementing the Saudi Arabian economic vision 2030. *Research in Education*, 106(1), 22–40. <https://doi.org/10.1177/0034523719851534>
- Almohaidib, A. (2020). The impact of Vision 2030 on Saudi Arabian education reform. *Journal of Education and Practice*, 11(18), 63-74.
- Almosa, S. Y., & Alzahrani, S. M. (2022). Assessment approaches of English language teachers in the Saudi higher education context. *Language Testing in Asia*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00160-x>
- Alshaikhi, H. I. A. (2018). English language teacher professional development in Saudi Arabia: teachers' perceptions. University of Exeter (United Kingdom).
- Alshehri, A., & AlShabeb, A. (2024). Exploring attitudes, identity, and linguistic variation among Arabic speakers: Insights from acoustic landscapes. *International Journal of Arabic-English Studies*, 24(2), 1-16.
- Alshehry, A. (2018). Case study of Science Teachers' professional development in Saudi Arabia: Challenges and Improvements. *International Education Studies*, 11(3), 70. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p70>
- Barksdale, S., Upadhyay, B., & Vernon, M. (2021). Teacher Professional Development: Mobile and Limited Technology-Enhanced Pedagogy. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(4), 486-511.
- El, A. A. M. M. A. (2023). The role of educational initiatives in EFL teacher professional development: a study of teacher mentors' perspectives. *Heliyon*, 9(2).

- Gilissen, M. G., Knippels, M. C. P., Verhoeff, R. P., & van Joolingen, W. R. (2020). Teachers' and educators' perspectives on systems thinking and its implementation in Dutch biology education. *Journal of Biological Education*.
- Iranmehr, A., Davari, H., Nourzadeh, S., & Hassani, G. (2024). English Language Education Policy and Practice in Iran and Saudi Arabia: A Comparative Study. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(1), 2805–2826. <https://doi.org/10.22034/ijce.2023.409045.1515>
- Joseph, O. B., & Uzundu, N. C. (2024). Professional development for STEM Educators: Enhancing teaching effectiveness through continuous learning. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(8), 1557-1574.
- Kamilovna, Z. G., Fayzulloyevna, N. F., & Subxonqulov To'xtamurod o'g, U. (2023). Building the professional competence of globally competitive teachers in digital and information and communication technologies. *Journal of Survey in Fisheries Sciences*, 10(3S), 2254-2264.
- Karaarslan Semiz, G., & Teksöz, G. (2020). Developing the systems thinking skills of pre-service science teachers through an outdoor ESD course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 337-356.
- Kilag, O. K. T., Bariquit, I. A., Glipa, C. G., Ignacio, R. A. R. A., Alvez, G. U., Guilot, R. T., & Sasan, J. M. (2023). Implication of Individual Plan for Professional Development (IPPD) on Teachers' Professional Development and Career Advancement. *Basic and Applied Education Research Journal*, 4(1), 12-18.
- Koehorst, M. M., Van Deursen, A. J. a. M., Van Dijk, J. a. G. M., & De Haan, J. (2021). A systematic literature review of organizational factors influencing 21st-Century skills. *SAGE Open*, 11(4), 215824402110672. <https://doi.org/10.1177/21582440211067251>
- Maashi, K. M., Kewalramani, S., & Alabdulkareem, S. A. (2022). Sustainable professional development for STEM teachers in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 18(12), em2189. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12597>
- Masters, G. N. (2023). Building a world-class learning system: Insights from some top-performing school systems.
- Mohiuddin, K., Nasr, O. A., Miladi, M. N., Fatima, H., Shahwar, S., & Naveed, Q. N. (2023). Potentialities and priorities for higher educational development in Saudi Arabia for the next decade: Critical reflections of the vision 2030 framework. *Heliyon*, 9(5).
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>



- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., ... & Anders, J. (2023). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 00346543231217480.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2023). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In *Review of Adult Learning and Literacy*, Volume 7 (pp. 205-244). Routledge.
- Thyberg, A., Schönborn, K., & Gericke, N. (2024). Phases of Progression: Students' meaning-making of Epigenetic Visual Representations within and between Levels of Organization. *Research in Science Education*, 1-25.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t11400-000>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565.
- Yan, D. (2023). *Visible learning: the sequel: a synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*: by John Hattie, Abingdon, Routledge, 2023, 510 pp.,£ 18.39 (pbk), ISBN 9781032462035.
- Zhang, L., Carter Jr, R. A., Zhang, J., Hunt, T. L., Emerling, C. R., Yang, S., & Xu, F. (2024). Teacher perceptions of effective professional development: Insights for design. *Professional Development in Education*, 50(4), 611-624.
- Zulkifli, H., Tamuri, A. H., & Azman, N. A. (2022). Understanding creative teaching in twenty-first-century learning among Islamic education teachers during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920859>



**الدور الريادي للمملكة العربية السعودية في  
مجال الأعمال الإغاثية الإنسانية والتنمية:  
دراسة في الجغرافيا السياسية**

**Saudi Arabia's Leadership in Humanitarian  
and Developmental Relief Efforts: A Study in  
Political Geography**

إعداد

**د. سمية بنت مشرف بن عبد الله العمري**

أستاذ الجغرافيا السياسية المساعد

قسم الجغرافيا والاستدامة البيئية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

**Dr. Sumiah Mashraf Abdullah Al Amri**

Assistant Professor of Political Geography

Department of Geography and Environmental Sustainability -

College of Humanities and Social Sciences - Princess Nourah

Bint Abdulrahman University

Email: [smalamry@pnu.edu.sa](mailto:smalamry@pnu.edu.sa)

DOI:10.36046/2162-000-023-009



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٣/١٢ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٩ م

## المستخلص

هدفت الدراسة إبراز دور المملكة العربية السعودية الريادي في تقديم العون والغوث من خلال المساعدات الإنسانية في وقت الطوارئ والأزمات، بالإضافة إلى تقديم المساعدات الإغاثية في الظروف الاعتيادية لتدفع بعجلة التنمية لتلك الدول، وهو الذي ميزها عن بقية الدول المانحة وقت الأزمات فقط، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لشرح محوري الدراسة وهما: إبراز الدور الريادي للعمل الإنساني والإغاثي في المملكة العربية السعودية لكافة الدول المحتاجة للمساعدة، وتوضيح النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة العربية السعودية بمساعداتها الإنسانية من خلال مركز الملك سلمان للإغاثة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: بلغ ما أنفقته المملكة في مجال العمل الخيري عام ٢٠٢٢ م ٧,١٢ مليار دولار، بلغت الإمدادات المالية لجميع الدول التي قدم لها مركز الملك سلمان للإغاثة ٦٢٣٦٢١٩٥٦٢ مليار دولار، كما تعد المساعدات الإغاثية والإغاثية جزءاً أصيلاً من سياسة المملكة الخارجية، عند عمل تحليل سوات للمساعدات الإنسانية تبين أن نقاط القوة تفوق بكثير نقاط التحديات والضعف مما يجعلها في مكانة متصدرة عن بقية الدول في نفس المجال، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة الاستفادة من العمل الإنساني بشكل عام من أجل دعم مواقف المملكة الدولية وتعظيم دورها الإنساني التاريخي المميز، حث الإعلام الإنساني على نقل الجهود الإنسانية السعودية إلى العالم بصورته المشرفة والمستدامة، وفتح مركز للأبحاث والابتكار وعمل شراكات مع الجامعات والهيئات والوزارات لاستقطاب المستشارين والخبراء وكذلك تدريب فئة الشباب على العمل التطوعي.

**الكلمات المفتاحية:** الدور الريادي للمملكة العربية السعودية - الأعمال الإغاثية الإنسانية -

العمل التطوعي.

### Abstract

This study aims to highlight Saudi Arabia's leadership in providing humanitarian aid and relief assistance during emergencies and crises, as well as its role in offering development aid under normal circumstances to drive economic progress in recipient countries. This dual approach distinguishes the Kingdom from other donor nations, which focus solely on crisis response. To achieve this objective, the study adopts a descriptive analytical methodology to examine two key areas: first, showcasing Saudi Arabia's pioneering role in humanitarian and development work for all countries in need of assistance, and second, mapping the geographical scope of Saudi humanitarian aid through the King Salman Humanitarian Aid and Relief Center, using Geographic Information Systems (GIS). The study's findings indicate that Saudi Arabia spent \$7.12 billion on charitable and humanitarian work in 2022, while the total financial assistance provided by the King Salman Humanitarian Aid and Relief Center to various countries amounted to \$6.236 billion. Furthermore, humanitarian and development aid constitute an integral part of Saudi foreign policy. A SWOT analysis of Saudi humanitarian efforts reveals that the Kingdom's strengths in this field significantly outweigh any challenges or weaknesses, reinforcing its position as a global leader in humanitarian aid. Based on these findings, the study puts forward several recommendations, including the need to maximize the impact of Saudi humanitarian efforts to bolster its international standing and enhance its distinguished role in global relief work. It also underscores the importance of promoting humanitarian media to effectively communicate Saudi Arabia's humanitarian efforts to the world in a manner that is both honorable and sustainable. Additionally, the study calls for the establishment of a research and innovation center, in collaboration with universities, institutions, and government bodies, to attract experts and consultants while also training youth in volunteer work.

**Keywords:** Saudi Arabia's leadership role, humanitarian relief efforts, volunteerism



## المقدمة

يستأثر موضوع المساعدات الإنسانية باهتمام بالغ من دول العالم المتقدم، والمنظمات الحكومية، في ظل تزايد النزاعات المسلحة والحاجة الملحة للمساعدات الإنسانية حول العالم، إضافة إلى تعرض العديد من الدول للكوارث البيئية مما يترتب عليه نزوح السكان وفقد أعمالهم، وتدهور الأحوال الأمنية والاقتصادية والصحية، فيتدخل المجتمع الدولي في مثل هذه الأوضاع تحت مظلة قواعد وإجراءات دولية منظمة لإيصال المساعدات في الوقت المناسب، للدولة المنكوبة الغير قادرة على الإيفاء بتلك الالتزامات الأساسية للبقاء على قيد الحياة، إما بسبب صعوبة الوصول إليها لكونها "دولة ضحايا" فبعض الدول يفرض عليها حصار بسبب حرب خارجية، أو أن هناك حرب داخلية كالحلاف بين الحكومة والشعب من أجل جملة من المطالب السياسية والإصلاحية، وفي أثناء تقديم الغوث الإنساني للدول المحتاجة للمساعدة لا بد من مراعاة قوانين العلاقات الدولية في مجال المساعدات الإنسانية قانونيًا وسياسيًا وأخلاقيًا وما إلى ذلك، وعلى الرغم من أن هذه المساعدات طابعها العام إنساني، إلا أنها لا تخلو من أهداف سياسية وتجارية واقتصادية واستراتيجية بعضها معلن والبعض الآخر غير معلن عنها، فالاتحاد الأوربي يتبع أعلى المعايير من ناحية إدارة صرف المساعدات الإنسانية، ويعلن سياسته بالوقت نفسه عبر وسائل الإعلام (المزيد مقابل المزيد).

وقد برز دور المملكة العربية السعودية في مجال العمل الإنساني كدولة مبادرة ولها الصدارة والسبق في تزعم الغوث الإنساني وقت السلم ووقت الحرب بعيدًا عن (أي مصالح وأهداف)، وقد استفادت منها مئات الدول حول العالم، مما زاد من نفوذ المملكة ومكانتها بين دول العالم، لذا أعيد تنظيم وهيكله العمل الإغاثي في المملكة ليكون عن طريق قناة حكومية رسمية ممثلة في مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، والذي يعد من أهم الهيئات التي تضطلع بجميع مهام الغوث الإنساني، ومشاركة المملكة فيه مما أهلها وجعلها تتصدر الدول المانحة للمساعدات الإنسانية والإنمائية، وقد وصفت المملكة من قبل المجتمع الدولي بوقفاتها الإنسانية وسرعة تدخلها واستجابتها مما جعلها تكون في المركز الأول على مستوى الدول المانحة للمساعدات الإنسانية.

فمن الخصائص الديموغرافية للمملكة حجم السكان الوافدين، إذ يقدر ب ٤١,٦ % من المجموع الكلي لسكان المملكة<sup>(١)</sup>، ويأتي معظم العمال الأجانب من الدول ذات الدخل المنخفض مثل: الفلبين وإندونيسيا والهند وبنجلادش وباكستان ، ويشكل تماسك النسيج الداخلي للدولة والأمن الوطني دافعاً ذو أهمية بالغة لتقديم المساعدات، ويعتبر دعم جهود الإغاثة بكافة أشكالها في أوطانهم عاملاً مساعداً على تخفيف التوترات التي قد تحدث من السكان المغتربين في المملكة ، مثال دعم المتضررين من إعصار تسونامي عام ٢٠٠٤م وفيضانات باكستان عام ٢٠١٠م.<sup>(٢)</sup>

### مشكلة الدراسة:

يتلقى مركز الملك سلمان للإغاثة مئات الطلبات يومياً نظراً لعدم كفاية الموارد المتاحة لبعض الدول المنكوبة التي ينتج عنها حاجة ملايين الأشخاص للحاجات الضرورية للحياة<sup>(٣)</sup>، ويواجه أيضاً العديد من التحديات منها ازدياد الكوارث الطبيعية والأزمات الإنسانية، وفرض قيود أحياناً على المتضررين فيكون هناك صعوبة في التواصل معهم، وعلى الرغم من ذلك يقدم مركز الملك سلمان للإغاثة دوراً مؤثراً على الصعيد الاقتصادي والسياسي للدول المحتاجة ويتسم بالمرونة في معالجته للأزمات، ولم تبرز هذه الجهود سوى دراسات محدودة جداً لم تبين أو تتطرق للنطاق الجغرافي الذي امتدت له هذه المعونات، لذلك برزت أهمية هذه الدراسة لتركز على إسهامات المركز وفاعليته على مستوى العالم من ناحية عدد المشاريع وكمية المبالغ المالية ، وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما واقع الأعمال الإنسانية والإنمائية في المملكة العربية السعودية من ناحية دورها الريادي والمساحة الجغرافية التي تغطيها؟

(١) المنصة الوطنية ، <https://www.my.gov.sa>.

(٢) الغامدي، أمّن آل مجدوع، (٢٠٢٠)، دور القوة الناعمة السعودية في تحقيق الأمن الوطني: المساعدات الإنسانية نموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

(٣) مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية <https://www.ksrelief.org/>.



### تساؤلات الدراسة:

١- ما الدور الريادي للعمل الإنساني والإنمائي في المملكة العربية السعودية لكافة الدول المحتاجة للمساعدة؟

٢- ما النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة العربية السعودية بمساعداتها الإنسانية من خلال مركز الملك سلمان للإغاثة؟

### أهمية الدراسة:

للمساعدات الإنمائية والإنسانية أهمية كبرى من جانب المنظمات والهيئات في الدول المانحة والدول المتلقية، لما لذلك من علاقة وأثر مباشر على العلاقات الاقتصادية بين الدول، وعلى التنمية للدول النامية، ويهتم العديد من المحللين في المجال السياسي على أثر المساعدات الإنسانية على النمو الاقتصادي للدول المحتاجة والتنمية ومدى استفادتهم منها وتحسن أوضاعهم، تعد المساعدات الإغاثية والإنمائية جزءاً أصيلاً من سياسة المملكة الخارجية ومن خصائص وقفات المملكة أنه كلما كانت الأزمة ضخمة كانت في المقابل استجابة المملكة أكبر.

وتأتي أهمية هذه الدراسة بشكل عام من أهمية الموقف الإنساني الذي برز على الساحة الدولية، وحصدته المملكة محرزة موقفاً متصدراً في العلاقات الدولية، فهي حاضرة وماثلة في جميع المواقف لتخفف من حدة الأزمة التي تمر بها الدول.

أما عن أهمية الدراسة بشكل خاص وهو عدم استغلال المملكة جميع وقفات الإنسانية عن طريق سياستها الخارجية لأي غرض سياسي، بل تكتفي بالجانب الخيري، مما يستدعي دراسة هذه المواقف المشرفة للمملكة ودراسة هذا الموضوع كنموذج عالمي ريادي في مجال الغوث الإنساني لكافة الدول دون قيد أو شرط، و تبرز حاجة المملكة لإظهار جهودها في دعم تنمية اقتصاديات العالم وبشكل خاص الدول العربية والإسلامية، فقد بلغ إنفاق المملكة بأكثر من ١٣٠ ملياراً و ٣٤ مليون دولاراً أمريكياً كمساعدات إنسانية وإغاثية خلال الفترة بين ١٩٩٦ - ٢٠٢٣م، استفادت منها ١٧٠ دولة حول العالم، أيضاً بلغ حجم مساعدات المملكة للدول لمواجهة فيروس

كوفيد-19 ٨٦٣ مليون دولارًا أمريكيًا، ونفذت ١٠٣ مشاريع، كما تبرعت بـ ٥٠ دولة حول العالم. (١)

### أهداف الدراسة:

١- إبراز الدور الريادي للعمل الإنساني والإنمائي في المملكة العربية السعودية لكافة الدول المحتاجة للمساعدة.

٢- تحديد النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة العربية السعودية بمساعداتها الإنسانية من خلال مركز الملك سلمان للإغاثة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية.

### حدود الدراسة:

تناولت الدراسة موضوع المساعدات الإنسانية المقدمة من المملكة العربية السعودية بالتطبيق على مركز الملك سلمان للإغاثة كونها الجهة الرسمية المخولة بالمساعدات الخارجية تحت إشراف حكومة المملكة، وسيتم توضيح النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة من خلال مساعداتها عن طريق خرائط.

### منهج وأدوات الدراسة وإجراءاتها:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد على تحليل واقع الظاهرة مكان البحث، والمعطيات المتعلقة بها من خلال استخدام أدوات البحث والتحليل مثل الاستنباط والاستقراء، ويتم تحديد الدول المستفيدة من المساعدات الإنسانية والإنمائية عن طريق استخدام التوزيع الجغرافي على الخريطة السياسية باستخدام برنامج نظم المعلومات الجغرافية، كما تم استخدام تحليل swot لإبراز جوانب القوة والضعف والفرص والتحديات فيما يخص موضوع الدراسة.

(١) السناني، محمد حميد سعيد. (٢٠٢٣). إسهام مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في دعم الدول النامية والمنكوبة اقتصادياً: دراسة تحليلية من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، مج ٥٦، ع ٢٠٥.



### الدراسات السابقة:

جاء في دراسة اليحيى وفوستيير (٢٠١١) محاولة إيجاد فهم متعمق لأولويات ومعايير السياسة الخارجية، والإجراءات والأساليب التنفيذية التي تميز المساعدات الإنسانية التي تقدمها المملكة من خلال تقديم لمحة عن سجل المساعدات الإنسانية في المملكة، ثم التطرق إلى الجهات الفاعلة الرئيسة والمؤسسات العاملة في مجال صنع القرار، وتنفيذ المساعدات الإنسانية، مع تقويم لمختلف العوامل التي حالت دون التنفيذ الفعال لتلك المساعدات، ثم يناقش التدابير التي ينبغي على المنظمات الدولية المتعددة الأطراف، والجهات المانحة الغربية، والمملكة أن تأخذها بعين الاعتبار من أجل تعزيز كفاءة وفعالية تنفيذ المساعدات وتحقيق تعاون أفضل، وقد توصلت الدراسة إلى أن المملكة لم تستفيد من مكانتها في مجال المساعدات الإنسانية لتفرض من خلال ذلك نفسها كقوة فاعلة عالمية رئيسة على المستوى الاقتصادي والسياسي.<sup>(١)</sup>

كما تناولت دراسة القرعاوي (٢٠١٩) دور الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في تعزيز الحماية المدنية للضحايا، واستخدمت المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المضمون، واستخدمت الاستبانة في جمع المعلومات من عينة الدراسة، وخرجت بنتائج أهمها أن النازحين من النزعات المسلحة ضحايا الكوارث الطبيعية هم أكثر الفئات المستفيدة من الخدمات الإغاثية والإنسانية، وأن المركز يقدم المساعدات الغذائية والإيوائية لضحايا الكوارث الطبيعية في إطار المبادرات والخطوات التي يقوم بها تجاه المنكوبين في مختلف دول العالم، كما أن المركز يؤثر في الصورة الذهنية للمملكة في الخارج من خلال إبراز رؤية المملكة في مسيرتها نحو إنسانية بلا حدود.<sup>(٢)</sup>

أما دراسة السحيباني، (٢٠٢٠) فتناولت مفهوم الدبلوماسية الإنسانية وتاريخها كذلك غاياتها وأهدافها، ومكانتها وأهميتها في ساحة العمل الإنساني، وتوصلت إلى أن توظيف الأوراق الفاعلة والوسائل الناجحة هو ما يحقق أهداف وغايات الدول المانحة، وأوصت الدراسة العاملين

(١) اليحيى، خالد فوستيير، ناتالي، (٢٠١١)، المملكة العربية السعودية كجهة مانحة للمساعدات الإنسانية، المعهد العالمي للسياسات العامة الورقة البحثية رقم ١٤.

(٢) القرعاوي، فهد محمد، (٢٠١٩)، دور مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في تعزيز الحماية المدنية للضحايا، رسالة (ماجستير) - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العدالة الجنائية، قسم الدراسات الأمنية، تخصص القيادة الأمنية.

في مجال الدبلوماسية الإنسانية بالحديث عن تجاربهم الميدانية ليرتقي هذا المجال بالازدياد المعرفي والعمل التراكمي. (١)

بينما هدفت دراسة العنزي (٢٠٢١) إلى التعريف بدور وأهمية مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية ومساهمته في الحد وتخفيف آثار الكوارث والأزمات من خلال التعرف على واقع تنسيق وإدارة العمل الإنساني والإغاثي على المستوى الدولي، في ضوء التعاون والاستراتيجيات المشتركة وأن للمركز دور واضح وفعال في التخفيف من آثار الأزمات والكوارث وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التطوع من خلال المدارس والجامعات وجميع قطاعات الدولة العامة والخاصة. (٢)

تناولت دراسة فراج (٢٠٢٣) دوافع المساعدات الخارجية، ووضحت الهدف الذي من أجله تستقبل حكومات الدول المتلقية هذه المساعدات، ووضحت أن منها ما كان بهدف تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية ولخدمة الجانب الإنساني ومكافحة الفقر ولمواجهة الكوارث، على جانب آخر بينت الهدف من تقديم الدول المانحة لهذه المساعدات منها تحقيق بعض المصالح السياسية والاقتصادية، وتوصلت الدراسة إلى أن البعد الاستراتيجي يمثل أمراً في غاية الأهمية للدول المانحة على اختلاف الدوافع من دولة إلى أخرى. (٣)

وهدف دراسة السناني (٢٠٢٣) تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف إسهامات مركز الملك سلمان في دعم الدول النامية والمنكوبة اقتصادياً في الفترة بين ٢٠١٥ - ٢٠٢٢. وفي ظل محدودية الدراسات التي تناولت دور المركز في دعم الدول المنكوبة وكذلك تحليل حجم الدعم الذي يقدمه المركز، برزت الحاجة إلى القيام بدراسة تتناول إسهامات المركز بطريقة تحليلية دقيقة لتوضيح حجم ما يقدمه هذا المركز الفعال للإنسانية وتوضيح حجم المساعدات التي يقدمها

(١) السحيباني، صالح، (٢٠٢٠)، الدبلوماسية الإنسانية في الكوارث والأزمات بين التوجهات والتحديات، المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، العدد ١.

(٢) العنزي، يوسف دحام، (٢٠٢١)، دور مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في الحد من آثار الأزمات والكوارث: (دراسة حالة) من وجهة نظر العاملين في المركز، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية.

(٣) فراج، مريم عبد الحي، (٢٠٢٣)، تأثير المساعدات الخارجية على الدول النامية، مجلة السياسة والاقتصاد، العدد ٢٠.



للدول النامية والمنكوبة اقتصاديا. ولتحقيق هدف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن مركز الملك سلمان يلعب دورا محوريا في دعم الدول النامية والمنكوبة. وكانت اليمن وفلسطين وسوريا والصومال الدول الأكثر تلقيا للدعم والمشاريع، ليصبح الدعم الإجمالي لهذه الدول قرابة ٥ مليار دولار موزعة على ١١٨٩ مشروع. وأوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في دعم الجهود المستمرة لمركز الملك سلمان للإغاثة في تقديم العون والإغاثة للدول النامية والمتضررة اقتصاديا. <sup>(١)</sup>

### الإطار النظري

تعاني العديد من الدول حول العالم من عدة أزمات منها، انعدام الشعور بالأمان، عدم القدرة على ممارسة حرية الاختيار واتخاذ القرارات، وصعوبة الصمود أمام الصدمات الخارجية، والداخلية لذا كان لا بد من إيجاد حلول مناسبة من قبل الحكومات والدول من أجل التخفيف من تلك الأزمات التي يمرون بها تلك الدول <sup>(٢)</sup>

ولا يوجد على الساحة المعرفية دراسات أدبية واسعة المجال تناقش كافة جوانب المساعدات الإنسانية بشكل عام، ولكن في المقابل هناك بعض النظريات لديها آراء متضادة ومتضاربة حيال المبررات المقبولة في إعطاء المساعدات الإنسانية، وأثر هذه المساعدات في الإصلاحات الداخلية المؤسسية في الدول المستفيدة ومدى تحسن نموها الاقتصادي <sup>(٣)</sup> وفيما يلي عرض لبعض هذه الآراء:

(١) السناني، محمد حميد، (٢٠٢٣)، إسهام مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في دعم الدول النامية والمنكوبة اقتصادياً: دراسة تحليلية من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلد ٥٦، العدد ٢٠٥.

(٢) مخادمة، محمد، (٢٠١١)، واجب التدخل الإنساني، دار المثنى للنشر والتوزيع.

(٣) علاية، موسى، (٢٠١٥)، عدم فاعلية المساعدات الخارجية للدول النامية بين المطرقة والسندان، بحوث اقتصادية عربية، العدد ٦٩.

## ١ - المدرسة الواقعية والمدرسة المثالية في العلاقات الدولية:

يرى أنصار المدرسة الواقعية، أن المعونات بصفة عامة، وخاصة المعونات الاقتصادية هي أداة للسياسة الخارجية للدول المانحة، تعطي لتحقيق مصالحها الوطنية، ويذهبون إلى أن هذه الجوانب السياسية أهدافها ليست واحدة في كل الحالات، إضافة إلى أنها تتفاوت بالنسبة للدول المانحة من دولة إلى دولة أخرى حسب ما يمكن الاستفادة من الدول المتلقية.<sup>(١)</sup>

أما المدرسة المثالية لا تنكر الجوانب السياسية للمعونات الإنسانية، ولكن على عكس أنصار المدرسة الواقعية، يرون أنه ليس من الضروري أن تكون تعبيراً عن سعى الدول المقدمة إلى تعظيم مصالحها الاقتصادية، بل هي تضحية ببعض ما تملكه من موارد من وجهة نظرهم، وهي استجابة لمثل أعلى تحرك قادتها، من أجل إقامة مجتمع عالمي تخف فيه أسباب الأزمات والتوتر، وهو على المستوى الدولي ترجمة لمشاعر التضامن بين الدول من أجل السلام.<sup>(٢)</sup>

## في مجال العلاقات بين الدول:

تختلف المساعدة الإنسانية المرتبطة بالنزاع تبعاً لنوع وطريقة تلقي المعونة وفي جملة أمور منها: الظروف الجغرافية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والثقافية والسياسية المحلية في البلدان المتلقية، تعد المساعدات الخارجية في مجال العلاقات الخارجية بين الدول أداة تستخدم لتحقيق أهدافها الخاصة وسياساتها الخارجية، فهي تركز على خدمة مصالحها الاقتصادية والوطنية والأمنية - تمتاز الولايات المتحدة بثقلها المالي والدولي وعلى الرغم من ذلك نجد أن برنامج المساعدات الخارجية تشاركها فيه ما يقارب ٢٠ هيئة أمريكية ويجري تنفيذ المساعدات من خلال مصالحها أولاً، حيث بلغ إجمالي المساعدات أقل من ١٪ من ميزانية الولايات المتحدة، واقترحت الولايات المتحدة الأمريكية ممثلة برئيسها خفض ميزانية المساعدات الخارجية ٢٤٪ في عام ٢٠٢٠ وتكون موجهة للمساعدات المدنية فقط، وشكلت نسبة المساعدات الأمريكية ٤٤٪ لعام ٢٠١٦ لصالح

(١) فرج، أنور محمد، (٢٠٠٧)، نظرية الواقعية في العلاقات الدولية (دراسة نقدية مقارنة في ضوء النظريات المعاصرة)، مركز كردستان للدراسات الإستراتيجية، السليمانية

(٢) فرج، أنور محمد، (٢٠٠٧)، نظرية الواقعية في العلاقات الدولية (دراسة نقدية مقارنة في ضوء النظريات المعاصرة)، مرجع سابق.



المعونات العسكرية والأمنية - وكان ذلك من صالح شركات السلاح الأمريكي، وفي هذا السياق يؤكد الكاتب ستيفن Steven C. Radelet إن الدعم الأمريكي للمساعدات الخارجية دعم محدود وإسهامه في التنمية والاصلاح الزراعي والاقتصادي والتطوير الفني والصحي لا يذكر.<sup>(١)</sup>

يُجرى توجيه جزء كبير من المساعدات إلى الدول التي تمر بنزاعات دائمة. ولا سيما المساعدات الغذائية في المناطق المعرضة للصراعات غير أن فعالية المساعدة الإنسانية قد انتقدت في السنوات الأخيرة، وقد أشارت التقارير أن المساعدة الإنسانية ليست فقط غير فعالة، بل تُوَجِّع الصراعات في البلدان المتلقية، إضافة إلى أن هذه المساعدات قد تعزز النزاع إذ تستولي الجماعات المسلحة على المساعدات، حتى لو وصلت إلى المتلقين المقصودين لأن من الصعب استبعاد الأفراد من الميلشيات المحلية من أن يكونوا متلقين مباشرين إذا كانوا يعانون أيضاً من سوء التغذية ومؤهلين للحصول على المساعدة.<sup>(٢)</sup>

وحول تحليل العلاقة بين النزاع والمساعدات الغذائية تُظهر الدراسات الأخيرة أن مساعدة الولايات المتحدة الغذائية تعزز في الدول المتلقية النزاع الأهلي، مثال أدت زيادة امدادات القمح التي تقدمها الولايات المتحدة إلى زيادة مدة النزاعات المدنية المسلحة في الدول المتلقية، ومع ذلك تُظهر الدراسات حول العراق ؛ أن إنفاق المساعدة المحلية والمشروعات صغيرة الحجم يحد من النزاع ويعطي حوافز للمواطنين الفقراء، تُظهر دراسة أيضاً أن تدفق المساعدات يمكن أن يقلل من النزاع لأن زيادة عائدات المساعدات تخفف من قيود الميزانية الحكومية التي يمكن أن تزيد « في المقابل ردع الجماعات المعارضة في المشاركة بالنزاع والإنفاق العسكري ». <sup>(٣)</sup>

(١) المالكي، صادق عبد الحميد. (٢٠٢١). الاتحاد الأوروبي والتأسيس لمنهج جديد في المساعدات الخارجية، المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. الرياض.

(٢) النادي، محمد (٢٠٢١)، مشروعية التدخل الدولي الإنساني في ضوء السياسة الدولية، العدد ٥ المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. الرياض.

(٣) النادي، محمد (٢٠٢١)، مشروعية التدخل الدولي الإنساني في ضوء السياسة الدولية، مرجع سابق.

## مباحث الدراسة:

## ١/ الدور الريادي للعمل الإغاثي الإنساني والإنمائي في المملكة العربية السعودية لكافة الدول المحتاجة للمساعدة.

على مر التاريخ كانت المساعدات الإنسانية عبارة عن نشاط فردي اجتماعي، غير أنه بدأ يأخذ طابعاً مؤسسياً في القرن الماضي لتسير العمليات الإغاثية على مستوى دولي منظم، وذلك من خلال هياكل المؤسسات الدولية والقنوات الرسمية في الدولة إضافة إلى الجهود الفردية، وبهذا أضحت هذه المساعدات تقليداً مهماً وصورة نمطية لكافة الدول وبلغت أنشطتها أبعاداً متعددة، وتقدم المملكة من بين تلك الدول المساعدات على أساس قيم مجتمعية نابغة من تعاليم الدين الإسلامي.<sup>(١)</sup>

تتميز حكومة وشعب المملكة بالترابط القوي وتلبية ما يمليه عليهم ضميرهم الإنساني، ويستجيب الشعب لنداء الحكومة في مجال الأعمال الإنسانية وطلب الغوث في وقت الأزمات، وتفتح باب المشاركة والمساهمة للعمل الإنساني كواجب إسلامي وموروث إنساني نابع من تاريخ ثقافتنا وعقيدتنا وتربطنا وتلاحمنا كمجتمع إسلامي، وكان وما زال للمملكة حضوراً دولياً مشرفاً في مجال الأعمال الإنسانية من بين أكثر الدول سخاء حول العالم، إضافة إلى أن ارتفاع المستوى الاقتصادي للمملكة أدى إلى زيادة المعونات الإنسانية وتكون المعونات، بشكل أعم، مدفوعة بسياسات حكومة المملكة والاحتياجات التي يتم تحديدها في البلدان حول العالم .

وتقوم المملكة بتوجيه مساعداتها بشقيها الإغاثي والتنموي إلى البلدان التي تمر بأوضاع صعبة إما بسبب الكوارث الطبيعية، أو الصراعات المجتمعية، أو بسبب الحروب والفقر، وتعمل على إيصال المساعدات إلى مناطق عديدة حول العالم بسم حكومة وشعب خادم الحرمين الشريفين دون التمييز لاعتبارات الدين واللغة والعرق. وحتى في ظل الركود الاقتصادي تتميز المعونات الإنسانية للمملكة باستمراريتها مهما كان مستوى أداؤها الاقتصادي، ففي أثناء تفشي وباء كورونا (كوفيد-١٩) لم تشغلها الأوضاع الصحية للبلاد عن مد يد العون إلى المتضررين حول

(١) السنائي، محمد حميد سعيد. (٢٠٢٣). إسهام مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في دعم الدول النامية والمنكوبة اقتصادياً: دراسة تحليلية من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢. مرجع سابق.



العالم من هذا الوباء فقدت مدد يد الغوث والعون والمساعدة باستخدام جميع الوسائل وما يمكن إيصاله من أدوات صحية ومبالغ مالية فقدت ٨٦٣ مليون دولار لحوالي ٤١,٧ مليون مستفيد في العديد من الدول لمكافحة هذا الوباء،<sup>(١)</sup> وكان تضامنها وتعاونها الدولي مستمر طوال فترة الجائحة، كما قدمت مساعدات إنسانية طارئة خلال تلك الفترة، وقد كانت استجابة المملكة لهذه الدول أهمية كبرى فقد أعانتهم بشكل ساعدهم على تجاوز الأزمة أو التخفيف منها، ونذكر منها على سبيل المثال ما قدمته المملكة للصين الشعبية وقطاع غزة واليمن من منح للمستلزمات الطبية وإمدادات طبية وصحية، وقامت كذلك بدعم الصندوق لمنظمة الصحة العالمية، وفي مجال التعليم دعمت وزارة التربية والتعليم باليمن لاستمرار التعليم أثناء الجائحة وزودتهم بالمواد الغذائية، كذلك قامت بإمداد النازحين من اليمن وسوريا بالمواد الغذائية وعملت على دعم المزارعين في محافظة شبوة باليمن.<sup>(٢)</sup>

وفي هذا السياق أعدت المملكة استجابة سريعة وعاجلة للمساعدات الإنسانية أثناء الزلازل التي ضربت جمهورية تركيا والجمهورية السورية والتي أضرت بأكثر من ١٣ مليون نسمة، وأصبح ملايين النازحين غير قادرين على تلبية احتياجاتهم الرئيسة.<sup>(٣)</sup> كما عملت المملكة على إرسال مساعدات عينية ونقدية إلى جانب فرق البحث والإنقاذ وكانت استجابة المملكة في هذا المجال سريعة وسخية كمعادتها، والقائمة تطول من المساعدات فهذا على سبيل المثال لا على سبيل الحصر.

ويجب الأخذ بعين الاعتبار "التحليل الجغرافي السياسي للمشهد الإغاثي" بصفة عامة ففي هذا السياق يرى بعض المحللين السياسيين أن مثل هذه المساعدات غير ضرورية أو مفرطة ويجب تقنينها ولكن في المقابل نجد أن مما لا شك فيه أن من عوامل قوة الدولة في الجغرافيا السياسية الحضور الدولي القوي والمؤثر إلى جانب التسهيلات اللوجستية التي تقدمها بعض الدول مثل

(١) كاتب، سعود، (٢٠٢١)، القوة الناعمة الصلبة، منتدى مركز أسبار، الرياض.

(٢) منتدى الرياض الدولي الإنساني، ٢٠٢٣، تطور الاحتياجات الإنسانية، والاستجابة لها، الرياض.

(٣) يوجل، آجار، (٢٠٢٣)، الكوارث الطبيعية والمساعدات الإنسانية الدولية، مركز أبحاث ودراسات رؤية تركيا، جامعة بلدرم - بيازيد، تركيا.

الحضور الدولي القوي والمؤثر للمملكة في مجال الأعمال الاغاثية والإنسانية، وإذا ما انتقلنا إلى النقطة الأكثر حيوية في موضوع المساعدات وهو ارتباط المساعدات بمصالح الدول الصناعية التي تتبنى فكرة عسكرة المساعدات إذ يجب في هذه الأوضاع الكارثية التخلي تمامًا عن الاعتبارات الجيوسياسية والقضايا السياسية والمصالح الأمنية وتكون الأولوية لمبادئ حقوق الإنسان، فهي تقدم الوعود بالمنح والمساعدات ولكن بالمقابل تفرض شروطها السياسية لصالح دولهم ومطامعهم مثل حالة السودان. (١)

هناك علاقة طردية بين الجغرافيا السياسية للدول الفاعلة في الأنظمة الدولية الحديثة، وسلوكها الخارجي، منها على سبيل المثال مجال الأعمال الإغاثية الذي تم استغلاله بطريقة كل دولة وأهدافها ومصالحها الخارجية، ليظهر نموذج المملكة في مجال الغوث الإنساني نموذجًا مثالي مشرفًا بكافة جوانبه. (٢)

إذ كان ينظر للمساعدات الإنسانية من الدول الأخرى أنها قوة ناعمة تستطيع من خلالها الوصول إلى أهدافها السياسية وتحقيق الاستفادة القصوى من تلك البلدان التي تقدم إليهم المساعدات بشكل أو آخر، فإن المملكة تنظر لهذه المساعدات بنظرة مختلفة فلا شك أنها قوة ناعمة، ولكن من خلال ما تقدمه من أهداف سامية يختلف الأمر كليًا عن بقية الدول المانحة.

وتترجم القوة الناعمة للمساعدات الإنسانية للمملكة من خلال قوة القيم التي تجسدها ويترجم ذلك بعلاقاتها الدولية ونظامها السياسي وسلوكها الدولي والانسجام التام بين الحكومة والشعب وتحقيق مبدأ العدالة والمساواة في العطاء بدون استغلال. هذه المزايا بالمساعدات الإنسانية جذبت ولفتت انتباه العالم إلى مملكة الإنسانية، لتتلقى المملكة يومياً مئات طلبات الغوث والعون والمساعدة، لأنها مصدر ثقة دولي قبل أن يكون محلي، وتركز على الصالح العام للدول التي تمد لها يد المساعدة، فيذكر السياسيون والمفكرون والناشطون والباحثون والمؤسسات الإعلامية معايير انجذاب ناحية المملكة من خلال تدخلها واستجابتها السريعة، إضافة إلى ما

(١) أبو غانم، نسيم. (٢٠٢٢). المساعدات الإنمائية الرسمية المقدمة إلى البلدان التي تشهد صراعًا أو جمودًا سياسيًا. منظمة

التعاون الدولي السعودي في مجال التنمية. لبنان.

(٢) بنان، طلال، (٢٠١٩)، في مسألة الجغرافيا السياسية، صحيفة عكاظ. ١٢ مارس.



تتمتع به المملكة من قوة ناعمة استثنائية لدى ملياري مسلم من خلال استضافتهم في الحرمين الشريفين وتقدم عند زيارة المشاعر المقدسة لهم خدمات خاصة مجانية ومساعدات إنسانية صحية وطبية على أرقى المستويات. (١)

كما تعمل المملكة على ابتكار أساليب تقييم فعالة لقياس تأثير مخرجات المشاريع الإنسانية والإغاثية، بهدف احتواء الأزمات والتغلب على التحديات التي تعيق تحقيق التنمية المستدامة في هذا المجال.

ويولي مركز الملك سلمان للإغاثة في الدول المحتاجة وفي المجتمعات المتضررة اهتمامًا بالمرأة لأنها عماد الأسرة، ودعمها وتمكينها يساعد في التغلب على التحديات الإنسانية، نفذ أكثر من ٢٢٥ مشروعاً للمرأة بمبالغ وصلت إلى ٣٩٠ مليون دولارًا، ومن مساهمات المركز في المشاريع الدولية المشتركة تقديمه لعشرة مشاريع استفاد منها أكثر من دولة بتكلفة تبلغ ١٠٠ مليون دولار اشتملت على مبلغ ٤٠ مليون دولار تم تقديمها لقطاع التعافي المبكر لمشروع العيش والمعيشة ويغطي ٣٢ دولة جميعها من الدول المنخفضة والمتوسطة الدخل وذلك لمساعدتها لإحداث تنمية مستدامة، و ينفذ بشراكة مع مؤسسة بيل ومالندا غيتس وبنك التنمية الإسلامي ودولة الامارات العربية المتحدة. (٢)

وعلى صعيد آخر يتضح دور المملكة الريادي أيضًا من خلال ما يقدمه صندوق التنمية السعودي والذي يعمل على تحقيق أهداف المملكة وجهودها من خلال تمويل المشاريع الإنمائية للدول النامية، لتحقيق التنمية المستدامة على المستوى الدولي، والعمل أيضًا على تعزيز دور المملكة الريادي في المساعدات الإنسانية مع ما يتوافق مع توجهات المملكة، وقد وقع صندوق النقد الدولي ٦ اتفاقيات مع ٥ دول نامية بلغت قيمة ما قدمته المملكة بأكثر من مليار ريال، وبلغ إجمالي ما قدمه صندوق التنمية السعودي منذ نشأته إلى نهاية عام ٢٠٢٢م من خلال ٧٣٧ اتفاقية ما يزيد عن ٧٠ مليار ريال سعودي، والهدف هو دعم المشروعات التنموية، وتحصر

(١) أبو داود، عبد الرزاق. (٢٠٠١)، مدخل إلى الجغرافيا السياسية للمملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز.

جلده.

(٢) مهرجان منظمة التعاون الإسلامي، (٢٠١٩)، أمة واحدة يجمعها التعاون على الخير والعدل والتسامح، أبو ظبي.

المملكة على تنفيذ المشاريع التنموية من خلال اشراك القطاع الخاص لما يمتلك من خبرات متعددة، وقد بلغت مشاركة القطاع الخاص للمشاريع الخارجية عن طريق صندوق التنمية السعودي ١٥ مليار ريال. (١)

ومما سبق الحديث عنه تمثل المساعدات بشقيها الإنساني والتنموي عنصرًا ذو أبعاد استراتيجية مهمة للمملكة وذلك على مستوى قوتها الناعمة فهي تساهم في الآتي:

١- تؤكد هذه المساهمات على رصانة وأصالة قيم المملكة من جميع النواحي الدينية والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها.

٢- تعزز مبدأ المملكة في الالتزام بمبادئ الدين الإسلامي وهو المنطلق الرئيس والدافع الأساس لعمليات الغوث التي تقدمها.

٣- تعمل هذه المساعدات على تمهيد الطريق لفتح علاقات سياسية جديدة متبادلة وتعاون مشترك.

٤- ترفع من مكانة وصورة المملكة الإيجابية على المستوى العالمي.

٥- بشكل أو آخر عملت هذه المساعدات على إرساء وإفشاء السلام والاستقرار في العديد من دول العالم بما قدمته وشاركت وأعانت به مملكة الإنسانية.

٦- جعلت من المملكة مصدر ثقة دولي قبل أن يكون محلي فهي أهلاً للغوث الإنساني والتنموي بما تمتلكه من خبرات متراكمة في طريقة تقديم وتنظيم وصول المساعدات وسرعة استجابتها.

٢/ النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة العربية السعودية بمساعداتها الإنسانية من خلال مركز الملك سلمان للإغاثة.

تساهم المساعدات الإنسانية في بناء الثقة بين الدول و السلام العالمي بالإضافة إلى ترسيخ العلاقات الدولية، فما بين دول اسلامية وغير اسلامية وعربية وغير عربية تمتد مساعدات المملكة بمساحات جغرافية هائلة يتضح من خلالها ضخامة العمل وعظم المسؤولية التي تشعر بها المملكة

(١) صندوق التنمية السعودي، (٢٠٢٢)، التقرير السنوي للتنمية ، المركز الاعلامي، العدد ١٠.



تجاه الدول المحتاجة أو التي تمر بأزمات، وتعاضم دورها الإنساني أيضاً من خلال تنوع هذه الإعانات والتي تشمل على جميع القطاعات الأساسية مثل إعادة البنية التحتية بناء مشاريع تطويرية بناء المساجد والمدارس والجامعات والمستشفيات، فالنظرة التحليلية الحالية تنبأ عن مستقبل مبهز ومميز للعمل الإغاثي للمملكة، فكما هي الآن رائدة في هذا المجال ستصدر خبراتها التراكمية قريباً وستكون نموذج عالمي للغوث الإنساني والتنمية المستدام.

ويقدم لنا الموقع والامتداد الجغرافي للدول بالخرائط تفسيراً واضحاً في كمية تلقي المساعدات بناء على طبيعة الكوارث الطبيعية والبشرية بما تشمل عليه من مجاعات ووفيات والبقاء بلا مأوى لفقدهم ممتلكاتهم إضافة إلى العوامل الأخرى مثل الأسباب السياسية وما يترتب عليها من تهجير وحروب، وفي كلا الحالتين تقدم المملكة العربية السعودية ما يمكن تقديمه من غوث إنساني ومشاريع تنمية تشمل المساعدات لجميع قطاعات العمل الإغاثي والإنساني (الأمن الإغاثي، إدارة المخيمات، الإيواء، التعافي المبكر، الحماية، التعليم، المياه والإصحاح البيئي، التغذية، الصحة، دعم العمليات الإنسانية، الخدمات اللوجستية، الاتصالات في الطوارئ) وكمثال حديث على دعم التعليم تم دعم تركيا بنحو ٥٥ مليون دولار مقدم من الصندوق السعودي للتنمية لتمويل مشروع التخفيف من مخاطر الزلازل، وتتميز تلك المساعدات بموثوقية المصدر والجودة العالية في جميع ما يقدم من إغاثات ومشاريع.<sup>(١)</sup>

وبمشاركة الشركاء الدوليين والإقليميين والمحليين قدم مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية الكثير من المساعدات الإنسانية والإغاثية والإنمائية لأكثر من ٩٣ دولة حول العالم، كما تم تنفيذ العديد من المبادرات الإنسانية والبرامج، لإيصال المساعدات لملايين المستفيدين في جميع أنحاء العالم، وفيما يلي جدول (١) يبين الدول المستفيدة من مساعدات المركز منذ إنشائه في شهر مايو من العام ٢٠١٥ حتى عام ٢٠٢٢ إذ بلغ إجمالي المبالغ المالية المقدمة من مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية بـ 6,23 مليار دولار صرفت على ٢٣٦٥ مشروعاً في مختلف قارات العالم، وتم تطبيق البيانات بخرائط أنظر شكل ١ وشكل ٢.

(١) نشرة دورية للصندوق السعودي للتنمية، (٢٠٢٤)

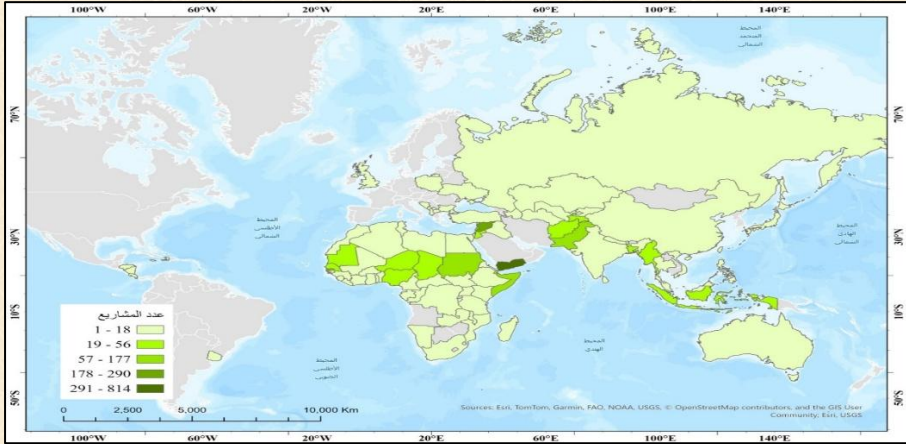
| التسلسل | القارة                                    | عدد الدول | عدد المشاريع | إجمالي المبالغ المالية بالدولار |
|---------|-------------------------------------------|-----------|--------------|---------------------------------|
| ١       | قارة آسيا                                 | ٢٩        | ١٧٦٣         | ٥,٧٣٧,٠١٠,٥٦٤                   |
| ٢       | قارة أفريقيا                              | ٤٤        | ٥٤٤          | ٤٤٠,٠٥٣,٦٧٢                     |
| ٣       | قارة أوروبا                               | ١١        | ٣٩           | ٤٤,٧٢٥,٧٥٤                      |
| ٤       | قارة أمريكا الشمالية و<br>أمريكا الجنوبية | ٧         | ١٧           | ١٤,١٠٠,٢١١                      |
| ٥       | تونقا                                     | ١         | ١            | ٢٥٠,٠٠٠                         |
| ٦       | قارة استراليا                             | ١         | ١            | ٧٩,٣٦١                          |
| المجموع | ٦                                         | ٩٣        | ٢٣٦٥         | ٦,٢٣٦,٢١٩,٥٦٢                   |

. ۲۰۲۲

الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.



شكل (٢) إجمالي عدد المشاريع التي قدمت كمساعدات إنسانية وإغاثية للدول بمختلف قارات العالم.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

فيما يلي بالتفصيل الدول التي حصلت على مشاريع ومساعدات ومبالغ في كل قارة ممثلة بخرائط صممت بنظم المعلومات الجغرافية اعتمادًا على ما ورد من بيانات الجداول ، وبالنظر إلى جدول (٢) تصدرت قارة آسيا المركز الأول من حيث عدد المشاريع والمبالغ المالية التي غطت ٢٩ دولة كما هو موضح بالجدول، حصلت اليمن على النصيب الأكبر من المشاريع والمبالغ المالية تلته سوريا ثم فلسطين على التوالي، تماثلت المساعدات المقدمة لهذه البلدان الثلاثة اليمن والعراق ولبنان من المنظمات العالمية إذ ركزت على إيواء اللاجئين والإغاثة الإنسانية بينما تميزت مساعدات المملكة لتكون بالإضافة إلى ما سبق تقديم مشاريع نوعية عن طريق المشاركة في إعمار بلدانهم وهنا يكمن التميز في نوعية وقيمة ما يُقدم .

جدول (٢) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت لقارة آسيا.

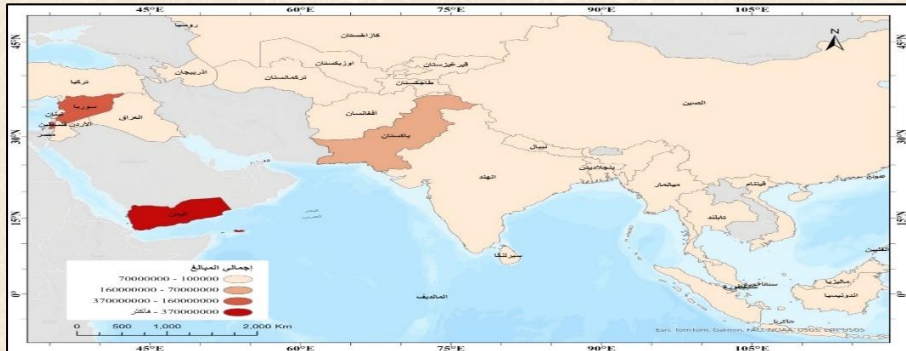
| الدولة | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار | الدولة   | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|--------|--------------|------------------|----------|--------------|------------------|
| اليمن  | ٨١٤          | ٤,٢٥٤,٣٢٩,٥٠٧    | الملاييف | ١٠           | ٥,٠١٧,٢٢٢        |
| سوريا  | ٢٩٠          | ٣٧٢,٢٦٠,٥٧٧      | الصين    | ١            | ٤,٩٧٨,٣٧١        |

| الدولة                   | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار | الدولة     | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|--------------------------|--------------|------------------|------------|--------------|------------------|
| فلسطين                   | ١١٢          | ٣٦٩,٨٧٧,٦٩٩      | الفلبين    | ١٣           | ٤,٧٣٠,٢٧٦        |
| دول متعددة (لم تذكر)     | ٢٤           | ٢٥٨,٨٥٥,٤١٦      | كازاخستان  | ٣            | ٣,٥٠١,٢٨٦        |
| باكستان                  | ١٧٧          | ١٦٣,٥٤٠,٣٦٢      | قيرغيزستان | ٣            | ١,٣٨٤,٢٥٥        |
| إندونيسيا                | ٤٢           | ٧٣٦,٤١٨,٩٣٣      | تايلند     | ٣            | ١,٠٣٢,١٥٠        |
| لبنان                    | ٥٦           | ٥٠,٧٢٠,٥٤٣       | فيتنام     | ٣            | ٨١٦,٦٦٦          |
| أفغانستان                | ٤٥           | ٤٤,٨٧٧,١٥٧       | اليابان    | ١            | ٤٠٠,٠٠٠          |
| العراق                   | ١٦           | ٣٣,٨٤٨,٩٢٨       | الهند      | ٣            | ٣٤٢,٢٥٦          |
| ميانمار                  | ٢٤           | ٢٥,٥٨٤,٥٧١       | سنغافورة   | ٣            | ٢٧٦,٢٢٧          |
| بنجلادش                  | ٤٦           | ٢٠,٤٧١,١٤٨       | أوزبكستان  | ٢            | ١٧٩,٢٧٦          |
| طاجيكستان                | ٢٣           | ١٤,٠٢٥,٠٧٤       | أذربيجان   | ٢            | ١٦٩,٢٣٨          |
| سيرلانكا                 | ١٣           | ١٣,٩٧٥,١٣٦       | تركمانستان | ٢            | ١١٧,٦٢٤          |
| الأردن                   | ٢٧           | ١٢,٨٩٦,٠١٤       | نيبال      | ١            | ١٠٨,٦٤٠          |
| ماليزيا                  | ٤            | ٥,٠٥٣,٠٥٢        |            |              |                  |
| المجموع= أكثر من ٢٩ دولة |              |                  | ١٧٦٣       |              | ٥٧٣٧٠١٠٥٦٤       |

الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-

٢٠٢٢

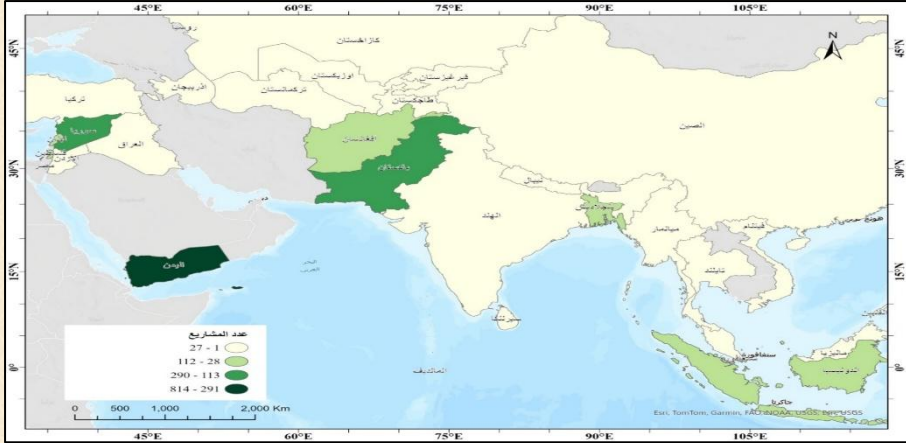
شكل (٣) إجمالي المبالغ المالية التي قدمت لقارة آسيا.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.



شكل (٤) إجمالي عدد المشاريع المالية التي قدمت لقارة آسيا.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

ثم جاءت قارة أفريقيا بالمركز الثاني من حيث عدد المشاريع والمبالغ المالية التي غطت ٤٤ دولة كما هو موضح في جدول (٣)، فقد حصلت الصومال على النصيب الأكبر من المشاريع والمبالغ المالية تلتها السودان ثم نيجيريا على التوالي، تعاني دول قارة أفريقيا من تفاقم الأزمات الإنسانية ويدفع السكان ثمن الانقسامات السياسية والأحزاب العرقية والطائفية المسلحة، فالغوث الإنساني فيها جهد مضاعف يحاول أن يسد رمق الحاجة للشعوب وحاجتهم الأساسية من الماء والغذاء، كما أن القضاء على الفقر يحتاج لحل جذري لحالات الصراع التي تعيشها تلك البلدان وحينما يكون الفساد الإداري مستشريًا، ولا تكون المساعدات فعالة بالصورة التي تريدها البلدان المانحة، إضافة إلى النمو الديموغرافي المتعاضم سنويًا مما يترتب عليه انتشار ظواهر العنف والأمراض والهجرة غير الشرعية.

جدول (٣) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت لقارة أفريقيا.

| الدولة  | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار | الدولة | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|---------|--------------|------------------|--------|--------------|------------------|
| الصومال | ٩٤           | ٣٦,٠٥٣,١٤٩       | جامبيا | ١٠           | ١,٤٧٧,٢٥٥        |

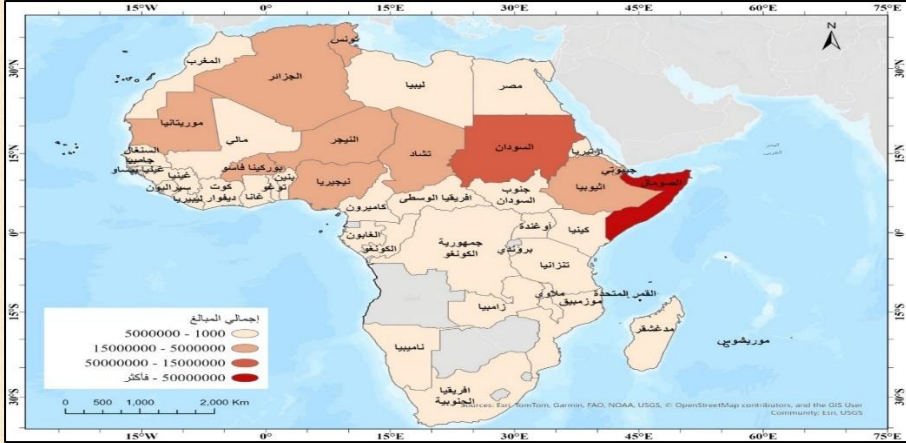
| الدولة                      | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار | الدولة                 | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|-----------------------------|--------------|------------------|------------------------|--------------|------------------|
| السودان                     | ٩٣           | ٥٠,٧٢٠,٥٤٣       | غينيا                  | ٤            | ١,٤٣٨,٦٤٢        |
| نيجيريا                     | ٥٣           | ١٨,٤٤٨,٩٧٢       | توغو                   | ٣            | ١,١٦٤,٥٤٥        |
| موريشيوس                    | ٧            | ١١,١٩١,٠٨٥       | المغرب                 | ١٢           | ١,٠٨٢,٠٢٦        |
| النيجر                      | ٢٣           | ١٠,٩١٦,٤٠٤       | ناميبيا                | ١            | ١,٠٠٠,٠٠٠        |
| موريتانيا                   | ٢٩           | ٨,٩٦٦,١٣١        | جمهورية أفريقيا الوسطى | ١            | ٨٩٣,٦٤١          |
| الجزائر                     | ١٠           | ٧,٥٨٧,٨٣٣        | جنوب أفريقيا           | ٣            | ٧٣٠,٧٠٨          |
| تونس                        | ٤            | ٧,١٨٩,٣٦٠        | ليبيريا                | ٣            | ٧٢٣,٨٣٩          |
| تشاد                        | ٢٢           | ٧,١٧٣,٠٧١        | موزمبيق                | ٥            | ٦٩٦,٤٤١          |
| بوركينافاسو                 | ١٥           | ٦,٧٦٠,٩٥٩        | مصر                    | ٢            | ٦١١,٠٦٤          |
| جيبوتي                      | ٢٤           | ٦,١٩٤,٣٦٠        | أرتريا                 | ٨            | ٦٠٨,٢٦٦          |
| أثيوبيا                     | ١٦           | ٦,١٧٧,٧٨٧        | مدغشقر                 | ٣            | ٥٨٦,٩٢١          |
| مالي                        | ١٢           | ٤,٨٢٣,٩٤١        | بوروندي                | ٣            | ٥٧٢,٨٨٠          |
| تنزانيا                     | ١٨           | ٤,٤٤٦,٧٨٣        | مالاوي                 | ١            | ٥٠٠,٠٠٠          |
| الكاميرون                   | ١٤           | ٣,٩٢٥,٤٢٣        | جنوب السودان           | ٥            | ٤٨٧,٥٧٦          |
| السينغال                    | ٢١           | ٣,٨٨٧,٠٥٨        | كويت ديفوار            | ٥            | ٤٣٣,٦٦٤          |
| غانا                        | ١١           | ٢,٣٥٥,٧٢٢        | سيراليون               | ١            | ٢٣٧,٣٣٣          |
| بنين                        | ١٦           | ٢,٢٣٣,٢٦٢        | الكونغو                | ٣            | ١٨٠,٥٣٣          |
| زامبيا                      | ٦            | ٢,٢٢٤,٧٢٩        | الغابون                | ٢            | ١٠٠,٠٠٠          |
| كينيا                       | ٥            | ١,٩٦١,٢٩٩        | غينيا-بيساو            | ١            | ٨٧,٨٤٦           |
| القمر المتحدة               | ٩            | ١,٥٦٧,٥١٢        | أوغندا                 | ١            | ٨,٩٢٥            |
| جمهورية الكونغو الديمقراطية | ١            | ١,٥٠٠,٩٦٥        | ليبيا                  | ١            | ١,٢٣٨            |
| المجموع=٤٤                  |              |                  | ٥٤٤                    |              | ٤٤٠٠٥٣٦٧٢        |

الجدول من عمل الباحثة اعتمادًا على تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥ -

.٢٠٢٢

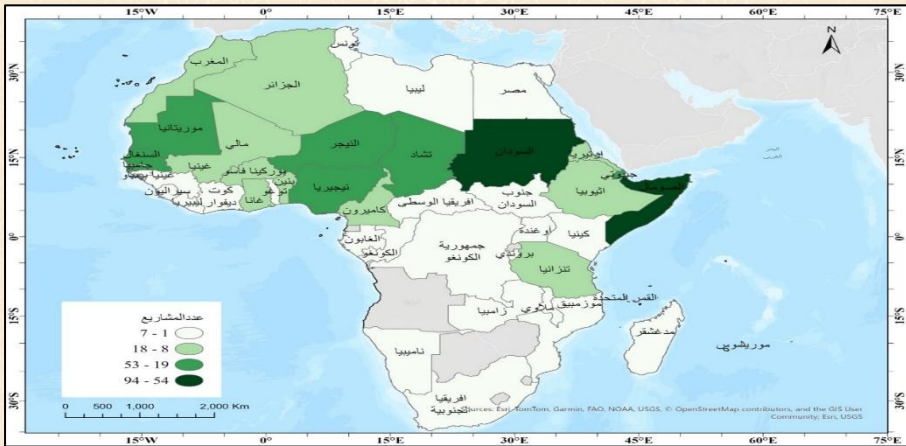


شكل (٥) إجمالي المبالغ المالية التي قدمت لقارة أفريقيا.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

شكل (٦) إجمالي عدد المشاريع التي قدمت لقارة أفريقيا.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

ثم أتت قارة أوروبا بالمركز الثالث من حيث عدد المشاريع والمبالغ المالية التي غطت ١٠ دول كما هو موضح بشكل (١١) حصلت تركيا على النصيب الأكبر من المشاريع والمبالغ المالية تلتها أوكرانيا ثم مقدونيا الشمالية.

شكل (٧) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت لقارة أوروبا.

| الدولة                   | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار | الدولة                           | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|--------------------------|--------------|------------------|----------------------------------|--------------|------------------|
| البانيا                  | ١٦           | ٣,٥٧٢,٨٢٢        | بلغاريا                          | ٢            | ١٦٦,٧٩٩          |
| تركيا                    | ٥            | ٢٥,٩١٢,٦٢٨       | روسيا                            | ١            | ١٢٦,٥٦٢          |
| أوكرانيا                 | ٤            | ١٣,٩٨٩,٦٤٧       | بولندا                           | ٢            | ١٠٦,٨٤٠          |
| جمهورية مقدونيا الشمالية | ٣            | ٣٧٥,٥٦٤          | الجيل الأسود                     | ١            | ٦٦,٢٤٣           |
| كوسوفو                   | ٢            | ٢٣٠,٥٩٨          | المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى | ١            | ٧,٧٦٧            |
| البوسنة والهرسك          | ٢            | ١٧٠,٢٨٤          | إيرلندا الشمالية                 | ١            | ٧,٧٦٧            |
| المجموع=١١               |              |                  | ٣٩                               |              | ٤٤,٧٢٥,٧٥٤       |

الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥ -

٢٠٢٢.

شكل (٨) إجمالي المبالغ المالية التي قدمت لقارة أوروبا.

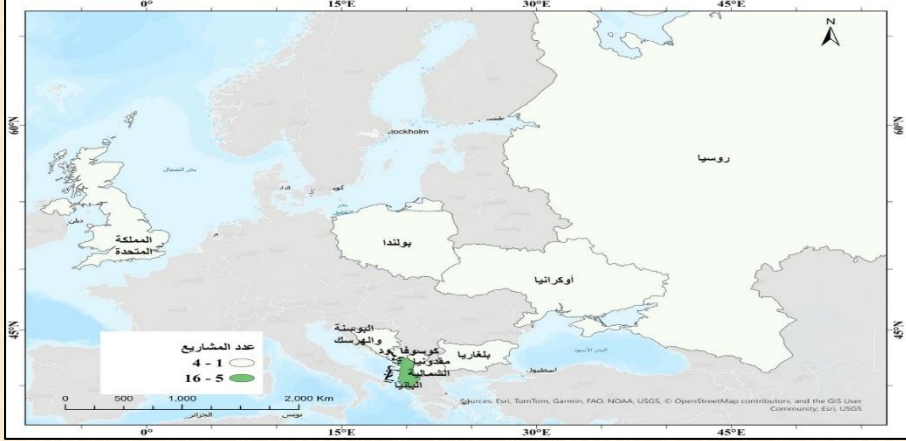


الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز

الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥ - ٢٠٢٢.



شكل (٩) إجمالي عدد المشاريع التي قدمت لقارة أوروبا.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

وحصلت الأمريكيتين على المركز الرابع من حيث عدد المشاريع والمبالغ المالية التي غطت ٨ دول كما هو موضح بالجدول (٤)، حصلت هندوراس على النصيب الأكبر من المشاريع والمبالغ المالية تلتها نيكاراغوا ثم كوستاريكا على التوالي.

جدول (٤) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت للأمريكيتين.

| الدولة                      | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|-----------------------------|--------------|------------------|
| هندوراس                     | ٦            | ٥,٧٦٢,٩٥٩        |
| نيكاراجوا                   | ٦            | ٤,٣٦٧,٧٨٦        |
| كوستاريكا                   | ١            | ١,٠٠٠,٠٠٠        |
| جامايكا                     | ١            | ١,٠٠٠,٠٠٠        |
| سانت فنسنت وجزر غرينادين    | ١            | ٢٥٠,٠٠٠          |
| هايتي                       | ١            | ٥٢,٨٠٠           |
| الأوروغواي وأمريكا الجنوبية | ١            | ١,٦٦٦,٦٦٦        |
| المجموع=٧                   | ١٧           | ١٤١٠٠٢١١         |

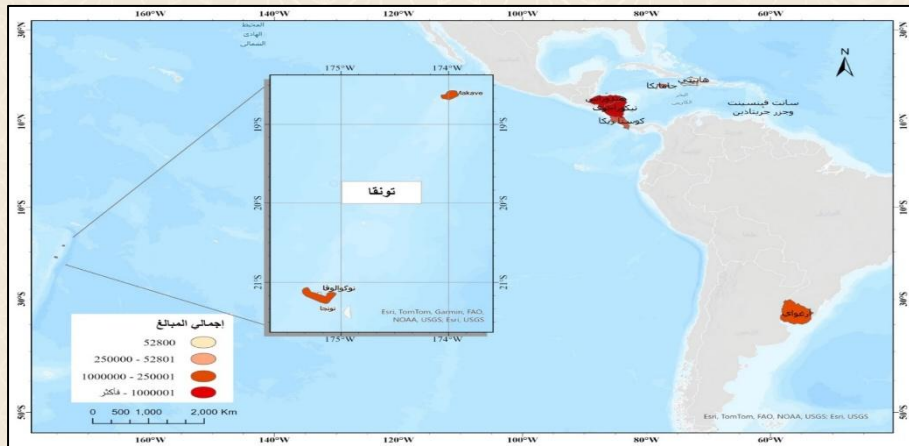
الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

حصل أرخبيل واحد فقط وهو تونقا على المستوى الخامس في أوقيانوسيا أنظر الجدول (٥).  
الجدول (٥) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت لأرخبيل تونقا.

| الدولة             | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|--------------------|--------------|------------------|
| تونقا - أوقيانوسيا | ١            | ٢٥٠,٠٠٠          |

الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

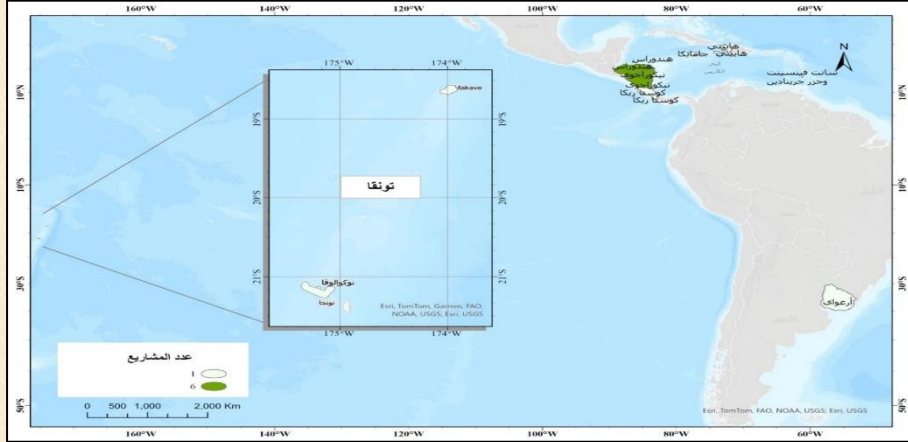
شكل (١٠) إجمالي المبالغ المالية التي قدمت للأمريكتين.



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.



شكل (١١) إجمالي عدد المشاريع المالية التي قدمت للأمريكيين



الخريطة من عمل الباحثة اعتمادًا على بيانات مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبيانات مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

وأخيرًا قارة أستراليا لدعم قطاع الأمن الغذائي بقيمة ٧٩٣٦١ دولار. انظر جدول (٦) جدول (٦) إجمالي عدد المشاريع والمبالغ المالية التي قدمت لقارة أستراليا.

| الدولة   | عدد المشاريع | المبالغ بالدولار |
|----------|--------------|------------------|
| أستراليا | ١            | ٧٩,٣٦١           |

الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢.

وبذلك بلغ عدد المشاريع لكافة القارات المذكورة بجدول رقم (٦) ٢٣٦٥ مشروع في حين بلغت الإمدادات المالية لجميع الدول التي قدم لها مركز الملك سلمان للإغاثة 6.23 مليار دولار. وأتبعَت المملكة المنهج التنموي في مساعداتها الخارجية والذي أشتَمَل على ثلاث قنوات رئيسية وهي:

١- يصرف جزء من المساعدات لتغطية احتياجات الأسر الفقيرة ويزيد الصرف في حالات الكوارث الطبيعية والبشرية مثل السلال الغذائية والتي توفر فيها كافة احتياجات الطعام الأساسية.

٢- يصرف جزء من المساعدات بنسب متفاوتة بهدف تمويل الدول التي تعاني من عجز الموازنة في ميزانيتها.

٣- يصرف جزء من المساعدات للأعمال والمشاريع الصغيرة التي تدار من قبل شباب بعد ما تم تعليمهم واعطائهم دورات تدريبية بهدف مساندة مشاريعهم.<sup>(١)</sup>

ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل تتنوع الطرق والكيفية التي تصرف بها المملكة المساعدات الإنسانية بما يطلبه واقع الدولة المحتاجة أنظر شكل (١٢)، ومن ذلك على سبيل المثال أزمة اليمن والتي وصفت بأنها مركبة وحادة حيث تتداخل فيها حالات الكوارث الطبيعية مع الكوارث مثل شح المياه مما جعلها أكثر بلدان المنطقة فقرًا، فاليمن تواجه أزمة إنسانية هي الأخطر في العالم، لا سيما وأنه يملك أرتثًا طويلًا من غياب الاستقرار السياسي والنزاعات (الأبارة، ٢٠٢٢) ومما لا شك فيه تساهم المساعدات في التصدي والتخفيف من حدة الطوارئ لكنها لا تقدم حلول جذرية إذ أن عملية الإصلاح مرتبطة بالحاكم والشعب والنخب السياسية.<sup>(٢)</sup>

جدول (٧) أعداد المستفيدين من المساعدات الإنسانية المقدمة من مركز الملك سلمان

| م | المشروع                                              | عدد المستفيدين |
|---|------------------------------------------------------|----------------|
| ١ | مشروع إعادة تأهيل الأطفال المجندين                   | ٦١,٠٩٠         |
| ٢ | مشروع مسام لتطهير الأراضي اليمنية من الألغام         | ٣٥٨,٨٦٣        |
| ٣ | مساعدات مقدمة للزائرين في المملكة (عدد ما تم تقديمه) | ١٨,٥٧٧,٥١٤,١٣٣ |
| ٤ | برنامج الأطراف الصناعية                              | ٢٦,٠٨٨         |

الجدول من عمل الباحثة بالرجوع إلى تقرير مركز الملك سلمان للإغاثة من عام ٢٠١٥ -

٢٠٢٢.

### تحليل سوات للدور الريادي للمملكة العربية السعودية.

ويقدم تحليل سوات تقديرًا واضحًا للدور الريادي للمملكة العربية السعودية من خلال إبراز عناصر القوة في موضوع المساعدات الإنسانية وكذلك جوانب الفرص والتحديات والضعف،

(١) فراج، مريم عبد الحي، (٢٠٢٣)، تأثير المساعدات الخارجية على الدول النامية، مجلة السياسة والاقتصاد، مرجع سابق.

(٢) الأبارة، وليد. (٢٠٢٢). المساعدة الانمائية الرسمية ودور المانحين في حالات الصراع في المنطقة - حالة اليمن - منظمة

التعاون الدولي السعودي في مجال التنمية. لبنان



ويتضح من شكل (١) أن هناك العديد من نقاط القوة التي تؤهل المملكة العربية السعودية أن تكون مرجعاً متكاملًا للغوث الإنساني، ولا يخلو الأمر من بعض نقاط الضعف التي وردت، ولكن القيمة الحقيقية للفرص والقوة تفوق نقاط الضعف والتحديات التي من الممكن معالجتها وتلافيها، حيث إن إدارة المركز تحت إشراف حكومة المملكة والعاملين فيه في حراك مستمر لرسم أفضل الاستراتيجيات التي يسير عليها المركز وفق أحدث التطورات في مجال العمل الإنساني تحت إشراف نخبة من المستشارين والخبراء في هذا المجال.

يقدم تحليل سوات تصورًا وتحليلًا عميقًا في غاية الأهمية بالنسبة للقيادات في مركز الملك سلمان للإغاثة، فمن المهم جدًا معرفة نقاط قوة المركز لأنها الجهود الحقيقي على أرض الواقع ومن المسلم به أن أي نقطة قوة يقابلها فرص مما يفترض أن تعمل نقاط القوة مع الفرص التي تقابلها إلى نتيجة حتمية وهي وصول المركز إلى الميزة التنافسية في العمل الإغاثي وهذا بالفعل ما حققه المركز وأشادت به المنظمات الإنسانية العالمية، بأن المملكة تعد من الدول الرائدة في العالم بمجال المساعدات الخارجية، وتؤكد عددًا من المصادر أنها الأكبر من ناحية حجم المساعدات الخارجية بالنسبة إلى الدخل الإجمالي (بلغت حجم المساعدات الخارجية المقدمة من المملكة في عام ٢٠١٤ -١٤,٥ مليار دولار وهو ما يتجاوز النسبة المستهدفة بأكثر من تقدير الأمم المتحدة للمساعدات الخارجية الرسمية للدول والمحددة ب ٠,٧٪).<sup>(١)</sup>

وفيما يخص الفرص تتضح من خلال العقود الماضية تباين أرقام المساعدات الخارجية التي قدمتها المملكة إلا أن الصفة الغالبة أن المملكة استثمرت في هذا المجال بسخاء، ويرى البعض أن هناك عدد من الفرص الضائعة لرفع واستثمار هذا الجانب، فهناك مجال أوسع للتوظيف المتواضع الحالي من أجل إبراز موقف المملكة القوي وصورتها على المستوى الدولي والإقليمي، فقد تضمنت رؤية المملكة ٢٠٣٠ برنامجًا تنفيذيًا من أجل تحقيق ٩٦ هدفًا جميعها ركزت على التنمية الوطنية بكافة تفاصيلها، وعلى الرغم من استقرار المساعدات الخارجية الإنسانية والتنمية ولكن لم يرد ضمن تلك البرامج ما يختص باستراتيجية المساعدات الخارجية بشكل مباشر، لذلك من الممكن

(١) القصري، عادل. (٢٠٢٠)، المساعدات الخارجية للمملكة العربية السعودية التحول المنشود- ملتقى أسبار، التقرير الشهري رقم ٦٩، الرياض.

أن تتوافق مع الرؤية فيما يخص التنمية الوطنية بل هي رافد لها لتحقيق فهم تاريخي أعمق لفلسفة المساعدات في المملكة، فالمملكة شريك ناجح حقق التعافي الاقتصادي لكثير من الدول مما يستحق الإشادة به إعلامياً بشكل مكثف على المستوى الدولي والمحلي، أيضاً هناك مجال أكبر لوضع حدود فاصلة بين مفاهيم العمل الإنساني وقت الكوارث والأزمات وبين المشاركة في تنمية البلدان لدفع عجلة الاقتصاد فيها، وبإمكان مركز الملك سلمان للإغاثة عمل نماذج مبتكرة وفعالة للمساعدات كونها جزء من منظومة كيان المملكة منذ القدم حيث أن من ملامحها السياسية في علاقاتها الدولية الضاربة في القدم هي (المساعدات الخارجية).

تركز الدول من خلال المنظمات المفوضية بالمساعدات الخارجية العديد من الموارد لإبراز مساعداتهم عن طريق الإعلام ولديها بذلك هدفان هما:

- ١- إبراز جهودهم على المستوى الدولي ورفع وعي المجتمعات بمساهماتهم.
  - ٢- رفع الوعي بالمهام والقضية التي يعملون عليها.
- في المقابل على المركز تحديد نقاط الضعف بدقة لأن كل نقطة ضعف من المحتمل أن تتحول في المستقبل إلى تهديد في حال لم يتم معالجتها، لذلك لا بد من بناء خطة دفاعية تعمل على حل جوانب الضعف والتقليل من آثارها المستقبلية. ويمكن تلخيص ما سبق في الآتي:
- ١- نقاط القوة تزيد من وعي الإدارة العليا فيما يخص جوانب القوة والمميزات.
  - ٢- إذا فهمت وعرفت وحددت نقاط القوة فإنها ستؤدي إلى الاستغلال الأمثل لكل فرصة.
  - ٣- يستطيع القيادات أن يكونوا قادرين على فهم التحديات والتهديدات التي ستقابلهم في المستقبل.

- ٤- يصبح وضع الأهداف أكثر وضوحاً لاستثمار نقاط القوة.
- ٥- تكون رسم أهداف التقليل من آثار نقاط الضعف أكثر سهولة.
- ٦- جميع نقاط القوة تعد من الدوافع للاستمرارية وتحسين جودة ومستوى وأداء العمل الخيري وطريقة توسع نطاقه الجغرافي من خلال بناء خطة استراتيجية.



جدول (٧) تحليل سوات للمساعدات الإنسانية التي تقدمها المملكة العربية السعودية.

| نقاط القوة                                                                                                                                                                                        | نقاط الضعف                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١- تقوم المملكة بمد يد العون والمساعدات لكافة دول العالم دون النظر إلى الدين أو العرق أو الجنس.                                                                                                   | ١- عدم استقرار بعض الموظفين وانتقاهم لجهات أخرى.                                                                                                                                              |
| ٢- إنشاء مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية كمؤسسة حكومية نظامية غير ربحية فاعلة في العمل الخيري.                                                                                        | ٢- عدم تقدير بعض البلدان والحكومات لتلك الجهود والنهوض ببلداتهم.                                                                                                                              |
| ٣- توثيق كافة المساعدات والمشاريع والإنجازات وتوثيقها في تقارير تنشر بصورة دورية على موقع المركز.                                                                                                 | ٣- بعض الشعوب لا تدرك ولا يتم إعلامهم بحجم المبادرات والمساعدات التي تقدمها المملكة لهم.                                                                                                      |
| ٤- تطبيق المملكة للمعايير الدولية المتبعة واحترام الشؤون الداخلية للدول وعدم التدخل.                                                                                                              | ٤- السنوات القادمة بعد كوفيد ١٩ مليئة بالصعاب والتحديات السياسية والاقتصادية خاصة للدول الفقيرة مما يعني زيادة الطلب على مركز الملك سلمان مما يستدعي وضع أولويات ومضاعفة الجهود في زمن قياسي. |
| ٥- تقدم المملكة وتصمم مشاريع ومساعدات متنوعة بحسب احتياج كل دولة                                                                                                                                  | ٥- اعتماد بعض الدول على المساعدات بشكل مستمر دون محاولة لإصلاح أوضاعهم المعيشية.                                                                                                              |
| ٦- احتلت المملكة المركز الأول عربيًا والسابع عالميًا في تقديم الإغاثة أثناء جائحة كورونا بلغت إجمالي ما قدمته ١٧٦ مليون دولار أمريكي.                                                             |                                                                                                                                                                                               |
| ٧- عطاء حكومة وشعب المملكة نابع من الشريعة الإسلامية والهوية العربية وعادات وتقاليد وموروثها الوطني                                                                                               |                                                                                                                                                                                               |
| ٨- تؤدي المملكة دورًا رئيسيًا ورياديًا في استمرار النمو الاقتصادي للدول النامية.                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                               |
| ٩- عقد الشراكات مع الجهات والمنظمات المانحة للعمل الخيري.                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                               |
| ١٠- إنشاء مركز إدارة الأزمات واتخاذ القرار للعمل على تطوير سرعة التدخل والاستجابة لنداء الدول المحتاجة والمنكوبة.                                                                                 |                                                                                                                                                                                               |
| ١١- التركيز على التنمية المستدامة للمساعدات الإنسانية واستمرارها من ناحية وفرة المساعدات وجودة الخدمات المقدمة ومراقبة المشاريع ورفع تقارير بمراحل إنشائها وجاهزيتها وعدد المستفيدين وما إلى ذلك. |                                                                                                                                                                                               |
| ١٢- هناك مساعدات خاصة للاجئين والنازحين والزائرين بلغت ٢٢,٣٢٣,٢٧٨,٣٧٧ دولارًا من عام ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٢٤                                                                                            |                                                                                                                                                                                               |
| ١٣- السماح لشعب المملكة بالمساهمة للدول المنكوبة أو للمشاريع التنموية من خلال منصة رقمية (ساهر الخيرية) التابعة لمركز الملك سلمان للإغاثة.                                                        |                                                                                                                                                                                               |

| نقاط القوة                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | نقاط الضعف                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>١٤- ثقة حكام الدول والشعوب بقيادات وشعب المملكة وسرعة استجابتهم.</p> <p>١٥- بناء وتصميم شبكة من المتبرعين والداعمين.</p> <p>١٦- العمل على ابتكار نماذج حديثة تقنية فعالة للتبرعات.</p> <p>١٧- جذب المتطوعين لتأهيلهم بالمشاركة.</p> <p>١٨- موثوقية المصادر والجودة العالية في جميع ما يقدم من اغاثات ومشاريع متميزة.</p> <p>١٩- مواصلة المملكة عملها الخيري والتنموي أثناء جائحة كورونا.</p>                                       |                                                                                                      |
| الفرص                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | التحديات                                                                                             |
| <p>٢- يمكن أن يتصدر مركز الملك سلمان للإغاثة بما يقدمه من أعمال إغاثية وإنسانية وتنموية المركز الأول على مستوى العالم.</p> <p>٣- الرفع من مستوى وكفاءة العاملين في مجال الإغاثة بشكل احترافي.</p> <p>٤- قراءة أحداث ومتابعة مستجدات الواقع الدولي وتوظيفها لصالح المملكة دون أن يؤثر ذلك على موقفها السياسي وأهدافها الإنسانية.</p> <p>٥- تنمية الشعور الوطني لدى الشعب ليفخروا بقاداتهم ومواقف المملكة المشرفة على مستوى العالم.</p> | <p>١- ضمان وصول جميع المنح الإنسانية للمستحقين وأن لا تستغل لأغراض أخرى أو يتملكها فئة دون أخرى.</p> |

الجدول من عمل الباحثة بناء على اتباع المنهج التحليلي لما تم الحصول عليه من بيانات ومراجع مختلفة.



## النتائج والتوصيات:

### النتائج:

- تعد المساعدات الإغاثية والإنمائية جزءًا أصيلاً من سياسة المملكة الخارجية ومن خصائص وفتات المملكة أنه كلما كانت الأزمة ضخمة كانت في المقابل استجابة المملكة أكبر.
- بلغ ما أنفقته المملكة في مجال العمل الخيري عام ٢٠٢٢ م ٧,١٢ مليار دولار تشكل ١,٠٥ % من الدخل المحلي الإجمالي للمملكة وضعتها في المرتبة الأولى عالمياً في تقديم المساعدات الإنسانية.
- بلغت الإمدادات المالية لجميع الدول التي قدم لها مركز الملك سلمان للإغاثة 6.23 مليار دولار.
- شمل النطاق الجغرافي الذي تغطيه المملكة من خلال مركز الملك سلمان للإغاثة على جميع قارات العالم بنسب مختلفة ومتفاوتة حسب الحاجة للمساعدات والمشاريع التنموية بناء على عدة معطيات بيئية واقتصادية واجتماعية لوضع الدولة.
- لم تنشغل المملكة أثناء تفشي وباء كورونا (كوفيد-١٩) بأوضاعها الصحية عن مد يد العون إلى المتضررين حول العالم فقدمت ٧٢,٣ مليون دولار لـ ٤١,٧ مليون مستفيد في العديد من الدول لمكافحة هذا الوباء، وكان تضامنها وتعاونها الدولي مستمر طوال فترة الجائحة.
- المساعدات التي تقدمها المملكة جعلتها مصدر ثقة دولي قبل أن يكون محلي فهي أهلاً للغوث الإنساني والتنموي بما تمتلكه من خبرات متراكمة في طريقة تقديم وتنظيم وصول المساعدات وسرعة استجابتها.
- تتمتع المملكة بقوة ناعمة استثنائية لدى ملياري مسلم من خلال استضافتهم في الحرمين الشريفين وتقديم خدمات خاصة مجانية ومساعدات إنسانية صحية وطبية على أرقى المستويات.
- الاستفادة من المعونات التي تقدمها المملكة خاصة الإنمائية فهي مصدر من مصادر " القوة الناعمة " وهي وسيلة لكسب التعاون والتأثير الدولي الذي لم يفعل بشكل كاف ولم تستغل المملكة هذا الجانب على الرغم من كونه مشاع في جميع الدول المانحة للمساعدات الخارجية.

- عند عمل تحليل سوات للمساعدات الإنسانية تبين أن نقاط القوة تفوق بكثير نقاط التحديات والضعف مما يجعلها في مكانة متصدرة عن بقية الدول في نفس المجال.

#### التوصيات:

١/ الاستفادة من المعونات التي تقدمها المملكة خاصة الإنمائية فهي مصدر من مصادر " القوة الناعمة " وهي وسيلة لكسب التعاون والتأثير الدولي الذي لم يفعل بشكل كاف ولم تستغل المملكة هذا الجانب على الرغم من كونه مشاع في جميع الدول المانحة للمساعدات الخارجية.

٢/ نوصي بالتوسع والتركيز على الاستدامة في التدريب والتعليم وبناء القدرات الإنسانية لتقليل من اعتماد المجتمعات على المساعدات؛ لتمكين المجتمعات وبناء قدراتها الذاتية بدلاً من جعلها تعتمد بشكل دائم على المساعدات الخارجية.

٣/ فتح مركز للأبحاث والابتكار وعمل شراكات مع الجامعات والهيئات والوزارات لاستقطاب المستشارين والخبراء.

٤/ تشجيع تدريب فئة الشباب على العمل التطوعي لما له من منفعة دينية وقيمة وطنية تعود عليهم وعلى الوطن بكل خير.

٥/ حث الإعلام الإنساني على نقل الجهود الإنسانية السعودية إلى العالم بصورته المشرفة والمستدامة.



## المراجع

### المراجع العربية:

- الآبارة، وليد. (٢٠٢٢). المساعدة الانمائية الرسمية ودور المانحين في حالات الصراع في المنطقة - حالة اليمن - منظمة التعاون الدولي السعودي في مجال التنمية. لبنان
- أبو غانم، نسيم. (٢٠٢٢). المساعدات الإنمائية الرسمية المقدمة إلى البلدان التي تشهد صراعاً أو جموداً سياسياً. منظمة التعاون الدولي السعودي في مجال التنمية. لبنان
- السنانى، محمد حميد سعيد. (٢٠٢٣). إسهام مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في دعم الدول النامية والمنكوبة اقتصادياً: دراسة تحليلية من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، مج ٥٦، ع ٢٠٥
- السحبياني، صالح، (٢٠٢٠)، الدبلوماسية الإنسانية في الكوارث والأزمات بين التوجهات والتحديات، المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، العدد (١).
- صندوق التنمية السعودي، (٢٠٢٤)، النشرة الدورية للصندوق السعودي للتنمية، المركز الاعلامي، العدد ١٤.
- صندوق التنمية السعودي، (٢٠٢٢)، التقرير السنوي للتنمية، المركز الاعلامي، العدد ١٠
- طلال بنان، ٢٠١٩، في مسألة الجغرافيا السياسية، صحيفة عكاظ. ١٢ مارس.
- العنزي، يوسف دحام، ٢٠٢١، دور مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية في الحد من آثار الأزمات والكوارث: (دراسة حالة) من وجهة نظر العاملين في المركز، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية و القانونية.
- علاية، موسى، (٢٠١٥)، عدم فاعلية المساعدات الخارجية للدول النامية بين المطرقة والسندان، بحوث اقتصادية عربية، العدد ٦٩.
- عبد الرزاق أبو داوود، ٢٠٠١، مدخل إلى الجغرافيا السياسية للمملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز. جده.
- الغامدي، أيمن آل مجدوع، ٢٠٢٠، دور القوة الناعمة السعودية في تحقيق الأمن الوطني: المساعدات الإنسانية نموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- فرج، أنور محمد، ٢٠٠٧، نظرية الواقعية في العلاقات الدولية (دراسة نقدية مقارنة في ضوء النظريات المعاصرة)، مركز كردستان للدراسات الاستراتيجية، السلیمانیة
- فراج، مريم عبد الحفي، ٢٠٢٣، تأثير المساعدات الخارجية على الدول النامية، مجلة السياسة والاقتصاد، العدد ٢٠.
- القصاري، عادل. (٢٠٢٠)، المساعدات الخارجية للمملكة العربية السعودية التحول المنشود- ملتقى أسبار، التقرير الشهري رقم ٦٩، الرياض.
- كاتب، سعود، ٢٠٢١، القوة الناعمة الصلبة، منتدى مركز أسبار، الرياض
- مخادمة، محمد، (٢٠١١)، واجب التدخل الإنساني، دار المثني للنشر والتوزيع.
- منتدى الرياض الدولي الإنساني، ٢٠٢٣، تطور الاحتياجات الإنسانية، والاستجابة لها، الرياض.
- مهرجان منظمة التعاون الإسلامي، ٢٠١٩، أمة واحدة يجمعها التعاون على الخير والعدل والتسامح، أبو ظبي.

المالكي، صادق عبد الحميد. (٢٠٢١). الاتحاد الأوربي والتأسيس لمنهج جديد في المساعدات الخارجية، المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. الرياض.

النادي، محمد (٢٠٢١)، مشروعية التدخل الدولي الإنساني في ضوء السياسة الدولية، العدد ٥ المجلة الدولية للدراسات الإنسانية، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. الرياض.

اليحيى، خالد فوستيير، ناتالي، (٢٠١١)، المملكة العربية السعودية كجهة مانحة للمساعدات الإنسانية، المعهد العالمي للسياسات العامة الورقة البحثية رقم ١٤.

يوجل، آجار، (٢٠٢٣)، الكوارث الطبيعية والمساعدات الإنسانية الدولية، مركز أبحاث ودراسات رؤية تركيا، جامعة بلدرم - بيازيد، تركيا.

المواقع الالكترونية:

مركز الملك سلمان للإغاثة، (٢٠٢٢)، تقرير المساعدات الإنسانية والإغاثية من عام ٢٠١٥-٢٠٢٢، المركز الاعلامي، مسترجع من

منصة المساعدات السعودية، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. من <https://data.ksrelief.org/Projects/AC>

المنصة الوطنية الموحدة، حكومة المملكة العربية السعودية، <https://www.my.gov.sa>

مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. <https://kacst.gov.sa>

### ترجمة المراجع العربية:

- Abdul Razzaq Abu Dawood, 2001, Introduction to the Political Geography of the Kingdom of Saudi Arabia, King Abdulaziz University, Jeddah
- Abu Ghanem, Naseem. (2022). Official Development Assistance Provided to Countries Experiencing Conflict or Political Stalemate. Swedish International Development Cooperation Organization. Lebanon
- Al-Abarah, Walid. (2022). Official Development Assistance and the Role of Donors in Conflict Situations in the Region - The Case of Yemen - Swedish International Development Cooperation Organization. Lebanon
- Al-Anzi, Yousef Daham, 2021, The Role of King Salman Center for Relief and Humanitarian Aid in Reducing the Effects of Crises and Disasters: (Case Study) from the Perspective of the Center's Employees, Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences
- Alaya, Musa, (2015), The Ineffectiveness of Foreign Aid to Developing Countries Between the Hammer and the Anvil, Arab Economic Research, Issue 69
- Al-Ghamdi, Ayman Al-Majdou, 2020, The Role of Saudi Soft Power in Achieving National Security: Humanitarian Aid as a Model, Master's Thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Maliki, Sadiq Abdul Hamid. (2021). The European Union and the Establishment of a New Approach to Foreign Aid, International Journal of Humanitarian Studies, King Salman Humanitarian Aid and Relief Center. Riyadh



- Al-Nadi, Mohammed (2021), The Legitimacy of International Humanitarian Intervention in Light of International Politics, Issue 5 International Journal of Humanitarian Studies, King Salman Humanitarian Aid and Relief Center. Riyadh
- Al-Qasari, Adel. (2020), Foreign Aid to the Kingdom of Saudi Arabia: The Desired Transformation - Asbar Forum, Monthly Report No. 69, Riyadh
- Al-Sanani, Muhammad Hamid Saeed. (2023). The Contribution of the King Salman Center for Relief and Humanitarian Action in Supporting Developing and Economically Distressed Countries: An Analytical Study from 2015-2022. Journal of the Islamic University for Sharia Sciences, Vol. 56, No. 205
- Al-Suhaibani, Saleh, (2020), Humanitarian Diplomacy in Disasters and Crises between Trends and Challenges, International Journal of Humanitarian Studies, Issue 1).
- Al-Yahya, Khaled Fustier, Natalie, (2011), The Kingdom of Saudi Arabia as a Donor of Humanitarian Aid, Global Public Policy Institute Research Paper No. 14
- Faraj, Anwar Mohammed, 2007, The Theory of Realism in International Relations (A Critical Comparative Study in Light of Contemporary Theories), Kurdistan Center for Strategic Studies, Sulaymaniyah
- Faraj, Maryam Abdul-Hay, 2023, The Impact of Foreign Aid on Developing Countries, Journal of Politics and Economics, Issue 20
- Kateb, Saud, 2021, Soft and Hard Power, Asbar Center Forum, Riyadh
- King Salman Humanitarian Aid and Relief Center, (2022), Humanitarian and Relief Aid Report 2015-2022, Media Center, retrieved from
- Mukhaddama, Mohammed, (2011), The Duty of Humanitarian Intervention, Dar Al-Muthanna for Publishing and Distribution
- National Platform: <https://www.my.gov.sa>
- Organization of Islamic Cooperation Festival, 2019, One Nation Unites in Cooperation on Goodness, Justice and Tolerance, Abu Dhabi
- Riyadh International Humanitarian Forum, 2023, The Development of Humanitarian Needs and Responding to Them, Riyadh
- Saudi Aid Platform: <https://data.ksrelief.org/Projects/AC>
- Saudi Development Fund, (2022), Annual Development Report, Media Center, Issue 10
- Saudi Development Fund, (2024), Saudi Fund for Development Newsletter, Media Center, Issue 14.
- Talal Banan, 2019, On the Issue of Political Geography, Okaz Newspaper. March 12
- Yücel, Acar, (2023), Natural Disasters and International Humanitarian Aid, Turkey Vision Research and Studies Center, Bilderm-Beyazit University, Turkey
- King Abdulaziz City for Science and Technology: <https://kacst.gov.sa>



**رسالة الهاشمي والكندي في الجدل بين الاسلام  
والنصرانية: إعادة تقييم لتاريخية الشخصيتين  
وأصالة النص**

**The Apology of al-Hashimī and al-Kindī in  
Dialogue between Islam and Christianity: re-  
Examination of the Reality of Persons and the  
Authenticity of Text**

إعداد

**د. عوض بن عبد الله بن سعد بن ناحي**

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك

قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم والآداب - جامعة نجران

**Dr. Awaḍ Abdullah Sa'ad Ibn Nahee**

Associate Professor of Islamic history

Department of Arabic Language and Literature - College of  
Science and Arts - Najran University

**Email: aaalasiri@nu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-010**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/٠٢ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٠٣ م

## المستخلص

يعد نص رسالة الجدل بين الهاشمي والكندي الذي وضعه مؤلف مجهول من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي أحد أقدم الكتب العربية التي تُرجمت إلى اللغة اللاتينية بعد القرآن الكريم على الإطلاق، وهو ما جعلها موضع اهتمام اللاهوتيين النصارى والمؤرخين منذ العصور الوسطى إلى يومنا هذا. إلا أن أصالة النص وحقيقة وجود شخصيتي الهاشمي والكندي ظلتا محل خلاف وجدل لم يُحسم رغم غلبة الرأي القائل بأن هذا النص صناعة غير أصيلة. غير أن نقاشات أصحاب هذا الطرح ظلت في معظمها رهينة نص الجدل نفسه، باستثناء استحضار إشارة البيروني النادرة عن هذا العمل أواخر القرن الرابع الهجري.

لذلك تتبنى هذه الدراسة منهج البحث التاريخي عبر دراسة جذور شخصيتي الهاشمي والكندي من خلال مصادر التراث الإسلامي والنصراني الشرقي - على حد سواء - للوصول إلى إجابة واضحة حول حقيقة وجودهما على أرض الواقع الحقيقي كما يزعم مؤلف نص الجدل، لأن ذلك سيعني بالضرورة الحكم على أصالة هذا النص. وقد خرجت الدراسة بنتيجة مفادها أن الهاشمي شخصية حقيقية ذات مكانة علمية واجتماعية رفيعة لكنه لم يعيش في عصر المأمون، بخلاف الكندي الذي يبدو أنه كان شخصية مصطنعة لا تمت إلى الواقع بصله، وهو ما ينفي أصالة نص الجدل برمته ويجعله في حكم النصوص الموضوعية في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري.

الكلمات المفتاحية: الإسلام - النصرانية - الهاشمي - الكندي - الجدل.

## Abstract

The Apology of al-Kindī, composed by an anonymous author during the 4th century AH/ 10th century CE, was one of earliest Arabic books to be translated into Latin after the Qur'an, which had brought the Apology's text to the attention of historians and theologians since medieval times to the present. The authenticity of the text of the Apology and al-Hashimī and al-Kindī as two real personalities have been questioned despite most views calim that the Apology's text seems fabricated. These views, however, remain hostage to the Apology's text itself most of the time, with exception of a rare reference by al-Bīrūnī in the late 4th century AH/ 10th century.

Therefore, the current study adopts the historical method to examine the roots of both al-Hashimī and al-Kindī figures throughout Muslim primary sources and oriental Christian literature alike, to conclude an evident answer for both men in which must be reflected to the Apology's text in terms of its authenticity. The study reaches a significant result, represented in the fact that al-Hashimī is a real person but he did not live in the reign of the Abbasid caliph al-Ma'mūn, unlike al-Kindī who is most probably fictional. All those facts must mean that the text of the Apology of al-Kindī appears unauthentic, which might have been written in the second half of 4th century AH/ 10th century CE.

**Key Words:** Islam – Christianity- al-Hashimī - al-Kindī – Apology.

## أولاً: مدخل

من بين مجاميع التراث العربي النصراني الذي حظي بالاهتمام دراسة وتحقيقاً ونشراً في الربع الأخير من القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي تظهر لنا رسالة في الجدل يدون صاحبها قصة صداقة بين شخصيتين عربيتين أولهما "رجل من نبلاء الهاشميين وأظنه من ولد العباس، قريب القرابة من الخليفة، معروفٌ بالنسك والورع والتمسك بدين الإسلام..." واسمه عبد الله بن إسماعيل الهاشمي. أما صديقه النصراني فقد كان ".... ذو أدب وعلم، كِندي الأصل مشهور بالتمسك بدين النصرانية، وكان في خدمة الخليفة وقريباً منه مكاناً"، واسمه عبدالمسيح بن اسحق الكندي من قبيلة كندة العريقة<sup>(١)</sup>، التي كان لها مجدها السياسي العريق في القرون التي سبقت الإسلام<sup>(٢)</sup>.

يتكون هذا العمل من مقدمة قصيرة عرّف فيها المؤلف المجهول، الذي صرّح أنه لن يذكر اسمه الحقيقي، بطرفي الجدل وطبيعة علاقتهما ببعض ثم أعقبها بسرد نص الجدل، الذي استهله على لسان الهاشمي برسالة في نحو عشرين صفحة يذكر فيها صاحبه الكندي ما يربطهما من علاقة شخصية طيبة دعت له لكتابة هذه الرسالة التي شرح فيها باختصار حقيقة الإسلام وموقفه من نبوة عيسى عليه السلام والتثليث ونحوها، ثم ختمها بدعوة الكندي للإسلام. أما رد الكندي الذي يقع في أكثر من مئة وأربعين صفحة، فقد كان أكثر تفصيلاً في تناول قضايا تمثل جوهر

(١) قبيلة عربية جنوبية عريقة تنسب إلى ثؤر (وهو كندة) عُفّر بن عدي بن الحارث بن مرة بن أدد بن زيد بن يشجب بن عريب بن كهلان بن سبأ. وقد ورد ذكرها في النقوش الجنوبية، حيث امتدت من حضرموت جنوباً إلى شمال وشرق الجزيرة العربية مروراً بنجد حيث أسست أول ممالكها القديمة في بلدة الفاو على طريق القوافل قبل أن تنتقل إلى غمر ذي كندة، ثم الحيرة حيث قُتل عمرو بن حجر آخر ملوك بنو آكل المزارع الأقوياء عام ٥٣١م. انظر: ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: حسن ناجي، (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ج ١، ص ١٣٦-١٤٣. أولندر، جونا، ملوك كندة من بني آكل المزارع، ترجمة: عبد الجبار المطلي، (بغداد: مطبعة الحكومة، ١٩٧٣م)، ص ٦٣-٢٠٨.

(٢) مجهول، رسالة عبد الله بن إسماعيل الهاشمي إلى عبدالمسيح بن إسحاق الكندي يدعوه بها إلى الإسلام ورسالة عبدالمسيح إلى الهاشمي يرد بها عليه ويدعوه إلى النصرانية، (لندن: مطابع كلبرت، ١٨٨٥م)، ص ٢.

<https://archive.org/details/0765pdf1484>



الخلاف بين الإسلام والنصرانية، مثل مفهوم التوحيد، والأنبياء، والكتب السماوية، والجنة، والنار، والصلاة، والتثليث، وغيرها. إلا أنه تضمن هجوماً حاداً على الإسلام، وانتقاصاً ظاهراً من القرآن الكريم، وطعنًا واضحاً في الرسول ﷺ. ليس مستبعداً أن تحدث مثل هذه المناظرات الدينية في ذلك العصر، فقد تحدثت عدة مصادر نصرانية عن وقوع مناظرات دينية في بلاط الخلفاء العباسيين والمأمون أحدهم، حيث كان مجلسه يعج بالأدباء، والأطباء، والفلاسفة، والمتكلمين<sup>(١)</sup>، وعلماء الدين، والمؤرخين وغيرهم من علماء في شتى الفنون معظمهم مسلمون وبخالفهم نصارى<sup>(٢)</sup>، ويهود وصابئة<sup>(٣)</sup>. لكن حقيقة الشخصيتين والزمن الذي عاشا فيها حسب مزاعم مؤلف نص الجدل يجعلنا نطرح سؤالاً جريئاً حول حقيقة نص الجدل برومته، فضلاً عن حقيقة طرفيه الرئيسيين أي الهاشمي والكندي. في ثنايا نص الجدل ثمة شخصيات ينص عليها المؤلف

(١) ويطلق على أتباعها هل الكلام أو المتكلمين وهم الذين اعتمدوا على الأدلة العقلية في إثبات القضايا الاعتقادية، ومن أشهر فرقها المعتزلة والأشاعرة. أبو ريان، محمد علي، الفكر الفلسفي في الإسلام: المقدمات العامة والفرق الإسلامية وعلم الكلام والفلسفة الإسلامية، (السويس: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م)، ص ٢٧٥.

(٢) هو عبد الله المأمون بن هارون الرشيد ولد عام ١٧٠هـ / ٧٨٦م لجارية خرسانية تُدعى مارجل، وبيع خليفة بعد مقتل أخيه الأمين عام ١٩٨هـ / ٨١٣م حيث استمرت خلافته ما يزيد على عشرين عاماً حتى وفاته في رجب ٢١٨هـ / أغسطس ٨٣٣م. وقد وُصف عصره بالعصر الذهبي للحضارة الإسلامية فازدهرت الحركة العلمية ونشطت حركة الترجمة، وتمتع أهل النعمة بمساحة تسامح واسعة مكنتهم من الإسهام في الحضارة الإسلامية على نحو لافت حيث برز منهم أطباء وعلماء في فنون معرفية متنوعة سنأتي على بعضهم في ثنايا الدراسة الحالية. انظر: الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري المعروف بتاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (مصر: دار المعارف، ط٢، ١٣٨٧هـ / ١٩٦٧م)، ج ٨، ص ٥٢٧ - ٦٥١. اليسوعي، وفيق نصري، أبو قرة المأمون: المجادلة، (بيروت: مركز التراث العربي المسيحي، ٢٠١٠م)، ص ٩٧ - ٢٤٥. طقوش، محمد سهيل، تاريخ الدولة العباسية، (بيروت: دار النفائس، ط٢، ١٤٣٢هـ / ٢٠١١م)، ص ١٢١ - ١٣٧.

Griffith, Sidney H., "Answers for the Shaykh: A 'Melkite' Arabic Text from Sinai and the Doctrines of the Trinity and the Incarnation in 'Arab Orthodox' Apologetics", The Encounter of Eastern Christianity with Early Islam, (Leiden & Boston: Brill, 2007), pp. 277-310. Taylor, David GK. "The Disputation between a Muslim and a Monk of Bēt Hālē: Syriac Text and Annotated English Translation." Christsein in der islamischen Welt: Festschrift für Martin Tamcke zum

60. Geburtstag (2015): 187-242.

(٣) فرقة دينية تُسمى بالصابئة المندائية يؤمن أتباعها بالخالق الواحد الأزلي، ويؤمنون بيهي عليه السلام نبياً لها، ويقصدون الكواكب والنجوم وخاصة القطب الشمالي، ويزعمون أنهم دينهم قديم من عهد آدم عليه السلام. وينتشر الصابئة اليوم بالعراق وبعض أجزاء إيران. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم، الملل والنحل، صححه وعلق عليه: أحمد فهمي محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م)، ج ٢، ص ٢٨٩ - ٢٩٤ - ٣٤٥.

المجهول، حيث يدّعي أن الهاشمي كان مقرباً للخليفة المأمون، وأنه اتصل بجاثليق كنيسة المشرق<sup>(١)</sup> "تيموثاوس الأول/ Timothy I"<sup>(٢)</sup>، (ت. ٢٠٧هـ / ٨٢٣م)، وناظره، فضلاً عن زعمه بأن عبدالمسيح كان أحد العاملين في بلاط الخليفة المأمون<sup>(٣)</sup>.

إضافة إلى ما سبق، فقد مر نص رسالة الجدل المزعومة برحلة طويلة من التداول والنسخ والترجمة منذ القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي حيث أشار لها لأول مرة قبل عام ٣٩٠هـ/ ١٠٠٠م أبو ریحان البيروني، (ت. ٤٤٠هـ / ١٠٨٤م)، في معرض حديثه عن تقديم القرايين البشرية في الديانات السماوية والوضعية قائلاً: "... وكذلك حكى عبد المسيح بن إسحاق الكندي النصراني عنهم (أي الصابئة) في جوابه على كتاب عبد الله بن إسماعيل الهاشمي أنهم يعرفون بذبح الناس، ولكن ذلك لا يمكنهم اليوم جهراً"<sup>(٤)</sup>. وبعد تلك الإشارة بأقل من قرن

(١) الجاثليق كلمة معربة عن السريانية لكنها ذات أصل يوناني وتعني كبير الأساقفة ويكون تابعاً للبطريرك. ومع انقسام الكنيسة السريانية إلى كنيستين شرقية في المداين وغربية في أنطاكية، أصبحت تستعمل للدلالة على بطريرك النصارى النساطرة في المشرق. انظر: الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، (بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥ م)، ص ٨٧١.

Wigram, William Ainger, An Introduction to the History of the Assyrian Church or The Church of the Sassanid Persian Empire 100-640 A.D, (London: Society for Promoting Christian Knowledge, 1910), pp. 90, 94, 101.

(٢) تيموثاوس أو تيموثاوس الأول أو الكبير أحد أشهر جثالة كنيسة المشرق النسطورية، أصله من "حدياب" (أربيل حالياً). ولد في النصف الأول من القرن الثامن الميلادي/ الثاني الهجري ونشأ وترعرع وتعلم تعليماً كنيسياً صارماً وتدرج في المناصب الكنسية حتى توج جاثليقاً (أو بطريركاً) على كافة كنائس المشرق النسطورية عام ١٦١ هـ / ٧٧٨م بعد خلافات كادت أن تعصف به، ولكنه بقي في منصبه هذا مدة طويلة، وعاصر خمسة خلفاء عباسيين، ووفد على بعضهم ابتداءً من محمد المهدي وانتهاءً بعبدالله المأمون الذي توفي في منتصف عهد عام ٢٠٧هـ / ٨٢٣م عن ٩٥ عاماً تقريباً. أشار له الجاحظ باسم "طيமானو" في معرض حديثه عن بعض فتاويه مما يشير إلى أنه كان معاصراً له. انظر: الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، الحيوان، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ)، ج ٤، ص ٢٧٣. المرجعي، توما، كتاب الرؤساء، ترجمة: البير ابونا، (بغداد: مطبعة ديانا، ط٢، ١٩٩٠م)، ص ١٦٣ - ١٦٧، ١٩٥، ٢٠٠ - ٢٠١، ٢٢٣ - ٢٢٤. ابن سليمان، ماري بن سليمان، أخبار بطارقة كرسي المشرق من كتاب المجلد، ترجمة: صليبا بن يوحنا، (روما: مطبعة رومية الكبرى، ١٨٩٩م)، ص ٧١. ابن مقي، عمرو، أخبار بطارقة كرسي المشرق من كتاب المجلد، (روما: ١٨٩٦م)، ص ٦١.

(٣) مجهول، رسالة الجدل، ص ٥.

(٤) البيروني، أبو ریحان محمد بن أحمد البيروني، الآثار الباقية عن القرون الخالية، (لايزيف: بروكهاوس، ١٨٧٨م)، ص ٢٠٥.



وتحديداً في عام ٥٣٦هـ / ١١٤٢م تقريباً، ترجم "بطرس الطليطلي / Peter of Toledo" <sup>(١)</sup>، (ت. ٥٥١هـ / ١١٥٦م)، رسالة الجدل إلى اللاتينية فحظيت بانتشار واسع واهتمام بالغ من علماء الجدل الأوروبيين في ذلك العصر، فضلاً عن الأثر الخطير الذي أحدثته في التصورات الأوروبية خلال العصور الوسيطة عن الإسلام والرسول ﷺ <sup>(٢)</sup>.

ونستنتج من هذه الرحلة التي مر بها نص الرسالة أمرين مهمين، أولهما: قدم هذه الرسالة حيث كانت بالفعل متداولة منذ القرن الرابع الهجري، حينما كانت الحركة الفكرية لا تزال في ذروة ازدهارها خلال العصر العباسي. وثانيهما: حفاوة الأوساط الكنسية النصرانية بهذا الحوار الديني وحرصها على ترجمته إلى اللاتينية لغة الكنائس الغربية في ذلك العصر المبكر من تاريخ الترجمة، ذلك أن هذا النص لعب دوراً فاعلاً ومؤثراً في صياغة موقف كثر من رجال تلك الكنائس الجدلي من الإسلام.

والحقيقة أن من يقرأ ويتعمق في التراث التاريخي الإسلامي والنصراني الشرقي بما فيها كتب التراجم والطبقات وفهارس الكتب وما في حكمها سيجد أنها لم تقصر في الترجمة لكثير من الشخصيات الدينية النصرانية التي عاشت في العصر العباسي، وخاصة أولئك الذين عملوا في بلاط الخلفاء العباسيين الذين يذكر مؤلف رسالة الجدل أن الكندي كان أحدهم. أما الترجمة

(١) ويلقب أحياناً ببطرس المعلم، لسعة اطلاعه في الثقافتين العربية واللاتينية. ورغم أن المعلومات المتوفرة عنه قليلة للغاية، لكن المؤكد أنه مستعرب أسباني ولد في مدينة طليطلة عام ٤٨٥هـ / ١٠٩٢م تقريباً ونشأ وتعلم وأتقن العربية، وكان أحد أعضاء فريق الترجمة الذي شكله "بطرس المبجل / Peter the Venerable" أسقف "دير كلوني / Cluny Abbey" في فرنسا لترجمة القرآن الكريم وعدة أعمال أخرى كان منها رسالة الجدل بين الهاشمي والكندي إلى اللاتينية عام ٥٣٦هـ / ١١٤٢م.

Kritzeck, James Aloysius, Peter the Venerable and Islam, (Princeton: Princeton University Press, 2015), 56- 58.  
González Muñoz, Fernando, "Peter of Toledo", in: Christian-Muslim Relations 600 - 1500, General Editor David Thomas (Brill, 2010), Consulted online on 26 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1877-8054\\_cmri\\_COM\\_23816](http://dx.doi.org/10.1163/1877-8054_cmri_COM_23816)

Burman, Thomas E., "The Influence of the Apology of Al-Kindī and Contrarietas alfolica on Ramon Lull's Late Religious Polemics, 1305-1313", Mediaeval Studies 53 (1991), pp. 197-228. Griffith, Sidney H., "Answering the Call of the Minaret: Christian Apologetics in the World of Islam", Redefining Christian Identity: Cultural Interaction in the , Theo Maarten van Lint ,Hendrika Lena Murre-van den Berg 'Middle East Since the Rise of Islam, ed. J. J. Van Ginkel (Leuven: Peeters Publishers, 2005), p.107. Ninitte, Florence, "The Contribution of the Speculum historiale to the History of the Latin Risālat al-Kindī and the Corpus Cluniacense", The Latin Qur'an, 1143-1500. Translation, Transition, Interpretation, ed. Cándida Ferrero Hernández and John Tolan, (Berlin & Boston: De Gruyter, 2021), pp.139 – 158.

للعلماء المسلمين وخاصة من سكن بغداد فهذه مسألة مفروغ منها، وقد تكفلت كتب التراجم والطبقات بالتيسير على كل باحث في هذا الباب.

ولذلك ستبنى هذه الدراسة منهجية متدرجة تبدأ بدراسة ما كُتِبَ عن هذا العمل وشخصيته الرئيسيتين (الهاشمي والكندي) في الدراسات المعاصرة للوصول إلى أهم استنتاجات تلك الدراسات والبناء عليها في المرحلة الثانية التي ستعتمد على منهج البحث التاريخي المقارن، والقائم على تتبع جميع ما كُتِبَ عن الهاشمي والكندي في المصادر التاريخية (الإسلامية والنصرانية) التي دُوِّنت خلال العصر العباسي، أو التي كُتِبَتْ لاحقاً مع بحث الظروف المحيطة بتلك الكتابات، والاستشهاد بشخصيات إسلامية و نصرانية تنطبق عليها نفس المعايير التي يقدمها مؤلف رسالة الجدل عن شخصية عبدالله بن إسماعيل الهاشمي كرجل علم و أحد أفراد البيت العباسي المقربين من الخليفة المأمون. وفي الناحية الأخرى سُنطبق نفس المنهجية على عبدالمسيح الكندي كشخصية عربية نصرانية نبيلة عملت في خدمة الخليفة، ولاهوتي ضليع في عقيدته وفي معرفة الإسلام، وصاحب مؤلفات معروفة عند الآخرين. كل ذلك يتطلب أيضاً مراعاة التسلسل الزمني الذي تطرح من خلاله الدراسة فرضية واضحة مفادها أن نص رسالة الجدل صناعة نصرانية متقدمة وجدت سبيلها للانتشار في مشرق العالم الإسلامي قبل أن يكمل البيروني تأليف كتابه الشهير "الأثار الباقية". لكن ذلك كله في النهاية يهدف إلى دراسة حقيقة وجود شخصيتي الهاشمي والكندي الذي سيفضي بالضرورة إلى إثبات أو نفي أصالة نص الجدل.

### ثانياً: رسالة الهاشمي والكندي في البحث التاريخي المعاصر

نالت رسالة الجدل اهتمام قائمة طويلة من الباحثين بداية من الباحث الأسكتلندي "وليم موير / William Muir" (ت. ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م) الذي ترجم الرسالة ونشرها عام ١٨٨٢م/ ١٢٩٩هـ (تقريباً)<sup>(١)</sup>. كما نشر مقالاً عن رسالة الجدل ذهب فيه إلى أنها نص أصيل وأن عبدالمسيح والهاشمي شخصيتان حقيقيتان، وأنها عاصرا المأمون معتبراً أن نص البيروني السابق

(١) Muir, William, The Apology of al-Kindy: written at the court of al Māmūn (circa AH 215; AD 830), in defence of Christianity against Islam. With an essay on its age and authorship read before the Royal Asiatic Society, (London: <https://archive.org/details/apologyofalkindy00abdarich/page/vi/mode/2up> Smith Elder, Waterloo Place, 1882), pp. 1 -59.



أقوى دليل على استنتاجه هذا<sup>(١)</sup>. إلا أن من درس هذا العمل بعد نشره اختلفوا حول أصالة النص وحقيقة شخصيتي الهاشمي والكندي بين مؤيد لـ "موير" وآخر لا يتفق معه. ولعل الشيخ نعمان الألوسي أول من أفرد له رداً مستقلاً وشكك في حقيقة الشخصيتين (الهاشمي والكندي) واصفاً إياهما بـ "هي بن يي"<sup>(٢)</sup>. ثم أتى بعده بقليل المستشرق الإنجليزي "توماس أرنولد/ Thomas Walker Arnold" (ت. ١٣٤٩هـ / ١٩٣٠م) ليكون أول مستشرق غربي يثير الشكوك حول رسالتي الكندي والهاشمي. لكن الشك الذي اثاره انحصر في مسألة وحيدة تتمحور حول ما إذا كان نص جواب الكندي وصل إلينا كاملاً أم لا؟ دون أن يشك لحظة واحدة في حقيقة وجود الشخصيتين أيام الخليفة المأمون أو حتى في الحوار نفسه الذي اعتبره أحد أهم نماذج الحوار الإسلامي - النصراني في ذلك العصر<sup>(٣)</sup>.

إلا أن "الفونس منجانا/ Alphonse Mingana" (ت. ١٣٥٦هـ / ١٩٣٧م) الذي جاء بعد "أرنولد" بسنوات قليلة لم يساوره الشك في أصالة الرسالتين وحقيقة شخصياتهما الرئيسيتين، مؤكداً على أن رسالة الجدل تُظهر بلا شك أن "الكندي" كان نسطوري المذهب (Nestorian)<sup>(٤)</sup>.

(١) Muir, William. "The Apology of Al Kindy. An Essay on Its Age and Authorship." The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland 14, no. 2 (1882), p. 16. <http://www.jstor.org/stable/25196908>.

(٢) الألوسي، نعمان بن محمد، الجواب الفسيح لما لفقّه عبدالمسيح، تحقيق: أحمد حجازي السقا، (القاهرة: دار البيان العربي، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م)، ج ١، ص ٣٤، ٣٨ - ٣٩. و "هي بن يي" مثل يقال لمن لا يُعرف أو للشخص المجهول، وهي أقرب إلى ما يقال اليوم "فلان بن فلان". انظر: الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، (دار ومكتبة الهلال، د. ت)، ج ٨، ص ٣٢٦.

(٣) Arnold, Thomas Walker, The preaching of Islam: a history of the propagation of the Muslim faith, (London: Constable, 1913), pp. 83- 84, 435.

وانظر الترجمة العربية: أرنولد، توماس وولكر، الدعوة إلى الإسلام: بحث في تاريخ نشر العقيدة الإسلامية، ترجمة وتعليق: حسن إبراهيم حسن وعبدالمجيد عابدين وإسماعيل النحراوي، (القاهرة: مطبعة النهضة المصرية، ١٩٧٠م)، ص ١٠٣ - ١٠٥، ٤٧٦.

(٤) هم أتباع عقيدة بطريك القسطنطينية نسطور أو "نسطوريوس/ Nestorius" الذي رفض قرارات مجمع أفسس عام ٤٣١م ونادى بالإيمان بعقيدة ملخصها أن للمسيح عليه السلام طبيعتين وهما: جوهر إلهي وهو الكلمة، وجوهر بشري وهو يسوع، وأصبح أتباع هذه العقيدة يُدعون بالنساطرة حيث انتشروا في بلاد الرافدين والجزيرة والحضبة الإيرانية وشرق وجنوب غرب الجزيرة العربية وكانت كنيستهم تُعرف بكنيسة المشرق، حيث اتخذت من المدائن ثم بغداد مقراً لها حيث انتشروا في بلاد

لتوظيفه معتقدات نسطورية صريحة في ثنايا رسالة الجدل مثل عقيدة "التجسد"، و"نوم لعازر/ Sleep of Lazarus"<sup>(١)</sup>، والتسبيحة النسطورية "تبارك الذي خلق النور"<sup>(٢)</sup>. والحقيقة أن لرأي "منجانا" حول نسطورية الكندي ما يبرره، ذلك أن مؤلف رسالة الجدل أقر بأنه من أتباع هذه الطائفة بالفعل، فضلاً عن أن الباحث نفسه (أي منجانا) قادم من نفس البيئة الكنسية واللاهوتية، لكنه في تصورنا غير كاف للتأكيد على أن مؤلف الرسالة شخص حقيقي اسمه "عبدالمسيح الكندي".

هذا الطرح يرفضه جملة وتفصيلاً "محمد البكري" الذي طرح عدة تساؤلات حول رسالة الجدل برمتها وشخصياتها الرئيسيتين (الهاشمي والكندي)، حيث يرى أن رسالة الجدل لا تنتمي إلى عصر المأمون ولا إلى القرن الثالث الهجري، بل إن كاتبها نصراني استغل ما ذكره البيروني عن نص الجدل لينحل عليه هذا النص، مرجحاً أن "...الرسالتين قد وُضعتا بعد القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي وأريد دسهما على القرن الثالث (الهجري)"<sup>(٣)</sup>. غير أن البكري لم يحسم شكوكه حول شخصيتي الهاشمي والكندي حيث اكتفى بالتأكيد على أنه لا يوجد "... في

=الرافدين وإيران. انظر: أبونا، ألبير، تاريخ الكنيسة، الجزء الأول، من انتشار المسيحية حتى مجيء الإسلام، (بيروت: دار المشرق، ط ٥، ٢٠٠٧م)، ص ٦٠ - ٦٤.

Baum Wilhelm and Dietmar W. Winkler, The Church of the East: A Concise History, (London and New York: Routledge Curzon, 2003), pp. 1- 5.

(١) القديس لعازر / Lazarus of Bethany شخصية مرتبطة بالسيد المسيح عليه السلام، وأشار إليها إنجيل يوحنا على أنه أحد أتباع السيد المسيح الذي أعاد إحياءه من القبر بعد أربعة أيام قضاها فيه لكن "لعازر" اغتيل بعد ذلك بقليل ليصبح في عداد شهداء الكنيسة الأوائل.

Heller, B., "Lazarus", in: Encyclopaedia of Islam, Second Edition, Edited by: P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel, W.P. Heinrichs, (Brill, 2012). Consulted online on 21 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_4657](http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_4657). Jefferson, Lee M., "Lazarus", in: Brill Encyclopedia of Early Christianity Online, General Editor David G. Hunter, Paul J.J. van Geest, Bert Jan Lietaert Peerbolte (Brill, 2018). Consulted online on 21 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/2589-7993\\_EECO\\_SIM\\_036592](http://dx.doi.org/10.1163/2589-7993_EECO_SIM_036592)

Mingana, Alphonse, Woodbrooke Studies: Christian Documents in Syriac, Arabic and Garshūni, (Cambridge: (٢) Heffer, & Sons Limited, 1928), vol. 2, p. 12.

(٣) البكري، محمد حمدي، "رسالة الهاشمي الى الكندي ورد الكندي عليه"، مجلة كلية الآداب: جامعة فؤاد الأول (القاهرة حالياً)، ٩٤، مج ٩، ج ١ (١٩٤٧): ص ٢٩ - ٤٩.



المصادر الأخرى مع الأسف ما يهدينا إلى شخصية هذين الكاتبين اللذين ورد اسمهما عند البيروني<sup>(١)</sup>.

إلا أن "لويس ماسنيون/Louis Massignon" (ت. ١٤٠٣هـ / ١٩٦٢م) يرفض ما ذهب إليه "موير"، و"أرنولد"، و"منجانا"، حيث يعتقد أن رسالة الجدل كُتبت بعد عام ٣٠٠هـ / ٩١٢م، مرجحاً أن يحيى بن عدي<sup>(٢)</sup> (ت. ٣٦٤هـ / ٩٧٤م) يقف وراء تأليفها<sup>(٣)</sup>. وهو ترجيح لا يتفق معه "جيرارد تروبو / Gérard Troupeau" الذي استشهد باستنتاجات المستشرق الألماني "جورج جراف / Georg Graf" (١٣٧٥هـ / ١٩٥٥م) حول نص رسالة الجدل، حيث لاحظ أن مؤلفها اقتبس مسائل جوهرية من رسالة "الثالوث المقدس" التي كتبها "أبو رائطة التكريتي"<sup>(٤)</sup>، وتحديداً في موضوعي "الصفات الإلهية"، و"وحدانية الله" التي تضمنتها رسالة الجدل، مرجحاً أن ذلك وقع بعد وفاة "أبي رائطة"<sup>(٥)</sup>. بقي أن نشير هنا إلى أن "جراف" شكك في انتماء مؤلف رسالة الكندي للمذهب النسطوري بسبب تناقضه الحاد مع رأي الجاثليق "طيموثاوس الكبير"

(١) البكري، رسالة الهاشمي، ص ٤٧.

(٢) أبو زكريا يحيى بن عدي بن حميدة التكريتي، فيلسوف ومترجم ومتكلم وعالم دين نصراني من أتباع الكنيسة يعقوبية بتكريت التي ولد بها سنة ٢٨٠هـ / ٨٩٣م، ثم انتقل إلى بغداد حيث نشأ وتعلم قبل أن يبرز في التأليف والترجمة وعلوم الفلسفة والمنطق حيث انتهت إليه رئاسة الفلسفة العربية الإسلامية على حد تعبير النديم وابن أبي أصيبعة. توفي في بغداد عام ٣٦٤هـ / ٩٧٤م عن عمر ناهز الحادية وثمانين عاماً. انظر: النديم، محمد بن اسحق، كتاب الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء ما صنفوه من الكتب، تحقيق: أئمن فؤاد السيد، (لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م)، مج ٢، ص ٢٠٢-٢٠٣. ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم بن خليفة، عيون الأئباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، (بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ت)، ص ٣١٧-٣١٨.

(٣) Troupeau, G. "al-Kindī, 'Abd al-Masīh". In P. Bearman (ed.), *Encyclopaedia of Islam New Edition Online* (EI-2 English), (Leiden & Boston: Brill, 2012) doi: [https://doi.org/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_4378](https://doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_4378) [Accessed 03 July 2024]

(٤) هو حبيب بن خدمة التكريتي وكان فيلسوفاً أرسطوطالياً يعقوبي المذهب. عاش في تكريت إلى نهاية الربع الأول من القرن التاسع الميلادي، له رسائل في المنطق والفلسفة واللاهوت ولعل أشهرها رسالته في الثالوث المقدس. انظر: برصوم، إغناطيوس أفرام، اللؤلؤ المنتثر في تاريخ العلوم والآداب السريانية، (حلب: التراث السرياني، ١٩٩٦م)، ص ٣٣٢.

Keating, S., Toenies, "Abū Rā'ita I-Takrītī", *Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 1: (600-900)*, ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala, (Leiden & Boston: Brill, 2009), pp 567 - 581.

Van Koningsveld, Peter S., "The Apology of al-Kindi", *Religious Polemics in Context*, (Leiden: Brill, 2005), p. 81. (٥)

الذي أقر في حوارهِ الديني مع الخليفة العباسي المهدي<sup>(١)</sup> بنوهُ محمد ﷺ، على خلاف مؤلف رسالة الجدل الذي عبّر عن تطاوله السافر على مقام الرسول ﷺ<sup>(٢)</sup>.

ويختلف رأي "جراف" مع "جورج تارتار / Georges Tartar" الذي تبني رأي "منجنا" السابق ولم يساروه شك في أنهما شخصيتين حقيقتين تبادلا بالفعل رسالتين في الجدل بين الإسلام والنصرانية في زمن ازدهرت فيه مثل هذه الحوارات وبتشجيع من خلفاء بني العباس، وفي مقدمتهم المأمون رغم أن ما توفر لديه من مخطوطات للرسالتين يفصح عن اضطراب واضح في اسمي الهاشمي والكندي<sup>(٣)</sup>. هذا الرأي رفضه إجمالاً "فؤاد سركين" في معرض ترجمته لـ "عبد المسيح بن إسحاق الكندي"، وكأنه يتبنى رأي "الألوسي"، فقد وصل إلى نتيجة مفادها أن نص الجدل "... غير حقيقي وأنه موضوع، فهو من صنع مسيحي في عصر المأمون، ويظن أنه أُلّف في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي..."<sup>(٤)</sup>.

عاود "نيومان/ Newman" تسليط الاهتمام على نص الجدل مطلع تسعينيات القرن المنصرم، إلا أنه لم يختلف مع "موير"، و"أرنولد"، و"منجنا" في أصالة النص إجمالاً، بل لم يردوه الشك في انتماء مؤلف رسالة الكندي إلى المذهب النسطوري، لكنه أقر بأن كلا الشخصيتين

(١) هو أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن محمد بن علي بن عبدالله بن العباس، ولد ببلدة الحميمة بالشام عام ١٢٦هـ/ ٧٤٤م، عينه والده عام ١٤٧هـ/ ٧٦٤م ولياً للعهد قبل أن يخلفه في الحكم هام ١٥٨هـ/ ٧٧٥م حيث حكم إحدى عشر سنة حتى وفاته عام ١٦٩م/ ٧٨٥م. وقد عُني بإحداث كثير من الإصلاحات في عهده فأطلق المساجين خاصة العلويين وأسترضى أهل الحجاز والشام، وقام بتوسعة الحرمين الشريفين وعمر طرق الحج والتجارة، وبنى المدارس والمستشفيات وغيرها. الطبري، التاريخ، ج ٨، ص ١٠٨ - ١٨٨. طقوش، الدولة العباسية، ص ٧٥ - ٧٦.

(٢) مجهول، رسالة الجدل، ص ٤٢ وما بعدها. وحديثاً ظهرت دراسة جديدة تبحث في اعتراف طيموثاوس بنوهُ محمد ﷺ في ضوء التراث النصراني. انظر:

Tieszen, Charles, "Patriarch Timothy I and the Prophethood of Muhammad: A Re-Appraisal." Islam and Christian-Muslim Relations, (July 2024), pp. 1-13. doi:10.1080/09596410.2024.2378616.

(٣) تارتار، جورج، "حوار إسلامي مسيحي: رسالة الهاشمي ورسالة الكندي"، أطروحة دكتوراة، (ستراسبورغ: جامعة العلوم والإنسانية - معهد اللاهوت البروتستانتي، ١٩٧٧م)، المقدمة: يا - م.

Keating, Sandra Toenies, Defending the People of Truth in the Early Islamic Period: The Christian Apologies of Abū Rāṭah. Vol. 4. (Leiden & Boston: Brill, 2006), p. 79.

(٤) سركين، فؤاد، تاريخ التراث العربي، نقله إلى العربية: د محمود فهمي حجازي، راجعه: د عرفة مصطفى ود. سعيد عبد الرحيم، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م)، ج ٤، ص ٥٥.



(الهاشمي والكندي) كانتا على الأرجح اسمين مستعارين بدليل استخدام اسمي "إسماعيل" و"إسحاق"، ابني "إبراهيم" عليه السلام، واللذان يحظيان بمكانة كبيرة في الإسلام والنصرانية<sup>(١)</sup>. بينما اكتفى "العسري" باستعراض بعض الآراء السابقة التي ناقشت أصالة "رسالة الجدل" من الطرفين المؤيد والمعارض دون أن يبدي رأياً محدداً تجاه هذا الخلاف رغم أن سياق حديثه يوحي أن هذه الرسالة من تأليف عبدالمسيح الكندي<sup>(٢)</sup>. لكنه عاد في دراسة أخرى ليتبنى أطروحة "موير"، و"أرنولد"، و"منجانا" القائلة بأن عبدالمسيح شخصية حقيقية، معتبراً أن فرضية "البكري" التي تناولناها سابقاً لا تكفي "...للتشكيك في زمن تأليف الرسالة، ولا في التحقق التاريخي لوجود صاحبها..."<sup>(٣)</sup>.

غير أن دراسات لاحقة عاودت بحث نفس السؤالين الرئيسيين (أصالة النص، وحقيقة الشخصيتين)، ومن ذلك دراسة الهولندي "بيتر فان كونينكسفيلد" *Peter van Koningsveld* الذي رجح أن رسالة الجدل كتبها مؤلف نصراني ينتمي للمدرسة الخلقونية الأرثوذكسية في النصف الثاني للقرن الثالث الهجري / التاسع الميلادي<sup>(٤)</sup>، لكن هوية هذا المؤلف تبقى مجهولة على حد تعبيره<sup>(٥)</sup>. ولم يتعد "جريفث" Griffith، و"بوتيني/Bottini" عن هذا الاستنتاج حيث يتفقان على أن شخصيتي الهاشمي والكندي مجرد اسمين مستعارين وغير حقيقيين اختلقهما مؤلف

(١) Newman, N.A., The early Christian-Muslim dialogue: A collection of documents from the first three Islamic centuries (632-900 A.D.), translations with commentary, (Hatfield, Pennsylvania: 1993), pp. 367.

(٢) العسري، محمد عبدالواحد، "خطاب الغيرية الدينية في رسالة عبدالمسيح بن إسحاق الكندي"، أعمال ندوة خطاب الغيرية: النظرية والتطبيق، تطوان: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبدالمالك السعدي، (١٩٩٧)، ٤٦ - ٧٥.

(٣) العسري، محمد عبدالواحد، الإسلام في تصورات الاستشراق الإسباني: من ريموندس لولوس الى أسين بلاثيوس، بيروت: دار المدار الإسلامي، (٢٠١٥)، ص ١١١.

(٤) مصطلح يُطلق على طائفة النصارى التي قبلت بقرارات مجمع خلقدونية سنة ٤٥١ م حول طبيعة المسيح عليه السلام، ثم عرفوا لاحقاً بالملكانيين أو الملكانيين، حيث أصبحوا تابعين لكنيسة أنطاكية (ثم القسطنطينية) الخاضعة للإمبراطورية البيزنطية ويقول أتباع هذه الكنيسة أن للمسيح طبيعتين طبيعة إلهية وطبيعة بشرية اتحدتا في جسد المسيح. الحوري، اسحق أرملة، الملكيون بطريقتهم الأنطاكية ولغتهم الوطنية والطقسية، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٣٦م)، ص ٣ - ٧.

زيات، حبيب زيات، الملكيون في الإسلام، (لبنان: المطبعة البولسية، ١٩٥٣م)، ص ١ - ٩.

(٥) Koningsveld, The Apology, p. 83- 84.

العمل المجهول، والذي يشير إلى انتمائه لإحدى الكنائس الشرقية<sup>(١)</sup>. إلا أن "عبد المجيد الشرفي"، و"رضوان السيد" كانت أكثر وضوحاً في حسم هذه المسألة حينما رجّحا أن من ألف رسالة الجدل نسطوري المذهب في "... في القرن العاشر الميلادي..."<sup>(٢)</sup>. وهو ما يتفق معه جزئياً أحد الباحثين الذين تناولوا رسالة الجدل في ضوء موقع اللغة العربية من تلك المناظرات حينما شكك أصلاً في مصداقية تلك المراسلات رغم زعمه أن "عبدالمسيح الكندي" ينتمي مذهبياً إلى كنيسة المشرق النسطورية ومن المقربين إلى بلاط الخلافة العباسية<sup>(٣)</sup>. كل هذه الآراء التي شككت في شخصيتي الكندي والهاشمي تجد ترحيباً في مجملها عند "كينغ/Keating"، إلا أنها ذهبت إلى ما هو أبعد حينما زعمت أنه "لا يعرف أي شيء عن مؤلفيها أو حتى مناسبة كتابتها" وكأنها هنا تعيد نفس استنتاجات "محمد البكري" السابق ذكرها<sup>(٤)</sup>. غير أن "إميليو بلاتي / Emilio Platti" أعاد تبني أطروحة "موير" السابقة حينما زعم أنه لا يوجد سبب للتشكيك في أن الهاشمي والكندي كانا من كبار الشخصيات في بلاط المأمون، معتبراً أن الحجج التي قدمها ويليام "موير" مقنعة للغاية<sup>(٥)</sup>.

(١) Griffith, Sidney H., The Church in the Shadow of the Mosque: Christians and Muslims in the World of Islam,

Bottini, Laura, "Apology of al-Kindi", Christian-Muslim relations: (Princeton: Princeton University Press, 2008), p. 87. a bibliographical history: Volume 1:(600-900), ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala. (Leiden & Boston: Brill, 2009), p. 585- 590.

(٢) الشرفي، عبد المجيد، الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع /العاشر، (بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م)، ص ١٥٧. السيد، رضوان، "التفكير الإسلامي في المسيحية: الجدل والحوار والفهم المختلف في العصور الوسطى"، مجلة التفاهم، س١٢، ٤٦٤ (٢٠١٤)، ١٥١ - ١٧٤.

(٣) "The Theme of Language in Christian-Muslim Discussions in the 'Abbāsīd Period: Some Christian Views", The character of Christian-Muslim encounter: essays in honour of David Thomas. Vol. 25. ed. Douglas Pratt, Jon Hoover, John Davies, John Chesworth, (Leiden & Boston: Brill, 2016), p. 89.

(٤) Keating, Sandra Toenies, " 'Abd al-Masīḥ al-Kindī, Apology", The Bloomsbury Reader in Christian-Muslim Relations, 600–1500, ed. Thomas, David, (London & New York & Dublin: Bloomsbury Academic, 2022), p. 76.

(٥) Platti, Emilio, "Criteria for Authenticity of Prophecy in 'Abd al-Masīḥ al-Kindī's Risāla", Books and Written Culture of the Islamic World, (Leiden: Brill, 2015), p. 6- 7. Platti, Emilio, "'Abd al-Masīḥ al-Kindī on the Qur'an", Arab Christians and the Qur'an from the Origins of Islam to the Medieval Period, (Leiden: Brill, 2018), p. 66.



نختم هذه السلسلة الطويلة من الدراسات بما طرحه "عبد العزيز الحميدي" حول هذا الموضوع في مبحث مستقل ناقش فيه حقيقة الشخصيتين قبل سنوات قليلة، حيث تبني رأي "الألوسي" القديم، وفي رأيه فإن شخصاً اسمه عبدالمسيح هو من "صَنَعَ الرسالة المزعومة من الهاشمي ليتولى الرد عليها"، لكنه ليس عبدالمسيح الكندي بل كان على الأرجح "عبدالمسيح بن الصلت الأنباري الكندي"، إضافة إلى أن عبدالله بن إسماعيل الهاشمي حسب تصوره "شخص لا وجود له" <sup>(١)</sup>. افتراضات الحميدي وإن كانت محل اختلاف في تصور الباحث، لكنها تستحق أن تكون جزءاً من النقاش الذي ستناوله الدراسة حول شخصيتي الهاشمي والكندي في مباحث الدراسة القادمة.

وهكذا سنجد أن كل ما سبق من دراسات ترجح كفة الآراء التي شككت بحقيقة شخصيتي الهاشمي والكندي مما يترتب عليه بالضرورة الشك في أصالة نص الجدل نفسه. لكن جل هذه الشكوك غاصت كثيراً في تفاصيل رسالة الجدل لإثبات زيف النص وشخصيتي الهاشمي والكندي أكثر من البحث في التراث التاريخي المعاصر لهما سواء الإسلامي منه أو النصراني. نستثني من ذلك إشارة البيروني المهمة وترجمة الطليطلي المتقدمة والتي كانتا أشبه بالحجة المضادة لكل محاولات إثبات زيف نص الجدل، فضلاً عن توظيف أطروحات بعض كبار اللاهوتيين النصارى في الاستدلال على صناعة الشخصيتين.

### ثالثاً: الهاشمي في السرد التاريخي

إن المتمعن لنص الجدل يجد أن كاتبه استحضر الأحوال الاجتماعية والفكرية فضلاً عن الشخصيات الفاعلة في ذلك العصر بداية من المأمون نفسه، وجاثليق كنيسة المشرق " طيموثاوس الكبير"، فضلاً عن الهاشمي والكندي كما سيرد في ثنايا هذه الدراسة. والذي لا شك فيها أن مؤلف نص الجدل وظّف حقيقة مهمة تميز بها العصر العباسي تتمثل في ازدهار الجدل الديني بين الإسلام والنصرانية، أو بين أتباع الكنائس النصرانية الشرقية (النساطرة/Nestorians)، واليعاقبة/

(١) الحميدي، عبدالعزيز بن أحمد، موقف كبار القساوسة من القرآن الكريم، (الطائف: دار الطرّفين، ط ١، ١٤٣٨هـ)، ص ١٣٩ وما بعدها.

Jacobites<sup>(١)</sup>، والملكانيين / Melkites)، وربما شمل ذلك الجدل اتباع النصرانية واليهودية والزرادشتية<sup>(٢)</sup> وغيرها من الطوائف الأخرى<sup>(٣)</sup>. كل ذلك كان نتيجة أكثر من سبب، يأتي في مقدمتها مساحة التسامح وتشجيع حوار الأديان الذي تبنته الخلافة العباسية، فضلاً عن ازدهار حركة نقل علوم الفلسفة والمنطق حيث تسربت أدبيتها إلى أعلام الجدل الديني في ذلك الوقت<sup>(٤)</sup>. هذا الواقع يجعلنا نتفهم سبب ظهور رسالة الجدل، إذ سنجد حالات مماثلة لصناعة نصوص متأخرة لحوادث متقدمة مثل بعض مكاتبات الرسول ﷺ لنصارى نجران، ويهود اليمن، ويهود مقنا، والشروط العمرية وغيرها<sup>(٥)</sup>.

(١) اليعقوبية حركة تجديد ظهرت داخل المذهب المونوفيزي على يد أسقف الرها يعقوب البرادعي (توفي سنة ٥٧٨م) ويقول أتباع المذهب اليعقوبي بالطبيعة الإلهية الواحدة للسيد المسيح عليه السلام، وانتشروا في الشام ومصر والحبشة وجنوب الجزيرة العربية وغيرها وأصبحت كنيسهم تُعرف بالكنيسة السريانية الأرثوذكسية. انظر: العايب، سلوى الحاج صالح، المسيحية العربية وتطوراتها من نشأتها إلى القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي)، (بيروت: دار الطليعة، ط٢، ١٩٩٨م)، ص ٢٨.

Rist, Josef (Würzburg), "Monophysitism", Brill's New Pauly, Antiquity volumes edited by: Hubert Cancik, Helmuth Schneider, English Edition by: Christine F. Salazar, Classical Tradition volumes edited by: Manfred Landfester, English Edition by: Francis G. Gentry, (Leiden: Brill, 2006). Consulted online on 1st June 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347\\_bnp\\_e809120](http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e809120)

(٢) نسبة إلى زرادشت الذي بشر بما في كتابه "الأفستا"، وتعرف أيضاً بالمجوسية نسبة إلى عبادة النار، وهي واحدة من أقدم الأديان الوضعية التي ظهرت في إيران قبل أكثر من ٣٥٠٠ عام، وتقوم فكرة هذه الديانة على الصراع بين الخير والشر حيث ترمز النار إلى النور بينما يرمز الظلام إلى الشر. الشهرستاني، الملل والنحل، ج٢، ص ٢٥٧ - ٣٦٨.

(٣) فيه، جان موريس، أحوال النصارى في خلافة بني العباس، ترجمة: حسني زينه، (بيروت: دار المشرق، ط١، ١٩٩٠م)، ص ٧٥ - ٨١، ٩٧.

(٤) موريس، المرجع نفسه، ص ٨٤، ١١٩.

(٥) ومن تلك الكتب نسخة تضمنها تاريخ سعرت النسطوري لأحد عهود الرسول ﷺ لنصارى نجران، وما عُرف بشروط العهدة العمرية التي يرجح عدد من الباحثين أنها من النصوص الموضوعية التي لا تنتمي إلى عصرها. للمزيد انظر: شيخو، لويس شيخو اليسوعي، "عهود نبي الإسلام والخلفاء الراشدين للنصارى"، مجلة المشرق، السنة الثانية عشرة، ص ٦٠٩ - ٦١٨، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، ١٩٠٩م)، ص ٦١٦. شير، المطران أدّي شير، تاريخ كلد وآثور، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، ٢٠٠٧م)، ج١، ص ٢٨٠. حميد الله، حميد الله، محمد، الوثائق السياسية لعصر النبوة والخلافة الراشدة، (بيروت: دار النفائس، ط٤، ١٤٠٧هـ)، ص ١٢١، ١٨٠، ٢٢٦. ترتون، أ. س.، أهل الذمة في الإسلام، ترجمة: حسن حبشي، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٩٩٤م)، ص ٦ - ٨. احتلائي، عبدالله سعد، النصارى في ضوء النص الديني (الشروط العمرية أنموذجاً)، أطروحة ماجستير غير منشورة في التاريخ الإسلامي،



لعل المتتبع لما دَوَّنته المصادر القديمة والمراجع الحديثة سيجد الكثير من جذور رسالة الجدل وأطرافها الرئيسية، حيث تعود أقدم إشارة لها إلى ذلك النص الذي سجله البيروني في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري كما سبق أن أشرنا<sup>(١)</sup>. ومن المعلوم أن كتاب البيروني هذا كان عبارة عن عمل موسوعي في تاريخ الأديان والمجتمعات والتقاليد وهو ما أتاح له إيراد هذه الإشارة النادرة. بل إن هذه الإشارة المهمة تؤكد أن رسالة الجدل كُتبت قبل عام ٣٩٠هـ/ ١٠٠٠م، والأرجح أنه دَوَّن فيما بعد منتصف القرن الرابع الهجري وهو ما سنوضح سببه لاحقاً.

أما عن أهم الأطراف الحاضرة في الرسالة، ونعني هنا الخليفة العباسي وجائليق كنيسة المشرق "طيموثاوس"، فسنجد أن المؤلف المجهول كان واعياً بمعاصرتهم لبعضهما لمدة لا تقل عن عشر سنوات، إذ لا يختلف من أَرخ لتلك الحقبة على أن المأمون تولى الخلافة عام ١٩٨هـ/ ٨١٣م، أي أنه عاصر الجائليق عشر سنوات قبل وفاة الأخير عام ٢٠٧هـ/ ٨٢٣م. ولكن هل يكفي ذلك كله للقبول بصحة الرسالة والتسليم بحقيقة شخصيتي الهاشمي والكندي؟!

تبدأ الإجابة على هذا التساؤل من تتبع ما أوردته المصادر التاريخية الإسلامية والنصرانية عن عبدالله بن إسماعيل الهاشمي. ولعل من المناسب هنا استحضار واحد من أهم تأويلات الحميدي السابقة التي اعترف فيها بأنه بحث "... في كتب التراجم وأنساب بني العباس واحفادهم وكتب التواريخ فلم أعثر على أحد بهذا الاسم مطلقاً"<sup>(٢)</sup>. والحقيقة أن من يبحث في كتب التاريخ والتراجم والطبقات أو حتى كتب الأنساب التي عُنت بقبيلة قريش، وترجمت لكثير من الشخصيات الهاشمية التي عاشت في العصر العباسي الأول حتى نهايته، سيجد أنها لم تنص على "عبدالله بن إسماعيل الهاشمي" وهو ما يجعل الحميدي محقاً إلى حد بعيد، بدليل أن

= (جامعة الكويت: كلية الدراسات العليا، ديسمبر ٢٠١٤م)، ص ١١١.

Tritton, A. S, The Caliphs and Their Non-Muslim Subjects a Critical Study of the Covenant of 'Umar, (Oxford University Press, 1930), p. 10. Wood, Philip, The Chronicle of Seert, Christian Historical Imagination in Late Antique Iraq, (Oxford: Oxford University Press, 2013), p. 151.

(١) البيروني، الآثار الباقية، ص ٢٠٥.

(٢) موقف كبار القساوسة، ص ١٣٩.

البلاذري (ت. ٢٧٩هـ / ٨٩٢م) الذي خصصاً مجلداً كاملاً ترجم فيه لفروع البيت العباسي حتى أيام المأمون لم يأت على ذكر عبدالله بن إسماعيل الهاشمي<sup>(١)</sup>.

لكن المرء بالانتقال إلى المصادر المدونة بعد البلاذري، وخاصة من القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي وما يليه، سيجد أن ما تسجله من تفاصيل دقيقة تتباين تماماً مع ما ذهب إليه الحميدي. فقد أورد أبو بكر الصولي<sup>(٢)</sup> (ت. ٣٣٦هـ / ٩٤٧م) إشارة صريحة للهاشمي وقد كان معاصراً له، حيث ذكر في حوادث عام ٣٢٣هـ / ٩٣٥م واقعة كانت السبب الذي دفع الخليفة العباسي الراضي بالله إلى إصدار أمر "... بأن يقلد مكان أبي عمر حمزة بن القاسم من ولد العباس بن محمد على الصلاة بجامع الجانب الغربي أبو جعفر عبد الله بن إسماعيل بن إبراهيم بن عيسى بن جعفر بن المنصور ويعرف بابن بُرَيْه"<sup>(٣)</sup>. ثم أورد إشارة أخرى لقرار خلفه الخليفة المتقي لله (ت. ٣٥٧هـ / ٩٨٦م) بعزل "ابن بُرَيْه" عن إمامة نفس الجامع في ٢١ ربيع الأول ٣٢٩هـ / ٩٤٠م، غير أنه عاد في آخر كتابه فذكر أنه كان إمام "الصلاة بالجانب الغربي في الجامع بمدينة أبي جعفر المنصور" في معرض حديثه عن "عمال المتقي لله وقت زوال أمره" أي خلعه من الخلافة عام ٣٣٣هـ / ٩٤٤م، مما يشير إلى أنه أعاده لنفس منصبه<sup>(٤)</sup>. وينقل التنوخي (ت. ٣٨٤هـ / ٩٩٤م) رواية أخرى على لسان الهاشمي نفسه نفهم منها أن الخليفة المتقي

(١) البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، أنساب الأشراف، تحقيق: عبدالعزيز الدوري، (فيسبادن: فرانز شتاينر، ١٩٧٨م)، ج ٣، ص ٢٧٥-٢٨٣.

(٢) هو أبو بكر محمد بن يحيى بن عبد الله بن العباس بن محمد بن صول، يرجع أصله إلى أسرة كان لها الملك والسيادة على إقليم جرجان، عالم بالحديث والأنساب والأدب والتاريخ وله تصانيف عديدة وخدم عدد من الخلفاء العباسيين. انظر: الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ١، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م)، ج ٤، ص ٦٧٥. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز، سير أعلام النبلاء، تحقيق: إبراهيم الزريق، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ٣، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ج ١٥، ص ٣٠١.

(٣) الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى بن عبد الله، أخبار الراضي بالله والمتقي لله المعروف أيضاً بتاريخ الدولة العباسية، تحقيق: ج. هيورث د.ن، (مصر: مطبعة الصاوي، ١٩٣٥م)، ص ٦٣.

(٤) الصولي، المصدر نفسه، ٢٨٤-٢٨٥ ص.



أعاده لإمامة الجامع الغربي عام ٣٣٠هـ، حيث يقول فيها أنه "... رقي هذا المنبر - يعني منبر الجامع الغربي - الواثق في سنة ثلاثين ومائتين، ورقيت هذا المنبر في سنة ثلاثين وثلاثمائة وبين الرقيتين مائة سنة، وأنا وهو في القعد (أي تسلسل النسب) إلى المنصور سواء، هو الواثق بن المعتصم بن الرشيد ابن المهدي بن المنصور، وأنا عبد الله بن إسماعيل بن إبراهيم بن عيسى بن المنصور" (١).

لا تنحصر أهمية هذه الإشارات في إثبات السنوات التي تولى فيها الهاشمي إمامة الصلاة بالجامع الغربي ببغداد، أو حتى بمعاصرة الصولي والتنوخي له فحسب، بل إنها تحمل أهمية أخرى تتمثل في تحديد أو ملامح الحقبة الزمنية التي عاش بها هذا الأخير والتي عاصر فيها الخليفة الراضي بالله (ت. ٣٢٩هـ / ٩٤٠م) والخليفة المتقي، فضلاً عن أنه بقي حياً طوال حياة الصولي الذي رتب مادة كتابه على حسب السنين وصولاً إلى عام ٣٣٣هـ / ٩٤١ - ٩٤٢م، بينما عاصره التنوخي الذي زار بغداد في أيامه وربما التقاه أو التقى ببعض من عرفه وسمع منهم وهو ما ترجمه في كتابه.

أما الخطيب البغدادي (ت. ٤٦٣هـ / ١٠٧١م) فقد ترجم للهاشمي بتفاصيل واضحة بيّن فيها نسبه وكنيته وتاريخ مولده ووفاته وشيئاً من سيرته قائلاً: " عبد الله بن إسماعيل بن إبراهيم بن عيسى بن أبي جعفر المنصور، يكنى أبا جعفر، ويعرف بابن بُرَيْه الهاشمي"، حيث ولد يوم الخميس ٢٣ ربيع الأول عام ٢٦٣هـ / ١٣ ديسمبر ٨٧٦م، تولى إمامة جامعة المنصور ببغداد سنة ٣٣٠هـ / ٩٤٢م وبقي إماماً حتى وفاته في ٢٤ صفر ٣٥٠هـ / ١٣ إبريل ٩٦١م (٢).

وهكذا سنجد أن الخطيب البغدادي قد أشاح اللثام بما يكفي عن معالم شخصية الهاشمي ومكانته وعصره، وهي تفاصيل صادق عليها كبار المؤرخين المسلمين الذين أتوا بعده وترجموا أو أشاروا للهاشمي مثل السمعاني (ت. ٥٦٢هـ / ١١٦٦م)، وابن عساكر (٥٧١هـ / ١١٧٦م)، وابن الجوزي (ت. ٥٩٧هـ / ١٢٠١هـ)، وابن نقطة (٦٢٩هـ / ١٢٣١م) وابن الأثير (٦٣٠هـ / ١٢٣٠م).

(١) التنوخي، المحسن بن علي بن محمد بن أبي الفهم، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، (بيروت: دار صادر، ١٩٩٥م)،

ج ٤، ص ٢٣٨.

(٢) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج ١١، ص ٦٣.

١٢٣٣م<sup>(١)</sup>، وصولاً إلى الذهبي (ت. ٧٤٨هـ / ١٣٤٨م) الذي وصفه بـ " الشَّيْخُ الإِمَامُ الشَّرِيفُ الْمُعَمَّرُ، شَيْخُ بَنِي هَاشِمٍ... " <sup>(٢)</sup>.

ومن الواضح أن الخطيب البغدادي ومن تبعه من المؤرخين المسلمين يصادقون على ما رواه الصولي والتنوخي بالتأكيد على نفس الحقبة الزمنية التي عاش فيها عبدالله بن إسماعيل الهاشمي، والإجماع على مكانته الدينية والاجتماعية المرموقة والحقبة الزمنية التي عاش فيها، ذلك أن الرجل إمام لأكبر جوامع بغداد، وأحد رواة الحديث الثقة، ومن أبرز علماء عصره. كل هذه الصفات برأي الباحث كانت حاضرة في وعي مؤلف رسالة الجدل، والذي كان يدرك أيضاً الحقبة الزمنية التي عاش فيها الهاشمي وسيوظفها بمنحى مختلف تأتي عليه في ثنايا هذه الدراسة.

ولكن ماذا عن والد الهاشمي وأسرته وصولاً إلى العصر العباسي الأول؟ إن العودة إلى ما ذُكر من إشارات تاريخية أو حتى تراجم لأجداد الهاشمي سيساعدنا في صياغة سياق زمني أكثر وضوحاً، ومقاربة أكثر منطقية للحقبة الزمنية التي عاشها هؤلاء وصولاً إلى عبدالله بن إسماعيل. ومن أقدم تلك الإشارات ما ذكره ابن سعد ومصعب الزبيري - في معرض حديثهما عن ذرية علي بن عبد الله بن العباس بن عبد المطلب - عن زواج " جعفر بن أبي جعفر المنصور أمير المؤمنين وهو جعفر الأصغر الذي يدعى ابن الكردية " بـ " بُرَيْهَةَ بنت عبيد الله بن قثم بن

(١) السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور، الأنساب، (حيدر آباد الدكن - الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية، ط١، ١٣٨٢هـ / ١٩٦٢م)، ج١٢، ص ٤٥٦. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبد الله، تاريخ مدينة دمشق، وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من واردتها وأهلها، دراسة وتحقيق: عمر بن غرامة العمروي، (دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م)، ج٣٣، ص ٨٧. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م)، ج١٤، ص ١٣٦. ابن نقطة، أبو بكر محمد بن عبد الغني البغدادي الحنبلي، تكملة الإكمال، تحقيق: عبد القيوم عبد رب النبي، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط١، ١٤١٨هـ)، ج٥، ص ٦١٩. ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد بن الأثير الجزري، اللباب في تهذيب الأنساب، (بيروت: دار صادر، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م)، ج٣، ص ٢٦٣.

(٢) الذهبي، سير أعلام النبلاء، ج١٢، ص ١١٢.



العباس بن عبيد الله بن العباس بن عبد المطلب<sup>(١)</sup>. وهنا يجب التفريق بين "جعفر الأصغر، وأمه أم ولد كردية، كان المنصور اشتراها فتمسرها، وكان يقال لابنها: ابن الكردية"<sup>(٢)</sup>، وهو جد الهاشمي موضوع دراستنا، وبين "أبو جعفر الأكبر" الذي مات في حياة أبيه، لكنه خلف ذرية كان لهم شأن في خلافة من جاء بعده وخاصة الرشيد الذي تزوج من "زبيدة بنت جعفر بن أبي جعفر الأكبر"، وكان أخوها "عيسى بن جعفر بن أبي جعفر المنصور" الذي "كان أليف الرشيد وأنيسه وعديله..."<sup>(٣)</sup>، ثم حظي بثقته فجعله والياً على "البصرة وكور دجلة والأحواز واليمامة والبحرين والسند..."<sup>(٤)</sup>.

يتكرر ذكر "جعفر الأصغر" في إشارة نادرة يوردها ابن حبيب عن قرار أصدره الخليفة هارون الرشيد بحجسه "فذكروا أنه أصابه زحير فمات منه"، إلا أن ابن حبيب لم يبين سبب غضب الخليفة عليه أو حتى تاريخ وفاته<sup>(٥)</sup>. ونقرأ في مصدر متأخر ترجمة أخرى تروي أن "... له (أي جعفر الأصغر) من الولد محمد وموسى وصالح وإبراهيم وأم عبد الله ولبابة. يُقال إنه كان يقول بالاعتزال ويقرب أصحاب الكلام ويشتهيه"<sup>(٦)</sup>. ويبدو أن ما ورد في هذه الترجمة أحد الأسباب التي أدت إلى عدم اهتمام المصادر التاريخية بأخباره كثيراً فضلاً عن عدم مزاولته

(١) ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، (بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م)، ج ٥، ص ٣١٣. الزيري، أبو عبد الله المصعب بن عبد الله، نسب قریش، عُني بنشره وتصحيحه والتعليق عليه: إ. ليفي برونفسال، (القاهرة: دار المعارف، ط ٣، د. ت)، ص ٢٨ - ٣٠.

(٢) الطبري، التاريخ، ج ٨، ص ٣٢.

(٣) البلاذري، أنساب الأشراف، ج ٣، ص ٢٧٥.

(٤) ابن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، (دمشق - بيروت: دار القلم، مؤسسة الرسالة، ١٣٩٧هـ)، ص ٤٦٢.

(٥) ابن حبيب، محمد بن حبيب، كتاب أسماء المعتالين من الأشراف في الجاهلية والإسلام، وأسماء من قتل من الشعراء، تحقيق: عبدالسلام هارون، (مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط ٢، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٢م)، ج ٢، ص ٢٠٥.

(٦) الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، (بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م)، ج ١١، ص ٨٤.

لمسؤوليات سياسية بارزة خلال حياته. والأرجح أن ذلك الإغفال ينسحب على ابنه عيسى بن جعفر الأصغر الذي لا نجد له ذكراً فيما توفر من مصادر اعتنت بأخبار شبيهه في الاسم "عيسى بن جعفر (الأكبر) بن أبي جعفر المنصور" صهر الخليفة الرشيد وواليه على البصرة وأقاليم أخرى كما سبق أن فصلنا. أما حفيده "إبراهيم بن عيسى بن بُرَيْهَة بن المَنْصُور" والجد الأول لعبد الله بن إسماعيل فقد أورد عنه ابن طيفور إشارتين مهمتين على أنه أحد الشخصيات المقربة من الخليفة المأمون، وأحد خطباء جوامع بغداد<sup>(١)</sup>. بينما سجل الطبري إشارة أخرى لوفاته "إسماعيل بن بُرَيْه الهاشمي" - وهو والد عبدالله - في ١٩ شوال ٢٧٢هـ / ٢٨ مارس ٨٨٦م<sup>(٢)</sup>، أي أنه توفي وابنه عبدالله لا زال طفلاً في التاسعة من عمره تقريباً.

وهكذا سنجد أن ما تحمله المصادر السابقة من معلومات قيّمة ترسم لنا صورة مقارنة لأسرة عبدالله بن إسماعيل الهاشمي منذ زواج جده الأعلى أبي جعفر بالجارية الكردية "بُرَيْهَة" أو بُرَيْه، والتي أصبحت كُنية يلقبهم بها بعض المؤرخين لاحقاً. إذ من الواضح أن ذرية "جعفر الأصغر" من أجداد عبدالله بن إسماعيل لم يكن لهم دور سياسي أو علمي مؤثر على عكس بني عمومته من ذرية "جعفر الأكبر" حتى جاء عبدالله بن إسماعيل الهاشمي الذي نال احترام وثقة معاصريه وفي مقدمتهم الخلفاء العباسيين، فضلاً عن إجماع المؤرخين المسلمين على مكانته العلمية كأحد ثقات المحدثين.

ويتضح مما سبق أن التسلسل التاريخي لأسرة الهاشمي يمحيط اللثام عن خلل لم ينتبه له معظم - إذا لم يكن كل - من درس رسالة الجدل، ومفاده أن الهاشمي وُلِد بعد وفاة الخليفة المأمون بقرابة ٤٥ عاماً ولم يكن معاصراً له في كل الأحوال، وهو ما يقدم لنا دليلاً صريحاً على واقعة التلفيق، فمن الواضح أن مؤلف رسالة الجدل كان على وعي تام بسيرة عبدالله بن إسماعيل الهاشمي ومكانته والعصر الذي عاش فيه، فضلاً عن تاريخ وفاته. ولذلك اختار زمن تأليف الرسالة بعد وفاة الهاشمي بسنوات ليست بالكثيرة وحاول توظيف اسمه وسيرته في النص محل الدراسة.

(١) ابن طيفور، أبو الفضل أحمد بن أبي طاهر، كتاب بغداد، تحقيق: السيد عزت العطار الحسيني، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٣، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م)، ص ٨٥، ١٤٢.

(٢) الطبري، التاريخ، ج ١٠، ص ١٠.



#### رابعاً: الكندي في السرد الإسلامي - النصراني

يرجح الحميدي أن عبدالمسيح بن إسحاق الكندي هو "...أبو نوح عبدالمسيح بن الصلت الأنباري الكندي..." معتمداً على عدة قرائن منها أنه عاش في عهد المأمون، وكان على علاقة متينة بالجالثليق "طيموثاوس الكبير"، فضلاً عن رسالتين ألفهما في الجدل ضد الإسلام<sup>(١)</sup>. كما استدلل الحميدي بنقولات أسقف الموصل "مكيخا/ Makkikha" (ت. ١١١٠هـ) في رسالته إلى نصارى أصفهان حول حقيقة الديانة النصرانية<sup>(٢)</sup>، مع استحضار حقيقة أن عبدالمسيح الأنباري كان أسقف الموصل من قبل<sup>(٣)</sup>.

كان لا بد من الرجوع إلى المصادر النصرانية على اختلاف مرجعياتها المذهبية، وفي مقدمتها النسطورية التي زعم المؤلف انتساب الكندي لها، فضلاً عن أن جُل مؤلفيها عاشوا في العراق خلال العصر الذهبي للحضارة الإسلامية وترجموا لأبناء ملتهم ممن عاصر المأمون أو عمل في بلاطه. والحقيقة أننا لم نجد أياً من تلك المصادر ذكر أن "أبا نوح الأنباري" ينتمي إلى قبيلة كندة، فقد اكتفى أقدم من ترجم له بالإشارة إلى كنيته "أبي نوح" على أنه مؤلف سيرة "يوحنا الديلمي"<sup>(٤)</sup>. ولم يزد على ذلك "كتاب المجلد" بنسختيه المنسوبتين إلى "ماري بن سليمان"، و"عمرو بن مئى" الذي أشار عرضاً إلى "أبي نوح الأنباري" كاتب "أبو موسى بن مصعب" الوالي العباسي على الموصل، وصديق "الجالثليق طيموثاوس" في معرض ترجمته للأخير<sup>(٥)</sup>. بينما كان "عبديشوع الصوبواوي/ Abdisho bar Berika"، (ت. ٧١٨هـ / ١٣١٨م)، أكثر وضوحاً حينما أورد

(١) موقف كبار القساوسة من القرآن الكريم، ص ١٤٥ - ١٤٧.

(٢) مكيخا بن سليمان البغدادي راهب ورجل كنيسة نسطوري، أصله من بغداد وتدرج في سلم الوظائف الكنسية منذ شبابه حتى أصبح أسقفاً للطيرهان (سامراء)، ثم الموصل وبقي في منصبه حتى ترسيمه جاثليقاً على كنيسة المشرق عام ١٤٨٥هـ / ١٠٩٢م، وظل في منصبه هذا حتى وفاته عام ٥٠٤هـ / ١١١٠م. انظر: ابن سليمان، المجلد، ص ١٣٧ - ١٥٢. ابن العربي، غريغوريوس أبو الفرج بن هارون الملقب، التاريخ الكنسي، ترجمة، صليباً شمعون، (دهوك: دار المشرق الثقافية، ٢٠١٢م)، ج ٢، ص ٧٢.

(٣) المرجع نفسه، ص ١٤٩.

(٤) المرجعي، كتاب الرؤساء، ص ٩٢.

(٥) ابن سليمان، المجلد، ص ٧١. ابن مئى، المجلد، ص ٦١.

ترجمتين منفصلتين لكل من "عبدالمسيح الأنباري"، و "عبدالمسيح الكندي" مع الإشارة لبعض مصنفاتهما، حيث أكد أن لعبدالمسيح الأنباري عدة مصنفات من أهمها "اعتراض بشأن القرآن"، بينما "عمل الكندي كتاباً كبيراً في الجدل والإيمان" وهي إشارة نفهم منها أنه يقصد "جواب الكندي على الهاشمي" <sup>(١)</sup>. أما أبو البركات فقد ختم مبحثه عن "مصنفات الملة المسيحية" بالإشارة إلى "أخبار الرهبان، وآثار العباد، ... ومسائل وأجوبة في معاني الاعتقاد لعبد المسيح يُعرف بأبي نوح" <sup>(٢)</sup>. وفي التراث الإسلامي، يورد صاحب "الفهرست" إشارة نادرة إلى "أبو نوح بن الصلت" كأحد "النقلة من اللغات الأخرى إلى اللسان العربي" <sup>(٣)</sup>، وهو ما صادق عليه "شيخو" الذي عد "عبدالمسيح الأنباري" أحد أهم كتاب النصرانية في عصره <sup>(٤)</sup>.

أما عبدالمسيح بن إسحاق الكندي، فإن أقدم دليل غير مباشر على رسالته في التراث النصراني نجده في رسالة جاثليق كنيسة المشرق "مكيخا الأول" إلى نصارى أصفهان التي أشار إليها الحميدي سابقاً، حيث كتبها عندما كان أسقفاً على الموصل، أي قبل عام ٤٨٥هـ/ ١٠٩٢م <sup>(٥)</sup>. وقد اقتبس "مكيخا" من جواب الكندي عدة فقرات في الفصل الخاص عن "ثبات الشهداء على عهد ملوك الروم وفارس"، حيث تراوحت ما بين النقل الحرفي، والاقتباس غير

(١) الصوباوي، عبد يشوع، فهرس المؤلفين، حققه وترجمه: يوسف حي، (بغداد: المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٦م)، ص ٢١٥.

(٢) ابن كبر، أبو البركات، مصباح الظلمة في إيضاح الخدمة، (القاهرة: مكتبة الكاروز، ١٩٧١م)، ج ١، ص ٣٢٦.

(٣) النديم، الفهرست، مج ٢، ص ١٤٧.

(٤) شيخو، لويس شيخو، وزراء النصرانية وكتابها في الإسلام (٦٢٢-١٥١٧م)، حققه وزاد عليه وقدم لع: كميل حشيمه اليسوعي، (بيروت: المكتبة البولسية، ١٩٨٧م)، ص ١٢٢. ولعلنا نضيف إلى ما سبق مقال قصيرة (Entry) لـ "مارك سوانزون/ Mark N. Swanson" تتبع فيها جميع ما كُتب عن عبدالمسيح الأنباري حتى في رسائل صديقه "طيموثاوس" التي لم تشر إلى انتسابه لقبيلة كندة. انظر:

Swanson, Mark, "Abū Nūḥ al-Anbārī", Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 1:(600-900), ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala. (Leiden & Boston: Brill, 2009), pp. 397-400.

(٥) السالسي، جان ماريا جاتسا، نصوص مختارة من كنيسة المشرق، القرون (١١-١٤م)، (بغداد: مطبعة الطيف، ١٩٩٩م)، ص ٧٦.



المباشر<sup>(١)</sup>. وهو ما اتضح للباحث بالفعل عند الاطلاع على الفقرات ٧٣ - ٧٨، ٨٠ - ٨١ في وصف عذابات بني إسرائيل في قصة السبي البابلي، وقصة نجا دانيال من "أسد داريوس"، و "حنانيا وإخوته من نار بختنصر"<sup>(٢)</sup>. لا تؤكد هذه الاقتباسات أن "مكيخا" وقف على رسالة الجدل واستفاد من الجواب المنسوب إلى الكندي فحسب، بل إنها تقدم قرينة مهمة على أن مؤلفها ينتمي إلى كنيسة المشرق ومذهبها النسطوري. إلا أن ذلك كله غير كاف للتأكيد على أصالة النص أو حقيقة الكندي، بقدر ما يؤكد على قدم تدوين رسالة الجدل، وهو نفس الاستنتاج الذي طرحناه حيال الإشارة التي أوردها البيروني كما أسلفنا. وبالتالي، فإن المصادر التاريخية المعاصرة للكندي هي من ستحدد حقيقته من عدمها كما كان الحال مع الهاشمي في المبحث السابق.

إن من يطلع على جُل المصادر النصرانية التي دَوِّنت منذ أيام حكم المأمون سيجد أنها لم تأت على ذكر شخص اسمه "عبدالمسيح بن إسحاق الكندي"، وخاصة تلك التي أُلِّفت في العراق، أو بلاد الجزيرة، أو الشام وأرخت لأحوال كنيسة المشرق واتباعها النساطرة، وأفردت تفاصيل غزيرة عن الشخصيات النسطورية التي عملت في بلاط الخلفاء مثل "كتاب الرؤساء" الذي عاصر مؤلفه المأمون وسجل معلومات مهمة عن أهم الشخصيات النصرانية التي اتصلت به وفي مقدمتهم الجاثليق "طيموثاوس الأول" الذي يزعم مؤلف نص الجدل أن الهاشمي عقد معه مناظرة دينية<sup>(٣)</sup>. وذات الحال ينطبق على كتاب "الديورة"<sup>(٤)</sup> (ت. ق ٣٨ هـ / ٩٠ م)، الذي لم يشير من بعيد أو قريب لعبد المسيح الكندي رغم ترجمته لنخبة كبيرة من أعلام الجدل ورجال كنيسة المشرق حتى أيامه<sup>(٥)</sup>. أما "أيليا النصيبيني" / Eliya of Nisibis (ت. ٤٣٨ هـ / ١٠٤٦ م) الذي جاء بعدهما بأكثر من قرن فلم تسعفنا نشرات الكتاب الثلاث بشيء عن شخصية الكندي ذلك أن أربع أوراق من أصل المخطوط تغطي الفترة بين ١٦٨ - ٢٦٥ هـ لا زالت في حكم المفقود<sup>(٥)</sup>. لكننا لا

(١) المرجع نفسه، ص ٧٧.

(٢) مجهول، رسالة الجدل، ص ٤٩ - ٥٠. السالسي، نصوص مختارة، ص ١٠٢ - ١٠٣.

(٣) المرجعي، كتاب الرؤساء، ص ١٦٣ - ١٦٧، ١٩٥، ٢٠٠ - ٢٠١، ٢٢٣ - ٢٢٤.

(٤) البصري، أيشوع دناح، الديورة في ملكي الفرس والعرب، ترجمة: بولس شيخو، (بغداد: ٢٠٠٦ م)، ص ١٧٧.

(٥) برشينايا، إيليا، تاريخ إيليا برشينايا، غربه وقدمه وعلق عليه: يوسف جني، (بغداد: مجمع اللغة السريانية، ١٩٧٥ م)، ص ١٧٠.

نرجح ورود ذكر هذا الرجل في هذه الأوراق، ذلك أن تواريخ نسطورية لاحقة مثل " أخبار بطارقة من المشرق من كتاب المجلد"، و"أسفار الأسرار" لصليبا بن يوحنا الذي نقل عن "كتاب المجلد" أيضاً، لم تتضمن أي إشارة لعبد المسيح الكندي<sup>(١)</sup>. إلا أن معاصره "عبد يشوع الصوباوي"، أفرد كما أسلفنا ترجمة مقتضبة لمن أسماه بالـ "الكندي" دون أن يفصل في سيرته أو حتى ينص على اسمه كاملاً<sup>(٢)</sup>. وفي رأينا فإنه ينطبق على الصوباوي ما ينطبق على البيروني أول من أشار للكندي والهاشمي، ذلك أنه عاش بعد الزمن المزعوم للكندي والهاشمي بقرابة خمسة قرون مما يجعله يسلم بها كوثيقة أصلية.

واللافت هنا أن المدة ما بين البيروني والصوباوي تتجاوز الثلاثمائة عام وهو ما يدعو للتساؤل عما إذا كانت هذه المدة الطويلة كافية ليتعرف فيها كتبة التراث الإسلامي وخاصة التاريخي على شخصية الكندي تحديداً. تتمثل الإجابة على هذا السؤال المهم بالبحث فيما دونه المؤرخون المسلمون من تفاصيل كثيرة عن شخصيات نصرانية كان لها باع في العلوم وخدمت في بلاط الخلفاء العباسيين وفي مقدمتهم الخلفية المأمون مثل "بختيشوع بن جبريل المتطبب"، و"سهل بن سابور"، و"يوحنا بن ماسويه"، و"الفضل بن مروان بن ماسرخس"، و"حنين بن إسحاق"، و"علي بن سهل بن ربن الطبري"، و"عبد المسيح بن ناعمة"، و"حبيش بن الحسن الأعسم"<sup>(٣)</sup>. إلا أن هؤلاء جميعاً لم يتطرقوا لعبدالمسيح الكندي، أو حتى يضمنوا كتاباتهم مجرد إشارة عابرة

=Métropolitain de Nisibe, La Chronographie d'Élie Bar-Šinaya, Bibliothèque de l'École des Hautes Études, ed. Delaporte, L.-J., Vol. 181, (Pari, Librairie Honoré Champion, 1910), p. 45. Eliae metropolitae Nisibeni, Eliae metropolitae Nisibeni opus chronologicum, ed. Brooks, Ernest Walter, (Louvain, 1962), vol. 1, 184 – 186.

Swanson, Mark N., "Kitāb al-majdal", Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 2:(900- 1050), (١) ed. David Richard Thomas, Tarif Khalidi, Gerrit Jan Reinink, and Juan Mark Swanson, (Leiden & Boston, Brill, 2010), p. 628.

(٢) الصوباوي، فهرس المؤلفين، ص ٢١٥.

(٣) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، تحقيق: ثروت عكاشة، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ)، ج١، ص ٤٢٧، ج٢، ص ١١٩، ج٧، ص ٤٧٧. الطبري، التاريخ، ج٩، ص ٨٥ - ٨٦، ٩٠، ٩٦. النديم، الفهرست، مج٢، ج٣، ص ١٤٤، ١٤٥، ٢٨٩ - ٢٩١، ٢٩٦ - ٢٩٧، ٣٠٠، ٣٠١. القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، إخبار العلماء بأخبار الحكماء، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦ هـ/ ٢٠٠٥م)، ص ١٣٦، ١٥٢، ١٩٩، ٢٨٢. ابن أبي أصيبعة، طبقات الأطباء، ص ١٦٠، ١٧٦، ٢٣٤، ٢٨٠، ٤١٤. ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق:



عن تلك العلاقة المزعومة التي ربطته ببلاط الخليفة. بل إن مؤرخاً معروفاً مثل ابن عساكر خصص باباً لـ "ذكر من اسمه عبد المسيح" دون أن يشير إلى هذا الاسم مطلقاً<sup>(١)</sup>.

إلا أن ثمة مسألة مهمة لم يتناولها جميع من سبق، ومفادها استحضر واقع النصرانية في قبيلة كندة قبل الإسلام وبعد ظهوره في صناعة شخصية عبدالمسيح الكندي. فغني عن التعريف أن مصادر التراث الإسلامي وخاصة السيرة النبوية والأنساب تشير إلى العاقب "عبدالمسيح بن دارس الكندي" بوصفه أحد ثلاثة ترأسوا وفد نصارى نجران الشهير الذي وفد على الرسول ﷺ سنة ٦٣١هـ / ٦٣١م وعقدوا معه صلحاً من أهم بنوده دفع الجزية مقابل منحهم الأمان على أنفسهم وأموالهم وحررتهم الدينية<sup>(٢)</sup>. والأهم من ذلك أن النصرانية وجدت طريقها إلى بعض بطون هذه القبيلة الكبيرة التي انتشرت من أقصى جنوب جزيرة العرب إلى شمالها وصولاً إلى بلاد الرافدين<sup>(٣)</sup>. ففي دومة الجندل تحديداً، تخبرنا مصادر التراث الإسلامي أن قسماً كبيراً من فرعي السكاسك والسكون من كندة استقروا في هذه الحاضرة الكبيرة واعتنق أكثرهم النصرانية وكان زعيمهم عند ظهور الإسلام أكيدر بن عبد الملك السكوني، الذي صالح المسلمين، لكنه انتقض وهرب إلى الحيرة بعد وفاة الرسول ﷺ، وشكل تحالفاً من قبائل العرب المنتصرة مثل غسان وكلب، وبهراء، والضجاعة، وتوخر، وكندة نفسها، إلا أنه لقي مصرعه على يد الجيش الإسلامي بقيادة خالد بن الوليد رضي الله عنه الذي قدم إلى دومة الجندل وأنزل هزيمة ساحقة بالعرب المنتصرة قبل الاستيلاء على البلدة نفسها سنة ١٢هـ / ٦٣٣م<sup>(٤)</sup>. لم تكن هذه المعركة الوحيدة التي خاضها نصارى كندة ضد جيوش الفتح الإسلامي، إذ يشير أكثر من مصدر إلى أن خالد بن الوليد بعث بقوة إسلامية يقودها عمرو بن سعد الأنصاري إلى بلدة "صندوداء" إلى الغرب من نهر الفرات

=إحسان عباس (بيروت: دار صادر، ١٩٧١م)، ج ٤، ص ٤٥.

(١) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج ٣٧، ص ٣٦٠.

(٢) مقاتل، أبو الحسن مقاتل بن سليمان، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، (بيروت: دار إحياء

التراث، ط ١، ١٤٢٣هـ)، ص ٢٧٩ - ٢٨٠. ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، جمهرة النسب برواية

السكري عن ابن حبيب، تحقيق: حسن ناجي، (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م)، ص ٥٠٧.

(٣) البلاذري، فتوح البلدان، ص ٧٠. الطبري، التاريخ، ج ٣، ص ٣٨٧.

(٤) الطبري، التاريخ، ج ٣، ص ٣٨٧ - ٣٨٨.

حيث حاصر نصارى كندة وإياد " ... ثُمَّ صَاحَهُمْ عَلَى جَزِيَةٍ يُؤَدُّوْهَا إِلَيْهِ، وَأَسْلَمَ مَنْ أَسْلَمَ مِنْهُمْ" (١).

يدل هذا النص بوضوح على أن هناك من احتفظ بنصرانيته من كندة مقابل دفع الجزية بينما دخل البقية في الإسلام، إلا أن المصادر الإسلامية تبدو شحيحة في الحديث عن أحوال نصارى كندة في شمال الجزيرة العربية وبلاد الرافدين بعد ظهور الإسلام، باستثناء إشارات قليلة إلى شخصيات كندية نصرانية استقرت في الكوفة والبصرة مثل الشاعر حجية بن المضرب الكندي، ومعدان بن جواس السكوني الذي أسلم متأخراً في عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه (٢).

يبدو أن هذا التاريخ الطويل للنصرانية في كندة لم يكن بعيداً عن مخيلة مؤلف نص الجدل وهو يستحضر شخصية عبدالمسيح الكندي. لكن هذا الاستحضار يسقط أمام سرديات المصادر الإسلامية والنصرانية، فليس من المنطق أن يترجم المؤرخون النصارى والمسلمون لشخصيات نصرانية كان لها باعها في الحركة الفكرية، والعمل السياسي والإداري في بلاط الخلفاء العباسيين، والخليفة المأمون أحدهم، مثل حنين بن إسحاق العبادي على سبيل المثال لا الحصر، ولا تأتي على ذكر عبدالمسيح بن إسحاق الكندي وهو الذي ينتمي إلى أرومة عربية رفيعة. كل هذه المعطيات تعيدنا إلى نفس النتيجة التي خلصت إليها الدراسة حيال الهاشمي، ويجعل من عبدالمسيح الكندي شخصية من صناعة مؤلف رسالة الجدل فقط.

#### خامساً: الخاتمة

تعد رسالة الجدل المنسوبة للهاشمي والكندي أحد أقدم الأعمال التي اختصت بالحوار بين الإسلام والنصرانية في قضايا رئيسية، إلا أن حقيقة وجود شخصيتي الهاشمي والكندي وزمن تدوين هذه الرسالة يجعل من أصالتها موضع شك. لذلك قامت منهجية الدراسة الحالية على

(١) أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم بن حبيب، كتاب الخراج، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، سعد حسن محمد، (القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ١٩٦٢م)، ج ١٥٩.

(٢) الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين، كتاب الأغاني، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ١، ١٤١٥هـ)، ج ٢٢، ص ٤٢٧.



مناقشة ما كُتب عن رسالة الجدل وشخصيتي الهاشمي والكندي للبناء على أهم استنتاجاتها في المرحلة الثانية والقائمة على تتبع ما تضمنه التراث الإسلامي والنصراني عن حول حقيقة الشخصيتين وهو ما سيوضح أو ينفي بالضرورة أصالة رسالة الجدل.

لقد كانت رسالة الجدل موضع اهتمام الباحثين منذ نشرها لأول مرة عام ١٨٨٢م/ ١٢٩٩هـ، إلا أن إشارة البيروني المبكرة وترجمة بطرس الطليطلي المتقدمة واقتباسات مكّيخا القديمة جعلت منها نصاً أصيلاً عند من سلّم بصحتها واعتبر أن عبدالله الهاشمي، وعبدالمسيح الكندي شخصين حقيقيين عاشا في عصر المأمون. وفي المقابل فإن من شكك أو حتى أنكر صحة رسالة الجدل، بقيت استدلالاته منحصرة في إطار النص نفسه، حتى وإن استحضر أطروحات نصرانية مكتوبة ضد الإسلام، مثل رسائل يحيى بن عدي، أو أبو رائلة التكريتي، فإنه لا ينفك عن سياق نص الجدل بشقيه التاريخي والعقائدي.

كانت النتيجة واضحة في كلتا الحالتين، فقد اتضح من خلال تتبع ما دونه مصادر التراث الإسلامي أن عبدالله بن إسماعيل الهاشمي شخصية حقيقية وعالم جليل ومحدث ثقة ينتسب إلى البيت العباسي، وتحديدًا إلى جعفر الأصغر بن أبي جعفر المنصور. لكنه لا ينتمي إلى زمن المأمون ولا إلى بلاط الخليفة، فقد ولد بعد وفاة الخليفة المأمون بقرابة ٤٥ عاماً وعاش حتى منتصف القرن الرابع الهجري. أما عبدالمسيح بن إسحاق الكندي فهو الشخصية الأكثر غموضاً، إذ لم تأت على ذكره المصادر النصرانية التي عاصرت أيامه وترجمت لمن هم في طبقتهم أو معاصريه من المفكرين ورجال الكنائس الشرقية في ذلك العصر. ونفس الحال ينطبق على مصادر التراث الإسلامي التي ترجمت لكثير من الشخصيات النصرانية التي عملت في بلاط الخلفاء أو كان لها أثرها الواضح في النشاط الفكري والحضاري خلال العصر العباسي، وهو ما يرجح في كل الأحوال أنه كان شخصية ملفقة وغير موجودة على أرض الواقع.

إضافة إلى ما سبق، فإن إشارتي البيروني والصوباوي المبكرتين واقتباسات "مكيخا" من نص الجدل لا تعني القبول بأصالة هذا العمل برمته بقدر ما ترجح أنهم وقفوا عليه، وهو ما يعني قدم هذا العمل وظروف كتابته وتداوله لاحقاً من أقصى شرق العالم الإسلامي حتى أقصى غربه وصولاً إلى القارة الأوروبية. ومن الواضح أن مؤلف رسالة الجدل كان نصراني الديانة والأرجح أنه عاش في بغداد وكان معاصراً لعبدالله بن إسماعيل الهاشمي، ووعياً بمكانته الاجتماعية والدينية،

ومُجيداً للغة العربية، ومطلعاً على القرآن والسيرة النبوية ومسائل الخلاف الرئيسة بين الإسلام والنصرانية، فضلاً عن واقع النصرانية في قبيلة كندة في الجاهلية والإسلام. نضيف إلى استنتاجاتنا السابقة عنصراً مهماً لم ينتبه له كل من درس نص الجدل ومفاده أن هذا المؤلف المجهول كان على الأرجح مطلعاً على "أدب النبوءات وملاحم نهاية العالم/ Apocalypticism" الذي انتشر في المجتمعات النصرانية الشرقية بعد الفتوحات الإسلامية، وكانت إحدى تقاليده الرئيسة أن ينسب أعمالاً مكتوبة إلى شخصيات حقيقية لكنها عاشت في زمن متقدم قبل زمنها الحقيقي<sup>(١)</sup>. ذلك يجعل من غير المستبعد أن يستوحي مؤلف نص الجدل هذه الطريقة في نسبة العمل إلى شخص حقيقي لكنه لم يعيش في عصر المأمون.

كل ما سبق يرجح أن اختياره لشخصيتين ذاتا خلفيتين عربيتين عريقين لم يكن عبثاً، وربما أراد إبعاد الشبهة عن أتباع الطوائف النصرانية في عهده وخاصة النساطرة واليعاقبة. والأرجح في تقديرنا أن مؤلف رسالة الجدل كتبها ونشرها بعد وفاة الهاشمي سنة ٣٥٠هـ، أي خلال المدة من ٣٥١هـ / ٩٦٢م إلى ٣٨٥هـ / ٩٩٥م تقريباً، أي قبل أن يخرج البيروني كتاب "الآثار الباقية عن القرون الخالية" الذي ضمّنه أول إشارة لرسالة الجدل، ليجعل منها مجرد عمل ملفق كُتب في زمن متقدم.

(١) رمضان، عبد العزيز، "التناول الأبوكاليفسي للفتح الإسلامي: نبوءة مئوديوس المجهول أمودجاً"، مجلة المورد، وزارة الثقافة العراقية، العدد ١، مجلد ٤٨، (٢٠٢١م / ١٤٤٢هـ)، ص ٥.



## المراجع

### المراجع العربية:

- ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد بن الأثير الجزري، اللباب في تهذيب الأنساب، بيروت: دار صادر، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.
- ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم بن خليفة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق: نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت: د.ت.
- أبونا، ألبير، تاريخ الكنيسة، الجزء الأول، من انتشار المسيحية حتى مجيء الإسلام، بيروت: دار المشرق، ط٥، ٢٠٠٧م.
- أرنولد، توماس وولكر، الدعوة إلى الإسلام: بحث في تاريخ نشر العقيدة الإسلامية، ترجمة وتعليق: حسن إبراهيم حسن و عبد المجيد عابدين وإسماعيل النحراوي، القاهرة: مطبعة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين، كتاب الأغاني، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٥ هـ.
- الألوسي، نعمان بن محمد، الجواب الفسيح لما لفقه عبدالمسيح، تحقيق: أحمد حجازي السقا، القاهرة: دار البيان العربي، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م.
- أولندر، جونا، ملوك كندة من بني أكل المرار، ترجمة: عبد الجبار المطليبي، بغداد: مطبعة الحكومة، ١٩٧٣م.
- برشينايا، إيليا، تاريخ إيليا برشينايا، غربه وقدمه وعلق عليه: يوسف حيي، بغداد: مجمع اللغة السريانية، ١٩٧٥م.
- برصوم، إغناطيوس أفرام، اللؤلؤ المثثور في تاريخ العلوم والآداب السريانية، حلب: التراث السرياني، ١٩٩٦م.
- البصري، أيشوع دناح، الديورة في ملكتي الفرس والعرب، ترجمة: بولس شيخو، بغداد: ٢٠٠٦م.
- البكري، محمد حمدي، "رسالة الهاشمي الى الكندي ورد الكندي عليه"، مجلة كلية الآداب: جامعة فؤاد الأول (القاهرة حالياً)، مج ٩، ج ١ (١٩٤٧).
- البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر، أنساب الأشراف، تحقيق: عبدالعزيز الدوري، فاسبان: فرانز شتاينر، ١٩٧٨م.
- البيروني، أبو ريحان محمد بن أحمد البيروني، الآثار الباقية عن القرون الخالية، لايزيغ: بروكهاوس، ١٨٧٨م.
- ترتار، جورج، "حوار إسلامي مسيحي: رسالة الهاشمي ورسالة الكندي"، أطروحة دكتوراة، ستراسبورغ: جامعة العلوم والإنسانية: معهد اللاهوت البروتستانتي، ١٩٧٧م.
- ترتون، أ. س.، أهل الذمة في الإسلام، ترجمة: حسن حبشي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣، ١٩٩٤م.
- التنوخى، المحسن بن علي بن محمد بن أبي الفهم، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، بيروت: دار صادر، ١٩٩٥م.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، الحيوان، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

- ابن حبيب، محمد بن حبيب، كتاب أسماء المعتالين من الأشراف في الجاهلية والإسلام، وأسماء من قتل من الشعراء، تحقيق: عبد السلام هارون، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ط ٢، ١٣٩٣ هـ / ١٩٧٢ م.
- حميد الله، حميد الله، محمد، الوثائق السياسية لعصر النبوة والخلافة الراشدة، بيروت: دار النفائس، ط ٤، ١٤٠٧ هـ.
- الحمدي، عبدالعزيز بن أحمد، موقف كبار القساوسة من القرآن الكريم، الطائف: دار الطرفين، ط ١، ١٤٣٨ هـ.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ١، ١٤٢٢ هـ / ٢٠٠٢ م.
- ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٧١ م.
- الخوري، اسحق أرملة، الملكيون بطريكتهم الأنطاكية ولغتهم الوطنية والطقسية، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٣٦ م.
- ابن خياط، أبو عمرو خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، دمشق - بيروت: دار القلم، مؤسسة الرسالة، ١٣٩٧ هـ.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قاتماز، سير أعلام النبلاء، تحقيق: إبراهيم الزبيق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ٣، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م.
- رمضان، عبد العزيز، "التناول الأبوكاليسي للفتح الإسلامي: نبوءة مثنويوس المجهول أنموذجاً"، مجلة المورد، وزارة الثقافة العراقية، العدد ١، مجلد ٤٨، (٢٠٢١ م / ١٤٤٢ هـ).
- أبو ريان، محمد علي، الفكر الفلسفي في الإسلام: المقدمات العامة والفرق الإسلامية وعلم الكلام والفلسفة الإسلامية، السويس: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠ م.
- الزبيدي، أبو عبد الله المصعب بن عبد الله، نسب قريش، غن بنشره وتصحيحه والتعليق عليه: إ. ليفي بروفنسال، القاهرة: دار المعارف، ط ٣، د. ت.
- زيات، حبيب زيات، الملكيون في الإسلام، لبنان: المطبعة البولسية، ١٩٥٣ م.
- السالسي، جان ماريا جانتسا، نصوص مختارة من كنيسة المشرق، القرون (١١ - ١٤ م)، بغداد: مطبعة الطيف، ١٩٩٩ م.
- سزكين، فؤاد، تاريخ التراث العربي، نقله إلى العربية: د محمود فهمي حجازي، راجعه: د عرفة مصطفى & د. سعيد عبد الرحيم، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١١ هـ / ١٩٩١ م.
- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٦٨ م.
- ابن سليمان، ماري بن سليمان، أخبار بطارقة كرسي المشرق من كتاب المجلد، ترجمة: صليبا بن يوحنا، روما: مطبعة رومية الكبرى، ١٨٩٩ م.
- السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور، الأنساب، حيدر آباد الدكن - الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية، ط ١، ١٣٨٢ هـ / ١٩٦٢ م.
- سيد، رضوان، "التفكير الإسلامي في المسيحية: الجدال والحوار والفهم المختلف في العصور الوسطى"، مجلة التفاهم، س ١٢، ٤٦٤ (٢٠١٤).



- الشرقي، عبد المجيد، الفكر الإسلامي في الرد على النصارى إلى نهاية القرن الرابع / العاشر، بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م، ص ١٥٧.
- الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم، الملل والنحل، صححه وعلق عليه: أحمد فهمي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٢، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م.
- شيخو، لويس شيخو اليسوعي، "عهد نبي الإسلام والخلفاء الراشدين للنصارى"، مجلة المشرق، السنة الثانية عشرة، ص ٦٠٩ - ٦١٨، بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، ١٩٠٩م.
- شيخو، لويس شيخو، وزراء النصرانية وكتباها في الإسلام (٦٢٢ - ١٥١٧م)، حققه وزاد عليه وقدم له: كميل حشيمه اليسوعي، بيروت: المكتبة البولسية، ١٩٨٧م.
- شير، المطران أدّي شير، تاريخ كلد وآثور، بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، ٢٠٠٧م.
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركلي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.
- الصوباوي، عبد يشوع، فهرس المؤلفين، حققه وترجمه: يوسف حيي، بغداد: المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٦م.
- صولي، أبو بكر محمد بن يحيى بن عبد الله، أخبار الرازي بالله والمتقي لله المعروف أيضاً بتاريخ الدولة العباسية، تحقيق: ج. هيورث د.ن، مصر: مطبعة الصاوي، ١٩٣٥م.
- الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الطبري المعروف بتاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر: دار المعارف، ط ٢، ١٣٨٧هـ / ١٩٦٧م.
- طقوش، محمد سهيل، تاريخ الدولة العباسية، بيروت: دار النفائس، ط ٢، ١٤٣٢هـ / ٢٠١١م.
- طيفور، أبو الفضل أحمد بن أبي طاهر، كتاب بغداد، تحقيق: السيد عزت العطار الحسيني، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط ٣، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٢م.
- العايب، سلوى بالحاج صالح، المسيحية العربية وتطوراتها من نشأتها إلى القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي)، بيروت: دار الطليعة، ط ٢، ١٩٩٨م.
- ابن العبري، غريغوريوس أبو الفرج بن هارون الملقب، التاريخ الكنسي، ترجمة: صليبا شمعون، دهبوك: دار المشرق الثقافية، ٢٠١٢م.
- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله بن عبد الله، تاريخ مدينة دمشق، وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل أو اجتاز بنواحيها من واردتها وأهلها، دراسة وتحقيق: عمر بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م.
- العسري، محمد عبد الواحد، الإسلام في تصورات الاستشراق الإسباني: من ريموندس لولوس الى أسين بلاثيوس، بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠١٥م.
- العسري، محمد عبد الواحد، "خطاب الغيرية الدينية في رسالة عبدالمسيح بن إسحاق الكندي"، أعمال ندوة خطاب الغيرية: النظرية والتطبيق، تطوان: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبدالمالك السعدي، (١٩٩٧).

- الفروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥ م.
- فيه، جان موريس، أحوال النصارى في خلافة بني العباس، ترجمة: حسني زينه، بيروت: دار المشرق، ط ١، ١٩٩٠ م.
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، تحقيق: ثروت عكاشة، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨ هـ.
- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف، إخبار العلماء بأخبار الحكماء، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.
- ابن كبر، أبو البركات، مصباح الظلمة في إيضاح الخدمة، القاهرة: مكتبة الكاروز، ١٩٧١ م.
- ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، جمهرة النسب برواية السكري عن ابن حبيب، تحقيق: حسن ناجي، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٦ م.
- ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد بن السائب، نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: حسن ناجي، بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨ م.
- ابن مني، عمرو، أخبار بطارقة كرسي المشرق من كتاب المجلد، روما: ١٨٩٦ م.
- مجهول، رسالة عبد الله بن اسماعيل الهاشمي إلى عبدالمسيح بن إسحاق الكندي يدعوه بها إلى الإسلام ورسالة عبدالمسيح إلى الهاشمي يرد بها عليه ويدعوه إلى النصرانية، لندن: مطابع كلبرت، ١٨٨٥ م.
- المرجعي، توما، كتاب الرؤساء، ترجمة: البير ابونا، بغداد: ١٩٩٠ م.
- ابن مقاتل، أبو الحسن مقاتل بن سليمان، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، بيروت: دار إحياء التراث، ط ١، ١٤٢٣ هـ.
- النديم، محمد بن اسحق، كتاب الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء ما صنّفوه من الكتب، تحقيق: أيمن فؤاد السيد، لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ١٤٣٠ هـ / ٢٠٠٩ م.
- ابن نقطة، أبو بكر محمد بن عبد الغني البغدادي الحنبلي، تكملة الإكمال، تحقيق: عبد القيوم عبد رب النبي، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط ١، ١٤١٨ هـ.
- العتلاني، عبدالله سعد، النصارى في ضوء النص الديني (الشروط العمرية أنموذجاً)، أطروحة ماجستير غير منشورة في التاريخ الإسلامي، جامعة الكويت: كلية الدراسات العليا، ديسمبر ٢٠١٤ م.
- اليسوعي، وفيق نصري، أبو قرة والمأمون: المجادلة، بيروت: مركز التراث العربي المسيحي، ٢٠١٠ م.
- أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم بن حبيب، كتاب الخراج، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، سعد حسن محمد، القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ١٩٦٢ م.



## ترجمة المراجع العربية:

- Ibn al-ʿaṭīr, ʿz al-dīn ʿlī bn mḥmd bn al-ʿaṭīr al-ḡzrī, al-lbāb fī ṭḥīb al-ʿansāb, bīrūt: dār ṣādr, 1400h. / 1980m.
- Ibn abī aṣībʿī, aḥmd bn al-qāsm bn ḥlīfī, ʿtūn al-ʿanbāʿ fī ṭḥqāt al-ʿaṭbāʿ, ṭḥqīq: nzār rdā, dār mktbī al-ḥiāfī, bīrūt: d.t.
- abūnā, al-bīr, tāriḥ al-ḡzʿ al-ʿaūl, mn antšār al-msīḥīʿ ḥti mḡṭʿ al-islām, bīrūt: dār al-mšrq, ṭ5, 2007m.
- arnūld, tūmās wulkr, al-dʿ ūī ili al-islām: bḥī fī tāriḥ nšr al-ʿqīdī al-islāmīʿ, trḡmī ūtʿ līq: ḥsn ibrahīm ḥsn ū ʿbdālmḡīd ʿābdīn wismāʿīl al-nḥrāwy, al-qāhrī: mṭbʿī al-nḥdī al-mšrīʿ, 1970m.
- al-ʿaṣḥānī, abū al-frḡ ʿlī bn al-ḥsīn, ktāb al-ʿaḡānī, bīrūt: dār iḥiāʿ al-trāṭ al-ʿrbī, ṭ1, 1415 h.
- al-ʿalūsī, nʿmān bn mḥmd, al-ḡwāb al-fsīḥ l mā l fḥḥ ʿbdālmṣīḥ, ṭḥqīq: aḥmd ḥḡāzī al-sqā, al-qāhrī: dār al-bīān al-ʿrbī, 1408h./ 1987m.
- aūlndr, ḡūnār, mlūk kndī mn bnī akl al-mrār, trḡmī: ʿbd al-ḡbār al-mṭlbī, bḡdād: mṭbʿī al-ḥkūmī, 1973m.
- bršīnāī, īlīā, tāriḥ īlīā bršīnāī, ʿwrḥ ūqdmḥ ūʿ lq ʿlīh: tūsf ḥbī, bḡdād: mḡmʿ al-lḡṭ al-srīānīʿ, 1975m.
- bršūm, iḡnāṭīūs afrām, al-luʿluʿ al-mntūr fī tāriḥ al-ʿlūm wāl-ʿādāb al-srīānīʿ, ḥlb: al-trāṭ al-srīānīʿ, 1996m.
- al-bšrī, aīšū ʿdnāḥ, al-dīūrī fī mmlktī al-frs wālʿrb, trḡmī: būs šḥū, bḡdād: 2006m.
- al-bkrī, mḥmd ḥmdī, "rsālī al-ḥāsmī al-i al-kndī ūrd al-kndī ʿlīh", mḡlī klīʿ al-ʿādāb: ḡāmʿī fuʿād al-ʿaūl (ālqāhrī ḥālīā), mḡ 9, ḡ 1 (1947).
- al-bīrūnī, abū rīḥān mḥmd bn aḥmd al-bīrūnī, al-ʿāṭār al-bāqīʿ ʿn al-qrūn al-ḥālīʿ, lārbzīg: brūkhāūs, 1878m.
- al-blādrī, aḥmd bn īḥī bn ḡābr, ansāb al-ʿašraf, ṭḥqīq: ʿbdālʿzīz al-dūrī, fīsbādn: frānz štāīnr, 1978m.
- trtār, ḡūrḡ, "ḥwār islāmī msīḥī: rsālī al-ḥāsmī ūrsālī al-kndī", aṭrūḥī dktūrāʿ, strāsbūrg: ḡāmʿī al-ʿlūm wālīnsānīʿ: mʿhd al-lāḥūt al-brūtstāntī, 1977m.
- trtūn, a. s., ahl al-dmī fī al-islām, trḡmī: ḥsn ḥbšī, al-qāhrī: al-ḥīʿīʿ al-mšrīʿ al-ʿāmī llktāb, ṭ3, 1994m.
- al-tnūḥī, al-mḥsn bn ʿlī bn mḥmd bn abī al-fḥm, nšwār al-mḥādrī ūʿ aḥbār al-mḡākrī, bīrūt: dār ṣādr, 1995m.
- al-ḡāḥz, ʿmrū bn bḥr bn mḥbūb, al-ḥīwān, bīrūt: dār al-ktb al-ʿlmīʿ, 1424h..
- Ibn al-ḡūzī, ḡmāl al-dīn abū al-frḡ ʿbd al-rḥmān bn ʿlī bn mḥmd, al-mntzm fī tāriḥ al-ʿamm wālmlūk, ṭḥqīq: mḥmd ʿbd al-qādr ʿṭā, mṣṭfī ʿbd al-qādr ʿṭā, bīrūt: dār al-ktb al-ʿlmīʿ, ṭ1, 1412h./ 1992m.

- Ibn ḥbīb, mḥmd bn ḥbīb, ktāb asmā' al-mḡtālīn mn al-'ašraf fī al-ḡāhlīf wālislām, ū'asmā' mn qtl mn al-š'rā', ṥḡqīq: 'bdālsām ḥārūn, mšr: šrkī mktbī ūmṭb'ī mšṭfī al-bābī al-ḥlībī ū' aūlādh, ṯ2, 1393h. / 1972m.
- ḥmīd al-lh, ḥmīd al-lh, mḥmd, al-ūṯā'iq al-sīāsī l'šr al-nbūṯ wālḥlāfī al-rāšdī, bīrūt: dār al-nfā'is, ṯ4, 1407h..
- al-ḥmīdī, 'bdāl'zīz bn aḥmd, mūqf kbār al-qṣāūsī mn al-qr'ān al-kṛīm, al-ṯā'if: dār al-ṯrfīn, ṯ 1, 1438h..
- al-ḥṯīb al-bḡdādī, abū bkr aḥmd bn 'lī bn ṯābt bn aḥmd bn mḥdī, tāriḥ bḡdād, ṥḡqīq: bšār 'wād m'rūf, bīrūt: dār al-ḡrb al-islāmī, ṯ1, 1422h. / 2002m.
- Ibn ḥlkān, šms al-dīn aḥmd bn mḥmd bn ibrahīm, ūfīāt al-'a'tān ū' anbā' abnā' al-zmān, ṥḡqīq: iḥsān 'bās, bīrūt: dār šādr, 1971m.
- ḥūrī, ašḡq armlī, al-mlkīūn bṯīrkīthm al-'anṯākīṯ ūlḡthm al-ūṯnīṯ wālṯqṣīṯ, bīrūt: al-mṯb'ī al-kāṯūlīkīṯ, 1936m.
- Ibn ḥīāt, abū 'mrū ḥlīfī bn ḥīāt bn ḥlīfī al-šībānī, tāriḥ ḥlīfī bn ḥīāt, ṥḡqīq: akrm ḍīā' al-'mrī, dmšq – bīrūt: dār al-qīm, mu'ssī al-rsālī, 1397h..
- al-dḥbī, šms al-dīn abū 'bd al-lh mḥmd bn aḥmd bn 'ṯmān bn qāīmāz, sīr a'lām al-nblā', ṥḡqīq: ibrahīm al-zībq, bīrūt: mu'ssī al-rsālī, ṯ3, 1405h./ 1985m.
- rmḍān, 'bd al-'zīz, "ālnāūl al-'abūkālībsī llfīḥ al-islāmī: nbū'ī mṯūdīūs al-mḡḥūl anmūdḡā", mḡlī al-mūrīd, ūzārī al-ṯqāfī al-'rāqīṯ, al-'dd 1, mḡld 48, (2021m/ 1442h.).
- abū rīān, mḥmd 'lī, al-fkr al-flsīfī fī al-islām: al-mqdmāt al-'āmī wālfrq al-āslāmī ū'lm al-klām wālflsīfī al-islāmīṯ, al-swys: dār al-m'rff al-ḡām'īṯ, 2000m.
- al-zbīrī, abū 'bd al-lh al-mš'b bn 'bd al-lh, nsb qriš, 'un bnšrh ūṯṣḥīḥ wālṯlīq 'līḥ: i. līfī brūfnsāl, al-qāhrī: dār al-m'ārf, ṯ3, d. t.
- zīāt, ḥbīb zīāt, al-mlkīūn fī al-islām, lbnān: al-mṯb'ī al-būlsīṯ, 1953m.
- al-sālsī, ḡān māriā ḡātsā, nšūš mḥtārī mn knīšī al-mšrq, al-qṛūn (11- 14m), bḡdād: mṯb'ī al-ṯīf, 1999m.
- szkīn, fu'ād, tāriḥ al-trātī al-'rbī, nqlḥ ili al-'rbīṯ: d mḥmūd fhmī ḡḡāzī, rāḡ'h: d 'rff mšṭfī & d. s'īd 'bd al-rḥīm, al-rīād: ḡām'ī al-imām mḥmd bn s'ūd al-islāmīṯ, 1411h./ 1991m.
- Ibn s'd, mḥmd bn s'd bn mnī', al-ṯbqāt al-kbri, ṥḡqīq: iḥsān 'bās, bīrūt: dār šādr, 1968m.
- Ibn slīmān, māri bn slīmān, aḥbār bṯārkī krsī al-mšrq mn ktāb al-mḡdl, ṯḡmī: šlībā bn ūḥnā, rūmā: mṯb'ī rūmīṯ al-kbri, 1899m.
- al-sm'ānī, abū s'd 'bd al-kṛīm bn mḥmd bn mnšūr, al-'ansāb, ḥīdr abād al-dkn – al-hnd: mḡls ḍā'irī al-m'ārf al-'ṯmānīṯ, ṯ1, 1382h./ 1962m.
- sīd, rdwān, "āltfkr al-islāmī fī al-msīḥīṯ: al-ḡdāl wālḥwār wālḥm al-mḥṯlīf fī al-'šūr al-ūsṯi", mḡlī al-ṯfāhm, s12, '46 (2014).
- al-šrfī, 'bd al-mḡīd, al-fkr al-islāmī fī al-rd 'lī al-nšāri ili nhāīṯ al-qṛn al-rāb' / al-'āšr, bīrūt: dār al-mdār al-islāmī, 2007m, ṣ 157.



- al-šhrstānī, abū al-ftḥ mḥmd bn 'bdālkrīm, al-mlī wālnhl, šḥḥh ū'lq 'līh: aḥmd fhmī mḥmd, bīrūt: dār al-ktb al-'lmī, t2, 1413h./ 1992m.
- šīḥū, lwys šīḥū al-īsū'ī, "hūd nbī al-islām wālhlfā' al-rāšdīn llnšārī", mǧlī al-mšrq, al-snī al-tānī 'srī, 609- 618, bīrūt: al-mṭb 'ī al-kāṭūlīkī ll'ābā' al-īsū'yīn, 1909m.
- šīḥū, lwys šīḥū, ūzrā' al-nšrānī ūktābhā fī al-islām (622- 1517m), ḥqqh ūzād 'līh ūqdm l': kmīl ḥšīmḥ al-īsū'ī, bīrūt: al-mktbī al-būlsī, 1987m.
- šīr, al-mṭrān ādawī šīr, tārīḥ kld ū'ātūr, bīrūt: al-mṭb 'ī al-kāṭūlīkī ll'ābā' al-īsū'yīn, 2007m.
- al-šfdī, šlāḥ al-dīn ḥlīl bn aībk bn 'bd al-lh, al-wāfī bālūfīāt, ḥqīq: aḥmd al-'arnāu'ūt ūtrkī mṣṭfī, bīrūt: dār ihīā' al-trāt, 1420h./ 2000m.
- al-šūbāwy, 'bd īšū', fhīr al-mu'lfīn, ḥqqh ūtrǧmh: īūsī ḥbī, bǧdād: al-mǧm' al-'lmī al-rāqī, 1986m.
- šūlī, abū bkr mḥmd bn īḥī bn 'bd al-lh, aḥbār al-rādī bāllh wālmṭqī llh al-m'rūf aīdā'btārīḥ al-dūlī al-'bāsī, ḥqīq: ḡ. hīūrī d.n, mṣr: mṭb 'ī al-šāwy, 1935m.
- al-ṭbrī, mḥmd bn ḡrīr, tārīḥ al-ṭbrī al-m'rūf btārīḥ al-rsl wālmīlūk, ḥqīq: mḥmd abū al-fdl ibrahīm, mṣr: dār al-m'arf, t2, 1387h./ 1967m.
- ṭqūš, mḥmd shīl, tārīḥ al-dūlī al-'bāsī, bīrūt: dār al-nfā'is, t2, 1432h./ 2011m.
- ṭfūr, abū al-fdl aḥmd bn abī ṭāhr, ktāb bǧdād, ḥqīq: al-sīd 'zt al-'ṭār al-ḥsīnī, al-qāhrī: mktbī al-ḥāḡī, t3, 1423h. / 2002m.
- al-'āib, slwī bālhāḡ šālḥ, al-msīḥī al-'rbī ūttūrāthā mn nš'athā ili al-qrn al-rāb' al-ḡrī (āl'āšr al-mīlādī), bīrūt: dār al-ṭlī'ī, t2, 1998m.
- Ibn al-'brī, ḡrīḡūrīūs abū al-frǧ bn hārūn al-mlī, al-tārīḥ al-knsī, trǧmī, šlībā šm'ūn, dhūk: dār al-mšrq al-ṭqāfī, 2012m.
- Ibn 'sākr, abū al-qāsm 'lī bn al-ḥsn abn ḥbī al-lh bn 'bd al-lh, tārīḥ mdīnī dmsq, ūḍkr fdlhā ūtsmīf mn ḥlhā mn al-'amāṭl aū aǧtāz bnwāḥīhā mn wārdīhā ū'ahlhā, drāst ūḥqīq: 'mr bn ḡrāmī al-'mrwy, dār al-fkr llṭbā'ī wālnšr wāltūzī', 1415h./ 1995m.
- al-'srī, mḥmd 'bd al-wāḥd, ālislām fī ṭšūrāt al-āstšrāq al-īsbānī: mn rīmūnds lūlūs al-i asīn blāṭīūs, bīrūt: dār al-mdār al-islāmī, 2015m.
- al-'srī, mḥmd 'bdāl-wāḥd, "ḥṭāb al-ḡrī'ī al-dīnī'ī fī rsālī 'bdālmśīḥ bn īshāq al-kndī.", a'māl ndūī ḥṭāb al-ḡrī'ī: al-nzrī'ī wāltṭbīq, ṭṭwān: klī'ī al-'ādāb wāl'lūm al-īnsānī, ḡām'ī 'bdālmālk al-s' dī, (1997).
- al-fīrūz 'ābādī, mǧd al-dīn abū ṭāhr mḥmd bn ī'qūb, al-qāmūs al-mḥīṭ, ḥqīq: mktb ḥqīq al-trāt fī mu'ssī al-rsālī, bīrūt: mu'ssī al-rsālī llṭbā'ī wālnšr wāltūzī', t1, 1426 h./ 2005 m.
- fyih, ḡān mūrīs, aḥwāl al-nšārī fī ḥlāfī bnī al-'bās, trǧmī: ḥsnī zīnh, bīrūt: dār al-mšrq, t1, 1990m.
- Ibn qṭībī, abū mḥmd 'bd al-lh bn mslm bn qṭībī al-dīnūrī, 'tūn al-'aḥbār, ḥqīq: trūt 'kāšī, bīrūt: dār al-ktb al-'lmī, 1418h..

- al-qfī, ḡmāl al-dīn abū al-ḥsn 'lī bn iūsf, iḥbār al-'lmā' b' aḥbār al-ḥkmā', ṭḥqīq: ibrahīm šms al-dīn, dār al-ktb al-'lmī, bīrūt- lbnān, 1426 h. - 2005m.
- Ibn kbr, abū al-brkāt, mšbāḥ al-zlmī fī ḡdāḥ al-ḥdmī, al-qāhrī: mktbī al-kārūz, 1971m.
- Ibn al-klbī, abū al-mndr ḥšām bn mḥmd bn al-sā'ib, ḡmhrī al-nsb brwāī al-skrī 'n abn ḥbīb, ṭḥqīq: ḥsn nāḡī, bīrūt: 'ālm al-ktb, 1407h./ 1986m.
- Ibn al-klbī, abū al-mndr ḥšām bn mḥmd bn al-sā'ib, nsb m'd wālīm al-kbīr, ṭḥqīq: ḥsn nāḡī, bīrūt: 'ālm al-ktb, 1408h./ 1988m.
- Ibn mtwī, 'mrū, aḥbār btārkī krsī al-mšrq mn ktāb al-mḡdl, rūmā: 1896m.
- mḡḥūl, rsālī 'bd al-lh bn asmā'īl al-ḥāšmī ili 'bdālmstīḥ bn isḥāq al-kndī īd'ūh bhā ili al-islām ūrsālī 'bdālmstīḥ ili al-ḥāšmī īrd bhā 'līh wyd'ūh ili al-nšrānī, lndn: mṭāb' klbrt, 1885m).
- al-mrḡī, tūmā, ktāb al-ru'sā', trḡmī: al-bīr abūnā, bḡdād: 1990m.
- Ibn mḡātl, abū al-ḥsn mḡātl bn slīmān, tfsīr mḡātl bn slīmān, ṭḥqīq: 'bd al-lh mḥmūd šḥāth, bīrūt: dār iḥiā' al-trāṭ, ṭ1, 1423h..
- al-ndīm, mḥmd bn ašḥq, ktāb al-fhrst fī aḥbār al-'lmā' al-mšnfīn mn al-qdmā' wālmḥdṭīn ū'asmā' mā šnwḡūh mn al-ktb, ṭḥqīq: āīmīn fu'ād al-sīd, lndn: mu'ssī al-frqān lltrāṭ al-islāmī, 1430h./ 2009m.
- Ibn nḡī, abū bkr mḥmd bn 'bd al-ḡnī al-bḡdādī al-ḥnblī, tkmlī al-ikmāl, ṭḥqīq: 'bd al-qīūm 'bd rb al-nbī, mkt' al-mkrmī: ḡām'ī am al-qri, ṭ1, 1418h..
- al-htlānī, 'bdāllḥ s'd, al-nšārī fī ḡū' al-nš al-dīnī (ālšrūṭ al-'mrīī anmūdḡā), aṭrūḥī māḡstīr ḡīr mnšūrī fī al-tārīḥ al-islāmī, ḡām'ī al-kwyt: klīf al-drāsāt al-'līā, dīsmbr 2014m.
- al-īsū'ī, ūfīq nšrī, abū qurī wālm'amūn: al-mḡādī, bīrūt: mrkz al-trāṭ al-'rbī al-mstīḥī, 2010m.
- abū iūsf, ī'qūb bn ibrahīm bn ḥbīb, ktāb al-ḥrāḡ, ṭḥqīq: ṭḥ 'bd al-ru'ūf s'd, s'd ḥsn mḥmd, al-qāhrī: al-mktbī al-'azhrī lltrāṭ, 1962m.

### المراجع الأجنبية:

- Arnold, Thomas Walker, The preaching of Islam: a history of the propagation of the Muslim faith, London: Constable, 1913.
- Baum Wilhelm and Dietmar W. Winkler, The Church of the East: A Concise History, London and New York, Routledge Curzon, 2003.
- Bottini, Laura, "Apology of al-Kindi", Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 1:(600-900), ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala. Leiden & Boston, Brill, 2009, p. 585- 590.
- Burman, Thomas E., " The Influence of the Apology of Al-Kindī and Contrarietas alfolica on Ramon Lull's Late Religious Polemics, 1305-1313", Mediaeval Studies 53 (1991), pp. 197-228.



- Eliae metropolitae Nisibeni, Eliae metropolitae Nisibeni opus chronologicum, ed. Brooks, Ernest Walter, Louvain, 1962.
- González Muñoz, Fernando, "Peter of Toledo", in: Christian-Muslim Relations 600 - 1500, General Editor David Thomas, Brill, 2010, Consulted online on 26 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1877-8054\\_cmri\\_COM\\_23816](http://dx.doi.org/10.1163/1877-8054_cmri_COM_23816)
- Griffith, Sidney H., "Answering the Call of the Minaret: Christian Apologetics in the World of Islam", Redefining Christian Identity: Cultural Interaction in the Middle East Since the Rise of Islam, ed. J. J. Van Ginkel ·Hendrika Lena Murre-van den Berg ·Theo Maarten van Lint, Griffith, Sidney H., The Church in the Shadow of the Mosque: Christians and Muslims in the World of Islam, Princeton, Princeton University Press, 2008.
- Heller, B., "Lazarus", in: Encyclopaedia of Islam, Second Edition, Edited by: P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel, W.P. Heinrichs, Brill, 2012. Consulted online on 21 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_4657](http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_4657).
- Jefferson, Lee M., "Lazarus", in: Brill Encyclopedia of Early Christianity Online, General Editor David G. Hunter, Paul J.J. van Geest, Bert Jan Lietaert Peerbolte, Brill, 2018. Consulted online on 21 July 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/2589-7993\\_EECO\\_SIM\\_036592](http://dx.doi.org/10.1163/2589-7993_EECO_SIM_036592)
- Keating, S., Toenies, "Abū Rā'itā l-Takrīt", Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 1:(600-900), ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala, Leiden & Boston, Brill, 2009, pp 567 – 581.
- Keating, Sandra Toenies, " 'Abd al-Masīh al-Kindī, Apology", The Bloomsbury Reader in Christian-Muslim Relations, 600–1500, ed. Thomas, David, London & New York, Dublin, Bloomsbury Academic, 2022.
- Keating, Sandra Toenies, Defending the People of Truth in the Early Islamic Period: The Christian Apologies of Abū Rā'itah. Vol. 4. Leiden & Boston, Brill, 2006.
- Kritzeck, James Aloysius, Peter the Venerable and Islam, Princeton, Princeton University Press, 2015.
- Leuven: Peeters Publishers, 2005, p.107.
- Métropolitain de Nisibe, La Chronographie d'Élie Bar-Šinaya, Bibliothèque de l'École des Hautes Études, ed. Delaporte, L.-J., Vol. 181, Paris, Librairie Honoré Champion, 1910.
- Mingana, Alphonse, Woodbrooke Studies: Christian Documents in Syriac, Arabic and Garshūni, Cambridge, Heffer, & Sons Limited, 1928.

- Muir, William, *The Apology of al-Kindy: written at the court of al Mâmûn (circa AH 215; AD 830), in defence of Christianity against Islam. With an essay on its age and authorship read before the Royal Asiatic Society, London, Smith Elder, Waterloo Place, 1882.*
- Muir, William. "The Apology of Al Kindy. An Essay on Its Age and Authorship." *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland* 14, no. 2 (1882), pp. 1-18. <http://www.jstor.org/stable/25196908>.
- Newman, N.A., *The early Christian-Muslim dialogue: A collection of documents from the first three Islamic centuries (632-900 A.D.)*, translations with commentary, Hatfield, Pennsylvania, 1993.
- Ninitte, Florence, "The Contribution of the *Speculum historiale* to the History of the Latin *Risâlat al-Kindî* and the *Corpus Cluniacense*", *The Latin Qur'an, 1143-1500. Translation, Transition, Interpretation*, ed. Cándida Ferrero Hernández and John Tolan, Berlin & Boston, De Gruyter, 2021, pp.139 – 158.
- Platti, Emilio, "'Abd al-Masîḥ al-Kindî on the Qur'an", *Arab Christians and the Qur'an from the Origins of Islam to the Medieval Period*, Leiden: Brill, 2018.
- Platti, Emilio, "Criteria for Authenticity of Prophecy in 'Abd al-Masîḥ al-Kindî's *Risāla*", *Books and Written Culture of the Islamic World*, Leiden: Brill, 2015.
- Rist, Josef (Würzburg), "Monophysitism", Brill's New Pauly, Antiquity volumes edited by: Hubert Cancik, Helmuth Schneider, English Edition by: Christine F. Salazar, Classical Tradition volumes edited by: Manfred Landfester, English Edition by: Francis G. Gentry, Leiden, Brill, 2006. Consulted online on 1st June 2024 [http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347\\_bnp\\_e809120](http://dx.doi.org/10.1163/1574-9347_bnp_e809120)
- Swanson, Mark, "Abū Nūḥ al-Anbārī ", *Christian-Muslim relations: a bibliographical history: Volume 1:(600-900)*, ed. Roggema, Barbara, David Richard Thomas, and Juan Pedro Monferrer Sala. Leiden & Boston, Brill, 2009, pp. 397- 400.
- Taylor, David GK. "The Disputation between a Muslim and a Monk of Bēt Ḥālē: Syriac Text and Annotated English Translation." *Christsein in der islamischen Welt: Festschrift für Martin Tamcke zum 60. Geburtstag* (2015).
- Teule, Herman, "The Theme of Language in Christian-Muslim Discussions in the 'Abbāsīd Period: Some Christian Views", *The character of Christian-Muslim encounter: essays in honour of David Thomas. Vol. 25. ed. Douglas Pratt, Jon Hoover, John Davies, John Chesworth*, Leiden & Boston, Brill, 2016, pp. 85-94.
- Tieszen, Charles, "Patriarch Timothy I and the Prophethood of Muḥammad: A Re-Appraisal." *Islam and Christian-Muslim Relations*, (July 2024), pp. 1-13. doi:10.1080/09596410.2024.2378616.



- Tritton, A. S, *The Caliphs and Their Non-Muslim Subjects a Critical Study of the Covenant of 'Umar*, Oxford University Press, 1930.
- Troupeau, G. "al-Kindī, 'Abd al-Masīh". In P. Bearman (ed.), *Encyclopaedia of Islam New Edition Online* (EI-2 English), Leiden & Boston, Brill, 2012 doi: [https://doi.org/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_4378](https://doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_4378) [Accessed 03 July 2024].
- Van Koningsveld, Peter S., "The Apology of al-Kindi", *Religious Polemics in Context*, Leiden, Brill, 2005, pp. 69–92.
- Wigram, William Ainger, *An Introduction to the History of the Assyrian Church or The Church of the Sassanid Persian Empire 100-640 A.D*, London: Society for Promoting Christian Knowledge, 1910.
- Wood, Philip, *The Chronicle of Seert, Christian Historical Imagination in Late Antique Iraq*, Oxford, Oxford University Press, 2013.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
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)





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

# مَجَلَّةُ الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِلْعُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ

مَجَلَّةٌ عَامِّيَّةٌ دَوْرِيَّةٌ مُحَكَّمَةٌ

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 23 - المجلد 44

ربيع الأول 1447 هـ - سبتمبر 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](mailto:iujourna14@iu.edu.sa)



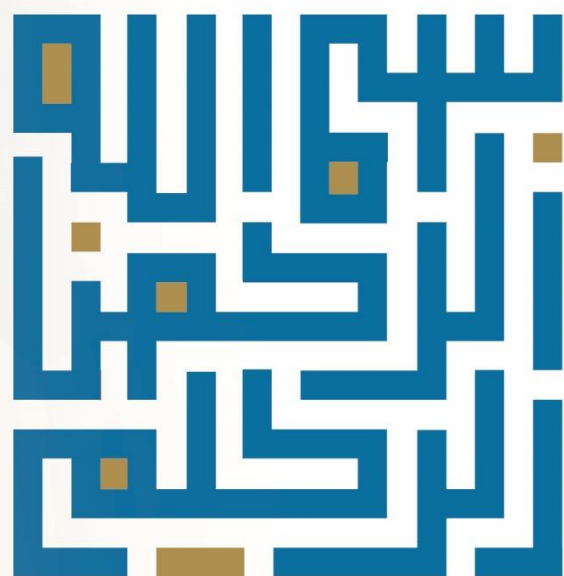


الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة  
للجامعة الإسلامية





## قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً 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 يشمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونياً ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهداً خطياً بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.





## الهيئة الاستشارية :

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

رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

**معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر**

رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

**معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان**

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

**أ. د : سليمان بن محمد البلوشي**

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

**أ. د : خالد بن حامد الحازمي**

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د : سعيد بن فالح المغامسي**

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

**أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي**

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

**أ.د. محمد بن يوسف عفيفي**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً



## هيئة التحرير:

### رئيس التحرير :

**أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني**

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية 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 الأحمد**

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية 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 الإسلامية 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**

**التسيق 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  | فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي<br>د. نوال بنت سعد بن مبطي العتيبي                                                            | 11     |
| 2  | فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية<br>د. خالد بن مناحي هديب القحطاني                                                                            | 65     |
| 3  | فاعلية برنامج تدريسي قائم على شبكات التفكير البصري في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم<br>د. سلطنة بنت سعود المسند                                                                               | 113    |
| 4  | الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس<br>د. فيصل بن علي محمد الغامدي                                                                                                        | 161    |
| 5  | تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا<br>د. نايف بن محمد يحيى جبلي                                                                      | 205    |
| 6  | فاعلية إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية<br>د. ماهر بن دخيل الله الصاعدي                                                                                      | 263    |
| 7  | Employee engagement at the Islamic University of Madinah - A Social Exchange Empirical Evidence and Analysis of the Annual Engagement Survey by the Ministry of Human Resources and Social Development<br>د. سامي بن غزالي السلمي | 309    |
| 8  | Inclusive Education Divergences that Framing Across the Gulf Countries<br>Six Nation Critical Policy Analysis<br>د. حمود بن عبد الله المغيرة                                                                                      | 335    |
| 9  | دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود<br>د. مريم بنت عبد الهادي العنزي                                                                             | 365    |
| 10 | تجارة السجاد من خلال الفزاسلات الواردة إلى التاجر عمر بن عبد الرحمن الغمري خلال الفترة (1345هـ/1926م-1354م/1935م)<br>د. نوبر بنت مبارك العميري                                                                                    | 411    |

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





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

**فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات  
البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في  
التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات  
الصف السادس الابتدائي**

**The Effectiveness of a Proposed Program  
Based on the Components of Mathematical  
Proficiency for Teaching Mathematics in  
Achievement and Learning Retention of  
the Sixth-Grade Female Students**

إعداد

**د. نوال بنت سعد بن مبطي العتيبي**

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد  
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة بيشة

**Dr. Nawal Saad Bin Mubti Alotaibi**

Professor Assistant of Mathematics Curriculums and Teaching  
Methods

Department of Curriculums and Teaching Methods - College of  
Education and Human Development - Bisha University

**Email: [nalotibi@ub.edu.sa](mailto:nalotibi@ub.edu.sa)**

**DOI:10.36046/2162-000-023-011**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/١٠ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٠٥ م

## المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي. وتمثلت مواد الدراسة وأداتها في إعداد البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات، ودليل المعلمة، وكراس النشاط للطالبة، وبناء اختبار تحصيلي لوحدة (النسبة المئوية) في المستويات المعرفية: (التذكر، والفهم، والتطبيق). وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، مثلت (٢٤) تلميذة المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات، أما المجموعة الضابطة تكونت من (٢٤) تلميذة درست بالطريقة المعتادة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل، حيث بلغ حجم التأثير في الاختبار التحصيلي البعدي (٠,٨٦٦). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي والمؤجل للمجموعة التجريبية عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في بقاء أثر التعلم. وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات منها أهمية تدريس الرياضيات من خلال البرامج التعليمية القائمة على مكونات البراعة الرياضية في مختلف المراحل التعليمية وتنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمات الرياضيات للتعريف بمكونات البراعة الرياضية وتشجيعهم على التدريس من خلالها.

**الكلمات المفتاحية:** البراعة الرياضية، برنامج مقترح، التحصيل، بقاء أثر التعلم، تدريس الرياضيات، الصف السادس الابتدائي.

### Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of a proposed program based on the components of mathematical proficiency for teaching mathematics on achievement and learning retention of the sixth-grade female students. To achieve this goal, the quasi-experimental design was used. The study materials and tools were the preparation of the proposed program based on the components of mathematical proficiency for teaching mathematics, the teacher's guide, the student's activity booklet, and an achievement test for the "Percentage" unit in the cognitive levels: (Memory, Comprehension, and Application). The study sample consisted of (48) female students in the sixth grade of primary school divided to (24) female students represented the experimental group who were taught by the proposed program based on the components of mathematical proficiency for teaching mathematics, while the control group consisted of (24) students taught by the usual way. The results revealed that there were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups in favor to the experimental group in the post-achievement test at the levels of: (Memory, Comprehension, Application, and the whole levels), where the size of the impact factor reached (0.866). The results also showed that there were no statistically significant differences between the average scores of the post- and deferred measurements for the experimental group at the levels of: (Memory, Comprehension, Application, and the whole levels), which indicates the effectiveness of the proposed program based on the components of mathematical proficiency for teaching mathematics in learning retention. In light of the results, the study presented some recommendations including: teaching mathematics through educational programs based on the components of mathematical proficiency at various educational levels and organizing workshops and training courses for mathematics teachers to introduce the components of mathematical proficiency in teaching and encouraging them to teach through them.

**Key Words:** Mathematical Proficiency, Proposed Program, Achievement, Learning Retention, Mathematics Teaching, Sixth Grade.



## المقدمة

تحتل الرياضيات مكانة علمية كبيرة من بين التخصصات الأخرى، فعن طريق المفاهيم والعمليات الرياضية يمكن وصف الكثير من الظواهر وتفسير العلاقات بينها، مما يسهم في تنمية الكثير من المهارات المطلوبة في العصر الحالي ومن بينها مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة. وتعد هذه المعارف والعمليات والمهارات متطلباً أساسياً ينبغي أن يتوافر لدى الأفراد والنشء في مراحل مبكرة.

وعليه؛ اهتمت المؤسسات المتخصصة في تعليم الرياضيات، وعلى رأسها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) National Council of Teachers of Mathematics بضرورة فهم الرياضيات بدلاً من مجرد حفظ القواعد والعمليات. وشدد المجلس على ضرورة استيعاب الأفكار الرياضية، باعتبارها أساساً جوهرياً لتعلم الرياضيات في العصر الحالي (NCTM, 2000).

وأصبح التركيز اليوم على قدرة المتعلم على توظيف هذه المعارف والمهارات الرياضية في المواقف الحياتية التي تواجههم. لذا تولي الكثير من المنظمات والمؤسسات التعليمية الرياضيات وطرائق تدريسها اهتماماً كبيراً وتسعى إلى تحسين أداء المتعلمين فيها.

ومما يؤكد اهتمام الدول بالرياضيات، حرصها على مشاركة مواطنيها في الاختبارات والمقاييس الدولية التي تزودها بمعلومات حول أدائهم في الرياضيات مقارنة بأداء نظرائهم في بقية دول العالم (المعتم والمنوفي، ٢٠١٤)، ومن هذا المنطلق حرصت المملكة العربية السعودية على مشاركة المتعلمين السعوديين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Programmer for International Student Assessment [PISA]) والذي يركز على المهارات الرياضية والعلمية واللغوية لدى المتعلمين، وشاكت أيضاً في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم التي تهتم بالتحصيل (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) حيث حقق المتعلمين انخفاضاً ملحوظاً في نتائج هذه الاختبارات.

ويشير تقرير جمعية الرياضيات في لندن إلى أن إخفاق المتعلمين في نتائج الدراسات الدولية لا يتعلق بالمصنفين كضعفاء أو بطيئي التعلم، بل الأمر يتعلق بأولئك المصنفين كمتفوقين ومن ذوي التحصيل المرتفع في الاختبارات المدرسية، حيث تبين أنه ينقصهم الكثير من الفهم المتعمق

للافكار الأساسية، علاوةً على عدم قدرتهم على التفكير في المواقف الرياضية غير المألوفة لهم (عبيد، ٢٠١٠).

وقام المجلس القومي الأمريكي للبحوث [NRC] National Research Council في مطلع القرن الحادي والعشرين مُثلاً في لجنة تعليم الرياضيات، بمراجعة للأبحاث في علم النفس المعرفي وتعليم الرياضيات وتمكنت من تحديد مصطلحات رياضية جديدة ووضع رؤية شاملة لما يقصد به النجاح في تعلم الرياضيات واستطاعت تحديد السبل المؤدية لذلك، وأطلقت على هذا المفهوم ما يسمى بمصطلح "البراعة الرياضية" أو "الكفاءة الرياضية" Mathematical Proficiency. ويشير هذا المصطلح إلى قدرة المتعلم على فهم المفاهيم والعمليات الرياضية، وتنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة وكفاءة، وحل وتكوين المشكلات الرياضية، والشعور بأهمية الرياضيات وفائدتها. وباتت "البراعة الرياضية" هدفاً رئيساً تسعى إليه الرياضيات المدرسية، ويرتبط بالإنجاز في الرياضيات والنجاح في تعلمها. (NRC, 2001).

وتكتسب البراعة الرياضية أهميتها؛ كونها تؤدي إلى زيادة إدراك المتعلم لمفردات اللغة الرياضية، ومكونات بناء المفاهيم وطبيعة الرياضيات ودلالة بنيتها، وأهميتها في المواقف الحياتية واستنتاج القواعد والتعميمات الرياضية وتوظيفها في حل المشكلات (Khalil & Alnather, 2020).

وتعد البراعة الرياضية هدفاً رئيساً في تطوير برامج تعليم الرياضيات؛ وذلك من خلال التركيز على مكوناتها (Regan, 2012). كما أنها مدخل معاصر لتطوير تعليم الرياضيات، ويرتبط بثلاثة محاور رئيسة؛ وهي: براعة المحتوى العلمي في ترابطه وأهميته بالنسبة للمتعلم، وبراعة المعلم في معالجة المحتوى العلمي، ومكونات البراعة الرياضية التي ينبغي تنميتها وقياسها لدى المتعلم Philipp, (2010).

وتتكون البراعة الرياضية من خمسة مكونات أساسية، هي: (الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة)، وهي تساهم في الارتقاء بتعليم الرياضيات، فيعود ذلك بالعديد من الفوائد على عملية تعلم وتعليم الرياضيات منها: التعلم الفعال للمفاهيم والإجراءات الرياضية، وزيادة الحفظ والاسترجاع والتحصيل الرياضي، وتعزيز



قدرات حل المشكلات والمسائل الرياضية مما يساعد على التفسير والتطبيق وبالتالي بقاء أثر التعلم (السعيد، ٢٠١٨).

وقد أكد (الحري، ٢٠٢٠) أن البراعة الرياضية تسهل إضافة معلومات جديدة لذهن المتعلم، وتبني تفاعلاً بين المعارف الرياضية فيما بينها وبين البيئة المحيطة به، وترجم الأفكار والمفاهيم بالتمثيلات الرياضية، مما يؤدي إلى تعميق الفهم للمحتوى الرياضي والتغلب على نقاط الضعف في أثناء عملية التعلم، وربط المفاهيم بالواقع.

كما أن هذا التفاعل بين المعارف الرياضية يساهم في بناء ترابطات قوية بين أركانها مما يجعل تعلم الرياضيات تعلمًا ذا معنى، هو ما ينعكس على قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات السابقة واستدعاؤها وقت الحاجة مما يساهم في بقاء أثر التعلم لمدة أطول.

واستناداً على ما سبق؛ فإن الاهتمام بتدريس الرياضيات بطرق تتكامل فيها جوانب المعرفة المفاهيمية والاجرائية بشكل يؤدي لتعميق الفهم والاستيعاب، وتنمية القدرة على التفكير والاستدلال وتنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم تزيد من قدرة المتعلم على الاحتفاظ بما يتعلمه واستخدام هذا التعلم في حل المشكلات التي تواجهه، وهذا ما نادى به المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) من خلال التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية ومكوناتها.

ومما يؤكد أهمية البراعة الرياضية، فقد أوصت العديد من البحوث والدراسات بضرورة تنميتها لدى المتعلمين؛ للوصول بهم لمستوى التمكن والنجاح في الرياضيات، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات حديثة أو برامج تعليمية تتضمن الخبرات والأنشطة التعليمية التي تدعم البراعة الرياضية، ومنها دراسات (الجهني، ٢٠٢٠؛ الحميد، ٢٠٢٣؛ الزهراني، ٢٠٢٣؛ القصير، ٢٠٢٢؛ الملوح والاحمدي، ٢٠٢٠).

كما أن التوصيات الصادرة عن مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات "جيل مثقف علمياً لاقتصاد مزدهر" (٢٠١٩)، والمؤتمر السادس لتعليم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية" (٢٠١٩)، أكدت على ضرورة تنمية البراعة الرياضية بدلاً من التركيز على اكتساب المفاهيم والمهارات، واعتبار أن أهداف تدريس الرياضيات تتمثل في تنمية البراعة الرياضية.

وتأسيساً لما سبق، وانطلاقاً من هذه الأهمية للبراعة الرياضية وحاجة المتعلمين للتمكن منها خاصة في المرحلة الابتدائية التي تمثل حجر الأساس لباقي المراحل التعليمية، وأهمية بقاء الفهم والاستيعاب للمفاهيم الرياضية التي تبنى عليها المعرفة الجديدة، من هنا تأتي الحاجة لدراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة.

### مشكلة الدراسة:

ينظر الكثير من التربويين اليوم للرياضيات على أنها مادة حياتية ترتبط تطبيقاتها بالكثير من التطورات العلمية والتقنية في العصر الحالي. فلم يعد ينظر للتفوق في الرياضيات بالمعرفة التي يكتسبها المتعلم، وإنما بقدرته على توظيف هذه المعرفة في المواقف التي يواجهها. والمتتبع للتغيرات الجديدة في المجتمع السعودي اليوم، يجد أن المملكة العربية السعودية أثبتت رغبتها في تطوير مستوى مخرجات التعليم للمتعلمين والنهوض بقدراتهم ومهاراتهم والمراعاة على هذه القدرات لحد التنافسية العالمية. وبناء عليه، اهتمت المملكة ممثلة في وزارة التعليم برفع نواتج التعلم في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم) كونها تمثل الأركان الأساسية لشتى التخصصات العلمية والأدبية، وحرصت على تنمية جوانب الضعف لدى المتعلمين ووضع الخطط العلاجية والاثرائية التي تساهم في رفع التحصيل، ودأبت على قياس هذه النواتج ضمن الاختبارات الوطنية ومنها اختبارات نافس التي تعقد في الصفين الثالث والسادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط، إذ أنها تعتبر نتائج المتعلمين فيها مؤشراً مهماً على فاعلية النظام التعليمي بأكمله ومدى تقدمه أو اخفاقه.

وعلى الرغم من كل هذه الجهود إلا أنه مازال هناك تدني مستوى الطلاب في المواد السابقة المتضمنة مجالاتها في الاختبارات الوطنية والدولية، إضافة إلى قدرات البراعة الرياضية، وما يؤكد ذلك نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS, 2019) التي أظهرت أن متوسط أداء المتعلمين في الصف الرابع الابتدائي بلغ (٤١٢) نقطة، وهو متوسط أداء يقع في المستوى المنخفض (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).



إضافة لما سبق، فقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود ضعف في مكونات البراعة الرياضية لدى المتعلمين ومنها نتائج دراسة المطيري والخضر (٢٠٢١) التي أظهرت عدم تمكن تلميذات الصف الرابع الابتدائي من مكونات البراعة الرياضية، وما أشارت إليه دراسة الملوحى والأحمدي (٢٠٢٠) من وجود انخفاض في مستوى البراعة الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، ودراسة الحارثي والشهري (٢٠٢٤) من عدم تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة من مكونات البراعة الرياضية ونتائج دراسة الحربي (٢٠١٩) التي أظهرت وجود ضعف في مستويي البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ومن خلال المناقشات التي أجرتها الباحثة مع بعض معلمات الرياضيات حول مشكلة تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وأهمية معالجة هذا التدني بالطرق المناسبة لقدراتهن وخصائص نموهن لكون هذه المرحلة حساسة وتعتبر الأساس الذي يتم البناء عليه خاصة المفاهيم المركبة والمعقدة في المراحل التالية.

وحيث أن الكثير من الدراسات اهتمت بتنمية مكونات البراعة الرياضية لدى المتعلمين دون التركيز على تعريفهم بمكوناتها وتدريبهم على اكتسابها، فكان من الأولى بمكان أن يتم التدريس بناء على هذه المكونات وتدريب المتعلمين على ممارستها في إطار برامج تعليمية مخططة مسبقاً، ثم النظر في مستوى تطورها لديهم ومدى فاعليتها في تحسين تحصيلهم. وحيث أن الدراسات التي تناولت البرامج التدريسية القائمة على مكونات البراعة الرياضية خاصة في المراحل التعليمية المبكرة تكاد تكون محدودة -على حد علم الباحثة- من هنا برزت الحاجة إلى تقديم برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات ودراسة فاعليته في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

### أسئلة الدراسة:

١. ما البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟

٢. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟

٣. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في بقاء أثر التعلم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟

### أهداف الدراسة:

١. البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢. فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٣. فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في بقاء أثر التعلم (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل) لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

### أهمية الدراسة:

١. التطرق لموضوع البراعة الرياضية باعتبارها أحد أهم أهداف تعليم الرياضيات.
٢. تقديم دليل ارشادي لمعلمات الرياضيات حول كيفية التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية من خلال مواد وأداة الدراسة.
٣. قد تفيد نتائج الدراسة المعنيين ببرامج تدريب وتطوير المعلمين في الاهتمام بمكونات البراعة الرياضية وتضمينها في برامجها.



### فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية ورتب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياس البعدي والقياس المؤجل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في التحصيل المؤجل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل.

### حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تمثلت في البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في تدريس وحدة "النسبة المئوية" من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤.

٢. الحدود البشرية: تمثلت في عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في محافظة بيشة.

٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

٤. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية للبنات التابعة لمكتب الوسط بإدارة تعليم بيشة.

## مصطلحات الدراسة:

### التحصيل:

عرّفه شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" ص ٨٩.

ويعرّف إجرائياً بأنه: ناتج أو محصلة ما يتعلمه تلميذات الصف السادس الابتدائي من المعارف والمعلومات والمهارات المتضمنة في وحدة "النسبة المئوية" بعد المرور بتجربة التدريس وفق البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية أو بالطريقة الاعتيادية ويقاس إجرائياً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل) المعد من قبل الباحثة.

### بقاء أثر التعلم:

عرّفه زيدان وجفال (٢٠٠٨) بأنه "قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمفاهيم الأساسية في المادة العلمية" ص ٥٨.

ويعرّف إجرائياً بأنه: ما تبقى لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي من المعارف والمعلومات ومهارات التعلم لمحتوى وحدة "النسبة المئوية" التي تم دراستها عبر البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية بعد مرور فترة من انتهاء المعالجة التجريبية والتي تقدر بالدرجات التي حصلن عليها في الاختبار التحصيلي المؤجل (التذكر، والفهم، والتطبيق، والمستويات ككل).

### البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية:

عرّف المجلس القومي للبحوث National Research Council البراعة الرياضية بأنها إحدى نواتج تعلم الرياضيات، وتشتمل على خمسة مكونات أساسية وهي: (الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية والبراعة الاستراتيجية، والاستدلال التكميلي، والنزعة المنتجة للرياضيات). (NRC, 2001)

ويعرّف البرنامج المقترح إجرائياً بأنه: مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية التي تم إعدادها وتنظيمها بناء على مكونات البراعة الرياضية الخمسة: (الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية والبراعة الاستراتيجية، والاستدلال التكميلي، والنزعة المنتجة للرياضيات) في كل درس من دروس



وحدة "النسبة المئوية" من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني للعام  
١٤٤٤.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أولاً: التحصيل

اهتم الباحثون والمختصون في الميدان التربوي بالتحصيل، كونه يلعب دوراً مهماً في حياة المتعلم المستقبلية، ونظراً لأهميته في حياة الفرد وما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة؛ لذا فإن مسألة تنمية التحصيل لدى المتعلم تعد من الأولويات لدى الأنظمة التعليمية وأولياء الأمور على حد سواء. فالاختبارات التحصيلية وسيلة منظمة تهدف إلى قياس كمية المعلومات التي يحفظها أو يتذكرها المتعلم في حقل من حقول المعرفة، كما تشير إلى قدرته على فهمها أو تطبيقها، وتحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة، لذا تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل لكونه يعد مؤشراً على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية، فالتحصيل يعكس نتائج التعليم التي تسعى المؤسسات إليها، فضلاً عن أنها تحرص على تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل، ذلك لأن مستوى التحصيل يدل على كفاية المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها، ويحدد التحصيل إلى درجة غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فهي مؤشر من مؤشرات القيمة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح إلى بلوغه الفرد. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩)

### مفهوم التحصيل:

عرّف (Webster, 1998) التحصيل بأنه: "إنجاز المتعلم في الصف لعمل ما من الناحية الكمية والنوعية في مدة محدودة". وعرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه: "مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة" ص ٨٩. ويشير الشمراني (٢٠٢٠) أن التحصيل يقيس نتائج التعلم المختلفة منها: قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب، واستخدام المعلومات في حل المشكلات، والقدرة على النقد البناء والتمحيص وإنفاق ما تم اكتسابه من مهارات وخبرات مفيدة.

### العوامل المؤثرة في التحصيل:

هناك عدد من العوامل قد تؤثر في مستوى التحصيل لدى المتعلمين منها ما يلي:

١. مقدار ما يتمتع به المتعلم من ذكاء عام وقدرات خاصة وميول واستعدادات ومهارات، وخبرات، ومواهب، وغيرها.
  ٢. مقدار ما يوجد لدى المتعلمين من دوافع وشعور بالحماسة والاهتمام بالدراسة وبذل الجهد والطاقة فيها.
  ٣. مقدار ما يتمتع به المتعلم من السلامة الجسمية والصحة العقلية والنفسية.
  ٤. طرائق التدريس وما يرافقها من إثارة وتشويق وجذب لانتباه المتعلمين، واعتماد الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وإشراكهم في النشاط التعليمي وغيرها.
  ٥. شخصية المعلم ومقدار ما يتمتع به من القدرة على نقل المعلومات وجذب انتباه المتعلمين وحثهم على متابعة الدرس والاستيعاب، ومدى تمكنه من المادة العلمية الذي هو بصدد تدريسها.
  ٦. مقدار ما يتوفر من الكتب والمصادر الجيدة والحديثة فضلاً عن توفر الورش والمختبرات.
  ٧. مقدار تفرغه للدراسة، وعدم تكليفه بالقيام بأعباء والتزامات خارجية.
  ٨. ظروف السكن والإقامة التي يعيش فيها المتعلم.
  ٩. مقدار ما يتمتع به المتعلم من الاستقرار العائلي والجو الهادئ والملائم للدراسة.
- جوانب التحصيل
- يرى (جلكسرت وآخرون، ١٩٩٩) أن هناك أربعة جوانب للتحصيل ينبغي للمدرسة العمل على تنميتها وتطويرها لدى المتعلمين وهي:
١. القدرة على التذكر واستعمال الحقائق: وتعني بنوع التحصيل الذي تسعى الاختبارات التحصيلية الى قياسه عند المتعلمين.
  ٢. المهارات العملية: وتُعنى بالقدرة على تطبيق المعرفة مع التركيز على حل المشكلة والمهارات البحثية.
  ٣. المهارات الشخصية والاجتماعية: وتعني بقدرة المتعلم على الاتصال والتواصل مع الآخرين، والحقائق الشخصية كالمبادرة والاعتماد على النفس والاستعداد القيادي وغيرها.



٤. الدافعية والثقة بالنفس: وتعني بتصور المتعلم لذاته وقدراته.

ثانياً: بقاء أثر التعلم

مفهوم بقاء أثر التعلم:

عرّفه زيدان وحفال (٢٠٠٨) بأنه: "قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمفاهيم الأساسية في المادة العلمية" ص ٥٨. وتُعرف هيام الكاظمي (٢٠٢٢) بقاء أثر التعلم بما يتبقى في البنية المعرفية للمتعلم من معلومات ومواقف، ويُعدّ مؤشراً لجودة التعلم. وأكدت على أهمية التعليم الحضوري في زيادة بقاء أثر التعلم، لما لهذه الطريقة من فاعلية في تعزيز التفاعل المباشر بين المعلم والطالب.

العوامل المؤثرة على بقاء أثر التعلم:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على حفظ المتعلم للمعلومات وبقاء أثر التعلم وتشتمل على ما يلي: (أبو القاسم وآخرون، ٢٠١٥)

وضوح المعنى: فكلما ازداد وضوح المادة التي يتم تعلمها كلما قل نسيانها، بمعنى أن المواد ذات المعنى تبقى أكثر في الذاكرة من المواد التي لا معنى لها، كما يؤثر المعنى إلى درجة سهولة وصعوبة المادة المتعلمة وكذلك طريقة تقديمها.

توكيد التعلم وتجويده: ويقصد به تجاوز الحد الأدنى للحفظ فمثلاً إذا كان المتعلم سيحفظ قاعدة معينة وكررها خمس مرات فإن هذا التكرار يعتبر جوده ينتج عنها بقاء أطول لأثر التعلم.

التداخل والتعارض: بمعنى أن الخلط بين الأفكار في ذهن المتعلم يؤدي إلى نسيانها، لذا فإن أمكن تجنب التداخل بين استجابات المتعلمين لموقف واستجاباتهم لموقف آخر مختلف يساهم في عدم حدوث النسيان.

ويضيف (أحمد، ٢٠٠٩) العوامل التالية المؤثرة في بقاء أثر التعلم:

- التمرين الموزع والتمرين المركز: حيث أن أثر التمرين الموزع أكبر من التمرين المركز في بقاء أثر التعلم.

- سرعة التعلم: يتفوق الطالب سريع التعلم عن بقية زملائه في الحفظ لأنه سريع التعلم وهذا يعطيه فرصة لتجويد هذا التعلم.

- درجة إتقان التعلم: يتطلب حفظ أثر التعلم وصول الفرد لدرجة الإتقان، وفي حالة عدم الوصول لدرجة الإتقان فإن إعطاءه فترة راحة يعمل على تحسين حفظه نتيجة للتسميع الذاتي أو لزوال الارتباطات والاستجابات غير الصحيحة أو المتداخلة.

- طريقة قياس الحفظ: يختلف الحفظ باختلاف الطريقة المستخدمة في القياس وتختلف الطريقة باختلاف الهدف من الاختبار.

- التنظيم: إن تنظيم مواد التعلم في أنماط من الوحدات ترتبط فيما بينها بارتباط درجات معينة من التنظيم فيكون الحفظ مرتبطاً بارتباط المواد بنمط من العلاقات المنطقية فيزداد الحفظ تحسناً وكفاءة لأن هذا الارتباط يسهل عملية الاسترجاع.

دور المعلم في بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين:

تُعدّ مشكلة انتقال أثر التعلم مسؤولية تقع على عاتق المعلم، الذي يحدد الاتجاهات والأفكار التي يجب أن تنتقل للمتعلم، ويختار طرق التدريس المناسبة لضمان انتقال وإبقاء أثر التعلم. ويمكن للمعلم تيسير انتقال أثر التعلم من خلال التالي:

• جذب انتباه المتعلمين لأهمية المادة التي يدرسها.

• ربط المادة بواقع المتعلمين وحياتهم العملية.

وتؤكد قاسم وآخرون (٢٠٢٣) على أن الوصول إلى مستوى عالي لبقاء أثر التعلم يُعتمد على مدى إتقان المتعلمين لهذا التعلم. وهذا يتفق مع "مخروط الخبرة" للعالم Edgar Dale الذي وصف بقاء أثر التعلم والاستفادة من العملية التعليمية لدى المتعلمين تعتمد على الطريقة المستخدمة في التعلم.

وعليه؛ فإن فهم مخروط الخبرة وأثره في بقاء أثر التعلم يعتبر أمراً مهماً للمعلمين لأنه يُساعدهم على اختيار الطرق التعليمية الأكثر فاعلية لضمان انتقال وإبقاء أثر التعلم لدى الطلاب. لذا من الأهمية بمكان الحرص على تنويع طرق التدريس، مع التركيز على الطرق التي تُشجّع على التعلم النشط والتعلم الذاتي، مع تقليل الاعتماد على الطرق التقليدية. وأكد (عبد الغني، ٢٠١٦) أن التدريس بناءً على مكونات البراعة الرياضية يساعد على فهم المادة العلمية، ويعمل على توليد الأفكار وزيادة فاعلية التعلم، وبقاء أثر التعلم لفترة أطول.



### ثالثاً: البراعة الرياضية

ظهر مصطلح البراعة الرياضية بدايةً على يد كلباترك وسافورد وفيندل ( Kilpatric, 2001,et al) في مطلع القرن الحادي والعشري. ويدل هذا المصطلح على مهارة الطلاب في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة عالية، واستيعابهم المفاهيم والعمليات الرياضية، وتفكيرهم التأملي والمنطقي وصياغة وتمثيل وحل المشكلات الرياضية؛ حتى يصل الطالب لمرحلة النظر إلى الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة ويكتسب الثقة في استخدامها (أبو الرايات، ٢٠١٤).

وقد تعددت تعريفات البراعة الرياضية وفقاً للمنطلقات والفلسفات والرؤى التربوية المختلفة. ومن بين هذه التعريفات تعريف فيليب Philipp (٢٠١٠) الذي عرّفها على أنها "إحدى المداخل المعاصرة والحديثة التي تهتم بتطوير عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، وترتبط بثلاثة محاور رئيسة وهي: براعة المحتوى العلمي وترابطه وأهميته بالنسبة للطلاب، وبراعة المعلم في تقديم المحتوى التعليمي ومعالجته لهذا المحتوى وتقديمه للطلاب، بالإضافة إلى تنمية البراعة الرياضية ومكوناتها وقياسها لدى الطلبة". (ص ١١)

واعتبرها قروفس (Groves, 2012) من الطرق الناجحة لتعلم الرياضيات من خلال الفهم الشامل للمفاهيم والمصطلحات والمعادلات الرياضية، واستخدامها في تطبيقات الحياة اليومية للطلاب والخريج بعد ذلك، كما ذكر أن البراعة الرياضية تشتمل على خمسة عناصر، وهي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة (ص ١٢).

كما عرّفها الأشقر (٢٠٢٠) بأنها: "مجموعة من المهارات والعمليات العقلية، تتضمن قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم والعلاقات الرياضية، وتنفيذ العمليات بمرونة ودقة عالية، واستخدام أنسب الإجراءات للوصول إلى حل للمشكلات التي تواجهه، إضافة إلى تفسير الإجراءات، والتحقق من صحة الحل، حتى يصل إلى رؤية الرياضيات مادة مفيدة ذات قيمة، ويكتسب الثقة في استخدامها" (ص ١٣٦).

### أهمية البراعة الرياضية:

للبراعة الرياضية أهمية تتمثل في النتائج الإيجابية التي تنعكس في أداء المتعلمين منها: (الجندي و خليل، ٢٠١٩)، (المطيري والخضر، ٢٠٢١، ٧٩-٨٠):

١. دورها في تنمية مخرجات تعليمية أخرى مثل التحصيل وأساليب التفكير وغيرها.
٢. تساهم في التنبؤ بأداء المتعلمين في الرياضيات كما تساهم في تحسين مستوى الطلاب في الاختبارات الدولية.
٣. تساعد في معالجة القصور والضعف في فهم واستيعاب المفاهيم والعمليات والعلاقات لحل المشكلات الرياضية.
٤. الارتقاء بتدريس الرياضيات وجعل تعلمها فعالاً وذو معنى، مما يساهم في الفهم وزيادة الحفظ والاسترجاع، وتعزيز قدرات حل المشكلات والمسائل الرياضية، وتحسين الاتجاهات والميول نحو الرياضيات.

ويؤكد (Fennell ٢٠١٣)، أن التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية يساعد على:

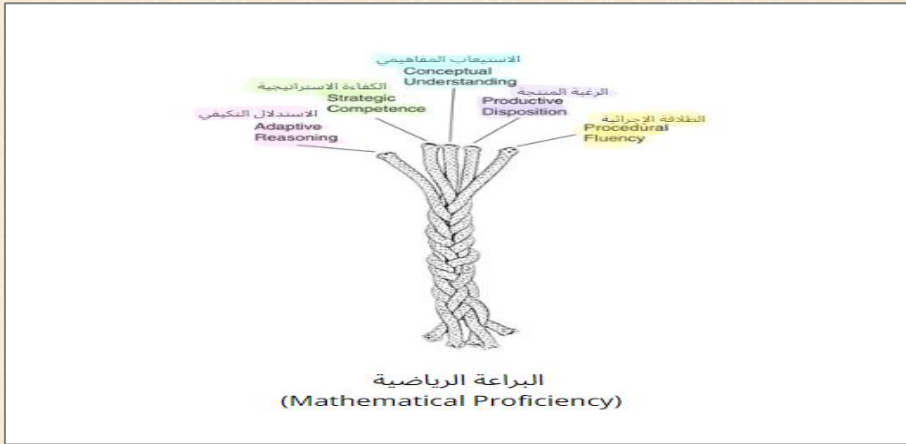
- فهم مفاهيم الرياضيات بشكل عميق.
- حلّ المسائل الرياضية بفعالية.
- تطوير مهارات التفكير النقدي.
- تعزيز الثقة بالنفس.
- زيادة دافعية المتعلمين لتعلّم الرياضيات.

### مكونات البراعة الرياضية:

حدد المجلس القومي للبحوث (NRC) البراعة الرياضية بخمسة مكونات تمثلت في: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الإستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة. ويجب أن تكون هذه المكونات مترابطة، وتعمل معاً إذا أراد الطلاب أن يتعلموا بنجاح، كما أن تنمية كل مكون منها يجب أن يكون بالتزامن مع المكونات الأخرى، حيث يتطور كل مكون، ويبنى على المكونات الأخرى، ويسهم في بنائها، مما يؤدي إلى تقوية جميع المكونات. وهذا



التطور يستغرق وقتًا، لذلك فالطلاب بحاجة إلى وقت كافٍ للانخراط في أنشطة تدور حول الموضوع المستهدف، وقضاء فترات متواصلة من الوقت في العمل الرياضي، مثل: حل المشكلات، والاستدلال، وتطوير الاستيعاب، وممارسة المهارات، وبناء الروابط بين معرفتهم السابقة والمعرفة الجديدة. ويوضح الشكل (١) الطبيعة المترابطة والمتداخلة لمكونات البراعة الرياضية (NRC, 2001).



شكل (١) مكونات البراعة الرياضية المصدر: (NRC, 2001, p.117)

#### الاستيعاب المفاهيمي: (Conceptual Understanding)

يركز تعليم الرياضيات بشكل أساسي على الاستيعاب والفهم، وبعد الاستيعاب المفاهيمي أول مكون من مكونات البراعة الرياضية، حيث يرى ماكجريجور (MacGregor, 2013) أن الاستيعاب المفاهيمي هو الفهم العميق لتعلم الرياضيات، وأن المعرفة الجديدة تنطلق من معرفة تعلمها الطالب سابقا، وهو أسلوب أفضل للتعلم بدلا من حفظ حقائق وإجراءات المعرفة؛ إذ تعزز البراعة والطلاقة الرياضية.

ويقصد بالاستيعاب المفاهيمي القدرة على تمثيل المفهوم والأفكار الرياضية بأكثر من طريقة، وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية والحياتية، وعلاقة ذلك بفهم الإجراءات الرياضية المختلفة.

حيث يتكون الفهم المفاهيمي لدى الطالب عندما يكون قادرا على بناء الروابط والتمثيلات المختلفة، التي تسمح له برؤية مفاهيم الرياضيات بطرق متنوعة (Awofala, 2017).

مما سبق يمكن القول إن الاستيعاب المفاهيمي يهدف إلى تطوير البنية المعرفية لدى الطلبة، مما يساهم في إنتاج معلومات جديدة. وأوضح المالكي (٢٠٢٤) أن ذلك يتم من خلال تعزيز المعلم ما يأتي:

- الشرح والتوضيح وتقديم الأفكار الأساسية بوضوح، وتقديم مبررات تعزز ذلك الفهم.
- تقديم المعلومات بطريقة مترابطة ومتناسكة وليست معلومات منفصلة.
- تدريب الطلبة على استخدام المعارف بفاعلية في المواقف التعليمية الجديدة.
- تعزيز النقد لما يقدم من أفكار، بحيث يصل الطالب إلى تكوين المعرفة الخاصة به.
- توجيه الطلبة إلى تمييز ومعرفة ما تعلموه وما يحتاجون لأن يتعلموه.

#### الطلاقة الإجرائية: (Procedural Fluency)

الطلاقة الإجرائية من المهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب حتى يكون لديه القدرة على حل المشكلات الرياضية، وحتى لا تكون العمليات الإجرائية التي يتعلمها الطلبة عرضة للنسيان.

ويقصد بالطلاقة الإجرائية: "القدرة على أداء العمليات والإجراءات والمهام الرياضية بدقة وكفاءة عالية" (MacGregor, 2013, p.5). كما أنها تشير إلى طلاقة الطالب في اختيار العمليات الرياضية المناسبة لحل المشكلة، وكذلك تنفيذ الخوارزميات، والتوصل إلى نتائج دقيقة، ولا بد للطلاب من فهم المهارات، والإجراءات، والخطوات الرياضية، وممارستها بطرق سليمة وصحيحة؛ لأن عدم وجود طلاقة إجرائية كافية، تسبب صعوبة فهم الأفكار وحل المشكلات المختلفة (رضوان، ٢٠١٦، ص. ٢٠).

مما سبق يتضح أن الطلاقة الإجرائية هي قدرة الطالب على تنفيذ الإجراءات الرياضية مع مراعاة القوانين في تنفيذها بشكل دقيق ومرن، وأن أي تطور يحدث للمعرفة المفاهيمية يرافقه تطور وانعكاس إيجابي على المعرفة الإجرائية. ويشير (المعتم والمونوي، ٢٠١٤) أن الطلاب الذين يفتقرون



إلى الطلاقة الإجرائية قد يجدون صعوبة في فهم العلاقات بين مفاهيم الرياضية، والفشل في حلّ المسائل الرياضية.

لذلك، من الضروري توفير برامج تعليمية تُعزز الطلاقة الإجرائية لدى جميع الطلاب. ويتم ذلك من خلال تعزيز المعلم لما يأتي المالكي (٢٠٢٤):

- التدرب على شرح الخطوات الإجرائية عند تنفيذ المهام الرياضية وتفسيرها.

- توجيه الطلبة إلى كتابة الإجراءات والأساليب الذهنية.

- تنوع الأنشطة والخبرات والمهام الرياضية.

- التحفيز لإنجاز المهام الروتينية وغير الروتينية بدقة وكفاءة.

- تدريبهم على تقديم مبررات للإجراءات التي تم استخدامها لحل المشكلات.

الكفاءة الاستراتيجية: (Strategic Competence)

وتعني القدرة على حل المشكلات الرياضية وصياغتها وتمثيلها (NRC, 2001, p.124). كما عرفها أبو الرايات (٢٠١٤) بأنها: "قدرة الطلاب على صياغة المشكلات وتمثيلها، وحلها وفق خطوات واستراتيجيات محددة، والتحقق من الحل، وتتطلب الكفاءة الاستراتيجية بناء تمثيلات عدة حالات فردية، ورؤية بعضها تتشارك المرونة في التراكيب الرياضية المألوفة. وتتطلب الكفاءة الاستراتيجية أيضاً التعامل مع المشكلات. وتتطور تلك المرونة من خلال نطاق المعرفة المطلوبة لحل المشكلات غير الروتينية" (ص. ٦٩).

وتظهر البراعة في حل المسائل الرياضية عند الجمع بين الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية؛ حيث يستعمل الاستيعاب المفاهيمي في التركيز على فهم المحتوى مع فهم طبيعة المشكلة وتقييمها، كما تستعمل الطلاقة الإجرائية لحل المسائل الرياضية بدقة وكفاءة، أما في الكفاءة الاستراتيجية فيتمكن الطلبة من اختيار إجراءات الحل الأكثر مناسبة حينما يواجهون بمشكلات رياضية (المعتم والمنوفي، ٢٠١٤).

مما سبق، يتضح أن الكفاءة الاستراتيجية تمكن المتعلمين من تحديد الطرق الحلول المناسبة، واختيار أكثر الإجراءات ملائمة للحل عندما يتعرضون لمشكلات ماثلة. ويّين (المالكي، ٢٠٢٤؛ Abu-Elwan, 2016) أن ذلك يتم من خلال تعزيز المعلم ما يأتي:

تغيير طريقة طرح المسائل عليهم، بحيث يُطلب منهم توليد نماذج من المسائل الرياضية المماثلة.

التركيز على تكوين المشكلة كجزء لا يتجزأ من حلّها، وتوجيه الطلبة إلى تحديد المعطيات اللازمة وتجاهل المعلومات غير المهمة أو الزائدة.

التدريب على صياغة مشكلة رياضية مشابهة لمشكلة معطاه.

تشجيع الطلاب على حلّ المسائل بطرق مختلفة، واقتراح حلول بديلة للحلول غير الصحيحة.

توفير فرص للطلاب لتطبيق مهاراتهم في حلّ المسائل في مواقف واقعية.

الاستدلال التكيفي: (Adaptive Reasoning)

ويعرفها (المعتم والمنوفي، ٢٠١٤) القدرة على التفكير المنطقي في العلاقات الرياضية والتأمل والتفسير والتبرير الملائم للموقف. كما عرّفه العجمي والعتيبي (٢٠٢٢) بأنه: "تمكن الطلبة من الربط المنطقي بين العلاقات الرياضية عند حل المهام الرياضية، وتقديم المبررات المنطقية عند الحل بدءاً بالفروض ومروراً بإستراتيجية الحل المناسبة وانتهاء بالتحقق من صحة الحل" (ص ٣٥٠).

وبعد الاستدلال التكيفي وسيلة من وسائل الإقناع للآخرين، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمكونات البراعة الرياضية السابقة كالاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، بحيث يظهر لكل أن الرياضيات يمكن فهمها ويمكن تنفيذ خطواتها، وأن لدى المتعلمين القدرة لتقييم حلولهم وتبريرها، من خلال استخدامهم الخطوات حل منطقية (المالكي والرياشي، ٢٠١٩).

والاستدلال التكيفي يدعم الفهم واستمرارية البناء المعرفي نحو الاستيعاب، ويساعد على إيجاد الحلول للمشكلات والصعوبات، ويساعد على اختيار الحلول المناسبة بطريقة منطقية مما يوضح العلاقة المتكاملة والمتوازنة ما بين مكونات البراعة الرياضية (رضوان، ٢٠١٦).



وأوضح المالكي (٢٠٢٤) أن يمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز المعلم ما يأتي:  
- التشجيع على استخدام التفكير المنطقي حول العلاقات والمفاهيم والمشكلات الرياضية.  
- تقديم تفسيرات مقنعة وتبريرات منطقية للمواقف الرياضية.  
- التدريب على التأمل في المشكلات الرياضية لإيجاد المطلوب.  
- تشجيعهم على تحديد الإجابات الصحيحة عن طريق الدراسة المتأنية للبدائل والمقترحات المعطاة.

#### الرغبة المنتجة: (Productive Disposition)

وهي تمثل المكون الوجداني، وهي الهدف الذي نريد تحقيقه من دراسة الرياضيات وذلك بالنظر إلى الرياضيات على أنها واقعية ومفيدة. ويقصد بالرغبة المنتجة "ميل الفرد للإحساس بالرياضيات بأنها مادة ذات معنى، ومفيدة، وجديرة بالاهتمام، وأن الجهد المبذول في تعلمها يؤدي ثماره؛ أي شعور الطالب بأنه فعال في الرياضيات" (NRC, 2001, p.131).

وتساهم الرغبة المنتجة في ربط ما يتم تعلمه في الصف الدراسي مع واقع حياة المتعلمين، ويؤكد المالكي (٢٠٢٤) ضرورة أن ترتبط مادة الرياضيات ببيئة المتعلم الواقعية، وتوظيف النماذج والوسائل التعليمية المحسوسة ووسائل البيئة الواقعية، حيث أنه كلما كان تعلم الرياضيات قريباً من واقع المتعلمين كلما كان أقرب لإدراكهم وفهمهم وتقديرهم، بالتالي تمكنهم من تقدير جمال الرياضيات وفائدتها.

وهو ما أكدت عليه معايير NCTM حول تنمية الرغبة المنتجة لدى المتعلمين، ويتضمن ذلك ما يلي: (عبيد، ٢٠٠٤، ص ٧٨)

- الثقة في استخدام الرياضيات في حل المشكلات والتبرير.
- الرغبة في المثابرة عند مواجهة مشكلات رياضية والسعي في حلها.
- تنمية الميول وحب الاستطلاع أثناء القيام بأي مهمة رياضية.
- الميل إلى التأمل فيما يفكر فيه المتعلم وفي مراقبة تفكيره وأداءاته.
- تنمية دور الرياضيات كلغة وكأسلوب في ثقافة المجتمعات وحضاراتها.

وتتمثل العلاقة بين الرغبة المنتجة ومكونات البراعة الرياضية الأخرى كخيوط مترابطة ومتشابكة، حيث يشكل الاستيعاب المفاهيمي القاعدة الأساسية في إدراك المفاهيم والمعارف الرياضية ودمجها في البنية المعرفية للمتعلم، والتي تمكنه من استدعائها وتطبيقها واستخدامها في المواقف وحل المشكلات حيث تبرز الطلاقة الإجرائية، كما تتيح له الفرصة في تكوين صور عقلية من خلال الكفاءة الاستراتيجية في بناء وتمثيل وصياغة وحل المشكلات غير الروتينية؛ مما يساعد على التفكير المنطقي والإلمام بالمفاهيم والتعميمات والعلاقات الرياضية وتوظيفها وربطها ببعضها، حينها تتجلى الرغبة المنتجة لدى المتعلم من خلال اعتقاده بأن الرياضيات يمكن فهمها، وأنه مع الجهد الدؤوب يمكن تعلم الرياضيات واستخدامها، ويمكن للمعلم تعزيز هذا الشعور من خلال ما يأتي (رضوان، ٢٠١٦؛ المالكي، ٢٠٢٤):

- تنمية حقيقة أن الرياضيات ذات معنى.
- تنمية حقيقة أن الرياضيات يمكن فهمها، يمكن تعلمها، وأنها مادة مهمة في حياة المتعلم.
- توظيف النماذج الواقعية والوسائل المحسوسة لإبراز فائدة الرياضيات.
- ربط مادة الرياضيات بواقع الحياة اليومية وربطها مع العلوم الأخرى.
- ومن المكاسب التي يحققها التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية في مستوى المتعلمين ما يلي (السعيد، ٢٠١٨):

- التعلم الفعّال للمفاهيم والإجراءات الرياضية الجديدة.
- تذكر أسهل للمعلومات الرياضية.
- تحسين الحفظ والاسترجاع والتحصيل في الرياضيات.
- تعزيز مهارات حل المشكلات والمسائل الرياضية.
- تطوير اتجاهات وميول ومعتقدات إيجابية نحو الرياضيات.

#### الدراسات السابقة:

دراسة ايستونانتو وآخرين (Estonanto et al., 2017) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج خارجي قائم على البراعة الرياضية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج



الوصفي التقويمي، والتجريبي؛ لأنه يهتم بتقويم تعلم الطلاب وتقويم فعالية البرنامج. أما أداة الدراسة تمثلت في اختباراً تحصيلياً طبق على تلاميذ الصف الأول إلى الثالث الابتدائي بالفلبين، قبل وبعد تنفيذ البرنامج القائم على البراعة الرياضية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي، وكانت لصالح البرنامج الإضافي القائم على البراعة الرياضية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم القائم على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل لديهم.

دراسة الملوحي والأحمدي (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي. واستخدمت هذه الدراسة أداتين: اختبار يقيس مستوى طالبات في أربع مكونات من البراعة الرياضية، وهي: (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي)، ومقياس لقياس الرغبة المنتجة بحوي ثلاث محاور. وأظهر النتائج أن مستوى طالبات الصف السادس الابتدائي منخفض في الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، ومتوسط في الرغبة المنتجة.

دراسة الحنان (٢٠١٨): هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتم استخدام المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٢) تلميذ من الصف السادس الابتدائي في مصر، ثم أعد الباحث البرنامج متضمناً دليلاً للمعلم وأوراق عمل التلاميذ، واختبار لمهارات الترابط الرياضي، ومقياس للميل نحو الرياضيات في وحدتي "النسبة والتناسب". وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الترابط الرياضي ككل وفي جميع مهاراته، ولمقياس الميل نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج.

دراسة الجندي و خليل (٢٠١٩): هدفت لتقصي أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي وفقاً للاختبارات الدولية (TIMSS) وتقدير الذات الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتم استخدام المنهج التجريبي. وتكونت عينة

الدراسة من (١١٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وتمثلت أداه الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي وفقاً لمستويات للاختبارات الدولية (TIMSS) وتقدير الذات الرياضي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكل من التحصيل الدراسي وفقاً لمستويات للاختبارات الدولية ((TIMSS وتقدير الذات الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الشبيبي والعايد (٢٠٢٠): هدفت إلى تعرّف أثر التدريس في ضوء كفايات البراعة الرياضية وأثره في التحصيل وفي مفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف الثامن. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً من طلاب الصف الثامن واستخدمت هذه الدراسة أداتين هما اختبار التحصيل الدراسي ومقياس مفهوم الذات الرياضي. و. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ومقياس مفهوم الذات الرياضي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

دراسة عبد المعطي (٢٠٢١): هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم السريع على التحصيل وبقاء أثر التعلم والابداع في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيل دراسي واختبار في مهارات الابداع في الرياضيات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل واختبار في مهارات الابداع في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الحمد (٢٠٢٣): هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على البراعة الرياضية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بحائل، وتمثلت أداه الدراسة في اختبار لمهارات التفكير الابتكاري، كما تم إعداد برنامج قائم على البراعة الرياضية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين



متوسطي درجات تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (مرتفعات التحصيل) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الحارثي والشهري (٢٠٢٤): هدفت إلى التعرف على درجة تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة من أبعاد البراعة الرياضية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام اختبار البراعة الرياضية الذي تكون من أحد عشر سؤالاً. وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تمكن الطلاب من أبعاد البراعة الرياضية كان منخفضاً في الدرجة الكلية، حيث بلغت نسبة تمكنهم الكلية (٣٨,٥٪)، وكذلك كانت درجة تمكنهم منخفضاً في الأبعاد الفرعية الأربعة للبراعة الرياضية حيث جاء بعد الاستيعاب المفاهيمي أولاً بنسبة (٤٨,٢٪)، تلاه بعد الكفاءة الاستراتيجية بنسبة (٣٦,٧٪)، ثم الطلاقة الإجرائية بنسبة (٣٦,٢٪)، وأخيراً بعد الاستدلال التكيفي بنسبة (٣٤,٣٪).

#### التعليق على الدراسات السابقة ومدى علاقتها بالدراسة الحالية:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من ايستوناتو وآخرين (Estonanto et al., 2017) والحنان (٢٠١٨) والحمد (٢٠٢٣) في دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تتفق مع دراسات الجندي وخليل (٢٠١٩)، والشبيبي والعباد (٢٠٢٠) في استخدامها استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على البراعة الرياضية. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسات كل من ايستوناتو وآخرين (Estonanto et al., 2017)، والجندي وخليل (٢٠١٩)، والشبيبي والعباد (٢٠٢٠)، وعبد المعطي (٢٠٢١) في أداة الدراسة.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسات كل من الملوحي والأحمدي (٢٠٢٠)، الحارثي والشهري (٢٠٢٤) في المنهج المتبع في الدراسة، ومع دراسات كل من الشبيبي والعباد (٢٠٢٠)، عبد المعطي (٢٠٢١) في عينة الدراسة.

## إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، ذو التصميم شبه التجريبي، والذي يتم من خلاله دراسة العلاقات السببية بين المتغيرات، واستخدام التجربة من أجل إثبات الفروض، حيث يقوم الباحث بإجراء تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة، وملاحظة نواتج التغير في الظاهرة موضع الدراسة (أبو علام، ٢٠٠٦؛ عباس، وآخرون، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي اللاتي يدرسن في المدارس الحكومية بمحافظة بيشة البالغ عددهن (١٧٦٩) حسب إحصائيات مكتب التعليم للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

عينة الدراسة:

أ- عينة التجربة الاستطلاعية: بلغ عدد المشاركات في العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي (٣٤) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة من غير عينة الدراسة الأساسية.

ب - عينة الدراسة الأساسية: بلغ عدد المشاركات في الدراسة الأساسية (٤٨) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، إحداها تجريبية درست عبر البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة.

مواد وأدوات الدراسة:

أولاً: تصميم البرنامج المقترح في ضوء مكونات البراعة الرياضية

الخطوة الأولى: تصميم البرنامج المقترح

حيث تم تصميم البرنامج في صورته الأولية على النحو التالي:



تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج: تم تحديد الهدف العام للبرنامج المتمثل في التدريس في ضوء مكونات البراعة الرياضية: (الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية والبراعة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والنزعة المنتجة للرياضيات). ثم تمت صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس من دروس البرنامج في شكل مخرجات تحدد السلوك النهائي المطلوب من التلميذات ووصفها وصفاً إجرائياً دقيقاً.

تحديد محتوى البرنامج: تم تحديد وإعادة صياغة محتوى وحدة (النسبة المئوية) في ضوء أهداف البرنامج القائم على مكونات البراعة الرياضية الخمسة حيث تم تحليل محتوى الوحدة وتم عمل جدول المواصفات، وتم تنظيم محتوى هذه الوحدة في صورة دروس متصلة تعتمد على مكونات البراعة الرياضية.

تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج: تضمن البرنامج توزيعاً زمنياً لتدريس دروس الوحدة المختارة كما في الجدول (١):

جدول (١): التوزيع الزمني لدروس البرنامج

| الدرس  | العنوان                                  | عدد الحصص |
|--------|------------------------------------------|-----------|
| الأول  | النسبة والمعدل                           | ٢         |
| الثاني | جداول النسب                              | ٢         |
| الثالث | التناسب                                  | ٢         |
| الرابع | حل التناسب                               | ٢         |
| الخامس | خطة حل المسألة "استراتيجية البحث عن نمط" | ١         |

٤- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: تم تحديد مجموعة من الوسائل والأدوات التعليمية لتحقيق الأهداف الموضوعية لكل درس من الدروس وتضمنت الأدوات التالية: (عروض تقديمية، بطاقات، صور، مجسمات، ورق مقوى، أقلام ملونة) كما روعي ذلك مناسبتها لتلميذات الصف السادس الابتدائي وأن تكون هذه الأدوات بسيطة ومرتبطة ببيئة التعلم وواقع الحياة. إضافة لما سبق، تم مراعاة استخدام بعض المعينات التكنولوجية مثل: السبورة الذكية والأجهزة اللوحية وجهاز العرض واستخدام أدوات التواصل الاجتماعي المفضلة للطالبات بغرض تواصلهم مع المعلمة ومناقشة تنفيذ وتسليم الواجبات والمهام المسندة لهم.

٥- تحديد طرق واستراتيجيات التدريس المقترحة لتدريس البرنامج: تم تحديد بعض الطرق واستراتيجيات التدريس المساعدة لتدريس محتوى الوحدة وتضمنت الطرق التالية: (التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة، فكر-زواج-شارك، العصف الذهني، تدريس الأقران، حل المشكلات).

٦- تحديد أساليب التقويم المقترحة لتدريس البرنامج: تم تحديد مجموعة من أساليب التقويم التي تحقق الأهداف الموضوعية للبرنامج وتضمنت الأساليب التالية:

- التقويم التشخيصي: ويتم قبل تدريس البرنامج وتمثل في الاختبار التحصيلي المعد وكذلك تم استخدام التقويم القبلي قبل تدريس كل موضوع من موضوعات البرنامج للوقوف على خبرات التلميذات السابقة والتحقق من توافر المتطلبات السابقة للتعلم قبل الدرس.

- التقويم التكويني: ويتم استخدامه خلال تدريس موضوعات البرنامج للتأكد من فهم التلميذات للدرس قبل الانتقال لدرس آخر وذلك من خلال الأنشطة والأسئلة التي تتبع كل درس، وكذلك داخل الدرس الواحد للتأكد من إتقان التلاميذ لكل جزئية في الدرس وتضمنت الأساليب التالية: (تقويم جماعي من خلال أنشطة التعلم وأوراق العمل التعاونية، تقويم ثنائي من خلال أنشطة فكر زواج شارك، تقويم ذاتي من خلال أوراق العمل الفردية).

- التقويم الختامي: ويتم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج وتمثل في الاختبار التحصيلي المعد.

٧- إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل للمعلم يتضمن كيفية تدريس الوحدة وتضمن الدليل

ما يلي:

- الفلسفة التي يقوم عليها الدليل.
- قائمة بالدروس المتضمنة في الوحدة.
- المفاهيم والتعميمات والمهارات المتضمنة في دروس الوحدة.
- الأهداف التعليمية لكل درس من دروس الوحدة.
- الوسائل والأدوات المستخدمة.
- الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ الوحدة.



- توجيهات عامة.
- قائمة بأهم المراجع التي يمكن أن يستفاد منها في التدريس في ضوء البراعة الرياضية.
- تخطيط دروس الوحدة في ضوء البرنامج المقترح في ضوء مكونات البراعة الرياضية.
- ٨- إعداد كراسة النشاط للتلميذات: اشتملت على أوراق العمل والأنشطة المتضمنة في الوحدة موزعة على أبعاد البراعة الرياضية الخمسة في كل درس من الدروس.

#### الخطوة الثانية: تحكيم البرنامج المقترح

وبعد الانتهاء من تصميم البرنامج في صورته الأولى، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من مدى صلاحيته للتطبيق وسلامة المحتوى العلمي وتنظيمه ومناسبته لأهداف الدراسة ومستوى التلميذات ومناسبة الخطوات الإجرائية. ثم تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين وبذلك أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق في صورته النهائية.

#### المرحلة الثالثة: تجريب البرنامج المقترح

بعد الانتهاء من تحكيم البرنامج والتأكد من صلاحيته للتطبيق، تم تجريبه على عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي خارج عينة الدراسة للتحقق من أن المعلمة القائمة بالتطبيق تستطيع التدريس وفق الخطوات المعدة.

#### ثانياً: إعداد الاختبار التحصيلي

١- تحديد الهدف من الاختبار: وتمثل في قياس المستويات الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق) في وحدة (النسبة المئوية) لدى عينة الدراسة.

٢- أعداد الصورة الأولى للاختبار: اشتمل الاختبار في صورته الأولى على عدد من الفقرات التي تقيس مستوى التذكر (٥ فقرات، مستوى الفهم (١٣) فقرة، ومستوى التطبيق (٦) فقرات.

٣- أعداد الاختبار في الصورة النهائية: بعد عرض الصورة الأولى للاختبار على مجموعة من المختصين تم حذف فقرة من فقرات مستوى التذكر، ودمج بعض الفقرات الأخرى في مستوى الفهم، وعليه تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٢١) فقرة حسب الجدول (٢):

## جدول (٢): فقرات الاختبار في صورته النهائية

| المستوى      | عدد الفقرات |
|--------------|-------------|
| التذكر       | ٤           |
| الفهم        | ١١          |
| التطبيق      | ٦           |
| الاختبار ككل | ٢١          |

٤- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار ولتحديد زمن الاختبار، وبلغ عددها (٣٤) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي من غير عينة الدراسة الأساسية.

٥- تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن الفعلي للاختبار برصد الزمن الذي استغرقته كل تلميذة، ثم تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الاختبار وكان (٤٢) دقيقة تقريباً.

٦- تحديد درجات الاختبار: تم تحديد درجة كل فقرة من فقرات الاختبار بحيث تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٢١) درجة.

٧- صياغة تعليمات الاختبار: تم مراعاة كتابة تعليمات الاختبار بشكل واضح ومحدد وصياغتها بصورة تناسب مستوى تلميذات الصف السادس الابتدائي بحيث يتم قراءة كل سؤال بعناية ثم اختيار الفقرة التي تمثل الإجابة الصحيحة للسؤال وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

٨- التحقق من الخصائص السيكومترية:

• الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ للتحقق من مدى ملائمة فقرات الاختبار لقياس التحصيل لدى عينة الدراسة، ومدى وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإبقاء، أو التعديل للفقرات، وكذلك من حيث ارتباط كل فقرة بالمستوى الذي تنتمي له. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم الاحتفاظ بالفقرات التي اتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين، وكذلك التعديل على صياغة بعض الفقرات لتناسب تلميذات الصف السادس الابتدائي.



- صدق المحتوى: تم تحليل محتوى وحدة (النسبة المئوية) في ضوء مستويات الأهداف التذكر والفهم والتطبيق، وكذلك تم تحليل الوحدة في ضوء المفاهيم، والتعميمات، والمهارات المتضمنة في الوحدة. وبعد التحقق من سلامة التحليل تم عمل جدول مواصفات للاختبار.
- الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار وذلك بحساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكمترية للاختبار التحصيلي ( $n = 34$ ) في كل فقرة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه لكل من مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق كما في جدول (٣). وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي كما في جدول (٤).

جدول (٣): معاملات الارتباط بين كل فقرات الاختبار والمستوى الذي تنتمي إليه

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|--------|----------------|--------|----------------|
| ١      | **٠,٨١٩        | ١٢     | **٠,٧٧٥        |
| ٢      | **٠,٤٦١        | ١٣     | *٠,٣٧٣         |
| ٣      | **٠,٤٥٠        | ١٤     | *٠,٣٤٧         |
| ٤      | **٠,٤٥٧        | ١٥     | **٠,٦٦٤        |
| ٥      | **٠,٦٨٦        | ١٦     | **٠,٨٥٧        |
| ٦      | **٠,٧٥٧        | ١٧     | **٠,٥٠٥        |
| ٧      | **٠,٦٩٤        | ١٨     | **٠,٥٩٧        |
| ٨      | **٠,٧٩٠        | ١٩     | **٠,٧٠٧        |
| ٩      | **٠,٦٥٥        | ٢٠     | **٠,٦٧٤        |
| ١٠     | **٠,٤٩٣        | ٢١     | **٠,٥٣٨        |
| ١١     | *٠,٣٥٨         |        |                |

\*\* تشير إلى وجود ارتباطات عند مستوى دلالة ٠,٠١

\* تشير إلى وجود ارتباطات عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) وجود ارتباطات طردية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ (فيما عدا الفقرات ١١ ، ١٣ ، ١٤ كانت الدلالة عند مستوى ٠,٠٥) في كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليها، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات التي تقيس مستوى التذكر (فقرة ١ ، ٦ ، ١٠ ، ١٥) والدرجة الكلية لمستوى التذكر بين (٠,٤٩٣ و ٠,٨١٩)، وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين الفقرات التي تقيس مستوى الفهم (الفقرات ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠) والدرجة الكلية لمستوى الفهم ما بين (٠,٣٧٣ و ٠,٨٥٧)، وجاءت معاملات الارتباط بين الفقرات التي تقيس مستوى التطبيق (الفقرات ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢١) والدرجة الكلية لمستوى التطبيق ما بين (٠,٣٤٧ و ٠,٧٠٧).

جدول (٤): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للاختبار

| المستوى | معامل الارتباط |
|---------|----------------|
| التذكر  | **٠,٧٦٠        |
| الفهم   | **٠,٩٠٥        |
| التطبيق | **٠,٧٥٢        |

يتضح من جدول (٤) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لكل مستويات التذكر والفهم والتطبيق والدرجة الكلية للاختبار حيث بلغت قيم معامل الارتباط (٠,٧٦٠ ، ٠,٩٠٥ ، ٠,٧٥٢) على التوالي. ومن خلال نتائج جدول (٣) وجدول (٤) يتضح أن الاختبار التحصيلي المستخدم في الدراسة يتسم بالاتساق الداخلي.

• الصديق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) للاختبار التحصيلي: تم حساب صدق المقارنة الطرفية أو الصديق التمييزي للاختبار من خلال مقارنة المرتفعات في التحصيل اللاتي تمثلن ٢٧٪ الحاصلات على أعلى الدرجات والمنخفضات في التحصيل اللاتي تمثلن ٢٧٪ الحاصلات على أقل الدرجات، وذلك لدراسة الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار Mann-Whitney(U) test، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٥):



#### جدول (٥): صدق المقارنة الطرفية للاختبار

| المتغير | المجموعة  | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة الإحصائية |
|---------|-----------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| التحصيل | المنخفضون | ١٠    | ٥,٠٠        | ٤٥,٠٠       | ٣,٧٨٥  | ٠,٠٠١             |
|         | المرتفعون | ١٠    | ١٤,٥٠       | ١٤٥,٠٠      |        |                   |

يتضح من الجدول (٥) إن قيمة Z بلغت (٣,٧٨٥) بدلالة إحصائية قدرها (٠,٠٠١) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات مرتفعي التحصيل (١٤,٥٠)، بينما بلغ متوسط الرتب لدرجات منخفضي التحصيل (٥,٠٠)، وتشير هذه النتائج إلى صدق المقارنة الطرفية للاختبار وقدرته على التمييز بين ذوي المستويات المختلفة في التحصيل.

- الثبات: تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معاملات ألفا - كرونباك Cronbach's alpha لكل مستوى على حدة وللاختبار ككل كما هو موضح بالجدول (٦):

#### جدول (٦): معاملات ألفا - كرونباك لحساب ثبات الاختبار

| المستوى      | عدد الفقرات | معامل ألفا - كرونباك |
|--------------|-------------|----------------------|
| التذكر       | ٤           | ٠,٧٢٤                |
| الفهم        | ١١          | ٠,٨٠٥                |
| التطبيق      | ٦           | ٠,٦٨٢                |
| الاختبار ككل | ٢١          | ٠,٨٥٦                |

يتضح من الجدول (٦) تمتع الاختبار التحصيلي بثبات مقبول لكل مستوى وللاختبار ككل حيث بلغت معاملات الثبات لمستويات التذكر والفهم والتطبيق على التوالي (٠,٧٢٤، ٠,٨٠٥، ٠,٦٨٢) وبلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠,٨٥٦).

- معاملات السهولة والتمييز للاختبار: تم حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تمتد معاملات السهولة ما بين (صفر: ١) ومعاملات السهولة المرغوبة تمتد ما بين (٠,٣٠ و ٠,٧٠) على أن يكون متوسط معاملات السهولة للاختبار ككل يقع ما بين (٠,٤٠ و ٠,٦٠). (مراد وسليمان، ٢٠٠٥).

وبالنسبة لحساب معامل التمييز تم استخدام المجموعتين الطرفيتين وذلك بتقسيم عينة التحقق من الخصائص السيكمترية ( $n = 34$ ) إلى مجموعتين متباينين في مستوى التحصيل الدراسي وفقاً لمحك ٢٧٪ والذي أوصى به Kelley عند تحديد المجموعتين الطرفيتين (علام، ٢٠٠٠). وبناءً على ذلك تضمنت مجموعة المرتفعات الطالبات اللائي حصلن على الدرجة ١٧ فأعلى وبلغ عددهن ( $n = 10$ ) في حين تضمنت مجموعة المنخفضات الطالبات اللائي حصلن على الدرجة ٩ فأقل وبلغ عددهن ( $n = 10$ ). وتراوحت معاملات التمييز ما بين: (١، ١-) فكلما كانت القيمة ٠،٤٠ فأعلى دل ذلك على تمييز جيد وإذا تراوحت ما بين (٠،٢٠ و ٠،٤٠) دل ذلك على تمييز مقبول، وتحذف الفقرة إذا كانت قيمة معامل التمييز أقل من ٠،٢٠ أو كانت صفراً أو سالبة كما ورد لدى (علام، ٢٠٠٠).

وتتضح معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي كما في الجداول (٧)، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١٠٧، ١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠، ١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٤٢، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٥، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٠، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٢، ٢٠٣، ٢٠٤، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١٠، ٢١١، ٢١٢، ٢١٣، ٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٥، ٢٣٦، ٢٣٧، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٠، ٢٤١، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٢٤٧، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٥، ٢٩٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٦٨، ٣٦٩، ٣٧٠، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٤، ٣٧٥، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨١، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٧، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٠، ٤١١، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٢٩، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٤٦، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٥٨، ٤٥٩، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٦٩، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٣، ٤٧٤، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٠، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٥، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٨٨، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٢، ٤٩٣، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٧، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٠، ٥٠١، ٥٠٢، ٥٠٣، ٥٠٤، ٥٠٥، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١١، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٢، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥٠، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥، ٥٥٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٢، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٦٥، ٥٦٦، ٥٦٧، ٥٦٨، ٥٦٩، ٥٧٠، ٥٧١، ٥٧٢، ٥٧٣، ٥٧٤، ٥٧٥، ٥٧٦، ٥٧٧، ٥٧٨، ٥٧٩، ٥٨٠، ٥٨١، ٥٨٢، ٥٨٣، ٥٨٤، ٥٨٥، ٥٨٦، ٥٨٧، ٥٨٨، ٥٨٩، ٥٩٠، ٥٩١، ٥٩٢، ٥٩٣، ٥٩٤، ٥٩٥، ٥٩٦، ٥٩٧، ٥٩٨، ٥٩٩، ٦٠٠، ٦٠١، ٦٠٢، ٦٠٣، ٦٠٤، ٦٠٥، ٦٠٦، ٦٠٧، ٦٠٨، ٦٠٩، ٦١٠، ٦١١، ٦١٢، ٦١٣، ٦١٤، ٦١٥، ٦١٦، ٦١٧، ٦١٨، ٦١٩، ٦٢٠، ٦٢١، ٦٢٢، ٦٢٣، ٦٢٤، ٦٢٥، ٦٢٦، ٦٢٧، ٦٢٨، ٦٢٩، ٦٣٠، ٦٣١، ٦٣٢، ٦٣٣، ٦٣٤، ٦٣٥، ٦٣٦، ٦٣٧، ٦٣٨، ٦٣٩، ٦٤٠، ٦٤١، ٦٤٢، ٦٤٣، ٦٤٤، ٦٤٥، ٦٤٦، ٦٤٧، ٦٤٨، ٦٤٩، ٦٥٠، ٦٥١، ٦٥٢، ٦٥٣، ٦٥٤، ٦٥٥، ٦٥٦، ٦٥٧، ٦٥٨، ٦٥٩، ٦٦٠، ٦٦١، ٦٦٢، ٦٦٣، ٦٦٤، ٦٦٥، ٦٦٦، ٦٦٧، ٦٦٨، ٦٦٩، ٦٧٠، ٦٧١، ٦٧٢، ٦٧٣، ٦٧٤، ٦٧٥، ٦٧٦، ٦٧٧، ٦٧٨، ٦٧٩، ٦٨٠، ٦٨١، ٦٨٢، ٦٨٣، ٦٨٤، ٦٨٥، ٦٨٦، ٦٨٧، ٦٨٨، ٦٨٩، ٦٩٠، ٦٩١، ٦٩٢، ٦٩٣، ٦٩٤، ٦٩٥، ٦٩٦، ٦٩٧، ٦٩٨، ٦٩٩، ٧٠٠، ٧٠١، ٧٠٢، ٧٠٣، ٧٠٤، ٧٠٥، ٧٠٦، ٧٠٧، ٧٠٨، ٧٠٩، ٧١٠، ٧١١، ٧١٢، ٧١٣، ٧١٤، ٧١٥، ٧١٦، ٧١٧، ٧١٨، ٧١٩، ٧٢٠، ٧٢١، ٧٢٢، ٧٢٣، ٧٢٤، ٧٢٥، ٧٢٦، ٧٢٧، ٧٢٨، ٧٢٩، ٧٣٠، ٧٣١، ٧٣٢، ٧٣٣، ٧٣٤، ٧٣٥، ٧٣٦، ٧٣٧، ٧٣٨، ٧٣٩، ٧٤٠، ٧٤١، ٧٤٢، ٧٤٣، ٧٤٤، ٧٤٥، ٧٤٦، ٧٤٧، ٧٤٨، ٧٤٩، ٧٥٠، ٧٥١، ٧٥٢، ٧٥٣، ٧٥٤، ٧٥٥، ٧٥٦، ٧٥٧، ٧٥٨، ٧٥٩، ٧٦٠، ٧٦١، ٧٦٢، ٧٦٣، ٧٦٤، ٧٦٥، ٧٦٦، ٧٦٧، ٧٦٨، ٧٦٩، ٧٧٠، ٧٧١، ٧٧٢، ٧٧٣، ٧٧٤، ٧٧٥، ٧٧٦، ٧٧٧، ٧٧٨، ٧٧٩، ٧٨٠، ٧٨١، ٧٨٢، ٧٨٣، ٧٨٤، ٧٨٥، ٧٨٦، ٧٨٧، ٧٨٨، ٧٨٩، ٧٩٠، ٧٩١، ٧٩٢، ٧٩٣، ٧٩٤، ٧٩٥، ٧٩٦، ٧٩٧، ٧٩٨، ٧٩٩، ٨٠٠، ٨٠١، ٨٠٢، ٨٠٣، ٨٠٤، ٨٠٥، ٨٠٦، ٨٠٧، ٨٠٨، ٨٠٩، ٨١٠، ٨١١، ٨١٢، ٨١٣، ٨١٤، ٨١٥، ٨١٦، ٨١٧، ٨١٨، ٨١٩، ٨٢٠، ٨٢١، ٨٢٢، ٨٢٣، ٨٢٤، ٨٢٥، ٨٢٦، ٨٢٧، ٨٢٨، ٨٢٩، ٨٣٠، ٨٣١، ٨٣٢، ٨٣٣، ٨٣٤، ٨٣٥، ٨٣٦، ٨٣٧، ٨٣٨، ٨٣٩، ٨٤٠، ٨٤١، ٨٤٢، ٨٤٣، ٨٤٤، ٨٤٥، ٨٤٦، ٨٤٧، ٨٤٨، ٨٤٩، ٨٥٠، ٨٥١، ٨٥٢، ٨٥٣، ٨٥٤، ٨٥٥، ٨٥٦، ٨٥٧، ٨٥٨، ٨٥٩، ٨٦٠، ٨٦١، ٨٦٢، ٨٦٣، ٨٦٤، ٨٦٥، ٨٦٦، ٨٦٧، ٨٦٨، ٨٦٩، ٨٧٠، ٨٧١، ٨٧٢، ٨٧٣، ٨٧٤، ٨٧٥، ٨٧٦، ٨٧٧، ٨٧٨، ٨٧٩، ٨٨٠، ٨٨١، ٨٨٢، ٨٨٣، ٨٨٤، ٨٨٥، ٨٨٦، ٨٨٧، ٨٨٨، ٨٨٩، ٨٩٠، ٨٩١، ٨٩٢، ٨٩٣، ٨٩٤، ٨٩٥، ٨٩٦، ٨٩٧، ٨٩٨، ٨٩٩، ٩٠٠، ٩٠١، ٩٠٢، ٩٠٣، ٩٠٤، ٩٠٥، ٩٠٦، ٩٠٧، ٩٠٨، ٩٠٩، ٩١٠، ٩١١، ٩١٢، ٩١٣، ٩١٤، ٩١٥، ٩١٦، ٩١٧، ٩١٨، ٩١٩، ٩٢٠، ٩٢١، ٩٢٢، ٩٢٣، ٩٢٤، ٩٢٥، ٩٢٦، ٩٢٧، ٩٢٨، ٩٢٩، ٩٣٠، ٩٣١، ٩٣٢، ٩٣٣، ٩٣٤، ٩٣٥، ٩٣٦، ٩٣٧، ٩٣٨، ٩٣٩، ٩٤٠، ٩٤١، ٩٤٢، ٩٤٣، ٩٤٤، ٩٤٥، ٩٤٦، ٩٤٧، ٩٤٨، ٩٤٩، ٩٥٠، ٩٥١، ٩٥٢، ٩٥٣، ٩٥٤، ٩٥٥، ٩٥٦، ٩٥٧، ٩٥٨، ٩٥٩، ٩٦٠، ٩٦١، ٩٦٢، ٩٦٣، ٩٦٤، ٩٦٥، ٩٦٦، ٩٦٧، ٩٦٨، ٩٦٩، ٩٧٠، ٩٧١، ٩٧٢، ٩٧٣، ٩٧٤، ٩٧٥، ٩٧٦، ٩٧٧، ٩٧٨، ٩٧٩، ٩٨٠، ٩٨١، ٩٨٢، ٩٨٣، ٩٨٤، ٩٨٥، ٩٨٦، ٩٨٧، ٩٨٨، ٩٨٩، ٩٩٠، ٩٩١، ٩٩٢، ٩٩٣، ٩٩٤، ٩٩٥، ٩٩٦، ٩٩٧، ٩٩٨، ٩٩٩، ١٠٠٠، ١٠٠١، ١٠٠٢، ١٠٠٣، ١٠٠٤، ١٠٠٥، ١٠٠٦، ١٠٠٧، ١٠٠٨، ١٠٠٩، ١٠١٠، ١٠١١، ١٠١٢، ١٠١٣، ١٠١٤، ١٠١٥، ١٠١٦، ١٠١٧، ١٠١٨، ١٠١٩، ١٠٢٠، ١٠٢١، ١٠٢٢، ١٠٢٣، ١٠٢٤، ١٠٢٥، ١٠٢٦، ١٠٢٧، ١٠٢٨، ١٠٢٩، ١٠٣٠، ١٠٣١، ١٠٣٢، ١٠٣٣، ١٠٣٤، ١٠٣٥، ١٠٣٦، ١٠٣٧، ١٠٣٨، ١٠٣٩، ١٠٤٠، ١٠٤١، ١٠٤٢، ١٠٤٣، ١٠٤٤، ١٠٤٥، ١٠٤٦، ١٠٤٧، ١٠٤٨، ١٠٤٩، ١٠٥٠، ١٠٥١، ١٠٥٢، ١٠٥٣، ١٠٥٤، ١٠٥٥، ١٠٥٦، ١٠٥٧، ١٠٥٨، ١٠٥٩، ١٠٦٠، ١٠٦١، ١٠٦٢، ١٠٦٣، ١٠٦٤، ١٠٦٥، ١٠٦٦، ١٠٦٧، ١٠٦٨، ١٠٦٩، ١٠٧٠، ١٠٧١، ١٠٧٢، ١٠٧٣، ١٠٧٤، ١٠٧٥، ١٠٧٦، ١٠٧٧، ١٠٧٨، ١٠٧٩، ١٠٨٠، ١٠٨١، ١٠٨٢، ١٠٨٣، ١٠٨٤، ١٠٨٥، ١٠٨٦، ١٠٨٧، ١٠٨٨، ١٠٨٩، ١٠٩٠، ١٠٩١، ١٠٩٢، ١٠٩٣، ١٠٩٤، ١٠٩٥، ١٠٩٦، ١٠٩٧، ١٠٩٨، ١٠٩٩، ١١٠٠، ١١٠١، ١١٠٢، ١١٠٣، ١١٠٤، ١١٠٥، ١١٠٦، ١١٠٧، ١١٠٨، ١١٠٩، ١١١٠، ١١١١، ١١١٢، ١١١٣، ١١١٤، ١١١٥، ١١١٦، ١١١٧، ١١١٨، ١١١٩، ١١٢٠، ١١٢١، ١١٢٢، ١١٢٣، ١١٢٤، ١١٢٥، ١١٢٦، ١١٢٧، ١١٢٨، ١١٢٩، ١١٣٠، ١١٣١، ١١٣٢، ١١٣٣، ١١٣٤، ١١٣٥، ١١٣٦، ١١٣٧، ١١٣٨، ١١٣٩، ١١٤٠، ١١٤١، ١١٤٢، ١١٤٣، ١١٤٤، ١١٤٥، ١١٤٦، ١١٤٧، ١١٤٨، ١١٤٩، ١١٥٠، ١١٥١، ١١٥٢، ١١٥٣، ١١٥٤، ١١٥٥، ١١٥٦، ١١٥٧، ١١٥٨، ١١٥٩، ١١٦٠، ١١٦١، ١١٦٢، ١١٦٣، ١١٦٤، ١١٦٥، ١١٦٦، ١١٦٧، ١١٦٨، ١١٦٩، ١١٧٠، ١١٧١، ١١٧٢، ١١٧٣، ١١٧٤، ١١٧٥، ١١٧٦، ١١٧٧، ١١٧٨، ١١٧٩، ١١٨٠، ١١٨١، ١١٨٢، ١١٨٣، ١١٨٤، ١١٨٥، ١١٨٦، ١١٨٧، ١١٨٨، ١١٨٩، ١١٩٠، ١١٩١، ١١٩٢، ١١٩٣، ١١٩٤، ١١٩٥، ١١٩٦، ١١٩٧، ١١٩٨، ١١٩٩، ١٢٠٠، ١٢٠١، ١٢٠٢، ١٢٠٣، ١٢٠٤، ١٢٠٥، ١٢٠٦، ١٢٠٧، ١٢٠٨، ١٢٠٩، ١٢١٠، ١٢١١، ١٢١٢، ١٢١٣، ١٢١٤، ١٢١٥، ١٢١٦، ١٢١٧، ١٢١٨، ١٢١٩، ١٢٢٠، ١٢٢١، ١٢٢٢، ١٢٢٣، ١٢٢٤، ١٢٢٥، ١٢٢٦، ١٢٢٧، ١٢٢٨، ١٢٢٩، ١٢٣٠، ١٢٣١، ١٢٣٢، ١٢٣٣، ١٢٣٤، ١٢٣٥، ١٢٣٦، ١٢٣٧، ١٢٣٨، ١٢٣٩، ١٢٤٠، ١٢٤١، ١٢٤٢، ١٢٤٣، ١٢٤٤، ١٢٤٥، ١٢٤٦، ١٢٤٧، ١٢٤٨، ١٢٤٩، ١٢٥٠، ١٢٥١، ١٢٥٢، ١٢٥٣، ١٢٥٤، ١٢٥٥، ١٢٥٦، ١٢٥٧، ١٢٥٨، ١٢٥٩، ١٢٦٠، ١٢٦١، ١٢٦٢، ١٢٦٣، ١٢٦٤، ١٢٦٥، ١٢٦٦، ١٢٦٧، ١٢٦٨، ١٢٦٩، ١٢٧٠، ١٢٧١، ١٢٧٢، ١٢٧٣، ١٢٧٤، ١٢٧٥، ١٢٧٦، ١٢٧٧، ١٢٧٨، ١٢٧٩، ١٢٨٠، ١٢٨١، ١٢٨٢، ١٢٨٣، ١٢٨٤، ١٢٨٥، ١٢٨٦، ١٢٨٧، ١٢٨٨، ١٢٨٩، ١٢٩٠، ١٢٩١، ١٢٩٢، ١٢٩٣، ١٢٩٤، ١٢٩٥، ١٢٩٦، ١٢٩٧، ١٢٩٨، ١٢٩٩، ١٣٠٠، ١٣٠١، ١٣٠٢، ١٣٠٣، ١٣٠٤، ١٣٠٥، ١٣٠٦، ١٣٠٧، ١٣٠٨، ١٣٠٩، ١٣١٠، ١٣١١، ١٣١٢، ١٣١٣، ١٣١٤، ١٣١٥، ١٣١٦، ١٣١٧، ١٣١٨، ١٣١٩، ١٣٢٠، ١٣٢١، ١٣٢٢، ١٣٢٣، ١٣٢٤، ١٣٢٥، ١٣٢٦، ١٣٢٧، ١٣٢٨، ١٣٢٩، ١٣٣٠، ١٣٣١، ١٣٣٢، ١٣٣٣، ١٣٣٤، ١٣٣٥، ١٣٣٦، ١٣٣٧، ١٣٣٨، ١٣٣٩، ١٣٤٠، ١٣٤١، ١٣٤٢، ١٣٤٣، ١٣٤٤، ١٣٤٥، ١٣٤٦، ١٣٤٧، ١٣٤٨، ١٣٤٩، ١٣٥٠، ١٣٥١، ١٣٥٢، ١٣٥٣، ١٣٥٤، ١٣٥٥، ١٣٥٦، ١٣٥٧، ١٣٥٨، ١٣٥٩، ١٣٦٠، ١٣٦١، ١٣٦٢، ١٣٦٣، ١٣٦٤، ١٣٦٥، ١٣٦٦، ١٣٦٧، ١٣٦٨، ١٣٦٩، ١٣٧٠، ١٣٧١، ١٣٧٢، ١٣٧٣، ١٣٧٤، ١٣٧٥، ١٣٧٦، ١٣٧٧، ١٣٧٨، ١٣٧٩، ١٣٨٠، ١٣٨١، ١٣٨٢، ١٣٨٣، ١٣٨٤، ١٣٨٥، ١٣٨٦، ١٣٨٧، ١٣٨٨، ١٣٨٩، ١٣٩٠، ١٣٩١، ١٣٩٢، ١٣٩٣، ١٣٩٤، ١٣٩٥، ١٣٩٦، ١٣٩٧، ١٣٩٨، ١٣٩٩، ١٤٠٠، ١٤٠١، ١٤٠٢، ١٤٠٣، ١٤٠٤، ١٤٠٥، ١٤٠٦، ١٤٠٧، ١٤٠٨، ١٤٠٩، ١٤١٠، ١٤١١، ١٤١٢، ١٤١٣، ١٤١٤، ١٤١٥، ١



- معاملات السهولة والتمييز للفقرات التي تقيس مستوى الفهم في الاختبار التحصيلي:  
جدول (٨): معاملات السهولة والتمييز للفقرات التي تقيس مستوى الفهم

| معاملات التمييز                |                      |              |       | معاملات السهولة |       |                                |       |
|--------------------------------|----------------------|--------------|-------|-----------------|-------|--------------------------------|-------|
| الفقرة                         | عدد الإجابات الصحيحة | قيمة المعامل | الحكم | س               | ص     | قيمة المعامل                   | الحكم |
| ٢                              | ٢٣                   | ٠,٦٧         | مقبول | ١٠              | ٧     | ٠,٣٠                           | مقبول |
| ٣                              | ٢٤                   | ٠,٧٠         | مقبول | ١٠              | ٦     | ٠,٤٠                           | مقبول |
| ٧                              | ١٩                   | ٠,٥٦         | مقبول | ٨               | ٠     | ٠,٨٠                           | مقبول |
| ٨                              | ٢١                   | ٠,٦١         | مقبول | ١٠              | ١     | ٠,٩٠                           | مقبول |
| ١١                             | ١١                   | ٠,٣٢         | مقبول | ٦               | ٢     | ٠,٤٠                           | مقبول |
| ١٢                             | ١٨                   | ٠,٥٣         | مقبول | ٩               | ١     | ٠,٨٠                           | مقبول |
| ١٣                             | ٢٠                   | ٠,٥٨         | مقبول | ٨               | ٥     | ٠,٣٠                           | مقبول |
| ١٦                             | ٢٠                   | ٠,٥٨         | مقبول | ١٠              | ١     | ٠,٩٠                           | مقبول |
| ١٧                             | ١٢                   | ٠,٣٥         | مقبول | ٥               | ١     | ٠,٤٠                           | مقبول |
| ١٨                             | ٢٢                   | ٠,٦٤         | مقبول | ١٠              | ٥     | ٠,٥٠                           | مقبول |
| ٢٠                             | ٢٣                   | ٠,٦٧         | مقبول | ٩               | ٤     | ٠,٥٠                           | مقبول |
| معامل السهولة لمستوى الفهم ككل |                      |              |       | ٠,٥٦٤           | مقبول | معامل التمييز لمستوى الفهم ككل |       |
|                                |                      |              |       | ٠,٥٦٣           | مقبول |                                |       |

يتضح من خلال الجدول (٨) أن قيم معاملات سهولة فقرات مستوى الفهم تمتد ما بين (٠,٣٢ و ٠,٧٠)، أما معاملات التمييز فتتراوحت ما بين (٠,٣٠ و ٠,٩٠) وبالنسبة لمستوى الفهم ككل بلغ معاملي السهولة والتمييز على التوالي (٠,٥٦٤ و ٠,٥٦٣) مما يشير إلى وجود مستوى مقبول من معاملات السهولة وقدرة تمييزية بين المستويات المنخفضة والمرفعة لفقرات مستوى الفهم.

- معاملات السهولة والتمييز للفقرات التي تقيس مستوى التطبيق في الاختبار التحصيلي:  
جدول (٩): معاملات السهولة والتمييز للفقرات التي تقيس مستوى التطبيق

| معاملات التمييز |                      |              |       | معاملات السهولة |   |              |       |
|-----------------|----------------------|--------------|-------|-----------------|---|--------------|-------|
| الفقرة          | عدد الإجابات الصحيحة | قيمة المعامل | الحكم | س               | ص | قيمة المعامل | الحكم |
| ٤               | ١٥                   | ٠,٤٤         | مقبول | ٩               | ٣ | ٠,٦٠         | مقبول |
| ٥               | ٢٣                   | ٠,٦٧         | مقبول | ٩               | ٥ | ٠,٤٠         | مقبول |

|                                  |    |       |       |                                  |   |       |       |
|----------------------------------|----|-------|-------|----------------------------------|---|-------|-------|
| ٩                                | ٢٤ | ٠,٧٠  | مقبول | ١٠                               | ٤ | ٠,٦٠  | مقبول |
| ١٤                               | ١١ | ٠,٣٢  | مقبول | ٥                                | ٢ | ٠,٣٠  | مقبول |
| ١٩                               | ١٦ | ٠,٤٧  | مقبول | ٩                                | ٢ | ٠,٧٠  | مقبول |
| ٢١                               | ٢٤ | ٠,٧٠  | مقبول | ١٠                               | ٤ | ٠,٦٠  | مقبول |
| معامل السهولة لمستوى التطبيق ككل |    | ٠,٥٥٠ | مقبول | معامل التمييز لمستوى التطبيق ككل |   | ٠,٥٣٣ | مقبول |

يتضح من خلال الجدول (٩) أن قيم معاملات سهولة فقرات مستوى التطبيق تمتد ما بين (٠,٣٢ و ٠,٧٠)، أما معاملات التمييز فتتراوحت ما بين (٠,٣٠ و ٠,٧٠) وبالنسبة لمستوى التطبيق ككل بلغ معاملي السهولة والتمييز على التوالي (٠,٥٥٠ و ٠,٥٣٣) مما يشير إلى وجود مستوى مقبول من معاملات السهولة وقدرة تمييزية بين المستويات المنخفضة والمرتفعة لفقرات مستوى التطبيق.

وفي ضوء النتائج السابقة بلغت قيمة معامل السهولة للاختبار ككل (٠,٥٧٠) مما يشير إلى مستوى جيد ومقبول من السهولة، كما بلغت قيمة معامل التمييز للاختبار ككل (٠,٥٤٠) مما يعني قدرة الاختبار على التمييز بين المستويات العليا والمنخفضة في التحصيل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

ثالثاً: ضبط المتغيرات قبل تنفيذ تجربة الدراسة:

١- العمر الزمني: تم مراعاة تقارب العمر الزمني لتلميذات الصف السادس الابتدائي من عينة الدراسة حيث بلغ متوسط أعمار كل مجموعة ما بين (١١-١٢) سنة حسب سجلات التلميذات في مدارسهن وبذلك تم ضبط متغير العمر الزمني.

٢- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: تم اختيار مجموعتي الدراسة من مدرستين من المدارس الحكومية والتي تتبع العدالة في توزيع التلميذات ولا تراعي أي اعتبارات اجتماعية واقتصادية أو شروط قبول معينة وكلا المدرستين تقعان في نفس المنطقة الجغرافية وتتبع نفس مكتب التعليم المتمثل في مكتب تعليم الوسط التابع لإدارة تعليم بيشة.

٣- القائم بعملية التدريس: تم اختيار معلمة للقيام بتدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المقترح حسب الدليل المعد لهذا الغرض، ومعلمة أخرى تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة



المعتادة للتدريس، وتم مراعاة أن تحملان نفس المؤهل العلمي (بكالوريوس الرياضيات) ومتساويتان في عدد سنوات الخبرة تقريبا (١٠) سنة لمعلمة المجموعة التجريبية (١١) سنة لمعلمة المجموعة الضابطة.

٤- تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، بداية تم اختبار شرط اعتدالية بيانات كل من المجموعة التجريبية ( $n = 24$ )، والضابطة ( $n = 24$ ) في القياس القبلي للتحصيل وذلك لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري/لابارامتري) لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل قبل تطبيق البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية. واختبار اعتدالية البيانات تم استخدام اختبار شايفرو- ويلك Shapiro-Wilk والذي يصلح مع العينات صغيرة الحجم (أقل من ٣٠). ويتم الحكم على اعتدالية البيانات في ضوء قيمة الدلالة الإحصائية فإذا كانت غير دالة (أكبر من ٠,٠٥) تكون البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي، أما إذا كانت قيمة الدلالة الإحصائية دالة (أقل من ٠,٠٥) تكون البيانات لا تتبع التوزيع الاعتدالي. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شايفرو- ويلك Shapiro-Wilk

جدول (١٠): نتائج اختبار شايفرو- ويلك للتحقق من اعتدالية البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

| المجموعة  | القيمة الإحصائية | درجة الحرية | الدالة |
|-----------|------------------|-------------|--------|
| التجريبية | ٠,٩٣٢            | ٢٤          | ٠,١١٠  |
| الضابطة   | ٠,٩٠٢            | ٢٤          | ٠,٠٢٣  |

يتضح من الجدول (١٠) أن القيمة الإحصائية لاختبار شايفرو- ويلك لبيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل على التوالي (٠,٩٣٢، ٠,٩٠٢)، حيث كانت غير دالة إحصائياً للمجموعة التجريبية، في حين كانت دالة إحصائياً للمجموعة الضابطة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وعليه تكون البيانات في القياس القبلي للتحصيل في المجموعة التجريبية تتبع التوزيع الاعتدالي، إلا أن بيانات القياس القبلي للتحصيل في المجموعة الضابطة لا تتبع التوزيع الاعتدالي.

وبالتالي تكون الأساليب اللابارامترية هي المناسبة لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل، متمثلة في اختبار مان ويتني Mann-Whitney، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١): نتائج اختبار مان- ويتني لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

| التحصيل               | المجموعة  | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|-----------------------|-----------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|
| التذكر                | التجريبية | ٢٣,٧٩       | ٥٧١,٠٠      | ٢٧١,٠٠ | ٠,٣٧٣  | غير دالة      |
|                       | الضابطة   | ٢٥,٢١       | ٦٠٥,٠٠      |        |        |               |
| الفهم                 | التجريبية | ٢٤,٨٣       | ٥٩٦,٠٠      | ٢٨٠,٠٠ | ٠,١٧٠  | غير دالة      |
|                       | الضابطة   | ٢٤,١٧       | ٥٨٠,٠٠      |        |        |               |
| التطبيق               | التجريبية | ٢٤,٠٨       | ٥٧٨,٠٠      | ٢٧٨,٠٠ | ٠,٢١٦  | غير دالة      |
|                       | الضابطة   | ٢٤,٩٢       | ٥٩٨,٠٠      |        |        |               |
| الدرجة الكلية للتحصيل | التجريبية | ٢٤,٤٠       | ٥٨٥,٠٠      | ٢٨٥,٠٠ | ٠,٠٥٢  | غير دالة      |
|                       | الضابطة   | ٢٤,٦٠       | ٥٩٠,٥٠      |        |        |               |

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم (U) وكذلك قيم (Z) للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والتي تدرس باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية والضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي للتحصيل في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وكذلك الدرجة الكلية. مما يشير إلى تحقق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل قبل تطبيق البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية.



## نتائج الدراسة وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الأول: ما البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات لتلميذات الصف السادس الابتدائي؟

تم تفصيل الإجابة على هذا السؤال الخاص بتصميم البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس وحدة (النسبة المئوية) من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني في الجزء الخاص بأدوات الدراسة، حيث اشتمل كل درس من دروس الوحدة على ستة أقسام حسب مكونات البراعة الرياضية.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في التحصيل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

تم صياغة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية ورتب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي البعدي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل".

وللتحقق من الفرض الأول للدراسة تم اختبار شرط اعتدالية بيانات كل من المجموعتين التجريبية (ن=٢٤)، والضابطة (ن=٢٤) في الاختبار التحصيلي البعدي وذلك لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري/لا بارامتري) لحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على البراعة الرياضية، واختبار اعتدالية البيانات تم استخدام اختبار شايبرو- ويلك Shapiro - Wilk والذي يصلح مع العينات صغيرة الحجم (أقل من ٣٠). والجدول (١٢) يوضح نتائج اختبار اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شايبرو- ويلك Shapiro - Wilk.

جدول (١٢): نتائج اختبار شايبرو- ويلك للتحقق من اعتدالية البيانات للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل

| المجموعة  | القيمة الإحصائية | درجة الحرية | الدالة |
|-----------|------------------|-------------|--------|
| التجريبية | ٠,٥٧٨            | ٢٤          | ٠,٠٠١  |
| الضابطة   | ٠,٨١٨            | ٢٤          | ٠,٠٠١  |

يتضح من الجدول (١٢) أن القيمة الإحصائية لاختبار شايبرو- ويلك لبيانات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي على التوالي (٠,٥٧٨، ٠,٨١٨) وبلغت قيمتي الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١) وبالتالي دالة إحصائية وعليه تكون البيانات في المجموعتين التجريبية والضابطة لا تتبع التوزيع الاعتدالي.

وبالتالي تكون الأساليب اللابارامترية هي المناسبة لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل، متمثلة في اختبار مان ويتني Mann-Whitney، والجدول (١٣) يوضح نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي.

جدول (١٣): نتائج اختبار مان- ويتني لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

| التحصيل               | المجموعة  | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | قيمة Z | مستوى الدلالة | حجم التأثير    |
|-----------------------|-----------|-------------|-------------|--------|--------|---------------|----------------|
| التذكر                | التجريبية | ٢٩,٨٥       | ٧١٠,٠٠      | ١٦٦,٠٠ | ٢,٩٨٢  | ٠,٠٠١<br>دالة | ٠,٤٣٠<br>متوسط |
|                       | الضابطة   | ١٩,٤٢       | ٤٦٦,٠٠      |        |        |               |                |
| الفهم                 | التجريبية | ٣٥,٧١       | ٨٥٧,٠٠      | ١٩٠,٠٠ | ٥,٨٣٥  | ٠,٠٠١<br>دالة | ٠,٨٤٢<br>كبير  |
|                       | الضابطة   | ١٣,٢٩       | ٣١٩,٠٠      |        |        |               |                |
| التطبيق               | التجريبية | ٣١,٠٠       | ٧٤٤,٠٠      | ١٣٢,٠٠ | ٤,١٣٤  | ٠,٠٠١<br>دالة | ٠,٥٩٦<br>كبير  |
|                       | الضابطة   | ١٨,٠٠       | ٤٣٢,٠٠      |        |        |               |                |
| الدرجة الكلية للتحصيل | التجريبية | ٣٦,٢٥       | ٨٧٠,٠٠      | ٦٠,٠٠  | ٥,٩٩٩  | ٠,٠٠١<br>دالة | ٠,٨٦٦<br>كبير  |
|                       | الضابطة   | ١٢,٧٥       | ٣٠٦,٠٠      |        |        |               |                |

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم (U) وكذلك قيم (Z) للفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي دالة إحصائية عند مستوى دلالة



(٠,٠١)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والتي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في كل مستوى من المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق) وكذلك الدرجة الكلية للتحصيل، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط الرتب لكل من مستوى التذكر والفهم والتطبيق وكذلك الدرجة الكلية للتحصيل على التوالي (٢٩,٨٥، ٣٥,٧١، ٣١,٠٠، ٣٦,٢٥) أكبر من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (١٩,٤٢، ١٣,٢٩، ١٨,٠٠، ١٢,٧٥)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل. وهو ما يعني وجود فاعلية للبرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في التحصيل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

ولتحديد حجم التأثير effect size للبرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية على التحصيل تم استخدام معامل كوهين  $r = z/(\sqrt{N})$ . حيث تشير N إلى عدد المشاهدات والتي تعبر عن عدد المفحوصين في المجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة) أي  $N = 2$ ، وفي حالة المجموعتين المرتبطتين (القياس القبلي والقياس البعدي) N تعبر عن عدد المشاهدات المقاسة في القياسين القبلي والبعدي وبالتالي  $N = 2 \times N$  ويتحدد مستوى حجم التأثير كما يلي (Cohen, 1988):

-القيمة ٠,١٠: أقل من ٠,٣٠ تأثير ضعيف.

-القيمة ٠,٣٠: أقل من ٠,٥٠ تأثير متوسط.

-القيمة ٠,٥٠: فأعلى تأثير كبير.

وبالرجوع إلى الجدول (١٣) يتضح أن حجم تأثير البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية على التحصيل كبيراً، حيث بلغت قيمته ٠,٨٦٦، وعلى مستوى التذكر كان حجم التأثير متوسط بقيمة ٠,٤٣٠، في حين كان على مستويي الفهم والتطبيق كبيراً، حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٠,٨٤٢، ٠,٥٩٦) على الترتيب، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في التحصيل لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية ساهم في تعزيز المعرفة المفاهيمية لدى التلميذات واللاتي استطعن ترجمة هذه المعرفة إجرائياً وتنمية قدرتهن على اختيار الحلول المناسبة للمسائل الرياضية وهذا بدوره أدى إلى زيادة قدرتهن على استنتاج وفهم العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في الوحدة الأمر الذي انعكس على رغبتهن في توظيف هذه المعارف في المواقف المشابهة مما يعزز من اتجاهتهن الايجابية نحو الرياضيات وتعلمها.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسات (الجندي و خليل، ٢٠١٩؛ الشبيبي وعابد، ٢٠٢٠؛ عبد المعطي، ٢٠٢١؛ Estonanto et al., 2017) التي أكدت على أهمية التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية في تحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية لتدريس الرياضيات في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

تم صياغة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب القياس البعدي والقياس المؤجل للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في التحصيل عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والمستويات ككل".

وللتحقق من الفرض الثاني للدراسة تم اختبار شرط اعتدالية بيانات كل من القياس البعدي والقياس المؤجل للتحصيل لدى المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج المقترح في ضوء مكونات البراعة الرياضية، وذلك لاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري/لابارامتري) لحساب الفروق بين متوسطي كل من القياس البعدي والقياس المؤجل للتحصيل لدى المجموعة التجريبية، واختبار اعتدالية البيانات تم استخدام اختبار شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk والذي يصلح مع العينات صغيرة الحجم، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار اعتدالية البيانات باستخدام اختبار شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk.



جدول (١٤): نتائج اختبار شاير- ويلك للتحقق من اعتدالية البيانات لكل من القياس  
البعدي والمؤجل

| القياس        | القيمة الإحصائية | درجة الحرية | الدالة |
|---------------|------------------|-------------|--------|
| القياس البعدي | ٠,٥٧٨            | ٢٤          | ٠,٠٠١  |
| القياس المؤجل | ٠,٥٧٨            | ٢٤          | ٠,٠٠١  |

يتضح من الجدول (١٤) أن القيمة الإحصائية لاختبار شاير- ويلك لبيانات كل من  
القياس البعدي والمؤجل للتحصيل لدى المجموعة التجريبية على التوالي (٠,٥٧٨ ، ٠,٥٧٨)  
وبلغت قيمتي الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١) وبالتالي دالة إحصائية وعليه تكون البيانات في كل من  
القياس البعدي والمؤجل لا تتبع التوزيع الاعتيادي.

وبالتالي تكون الأساليب اللابارامترية هي المناسبة لحساب الفرق بين متوسطي درجات  
القياس البعدي والمؤجل للتحصيل لدى المجموعة التجريبية، متمثلة في اختبار ويلكوكسون  
Wilcoxon، والجدول (١٥) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتحقق من دلالة الفروق بين  
متوسطي رتب القياس البعدي والمؤجل للتحصيل لدى المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج  
المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية.

جدول (١٥): نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين رتب درجات القياس البعدي والمؤجل  
للتحصيل

| المستوى | الرتب     | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---------|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------|
| التذكر  | الموجبة   | ١     | ٣           | ٣           | ١,٣٤٢  | ٠,١٨٠   |
|         | السالبة   | ٤     | ٣           | ١٢          |        |         |
|         | المتساوية | ١٩    |             |             |        |         |
|         | المجموع   | ٢٤    |             |             |        |         |
| الفهم   | الموجبة   | صفر   | صفر         | صفر         | ١,٣٤٢  | ٠,١٨٠   |
|         | السالبة   | ٢     | ١,٥٠        | ٣           |        |         |
|         | المتساوية | ٢٢    |             |             |        |         |
|         | المجموع   | ٢٤    |             |             |        |         |
| التطبيق | الموجبة   | ٥     | ٨,٥٠        | ٤٢,٥        | ١,٤٩٨  | ٠,١٣٤   |
|         | السالبة   | ١١    | ٨,٥٠        | ٩٣,٥        |        |         |

| المستوى       | الرتب     | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |  |
|---------------|-----------|-------|-------------|-------------|--------|---------|--|
|               | المتساوية | ٨     |             |             |        |         |  |
|               | المجموع   | ٢٤    |             |             |        |         |  |
| المستويات ككل | الموجبة   | ٦     | ١٠,٥٠       | ٦٣          | ١,٧٩٠  | ٠,٠٧٤   |  |
|               | السالبة   | ١٤    | ١٠,٥٠       | ١٤٧         |        |         |  |
|               | المتساوية | ٤     |             |             |        |         |  |
|               | المجموع   | ٢٤    |             |             |        |         |  |

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياس البعدي والمؤجل لدى العينة التجريبية في كل من مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) وكذلك الدرجة الكلية للتحصيل، حيث بلغت قيمة Z في كل مستوى والدرجة الكلية على التوالي (١,٣٤٢، ١,٣٤٣، ١,٤٩٨، ١,٧٩٠) وكانت جميعها غير دالة إحصائياً، مما يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة، وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على مكونات البراعة الرياضية في بقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية الخمسة ساهم في تعزيز المعارف مفاهيمياً وإجراءياً لدى التلميذات وأصبح لديهم قدرة على ترجمة هذه المعرفة في المواقف الحياتية المشابهة وهذا بدوره يعزز من ثقتهم في أنفسهم وفيما تعلمونه فأصبح تعلمهم تعلماً ذا معنى لديهم مما سمح لهم بالاحتفاظ بهذا التعلم لمدة أطول من المعتاد.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة عبد المعطي (٢٠٢١) التي أكدت بقاء أثر التعلم عند التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.



### توصيات الدراسة:

- بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، أوصت الباحثة:
- تدريس الرياضيات من خلال البرامج التعليمية المختلفة القائمة على مكونات البراعة الرياضية في مختلف المراحل التعليمية.
- تنظيم ورش عمل لمعلمات الرياضيات للتعرف على البراعة الرياضية ومكوناتها.
- تنظيم برامج تدريبية لكيفية صياغة الدروس بما يتوافق مع مكونات البراعة الرياضية وكيفية تنميتها.
- تشجيع المعلمات على استخدام مكونات البراعة الرياضية في تدريس الرياضيات وتبادل الخبرات فيما بينهن.

### مقترحات الدراسة:

- دراسة فاعلية التدريس بناء على مكونات البراعة الرياضية على جوانب أخرى من جوانب تعلم الرياضيات وتعليمها كالتفكير الهندسي والجبري والتواصل الرياضي.
- دراسة التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات عند التدريس في ضوء مكونات البراعة الرياضية.
- دراسة أثر التدريس في ضوء مكونات البراعة الرياضية في تحسين نواتج تعلم الرياضيات بالمملكة.

## المراجع

## المراجع العربية:

- أبو الرايات، علاء. (٢٠١٤). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارازانو في تدريس الرياضيات على تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٧ (٤)، ٥٣-١٠٤.
- أبو غلام، رجاء. (٢٠٠٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٣). دار النشر للجامعات.
- أبو القاسم، محمود، والحويطي، جلييلة، وشوق، نجاة. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. (٢٤٣)، ٥٨٥-٦٣١.
- أحمد، آمال. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام إستراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٢ (٤)، ١٨٣-٢١٤.
- الأشقر، أيمن. (٢٠٢٠). مستوى تمكن طلبة الصف التاسع الأساسي في غرة من مهارات البراعة الرياضية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٧)، ١٢٩-١٥٣.
- جلكسرت، مالك، آخرون. (١٩٩٩)، المدرسة الذكية. (ترجمة كمال دواني)، مركز الكتب الأردني، عمان.
- الجندي، حسن، وخليل، إبراهيم. (٢٠١٩). استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي وفقا للاختبارات الدولية ((TIMSS وتقدير الذات الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (١٢)، ٦٧-١٣١.
- الجهني، منصور. (٢٠٢٠). أثر استخدام نموذج IDEL في تنمية مكونات البراعة الرياضية في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.
- الحارثي، سامي، والشهري، سامي. (٢٠٢٤). درجة التمكن من أبعاد البراعة الرياضية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. المجلة التربوية جامعة سوهاج، ١ (١٩٩)، ٢٦١-٣٠٨.
- الحري، إبراهيم. (٢٠١٩). العلاقة بين أبعاد البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١-٣٧.
- الحري، آمنه. (٢٠٢٠). الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات الداعمة لتنمية الرغبة المنتجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣ (٢)، ١٢٨-١٦١.
- حسن، أريج. (٢٠١٨)، العلاقة الارتباطية بين البراعة الرياضية لدى مدرسي رياضيات المرحلة الثانوية والبراعة الرياضية لدى طلبتهم. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ٢، ٣٧١ - ٣٩٠.



- الحمد، منيرة. (٢٠٢٣). أثر برنامج قائم على البراعة الرياضية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حائل.
- الحنان، أسامة. (٢٠١٨). برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العلمية لكلية التربية بأسبوط، ٣٤ (١١)، ٧١-١.
- رضوان، إيناس. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي قائم على البراعة الرياضية في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الزهراني، أحمد. (٢٠٢٣). أثر استراتيجية *PQAR* في تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة.
- زيدان، عفيف، وجفال، صابرين (٢٠٠٨). أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ ودافعية التعلم في العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (١٢). ٨١-٤٧.
- السعيد، رضا. (٢٠١٨). البراعة الرياضية: مدخل حديث لتطوير تدريس الرياضيات وقياس مخرجات تعلمها. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. دار الضيافة. جامعة عين الشمس.
- الشبيبي، قيس، والعايد، عدنان. (٢٠٢٠). التدريس في ضوء كفايات البراعة الرياضية وأثره في التحصيل وفي مفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف الثامن بسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٥ (٣)، ٣٨١-٣٦٦.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمراي، هزاع. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام المعامل الافتراضية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الكيمياء بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة المدينة العالمية، (٣٢). ٤٨١-٢٤٩.
- الظاهر، زكريا، وآخرون. (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الثقافة.
- عبد الغني، كريمة. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٤ (٧٤)، ٢١٨-١٩٧.
- عبد المعطي، إسلام. (٢٠٢١). أثر استخدام التعلم السريع على التحصيل وبقاء أثر التعلم والابداع في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤ (١١)، ٩٨-٤٩.
- عبيد، وليم. (٢٠١٠). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير (ط٣). دار المسيرة.
- العجمي، نوير، والعتيبي، سلمان. (٢٠٢٢). درجة وعي مشرفات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بأهم الممارسات التدريسية في ضوء مكونات البراعة الرياضية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (١٤٤)، ٣٨٧ - ٣٣٩.

- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. دار الفكر العربي.
- قاسم، شيماء رمضان محمد، عبد الحميد، عبدالعزيز طلبة، الشيخ، هاني محمد عبده، ... & إيهاب، مصطفى محمد. (٢٠٢٣). أثر نمط إنتاج الفيديو في بيئة التعلم المقلوب على بقاء أثر التعلم لدى الطلاب بالمرحلة الاعدادية. المجلة العلمية للتربية النوعية والعلوم التطبيقية، ٦(١٦)، ١٦٦-١٩٣.
- القصير، عبد الرحمن. (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجيه محطات التعلم في تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- الكاظمي، هيام. (٢٠٢٢). بقاء أثر التعلم في التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري في الرياضيات، (دراسة مقارنة) المؤتمر العلمي الثاني للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة بغداد.
- اللقاني، احمد، والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.
- المالكي، على، والراشي، حمزة. (٢٠١٩). تقويم محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مكونات البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (٨)، ٢٥٣-٢٩٥.
- المالكي، فاطمة. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل (STEM) في تنمية مهارات تدريس مكونات البراعة الرياضية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد.
- المطيري، عائشة، والخضر، نوال. (٢٠٢١). مستوى تمكن طالبات الصف الرابع الابتدائي من أبعاد البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤ (٣)، ١٧٤ - ٢٠٠.
- المعتم، خالد؛ والمنوفي، سعيد. (٢٠١٤) تنمية البراعة الرياضية: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية، بحث مقدم، المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام، الرياض، السعودية.
- الملوحي، أريج، الأحدي، سعاد. (٢٠٢٠). مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٣(٣)، ١٩٢-٢١٦.
- مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات "جيل مثقف علميا لاقتصاد مزدهر" (٢٠١٩)، في الفترة من ١٢ - ١٤ مارس، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المؤتمر السادس لتعليم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية" (٢٠١٩)، في الفترة من ٢٦ - ٢٨ أغسطس، مكة، المملكة العربية السعودية.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي.



### ترجمة المراجع العربية:

- Abū al-rāyāt, 'Alā. (2014). fā'ilīyat istikhdām namūdḥaj Ab'ād al-ta'allum Imārāzānw fī tadris al-riyāḍīyāt 'alā Tanmiyat al-kafā'ah al-riyāḍīyah ladā tullāb al-marḥalah al-'dādīyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 17 (4), 53-104.
- Abū 'Allām, Rajā. (2006). Manāḥij al-Baḥṭh fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs (t3). Dār al-Nashr lil-Jāmi'āt.
- Abū al-Qāsim, Maḥmūd, wālḥwyty, Jalīlah, wa-shawq, Najāt. (2015). fā'ilīyat Barnāmaj muqtaraḥ qā'im 'alā Istirātījīyāt mā warā' al-Ma'rifah fī Tanmiyat al-taḥṣīl wa-baqā' Athar al-ta'allum ladā tlmīdhāt al-marḥalah al-mutawassīṭah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah. (243). 585-631.
- Aḥmad, Āmāl. (2009). fā'ilīyat istikhdām istirātījīyah Dā'irat al-ta'allum fī taḥṣīl ba'd al-mafāhīm al-'Ilmīyah wa-Tanmiyat al-tafkīr al-istidlālī wa-baqā' Athar al-ta'allum ladā tlmīdhāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-'Ilmīyah, 12 (4), 183-214.
- al-Ashqar, Ayman. (2020). mustawā tmkn ṭalabat al-ṣaff al-tāsi' al-asāsī fī Ghazzah min mahārāt al-barā'ah al-riyāḍīyah, Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 28 (7), 129-153.
- Jlksrt, Mālik, ākharūn. (1999). al-Madrasah al-dhakīyah. (tarjamat Kamāl Dawwānī), Markaz al-Kutub al-Urdunī, 'Ammān.
- al-Jundī, Ḥasan, wa-Khalīl, Ibrāhīm. (2019). istikhdām istirātījīyah tdrisyh qā'imah 'alā al-barā'ah al-riyāḍīyah fī Tanmiyat al-taḥṣīl al-dirāsī wafqan llākhtbārāt al-Dawlīyah (TIMSS wa-taqḍīr al-dhāt al-riyāḍī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 22 (12), 67-131.
- al-Juhanī, Maṣṣūr. (2020). Athar istikhdām namūdḥaj IDEL fī Tanmiyat Mukawwināt al-barā'ah al-riyāḍīyah fī māddat al-riyāḍīyāt ladā tullāb al-ṣaff al-thālīth mutawassīṭ bi-madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-Dawlīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Baḥṭh al-'Ilmī wa-al-tanmiyah al-basharīyah.
- al-Ḥārithī, Sāmī, wālshhry, Sāmī. (2024). darajat altmkn min Ab'ād al-barā'ah al-riyāḍīyah ladā tullāb al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassīṭ. al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmi'at Sūhāj, 1 (199), 261-308.
- al-Ḥarbī, Ibrāhīm. (2019). al-'alāqah bayna Ab'ād al-barā'ah al-riyāḍīyah wa-al-fahm alqrā'y ladā tullāb al-ṣaff al-thālīth al-Mutawassīṭ, Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 11 (1), 1 – 37.
- al-Ḥarbī, Āminah. (2020). al-mumārasāt al-tadrīsīyah Im'lmāt al-riyāḍīyāt al-dā'imah li-Tanmiyat al-raghhah al-muntijah ladā ṭalībāt al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 23 (2), 128-161.

- Hasan, Arīj (2018), al-‘alāqah alārtbātyh bayna al-barā‘ah al-riyāḍīyah ladā Mudarrisī Rīyāḍīyāt al-marḥalah al-thānawīyah wālbrā‘h al-riyāḍīyah ladā ṭlbthm. Majallat Jāmi‘at al-Anbār lil-‘Ulūm al-Insānīyah, 2, 371 – 390
- al-Ḥamad, Munīrah. (2023). Athar Barnāmaj qā‘im ‘alā al-barā‘ah al-riyāḍīyah fī Tanmiyat al-tafkīr al-ibtikārī ladā tlmaydhāt al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‘ī fī Madīnat Ḥā’il. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi‘at Ḥā’il.
- al-Ḥannān, Usāmah. (2018). Barnāmaj qā‘im ‘alā al-barā‘ah al-riyāḍīyah li-Tanmiyat mahārāt al-Tarābuṭ al-riyāḍī wa-al-mayl Naḥwa al-riyāḍīyāt ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā‘īyah. al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Asyūṭ, 34 (11), 1-71.
- Raḍwān, Īnās. (2016). Athar Barnāmaj ta‘līmī qā‘im ‘alā al-barā‘ah al-riyāḍīyah fī al-taḥṣīl wa-al-tafkīr al-riyāḍī ladā ṭalabat al-ṣaff al-sābi‘ al-asāsī fī Muḥāfaẓat Qalqīliyah. Risālat mājistīr, Kullīyat al-Dirāsāt al-‘Ulyā : Jāmi‘at al-Najāh al-Waṭanīyah, Filasṭīn.
- al-Zahrānī, Aḥmad. (2023). Athar istirātījīyah PQ4R fī Tanmiyat al-barā‘ah al-riyāḍīyah ladā ṭullāb al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‘ī. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi‘at al-Bāḥah.
- Zaydān, ‘Afīf, wjāl, Šabrīn (2008). Athar istikhdām al-ta‘allum al-ta‘āwunī fī al-taḥṣīl wālāḥṭfāz wdāf‘y al-ta‘allum fī al-‘Ulūm ladā ṭalabat al-ṣaff al-sādis al-asāsī fī Madāris al-Quds. Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt. (12). 47-81.
- al-Sa‘īd, Ridā. (2018). al-barā‘ah al-riyāḍīyah : madkhal Ḥadīth li-taṭwīr tadrīs al-riyāḍīyāt wa-qiyās mukhrajāt t‘lmhā. al-Mu‘tamar al-‘Ilmī al-sādis ‘ashar lil-Jam‘īyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt. Dār al-Ḍiyāfah. Jāmi‘at ‘Ayn al-shams.
- al-Shabībī, Qays, wāl‘abd, ‘Adnān. (2020). al-tadrīs fī ḍaw’ kfāyāt al-barā‘ah al-riyāḍīyah wa-atharuhu fī al-taḥṣīl wa-fī Maḥūm al-dhāt al-riyāḍī ladā ṭalabat al-ṣaff al-thāmin bi-Salṭanat ‘Ammān. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15 (3), 366-381.
- Shihātah, Hasan, wālnjār, Zaynab. (2003). Mu‘jam al-muṣṭalahāt al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah. al-Qāhirah : al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.
- al-Shamrānī, Hazzā‘. (2020). fā‘iliyat istikhdām alm‘āml al-iftirāḍīyah fī al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah fī muqarrir al-kīmiyā’ bi-Muḥāfaẓat Jiddah bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. Majallat Jāmi‘at al-Madīnah al-‘Ālamīyah, (32). 249-481.
- al-Ẓāhir, Zakarīyā, wa-ākharūn. (1999). Mabādi’ al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah. Dār al-Thaqāfah.
- ‘Abd al-Ghanī, K̄rymh. (2016). fā‘iliyat istikhdām istirātījīyah al-ta‘allum al-maqlūb ‘alā al-taḥṣīl wa-baqā’ Athar al-ta‘allum fī tadrīs al-tārīkh ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 74 (74), 197-218.
- ‘Abd al-Mu‘fī, Islām. (2021). Athar istikhdām al-ta‘allum al-Sarī‘ ‘alā al-taḥṣīl wa-baqā’ Athar al-ta‘allum wa-al-ibdā’ fī al-riyāḍīyāt ladā talāmīdh al-marḥalah al-i‘dādīyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 24 (11), 49-98.



- ‘Ubayd, Wilyam. (2010). Ta‘līm al-riyāḍiyyāt li-jamī‘ al-aṭfāl fī ḍaw’ Mutaṭallabāt al-ma‘āyir wa-thaqāfat al-tafkīr (ṭ3). Dār al-Masīrah.
- al-‘Ajāmī, Nuwayr, wāl’tyby, Salmān ibn ṣāhwd. (2022) darajat wa’y mshrfāt al-riyāḍiyyāt bālmrhltn al-mutawassīṭah wa-al-thānawīyah bi-ahamm al-mumārasāt al-tadrīsīyah fī ḍaw’ Mukawwināt al-barā‘ah al-riyāḍiyyah. Dirāsāt ‘Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 3 (144), 339 – 387.
- ‘Allām, Ṣalāh al-Dīn. (2000). al-qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī wa-al-nafsī : asāsyāth wa-taṭbīqātuhu wa-tawjīhātuhu al-mu‘āshirah. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Qāsim, Shaymā’ Ramaḍān Muḥammad, ‘Abd-al-Ḥamīd, ‘Abd-al-‘Azīz ṭalabat, al-Shaykh, Hānī Muḥammad ‘Abduh, ... & Īhāb, Muṣṭafā Muḥammad. (2023). Athar namaṭ intāj al-fidyū fī bī‘at al-ta‘allum al-maqlūb ‘alā baqā’ Athar al-ta‘allum ladā al-ṭullāb bi-al-marḥalah al-i‘dādiyyah. al-Majallah al-‘Ilmiyyah lil-Tarbiyah al-naw‘īyah wa-al-‘Ulūm al-taṭbīqīyah, 6 (16), 166-193.
- al-Qaṣīr, ‘Abd al-Raḥmān. (2022). fā‘iliyyat istirāṭijīyah Maḥaṭṭāt al-ta‘allum fī Tanmiyat al-barā‘ah al-riyāḍiyyah ladā ṭullāb al-marḥalah al-mutawassīṭah. Risālat mājistūr għayr manshūrah. Jāmi‘at al-Imām ‘Abd al-Raḥmān ibn Fayṣal.
- al-Kāzimī, Hiyām. (2022), baqā’ Athar al-ta‘allum fī al-Ta‘līm al-iliktrūnī wa-al-ta‘līm alḥḍwry fī al-riyāḍiyyāt, (dirāsah muqāranah) al-Mu‘tamar al-‘Ilmī al-Thānī lil-‘Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimā‘īyah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Baghdād.
- al-Laḳānī, Aḥmad, wa-al-jamal, ‘Alī. (2003). Mu‘jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah fī al-Manāhiḡ wa-ṭuruq al-tadrīs. ‘Ālam al-Kutub.
- al-Mālikī, ‘alā; wālryāshy, Ḥamzah. (2019). Taqwīm muḥṭawā Manhaj al-riyāḍiyyāt bālṣfwf al-‘Ulyā min al-marḥalah al-ibtidā‘īyah fī ḍaw’ Mukawwināt al-barā‘ah al-riyāḍiyyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍiyyāt, 22 (8), 253-295.
- al-Mālikī, Fāṭimah. (2024). fā‘iliyyat Barnāmaj tadrībī qā‘im ‘alā madkhal (STEM) fī Tanmiyat mahārāt tadrīs Mukawwināt al-barā‘ah al-riyāḍiyyah ladā mu‘allimāt al-riyāḍiyyāt bi-al-marḥalah al-thānawīyah. Risālat mājistūr għayr manshūrah. Jāmi‘at al-Malik Khālīd.
- al-Muṭayrī, ‘Ā‘ishah; wa-al-khuḍar, Nawāl. (2021). mustawā tmkn ṭālibāt al-ṣaff al-rābi‘ al-ibtidā‘ī min Ab‘ād al-barā‘ah al-riyāḍiyyah. Majallat trbwyāt al-riyāḍiyyāt, 24 (3), 174-200.
- al-Mu‘tham, Khālīd; wālmnwfy, Sa‘īd. (2014) Tanmiyat al-barā‘ah al-riyāḍiyyah : twjh jadīd llnjāh fī al-riyāḍiyyāt al-madrasīyah, baḥṡ muqaddam, al-Mu‘tamar al-rābi‘ li-ta‘līm al-riyāḍiyyāt wa-ta‘allumihā fī al-Ta‘līm al-‘āmm, al-Riyāḍ, al-Sa‘ūdīyah.
- Almllūhy, Arīj, al-Aḥmadī, Su‘ād. (2020). mustawā al-barā‘ah al-riyāḍiyyah ladā ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‘ī bi-madīnat al-Riyāḍ. Majallat trbwyāt al-riyāḍiyyāt, 23 (3), 192-216.

- Mu'tamar al-Tamyiz al-thālith fī Ta'lim wa-ta'allum al-'Ulūm wa-al-riyāḍiyyāt "jīl muthaqqaf 'ilmīyan lāqtṣād mzdhr" (2019), fī al-fatrah min 12-14 Mārs, al-Riyāḍ, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.
- al-Mu'tamar al-sādis li-ta'lim al-riyāḍiyyāt "Mustaqbal Ta'lim al-riyāḍiyyāt fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah fī ḍaw' al-Ittijāhāt al-ḥadīthah wa-al-tanāfusīyah al-Dawlīyah" (2019), fī al-fatrah min 26-28 Aghuṣṭus, Makkah, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.
- Hay'at Taqwīm al-Ta'lim wa-al-Tadrīb. (2020), tqr'r ṭmz 2019 : nazrah awwalīyah fī taḥṣīl ṭalabat al-ṣaffayn al-rābi' wa-al-thānī al-Mutawassiṭ fī al-riyāḍiyyāt wa-al-'Ulūm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah fī siyāq duwālī.

### المراجع الأجنبية:

- Abu-Elwan, R. (2016, August). Mathematics problem posing skills in supporting problem-solving skills of prospective teachers. International Group for the Psychology of Mathematics Education [Paper presented]. The 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Szeged, Hungary.
- Awofala, A. O. (2017). Assessing Senior Secondary School Students' Mathematical Proficiency as Related to Gender and Performance in Mathematics in Nigeria. International Journal of Research in Education and Science, 3(2), 488-502.
- Cohen, J (1988). Statistical Power Analysis for the Social Sciences (2nd. Edition). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates
- Estonanto, A., Palabrica, K., & Grefaldeo, J. (2017). Effectiveness of mathematic proficiency (MPS) for primary pupils. Asia pacific journal of multidisciplinary research, 3(5) 10-15.
- Fennell, F., Kobett, B., & Wray, J. (2013). Elementary Mathematics Leaders. Teaching Children Mathematics, 20(3), 172-180
- Groves. S. (2012). Developing Mathematical Proficiency, Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia, 35(2), 119-145.
- Khalil, E & Alnatheer, M. (2020). Developing a Learning Unit in Light of the Integration between the Mathematical Proficiency and the century skills. Proceedings of INTED 2020 Conference d- h 2501-2506 March, Valencia, Spain.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics.
- MacGregor, D. (2013). Academy of Math: Developing Mathematical Proficiency. EPS Literacy and intervention. 1-9. Retrieved from: [https://eps.schoolspecialty.com/EPS/media/Site-Resources/Downloads/research\\_papers/series/academyMATH\\_research.pdf](https://eps.schoolspecialty.com/EPS/media/Site-Resources/Downloads/research_papers/series/academyMATH_research.pdf).



- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston,VA: The Council.
- National Research Council. (2001). Helping Children Learn Mathematics by Mathematics Learning Study Committee.
- Philipp, J. (2010). Productive Disposition: The Missing Component of Mathematical Proficiency. San Diego: San Diego State University.
- Regan, B. (2012). The Relationship Between State High School Exit Exams and Mathematical Proficiency: Analysis of The Complexity, Content and Format of Items and Assessment Protocols. Ph.D. of Education, College of Education: Ohio University.
- Webstar, Merriam. (1998). Collegiate Dictionary. 10tMassachusetts, U.S.A.



**فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة  
العقلية في تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ  
ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**

**The Effectiveness of a Mindfulness-Based  
Training Program in Developing Working  
Memory for Elementary School Students  
with Learning Disabilities**

إعداد

**د. خالد بن مناحي هديب القحطاني**

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الباحة

**DR. Khalid Munahi Hudaib Alqahtani**

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education

Al-Baha University

**Email: k.alqahtani@bu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-012**



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٢٠ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٩ م

### المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (١٦) تلميذا من التلاميذ الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٠٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٨١٦)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية ( $n=8$  تلاميذ) وضابطة ( $n=8$  تلاميذ)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية وكلاهما من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية) لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية وذلك في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية، وتوصي الدراسة بإدراج فنيات اليقظة العقلية في المناهج وبرامج التعليم الخاصة، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين لتطبيقها، مع إجراء تقييمات دورية وتشجيع الدراسات لتعزيز الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج التدريبي، اليقظة العقلية، الذاكرة العاملة، صعوبات التعلم.

### Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of a mindfulness-based training program in developing working memory among elementary school students with learning disabilities. The study adopted a quasi-experimental design and included a sample of 16 male students with learning disabilities from elementary schools under the Al-Baha Educational Administration. The participants were purposefully selected, aged between 9 and 11 years, with a mean age of 10.00 years and a standard deviation of 0.816. The sample was divided into two groups: an experimental group ( $n = 8$ ) and a control group ( $n = 8$ ). The study utilized a working memory scale for elementary students with learning disabilities and a mindfulness-based training program, both developed by the researcher. The results indicated statistically significant differences at the 0.01 level between the mean rank scores of the control and experimental groups in the post-test of the working memory scale and its sub-dimensions (short-term verbal memory, visuospatial memory, attentional control, updating and information processing, and executive memory) in favor of the experimental group. Additionally, statistically significant differences were found at the 0.05 level between the pre-test and post-test scores of the experimental group in the total working memory scale and its sub-dimensions, favoring the post-test. However, no significant differences were found between the post-test and follow-up test scores of the experimental group. The study recommends incorporating mindfulness techniques into curricula and special education programs, providing training courses for teachers on their application, conducting regular assessments, and encouraging further research to enhance academic performance and psychological well-being among students with learning disabilities.

**Key Words:** Training Program, Mindfulness, Working Memory, Learning Disabilities.



## المقدمة

في العصر الحديث أصبحت القدرات العقلية والمعرفية محورًا رئيسيًا في مجال التعليم، حيث يُعتبر تنمية مهارات التفكير والذاكرة أحد الأهداف الأساسية للتعليم في المراحل المبكرة، والذاكرة العاملة بوجه خاص تلعب دورًا حيويًا في العمليات التعليمية؛ إذ توفر مساحة عمل عقلية لدعم الأنشطة المعرفية اليومية التي تتطلب تخزين المعلومات ومعالجتها (Gupta & Sharma, 2017)، وبالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يمثل تحسين هذه القدرات تحديًا إضافيًا يتطلب اهتمامًا خاصًا واستراتيجيات تعليمية مبتكرة (عامر والمصري، ٢٠٢٠).

وعلى مدى العقود الماضية أظهرت العديد من الدراسات (Benavides-Varela, et al. 2020; Drigas, et al. 2022; Foorman, et al., 2021; Mather & Wendling, 2018; Peng & Weng, et al. 2014; Kievit, 2020; Takacs & Kassai, 2019) أن التدخلات التعليمية المصممة خصيصًا لهذه الفئة يمكن أن تحقق نتائج إيجابية ملموسة في تنمية القدرات المعرفية لديها، وواحدة من هذه الاستراتيجيات هي اليقظة العقلية (Zainal & Newman, 2024)، وهي ممارسة تعتمد على التركيز الواعي والانتباه الفعال للأنشطة والتجارب الحاضرة (Anālayo, 2019)؛ مما يساهم في تعزيز الذاكرة والوعي والتحكم الذاتي (Broderick & Jennings, 2012)؛ كما أنها تعتبر كفاءة أساسية للتعلم (Wood & Johnson, 2016; Youngs, et al. 2021)؛ إذ تساهم في تعزيز تركيز وانتباه التلاميذ على اللحظة الحالية (Ariph, 2022)؛ وهذا الانتباه المدرك والواعي يساهم بالتبعية في تنمية المهارات المعرفية (Hassed & Chambers, 2016; le, et al., 2024)، ولذا فإن غياب اليقظة العقلية يترتب عليه إخفاقات معرفية بل ونفسية أيضًا للتلميذ (Carsley, et al. 2017)، ونتيجة لأهمية هذا المنحى فقد تم تناوله كمدخل تعليمي وإرشادي عبر تخصصات متنوعة شملت علم النفس والتربية الخاصة ووظائف الأعضاء، وعلم الأعصاب، ومجال الفنون (Henriksen, et al. 2020).

هذا وتُعتبر الذاكرة العاملة عنصرًا أساسيًا في العمليات التعليمية والمعرفية (Chevalère, et al. 2021)، حيث تؤثر بشكل مباشر على قدرة التلاميذ على التعلم والتفاعل مع المعلومات المعقدة (Cevik & Altun, 2016)، وتحسين أدائهم الأكاديمي على نحو فعال (Dubuc, et al. 2023)؛ وبالنسبة (Engle, 2018; Maehler & Schuchardt, 2016; Vernucci, et al. 2020)،

للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تمثل الذاكرة العاملة تحديًا كبيرًا، إذ يعانون غالبًا من صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها (أبو الديار، ٢٠١٢؛ شاهين، ٢٠١٦؛ طه وآخرون، ٢٠٢٤؛ Cai, et al., 2013; Hassan, 2020 Alloway & Carpenter, 2020; Barnes, et al. 2020; Brandenburg, et al. 2015; de Vink, ) et al., 2023; Galitskaya & Drigas, 2021; Nicolielo-Carrilho, et al. 2018; Swanson, (2015).

ولذلك فإن تنمية الذاكرة العاملة لهؤلاء التلاميذ تحمل أهمية كبيرة؛ حيث تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم (ريشة، ٢٠٢٠؛ Hulme & Mackenzie, 2014; Rao, et al. 2024; Spencer-Smith, et al. 2020; Titz & Karbach, 2014)، وتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي (النجار وآخرون، ٢٠١٩؛ Ahmadian, et al. 2023)، وحل المشكلات (جلجل وآخرون، ٢٠١٨؛ عيسى، ٢٠١٦؛ الناعي وآخرون، ٢٠١٨؛ Ji & Guo, 2023)، وتحسين مفهوم الذات والشعور بالثقة بالنفس (إسماعيل وآخرون، ٢٠١٨؛ عبد الفضيل وآخرون، ٢٠١٩)، وتعزيز التفاعل الاجتماعي (McQuade, et al. 2013) وتحسين القدرة على التنظيم وإدارة الوقت (مرزوق وعيسى، ٢٠١٣).

في هذا السياق جاءت فكرة إعداد برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية بهدف تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

### مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال قيام الباحث بملاحظة ميدانية أجراها على (٣٤) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، وتم ذلك من خلال تطبيق استمارة ملاحظة للذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ملحق (١) والتي أعدها الباحث، ومن خلال تحليل نتائج استمارة الملاحظة، تبين أن هناك انخفاضًا ملحوظًا في أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، هذا الانخفاض تجلّى بشكل خاص في صعوبة تذكر التعليمات (٧٥٪) من التلاميذ أظهروا صعوبة في تذكر التعليمات البسيطة، و(٧٠٪) منهم يعانون من ضعف في تذكر المعلومات القريبة (زمنيًا)، وأداء الواجبات المدرسية (٨٠٪) من التلاميذ يعانون من صعوبة في إكمال الواجبات المدرسية،



و(٨٥٪) منهم يحتاجون إلى تكرار التعليمات بصفة مستمرة، والتركيز والانتباه (٩٠٪) من التلاميذ أظهروا تشتتًا عند أداء المهام الأكاديمية، و(٨٨٪) منهم يفقدون تركيزهم بسرعة أثناء الدروس، وكذلك تذكر التفاصيل البصرية والسمعية (٧٠٪) من التلاميذ يواجهون قصورًا في الذاكرة البصرية، و(٧٥٪) منهم يعانون من ضعف ملحوظ في الذاكرة السمعية.

وقد تبين من خلال القراءات النظرية والدراسات سابقة أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يواجهون قصورًا واضحًا في الذاكرة العاملة (البلاوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ عمار وآخرون، ٢٠٢٢؛ محمد ومعروف، ٢٠١٨؛ Maziero, et al. 2020; Sala & Gobet, 2020; Swanson, (2020)، مما يؤثر سلبيًا على أدائهم الأكاديمي وتقدمهم التعليمي (de Vink, et al., 2023; Galitskaya & Drigas, 2021)، وهذا القصور يظهر في صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات لفترات قصيرة، والقدرة على استرجاعها ومعالجتها بفعالية، ونتيجة لذلك يجد هؤلاء التلاميذ أنفسهم غير قادرين على متابعة الدروس بشكل كامل، والتفاعل مع الأنشطة التعليمية اليومية؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي وزيادة شعورهم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس.

وتشير نتائج ملاحظة الباحث والدراسات السابقة إلى الحاجة الملحة لتطوير برامج تدريبية تهدف إلى تحسين الذاكرة العاملة لدى هؤلاء التلاميذ، ومنها البرامج القائمة على اليقظة العقلية؛ حيث يمكن للبرنامج التدريبي قائم على اليقظة العقلية أن ينمي الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وهناك عدة أسباب تدعم هذا التوجه؛ إذ تسهم برامج اليقظة العقلية في تحسين قدرة التلاميذ على التركيز والانتباه، ومن ثم تعزيز كفاءة الذاكرة العاملة (Krumholz, et al. 2022; Tarrasch, 2018)، وخفض التشتت الذهني مما يسمح بالاحتفاظ بالمزيد من المعلومات في ذاكرتهم العاملة لفترة أطول (Jha, et al. 2019; Yakobi, et al. 2021)، وتعزيز التنظيم الذاتي؛ فاليقظة العقلية تعلم التلاميذ كيفية تنظيم أفكارهم ومهامهم؛ مما يساعد في تحسين كفاءة الذاكرة العاملة من خلال توفير بيئة عقلية أكثر تنظيمًا وهدوءًا (Bockmann & Ahmed 2019; Yu, 2023; Leyland, et al. 2019)، وكذلك تطوير المهارات التنفيذية بوجه عام (Ahmed 2024; Aboalola, 2023; Flook, et al. 2024; Zainal & Newman, 2024) وكذلك تقليل الضغوط النفسية والإجهاد الذي يمكن أن يؤثر سلبيًا على الذاكرة العاملة، فمن خلال تعلم فنيات اليقظة

العقلية، يمكن للتلاميذ إدارة مستويات الإجهاد بشكل أفضل؛ مما يحسن من أدائهم العقلي (Call, et al. 2014; Fahmi, et al. 2018; Parsons, et al. 2022).

### أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس للدراسة: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

### ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

### فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.



### أهداف الدراسة:

- ١- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.
- ٢- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.
- ٤- الكشف عن وجود ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ١- تسهم الدراسة الحالية في سد الفجوة البحثية المتعلقة بتطبيقات اليقظة العقلية في مجال صعوبات التعلم، حيث أن معظم الأبحاث تركز على استخدام هذه التقنيات مع البالغين أو في مجالات أخرى غير التعليمية.
- ٢- كذلك تسهم الدراسة في تعزيز الفهم النظري للعلاقة بين اليقظة العقلية والذاكرة العاملة من خلال تحليل تأثيرات اليقظة العقلية على القدرات المعرفية؛ مما يمكن توسيع النظريات الحالية المتعلقة بالذاكرة العاملة وصعوبات التعلم.
- ٣- إثراء الأدبيات العلمية؛ حيث تقدم الدراسة إضافة قيمة للأدبيات العلمية المتعلقة باليقظة العقلية وصعوبات التعلم؛ مما يمكن أن يشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات.

### ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تساعد الدراسة في تصميم وتطوير برامج تدريبية تعليمية مخصصة تعتمد على فنيات اليقظة العقلية، والتي يمكن تطبيقها في المدارس لتحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- من خلال تحسين الذاكرة العاملة، يمكن أن تسهم هذه البرامج في تعزيز الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ مما يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل وتقليل الفجوة بين هؤلاء التلاميذ وأقرانهم.

٣- توفر الدراسة أدوات واستراتيجيات جديدة للمعلمين، تمكنهم من دعم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل أكثر فعالية؛ مما يسهم في تحسين البيئة التعليمية العامة.

### حدود الدراسة:

- ١- حدود موضوعية: البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية، والذاكرة العاملة.
- ٢- حدود بشرية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩-١١) سنة بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.
- ٣- حدود زمنية: طبقت أدوات الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ
- ٤- حدود مكانية: طبقت أدوات الدراسة بمدارس التعليم الابتدائي التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

### مصطلحات الدراسة:

- ١- البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية:  
عرّف Johnson, et al (٢٠٢٠) برامج تدريب اليقظة العقلية بأنها "مجموعة من الممارسات والتدريبات العقلية على تنظيم الانفعالات، وتحسين الانتباه والتركيز، والوعي والحضور في اللحظة الحالية، مع تركيز الانتباه على الذات، والوعي بها وبالأخرين" (P.342).
- ويُعرف إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخطط لها في ضوء فنيات اليقظة العقلية، مثل التأمل اليقظ، وتمارين الانتباه، وتمارين الاسترخاء والتنفس، علاوة على



أساليب وفنيات تعديل السلوك، والتي تهدف إلى تنمية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

## ٢- الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

عزف Teng & Zhang (٢٠٢٣) الذاكرة العاملة بأنها "نظام معرفي لاسترجاع المعلومات ومعالجتها بشكل آني، ويلعب هذا النظام دورًا محوريًا في العديد من الوظائف العقلية المعقدة، مثل التعلم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات في ضوء المعلومات المتاحة، والحفاظ على التركيز وتجنب تشتت الانتباه" (P.1024).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: القدرة العقلية التي تسمح لهم بتخزين ومعالجة المعلومات في نفس الوقت بشكل مؤقت أثناء أداء المهام التعليمية، وتتضمن هذه الذاكرة القدرة على حفظ المعلومات لفترة قصيرة، واسترجاعها واستخدامها في الأنشطة المختلفة مثل حل المسائل الرياضية، فهم النصوص المقروءة، وإكمال التعليمات المتعددة الخطوات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذاكرة العاملة المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

## ٣- صعوبات التعلم

عزف Gaddes (٢٠١٣) صعوبات التعلم بأنها "مصطلح شامل يغطي مجموعة من الاضطرابات النمائية العصبية التي تؤثر على التعلم بدرجات متفاوتة من الخطورة، وتتضمن صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل الإدراك، والتكامل، والذاكرة، واللغة التعبيرية والاستقبالية" (ص.١٥).

ويمكن تعريفهم إجرائيًا بأنهم: الذين يعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، وقصورًا واضحًا في الذاكرة العاملة، مما يؤثر سلبيًا على قدراتهم الأكاديمية، بالرغم من توافر المعدل المتوسط الطبيعي من الذكاء، وهم من المقيدون بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم منطقة الباحة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩ : ١١) سنة.

## الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: صعوبات التعلم:

عرّفت البلوشي (٢٠١٤) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الذين يبدو اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذه ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو التهجي، أو الحساب" (ص.٣٥).

ووفقاً لرؤية Phillips & Odegard (٢٠١٧) تعتبر صعوبات التعلم "مصطلح عام يصف التحديات التي تواجه التلاميذ في العملية التعليمية، وبعض العمليات المرتبطة بالتعلم كالفهم، والتفكير، والإدراك، والانتباه، والقراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية" (P.356).

كما عرّف Lynn & Selfe (٢٠١٨) التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين لديهم قصور واضح في التحصيل الأكاديمي وفقاً لعوامل متعددة، منها الضعف الحسي، أو مشكلات سلوكية وانفعالية، أو نسبة غياب مرتفعة، أو تعليم غير فعال، أو مناهج غير ملائمة.

هذا وقد أوضح Fletcher, et al (٢٠١٨) أنه بموجب القانون الفيدرالي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) فإن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح شامل يصف عدداً من صعوبات التعلم الأخرى الأكثر تحديداً، مثل عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب.

وجرى تعريف صعوبات التعلم في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدّل (DSM-5-TR) باعتبارها مجموعة من مظاهر القصور النوعية في قدرة الفرد على إدراك، أو معالجة، المعلومات بكفاءة ودقة، وتؤثر في القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية والأساسية في القراءة والكتابة والحساب (American Psychiatric Association, 2023).

وتُعرف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء والتعبير والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بال عوض العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الأوراق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم ١٤٣٧، ص.١١).



يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم تعتبر إعاقه خفية ومعقدة ذات خصائص متنوعة، تشمل مجموعة من المشكلات الأكاديمية في القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولها أسباب مختلفة، ولكنها تُعزى في الأساس إلى اضطرابات عصبية نمائية.  
أسباب حدوث صعوبات التعلم:

١- العوامل العصبية والوراثية: تشير الأبحاث إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن اختلافات في بنية ووظيفة الدماغ، حيث تؤثر هذه الاختلافات على عمليات معالجة المعلومات. (Fletcher et al. 2019)

٢- الاضطرابات في معالجة المعلومات: يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في معالجة المعلومات السمعية والبصرية، مما يؤثر على قدرتهم على القراءة، والكتابة، والرياضيات (Swanson, 2020) حيث يجدون صعوبة في تذكر المعلومات ومعالجتها بسرعة وكفاءة.

٣- القصور في الذاكرة العاملة والانتباه: أظهرت الدراسات أن ضعف الذاكرة العاملة وصعوبة التحكم في الانتباه هما من العوامل الرئيسية التي تؤثر على التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (Gathercole & Packiam Alloway, 2008).

٤- البيئة الأسرية والاجتماعية: قد تؤدي العوامل البيئية، مثل قلة التحفيز اللغوي والمعرفي في مرحلة الطفولة المبكرة، أو التعرض لصدمات نفسية، إلى زيادة احتمالية الإصابة بصعوبات التعلم (Bradley & Corwyn, 2002).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

١- الخصائص المعرفية

- ضعف الذاكرة العاملة: يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في تخزين واسترجاع المعلومات؛ مما يؤثر على قدرتهم على معالجة المعلومات بسرعة وكفاءة (Gathercole & Packiam Alloway, 2008).

- بطء في معالجة المعلومات: لديهم صعوبة في سرعة التفكير والاستجابة، مما يؤدي إلى تأخرهم في أداء المهام الأكاديمية مقارنة بأقرانهم. (Swanson, 2020)

- قصور في مهارات حل المشكلات: يجدون صعوبة في التفكير التحليلي والنقدي، مما يعيق قدرتهم على إيجاد حلول للمشكلات الدراسية. (Fletcher et al. 2018)
٢. الخصائص الأكاديمية:
- صعوبات في القراءة (Dyslexia): تشمل مشكلات في تمييز الحروف، تحليل الكلمات، وفهم النصوص المقروءة. (Beaton, 2004)
- صعوبات في الكتابة (Dysgraphia): تظهر في ضعف التنسيق الحركي، التهجئة غير الصحيحة، وبطء الكتابة. (Berninger & Wolf, 2009)
- صعوبات في الرياضيات (Dyscalculia): تشمل ضعف الفهم الكمي، صعوبة في العمليات الحسابية، ومشكلات في استيعاب العلاقات العددية (Geary, 2011).
- ٣- الخصائص اللغوية:
- ضعف في الوعي الصوتي: يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في إدراك أصوات الكلمات والمقاطع الصوتية، مما يؤثر على مهارات القراءة والكتابة. (Ehri, 2014)
- قصور في التعبير اللغوي: يجدون صعوبة في صياغة الجمل والتعبير عن أفكارهم بوضوح (Leonard, 2018).
- ضعف الفهم اللغوي: قد يواجهون صعوبة في استيعاب التعليمات الشفهية والمعاني المجردة (Snowling, et al. 2022).
- ٤- الخصائص السلوكية والانفعالية:
- تدني مستوى الدافعية: يظهرون إحباطًا سريعًا عند مواجهة صعوبات دراسية، مما قد يؤدي إلى تجنب المهام الأكاديمية (Ryan, 2017)
- اضطرابات الانتباه والتركيز: لديهم صعوبة في التركيز لفترات طويلة، مما يؤثر على أدائهم في الفصول الدراسية. (Willcutt et al., 2008)
- مشكلات في التفاعل الاجتماعي: يعانون من صعوبة في بناء علاقات اجتماعية، وقد يظهرون سلوكيات انعزالية أو عدوانية بسبب شعورهم بالإحباط. (Joy & Augustine, 2020)



#### المحور الثاني: اليقظة العقلية:

عرّفها مَناع وآخرون (٢٠٢٠) بأنها: "وعي الفرد بأفكاره ومشاعره وتصرفاته في اللحظة الحالية، وذلك دون إصدار أية أحكام، وتقبُّل الواقع كما هو، مما يسهم في التخفيف من المعاناة اليومية، وتوجيه الأفكار والمشاعر بشكل صحيح، بما يحقق السعادة الحقيقية" (ص.١٢٠).

وأوضح ماكاي وآخرون (٢٠٢٢) أن "اليقظة العقلية ممارسة قديمة العهد تعود أصولها إلى الديانات الشرقية القديمة، وتعتبر جزءًا مهمًا من الوعي الانفعالي في مختلف التدخلات التربوية السلوكية، وترتكز على ثلاث جوانب هي الوعي، والتقبُّل، والتركيز على الحاضر" (ص.٢٠٨).

كما عرّف Le et al (٢٠٢٣) اليقظة العقلية باعتبارها قدرة الفرد على الوعي والانتباه الكامل للخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية وقبولها بدون إصدار أي أحكام تجاهها سواء سلبيًا أو إيجابيًا.

وهو ما أيّده Malin (٢٠٢٣) حيث وصف اليقظة العقلية بأنها "الوعي باللحظة الحالية دون إصدار أي أحكام سلبية أو إيجابية فيما يتعلق بالتجارب الشخصية أو تجارب الآخرين" (P.104).

يتضح مما سبق عرضه أن اليقظة العقلية تعتبر مفهومًا ذا أهمية كبيرة ومتزايدة في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، وقد اتفقت أغلب التعريفات على أن اليقظة العقلية ممارسة تستهدف تعزيز الوعي والانتباه في اللحظة الحالية، مع التركيز على تقبُّل التجارب، وذلك دون إصدار أحكام، كما تتنوع مكونات اليقظة العقلية لتشمل الوعي بالذات والآخرين، والملاحظة، والقبول، والتركيز على الحاضر.

#### المحور الثالث: الذاكرة العاملة

عرّف Hartley & Hitch (٢٠٢٢) الذاكرة العاملة بأنها أحد جوانب الذاكرة البشرية التي تسمح بتخزين ومعالجة المعلومات في خدمة السلوك الموجه نحو الهدف، وتفرض تحكّمًا على مجموعة كبيرة من الأنشطة المعرفية بدءًا من تعلم اللغة وحتى التخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار.

"هذا وتعتبر الذاكرة العاملة من أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين، وذلك لما لها من دور أساسي في نظام معالجة المعلومات، وتوجيه الانتباه، ويتمتع الأفراد الذين لديهم سعة ذاكرة عاملة بالقدرة العالية على التحكم بالانتباه، وإيقاف المعلومات المشتتة" (Almomani & Alhamouri, 2022, P.16).

وقد أشار Kim & Kasari (٢٠٢٣) إلى الذاكرة العاملة باعتبارها "أحد المكونات الهامة للوظائف التنفيذية (EF) والتي تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات وتحديثها، وتنقيح المعلومات القديمة واستبدالها بمعلومات أحدث وأكثر أهمية، ويبدأ تطور الذاكرة العاملة في وقت مبكر من العمر، وتنمو بوتيرة ثابتة حتى سنوات المراهقة" (P.2424).

وتتكوّن الذاكرة العاملة من مجموعة من المكونات والمهارات، وعلى الرغم من عدم وجود قوائم أو نموذج موحد يحدد هذه المكونات بدقة، إلا أن غالبية الدراسات السابقة العربية (الديب، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠٢١) والأجنبية (Nee, et al. 2014; Cowan, et al. 2014; Baddeley, 2020) (Swanson & Fung, 2016) قد اتفقت على وجود خمسة مكونات هي كالآتي:

١. الذاكرة اللفظية قصيرة المدى: تشير الذاكرة اللفظية قصيرة المدى إلى قدرة التلميذ على تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية لفترة قصيرة، مما يعزز الفهم القرائي والتذكر وربط المعلومات الجديدة بالمخزون المعرفي لتحسين الأداء الأكاديمي.

٢. الذاكرة البصرية المكانية: وتتجلى في قدرة التلاميذ على تخزين ومعالجة المعلومات البصرية، مثل الأشكال، والمواقع، والعلاقات المكانية، ولها أدوار هامة في تحسين الفهم الرياضي والكتابي، وحل المشكلات الحسابية.

٣. التحكم الانتباهي: ويعبر هذا المكون عن قدرة التلميذ على انتقاء المعلومات الهامة والتركيز عليها، وتجاوز المعلومات المشتتة لانتباهه أثناء أداء المهام الأكاديمية، وذلك للحفاظ على تركيزه خلال أداء الأنشطة الأكاديمية، وتنظيم معلوماته وتحديد أولوياته أثناء التعلم.

٤. التحديث ومعالجة المعلومات: بمعنى قدرة التلميذ على تحديث المعلومات الموجودة في الذاكرة قصيرة المدى، وفحص المعلومات الحديثة للتأكد من صحتها، واستدخالها في نظامه المعرفي.



٥. الذاكرة التنفيذية: وهي مجموعة من العمليات المعرفية العليا التي تمكن التلميذ من التخطيط الجيد لمهامه الأكاديمية ومراقبتها وتنظيمها وتعديلها حسب الحاجة.
- يتضح مما سبق الذاكرة العاملة مهارة معرفية أساسية تسهم في تعزيز الأداء الأكاديمي من خلال تخزين ومعالجة المعلومات أثناء المهام المعقدة، وتتضمن مكونات مثل الذاكرة اللفظية والبصرية والتحكم الانتباهي، ويمكن تنميتها باستراتيجيات فعالة وبيئة تعليمية مناسبة، وفي الدراسة الحالية تتضمن الذاكرة العاملة الأبعاد الخمس الآتية:
- البعد الأول الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل: ويقاس قدرة التلميذ على الاحتفاظ واسترجاع المعلومات اللفظية (مثل الكلمات والأرقام) لفترة قصيرة، مثل حفظ سلسلة من الكلمات أو الأرقام لبضع دقائق.
- البعد الثاني الذاكرة البصرية المكانية: ويقاس قدرة التلميذ على الاحتفاظ واسترجاع المعلومات البصرية والمكانية (مثل الأشكال والصور) لفترة قصيرة، مثل تذكر موقع الأشكال على لوحة أو تذكر ترتيب الصور.
- البعد الثالث التحكم الانتباهي: ويقاس قدرة التلميذ على التحكم في انتباهه وتنظيمه خلال أداء المهام التي تتطلب معالجة معلومات متعددة في نفس الوقت، مثل تجاهل المعلومات غير الضرورية والتركيز على المهمة الحالية.
- البعد الرابع التحديث ومعالجة المعلومات: ويقاس قدرة التلميذ على تحديث ومعالجة المعلومات المحتفظ بها في الذاكرة العاملة، مثل إعادة ترتيب الأرقام في تسلسل معين أو استخدام المعلومات المحفوظة لحل مسألة معقدة.
- البعد الخامس الذاكرة التنفيذية: ويقاس قدرة التلميذ على تنظيم وتنفيذ المهام المتعددة، والمرونة في تغيير الاستراتيجيات عندما يكون ذلك ضرورياً، مثل اتباع مجموعة من التعليمات المتعددة الخطوات وتنفيذها بشكل صحيح.

## الدراسات السابقة:

أجرى الرفاعي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، على عينة مصرية قوامها (٢٢) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما أجرى Abduh & Tahar (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريبات العقلية في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ماليزيا، وتألفت عينة الدراسة من (١٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة.

وهدف دراسة البدرية (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية المخططات المعرفية في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي في سلطنة عمان، وتألفت العينة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى Aljundi (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأجريت الدراسة على عينة أردنية قوامها (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٢) الكشف عن أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني متعدد الفواصل في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي بمدينة جدة، وتألفت العينة من (١٢) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، وأشارت النتائج إلى فاعلية التعلم الإلكتروني في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة الدراسة.



وأجرى أحمد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على خرائط العقل في تحسين الذاكرة العاملة البصرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمصر، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف Hassan (٢٠٢٣) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على ترميز المعلومات في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع الابتدائي في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى Dehghani, et al (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الألعاب التعليمية Easy Minds في تحسين الذاكرة العاملة والانتباه الانتقائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مدينة طهران، وقد تألفت العينة من (٤٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الانتباه الإنتقائي والذاكرة العاملة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف Alrefaei (٢٠٢٤) إلى التحقق من تأثير ألعاب الفيديو المحفزة للعقل في تحسين الذاكرة العاملة (البصرية المكانية) والوظائف التنفيذية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، وتألفت العينة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج عن فاعلية ألعاب الفيديو في تحسين الذاكرة البصرية المكانية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

### التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مثل دراسات (الرفاعي، ٢٠١٨؛ البدرية، ٢٠٢٠؛ أحمد، ٢٠٢٢؛ Hassan, 2023) في الهدف العام وهو تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تتشابه في استخدام المنهج شبه التجريبي وتقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ومع

ذلك تختلف الدراسة الحالية في استخدام برنامج قائم على اليقظة العقلية، بينما ركزت الدراسات السابقة على استراتيجيات مثل التدريبات العقلية، الخرائط الذهنية، وترميز المعلومات.

ثانيًا: الفجوة البحثية: تتمثل الفجوة البحثية في قلة الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية كمدخل لتحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث ركزت معظم الأبحاث السابقة على استراتيجيات معرفية أو سلوكية، مثل دراسة (Dehghani et al. 2024) التي استخدمت الألعاب التعليمية، كما أن الدراسة الحالية تُطبق في السياق السعودي (منطقة الباحة)؛ مما يضيف بُعدًا جديدًا للبحث.

ثالثًا: الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة من الأدبيات السابقة في تصميم مقياس الذاكرة العاملة من خلال تحديد الأبعاد الخمسة الأساسية، وكذلك في اختيار التصميم التجريبي وآليات تحليل النتائج، بالإضافة إلى ذلك عززت الدراسات السابقة مصداقية فكرة أن التدخلات الموجهة يمكن أن تساهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة؛ مما دعم أهمية تطبيق برنامج اليقظة العقلية كمنهج تدريبي جديد.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي حيث يعتمد على الملاحظة الدقيقة لظاهرة ما، ويتسم هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠، ص ٩٦)، حيث تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (الضابطة- التجريبية)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسيين أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث يعد البرنامج التدريبي بمثابة المتغير المستقل، بينما يعتبر متغير الذكرة العاملة بمثابة المتغير التابع.

ثانيًا: عينة الدراسة:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة: تكونت من (٤٣) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة تعليم منطقة الباحة، بعمر زمني ما بين (٩-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,١٦) سنوات وانحراف معياري (٠,٧٨٥).



٢- العينة الأساسية: تكونت من (١٦) تلميذاً من التلاميذ الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم الابتدائي بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، بعمر زمني ما بين (٩-١١) سنة، بمتوسط عمري (١٠,٠٠) سنوات وانحراف معياري (٠,٨١٦)، وقد قُسمت العينة الأساسية إلى مجموعتين تجريبية (ن = ٨ تلاميذ) وضابطة (ن = ٨ تلاميذ)، كما في جدول (١).

جدول (١٢) الإحصاءات الوصفية للعينة الأساسية من حيث العمر الزمنية

| المجموعات          | ن  | متوسط أعمارهم الزمنية | الانحراف المعياري للعمر الزمني |
|--------------------|----|-----------------------|--------------------------------|
| المجموعة التجريبية | ٨  | ٩,٨٨                  | ٠,٨٣٥                          |
| المجموعة الضابطة   | ٨  | ١٠,١٣                 | ٠,٨٣٥                          |
| العينة الأساسية    | ١٦ | ١٠,٠٠                 | ٠,٨١٦                          |

وروعي عند اختيار العينة الأساسية أن يكونوا من التلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة على مقياس الذاكرة العاملة أي الذين يقعون في الإرباعي الأدنى، وتم استبعاد باقي التلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة، وتم إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين على متغيري: العمر الزمني، الذاكرة العاملة، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

للتحقق من التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذاكرة العاملة والعمر الزمني تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة كما في جدول (٢):

جدول (٢) التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الذاكرة العاملة والعمر الزمني.

| المتغيرات                     | المجموعة     | ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني (U) | قيمة (Z) | تفسير الدلالة |
|-------------------------------|--------------|---|-------------|-------------|--------------------|----------|---------------|
| العمر الزمني                  | تجريبية قبلي | ٨ | ٧,٨١        | ٦٢,٥٠       | ٢٦,٥٠٠             | -٠,٦١٢   | (٠,٥٤٠)       |
|                               | ضابطة قبلي   | ٨ | ٩,١٩        | ٧٣,٥٠       |                    |          |               |
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | تجريبية قبلي | ٨ | ٦,٤٤        | ٥١,٥٠       | ١٥,٥٠٠             | -١,٧٧٥   | (٠,٠٧٦)       |
|                               | ضابطة قبلي   | ٨ | ١٠,٥٦       | ٨٤,٥٠       |                    |          |               |

| المتغيرات                      | المجموعة     | ن | متوسط<br>الرتب | مجموع<br>الرتب | قيمة مان<br>ويتني (U) | قيمة (Z) | تفسير الدلالة |
|--------------------------------|--------------|---|----------------|----------------|-----------------------|----------|---------------|
| (الذاكرة البصرية<br>المكانية)  | تجريبية قبلي | ٨ | ٩,٦٩           | ٧٧,٥٠          | ٢٢,٥٠٠                | ١,٠٣٧-   | (٠,٣٠٠)       |
|                                | ضابطة قبلي   | ٨ | ٧,٣١           | ٥٨,٥٠          |                       |          |               |
| (التحكم الانتباهي)             | تجريبية قبلي | ٨ | ٧,٦٩           | ٦١,٥٠          | ٢٥,٥٠٠                | ٠,٧١٢-   | (٠,٤٧٦)       |
|                                | ضابطة قبلي   | ٨ | ٩,٣١           | ٧٤,٥٠          |                       |          |               |
| (التحديث ومعالجة<br>المعلومات) | تجريبية قبلي | ٨ | ٩,٠٦           | ٧٢,٥٠          | ٢٧,٥٠٠                | ٠,٥٢٣-   | (٠,٦٠١)       |
|                                | ضابطة قبلي   | ٨ | ٧,٩٤           | ٦٣,٥٠          |                       |          |               |
| (الذاكرة التنفيذية)            | تجريبية قبلي | ٨ | ٧,٨٨           | ٦٣,٠٠          | ٢٧,٠٠٠                | ٠,٥٨١-   | (٠,٥٦١)       |
|                                | ضابطة قبلي   | ٨ | ٩,١٣           | ٧٣,٠٠          |                       |          |               |
| مقياس الذاكرة العاملة<br>ككل   | تجريبية قبلي | ٨ | ٧,١٩           | ٥٧,٥٠          | ٢١,٥٠٠                | ١,١١٥-   | (٠,٢٦٥)       |
|                                | ضابطة قبلي   | ٨ | ٩,٨١           | ٧٨,٥٠          |                       |          |               |

ويتضح من نتائج جدول (٢) أن قيم "z" بلغت (٠,٦١٢-، ١,٧٧٥-، ١,٠٣٧-، ٠,٧١٢-، ٠,٥٢٣-، ٠,٥٨١-، ١,١١٥-)، وهي قيم غير دالة إحصائية؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية) والعمر الزمني؛ مما يدل على تحقق التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الذاكرة العاملة والعمر الزمني.

#### أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية:

هذا المقياس يهدف إلى قياس القدرة العقلية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (٩-١١ سنة) على تخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت أثناء أداء المهام التعليمية، ويساعد هذا المقياس في فهم كيفية استخدام التلاميذ لذاكرتهم العاملة في الأنشطة التعليمية المختلفة.



#### ١. مبررات إعداد المقياس في الدراسة:

تم الاطلاع على مجموعة من مقاييس الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم، مثل مقياس الذاكرة العاملة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (الفنجري وآخرون، ٢٠٢١)، ومقياس الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (بن يحيى، ٢٠١٥)، ومقياس الذاكرة العاملة (أبو غوش وشعبان، ٢٠٢٣)، واختبار الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي اضطراب تشتت الانتباه وذوي صعوبات التعلم (Gropper, et al. 2014)، لذا تحتاج الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس للذاكرة العاملة بسبب ندرة الدراسات العربية التي تشمل الأبعاد الخمسة للذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورغبة في تطوير مقياس أدائي يوفر فهمًا دقيقًا للقصور في مكوناتها، كما يفتقر السياق السعودي إلى مقياس مقنن ومصمم بطريقة أدائية يناسب هذه الفئة من التلاميذ.

#### ٢. خطوات بناء المقياس:

١. تم تحديد الهدف من المقياس وهو تقييم الجوانب الخمسة للذاكرة العاملة (الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية)، والفئة المستهدفة هي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٢. الاطلاع على الأدبيات النظرية في مجال الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم والدراسات السابقة ذات الصلة (أبو الديار، ٢٠١٢؛ الرفاعي، ٢٠١٨؛ شاهين، ٢٠١٦؛ عمار وآخرون، ٢٠٢٢؛ مرزوق وعيسى، ٢٠١٣؛ الناعي وآخرون، ٢٠١٨؛ (Aljundi, 2020; Dehghani, et al. 2024; Le, et al. 2024

٣. بناء محتوى المقياس من خلال تحديد أبعاده، وتطوير بنوده ومفرداته، وذلك بلغة واضحة ومفهومة، للتأكد من ملاءمتها لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٣. تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) من الأساتذة المحكمين في مجال التربية الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم وتوصياتهم.

٤. التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٤٣) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتحقق من أنه يقيس ما يهدف إلى قياسه.

٥. وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

ويتكون هذا المقياس من (٥٠) بنداً تم توزيعها على (٥) أبعاد أساسية، وهي: الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية، كل بعد يحتوي على (١٠) بنود تقيس نمطاً محدداً من أنماط الذاكرة، وفيما يلي وصف للمقياس من حيث الأبعاد الفرعية:

- البعد الأول (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل): ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

- البعد الثاني (الذاكرة البصرية المكانية): ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

- البعد الثالث (التحكم الانتباهي): ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

- البعد الرابع (التحديث ومعالجة المعلومات): ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

- البعد الخامس (الذاكرة التنفيذية): ويشتمل على (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠).

يتم تطبيق المقياس على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجموعة الأنشطة التي تعكس الأبعاد المختلفة لمقياس الذاكرة العاملة، ويتم تقييم أداء التلاميذ من خلال أعطائهم درجة واحدة (١) في كل مرة ينجحون فيها في اجتياز النشاط المقدم لهم، ويُعطى (صفر) في حالة الفشل في عدم اجتياز النشاط بنجاح، بحيث تتراوح درجاته على المقياس ما بين (صفر: ٥٠) درجة، حيث يتم جمع النقاط من جميع الأبعاد للحصول على الدرجة الكلية للمقياس، ومجموع النقاط الممكنة هو ٥٠ نقطة (١٠ نقاط لكل بُعد).



٦. التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

أ. الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في تخصص التربية الخاصة وصعوبات التعلم وعددهم (١٠)؛ لتحديد مدى صحة وسلامة بنود المقياس، وخلوها من الغموض، وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة الدراسة، وقد أسفرت عن تعديل بعض البنود وهي (٢٧، ١٣، ٢٠، ٣٣، ٣٥)، وقد تم الاعتماد على نسبة (٩٠٪) للاتفاق بين المحكمين.

ب. صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٤٣) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عيّنتين مستقلتين؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١١) من التلاميذ مرتفعي الأداء و(١١) من التلاميذ منخفضي الأداء على مقياس الذاكرة العاملة، بتقسيم (٢٧٪) للأدائن المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) نتائج صدق المقارنة الطرفية

| المقياس وأبعاده الفرعية       | المجموعة | ن  | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني (U) | قيمة (Z) | تفسير الدلالة |
|-------------------------------|----------|----|-------------|-------------|--------------------|----------|---------------|
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | الدنيا   | ١٢ | ٧,٢١        | ٨٦,٥٠       | ٨,٥٠٠              | ٣,٧٤٥-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٧,٧٩       | ٢١٣,٥٠      |                    |          |               |
| (الذاكرة البصرية المكانية)    | الدنيا   | ١٢ | ٦,٧٩        | ٨١,٥٠       | ٣,٥٠٠              | ٤,٠٢٦-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٨,٢١       | ٢١٨,٥٠      |                    |          |               |
| (التحكم الانتباهي)            | الدنيا   | ١٢ | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       | ٠,٠٠٠              | ٤,٤٥٩-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٨,٥٠       | ٢٢٢,٠٠      |                    |          |               |
| (التحديث ومعالجة المعلومات)   | الدنيا   | ١٢ | ٧,٠٠        | ٨٤,٠٠       | ٦,٠٠٠              | ٤,١٦٤-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٨,٠٠       | ٢١٦,٠٠      |                    |          |               |
| (الذاكرة التنفيذية)           | الدنيا   | ١٢ | ٦,٥٨        | ٧٩,٠٠       | ١,٠٠٠              | ٤,٣١٧-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٨,٤٢       | ٢٢١,٠٠      |                    |          |               |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل     | الدنيا   | ١٢ | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       | ٠,٠٠٠              | ٤,١٧٣-   | ٠,٠٠١         |
|                               | العليا   | ١٢ | ١٨,٥٠       | ٢٢٢,٠٠      |                    |          |               |

يتضح من خلال نتائج جدول (٣) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-٣,٧٤٥، -٤,٠٢٦، -٤,٤٥٩، -٤,١٦٤، -٤,٣١٧، -٤,١٧٣)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ منخفضي ومرفعي الأداء في الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة، وأبعاده في اتجاه مرتفعي الأداء؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس:

أ) طريقة ألفا-كرونباخ: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٣) تلميذًا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات المقياس

| المقياس وأبعاده الفرعية       | عدد المفردات | معامل ألفا-كرونباخ |
|-------------------------------|--------------|--------------------|
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | ١٠           | ٠,٨٢٤              |
| (الذاكرة البصرية المكانية)    | ١٠           | ٠,٨٣٧              |
| (التحكم الانتباهي)            | ١٠           | ٠,٨٢٩              |
| (التحديث ومعالجة المعلومات)   | ١٠           | ٠,٩٠٠              |
| (الذاكرة التنفيذية)           | ١٠           | ٠,٨٧٨              |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل     | ٥٠           | ٠,٩٥٣              |

ويتضح من خلال نتائج جدول (٤) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون كالاتي.

جدول (٥) معاملات ثبات مقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (طريقة التجزئة النصفية)

| المقياس وأبعاده الفرعية       | عدد المفردات | معامل التجزئة "سبيرمان-براون" |             | معامل جوتمان |
|-------------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
|                               |              | قبل التصحيح                   | بعد التصحيح |              |
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | ١٠           | ٠,٧٤٥                         | ٠,٨٥٤       | ٠,٨٥١        |



| المقياس وأبعاده الفرعية     | عدد<br>المفردات | معامل التجزئة "سيرمان-براون" |             | معامل جوتمان |
|-----------------------------|-----------------|------------------------------|-------------|--------------|
|                             |                 | قبل التصحيح                  | بعد التصحيح |              |
| (الذاكرة البصرية المكانية)  | ١٠              | ٠,٧٧٧                        | ٠,٨٧٤       | ٠,٨٧٣        |
| (التحكم الانتباهي)          | ١٠              | ٠,٧٥٠                        | ٠,٨٥٧       | ٠,٨٥٢        |
| (التحديث ومعالجة المعلومات) | ١٠              | ٠,٨٠١                        | ٠,٨٩٠       | ٠,٨٨٥        |
| (الذاكرة التنفيذية)         | ١٠              | ٠,٩١٦                        | ٠,٩٥٦       | ٠,٩٥٦        |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل   | ٥٠              | ٠,٩٢٢                        | ٠,٩٦٠       | ٠,٩٥٨        |

ويتضح من خلال نتائج جدول (٥) أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتَي سيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من (٠,٦٠)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

وصف المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) بنداً، وفي تعليمات المقياس يجب أن يتم تطبيق هذا المقياس بواسطة الباحث أو متخصصين في علم النفس التربوي أو معلمي التربية الخاصة الذين لديهم خبرة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتم تقييم أداء التلميذ ذي صعوبات التعلم من خلال إعطائه درجة واحدة (١) عندما بحيث تتراوح درجاته على المقياس ما بين (صفر : ٥٠) درجة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع التلميذ بمستوى مرتفع من الذاكرة العاملة، بينما تشير الدرجة الدنيا للمقياس إلى انخفاض مستوى الذاكرة العاملة لديهم.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية إعداد الباحث:

المهدف العام للبرنامج التدريبي: تنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الأهداف الفرعية للبرنامج: تنمية الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، تحسين الذاكرة البصرية المكانية، تعزيز التحكم الانتباهي، تطوير مهارات التحديث ومعالجة المعلومات، تنمية الذاكرة التنفيذية.

## إعداد وبناء البرنامج:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدخلية لتنمية الذاكرة العاملة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما هو موضح في الإطار النظري للدراسة.

٢- تم بناء البرنامج التدريبي على أسس متعددة، تشمل الأسس النفسية التي تركز على فهم سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتعزيز الانتباه والتركيز، والأسس التربوية التي تعتمد على استراتيجيات تعليمية فعالة تربط الأنشطة بالألعاب التعليمية لتعزيز التعلم النشط، والأسس الاجتماعية التي تهدف إلى تحسين التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل والعمل الجماعي، إضافة إلى الأسس الوقائية التي تسعى لتطوير مهارات التلاميذ للوقاية من تفاقم صعوبات التعلم وتمكينهم من مواجهة التحديات الدراسية والحياتية بفعالية

٣- اعتمد البرنامج على فنيات متنوعة تشمل الشرح التفاعلي، الألعاب التعليمية، التأمل، تمارين الانتباه والذاكرة، قراءة ومناقشة القصص، الأنشطة العملية، وتخطيط المهام، بهدف تعزيز التركيز وتنمية المهارات التنفيذية.

٤- تنوعت وسائل تقييم البرنامج بين التكويني والمرحلي والختامي، باستخدام الملاحظة والنقاشات والألعاب التقييمية واختبارات الذاكرة، مع تقديم تغذية راجعة لتعزيز الأداء وتحسينه مستقبلاً.

٥- بعد إعداد البرنامج، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة لأخذ آرائهم حول مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج وجلساته، ومدى مناسبة محتواه لأهداف الدراسة، وكذلك مدى ملاءمة الفنيات المستخدمة، وتم تنفيذ جميع التعديلات المطلوبة، سواء كانت تتعلق بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

٦- الخطة الزمنية للبرنامج: تم تطبيق البرنامج في (٤٠) جلسة تدريبية بواقع (٤) جلسات أسبوعياً، وتراوحت مدة كل جلسة حوالي (٤٥) دقيقة، وذلك وفق أهداف ومحتويات كل جلسة، واستمر البرنامج لمدة شهرين ونصف تقريباً خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام عدة أساليب إحصائية هي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني اللابارامتري، واختبار ويلكوكسون اللابارامتري،



ومعادلة الكسب المعدلة لبلاك، والتجزئة النصفية (معادلتى سييرمان-براون، جوتمان)، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل ألفا-كرونباخ.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "مان-ويتني" للعينات المستقلة، كما في جدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار "مان-ويتني" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة.

| المقياس وأبعاده<br>الفرعية        | المجموعة      | ن | متوسط<br>الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان<br>ويتني (U) | قيمة (Z) | الدلالة<br>الإحصائية |
|-----------------------------------|---------------|---|----------------|-------------|-----------------------|----------|----------------------|
| (الذاكرة اللفظية<br>قصيرة الأجل)  | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,٣٨          | ٩٩,٠٠       | ١,٠٠٠                 | ٣,٢٩٧-   | (٠,٠٠١)              |
|                                   | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٦٣           | ٣٧,٠٠       |                       |          |                      |
| (الذاكرة البصرية<br>المكانية)     | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,١٩          | ٩٧,٥٠       | ٢,٥٠٠                 | ٣,١٣٨-   | (٠,٠٠٢)              |
|                                   | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٨١           | ٣٨,٥٠       |                       |          |                      |
| (التحكم<br>الانتباهي)             | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,٣٨          | ٩٩,٠٠       | ١,٠٠٠                 | ٣,٢٨٥-   | (٠,٠٠١)              |
|                                   | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٦٣           | ٣٧,٠٠       |                       |          |                      |
| (التحديث<br>ومعالجة<br>المعلومات) | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,٥٠          | ١٠٠,٠٠      | ٠,٠٠٠                 | ٣,٤٢٩-   | (٠,٠٠١)              |
|                                   | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٥٠           | ٣٦,٠٠       |                       |          |                      |
| (الذاكرة<br>التنفيذية)            | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,٥٠          | ١٠٠,٠٠      | ٠,٠٠٠                 | ٣,٤٥١-   | (٠,٠٠١)              |
|                                   | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٥٠           | ٣٦,٠٠       |                       |          |                      |

| المقياس وأبعاده<br>الفرعية  | المجموعة      | ن | متوسط<br>الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان<br>ويتني (U) | قيمة (Z) | الدلالة<br>الإحصائية |
|-----------------------------|---------------|---|----------------|-------------|-----------------------|----------|----------------------|
| مقياس الذاكرة<br>العامة ككل | تجريبية بعدي  | ٨ | ١٢,٥٠          | ١٠٠,٠٠      | ٠,٠٠٠                 | ٣,٣٨٨-   | (٠,٠٠١)              |
|                             | ضابطة<br>بعدي | ٨ | ٤,٥٠           | ٣٦,٠٠       |                       |          |                      |

ويتضح من نتائج جدول (٦) تحقق الفرض الأول وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٣,٢٩٧، -٣,١٣٨، -٣,٢٨٥، -٣,٤٢٩، -٣,٤٥١، -٣,٣٨٨) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية) لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذا يدل على أن البرنامج له تأثير في تنمية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ المشاركين بالمجموعة التجريبية.

هذا وقد أكدت الأدبيات النظرية على معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور ملحوظ في أداء الذاكرة العاملة لديهم (البلاوي وآخرون، ٢٠٢٠؛ عمار وآخرون، ٢٠٢٢؛ محمد ومعروف، ٢٠١٨؛ Swanson, 2020; Sala & Gobet, 2020; Maziero, et al. 2020; مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي وتقدمهم التعليمي (Galitskaya & de Vink, et al. 2023; Drigas, 2021)، كما أوضحت الدراسات أيضاً أن بعض من ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات كبيرة في تخزين المعلومات والاحتفاظ بها ومعالجتها (أبو الديار، ٢٠١٢؛ شاهين، ٢٠١٦؛ طه وآخرون، ٢٠٢٤؛ Cai, et al. 2013; Hassan, 2020)، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم الاجتماعي (Alloway & Carpenter, 2020; Barnes, et al. 2020; Brandenburg, et al. 2015; de Vink, et al. 2023; Galitskaya & Drigas, 2021; Nicoliello-Carrilho, et al. 2018; Swanson, 2015).

ولذلك اتجهت العديد من الدراسات إلى إعداد برامج تدريبية لتحسين نواحي القصور في الذاكرة العاملة لديهم، بموجب أهميتها ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي (ريشة، ٢٠٢٠)، ومهارات التفكير الناقد (النجار وآخرون، ٢٠١٩؛ Ahmadian, et al. 2023)، وحل المشكلات



(جلجل وآخرون، ٢٠١٨؛ عيسى، ٢٠١٦؛ الناعي وآخرون، ٢٠١٨؛ Ji & Guo, 2023)، وتحسين مفهوم الذات والشعور بالثقة بالنفس (إسماعيل وآخرون، ٢٠١٨؛ عبد الفضيل وآخرون، ٢٠١٩)، وتعزيز التفاعل الاجتماعي (McQuade, et al. 2013) وتحسين القدرة على التنظيم وإدارة الوقت (مرزوق وعيسى، ٢٠١٣).

تتوافق النتيجة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فعالية البرامج التدخلية المصممة لتحسين الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم؛ ومنها دراسة الرفاعي (٢٠١٨) التي كشفت هذه الدراسة عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في أداء التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة البدرية (٢٠٢٠) التي أوضحت أن استخدام استراتيجيات المخططات المعرفية ساهم في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، حيث أظهرت المجموعة التجريبية تفوقاً واضحاً على المجموعة الضابطة في اختبارات الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج، وأكدت دراسة الغامدي (٢٠٢٢) أثر استراتيجيات التعلم الإلكتروني متعدد الفواصل في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث سجلت المجموعة التجريبية تحسناً كبيراً في أدائها مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية هذه الاستراتيجيات في تعزيز الذاكرة، كذلك دراسة أحمد (٢٠٢٢) أظهرت أن البرنامج التدريبي القائم على خرائط العقل أدى إلى تحسين الذاكرة العاملة البصرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، حيث بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبارات الذاكرة البصرية، ودراسة Hassan (٢٠٢٣) كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على ترميز المعلومات في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث سجل أفراد المجموعة التجريبية أداءً أعلى في اختبارات الذاكرة العاملة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة Dehghani et al (٢٠٢٤) أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن برنامج "Easy Minds" القائم على الألعاب التعليمية ساهم في تحسين الذاكرة العاملة والانتباه الانتقائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث سجلت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً بعد تطبيق البرنامج، ودراسة Alrefaei (٢٠٢٤) التي أكدت تأثير ألعاب الفيديو المحفزة للعقل في تحسين الذاكرة البصرية المكانية والوظائف التنفيذية لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت المجموعة التجريبية أداءً متفوقاً على المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

يمكن تحليل هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية الذي تضمن جلسات تعريفية وتدريبية لتعريف التلاميذ بمفهوم الذاكرة واليقظة العقلية، وتمارين عملية لتحفيز الذاكرة مثل تكرار الكلمات وربطها بالصور، إلى جانب مناقشات وتغذية راجعة لتعزيز الفهم والمشاركة، ويمكن أن نفسر وجود فروق دالة إحصائية بتحسّن الذاكرة اللفظية والبصرية نتيجة الأنشطة الموجهة، وتعزيز التركيز والانتباه من خلال التمارين التأملية، وتنمية مهارات التنظيم عبر تقسيم الكلمات إلى مجموعات، إضافة إلى تشجيع المشاركة الفعالة التي عززت الثقة والدافعية لدى التلاميذ.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة كما في جدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة.

| المقياس وأبعاده الفرعية       | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "z" | الدلالة الإحصائية |
|-------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|----------|-------------------|
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٥٣٩-   | (٠,٠١١)           |
|                               | الموجبة     | ٨     | ٤,٥٠        | ٣٦,٠٠       |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٠     |             |             |          |                   |
| (الذاكرة البصرية المكانية)    | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٣٨٤-   | (٠,٠١٧)           |
|                               | الموجبة     | ٧     | ٤,٠٠        | ٢٨,٠٠       |          |                   |
|                               | المتساوية   | ١     |             |             |          |                   |
| (التحكم الانتباهي)            | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٥٣٠-   | (٠,٠١١)           |
|                               | الموجبة     | ٨     | ٤,٥٠        | ٣٦,٠٠       |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٠     |             |             |          |                   |



| المقياس وأبعاده الفرعية     | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|----------|-------------------|
| (التحديث ومعالجة المعلومات) | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٣٨٨-   | (٠,٠١٧)           |
|                             | الموجبة     | ٧     | ٤,٠٠        | ٢٨,٠٠       |          |                   |
|                             | المتساوية   | ١     |             |             |          |                   |
| (الذاكرة التنفيذية)         | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٥٥٥-   | (٠,٠١١)           |
|                             | الموجبة     | ٨     | ٤,٥٠        | ٣٦,٠٠       |          |                   |
|                             | المتساوية   | ٠     |             |             |          |                   |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل   | السالبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        | ٢,٥٢٤-   | (٠,٠١٢)           |
|                             | الموجبة     | ٨     | ٤,٥٠        | ٣٦,٠٠       |          |                   |
|                             | المتساوية   | ٠     |             |             |          |                   |

(\*) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠٥ . (\*\*) . ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١ .

ويتضح من نتائج جدول (٧) تحقق الفرض الثاني وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٢,٥٣٩، -٢,٣٨٤، -٢,٥٣٠، -٢,٣٨٨، -٢,٥٥٥، -٢,٥٢٤) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية) وذلك في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على أن البرنامج له أثر كبير في تنمية الذاكرة العاملة لدى المجموعة التجريبية.

وللتحقق من فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والنهايات العظمى للأبعاد الفرعية ومقياس الذاكرة العاملة ككل لدى عينة الدراسة، ثم تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك من خلال المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن: M2: متوسط درجات التلاميذ في القياس البعدي، M1: متوسط درجات التلاميذ في القياس القبلي، P: النهاية العظمى لدرجات المقياس أو البعد الفرعي. والجدول (٨) يوضح نتيجة تطبيق المعادلة:

جدول (٨) حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة العاملة (ن=٨)

| المقياس وأبعاده الفرعية       | القياس القبلي | القياس البعدي | النهاية العظمى (P) | نسبة الكسب المعدل لبلاك | دلالة النسبة           |
|-------------------------------|---------------|---------------|--------------------|-------------------------|------------------------|
|                               | M1            | M2            |                    |                         |                        |
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | ٣,٦٢          | ٩,١٣          | ١٠                 | ١,٤                     | مؤشر قوي على الفعالية  |
| (الذاكرة البصرية المكانية)    | ٤,٠٠          | ٧,٣٨          | ١٠                 | ٠,٩                     | مؤشر ضعيف على الفعالية |
| (التحكم الانتباهي)            | ٣,٧٥          | ٨,٦٣          | ١٠                 | ١,٣                     | مؤشر قوي على الفعالية  |
| (التحديث ومعالجة المعلومات)   | ٤,٢٥          | ٧,٦٣          | ١٠                 | ٠,٩                     | مؤشر ضعيف على الفعالية |
| (الذاكرة التنفيذية)           | ٣,٧٥          | ٩,٢٥          | ١٠                 | ١,٤                     | مؤشر قوي على الفعالية  |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل     | ١٩,٣٨         | ٤٢            | ٥٠                 | ١,٢                     | مؤشر قوي على الفعالية  |

يتضح من جدول (٨) أن نسب الكسب المعدل لبلاك قد بلغت (١,٤، ١,٣، ١,٤، ١,٢) بالترتيب على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة والأبعاد الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، التحكم الانتباهي، الذاكرة التنفيذية)، وهي نسب مقبولة وفقاً للحد الأدنى الذي حدده بلاك (Blake, 1966, p.99) وهو (١,٢)، باستثناء بعدي (الذاكرة البصرية المكانية، التحديث ومعالجة المعلومات) فقد بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (٠,٩، ٠,٩) وهي أقل من قيمة الحد المقبول، وهذا يدل على فعالية قوية للبرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تنمية الذاكرة العاملة والأبعاد الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، التحكم الانتباهي، الذاكرة التنفيذية) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، باستثناء بعدي الذاكرة البصرية المكانية والتحديث ومعالجة المعلومات.



وتمكن أن نعزو فعالية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية إلى دوره في تحسين الذاكرة العاملة وأبعادها الفرعية، حيث ساهمت التمارين اللفظية وتكرار الكلمات في تعزيز الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، بينما ساعدت تمارين التأمل والتركيز في تحسين التحكم الانتباهي وتقليل التششت، وأسهمت الأنشطة التي تتطلب التخطيط والتنظيم في تعزيز الذاكرة التنفيذية، كما يفسر وجود فروق دالة إحصائية بتحسين الأداء العام نتيجة التدريبات المكثفة والمستمرة، وخلق بيئة محفزة من خلال الأنشطة الجماعية والمناقشات، إضافة إلى تكرار التمارين الذي عزز الذاكرة ورفع كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويتضح من خلال استعراض الأدب النظري والدراسات المرتبطة بالذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم، أن البرامج التدريبية المصممة في ضوء مهارات اليقظة العقلية تسهم في تعزيز الذاكرة والوعي والتحكم الذاتي (Broderick & Jennings, 2012; Wood & Johnson, 2016; Youngs, et al. 2021)، كما أنها تعتبر كفاءة أساسية للتعلم (Ariph, 2022)، إذ تسهم في تعزيز تركيز وانتباه التلاميذ على اللحظة الحالية (Liu, et al. 2022)، وهذا الانتباه المدرك والوعي يسهم بالتبعية في تنمية المهارات المعرفية (Hassed & Chambers, 2016; le, et al. 2024)، ولذا فإن غياب اليقظة العقلية يترتب عليه إخفاقات معرفية بل ونفسية أيضاً للتلميذ (Carsley, et al. 2017).

ولما كانت رعاية وتأهيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضرورة مجتمعية وأخلاقية، فقد اتجه العديد من الباحثين إلى إعداد برامج تدريبية في ضوء اليقظة العقلية لتنمية جوانب متعددة من الذاكرة العاملة؛ إذ تسهم برامج اليقظة العقلية في تحسين قدرة التلاميذ على التركيز والانتباه، ومن ثم تعزيز كفاءة الذاكرة العاملة (Krumholz, et al. 2022; Tarrasch, 2018)، وخفض التششت الذهني مما يسمح بالاحتفاظ بالمزيد من المعلومات في ذاكرتهم العاملة لفترة أطول (Jha, et al., 2021; Yakobi, et al. 2019)، وتعزيز التنظيم الذاتي؛ فاليقظة العقلية تعلم التلاميذ كيفية تنظيم أفكارهم ومهامهم، مما يساعد في تحسين كفاءة الذاكرة العاملة من خلال توفير بيئة عقلية أكثر تنظيمًا وهدوءًا (Bockmann & Yu, 2023; Leyland, et al. 2019)، وكذلك تطوير المهارات التنفيذية بوجه عام (Ahmed Aboalola, 2023; Flook, et al. 2024; Zainal & Newman, 2024) وكذلك تقليل الضغوط النفسية والإجهاد الذي يمكن أن يؤثر سلبًا على الذاكرة العاملة،

فمن خلال تعلم فنيات اليقظة العقلية، يمكن للتلاميذ إدارة مستويات الإجهاد بشكل أفضل؛ مما يحسن من أدائهم العقلي (Call, et al. 2014; Fahmi, et al. 2018; Parsons, et al. 2022).

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة كما في جدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة العاملة.

| المقياس وأبعاده الفرعية       | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | الدلالة الإحصائية |
|-------------------------------|-------------|-------|-------------|-------------|----------|-------------------|
| (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل) | السالبة     | ٣     | ٤,٠٠        | ١٢,٠٠       | -٠,٣٣٣   | (٠,٧٣٩)           |
|                               | الموجبة     | ٣     | ٣,٠٠        | ٩,٠٠        |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٢     |             |             |          |                   |
| (الذاكرة البصرية المكانية)    | السالبة     | ٣     | ٢,٣٣        | ٧,٠٠        | -٠,١٣٧   | (٠,٨٩١)           |
|                               | الموجبة     | ٢     | ٤,٠٠        | ٨,٠٠        |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٣     |             |             |          |                   |
| (التحكم الانتباهي)            | السالبة     | ٥     | ٣,٠٠        | ١٥,٠٠       | -٠,٩٥٧   | (٠,٣٣٩)           |
|                               | الموجبة     | ١     | ٦,٠٠        | ٦,٠٠        |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٢     |             |             |          |                   |
| (التحديث ومعالجة المعلومات)   | السالبة     | ١     | ٤,٥٠        | ٤,٥٠        | -١,٢٧٦   | (٠,٢٠٢)           |
|                               | الموجبة     | ٥     | ٣,٣٠        | ١٦,٥٠       |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٢     |             |             |          |                   |
| (الذاكرة التنفيذية)           | السالبة     | ٢     | ١,٥٠        | ٣,٠٠        | -١,٣٤٢   | (٠,١٨٠)           |
|                               | الموجبة     | ٠     | ٠,٠٠        | ٠,٠٠        |          |                   |
|                               | المتساوية   | ٦     |             |             |          |                   |
| مقياس الذاكرة العاملة ككل     | السالبة     | ٣     | ٥,١٧        | ١٥,٥٠       | -٠,٢٥٤   | (٠,٧٩٩)           |
|                               | الموجبة     | ٤     | ٣,١٣        | ١٢,٥٠       |          |                   |
|                               | المتساوية   | ١     |             |             |          |                   |



ويتضح من نتائج جدول (٩) تحقق الفرض الثالث وصحته، حيث بلغت قيم "Z" المحسوبة (-٠,٣٣٣-، ٠,١٣٧-، ٠,٩٥٧-، ١,٢٧٦-، ١,٣٤٢-، ٠,٢٥٤-) على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية، وهي قيم غير دالة إحصائياً؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية (الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، الذاكرة البصرية المكانية، التحكم الانتباهي، التحديث ومعالجة المعلومات، الذاكرة التنفيذية)؛ مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور فترة زمنية قدرها شهراً من تطبيقه، والشكل البياني (٤) يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية:

مما يدل على ثبات أثر البرنامج التدريبي بعد مرور فترة زمنية قدرها شهر من تطبيقه، وهذه النتائج تشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية له تأثير مستدام على المدى القصير على الذاكرة العاملة وأبعاده الفرعية، والثبات في الأداء بين القياسين البعدي والتتبعي يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استطاعوا الاحتفاظ بالمهارات والمعلومات المكتسبة من البرنامج لفترة زمنية بعد انتهائه.

ونفسر ثبات أثر البرنامج التدريبي بفضل التدريب المتكرر والمكثف، وتنوع الأنشطة التي تغطي أبعاد الذاكرة العاملة، والمشاركة الفعالة للتلاميذ، وتطبيق الفنيات المكتسبة في الحياة اليومية، كما يعزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى التركيز على اليقظة العقلية التي تعزز الانتباه والتركيز، واستراتيجيات التحفيز كالألعاب والمناقشات التفاعلية التي جعلت التعلم ممتعاً وفعالاً، إضافة إلى الدعم المستمر من خلال التغذية الراجعة والتشجيع الذي عزز ثقة التلاميذ واستخدامهم المستدام للفنيات المكتسبة.

### توصيات الدراسة:

- ١- إدراج فنيات اليقظة العقلية ضمن المناهج الدراسية وبرامج التعليم الخاصة لتحسين الانتباه والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - ٢- تقديم دورات تدريبية مكثفة للمعلمين حول تطبيق فنيات اليقظة العقلية، وتطوير برامج تكميلية لتعزيز الأداء الأكاديمي والرفاه النفسي.
  - ٣- إجراء تقييمات دورية لمستويات الذاكرة العاملة وتشجيع الدراسات البحثية حول تأثير اليقظة العقلية لتحسين البرامج التعليمية.
- البحوث المقترحة:
- ١- فاعلية فنيات اليقظة العقلية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
  - ٢- تأثير التدريب على اليقظة العقلية في تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
  - ٣- تأثير اليقظة العقلية في بيئات تعليمية تقليدية وبين التعليم عن بُعد على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.



## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (٢٠١٠). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو غوش، حماد، وشعبان، وفاء. (٢٠٢٣). مقياس الذاكرة العاملة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد، إسماعيل. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على خرائط العقل لتحسين سعة الذاكرة العاملة البصرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مصر.
- إسماعيل، مروة، وإبراهيم، أسماء، وشاهين، هيام. (٢٠١٨). أثر برنامج لتنمية الذاكرة العاملة كمدخل لتنمية تقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ١٩ (٥)، ٧٧-٩٩.
- الببلاوي، إيهاب، وشوقي، عمرو، وخطاب، دعاء. (٢٠٢٠). الذاكرة العاملة ومهارات الحساب الذهني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين: دراسة مقارنة. مجلة التربية الخاصة، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق، مصر، (٣١)، ٢٢٥-٢٦٣.
- البدرية، سلمية. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية المخططات المعرفية في تحسين حل المشكلات الرياضية اللفظية والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- البلوشي، عواطف. (٢٠١٤). برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية. مركز ديونو لتعليم التفكير.
- بن يحيى، فرح. (٢٠١٥). تصميم وتقنين اختبار لتقييم مستوى الذاكرة العاملة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، (٤٣)، ٥٩٧-٦١٥.

- جلجل، نصره، وصقر، السيد، والنجار، علاء الدين، وهنداوي، إحسان. (٢٠١٨). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة والذاكرة العاملة بالحل الإبداعي للمشكلات لذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٨(٢)، ١-٢.
- الديب، شيماء. (٢٠١٩). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مكونات الذاكرة العاملة ومكونات العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، ٥(١٠٨)، ١٢٦٣-١٢٩٠.
- الرفاعي، مالك. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ٢٧(٤)، ٢٤٢-٢٨٦.
- ريشة، السيد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج الإرشاد المعرفي للذاكرة العاملة لتحسين التحصيل الأكاديمي: دراسة حالة لصعوبات التعلم. مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، مصر، ٣(٣)، ٢٤-٧٤.
- شاهين، سارة. (٢٠١٦). الذاكرة العاملة وبعض مستويات معالجة المعلومات لدى بعض فئات صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط، مصر، (عدد خاص)، ٢٢١-٢٤٠.
- طه، محمد، وعبد العزيز، حمادة، وعبد المنعم، أسماء. (٢٠٢٤). كفاءة أداء الذاكرة العاملة وسرعة المعالجة المعرفية لدى التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة بالأوسواء في المرحلة الابتدائية. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، مصر، ٦(١٢)، ١٧٠-١٩٥.
- عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (٢٠٢٠). الذاكرة والتذكر والنسيان: طرق تنشيط الذاكرة وأنواعها. مصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الفضيل، رحاب، والبلاشوني، شيماء، وعبد الخالق، شادية. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الذاكرة العاملة لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠(١٥)، ١١٢-١٣٧.
- عمار، إنجي، وغنيم، محمد، وعبد المعطي، محمد. (٢٠٢٢). البرامج المعاصرة لتنمية الذاكرة العاملة: دراسة مسحية تحليلية. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر، ٢٨(٢٨)، ٥٧-٨٢.
- عيسى، ماجد. (٢٠١٦). فعالية تدريب الذاكرة العاملة في تحسين الذكاء السائل وتخفيف قلق الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٦(٢)، ١٣٧-٢١٥.



- الغامدي، نجود. (٢٠٢٢). أثر استراتيجيات التعلم الإلكتروني متعدد الفواصل في زيادة سعة الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية.
- الفتنجري، حسن، وقابيل، رباب، وعبد الحليم، زينب. (٢٠٢١). تصميم مقياس لتقييم مستوى الذاكرة العاملة لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، جامعة بنها، مصر، (١٥)، ٢٧٧-٢٥٩.
- ماكاي، ماثيو، وسكين، ميشيل، وفانينج، باتريك (٢٠٢٢). العلاج المعرفي السلوكي حل القلق: علاج غير مسبوق للتغلب على الخوف والهلع. (ترجمة: عرفه، أمارة يحيى وعكاشة، نسرین فكري)، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، عادل، ومعروف، نفين. (٢٠١٨). أنماط الذاكرة العاملة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة والرياضيات: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩ (١١٦)، ١١٣-١٤٠.
- محمد، ولاء. (٢٠٢١). مكونات الذاكرة العاملة كمنبئ بالأعراض الوسواسية القهرية لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣٤ (١٢٨)، ١٨٧-٢٣٠.
- مرزوق، عصام، وعيسى، جابر. (٢٠١٣). أثر التفاعل بين استراتيجيات ما وراء الذاكرة ومهارات تنظيم الوقت على أداء مهام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٨٠)، ٩٤-١.
- متّاع، مها، وراشد، محمود، وأحمد، رضوى، وراشد، مؤمن. (٢٠٢٠). الاستبصار *Mindfulness*: دليل عملي لممارسة الاستبصار لحياة أكثر سعادة. قطر، الدوحة: دار نبراس للنشر والتوزيع.
- الناعي، هند، والحارثي، إبراهيم، وإمام، محمود. (٢٠١٨). أثر تدريب مكونات الذاكرة العاملة في تحسين مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات في سلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، ١٦ (١)، ٢٠٧-٢٣٧.
- النجار، علاء الدين، ومحمد، أحمد، والملاح، حنان. (٢٠١٩). علاقة عمليات الذاكرة العاملة بمهارات التفكير الناقد لدى العاديين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩ (١)، ٥٤١-٥٧٧.
- وزارة التعليم. (١٤٣٦-١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مطابع وزارة التعليم.

### ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Fadil, R., Al-Balashouni, S., & Abdel-Khaleq, S. (2019). Effectiveness of a training program based on working memory development to improve self-concept in elementary school students with learning disabilities. *Scientific Journal of Educational Research, Faculty of Women for Arts, Science, and Education, Ain Shams University, Egypt*, 20(15), 112-137. (in Arabic).
- Abu Aldiyar, M. (2012). Working memory and learning disabilities. *Child Assessment and Education Center*. (in Arabic).
- Abu Ghosh, H., & Shaaban, W. (2023). Working memory scale. *Anglo Egyptian Bookshop*. (in Arabic).
- Abu Hatab, F., & Sadiq, A. (2010). Research methods and statistical analysis in psychological, educational, and social sciences. *Anglo Egyptian Bookshop*. (in Arabic).
- Ahmed, I. (2022). The effect of a training program based on mind maps to improve visual working memory capacity among fourth-grade students with learning disabilities (Unpublished master's thesis). *Institute of Research and Arab Studies, Arab Organization for Education, Culture, and Science, Egypt*. (in Arabic).
- Al-Badriya, S. (2020). The effectiveness of cognitive mapping strategy in improving verbal mathematical problem-solving and working memory among third-grade students with learning disabilities in Oman (Unpublished master's thesis). *College of Education, Sultan Qaboos University, Oman*. (in Arabic).
- Al-Balushi, A. (2014). CoRT program for students with mathematical learning disabilities: Practical applications. *De Bono Thinking Skills Center*. (in Arabic).
- Al-Fangary, H., Qabil, R., & Abdel-Halim, Z. (2021). Designing a scale to assess the working memory level in preschool children with learning disabilities. *Scientific Journal of Educational and Qualitative Research, Benha University, Egypt*, (15), 277-259. (in Arabic).
- Al-Ghamdi, N. (2022). The effect of a multi-session e-learning strategy on increasing working memory capacity among third-grade female students with learning disabilities in Jeddah (Unpublished master's thesis). *College of Education, University of Jeddah, Saudi Arabia*. (in Arabic).
- Al-Na'abi, H., Al-Harthi, I., & Imam, M. (2018). The effect of training working memory components on improving verbal mathematical problem-solving skills in children with mathematical learning disabilities in Oman. *Journal of the Arab Universities Union for Education and Psychology, Faculty of Education, Damascus University, Syria*. (in Arabic).
- Al-Rifai, M. (2018). Effectiveness of a training program for developing metacognitive memory skills to enhance working memory performance among elementary school students with learning disabilities. *Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt*, 27(4), 242-286. (in Arabic).
- Amer, T., & Al-Masry, I. (2020). Memory, recall, and forgetting: Methods to enhance memory and its types. *Arab Group for Training and Publishing, Cairo, Egypt*. (in Arabic).



- Ammar, I., Ghoneim, M., & Abdel-Moati, M. (2022). Contemporary programs for developing working memory: An analytical survey study. *Educational and Social Studies Journal*, Faculty of Education, Helwan University, Egypt, (28), 57-82. (in Arabic).
- Bin Yahya, F. (2015). Designing and standardizing a test to assess the level of working memory. *Journal of Humanities*, Mentouri University Constantine, Algeria, (43), 597-615. (in Arabic).
- El-Beblawy, I., Shawky, A., & Khattab, D. (2020). Working memory and mental arithmetic skills among students with mathematical learning disabilities and typical peers: A comparative study. *Special Education Journal*, Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation, Zagazig University, Egypt, (31), 225-263. (in Arabic).
- El-Deeb, S. (2019). Predicting academic achievement through working memory components and thinking habits among middle school students. *Journal of the Faculty of Education*, Mansoura University, Egypt, 5(108), 1263-1290. (in Arabic).
- Galgal, N., Saqr, S., Al-Najjar, A., & Hendawy, I. (2018). The relationship between metacognitive strategies, working memory, and creative problem-solving among fifth-grade students with and without learning disabilities. *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University, Egypt, 18(2), 1-2. (in Arabic).
- Ismail, M., Ibrahim, A., & Shaheen, H. (2018). The effect of a program to develop working memory as an approach to enhancing self-esteem in children with learning disabilities. *Scientific Journal of Educational Research*, Faculty of Women for Arts, Science, and Education, Ain Shams University, Egypt, 19(5), 77-99. (in Arabic).
- Issa, M. (2016). The effectiveness of working memory training in improving fluid intelligence and reducing math anxiety among students with mathematical learning disabilities. *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University, 16(2), 137-215. (in Arabic).
- Manaa, M., Rashid, M., Ahmed, R., & Rashid, M. (2020). *Mindfulness: A practical guide to practicing mindfulness for a happier life*. Nebras Publishing and Distribution, Doha, Qatar. (in Arabic).
- Marzouk, E., & Issa, G. (2013). The effect of interaction between metacognitive memory strategies and time management skills on working memory tasks among middle school students with learning disabilities. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, Egyptian Psychological Studies Association, 23(80), 1-94. (in Arabic).
- McKay, M., Skeen, M., & Fanning, P. (2022). Cognitive behavioral therapy for anxiety: An unprecedented treatment to overcome fear, worry, and panic (A. Yehia Arafa & N. Fikry Okasha, Trans.). Anglo Egyptian Bookshop. (in Arabic).
- Ministry of Education. (2015-2016). *Regulatory guide for special education*. Ministry of Education Press. (in Arabic).
- Mohamed, A., & Ma'rouf, N. (2018). Working memory patterns among students with reading and mathematical learning disabilities: A comparative study. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 29(116), 113-140. (in Arabic).
- Mohamed, W. (2021). Working memory components as a predictor of obsessive-compulsive symptoms among university students. *Journal of Psychology*, Egyptian General Book Authority, 34(128), 187-230. (in Arabic).

- Risha, S. (2020). Effectiveness of cognitive counseling for working memory to improve academic achievement: A case study of learning disabilities. *Journal of Educational and Qualitative Research, Special Education and Educational Rehabilitation Foundation, Egypt*, (3), 24-74. (in Arabic).
- Shaheen, S. (2016). Working memory and levels of information processing among different categories of learning disabilities. *Scientific Journal of the Faculty of Arts, Assiut University, Egypt, (Special Issue)*, 221-240. (in Arabic).
- Taha, M., Abdelaziz, H., & Abdelmoneim, A. (2024). Working memory efficiency and cognitive processing speed among slow learners compared to typical primary school students. *Journal of Special Needs Sciences, Beni Suef University, Egypt*, 6(12), 170-195. (in Arabic).

#### المراجع الأجنبية:

- Abduh, B., & Tahar, M. M. (2018). The effectiveness of brain gym and brain training intervention on working memory performance of student with learning disability. *Journal of ICSAR*, 2(2), 105-111.
- Ahmadian, R., & Nesab, H. SD & Azmodeh, M.(2023). Comparing the Effectiveness of Strengthening Working Memory and Critical Thinking Training on Cognitive Processing of Children with Special Learning Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 6-21.
- Ahmed Aboalola, N. (2023). The effectiveness of a mindfulness-based intervention on improving executive functions and reducing the symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in young children. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-9.
- Aljundi, K. M. (2020). Training programme impact in improving the working memory of students with learning disabilities in reading arabic. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 134-139.
- Alloway, T. P., & Carpenter, R. K. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 4-10.
- Almomani, K., & Alhamouri, F. (2022). The Effect of Working Memory on Producing False Memories Related to Emotional Events. *Dirasat, Educational Sciences*, 49(2).
- Alrefaei, M. M. (2024). The effect of brain training video games on improving visuospatial working memory and executive function in children with dyscalculia. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-9.
- American Psychiatric Association. (2023). *Understanding Mental Disorders: Your Guide to DSM-5-TR®*. American Psychiatric Pub.
- Arhip, G. (2022). The effects of mindfulness on critical thinking dispositions: Implications for mindful learning. *Buletin de Psihiatrie Integrativa*, 95(4), 19-26.
- Baddeley, A. (2020). Working memory. In *Memory* (pp. 71-111). Routledge.
- Barnes, M. A., Clemens, N. H., Fall, A. M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., ... & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten



- children at high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 685.
- Beaton, A. (2004). *Dyslexia, reading and the brain: A sourcebook of psychological and biological research*. Psychology press.
- Benavides-Varela, S., Callegher, C. Z., Fagiolini, B., Leo, I., Altoè, G., & Lucangeli, D. (2020). Effectiveness of digital-based interventions for children with mathematical learning difficulties: A meta-analysis. *Computers & Education*, 157, 103953.
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Paul H. Brookes Publishing Co..
- Blake, C. S. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programmes. Abdullah Saad Alqahtani (2019). The use of Edmodo: Its impact on Learning and students attitude towards IT. *Journal of Technology and Education: Research*.(18), 319-330.
- Bockmann, J. O., & Yu, S. Y. (2023). Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: A review of the literature. *Early childhood education journal*, 51(4), 693-703.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2015). Working memory in children with learning disabilities in reading versus spelling: Searching for overlapping and specific cognitive factors. *Journal of learning disabilities*, 48(6), 622-634.
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New directions for youth development*, 2012(136), 111-126.
- Cai, D., Li, Q. W., & Deng, C. P. (2013). Cognitive processing characteristics of 6th to 8th grade Chinese students with mathematics learning disability: Relationships among working memory, PASS processes, and processing speed. *Learning and Individual Differences*, 27, 120-127.
- Call, D., Miron, L., & Orcutt, H. (2014). Effectiveness of brief mindfulness techniques in reducing symptoms of anxiety and stress. *Mindfulness*, 5, 658-668.
- Carsley, D., Heath, N. L., Gomez-Garibello, C., & Mills, D. J. (2017). The importance of mindfulness in explaining the relationship between adolescents' anxiety and dropout intentions. *School Mental Health*, 9, 78-86.
- Cevik, V., & Altun, A. R. I. F. (2016). Roles of working memory performance and instructional strategy in complex cognitive task performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 594-606.
- Chevalère, J., Cazenave, L., Berthon, M., Martinez, R., Mazenod, V., Borion, M. C., ... & Huguet, P. (2021). Computer-assisted instruction versus inquiry-based learning: The importance of working memory capacity. *PLoS one*, 16(11), e0259664.
- Cowan, N., Saults, J. S., & Blume, C. L. (2014). Central and peripheral components of working memory storage. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(5), 1806.

- de Vink, I. C., Hornstra, L., & Kroesbergen, E. H. (2023). Latent profile analysis of working memory: Relations with creativity and academic achievement. *Creativity Research Journal*, 1-17.
- Dehghani, Y., Hoseini, F. S., & Jamshidi, F. (2024). The effects of easy minds program on working memory and selective attention in students with math learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(4), 620-632.
- Drigas, A., Mitsea, E., & Skianis, C. (2022). Virtual reality and metacognition training techniques for learning disabilities. *Sustainability*, 14(16), 10170.
- Dubuc, M. M., Aubertin-Leheudre, M., & Karelis, A. D. (2020). Relationship between interference control and working memory with academic performance in high school students: The Adolescent Student Academic Performance longitudinal study (ASAP). *Journal of adolescence*, 80, 204-213.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21.
- Engle, R. W. (2018). Working memory and executive attention: A revisit. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 190-193.
- Fahmi, A. Y., Dwidiyanti, M., & Wijayanti, D. Y. (2018). Effectiveness of Mindfulness on Decreasing Stress in Health Professional Students: A Systematic Review. *Holistic Nursing and Health Science*, 1(1), 1-11.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Flook, L., Hirshberg, M. J., Gustafson, L., McGehee, C., Knoeppel, C., Tello, L. Y., ... & Davidson, R. J. (2024). Mindfulness training enhances students' executive functioning and social emotional skills. *Applied Developmental Science*, 1-20.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., & Fletcher, J. M. (2021). Early interventions for children with reading disabilities. In *Components of Effective Reading Intervention* (pp. 255-276). Routledge.
- Gaddes, W. H. (2013). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. Springer Science & Business Media.
- Galitskaya, V., & Drigas, A. (2021). The importance of working memory in children with Dyscalculia and Ageometria. *Scientific Electronic Archives*, 14(10).
- Gathercole, S., & Packiam Alloway, T. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*.
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 47(6), 1539.
- Gropper, R. J., Gotlieb, H., Kronitz, R., & Tannock, R. (2014). Working memory training in college students with ADHD or LD. *Journal of Attention Disorders*, 18(4), 331-345.
- Gupta, P., & Sharma, V. (2017). Working memory and learning disabilities: a review. *International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 111-121.
- Hartley, T., & Hitch, G. J. (2022). Working memory. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.



- Hassan, H. H. F. (2020). Improving the Information Encoding and Its Impact on the Working Memory of Learning Disabilities Students. *Journal of Organizational Behavior Research*, 5(2-2020), 11-31.
- Hassed, C., & Chambers, R. (2016). *Mindfulness for well-being and peak performance*. Melbourne, Australia: Monash University.
- Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking skills and creativity*, 37, 100689.
- Hulme, C., & Mackenzie, S. (2014). *Working memory and severe learning difficulties (PLE: Memory)*. Psychology Press.
- Jha, A. P., Denkova, E., Zanesco, A. P., Witkin, J. E., Rooks, J., & Rogers, S. L. (2019). Does mindfulness training help working memory 'work' better?. *Current opinion in psychology*, 28, 273-278.
- Ji, Z., & Guo, K. (2023). The association between working memory and mathematical problem solving: A three-level meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1091126.
- Johnson, K. R., Park, S., & Chaudhuri, S. (2020). Mindfulness training in the workplace: Exploring its scope and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 44(4/5), 341-354.
- Joy, M., & Augustine, A. M. (2020). Social Skill Training for the Social Problems among Adolescents with Specific Learning Disability. *JOURNAL OF INDIAN EDUCATION*, 46(2), 81-93.
- Kim, S. A., & Kasari, C. (2023). Working memory of school-aged children on the autism spectrum: Predictors for longitudinal growth. *Autism*, 27(8), 2422-2433.
- Krumholz, M. F., Pinnell, C., & Sullivan, D. (2022). Effectiveness of brief mindfulness practice for enhancing graduate students' attention. *Psychology & Neuroscience*, 15(2), 177.
- Le, N. H., Mai, M. Q. T., & Le, K. G. (2024). Mindfulness, resilience and the happiness of service employees working from home. *Journal of Services Marketing*, 38(4), 460-473.
- Le, N. H., Mai, M. Q. T., & Pham, T. A. (2023). Understanding how mindfulness sustains customer cocreation effort and transforms service value to well-being. *Journal of Services Marketing*, 37(2), 248-260.
- Leyland, A., Rowse, G., & Emerson, L. M. (2019). Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis. *Emotion*, 19(1), 108.
- Liu, X., Wang, Q., & Zhou, Z. (2022). The association between mindfulness and resilience among university students: a meta-analysis. *Sustainability*, 14(16), 10405.
- Lynn, S., & Selfe, L. (2018). *Understanding children with special needs*. Routledge.
- Machler, C., & Schuchardt, K. (2016). The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 58, 1-8.
- Malin, Y. (2023). Humanistic mindfulness: A bridge between traditional and modern mindfulness in schools. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 102-117.
- Mather, N., & Wendling, B. J. (2018). Linking cognitive abilities to academic interventions for students with specific learning disabilities.

- Maziero, S., Tallet, J., Bellocchi, S., Jover, M., Chaix, Y., & Jucla, M. (2020). Influence of comorbidity on working memory profile in dyslexia and developmental coordination disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 42(7), 660-674.
- McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., & Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. *Journal of experimental child psychology*, 115(3), 422-435.
- Nee, D. E., Brown, J. W., Askren, M. K., Berman, M. G., Demiralp, E., Krawitz, A., & Jonides, J. (2013). A meta-analysis of executive components of working memory. *Cerebral cortex*, 23(2), 264-282.
- Nicolielo-Carrilho, A. P., Crenitte, P. A. P., Lopes-Herrera, S. A., & Hage, S. R. D. V. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, e20170414.
- Parsons, D., Gardner, P., Parry, S., & Smart, S. (2022). Mindfulness-based approaches for managing stress, anxiety and depression for health students in tertiary education: a scoping review. *Mindfulness*, 1-16.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15-20.
- Phillips, B. A. B., & Odegard, T. N. (2017). Evaluating the impact of dyslexia laws on the identification of specific learning disability and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 67, 356-368.
- Rao, P. S., Pandey, M. K., Mishra, P., Deshmukh, S., Jahan, M., & Manohar J, S. (2024). Is training working memory in children with learning disabilities a viable solution? A systematic review. *Annals of Neurosciences*, 31(2), 124-131.
- Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sala, G., & Gobet, F. (2020). Working memory training in typically developing children: A multilevel meta-analysis. *Psychonomic bulletin & review*, 27(3), 423-434.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (Eds.). (2022). *The science of reading: A handbook*. John Wiley & Sons.
- Spencer-Smith, M., Quach, J., Mensah, F., Roberts, G., Gathercole, S., Wake, M., & Anderson, P. J. (2020). The effectiveness of working memory training for children with low working memory. *Pediatrics*, 146(6).
- Swanson, H. L. (2015). Intelligence, working memory, and learning disabilities. *Cognition, intelligence, and achievement*, 175-196.
- Swanson, H. L. (2020). Specific Learning Disabilities as a Working Memory Deficit: A Model Revisited 1. *Handbook of educational psychology and students with special needs*, 19-51.
- Swanson, H. L., & Fung, W. (2016). Working memory components and problem-solving accuracy: Are there multiple pathways?. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1153.
- Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: a series of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 145(7), 653.



- Tarrasch, R. (2018). The effects of mindfulness practice on attentional functions among primary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2632-2642.
- Teng, M. F., & Zhang, D. (2023). The associations between working memory and the effects of multimedia input on L2 vocabulary learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 1021-1049.
- Titz, C., & Karbach, J. (2014). Working memory and executive functions: effects of training on academic achievement. *Psychological research*, 78, 852-868.
- Vernucci, S., Canet-Juric, L., & Richard's, M. M. (2023). Effects of working memory training on cognitive and academic abilities in typically developing school-age children. *Psychological research*, 87(1), 308-326.
- Weng, P. L., Maeda, Y., & Bouck, E. C. (2014). Effectiveness of cognitive skills-based computer-assisted instruction for students with disabilities: A synthesis. *Remedial and Special Education*, 35(3), 167-180.
- Willcutt, E. G., Sonuga-Barke, E. J., Nigg, J. T., & Sergeant, J. A. (2008). Recent developments in neuropsychological models of childhood psychiatric disorders. *Biological child psychiatry*, 24, 195-226.
- Wood, A. M., & Johnson, J. (Eds.). (2016). *The Wiley handbook of positive clinical psychology*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Yakobi, O., Smilek, D., & Danckert, J. (2021). The effects of mindfulness meditation on attention, executive control and working memory in healthy adults: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Cognitive Therapy and Research*, 1-18.
- Youngs, M. A., Lee, S. E., Mireku, M. O., Sharma, D., & Kramer, R. S. (2021). Mindfulness meditation improves visual short-term memory. *Psychological reports*, 124(4), 1673-1686.
- Zainal, N. H., & Newman, M. G. (2024). Mindfulness enhances cognitive functioning: A meta-analysis of 111 randomized controlled trials. *Health Psychology Review*, 18(2), 369-395.



**فاعلية برنامج تدريسي قائم على شبكات  
التفكير البصري في تنمية الكفاءة الذاتية لدى  
طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم**

**Effectiveness of a Teaching Program Based  
on Visual Thinking Networks in Developing  
Self-Efficacy among Third-Year Intermediate  
Students in the Science Curriculum**

**إعداد**

**د. سلطنة بنت سعود المسند**

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد  
قسم العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة المجمعة

**Dr. Sultanah Saud Almesned**

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods  
Department of Educational Sciences - Faculty of Education  
Majma'ah University

**Email: S.almesned@mu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-013**



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١٠ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٩ م

### المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على شبكات التفكير البصري في مقرر العلوم في تنمية الكفاءة الذاتية (الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية) لدى طالبات الصف الثالث متوسط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث متوسط بمحافظة الزلفي والبالغ عددهن (٦٤٢) طالبة، واقتصرت عينة الدراسة على (٤٧) طالبة، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ، كما أعدت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية ككل وأبعاده (الكفاءة الذاتية السلوكية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية الانفعالية) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما جاءت قيم مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمقياس الكفاءة الذاتية ككل وأبعاده أعلى من (٠,١٤) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعليته في تنمية الكفاءة الذاتية. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة تضمين شبكات التفكير البصري كاستراتيجية تعليمية أساسية في مقررات العلوم لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب. كما اقترحت الباحثة عدد من المقترحات منها: قياس أثر استخدام شبكات التفكير البصري على تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة ضمن مقررات العلوم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي - شبكات التفكير البصري - الكفاءة الذاتية.

### Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of a teaching program based on visual thinking networks in the science curriculum in developing self-efficacy (behavioral self-efficacy, cognitive self-efficacy, emotional self-efficacy) among third-grade intermediate female students. To achieve the study's objective, the researcher employed the experimental method with a quasi-experimental design. The study population consisted of third-grade intermediate female students in Al-Zulfi Governorate, totaling 642 students. The study sample was limited to 47 students, and the study was conducted in the first semester of the academic year 1446 AH. The researcher also prepared a self-efficacy scale. The study results showed a statistically significant difference at the level of 0.05 between the mean scores of the experimental and control groups in the self-efficacy scale as a whole and its dimensions (behavioral self-efficacy, cognitive self-efficacy, emotional self-efficacy) in favor of the experimental group. The eta-squared ( $\eta^2$ ) values for the self-efficacy scale as a whole and its dimensions were higher than 0.14, indicating that the impact size of the teaching program based on visual thinking networks is large, thus proving its effectiveness in developing self-efficacy. The study recommended several recommendations, including the necessity of incorporating visual thinking networks as a fundamental teaching strategy in science curricula to develop students' self-efficacy. The researcher also suggested several proposals, including measuring the effect of using visual thinking networks on developing self-efficacy among students at different educational stages within science curricula.

**Keywords:** Visual Thinking Networks, Teaching Program, Self-Efficacy



## المقدمة

يشهد العالم تحولات جذرية في مختلف مجالات الحياة؛ مما يفرض على الدول التفكير في كيفية تأهيل مواطنيها لمواجهة التحديات الحديثة. ويُعد التعليم من أهم الوسائل التي تُمكن الأفراد من التكيف مع المتغيرات المستمرة، حيث أصبح تطوير المناهج الدراسية محور اهتمام الاتجاهات التربوية الحديثة. فلم يعد التعليم يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية المهارات النقدية والتفكير العلمي، مما يساعد الأفراد على تحليل المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة لها. ويؤدي تحديث المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات العصر إلى تعزيز قدرة المجتمعات على التقدم والازدهار.

وفي هذا الإطار، تُعد العلوم من المواد الأساسية التي تساهم في بناء المعارف والمهارات لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية. ويهدف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة إلى تزويد الطلاب بالمفاهيم والمهارات العلمية الحديثة، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم، بما يؤهلهم لمواكبة التطورات في أساليب التعليم المستقبلية. ويؤكد مراد (٢٠١٦) على أهمية تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، وضرورة إتاحة فرص الاستكشاف للطلاب، حيث يساهم ذلك في إعدادهم لاستخدام أساليب تعليمية متطورة.

وفي ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، يبرز التعليم البصري (Visual Learning) كأحد المداخل التعليمية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تحسين التعلم. والتي تم تطويرها من قبل لونقو عام ٢٠٠١ (Longo, 2001) وتعتمد بشكل أساسي على تشكيل مفهوم مركزي يتم تمثيله بنقطة مركزية وترتبط به باقي المفاهيم من خلال خطوط، مع القيام باستخدام الألوان والتمثيل الرمزي والروابط المتقطعة، والخطوط ذات الاتجاه الثنائي مما يدعم نمو المفهوم لدى المتعلم ويحسن وينظم من طريقة تفكيره.

وتدعم الدراسات المتخصصة في علم الأعصاب أهمية التعليم البصري، حيث تُشير إلى أن نسبة تتراوح بين ٨٠-٩٠٪ من المعلومات التي تصل إلى الدماغ هي معلومات بصرية، يتم استقبالها عبر حاسة البصر، التي تمتلك قدرة هائلة على تخزين الرسائل المرئية والرموز البصرية

(جنسن، ٢٠١٤). وترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد على ضرورة توظيف الأساليب البصرية في التعليم، لما لها من أثر في تحسين استيعاب الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

وفي هذا الإطار يذكر عفيفي (٢٠١٣) أن شبكات التفكير البصري (Visual Thinking Networks) تستخدم لتحسين تعلم الطلاب؛ من خلال تنظيم معرفتهم في دراستهم للعلوم عن طريق بناء شبكات مفاهيمية باستخدام عناصر صورية، أو رمزية، أو لفظية، أو كتابية لتمثيل العلاقات المعرفية، حيث تشجع شبكات التفكير البصري الطلاب على الاهتمام بتعلمه.

وعلى ذلك يمكن اعتبار شبكات التفكير البصري توظيفاً جيداً في تنمية المهارات المختلفة ومنها الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) وهي أحد المفاهيم التي حظيت باهتمام واسع في مجال التربية، نظراً لدورها الحاسم في تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز فاعلية التعلم. فقد أظهرت الأبحاث أن إعداد المعلمين وتطويرهم وفق مبدأ الكفاءات يُعد من أبرز الإنجازات التربوية، إذ تعتمد فلسفة الكفاءة في الأداء على فكرة أن الأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية عالية يتمتعون بقدرة أكبر على مواجهة الصعوبات والتغلب على التحديات. (Saka & Bayram & Kabapinar, 2016).

ويشير كيربولوت (Kirbulut, 2019) أن الكفاءة الذاتية هي الاعتقاد بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق تحصيل معين، وتحتل معتقدات الكفاءة الذاتية مكانة مهمة في الإدراك والتأثير في السلوك، والتنظيم الذاتي، والإنجاز، والمثابرة. وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية من العوامل المهمة لنجاح الطلاب، حيث تعكس ثقتهم بقدراتهم على تحقيق الأهداف والتغلب على التحديات. وتعزز هذه الثقة دافع الطلاب للمشاركة والتفاعل مع الآخرين؛ مما يحسن أدائهم الدراسي.

هذا ما يؤكد ماليناسكاس (Malinauskas, 2017) أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في تغيير السلوكيات، حيث تحدد عملية صنع القرار المتعلقة بأداء السلوك والجهد المبذول لمواجهة المشكلات التي قد تنشأ خلال العملية التعليمية. فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى اكتساب قدر أكبر من المعرفة، ويتميزون بمرونة وفعالية أكبر في إدارة بيئتهم التعليمية، كما يضعون أهدافاً تحفيزية لأنفسهم.



فالكفاءة الذاتية المرتفعة ترتبط بقدرة الطلاب وتفاعلهم في المواقف التعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية لديهم؛ لتيسير عملية التعلم، بحيث يتم التعاون مع كل من المهنيين، وأولياء أمور الطلاب، وكذلك الاستعانة بالأساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة التي يذكر منها: التعليم المتميز، والتعليم التعاوني، والأقران، وأساليب مختلفة للتقييم، وملاءمة الأنشطة التعليمية في المناهج مع أنماط التعلم، وإمكانيات الطلبة المختلفة. (Shaima & George, 2016)

وترتبط الكفاءة الذاتية - أيضاً - مع وعي الطلاب بالخبرات التعليمية التي تم اكتسابها مسبقاً، والتي يتم امتلاكها من خلال استراتيجيات وطرق تعرض المحتوى المعرفي، وتساعد في امتلاك المهارة، والمعرفة، والقيم؛ لإنجاز المهام بأعلى المستويات (بشاي وجابر، ٢٠١٧).

بالتالي تلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً في توجيه الطلاب نحو التعلم، فالأفراد الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يميلون إلى اتخاذ قرارات صائبة، مما يمكنهم من تجربة أساليب تعلم جديدة، كما تعزز هذه الكفاءة قدرة الطلاب على مواجهة الضغوط الأكاديمية، ويصبح الطلاب أكثر استعداداً للمشاركة في الأنشطة التعليمية ولديه دافع أكبر لتحسين أدائه، مما يعزز من فرص نجاحه.

وتأسيساً على ما سبق ترى الباحثة أن توظيف شبكات التفكير البصري ربما تساعد في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على شبكات التفكير البصري في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

### مشكلة الدراسة:

قدم المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ العديد من التوصيات، أهمها: التأكيد على دور الأسرة السعودية أولاً، والمدرسة ثانياً في تكوين الشخصية، وتنمية قدراتها العقلية والجسمية والنفسية والقيام بمسؤولياتها، والتوجيه الصحيح نحو غرس وتعزيز القيم ( المؤتمر الدولي للهوية الوطنية، ٢٠٢٠)، وفي ذات السياق أكد مؤتمر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن، ٢٠٢٠) على دور المعلم في تعزيز الشخصية السعودية لرؤية

المملكة ٢٠٣٠ من خلال إعادة بناء الثقة الايجابية للذات داخل المتعلم، وتحقيق الامتياز في الخصائص الشخصية والمعرفية لهم، وتنمية مهاراتهم الأساسية.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن بناء شخصية الطلاب وتنمية مهاراتهم يحسن من مستواهم الأكاديمي، ويزيد من قدرتهم على التحصيل العلمي، لذا اتجهت معظم المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية لتطبيق برنامج تعليم الشخصية، وهو منهج يهدف لبناء شخصية الطلاب أخلاقياً واجتماعياً وعاطفياً ( Frey et al, 2008; Chalmers, 2006; Durlak et al, 2005).

وبناءً على توصيات العديد من الدراسات والبحوث باعتماد شبكات التفكير البصري في التدريس في المراحل الدراسية المختلفة، وإعادة تنظيم محتوى المقررات الدراسية وفقاً لذلك ومنها مقرر العلوم، مثل دراسة عبدالله وإبراهيم (٢٠٢٤)؛ ورسلان (٢٠٢٣)؛ والصقري (٢٠٢٠)؛ ودراسة طه (٢٠١٨)؛ ودراسة بيكت (pickett, 2015)، حيث ركزت جميع الدراسات السابقة على التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري في المراحل التعليمية المختلفة.

وكذلك أوصت العديد من الدراسات والبحوث بالاهتمام بالكفاءة الذاتية، ومنها دراسة سلامة (٢٠٢٣)، والسيد (٢٠٢٢)؛ والتي أكدت على أهمية تنمية الكفاءة الذاتية للمتعلم، ونشر الوعي لدى المعلمين بالاستراتيجيات الحديثة وكيفية توظيفها كأدوات فعالة في تحسين بيئات التعلم وتحسين الكفاءة الذاتية للمتعلمين.

من خلال العرض السابق، تتضح الحاجة الملحة إلى تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، نظراً لأهميتها كمهارة أساسية تؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي والنجاح الشخصي. وتتجلى مشكلة الدراسة في تصميم برنامج تدريسي قائم على شبكات التفكير البصري؛ بهدف قياس فاعليته في تحسين الكفاءة الذاتية بأبعادها (السلوكية، المعرفية، والانفعالية)، لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم. تأتي هذه الدراسة كمحاولة علمية لسد الفجوة وتحقيق نتائج تربوية ملموسة، من خلال تقديم برنامج تدريسي يعزز من قدرات الطالبات ويهيئهن لمواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية بثقة وكفاءة.



### أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية السلوكية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟
- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية المعرفية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟
- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية الانفعالية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟

### فروض الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم التحقق من الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية.
- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية.
- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية.

### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية مهارات الكفاءة الذاتية (السلوكية، المعرفية، والانفعالية) لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم من خلال:

- الكشف عن وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية.

- الكشف عن وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية.

- الكشف عن وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية.

#### أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية بما يلي:

١. قد تساعد في إفادة المختصين بتطوير مناهج العلوم وطرائق تدريسها عند النظر في إعادة تنظيم محتوى المقرر بما يسهم في تنمية الكفاءة الذاتية.

٢. تقديم دليل للمعلمين والمعلمات لتدريس مقرر العلوم باستخدام شبكات التفكير البصري، من خلال تطبيق إجراءات تدريسية أكثر فاعلية، كما يوجه أنظارهم إلى الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية، وإبراز أهميتها.

٣. قد يفيد مشرفي مادة العلوم من خلال تقديم أساليب تدريسية حديثة تستهدف توظيف شبكات التفكير البصري بما يمكنهم من تدريب المعلمين على هذه الاتجاهات والطرق والأساليب التي تنمي مهارات التفكير العليا عند الطلاب والطالبات.



### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية:

١. برنامج تدريسي قائم على استخدام شبكات التفكير البصري، ويتضمن: الأسس، الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، والوسائل، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.
٢. أبعاد الكفاءة الذاتية، وتتضمن: الكفاءة السلوكية، والكفاءة المعرفية، والكفاءة الانفعالية.

-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المتوسطة الثانية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

### مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريسي (Teaching program): عرف زيتون (٢٠٠٣) البرنامج التدريسي بأنه: "مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية والأساليب المختلفة المنظمة في خطة تعليمية منهجية يتم التخطيط لها في مادة دراسية معينة" (ص ٢١١).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب المختلفة المنظمة القائمة على استخدام شبكات التفكير البصري في خطة تعليمية منهجية بهدف تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

شبكات التفكير البصري (Visual Thinking Networks): تعرف بأنها: "تمثيلات بصرية مرتبطة بروابط عقلية لتكوين نموذج أو شكل للمعرفة حول فكرة ما، وهي لغة تحويلية للتعلم، تزود المعلم والطالب بطريقة لرؤية كيفية التفكير في المحتوى المعرفي، وهي أشكال تنظيمية يمكن أن يستخدمها الطلاب لتمثيل العلاقات بين المعلومات التي يحصل عليها بطريقة رمزية أو لفظية أو صورة لتحسين تعلمه بهدف بناء معرفة ذات معنى تركز على توضيح العلاقات بين المفاهيم

والمبادئ والنظريات، وإدراك الطلاب الصورة الكلية للمعرفة المتضمنة في المحتوى الدراسي" (عامر والمصري، ٢٠١٦، ص ١٢١).

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات العقلية والتي تحوي مخططات بصرية ومفاهيمية لتمثيل العلاقات بين المفاهيم في مقرر العلوم للصف الثالث متوسط في الفصل الدراسي الأول طبعة عام ١٤٤٦هـ، في وحدة "طبيعة العلم وتغيرات الأرض" بصورة رمزية أو صورية أو لفظية لتحسين تعلم الطالبات والتي يمكن استخدامها لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

الكفاءة الذاتية (Self-efficacy): يعرف باندورا (Bandura, ٢٠٠٦, ١٠) الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على أداء وإنجاز مستويات محددة من السلوك لتحقيق نتائج مرغوبة فيها، والتحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتغلب على الصعوبات التي قد تنشأ أثناء التعلم وتكيفه الإيجابي مع التعلم.

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: معتقدات طالبة الصف الثالث متوسط وثقتها في قدراتها الذاتية على أداء المهام الموكلة إليها، وحل المشكلات والتحديات التي تواجهها بكفاءة، وتقاس بمقياس الكفاءة الذاتية المعد لذلك.

## الإطار النظري

المحور الأول: شبكات التفكير البصري:

تناول هذا المحور شبكات التفكير البصري من حيث المفهوم، والأسس النظرية التي تستند عليها، والأهمية، ومميزاتها، وأنواعها، ومراحل بناءها، وشبكات التفكير البصري في تدريس العلوم.

مفهوم شبكات التفكير البصري:

تمثل شبكات التفكير البصري جيلاً جديداً من استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التمثيل المعرفي، ولقد حظي موضوع هذه الاستراتيجيات باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة



باعتبارها أحد الاستراتيجيات الجديدة في تدريس العلوم وتنمية التفكير البصري لدى الطلاب (Gramling, K., et al. 2007).

وتعرف شبكات التفكير البصري بأنها: "مخططات بصرية لتمثيل العلاقات المفاهيمية في صورة رمزية أو صورية لتحسين تعلم الطلاب، والتي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية إضافة إلى استخدامها كأساليب تقويم لتنمية مهارات التفكير" (حسن، ٢٠١٩، ص ١١).

ومن خلال ما سبق نجد أن شبكات التفكير البصري تمثل مخططات بصرية لتمثيل العلاقات المفاهيمية في صورة رمزية أو صورية أو لفظية لتحسين تعلم الطالبات والتي يمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية، كما تتعدد استخدامات شبكات التفكير البصري من قبل المعلم فيمكن استخدامها في بداية الدرس كمنظم متقدم، وأثناء الدرس لتنظيم وتوضيح المعلومات والأفكار الأساسية، كما أنها تستخدم كجزء من خاتمة الدرس ومراجعة الموضوع.

أهمية استخدام شبكات التفكير البصري:

تناولت العديد من البحوث، أهمية استخدام شبكات التفكير البصري في عملية التدريس ويمكن إجمالها كما يلي (Gramling et al, 2007)؛ (longo, 2007)؛ (عفيفي، ٢٠١٣)؛ (الأنقر، ٢٠١٧):

- تساعد المتعلم في تمثيل المفاهيم العلمية من خلال التخطيط والتنظيم وعمل الروابط بين المفاهيم.

- تحقق التعلم ذي المعنى على المدى الطويل وتساعد في حل المشكلات.

- تجعل المتعلم نشط من أجل تكوين المفهوم عن طريق دمج طرق مختلفة من التفكير.

- تنمي عملية ترميز بناء المعرفة وإعادةها في الذاكرة، وتزيد مهارات التفكير العليا لحل مشكلة ما.

- تثير الدافعية لدى المتعلم وتشجعه على توظيف ما تعلمه بطريقة فعالة.

- تساعد على تحسين تعلم المتعلم عن طريق تشجيعه على الاهتمام بتعلمه.

- تزيد من وعي المتعلم بما يدرسه في موقف معين وكيفية تعلمه على النحو الأمثل، وإلى أي مدى تم تعلمه.

- تساعد المتعلم في تنظيم معرفته العلمية عن طريق بناء مخططات ملونة أو غير ملونة باستخدام عناصر رمزية وصورية لتمثيل العلاقات المعرفية.

وتضيف الباحثة لما سبق أنها قد تعمل على رفع كفاءة الذات عند الطالبات أثناء تنفيذ الأنشطة من خلال مقرر العلوم، نتيجة للإنجاز في تنفيذ الشبكات وتصميمها وتحذيب السلوك لانشغالها بالإنجاز، كما أن الميزة التنافسية مختلفة في شبكات التفكير البصري فهي تقوم على الإبداع لا التميز في سرد أكبر عدد من البيانات والمعلومات، وتقوم على تبادل الأفكار ومناقشتها مع الأقران مما يساعد على بقاء أثر التعلم فترة أطول، وفهم المادة التعليمية واستيعابها، وتزيد من قدرة الطالبة على التعبير عن شخصيتها.

مميزات استخدام شبكات التفكير البصري في التدريس:

تعد شبكات التفكير البصري ذات أهمية كبيرة في التدريس لدورها الحيوي التي تقوم به في مساعدة المتعلمين، وهناك عدة مزايا لاستخدام شبكات التفكير البصري أوردتها الأنقر (٢٠١٧)؛ وعمار والقباني وحامد (٢٠١١) وتتمثل في:

- تنمي مهارات اللغة البصرية عند المتعلمين.

- تنمي القدرة على حل المشكلات من خلال اختيار وتحديد المفاهيم البصرية.

- تساعد الطلاب على فهم وتنظيم وتركيب المعلومات في المواد الدراسية، وتساعدهم أيضا على تنمية القدرة على الابتكار وإنتاج أفكار جديدة.

- تعمل على جذب الطلاب نحو الموضوعات الدراسية التي تتضمن أشكالا بصرية بجانب النصوص اللفظية.

- تسهم بطرق غير مباشرة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة بصورة عامة، والنصوص المزودة بالأشكال البصرية بصورة خاصة.



- تعمل على ربط الأشياء والأفكار والمعلومات بصور وأشكال ورموز بصرية، مما يساعد على استيعابها وفهمها.

- تسهل على الطلاب عمل ملخصات بنائية، وخرائط مفهومية تساعد على تنظيم المادة العلمية بطريقة سهلة وممتعة، كما تتميز شبكات التفكير البصري بإمكانية الاستخدامات المتعددة من قبل المعلم فيمكن استخدامها في بداية الدرس كتمهيد متقدم، وأثناء الدرس لتوضيح وتنظيم المعلومات والأفكار الأساسية التي يدور حولها الدرس بطريقة تساعد الطلاب على تذكرها وسهولة توظيفها في المواقف والمشكلات فيما بعد، كذلك قد تستخدم في نهاية الدرس كجزء من خاتمة الدرس والتقييم الختامي.

شبكات التفكير البصري كتوجه في تدريس العلوم:

ذكر بلوف (plough, 2010) إلى أن استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم يساعد الطلاب على فهمهم للمعرفة العلمية وتوسيع معارفهم بطريقة أفضل وإتقان وسرعة في استرجاع المعلومات، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على عملية التعلم لديهم، وباستخدام لغة العلوم بما تحويها من رموز ومصطلحات للتعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها بشكل صحيح، والتعبير عنها للآخرين من خلال الربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى وهذا ما تسعى له شبكات التفكير البصري حيث تعمل على ربط وتكامل المعلومات الجديدة بكل ما قد يكون في حصيلة المتعلم المعرفة.

وقد أشار عامر والمصري (٢٠١٦) إلى أن تنفيذ شبكة التفكير البصري تثير الدافعية عند المتعلم، وتعمل على تشجيعه في توظيف ما تعلمه بطريقة فعالة، حيث إن المتعلم القادر على تنظيم المعلومات والمعرفة في إطار مفاهيمي واسع يمكن أن يجمع كمية كبيرة من المعلومات المترابطة في وقت أقل، ويستطيع توظيفها بالمواقف التعليمية المختلفة.

وفي ذات السياق تستخدم شبكات التفكير البصري لتحسين تعلم الطالبات حيث تستخدم الطالبات شبكات التفكير البصري لتنظيم معرفتهن خلال دراستهن للعلوم عن طريق بناء الشبكات المفهومية المختلفة؛ ولتمثيل العلاقات المعرفية حيث تشجع شبكات التفكير البصري الطالبة على الاهتمام بتعلمها، ويوفر الفرصة لإثراء فهمهن للعلوم وتنمية قدراتهن على ممارسة

عمليات البحث وطرح الأسئلة والبحث في الظواهر المحيطة بمن واستخدام ملاحظاتهم في بناء التفسيرات للأسئلة الموجهة إليهم.

حيث يأتي هذا منسجماً مع نظريات التعلم البنائية التي تدعو إلى ضرورة أن يبني المتعلم المعنى لمعرفته بنفسه، وكذلك ما أكدته نظرية التعلم ذو المعنى لأوزيل من القيمة الدلالية للمعنى الذي يبنيه المتعلم، وفي تفوق التعلم البصري على التعليم التقليدي.

ووفق ما سبق نجد أن الدراسة الحالية توظف شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم حيث يساعد ذلك بدرجة كبيرة في استكشاف مفاهيم العلوم، كما ترسم الرموز من خلال الخبرات التي تستوعبها الطالبات في بنيتها المعرفية وتخطيطها بأنفسهن مما يجعلها تبقى عالقة في أذهانهم باعتبارها ذات معنى في عمليات التفكير المختلفة، فشبكات التفكير البصري تعمل على زيادة التعلم والتحصيل، وتنمي قدرة الطالبة على حل المشكلات التي تواجهها، فالطالبة تتعود على تنظيم وإعادة بناء المعرفة العلمية في ذاكرتها وبالتالي يسهل عليها فهمها واسترجاعها.

#### المحور الثاني: الكفاءة الذاتية.

تعد الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، حيث إن سلوك المبادرة والثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ومدى كفاءته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة به، فالفرد عندما يواجه مشكلة ما أو موقف معين يتطلب الحل، فإنه يتوقع بأن لديه القدرة على القيام بهذا السلوك قبل أن يقوم به، أيضاً تعد من العوامل المهمة، التي تلعب دوراً كبيراً في خفض درجة التوتر والقلق لدى الفرد وتقليلها، فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في العديد من المجالات تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة والفشل أكثر فاعلية، وبالتالي فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يؤدي إلى الشعور بتقدير الذات والتكيف النفسي" (الشواء، ٢٠١٦).

ووفقاً لمنظور باندورا الاجتماعي المعرفي، غالباً ما تحدد معتقدات الكفاءة الذاتية للأفراد ما يفعلونه بمعارفهم ومهاراتهم، وبالتالي فإن هذه المعتقدات تنبئ جيداً لأفعالهم. علاوة على ذلك، يُعتقد أن معتقدات الكفاءة الذاتية تتوسط في الفاعلية الشخصية من خلال التأثير على خيارات



الأفراد وجهودهم وقلقهم والمثارة التي يواجهون بها التحديات والمهام الجديدة. ( Sardegna, Lee, 85, 2018, & Kusey )

ويعرف باندورا (Bandura, ٢٠٠٦, ١٠) الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على أداء وإنجاز مستويات محددة من السلوك لتحقيق نتائج مرغوبة فيها، والتحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتغلب على الصعوبات التي قد تنشأ أثناء التعلم وتكييفه الإيجابي مع التعلم.

في حين عرف مولر وسوفرت (Muller & Seufert, 2018, 6) الكفاءة الذاتية بأنها: المعتقدات في قدرات الفرد إلى التنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة، ويؤثر الاعتقاد في القدرة على فهم المهمة وإنجازها وعلى الدافع للانخراط فيه.

وتتلخص أهمية الكفاءة الذاتية في أنها تحدد مستوى دافعية الفرد، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي. هذا ويؤثر مستوى الكفاءة الذاتية على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه ولا سيما أثناء مواجهة الضغوط (علي، ٢٠١٦).

ويذكر ساقن وانديانا (Sagone & Indiana, ٢٠١٧) أن المصدر الأكثر فعالية للكفاءة الذاتية يأتي عادة من تصورات الفرد لأدائه أو تجربة إتقانه للشيء المراد إنجازه، لأنه عندما ينظر المتعلم إلى نفسه على أنه ناجح في مهام مختلفة فإن إيمانه بقدراته يبدأ في الازدياد، ويمكن للمؤسسات التعليمية تسهيل تجربة إتقان المتعلمين من خلال تعزيز تحديات العمل وتوفير الفرص لتعلم مهارات جديدة وتطوير مهاراتهم الشخصية من خلال المهام المتعلقة بالقدرة على حل المشكلات ويمكن تنفيذ ذلك من خلال استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة.

وكشفت الدراسات والأبحاث أن المتعلمين الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية هم أكثر المتعلمين للقيام بمهام صعبة، في حين أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يشعرون بالتردد في التعامل مع التحديات وغالباً ما يختارون عدم الانخراط في المهام الصعبة (Su, 2018, Zheng, Liang, Tsai).

ويذكر بيلاي (Pillay et al, 2022) أنه يمكن لمؤسسات التعليم الاستفادة من المعلمين من خلال جلسات التطوير الشخصي لتحديد الأهداف ويمكن لهؤلاء المعلمين مساعدة المتعلمين في تنظيم أفكارهم وسلوكياتهم ومشاعرهم؛ لأن الكفاءة الذاتية تشير إلى القدرة على تطوير السلوك المخطط وممارسته وإدارته بمرونة من أجل تحقيق أهداف التعلم.

وهناك نماذج من الحياة الواقعية للطلاب يحتذوا بها، حيث عرض لهم نماذج حقيقية من الجيل الأول لرواد الأعمال الناجحين، وذلك من خلال التفاعل معهم وجها لوجه، فأدى ذلك إلى إحداث تأثير إيجابي على سلوكياتهم، فتعزيز نماذج الأدوار الناجحة ساهم في زيادة الكفاءة الذاتية لديهم، وركز هذا البحث بشكل كبير على تأثير كل من السمات الشخصية، التعليم، والنوع) وتم إعطاء أهمية كبيرة لدور رواد الاعمال وتأثيرهم على الطلاب (Murari & Patham, 2022).

وقد أشار كل من شانك وبيجاريس (Schunk & Pajares, 2009) إلى أهم العوامل المؤثرة في تنمية الكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي، وهي:

- الأسرة: إذ تشكل الأسرة محوراً فاعلاً في تحقيق الكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي من خلال التعزيز من الوالدين نحو التعلم، والاكتشاف لما يحيط حولهم، بالإضافة إلى توفير بيئة خصبة بالأنشطة التعليمية الإثارة وجذب انتباه أبنائهم.

- الأقران: لا شك أن دوراً هاماً يمكن أن يلعبه الأقران في تفكير واعتقاد الطلاب عن قدراتهم وذلك بما يقوم الأقران به من أدوار متنوعة ينعكس تأثيرها عليه، حيث يتسم الطلاب ذو المرحلة العمرية الأكبر بخبرة يصبح نموذج لتعلم الآخرين من أقرانهم، فهو يمثل نموذج تعلم اجتماعي يمكن مقارنته فيما بينهم.

- المدرسة: تشكل عاملاً رئيساً في انخفاض أو ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال عدة مؤشرات منها، توزيع الطلاب ضمن مستويات وفئات وفقاً لقدراتهم وتحصيلهم الأكاديمي؛ مما يقلل من المنافسة بين الطلاب الأقل تحصيلاً، وتحقيق للمهام.

#### خصائص الكفاءة الذاتية:

لا تتعلق الكفاءة الذاتية بمهارات محددة لدى الفرد، بل بالأفعال التي يمكن أن يقوم بها، حيث ذكر إبراهيم (٢٠١٩) الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية بأن لديهم ثقة كبيرة



بالنفس وإيمان بقدراتهم، ويتحملون المسؤولية والضغط بمجهود مرتفع وقدرة عالية، ويمتلكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين، أما الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية فإنهم يتعاملون مع المشكلات والمهام الصعبة بخجل، ومعدل الطموحات لديهم منخفض، ويصعب عليهم التغلب على الفشل والتهوؤ مرة أخرى.

ويضيف الصباغ (٢٠١٨) أنها توجد عدة مظاهر للكفاءة الذاتية يتصف بها الشخص ومنها: الثقة بالنفس وبالقدرات، والمثابرة، والقدرة على إنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين، والقدرة على تحمل المسؤولية وتقبلها، والبراعة في التعامل مع المواقف التقليدية.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

للکفاءة الذاتية أبعاد تتعلق بالسلوك، والمعرفة، والانفعالات تحددها قطاعي (٢٠١٢) في النقاط الآتية:

- الكفاءة الذاتية السلوكية: حيث يمكن تقييمها من خلال المهارات الاجتماعية، والسلوكية، وهي أفضل طريقة لتغيير السلوك من خلال التمارين للسلوك في مجال الاهتمام والتمارين الناجحة لمهارات جديدة أو قديمة في مواقف جديدة تقود إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية.

- الكفاءة الذاتية المعرفية: وتشير إلى إدراك الفرد حول قدرته على السيطرة على أفكاره، فعلى سبيل المثال تؤثر اهتمامات الفرد على أدائه وخاصة في السلوكيات المرغوبة والجديدة.

- الكفاءة الذاتية الانفعالية: وتشير إلى معتقدات الفرد حول أداء أفعال تؤثر على الحالة الانفعالية للفرد ومزاجه والإحساس بالكفاءة الذاتية الانفعالية.

وقد حدد باندورا (Bandura, 2006) ثلاثة أبعاد والتي بموجبها تتغير الكفاءة الذاتية وهي: دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويتعلق هذا المستوى بتعقيد وصعوبة المشكلة، وانتقال الكفاءة الذاتية من موقف سابق إلى موقف لاحق مشابه له، فالفرد عندما ينجح في إنجاز مهمة ما، فإنه يقوم بنفس الأداء في مواقف أخرى. ومدى قوة الكفاءة الذاتية من ضعفها، وذلك عند ملاحظة الفرد الأشخاص يقومون بمهمة ما بصعوبة، فإن ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة لا

تعيقه هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالنجاح عند أداء نفس المهمة، بينما ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة يحبط جراء هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالفشل عند أداء نفس المهمة.

أما إبراهيم (٢٠١٩) يرى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على سلوك الفرد من خلال أربعة نواحي هي: اختيار السلوك حيث يميل الفرد إلى اختيار المهام التي يشعر فيها بقدر عال من المنافسة والثقة والإنجاز، وكم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد. وحرصه على المثابرة ومواصلة الأداء. بالإضافة إلى أنماط التفكير وردود الأفعال فقد يفسر الفشل نتيجة إلى نقص الجهد أو عدم كفايته مما يدفعه لمزيد من النجاح.

تستنتج الباحثة مما سبق أن الكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الطالبة بقدرتها على تنفيذ السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج مرغوبة في مواقف معينة. تُعدُّ الكفاءة الذاتية عاملاً رئيساً في نجاح الطالبة، حيث تدفعها لبذل الجهد والمثابرة اللازمين لإتقان المهام وتحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم، حيث يعزز من دافعية الطالبة ويزيد من احتمالية تحقيقها للنجاح الأكاديمي والشخصي.

#### مقياس الكفاءة الذاتية:

تشير نظريات علم النفس بأن اعتقاد الفرد عن كفاءته الذاتية يتأثر به سلوكه من عدة جوانب الطريقة التي يختار بها المهام التي يتفاعل معها، وكمية الجهد المبذول لتحقيق المهام والأهداف، ومقدار التصدي للتحديات التي قد يواجهها.

بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية لها الأثر الكبير في تحصيل الفرد وتعلمه، فالفرد ينخرط بالنشاط الذي يعتقد مسبقاً بقدرته على تحقيق الإنجاز به على الرغم من قلة إمكانياته بذلك، وفي الوقت نفسه يتجنب النشاط الذي يشعره بالضعف، والإحباط في أدائه، كما وتؤثر في كل من الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي يستعملها الفرد لإنجاز المهام المعرفية. (Schunk, 1990) وأشار باندورا (Bandura, 2006) إلى كيفية قياس الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال ثلاثة جوانب:

- الجانب الأول: مقدار الكفاءة وتتمثل بالمقدار الذي يؤدي به المهام المختلفة طبقاً لسهولة أو صعوبتها، وتكون في شدة الوضوح لدى الفرد وفق مستوى الصعوبة.



- الجانب الثاني: العمومية وتمثل القدرة في إنجاز المهمة قياساً بنجاحه في مهام مماثلة للمهمة الحالية، وهنا ينتقل اعتقاد الفرد بكفاءته في موقف ناجح بموقف آخر مماثل له.

- الجانب الثالث: القوة ويمكن قياسها من خلال الجهد المبذول لمواجهة الموقف مرتبطة بخبراته ومدى ملاءمته، وتختلف من شخص لآخر. فكلما اعتقد الفرد بقوة كفاءته كان الأقدر في مواجهة التحديات لتحقيق أهدافه.

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية تدور حول إيمان المتعلم بقدرته على تحقيق مهام وأهداف محددة في مقرر العلوم، فالطلاب ذو الكفاءة الذاتية لديهم دوافع عالية وموجهون ذاتياً، ولديهم القدرة على التفكير والتنظيم الذاتي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ويثق الطلاب ذو الكفاءة الذاتية في قدرتهم على مواجهة التحديات والتغلب عليها، كما أنها مرتبطة بسلوك المتعلم وتؤثر بشكل مباشر فيه من خلال تأثيرها على الأهداف والنتائج المتوقعة، فالحالة النفسية للمتعلم وإدراكه للفرص المتاحة تتأثر بمجتمع التعلم ونوع الخبرة المكتسبة، فالمتعلم يستطيع أن يضبط سلوكه من خلال معتقداته عن ذاته، فامتلاكه للكفاءة الذاتية ترفع من قدرته على إنجاز الأعمال المؤكدة إليه وتؤثر في طريقة تفكيره وتعطيه روح المثابرة في إنجاز المهام الصعبة في المقررات الدراسية.

العلاقة بين شبكات التفكير البصري والكفاءة الذاتية:

تمثل شبكات التفكير البصري مخططات بصرية لتمثيل العلاقات المفاهيمية يقوم بها الطلاب لتساعدهم على تنمية التفكير ومواجهة المشكلات بصورة فردية أو جماعية، وتجعلهم أمام تحدي حقيقي أمام انفعالاتهم وإمكاناتهم الجسدية والعقلية والتي يستطيعون بموجبه أن يكونوا أكثر دراية في ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها، وحل صراعاتهم، واتخاذ قراراتهم، وجذب أقرانهم، والقدرة على قيادتهم حتى يصبحوا قادة فاعلين في مجتمعاتهم.

كما أن امتلاك الطلاب لمهارات التواصل والتعاطف وحل الصراع واتخاذ القرار وبناء وقيادة الفريق أثناء أداء الأنشطة المختلفة تجعلهم في قمة نجاحهم الأكاديمي مع تمكنهم من الانفعالات المناسبة لإمكاناتهم الجسدية والعقلية.

ويرى سبوريبور (Sabouripour, et al., ٢٠٢١) أن الكفاءة الذاتية عملية متصلة بالذات وتقود الإمكانيات البشرية وتحدث هذه العملية الذاتية داخل المجالات المعرفية والسلوكية للأداء

وتتأثر بشكل كبير بالعوامل المزاجية الفردية للمتعلم واستنادًا إلى العلاقة الإيجابية بين التأثير الإيجابي والكفاءة الذاتية الموجودة يمكن القول بأن المحاولات المبذولة لزيادة الكفاءة الذاتية يجب أن تنظر أولاً في زيادة التأثير الإيجابي، ويمكن تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال أربع طرق محددة تشتمل على خبرة الإتقان والخبرة غير المباشرة، الإقناع اللفظي، والحالة النفسية، ويستدل عليها من تصورات المتعلم لأدائه في المقررات الدراسية وخاصة في تعلم العلوم، فعندما يتوقع نجاحه يزداد إيمانه بقدراته المعرفية والمهارية، ويمكن لمؤسسات التعليم تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة.

وهذا ما تعمل عليه شبكات التفكير البصري بأشكالها المختلفة من ترتيب وتنظيم للمعرفة، وإثارة تفكير الطلاب ودافعيته أثناء عملية التعلم، وتشجعه على التخطيط السليم ومراقبه ذاته أثناء التعلم، وبالتالي تنمية الوظائف المعرفية والعمليات النمائية، وتنظيم الاستجابات العاطفية، والتفاعل الجيد مع الآخرين (الصقري، ٢٠٢٠).

ونستنتج مما سبق أن هناك علاقة بين شبكات التفكير البصري والكفاءة الذاتية حيث تساعد شبكات التفكير البصري على زيادة قدرة الطالبات على فهم الذات وتكوين صورة شاملة عنها ومعرفة دوافع سلوكها وتنمية إمكاناتها وتحقيق أهدافها؛ وبالتالي القدرة على تعديل سلوكياتها وكذلك تزداد قدرتها على فهم الآخرين ومعرفة دوافع سلوكياتهن وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، كما أن توظيف شبكات التفكير البصري في الأنشطة الجماعية من خلال مقرر العلوم، تسهم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، مثل: تحمل المسؤولية، التعاون، احترام وجهة نظر الطرف الآخر، حل المشكلات والصراعات التي تحدث بينهن، حيث تتفاعل الطالبات مع بعضهن في بيئة التعلم ويحدث بينهن تبادل للأفكار ويساعدن بعضهن ويكتسبن من خلالها مهارات التفاوض الفعال.

ونظرًا لأهمية شبكات التفكير البصري في التدريس، ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت دورها في تعزيز العملية التعليمية. ومن بين هذه الدراسات، دراسة الأنقر (٢٠١٧)، التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف التاسع. بينما سعت دراسة طه (٢٠١٨) إلى التعرف على أثر شبكات التفكير البصري التفاعلية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى



تلاميذ المرحلة الإعدادية. أما دراسة جبار (٢٠٢٠)، فقد ركزت على قياس أثر تدريس العلوم وفق برنامج قائم على شبكات التفكير البصري في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في بغداد. في حين تناولت دراسة الصقري (٢٠٢٠) فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر الصحة والنسوية. كما هدفت دراسة رسلان (٢٠٢٣) إلى الكشف عن فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

كما جاءت العديد من الدراسات لتنمية الكفاءة الذاتية باستخدام أساليب متنوعة مثل دراسة أحمد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التحليل التاريخي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة السيد (٢٠٢٢) والتي سعت إلى بناء برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس الرياضيات، وتحديد فاعليته في تنمية التفكير التأملي، والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، في جاءت دراسة سلامة (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية تدريس الأحياء باستخدام مدخل التصميم الشامل للتعلم في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها: تحديد مشكلة الدراسة وتدعيمها بناءً على نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على دور شبكات التفكير البصري والكفاءة الذاتية، وفي توجيه الخطوات الإجرائية للدراسة من خلال الاستفادة من منهجيات تصميم وبناء وضبط أدوات ومواد الدراسة التي تناولتها الأبحاث السابقة، كما استفادت في بناء البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري، وفي إبراز أهمية الكفاءة الذاتية كأحد المفاهيم التي ركزت عليها الدراسات السابقة وأوصت بتطويرها لتعزيز الأداء الأكاديمي والشخصي، وكذلك في تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية (السلوكية، المعرفية، والانفعالية) والعمل على تنميتها من خلال البرنامج التدريسي المقترح. والاستفادة من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي أثبتت فعاليتها في الدراسات السابقة، وتوفير إطار مرجعي لتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وقد تميزت الدراسة الحالية بتقديم برنامج تدريسي مبتكر يعتمد على استخدام شبكات التفكير البصري

لتنمية الكفاءة الذاتية، وهو جانب لم تتناوله الدراسات السابقة بشكل مباشر، مما يجعل هذه الدراسة ذات مساهمة علمية جديدة في مجال التعليم والتعلم.

### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) في إجراءات تطبيق البرنامج التدريسي من خلال التصميم القائم على استخدام مجموعتين متكافئتين، أحدهما تجريبية، وهي المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل لمعرفة تأثير هذا المتغير فيها، والأخرى ضابطة وهي المجموعة التي لا تتعرض للمتغير المستقل وتبقى تحت الظروف الطبيعية. وقد تم اختيار هذا التصميم لمناسبته طبيعة ومجتمع الدراسة، كما أن عينة الدراسة تسمح بوجود مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، والجدول (١) يوضح تصميم الدراسة وفق التصميم المتبع:

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

| القياس القبلي         | عينة البحث | طبيعة المعالجة                                                 | القياس البعدي         |
|-----------------------|------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------|
| مقياس الكفاءة الذاتية | التجريبية  | التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري.                         | مقياس الكفاءة الذاتية |
|                       | الضابطة    | التدريس باستخدام طريقة غير طريقة المجموعة التجريبية (المعتادة) |                       |

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث متوسط في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٦هـ) البالغ عددهن (٦٤٢) طالبة حسب احصائيات إدارة التعليم بالزلفي.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين من طالبات الصف الثالث متوسط بإحدى المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٦هـ)، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك من خلال:

- الاختيار العشوائي لمدرسة من المدارس المتوسطة الحكومية التابعة بمحافظة الزلفي للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٦هـ)، وقد وقع الاختيار على (المتوسطة الثانية).



- الاختيار العشوائي للفصلين الذين يمثلان مجموعات الدراسة من فصول الصف الثالث متوسط في المدرسة التي تم اختيارها عشوائياً.
- اختيار أحد الفصول ليمثل مجموعة الدراسة التجريبية وهو (ثالث متوسط / أ)، والآخر ليمثل مجموعة الدراسة الضابطة وهو (ثالث متوسط / ب)، والجدول (٢) يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

| المدرسة          | المجموعة  | الفصل          | عدد الطالبات |
|------------------|-----------|----------------|--------------|
| المتوسطة الثانية | التجريبية | ثالث متوسط / أ | ٢٤           |
|                  | الضابطة   | ثالث متوسط / ب | ٢٣           |
|                  | المجموع   |                | ٤٧           |

يتضح من جدول (٢) أن حجم عينة الدراسة (٤٧) طالبة، منهن (٢٤) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية، والتي تم تدريسها باستخدام شبكات التفكير البصري، و (٢٣) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة، والتي تم تدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس بالطريقة المعتادة. وقد تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة "التجريبية والضابطة" من خلال متوسطات أعمار الطالبات ومستوى تحصيلهن السابق، كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التجريب من خلال نتائج التطبيق القبلي لأداة الدراسة.

#### متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة في الآتي:

أولاً- المتغير المستقل: البرنامج التدريسي القائم على استخدام شبكات التفكير البصري.

ثانياً- المتغيرات التابعة: الكفاءة الذاتية.

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

واستلزم البرنامج إعداد ما يلي:

- دليل المعلمة لتطبيق وتنفيذ البرنامج التدريسي.
- دليل الطالبة، لمساعدة الطالبة على التعلم باستخدام شبكات التفكير البصري.
- بناء البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط.
- يعد البرنامج التدريسي دليل لمساعدة المعلمة على التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري، وقد بُني البرنامج وفقاً لما يلي:
- أولاً: تصميم البرنامج التدريسي.
- مصادر بناء البرنامج التدريسي:
- تعددت مصادر بناء البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري، ومنها:
- الدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التدريسية باستخدام شبكات التفكير البصري مثل: عبدالله وإبراهيم (٢٠٢٤)؛ ورسلان (٢٠٢٣)؛ والصقري (٢٠٢٠)؛ ودراسة طه (٢٠١٨)؛ ودراسة الأنقر (٢٠١٧).
- الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تنمية التفكير لدى المتعلم من خلال تفاعل المتعلم النشاط خلال الموقف التعليمي والذي يساعد المتعلم على تحديد نقاط القوة لديه وتعزيزها ونقاط الضعف لديه ومعالجتها.
- آراء المختصين في المجال التربوي والمناهج وطرق تدريس العلوم، وطبيعة مقرر العلوم للمرحلة المتوسطة، وكذلك الخصائص النمائية للمرحلة المتوسطة.
- وهدف الباحث من إعداد وتصميم هذا البرنامج إلى الآتي:
- إرشاد المعلمة إلى الطريقة الملائمة لتطبيق شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم.
- تحديد عدد الحصص المناسبة لكل وحدة.
- تحديد أهداف كل درس وصياغتها صياغة إجرائية.
- توضيح خطوات التدريس وفق شبكات التفكير البصري.



- توضيح استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لاستخدامها بجانب شبكات التفكير البصري.

- اقتراح التقنيات التعليمية المناسبة لشبكات التفكير البصري أثناء تنفيذ الدروس.

- تحديد أساليب وأدوات تقويم تعلم الطالبات.

فلسفة البرنامج التدريسي:

تقوم فلسفة البرنامج على استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس وحدة "طبيعة العلم وتغيرات الأرض" من كتاب العلوم للصف الثالث متوسط المستند على عدد من النظريات المعرفية منها نظرية أوزيل في التعلم ذي المعنى، والنظرية البنائية، وكذلك التعلم القائم على أبحاث الدماغ، وهذه النظريات تؤكد على أن التعليم لا بد أن يتسم بالسماوات التالية:

١. توظيف الخبرات السابقة للطلاب في المواقف التعليمية الجديدة، وربطها بالتعلم الجديد لمساعدتهم على بناء الخبرات الجديدة المكتسبة بشكل ينتج تعلماً متميزاً مدججاً بشكل سليم في البناء المعرفي.

٢. يرتبط بحياة الطلاب، وواقعهم، واحتياجاتهم، واهتماماتهم.

٣. الطلاب هم محور العملية التعليمية، والمعلم هو المرشد والموجه.

٤. التشجيع على العمل الجماعي بين الطلاب والعمل بروح الفريق.

٥. توفير بيئة تعليمية ثرية وجاذبة، مما يساعد على فهم المادة العلمية من خلال التفاعل القائم بين الطلاب وزملائهم وكذلك مع المعلم.

٦. تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو مقرر العلوم.

ثانياً: بناء البرنامج التدريسي:

لبناء البرنامج التدريسي بأسلوب علمي منهجي، اتبعت الباحثة نموذج كيمب الشامل لبرامج التعليم والتدريب (Kemb, 1985)، واختارت الباحثة هذا النموذج لأنه يتصف بالنظرة الشاملة التي تأخذ في الحسبان جميع العناصر الرئيسة في بناء البرامج وتصميمها وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف العام للبرنامج والذي تمثل في:

تنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

- تحديد خصائص المستهدفين

يستهدف البرنامج عينة من طالبات الصف الثالث متوسط، واللائي تتراوح أعمارهن ما بين (١٢-١٥) سنة. وقد تم مراعاة خصائص هذه المرحلة. والتي تتميز بالخصائص التالية كما ذكرها الشهري والغامدي (٢٠٢٤):

- الخصائص الجسدية: يبدأ البلوغ، وتغيرات جسدية سريعة.

- الخصائص المعرفية: الانتقال إلى التفكير المجرد والتشكيك في السلطة، واستكشاف الهوية.

- الخصائص الاجتماعية / العاطفية: البحث عن الاستقلال، وتكوين علاقات أقوى مع الأقران، وتجربة المشاعر المتزايدة.

- تحديد أهداف البرنامج التدريسي الفرعية:

بُني البرنامج التدريسي على مجموعة من الأهداف الفرعية التي تمت صياغتها في ضوء البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري، منها:

١. بناء الطالبة معرفتها بنفسها من خلال الأنشطة المتنوعة، والمساعدة في تمثيل المفاهيم العلمية، بالإضافة إلى التخطيط والتنظيم وعمل الروابط.

٢. استدعاء الطالبة خبراتها السابقة عند الحاجة وربطها بالخبرات الجديدة.

٣. المساهمة في تحقيق التعلم ذي المعنى على المدى الطويل، والمساعدة في حل المشكلات.

٤. تحليل الموقف التعليمي بطريقة تسهل للطالبة إدراك العلاقات بين هذه العناصر، أي تكون على وعي بتفكيرها ومعرفتها وكيف ومتى ولماذا تستخدم استراتيجية أو طريقة معينة دون غيرها لإنجاز مهمة معينة واستخدام هذا الوعي لضبط ما تقوم به.

٥. تنمية عملية ترميز بناء المعرفة وإعادة تمثيلها في الذاكرة، وزيادة مهارات التفكير العليا.

٦. تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالبات.

- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج التدريسي:



تمت الاستفادة من المحتوى العلمي لوحدة "طبيعة العلم وتغيرات الأرض" من كتاب العلوم للصف الثالث متوسط بما ينسجم مع مبادئ استخدام شبكات التفكير البصري، وقد اشتمل المحتوى العلمي للبرنامج التدريسي على الموضوعات التالية:

الدرس الأول: أسلوب العلم.

الدرس الثاني: عمل العلم.

الدرس الثالث: العلم والتقنية والمجتمع.

الدرس الرابع: الزلازل

الدرس الخامس: البراكين

الدرس السادس: الصفائح الأرضية وعلاقتها بالزلازل والبراكين.

- تحديد الخطة الزمنية في تنفيذ البرنامج التدريسي:

تم تطبيق البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لطالبات الثالث متوسط وفق الخطة الزمنية المقترحة في تصميم البرنامج التدريسي، وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريسي (٢٤) حصة دراسية، والجدول (٣) يوضح الخطة الزمنية.

جدول (٣) الخطة الزمنية للبرنامج التدريسي

| الوحدة      | الفصل        | الدرس                                       | عدد الحصص |
|-------------|--------------|---------------------------------------------|-----------|
| الأولى      | الفصل الأول  | أسلوب العلم                                 | ٤         |
|             |              | عمل العلم                                   | ٤         |
|             |              | العلم والتقنية والمجتمع                     | ٤         |
|             | الفصل الثاني | الزلازل                                     | ٤         |
|             |              | البراكين                                    | ٤         |
|             |              | الصفائح الأرضية وعلاقتها بالزلازل والبراكين | ٤         |
| مجموع الحصص |              |                                             | ٢٤        |

- تحديد الأنشطة وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج التدريسي:

روعي في تصميم الأنشطة التعليمية طبيعة العلوم وخصائص الفئة العمرية، وأن تكون بصورة تفاعل استخدام شبكات التفكير البصري، كما تم استخدام استراتيجيات تدريسية تناسب طبيعة

العلوم وشبكات التفكير البصري، ومن هذه الاستراتيجيات: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار وحل المشكلات، والتعلم الذاتي.

- الخدمات المساندة لتنفيذ البرنامج التدريسي:

لتحقيق أهداف البرنامج التدريسي المناسبة لشبكات التفكير البصري تم استخدام عدد من الوسائط والتطبيقات التعليمية التفاعلية، مثل:

١. المقاطع والفلاشات المرئية، عروض power point، والتجارب الافتراضية، بالإضافة إلى بعض البرمجيات والوسائط التحفيزية مثل برنامج الخرائط Xmind، برنامج الرسام، نماذج Google، Microsoft Forms، Nearpod.

٢. ألعاب تعليمية تفاعلية: مثل تطبيقات: Quizlet، Quizizz، Kahoot، Word Wall، Socrative، Tiny Tap، Class Dojo، Padlet، Wheel of names

- تقويم البرنامج التدريسي:

تم استخدام ثلاثة أساليب للتقويم وذلك للتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومدى تقدم الطالبات وتحقيق تلك الأهداف، وهي التقويم الابتدائي بداية كل درس، والتقويم التكويني أثناء عرض الدرس، والتقويم الختامي نهاية كل درس، كما تم التقويم قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعد الانتهاء منه، وهما التقويم القبلي والتقويم البعدي، وذلك بتطبيق أداة الدراسة (مقياس الكفاءة الذاتية).

دليل الطالبة:

صمم الدليل لمساعدة الطالبة على التعلم باستخدام شبكات التفكير البصري، كما يتضمن الأنشطة المرتكزة على شبكات التفكير البصري، وكان الهدف من إعداده وتصميمه الآتي:

١. إرشاد الطالبة إلى استخدام شبكات التفكير البصري في تعلم العلوم.

٢. زيادة فاعلية التعلم والتشويق نحو اكتساب وفهم المعلومات، وذلك لأن شبكات التفكير البصري تعتمد على استخدام المخ بشقية في وقت واحد.

٣. توضيح الأهداف المراد تحقيقها في كل درس من الدروس.

٤. تنفيذ أساليب التقويم.



### الصورة الأولى للبرنامج التدريسي:

قدمت البحوث والدراسات السابقة عدداً من المعايير اللازمة لبناء البرامج التدريسية، وقد تمت الاستفادة منها في الدراسة الحالية بهدف ضبط وتوحيد البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري، حيث بلغت (٤٥) معياراً مقسمة على عدة محاور، ويوضح الجدول (٤) عدد معايير كل محور:

جدول (٤) معايير بناء البرنامج التدريسي

| م | العنصر                                  | عدد المعايير |
|---|-----------------------------------------|--------------|
| ١ | معايير الإطار العام للبرنامج            | ٧            |
| ٢ | معايير الأهداف                          | ٥            |
| ٣ | معايير المحتوى العلمي                   | ٧            |
| ٤ | معايير طرق واستراتيجيات التدريس         | ٦            |
| ٥ | معايير الأنشطة (دليل الطالبة)           | ٧            |
| ٦ | معايير مصادر التعلم والتقنيات المستخدمة | ٦            |
| ٧ | معايير أساليب التقويم                   | ٣            |
| ٨ | معايير الإخراج الفني                    | ٤            |
|   | المجموع                                 | ٤٥           |

### ثالثاً: ضبط البرنامج التدريسي:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج التدريسي ودليل الطالبة، قامت الباحثة بعرضهما على عدد من المحكمين المختصين بلغ عددهم (٨) محكماً، وقد راعت الباحثة في اختيار المحكمين أن يكونوا من المختصين في المناهج وطرق التدريس وأكاديميين ومعلمي العلوم للتأكد من مدى تحقيقهما للمعايير المعدة لها وابداء ملحوظاتهم حولها.

وقد تم تحديد نسبة (٨٠٪) فأكثر محكماً مناسبة البرنامج التدريسي للتطبيق وذلك لزيادة درجة الصدق؛ استناداً لما ورد في الأدب التربوي الذي يؤكد على أنه إذا حصلت فقرة التحكيم على نسبة اتفاق بين المحكمين عالية بحيث لا تقل عن (٧٥٪) فإن معامل الصدق يعتبر مقبولاً (زيتون، ٢٠٠٧، ص ١٠٢).

رابعاً: الصورة النهائية للبرنامج التدريسي:

تم الأخذ بجميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، فيما يتعلق بأهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته وأساليب التقويم، وعليه أصبح محتوى البرنامج ودليل الطالبة في صورتيهما النهائية.

مقياس الكفاءة الذاتية.

تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية وفق الخطوات التالية:

- الهدف من مقياس الكفاءة الذاتية: قياس كفاءة طالبات الصف الثالث المتوسط الذاتية نتيجة مرورهن بدراسة البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري.

- صياغة مفردات مقياس الكفاءة الذاتية: اعتمدت الباحثة على عدد من المصادر عند إعداد مقياس الكفاءة الذاتية مثل: الأدبيات التربوية المرتبطة بالكفاءة الذاتية والدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الذاتية، والخصائص النمائية لطالبات المرحلة المتوسطة، وآراء بعض المختصين في قسم المناهج وطرق التدريس وعلم النفس. وقد تم صياغة المقياس في مجموعة من البنود المطلوبة من الطالبة إبداء الرأي فيها، وتدرجت الإجابة عنه وفق تدرج ليكرت أوافق بشدة، أوافق محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتكون المقياس من (٢٧) فقرة.

- الصورة الأولية لمقياس الكفاءة الذاتية: بلغ عدد بنود المقياس في الصورة الأولية (٢٧) بند، مع وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى، تضمنت الهدف من المقياس، وحث الطالبات على الإجابة عن جميع البنود وأن تكون الإجابة على الورقة نفسها.

- صدق المقياس: عُرض المقياس بعد إعداده في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملحوظاتهم حول المقياس، وعددهم (٨) محكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، بهدف التعرف على آرائهم حول المقياس من حيث مدى مناسبة كل فقرة للبعد الذي ينتمي إليه، مدى مناسبة ووضوح الفقرات لطالبة الصف الثالث متوسط، ومدى سلامة ووضوح ودقة صياغة كل فقرة لغوياً وعلمياً، وإضافة، أو حذف، أو تعديل، أو إبداء ملاحظات أخرى. وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات، من أبرزها: حذف العبارة رقم (٦)؛ وذلك لعدم ارتباطها المباشر بمفهوم الكفاءة الذاتية السلوكية، بالإضافة إلى ذلك تعديل



صياغة ثماني عبارات بهدف تحسين وضوحها ودقتها، وضمان توافقها مع الأهداف المحددة للمقياس، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين.

- التجريب الاستطلاعي للمقياس: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٢٢ طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط، وذلك لتحديد الآتي:

- ثبات مقياس الكفاءة الذاتية: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

| عدد الطالبات | عدد العبارات | معامل الثبات |
|--------------|--------------|--------------|
| ٢٢           | ٢٦           | ٠,٨٥٣        |

يتضح من الجدول (٥) أنَّ قيم معامل مقياس الكفاءة الذاتية هو (٠,٨٥٣) مما يدل على تميز المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- زمن مقياس الكفاءة الذاتية: تم تسجيل الزمن الذي استغرقت كل طالبة في الإجابة عن المقياس، حيث تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية في جلسة تعادل حصة دراسية واحدة، ومن ثم حساب المتوسط وتم تحديد الزمن المخصص للمقياس بـ (٤٠) دقيقة.

- الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية: تضمن المقياس في صورته النهائية على (٢٦) فقرة، وقد حددت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٦-١٣٠) درجة، أما زمن المقياس فقد حدد بـ (٤٠) دقيقة.

- التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية:

للتأكد من تجانس المجموعة الضابطة والتجريبية تم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط، وأظهرت النتائج أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مقياس الكفاءة الذاتية القبلي؛ أي أن المجموعة الضابطة والتجريبية متجانسة قبل التدخل التجريبي، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

### الأساليب الإحصائية:

- لتحليل الأدوات التي تم تطبيقها في هذه الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
  - التكرارات والنسب المئوية.
  - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
  - معامل ألفا كرونباخ (Alpha-cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة.
  - اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
  - مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لقياس حجم تأثير البرنامج التدريسي على تنمية الكفاءة الذاتية.
- نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المُتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الأول (اختبار فرض الدراسة الأول).

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، الذي نصّ على: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية السلوكية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟

قامت الباحثة بالتحقق من صحة فرض الدراسة، الذي نصّ على: لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم حساب مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي على تنمية الكفاءة الذاتية السلوكية ويوضح الجدول (٦) النتائج:



جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية البعدي

| أبعاد الكفاءة الذاتية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مربع إيتا ( $\eta^2$ ) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التأثير |
|-----------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|------------------------|-------------|---------------|---------|
| الكفاءة الذاتية       | ضابطة    | ٢٣    | ٢١,٢١           | ٧,٢٩٢             | ٤,٢٢٦    | ٠,٢٨٤                  | ٤٥          | ٠,٠٠٠         | كبير    |
| السلوكية              | تجريبية  | ٢٤    | ٢٩,٧٥           | ٦,٥٤٢             |          |                        |             |               |         |

تشير النتائج في جدول (٦) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية البعدي أعلى لصالح المجموعة التجريبية؛ ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث أظهرت قيم اختبار "ت" أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (٠,٠٥) مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية السلوكية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري في الدراسة وقبول الفرض البديل التالي "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية السلوكية البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

كما تشير النتائج أن قيم مربع إيتا ( $\eta^2$ ) لمقياس الكفاءة الذاتية السلوكية أعلى من (٠,١٤) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية السلوكية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

ثانياً: النتائج المُتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الثاني (اختبار فرض الدراسة الثاني)

للإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة، الذي نصّ على: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية المعرفية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟

قامت الباحثة بالتحقق من صحة فرض الدراسة، الذي نصّ على: لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم حساب مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي على تنمية الكفاءة الذاتية المعرفية ويوضح الجدول (٧) النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية البعدي

| أبعاد الكفاءة الذاتية    | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مربع إيتا (η <sup>2</sup> ) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التأثير |
|--------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------------------|-------------|---------------|---------|
| الكفاءة الذاتية المعرفية | ضابطة    | ٢٣    | ٢٥,٤٧٨          | ٢,٢١٣             | ٣,٣٧٤    | ٠,٢٠٢                       | ٤٥          | ٠,٠٠٢         | كبير    |
|                          | تجريبية  | ٢٤    | ٣٤,٧٠           | ٢,٦٣٤             |          |                             |             |               |         |

تشير النتائج في جدول (٧) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية البعدي أعلى لصالح المجموعة التجريبية؛ ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث أظهرت قيم اختبار "ت" أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (٠,٠٥) مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية المعرفية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري في الدراسة وقبول الفرض البديل التالي "يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية المعرفية البعدي لصالح المجموعة التجريبية".



كما تشير النتائج أن قيم مربع إيتا (2)  $\eta$  لمقياس الكفاءة الذاتية السلوكية أعلى من (١٤,٠) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية المعرفية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث (اختبار فرض الدراسة الثالث)

للإجابة عن السؤال الثالث في الدراسة، الذي نصّ على: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية الانفعالية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم؟

قامت الباحثة بالتحقق من صحة فرض الدراسة، الذي نصّ على: لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم حساب مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي على تنمية الكفاءة الذاتية الانفعالية ويوضح الجدول (٨) النتائج:

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية البعدي

| أبعاد الكفاءة الذاتية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مربع إيتا (2) $\eta$ | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التأثير |
|-----------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|----------------------|-------------|---------------|---------|
| الكفاءة الذاتية       | ضابطة    | ٢٣    | ٢٢,٣٩           | ٢,١٠              | ٤,٧١٠    | ٠,٣٣٠                | ٤٥          | ٠,٠٠٠         | كبير    |
| الانفعالية            | تجريبية  | ٢٤    | ٣٤,٢٩           | ١,٤٣٧             |          |                      |             |               |         |

تشير النتائج في جدول (٨) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية البعدي أعلى لصالح المجموعة التجريبية؛ ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي

درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث أظهرت قيم اختبار "ت" أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (٠,٠٥)، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرض الصفري في الدراسة وقبول الفرض البديل التالي "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

كما تشير النتائج أن قيم مربع إيتا (2  $\eta$ ) لمقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية أعلى من (٠,١٤) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية الانفعالية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة درجات المجموعتين في مقياس الكفاءة الذاتية البعدي

| أبعاد الكفاءة الذاتية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مربع إيتا (2 $\eta$ ) | درجة الحرية | مستوى الدلالة | التأثير |
|-----------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------------|-------------|---------------|---------|
| الأداة ككل            | ضابطة    | ٢٣    | ٦٩,٠٨           | ٤,٠٨٤             | ٦,٢٥٢    | ٠,٤٦٥                 | ٤٥          | ٠,٠٠٠         | كبير    |
|                       | تجريبية  | ٢٤    | ٩٨,٧٥           | ٢,٥٠٢             |          |                       |             |               |         |

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية ككل البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم حساب مربع إيتا؛ للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي على تنمية الكفاءة الذاتية. والجدول (٩) يوضح النتائج:

تشير النتائج في جدول (٩) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في مقياس الكفاءة الذاتية ككل البعدي أعلى لصالح المجموعة التجريبية؛ وبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في المقياس البعدي تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، حيث



أظهرت قيم اختبار "ت" أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (٠,٠٥) مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية). كما تشير النتائج أن قيم مربع إيتا (2) لمقياس الكفاءة الذاتية ككل أعلى من (٠,١٤) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رسلان (٢٠٢٣)؛ والصقري (٢٠٢٠)؛ وطه (٢٠١٨) والتي أكدت أن التدريس باستخدام شبكات التفكير البصري يعزز من الفهم العلمي لدى المتعلم، حيث تساعد في تنظيم المعلومات المعقدة. كما تعزز هذه الشبكات مهارات التفكير المختلفة، مما يمكن الطلاب من تحليل المعلومات بدلاً من حفظها. بالإضافة إلى تنمية الثقة بالذات من خلال تقديم نتائج مرئية للتقدم في التعلم.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سلامة (٢٠٢٣)؛ والسيد (٢٠٢٢)؛ وأحمد (٢٠٢١)، والتي أكدت إلى أهمية تنمية الكفاءة الذاتية في التدريس من خلال استراتيجيات فعالة وبرامج تدريسية، واستخدام أنشطة عملية تجريبية تتيح للطلاب الشعور بالنجاح عند تطبيق معرفتهم. كما أشارت إلى أن تعزيز التفكير الإيجابي يلعب دوراً حيوياً في زيادة الثقة بالذات، والشعور بالرضا للطلاب.

### مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج أن قيم مربع إيتا (2) لمقياس الكفاءة الذاتية ككل وأبعاده (الكفاءة الذاتية السلوكية، وكفاءة الذاتية المعرفية، والكفاءة الذاتية الانفعالية) أعلى من (٠,١٤) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري كبير؛ بالتالي فاعلية البرنامج التدريسي القائم على شبكات التفكير البصري لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم.

وُتُعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

١. ساعدت شبكات التفكير البصري، سواء في العمل الفردي أو الجماعي، على تعزيز الكفاءة الذاتية للطلّابات عبر تحسين تواصلهن العقلي والمعرفي وتبادل المعلومات. هذا التواصل جعل الطالبات يشعرن بقدرتهن على تحمل المسؤولية والمساهمة بفعالية في إنجاح الأنشطة التعليمية.
٢. أتاح استخدام شبكات التفكير البصري للطلّابات فرصة لتحمل مسؤولية تعلمهن من خلال تنفيذ الأنشطة بشكل مستقل، مما عزز شعورهن بالثقة في قدرتهن الذاتية ورفع مستوى إدراكهن لفاعليتهن في تحقيق الأهداف التعليمية.
٣. عززت المشاركة في إعداد شبكات التفكير البصري من ثقة الطالبات بأنفسهن، حيث أتيح لهن التعبير عن آرائهن ومشاعرهن بشكل حر. هذا الإبداع جعل الطالبات يشعرن بكفاءتهن الذاتية في القدرة على إنتاج أفكار مبتكرة وتنفيذها بنجاح.
٤. ساهم تدريب الطالبات على استراتيجيات شبكات التفكير البصري في تحسين قدرتهن على التحكم في انفعالاتهن وإدارة وقتهم بفعالية، مما زاد من شعورهن بالكفاءة الذاتية في مواجهة التحديات المختلفة.
٥. أدى استخدام شبكات التفكير البصري إلى تنمية مهارات القراءة، الكتابة، والتحدث بشكل متكامل، مما عزز شعور الطالبات بقدرتهن على التعبير عن أفكارهن بوضوح وتنظيمها بطريقة منهجية، وبالتالي زادت ثقتهم بكفاءتهن الذاتية في التواصل مع الآخرين.
٦. ساعدت شبكات التفكير البصري الطالبات على استخدام طرق منهجية لتحليل المشكلات وتحديد العلاقات بين الأفكار، مما عزز شعورهن بالثقة في قدرتهن على التفكير النقدي وحل المشكلات بطريقة فعالة.
٧. وفرت شبكات التفكير البصري بيئة داعمة للتعلم، حيث تعلمت الطالبات العمل بروح الفريق واحترام وجهات النظر المختلفة، مما ساهم في تحسين شعورهن بالكفاءة الذاتية في العمل ضمن مجموعات والتفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي.
٨. ساعد دمج المعرفة الجديدة مع خبرات الطالبات السابقة على تعزيز استيعابهن للمفاهيم العلمية وزيادة شعورهن بالكفاءة الذاتية في تطبيق ما تعلموه في حياتهن الأكاديمية والعملية.



٩. ساهمت شبكات التفكير البصري في مساعدة الطالبات على التعرف على نقاط قوتهن وضعفهن، وتحديد أهدافهن المستقبلية، ووضع خطط لتحقيقها، مما عزز شعورهن بالكفاءة الذاتية في إدارة حياتهن واتخاذ القرارات المناسبة.

### التوصيات:

- بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:
- تضمين شبكات التفكير البصري كاستراتيجية تعليمية أساسية في مقررات العلوم لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.
- توجيه اهتمام الباحثين لتنمية الكفاءة الذاتية في مقرر العلوم وغيره من مقررات التعليم العام.
- ربط المحتوى العلمي بالواقع الفعلي من خلال تصميم أنشطة متنوعة تعتمد على شبكات التفكير البصري لتعزيز التعاون الجماعي، تنظيم الأفكار، وحل المشكلات بطريقة إبداعية وفعالة.

### المقترحات:

- تقدم الدراسة عدداً من المقترحات البحثية، أبرزها:
- قياس أثر استخدام شبكات التفكير البصري على تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة ضمن مقررات العلوم.
- إجراء دراسة لتحليل محتوى مقرر العلوم للمرحلة المتوسطة، ومدى تضمينها أبعاد الكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسات للتحقق من فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية متغيرات أخرى سواء في مقرر العلوم أو غيره من المقررات.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، وائل سماح. (٢٠١٩). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين. المجلة العربية للتربية النوعية، (٧)، ٢٥-١١٤.
- أحمد، سارة. (٢٠٢١). فاعلية نموذج التعلم التفارغي في تنمية مهارات التحليل التاريخي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، ٨٦، ١٣١-١٦٩.
- الأنقر، نيفين رياض. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.
- بشاي، زكريا؛ وجابر، ضاوي. (٢٠١٧). استخدام نموذج التعليم التفارغي في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير الناقد والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣ (٤)، ١-٥٨.
- جبار، رسل سلام. (٢٠٢٠). أثر تدريس العلوم وفق برنامج قائم على شبكات التفكير البصري في التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية، (١٠٦)، ١٤٣-١٥٩.
- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٠٢٠). المؤتمر التاسع عشر للجمعية السعودية: تعزيز الشخصية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض. مسترجع من <https://gesten.ksu.edu.sa/ar/gesten19>.
- جنسن، إريك. (٢٠١٤). التعلم استناداً إلى الدماغ: النموذج الجديد للتدريس (ترجمة هشام محمد سلامة وحدي أحمد عبد العزيز). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحارثي، عبدالله فريح. (٢٠٢٤). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٣ (٤)، ٧٩٦-٨١٥.
- حسن، محمود محمد. (٢٠١٩). استخدام استراتيجية شبكات التفكير البصري ITN في الرياضيات لتنمية مهارات التفكير التأملية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالصف الثاني الإعدادي. دراسات في التعليم العالي، جامعة أسيوط - مركز تطوير التعليم الجامعي، ١ (١٥)، ١-٣٤.



- حميدة، شيماء سمير. (٢٠٢٤). استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التصميمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢٥(٢)، ١٤٤٠-١٤٨٦.
- رسلان، ياسر حسين. (٢٠٢٣). تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية باستخدام شبكات التفكير البصري. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧(١)، ٨٧٣-٩٢٠.
- زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- سلامة، مريم رزق. (٢٠٢٣). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام مدخل التصميم الشامل للتعلم UDL في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٧(١)، ٢٠٢-٢٢١.
- السيد، صباح عبدالله. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٥(٨)، ١٧٣-٢٢٣.
- الشهري، فاطمة عبدالله، و الغامدي، نوال غرم الله. (٢٠٢٤). الخصائص السيكموترية لمقياس السلوك المستدام لطلبة المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨(٧)، ٨٣٠-٩٦.
- الشواء، أحمد. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٣٠(٨)، ١٥٥٥-١٥٨٨.
- الصباغ، هدير جابر. (٢٠١٨). فاعلية الذات وعلاقتها بالاختيار المهني لمهنة التعليم لدى عينة من طلاب الدبلوم العام (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- الصقري، جواهر محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية الاستيعاب المفاهيمي بمقرر الصحة والنسوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- طه، محمد. (٢٠١٨). أثر شبكات التفكير البصري التفاعلية لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢(٢)، ٣٩٥-٤٢٨.
- عامر، طارق عبد الرؤوف؛ والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٦). التفكير البصري: مفهومه واستراتيجياته. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبدالغني، كريمة؛ ورشdan، سحر. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على نموذج كبلر للتصميم التحفيزي ARCS لتنمية التفكير المنتج والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان وقياس فاعليته. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٤٠، ٨٠-١٣٦.

عبدالله، منار؛ وإبراهيم، عبدالله. (٢٠٢٤). فعالية استخدام شبكات التفكير البصري لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري وعادات العقل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، القاهرة.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عفيفي، لبنى محمود. (٢٠١٣). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تنمية الاستقصاء العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١(١٤)، ٦٤٣-٦٦٢.

علي، زينب بدر. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٧٧، ١١٧-١٦٤.

عمار، محمد؛ القباني، عيد، وحامد، نجوان. (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

القري، محمد عمير. (٢٠٢٤). مدى علاقة الكفاءة الذاتية التعليمية بمستوى التحصيل الدراسي في المهارات الأساسية لمادة العلوم لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث متوسط بمدارس مكتب تعليم الفضيلة بجدة. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، ١٦، ١-٣١.

قطامي، فداء موفق. (٢٠١٢). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الأكاديمي. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

المؤتمر الدولي للهوية الوطنية. (٢٠٢٠). المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. جامعة شقراء. مسترجع من <https://apps.su.edu.sa/NationalConference/index.html>

محمد، آلاء؛ سليمان، سناء؛ وشوكت، عواطف. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي لتنمية درجة الذكاء الروحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لتحسين الكفاءة الذاتية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة.

محمد، فرج محمد؛ الأتربي، رضا محمد؛ سليمان، منى عيادة؛ وشاهين، أسامة محمد. (٢٠٢٤). فعالية برنامج قائم على استراتيجية سكامبر SCAMPER لتعزيز مهارات التفكير الابتكاري والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٧٧، ١٢٥-١٧٠.

مراد، سهام السيد. (٢٠١٦). أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس العلوم على تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥(٥)، ١٤٣-١٦٧.



### ترجمة المراجع العربية:

- Abdel-Ghani, K.; & Rashdan, S. (2023). A proposed program based on Keller's ARCS motivational design model to develop productive thinking and self-efficacy among a sample of students at the Faculty of Education, Helwan University, and measure its effectiveness. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 140, 80–136.
- Abdullah, M.; & Ibrahim, A. (2024). The effectiveness of using visual thinking networks to develop scientific concepts, visual thinking skills, and habits of mind among first-cycle basic education students (Unpublished master's thesis). Arab League University, Cairo.
- Afifi, L. M. (2013). The effect of using visual thinking networks on developing scientific inquiry skills in science among first-year preparatory students. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 1(14), 643–662.
- Ahmed, S. (2021). The effectiveness of the divergent learning model in developing historical analysis skills and self-efficacy among secondary school students. *Educational Journal*, 86, 131–169.
- Al-Anqar, N. R. (2017). The effectiveness of a proposed program based on using visual thinking networks in developing higher-order thinking skills in science among ninth-grade female students in Gaza (Unpublished master's thesis). Islamic University (Gaza), Palestine.
- Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Al-Obeikan Library.
- Al-Harthy, A. F. (2024). Self-regulated learning and its relationship to self-efficacy and problem-solving skills among middle school students in Taif Governorate. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 13(4), 796–815.
- Al-Qarni, M. A. (2024). The relationship between self-efficacy in learning and academic achievement in basic science skills among a sample of third-year secondary students at the Ministry of Education in Jeddah. *Journal of the International University of Science and Education*, 16, 1–31.
- Al-Sabbagh, H. J. (2018). Self-efficacy and its relationship to career choice for the teaching profession among a sample of general diploma students (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Helwan University, Egypt.
- Al-Sayed, S. A. (2022). The effectiveness of a proposed program based on transformative learning theory in teaching mathematics on developing reflective thinking and self-efficacy among secondary school students. *Journal of Mathematics Education*, 25(8), 173–223.
- Al-Shawa, A. (2016). Self-efficacy and its relationship to the psychological pressures faced by individuals in the Palestinian security institution. *An-Najah University Journal of Research - Humanities*, 30(8), 1555–1588.

- Al-Shahri, F. A., & Al-Ghamdi, N. G. (2024). Psychometric properties of the sustainable behavior scale for middle school students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(7), 83-96.
- Al-Suqri, J. M. (2020). The effectiveness of using visual thinking networks in developing conceptual understanding in the health and feminism course (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh.
- Ali, Z. B. (2016). The effectiveness of a proposed strategy based on self-regulation in improving self-efficacy, cognitive achievement, and attitudes toward self-regulated learning strategies among second-year secondary students. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, 77, 117-164.
- Amer, T. A.; & Al-Masri, I. E. (2016). *Visual thinking: Its concept and strategies*. Cairo: Arab Group for Training and Publishing.
- Ammar, M.; Al-Qubani, E.; & Hamed, N. (2011). *Visual thinking in the light of educational technology*. Alexandria: Dar Al-Jami'a Al-Jadida.
- Bishai, Z.; & Jaber, D. (2017). Using the divergent teaching model in teaching geometry to develop critical thinking skills and academic self-efficacy among middle school students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 33(4), 1-58.
- Hamida, S. S. (2024). Using project-based learning in developing design thinking skills and self-efficacy among mathematics students at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 125(2), 1440-1486.
- Hassan, M. M. (2019). Using the visual thinking networks (VTN) strategy in mathematics to develop reflective thinking skills among hearing-impaired students in the second preparatory grade. *Studies in Higher Education, Assiut University - Center for University Education Development*, 1(15), 1-34.
- Ibrahim, W. S. (2019). The effectiveness of Google educational applications in developing digital skills and self-efficacy among student teachers. *Al-Arab Journal of Quality Education*, (7), 25-114.
- Jabar, R. S. (2020). The impact of teaching science based on a program using visual thinking networks on academic achievement among second-year intermediate female students. *Journal of the Faculty of Basic Education, Al-Mustansiriya University - Faculty of Basic Education*, (106), 143-159.
- Jensen, E. (2014). *Brain-based learning: The new teaching model* (Translated by H. M. Salama & H. A. Abdel Aziz). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Mohamed, A.; Suleiman, S.; & Shawkat, A. (2023). The effectiveness of a training program in developing spiritual intelligence among preparatory school students to improve self-efficacy (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Cairo.
- Mohamed, F. M.; Al-Atrebi, R. M.; Suleiman, M. A.; & Shaheen, O. M. (2024). The effectiveness of a program based on the SCAMPER strategy to enhance innovative



- thinking skills and perceived self-efficacy among secondary school students. *Journal of Reading and Knowledge*, 277, 125–170.
- Murad, S. A. (2016). The effect of using thinking maps in teaching science on developing scientific awareness among fifth-grade female students. *International Journal of Specialized Educational Research*, 5(5), 143–167.
- Qatami, F. M. (2012). The relationship between perceived self-efficacy, metacognitive thinking, and academic achievement (Unpublished master's thesis). Faculty of Educational and Psychological Sciences, Arab Open University, Jordan.
- Raslan, Y. H. (2023). Developing some system thinking skills and attitudes toward science among primary school students using visual thinking networks. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(1), 873–920.
- Salama, M. R. (2023). The effectiveness of teaching biology using the Universal Design for Learning (UDL) approach in developing deep understanding and self-efficacy among secondary school students. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences*, 47(1), 121–202.
- Saudi Association for Educational and Psychological Sciences. (2020). The 19th conference of the Saudi Association: Enhancing the Saudi personality, King Saud University, Riyadh. Retrieved from <https://gesten.ksu.edu.sa/ar/gesten19>
- Taha, M. (2018). The effect of interactive visual thinking networks on developing conceptual understanding in science for preparatory stage students. *Journal of the Faculty of Education*, (2), 395–428.
- The International Conference on National Identity. (2020). The International Conference on National Identity in light of Saudi Arabia's Vision 2030. Shaqra University. Retrieved from <https://apps.su.edu.sa/NationalConference/index.html>
- Zaytoun, K. (2003). *Teaching: Its models and skills*. Cairo: Alam Al-Kutub.

### المراجع الأجنبية:

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Gramling, K., Sethares, K., & Longo, P. (2007). Using color visual networks to enhance concept and skill acquisition in nursing fundamentals. Paper presented at the Center for Teaching Excellence Interdepartmental Teaching Development Grant, November, 1-6.
- Kirbulut, Z. D. (2019). Exploring the relationship between metavariabls and self-efficacy in chemistry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 37-56.
- Longo, P. (2007). Causal links between color and cognition in visual thinking networks: Closing the gender gap in science achievement. Paper presented at the International Mind Brain and Education Society Conference, November 1-3, Fort Worth, Texas.
- Longo, P. J. (2001). What Happens to Student Learning When Color Is Added to a New Knowledge Representation Strategy? Implications from Visual Thinking Networking.
- Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing self-efficacy in teacher education students. *European Journal of Contemporary Education*.
- Müller, N. M., & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, 58, 1-11.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2008). Enhancing students' social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Murari, K., & Pathak, S. (2022). Impact of role models on self-efficacy and entrepreneurial intention on aviation management students. *Delhi Business Review*, 23(1), 43-56. <https://doi.org/10.51768/dbr.v23H.231202205>
- Pickett, K. (2015). The effects of Thinking Map instruction on written responses to writing prompts for fifth graders with specific learning disabilities. Graduate Programs in Education, Goucher College.
- Pillay, D., Nel, P., & van Zyl, E. (2022). Positive affect and resilience: Exploring the role of self-efficacy and self-regulation. A serial mediation model. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1913>
- Plough, J. M. (2010). Students using visual thinking to learn science in a web-based environment (Doctoral dissertation). Drexel University.
- Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in Psychology*, 12, 675645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675645>



- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2017). The relationship of positive affect with resilience and self-efficacy in life skills in Italian adolescents. *Psychology*, 8(13), 2226. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.813142>
- Saka, M., Bayram, H., & Kabapinar, F. (2016). The teaching processes of prospective science teachers with different levels of science-teaching self-efficacy belief. *Educational Science: Theory & Practice*, 16(3), 916–917.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68(1), 83–114. <https://doi.org/10.1111/lang.12270>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Shaima, U., & George, S. (2016). Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms. In S. Garvis & D. Pendergast (Eds.), *Asia Pacific perspectives on teacher self-efficacy* (pp. 37–51). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94->
- Su, Y., Zheng, C., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2018). Examining the relationship between English language learners' online self-regulation and their self-efficacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(3).



الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء في  
دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء  
هيئة التدريس

The Relative Contribution of the Green  
Leadership Traits in Supporting the Green  
Innovative Work Behavior of Faculty  
Members

إعداد

د. فيصل بن علي محمد الغامدي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة الباحة

**Dr. Faisal Ali Mohammed Alghamdi**

Associate Professor of Educational Administration and Planning

Department of Administration and Educational Planning - Faculty  
of Education - Al-Baha University

Email: fam.alghamdi@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-023-014



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٠٨ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٠ م

### المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة أُتبِع المنهج الوصفي المسحي في صورته الارتباطية، وتكوّنت العينة من (٣٩٣) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. كشفت النتائج عن توفر درجة عالية لكلٍ من: سمات القيادة الخضراء، وممارسة سلوك العمل الابتكاري الأخضر بمتوسطات حساسية بلغت (٣,٥٣ - ٣,٨١) على التوالي، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بينهما بلغت (٠,٨٦)، وتبيّن - كذلك - وجود فروق دالة إحصائية لسمات القيادة الخضراء، وممارسة سلوك العمل الابتكاري الأخضر وفقاً للرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ وأستاذ مشارك، وفروق لنوع الكلية لصالح الكليات العلمية، وفروق لعدد سنوات عمل بالجامعة لصالح الذين خبرتهم من (١٠) سنوات فأكثر ومن (٥) لأقل من ١٠ سنوات) مقابل الأقل من خمس سنوات. وكشفت النتائج - كذلك - عن إسهام ثلاث سمات - فقط - من إجمالي سمات القيادة الخضراء الستة في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث فسرت هذه السمات ما نسبته (٧٢٪) من التباين في المتغير التابع. وهذه السمات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة بنسبة (٤٣٪)، واحترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١٣٪)، وتوفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١١٪). وأوصت الدراسة بتبني أسلوب القيادة الخضراء في ممارسة القيادات الأكاديمية؛ لما ظهر لها من أثر عالٍ في تنمية سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة الخضراء؛ سلوك العمل الابتكاري الأخضر؛ أعضاء هيئة التدريس.

### Abstract

The aim of this study was to examine the relative contribution of green leadership traits among academic leaders at King Saud University in supporting green innovative work behavior among faculty members. To achieve the study's objectives, a descriptive correlational survey approach was adopted. The sample consisted of 393 faculty members selected using simple random sampling, with a questionnaire as the data collection tool. The results revealed a high degree of both green leadership traits and the practice of green innovative work behavior, with mean averages of 3.53 and 3.81 respectively. Additionally, a significant correlation of 0.86 was found between the two variables. Statistically significant differences were also found in green leadership traits and the practice of green innovative work behavior based on academic rank, favoring full professors and associate professors, as well as differences based on the type of college, with science colleges showing a stronger association. Furthermore, significant differences were observed in the number of years of experience at the university, with those having 10 years or more of experience and those with 5 to less than 10 years showing higher scores compared to those with less than five years. The results also revealed that three out of the six green leadership traits significantly contributed to supporting green innovative work behavior among faculty members at King Saud University. These three traits accounted for 72% of the variance in the dependent variable. The traits, in descending order of impact, were motivating faculty members to generate green ideas that consider the environment (43%), respecting faculty members' environmental beliefs (13%), and providing a clear environmental vision for faculty members (11%). The study recommended adopting green leadership practices among academic leaders, given its significant impact on fostering green innovative work behavior among faculty members.

**Keywords:** Green Leadership; Green Innovative Work Behavior; Faculty Members



## المقدمة

يُواجه عالمنا المعاصر تغيرات مناخية غير مسبوقة تسببت في عديد من الآثار الضارة على الطبيعة والإنسان، شملت: ارتفاع مستويات مياه البحر، والفيضانات، وموجات الحرارة المتزايدة، والجفاف، والتصحر، ونقص المياه، وغيرها من الظواهر البيئية المترابطة. وعلى الرغم من أن هناك عوامل طبيعية لها دور في التدهور البيئي، إلا إن تأثير الأنشطة الصناعية والزراعية الناتجة عن النشاط الإنساني هو الأكثر تأثيراً ووضوحاً. فبحسب التقارير الصادرة عن الهيئة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC)، فإن النشاط البشري قد أدى إلى ارتفاع درجة الحرارة العالمية بمقدار ١,١ درجة مئوية، مما يترتب عليه تأثيرات خطيرة على البيئة وصحة الإنسان (IPCC, 2021).

ولمواجهة هذه التحديات، عُقدت عديد من المؤتمرات الدولية والندوات العلمية وورش العمل؛ لتحديد أهداف التنمية المستدامة، واقتراح الإستراتيجيات، والمبادرات والمشاريع الرامية إلى المحافظة على البيئة. وتزامناً مع هذا الانتباه الدولي، وضعت الجمعية العامة للأمم المتحدة مجموعة أهداف للتنمية المستدامة في خطتها لعام ٢٠٣٠ لتغطي مجموعة واسعة من قضايا، بما فيها القضايا المتعلقة بالبيئة والمناخ (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠١٥). ومحلياً، أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بتحقيق أهداف الاستدامة البيئية ضمن رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠، من خلال إطلاق عديد من المبادرات، ومنها: مبادرة السعودية الخضراء، ومبادرة الشرق الأوسط الأخضر، ومبادرة البرنامج الوطني للتوعية والتنمية المستدامة "التوعية البيئية" لبناء مستقبل أخضر (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠٢٠). كما سعت معظم الجامعات السعودية للالتزام بمعايير البيئة الخضراء، وتحقيق مبادئ الاستدامة البيئية؛ لكونها إحدى الجهات التنفيذية المعنية بتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، بالإضافة إلى دورها الأساسي في نهضة المجتمع، وتحقيق التنمية فيه، من خلال نشر المعرفة وإنتاجها وتطويرها وتوظيفها؛ لحل مشكلات المجتمع.

وإيماناً بالدور الريادي الذي يمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم العالي في التصدي لتحديات البيئة المختلفة، فقد أصبحت مطالبة بتبني أنماط قيادية حديثة، قادرة على تعزيز الوعي البيئي، وتنمية سلوك العمل الابتكاري لدى الأفراد. وباستقراء الأدبيات ذات العلاقة بالتحول نحو الاستدامة البيئية، تؤكد عديد من الدراسات على أن القيادة الخضراء تمثل نهجاً قيادياً حديثاً،

يسعى إلى إلهام أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم؛ لتبني سلوكيات مبتكرة خضراء، تسهم في تحقيق أهداف الاستدامة؛ من خلال تعزيز التزامهم نحو القضايا البيئية، وزيادة وعيهم تجاهها (Chen et al., 2013; Cop et al., 2021; Liu & Wang, 2018; al., 2023). علاوة على ذلك، أظهرت نتائج دراسة (Kim et al., 2019) أن القادة الذين يتبنون نهجًا تحويليًا يساعدون في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التفكير بطرق ابتكارية وغير تقليدية؛ لحل القضايا البيئية. وفي دراسة لاستكشاف مميزات الابتكار الأخضر، أكدت دراسة Ahmed et al. (2023) أن القيادة الخضراء لها دور بارز في إنتاج مبادرات الابتكار الأخضر، والتي تُشكّل إحدى الدعائم الأساسية لتحقيق الاستدامة البيئية. وبالمثل، أكدت دراسة Singh et al. (2020) أن القيادة الخضراء تسهم في إنتاج الابتكار الأخضر الذي يعود بالنفع على سمعة المنظمة، ويتيح لها حل المشكلات البيئية بفعالية. وقد أشار Jamshed et al. (2022) إلى أن القائد الأخضر هو قائد تحويلي، يتمتع بقيم بيئية عالية، ويحفز مرؤوسيه على تبني السلوكيات والممارسات الصديقة للبيئة، ويشجعهم على الإبداع البيئي. كما أوضح وهب (Wahab, 2019) أن القيادة الخضراء قادرة على تمهيد الطريق لتعليم الأفراد أهمية حماية البيئة، والتصدي للتحديات المناخية. وأكدت دراسة Omarova and Jo (2022) أن القيادة الخضراء تؤثر - بشكل إيجابي - على سلوكيات الموظفين المؤيدة للبيئة.

من جهة أخرى، يُعدُّ السلوك الابتكاري الأخضر مدخلًا معاصرًا لتحقيق الاستدامة البيئية، كما يُنظر إليه بوصفه أداة لتحسين الأداء البيئي، وكسب الميزة التنافسية (Andersson et al., 2013). ويشير مفهوم السلوك الابتكاري الأخضر إلى سلوك الموظفين في طرح أفكار جديدة، أو تبني أساليب جديدة، أو تقديم تقنيات جديدة؛ لتحسين حماية البيئة، وتعزيز الابتكار الأخضر للمؤسسة (Maitlo et al., 2022; Li et al., 2019). ويرى Ganda (2017) و Paillé et al. (2013) أنه بالرغم من الجهود التي تبذلها العديد من المؤسسات لحماية البيئة، إلا إن مجرد إدراج الأهداف البيئية في إستراتيجيات تلك المؤسسات وسياساتها قد لا يضمن تنفيذ ممارسات مؤيدة للبيئة بشكل حقيقي؛ حيث إنه يجب أن يتم الجمع بين السلوك البيئي والابتكار؛ لتحقيق نتائج فعالة. فالابتكار يمكن أن يساعد في إيجاد حلول جديدة ومستدامة للتحديات البيئية، بينما السلوك البيئي يضمن أن تكون هذه الحلول جزءًا لا يتجزأ من ثقافة المؤسسة وعملياتها اليومية.



وبمعنى آخر، يجب أن تكون هناك جهود فعلية ومبتكرة، تتخطى مجرد التخطيط النظري؛ لتحقيق تأثير إيجابي على البيئة.

وفي مؤسسات التعليم العالي، يُعدُّ السلوك الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس من العناصر الأساسية؛ لتحقيق الاستدامة البيئية لتلك المؤسسات، حيث إنه يُسهم في تقليل الانبعاثات الكربونية، ويشجّع على استخدام الطاقة المتجددة، ما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية مستدامة (Chen et al, 2023). كما أشارت دراسة (Newaz et al. (2022 إلى أن السلوك الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس يعزز من وعي الطلاب بأهمية الاستدامة البيئية؛ حيث أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون ممارسات خضراء ويدمجونها في مناهجهم الدراسية يُسهمون في تعزيز المعرفة البيئية لدى الطلاب، ويدفعونهم نحو تبني السلوكيات الصديقة للبيئة.

إن قدرة المؤسسات - بما فيها مؤسسات التعليم العالي - على الابتكار البيئي يعتمد على أفرادها؛ بوصفهم مصدر توليد الأفكار، وتحقيقها على أرض الواقع. لذا يجب على تلك المؤسسات دفع الموظفين إلى سلوك العمل الابتكاري الأخضر، من خلال تهيئة الظروف المناسبة لذلك، مع الأخذ في الاعتبار العوامل السياقية المختلفة، ومن بينها نخط القيادة (Chen & Chang, 2013; Li et al., 2020; Srivastava., et al, 2020; Mittal & Dhar, 2016). ولمعالجة هذه الفجوة، تسعى الدراسة الحالية إلى تناول القيادة الخضراء، واختبار علاقتها بسلوك الابتكار الأخضر لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. ويتناغم هدف هذه الدراسة مع جهود المملكة العربية السعودية نحو حماية البيئة، وتحقيق الاستدامة الخضراء، ودعم الابتكارات في هذا المجال، مما يؤكد الحاجة إلى البحث عن طرق وأساليب لتحفيز الموظفين، وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات نحو تبني سلوكيات عمل أكثر ابتكارًا.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه العالم - اليوم - تحديات بيئية متزايدة، بما في ذلك تغيّر المناخ، وتدهور التنوع البيولوجي، وارتفاع مستويات تلوث الهواء والمياه، واستنزاف الموارد الطبيعية. وتُعدُّ القيادة الخضراء أحد الأساليب القيادية الفعالة، والداعمة للقضايا البيئية (Çop et al., 2021)؛ حيث لا يقتصر

دورها على وضع السياسات البيئية، وتنفيذ الممارسات الخضراء فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى إلهام الأفراد وتحفيزهم؛ لدعم تلك السياسات والممارسات، من خلال تقديم رؤى مُلهمة للقضايا البيئية، ودعمهم، وتشجيعهم على النظر للمشكلات البيئية من منظور مختلف، وتوليد الأفكار المبتكرة؛ لحل تلك المشكلات، وتطبيقها بشكل استباقي؛ لتحسين الأداء البيئي للمنظمة (Bano et al., 2022; Chen et al., 2014; Chen & Chang, 2013).

وعلى الرغم من أهمية السلوك الابتكاري الأخضر للموظفين كونه أحد مكونات عملية الاستدامة البيئية، ودور القيادة الخضراء في تعزيز هذا السلوك (Zhang & Rafiq, 2024)، إلا إن هناك نقصاً في الدراسات التي تتناول العلاقة بين القيادة الخضراء والسلوك الابتكاري الأخضر ضمن السياق الأكاديمي، خاصةً فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس. كما لم يتم العثور على أية دراسة سابقة تتناول علاقة القيادة الخضراء بالابتكار الأخضر في الجامعات السعودية على حد علم الباحث. وقد أشار (Shabeeb et al., 2023) إلى أن هناك نقصاً في الأبحاث التي تناولت الاستدامة الخضراء؛ كونه موضوعاً جديداً - نسبياً - في الجامعات السعودية. وأشارت - كذلك - عدد من الأبحاث إلى أن الدراسات المتعلقة بالابتكارات الصديقة للبيئة لا تزال في مراحلها الأولية (Appiah et al., 2023; Khanra et al., 2022). ولذلك، فإن الدراسة الحالية تبحث في علاقة القيادة الخضراء بالابتكار الأخضر في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما درجة توفر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ٢- ما درجة ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، من وجهة نظرهم؟
- ٣- هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توفر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود عند مستوى دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وفقاً للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة)؟



٤- هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لديهم عند مستوى دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وفقًا للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة)؟

٥- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين سمات القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر بجامعة الملك سعود؟

٦- ما درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس؟

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة - بشكل رئيس - إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين القيادة الخضراء والابتكار الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- التعرف على درجة توفر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات توفر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود التي تُعزى للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة).

- التعرف على درجة ممارسة سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، من وجهة نظرهم.

- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات توفر سلوك العمل الابتكاري الأخضر لديهم وفقًا للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة).

- الكشف عن العلاقة بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر بجامعة الملك سعود.

- الكشف عن درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء لدى القيادات الأكاديمية في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

### أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في تناولها مفهومي القيادة الخضراء والابتكار الأخضر، التي تُعد من الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية. وقد جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصيات عديد من المؤتمرات التي دعت إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القيادة الخضراء؛ كأسلوب قيادي ملهم، لديه القدرة على التأثير في الأتباع، ودفعهم لممارسة السلوك الابتكاري الأخضر، مما قد يسهم في سد هذه الفجوة البحثية. ومن المتوقع أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم والجامعات السعودية على فهم واقع كل من: القيادة الخضراء والسلوك الابتكار الأخضر، كما إنها تتيح فهمًا أفضل لدور القيادة الخضراء في تعزيز الابتكار الأخضر ودعمه، والذي - بدوره - سيُسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال تعزيز ممارسات البيئة المستدامة في قطاع التعليم.

### مصطلحات الدراسة:

القيادة الخضراء (Green Leadership):

يرى (Chen and Chang, 2022) et al. أن معظم الدراسات اعتمدت على وصف Chen and Chang (2013) للقيادة الخضراء، والذي يشير إلى أنها تُعبر عن سلوكيات القادة الذين يحفزون الرؤوسين؛ لتحقيق الأهداف البيئية؛ ويلهمونهم؛ لتحقيق أداء بيئي يتجاوز المستويات المتوقعة (Chen & Chang, 2013). وفي الدراسة الحالية، فإن القيادة الخضراء تشير إلى سلوك قيادي يمارسه القادة الأكاديميون بجامعة الملك سعود، يتميز بتقديم الدعم، والتحفيز، والرؤية الواضحة، والإلهام لأعضاء هيئة التدريس، لتحقيق الأهداف البيئية للجامعة. وفي هذا السياق، يعمل القادة على تعديل تصورات أعضاء هيئة التدريس ومعتقداتهم وأفكارهم بشأن القضايا البيئية، ويشجعونهم على طرح الأفكار ووجهات النظر؛ للإسهام الفعال في العمل الأخضر. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في مقياس القيادة الخضراء المعتمد لهذه الدراسة.



### سلوك الابتكار الأخضر (Green Innovation Behavior):

يشير Amores (٢٠١٤) إلى أن سلوك الابتكار الأخضر هو سلوك متعمد من الموظفين، يظهر في شكل أفكار مبتكرة في تصاميم أو عمليات أو طرق إنتاج منتجات جديدة أو مُحسَّنة داخل المنظمة؛ بهدف الحد من الضرر البيئي، وتحقيق التنمية المستدامة البيئية. ويُعرّف الباحث هذا المفهوم إجرائيًا بأنه: تقديم أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لأفكار أو مقترحات جديدة تتعلق بالمنتجات، أو الخدمات، أو العمليات، أو الأنظمة، أو التقنيات، أو الممارسات، أو الأساليب الإدارية والتنظيمية؛ للحد من المشكلات البيئية، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليه المستجيب في مقياس الابتكار الأخضر المعتمد لهذه الدراسة.

### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء لدى القيادات الأكاديمية في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.
- الحدود المكانية: جميع كليات جامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: طُبِّقت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون رتبة أستاذ مساعد فأعلى.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الاستبانة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: القيادة الخضراء:

غالبًا ما يشير الباحثون والمتخصصون إلى القيادة الخضراء بعدة مرادفات مثل: القيادة التحويلية الخضراء، أو القيادة البيئية، أو أسلوب قيادة التحول الأخضر، أو القيادة الصديقة للبيئة (Mansoor at al., 2021). وتركز القيادة الخضراء على سلوكيات القادة الذين يسعون على تعزيز

الأداء البيئي المستدام، وتُعرف القيادة الخضراء بأنها: نمط قيادي يتسم بالوعي البيئي والمعرفة بقضايا البيئة المحيطة، وتهدف إلى حماية البيئة والموارد الطبيعية، وتحقيق التنمية المستدامة (واعر، ٢٠٢١). وتُعرف - أيضاً - بأنها: صفة مميزة للقادة الذين يحفزون أتباعهم على تحقيق الأهداف التنظيمية المتعلقة بالبيئة، ويشجعوهم على تجاوز الأداء البيئي المتوقع (Chen et al., 2015). ووفقاً لتلك التعاريف، فإن القادة الخضراء يقومون بتنفيذ مجموعة من الممارسات؛ لتلبية متطلبات حماية البيئة، وتحقيق أعلى مستوى ممكن من الأداء البيئي، وتشمل تلك الممارسات، على سبيل المثال:

- تقديم رؤى واضحة، وأفكار جديدة، تحفز الأنواع على تبني السلوكيات المؤيدة للبيئة.
- تشجيع العاملين على اكتساب المعرفة المتعلقة بالأهداف البيئية التنظيمية، والمشاركة في الأنشطة الخضراء التي قد تؤدي إلى تحسين الأداء البيئي.
- تكوين فرق العمل الخضراء، وتزويدها بالتوجيه والدعم اللازم.
- إلهام التابعين للنظر في المشكلات البيئية بطرق مختلفة، ومعالجتها بوسائل مبتكرة، وكذلك تشجيعهم على نقد الممارسات البيئية لمؤسساتهم، وطرح الأسئلة والتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم بحرية، مع احترام هذه الآراء واستيعابها.
- بناء علاقات وثيقة مع العاملين؛ وذلك لتعزيز القيم البيئية لديهم، وإظهار اللطف والتعاطف، وفهم كل فرد من الفريق بطريقة فردية، إضافة لجهود القائد بتوصيل المفاهيم الأساسية لكل موظف، ومساعدتهم على بناء مهاراتهم البيئية باستمرار (Mittal & Dhar, 2016; Le & Lei, 2019; Robertson, 2018; Srour et al., 2020; Peng et al., 2020; Wang et al., 2018; Kura, 2016).

وتبرز أهمية القيادة الخضراء في قدرتها على تعزيز الوعي البيئي بين الموظفين؛ لحماية البيئة والموارد الطبيعية، والإسهام في تحقيق التنمية المستدامة (واعر، ٢٠٢١). وتتميز القيادة الخضراء - كذلك - بقدرتها على إقناع الموظفين بتفضيل الأهداف التنظيمية البيئية على مصالحهم الشخصية، مما يساهم في تحويل الثقافة التنظيمية نحو ممارسات أكثر استدامة ومسؤولية تجاه البيئة (Mittal & Dhar, 2016; Le & Lei, 2019). إن تبني هذا النمط القيادي يجعل قيادة الجهود التحويلية نحو الاستدامة البيئية مسؤولية جماعية؛ حيث يتشارك الجميع في العمل، وتحمل المسؤولية



نحو تحقيق أهداف الاستدامة البيئية، مع ضمان تنسيق الجهود، وتوزيع المسؤوليات؛ لتحقيق الأثر المرجو على البيئة (Parker & Collins, 2010). كما إن استخدام أسلوب القيادة الخضراء يسهل الابتكار الأخضر، من خلال التحفيز الفكري، وإلهام الموظفين باستكشاف القضايا البيئية، وتشجيعهم على التفكير في حل المشكلات البيئية بطرق جديدة وإبداعية (Begum et al., 2022).

#### المحور الثاني: السلوك الابتكاري الأخضر:

برز الاهتمام بالابتكار الأخضر بعدما أصبحت المؤسسات تسعى إلى دمج البعد البيئي في إستراتيجياتها وأنشطتها ووظائفها المختلفة. ويُعدُّ الابتكار الأخضر جزءًا من الابتكار بمفهومه الواسع؛ حيث يركز على تطوير منتجات، أو عمليات، أو خدمات جديدة، أو مُحسَّنة، تسهم في تحسن البيئة، وتقليل التأثيرات السلبية عليها. وبالتالي فإن الابتكار الأخضر يهدف - بشكل عام - إلى تحقيق الاستدامة البيئية، من خلال استخدام الموارد الطبيعية بشكل أكثر فعالية، وتقليل النفايات والانبعاثات، وتعزيز استخدام الطاقة المتجددة؛ لتحقيق توازن بين النمو الاقتصادي، والحفاظ على البيئة للأجيال الحالية والقادمة (Woo et al., 2014). وقد تناول هذا المصطلح من قِبَل الباحثين بمصطلحات مرادفة تستهدف المعنى نفسه، مثل: الابتكار البيئي، والابتكار الموالي للبيئة، والابتكار الإيكولوجي، والابتكار المستدام (Asadi et al., 2020).

لقد تعددت التعريفات التي صاغها الباحثون لتوضيح مفهوم السلوك الابتكاري الأخضر، ومنها ما أشار إليه Chen & Chang (٢٠١٣) بأنه: مجموعة من الأنشطة الإبداعية التي تتضمن تحسين الأداء البيئي، وإحداث تأثير إيجابي على البيئة، من خلال تطوير حلول مبتكرة وصديقة للبيئة. ويعرّفه Chen et al. (٢٠٢٠) بأنه: القدرة على التفكير الإبداعي، وتنفيذ الأفكار المبتكرة التي تقلل من التأثير السلبي على البيئة، وتدعم الاستدامة. ويرى Rennings (٢٠٠٠) أن السلوك الابتكاري الأخضر هو جزء من الابتكار المستدام، الذي يجمع بين الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في إطار الابتكار. كما يُعرّف على أنه: جميع الابتكارات التي تُسهم - بشكل مباشر أو غير مباشر - في تحسين حالة البيئة، وتجمع بين المنتجات أو الخدمات أو العمليات الجديدة التي تهدف إلى تقليل الآثار البيئية، وتحسين استخدام الموارد الطبيعية (Eiadat et al., 2008). كما عُرِف هذا المفهوم على أنه: ابتكار المنتج أو العملية أو الإدارة، وهو ما يؤدي

إلى انخفاض ملحوظ في الأعباء البيئية (De-Medeiros et al., 2018). ويرى Ma et al. (٢٠١٧) أنه: ابتكار عمليات وتقنيات وأنظمة ومنتجات جديدة أو معدلة؛ لتجنب الضرر البيئي أو تقليله. وأضاف Li et al. (٢٠١٧) بأنه: الابتكار في المنتجات، أو الخدمات، أو التقنيات، أو الهياكل التنظيمية، أو الأساليب الإدارية؛ لتحقيق التنمية المستدامة.

وتشير مراجعة الأدب السابق في السلوك الابتكاري الأخضر بأنه: عملية معقدة، تتضمن عدة جوانب مترابطة. كما يتضح وجود تباين بين الباحثين في تحديد أبعاد هذا السلوك؛ حيث تختلف التوجهات الأكاديمية تبعاً للإطار النظري المستخدم، والسياق الثقافي والتنظيمي الذي تتم فيه دراسة هذا السلوك (Guinot, et al., 2022; Oduro, et al., 2022). وتشير بعض الدراسات أن هذا السلوك يمكن تصنيفه كبعد واحد عند دراسته على المستوى الفردي؛ حيث يشمل جميع الأنشطة المرتبطة بتطوير الأفكار أو الحلول التي تدعم الاستدامة البيئية وتطبيقها، ويركز هذا البعد على كيفية إسهام الفرد في خلق حلول ابتكارية خضراء، أو تحسين الممارسات البيئية الحالية داخل المنظمة (إبراهيم، ٢٠٢٣؛ حليلة والأمين، ٢٠٢٠؛ Ma & Wang, 2024).

ومع ذلك، أشار بعض الباحثين إلى وجود أكثر من بُعد للسلوك الابتكاري الأخضر على المستوى الفردي، حيث أشار بعضهم إلى أنه يتضمن ثلاثة أبعاد: ١- ابتكار المنتجات الخضراء، ويظهر ذلك من خلال: إما إدخال تحسينات جديدة على منتجات حالية؛ لتكون أقل ضرراً على البيئة، أو تطوير منتجات جديدة أكثر ملاءمة للبيئة. من أمثلة ذلك: تصميم منتجات قابلة للتدوير، أو تمديد عمر المنتج، وتقليل الانبعاثات واستهلاك الطاقة في أثناء الاستعمال، وتقليل المكونات الضارة في بعض المنتجات. ٢- ابتكار العمليات الخضراء: ويتعلق بتحسين العمليات الإنتاجية والتشغيلية؛ لتكون أكثر كفاءة في استخدام الموارد وتقليل انبعاثات الكربون والنفايات. كما يمكن تنفيذ عمليات الابتكار الأخضر، من خلال تخفيض زمن العملية الإنتاجية. ٣- الابتكار التنظيمي الأخضر: ويتعلق بالهيكل الإداري والممارسات التنظيمية التي تدعم الابتكار البيئي، ويتضمن هذا تطوير إستراتيجيات وسياسات بيئية داخل المؤسسة تهدف إلى دمج الممارسات الصديقة للبيئة في جميع الأنشطة (Chang, 2011; Saunila et al., 2017; Chen et al., 2006). وقد أشارت معظم نتائج تلك الدراسات إلى أن هناك ترابطاً مرتفعاً بين هذه الأبعاد،



مما يدل على أن السلوك الابتكاري الأخضر يتبع بناء البُعد الواحد، وهو ما اعتمدته الدراسة الحالية.

وتبرز أهمية السلوك الابتكاري الأخضر في تعزيز الاستدامة البيئية؛ حيث يشجع السلوك الابتكاري الأخضر الأفراد على تبني ممارسات مستدامة، مثل: تحسين كفاءة استهلاك الموارد، وتقليل النفايات. وهذه السلوكيات تُسهم في تحقيق أهداف الاستدامة البيئية في المنظمة. كما يعمل على تحفيز الابتكار، من خلال تشجيع الأفراد على التفكير بطريقة مبتكرة وغير تقليدية للتحديات البيئية، مما يمكن - بدوره - المنظمات من أن تجد حلولاً جديدة للمشكلات البيئية المعقدة. بالإضافة إلى ذلك، يعمل السلوك الابتكاري الأخضر على تحسين السمعة المؤسسة؛ فالمنظمات التي تعزز السلوك الابتكاري الأخضر على المستوى الفردي غالباً ما تحصل على سمعة قوية في المجتمع، مما يعزز مكانتها بين منافسيها، ويساعد في جذب الموظفين الموهوبين، والعملاء المهتمين بالاستدامة (Garriga et al., 2013; Chang, 2011). ويضيف Saunila et al. (2017): أن الابتكار الأخضر يمكن أن يساعد المنظمات على تحقيق فوائد مالية تعزز قدرتها التنافسية، عن طريق: تخفيض التكاليف التشغيلية، أو الوصول إلى شريحة جديدة من العملاء المهتمين بالبيئة، بما يزيد من حصتها السوقية، أو الامتثال للقوانين والتشريعات الحكومية؛ لتجنب الغرامات والعقوبات.

#### المحور الثالث: العلاقة بين القيادة الخضراء والسلوك الابتكاري الأخضر:

تناولت عديد من الدراسات العلاقة بين القيادة الخضراء والسلوك الابتكاري الأخضر. ففي دراسة منهجية قام بها Arici et al. (2021) كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخضراء والابتكار والإبداع الأخضر في معظم الدراسات التي أُجريت على المنظمات باختلاف طبيعة الخدمات التي تُقدّمها. كما أظهرت النتائج أن هناك اهتمامًا متزايدًا بدراسة العلاقات السببية بين القيادة والابتكار والإبداع الأخضر، وأن الدول الآسيوية تهيمن على مجال الدراسة. وفي دراسة Ansari and Khan (2024) والتي أُجريت على الموظفين العاملين في قطاع الأدوية في باكستان، كشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية الخضراء وسلوك الموظفين المؤيد للبيئة.

وأظهرت نتائج دراسة (Lu et al. (2024 وجود تأثير إيجابي للقيادة التحويلية الخضراء على السلوك الإبداعي الأخضر لموظفي الضيافة، من خلال الدور الوسيط لتبادل المعرفة الخضراء، والدور المعتدل للرؤية المشتركة الخضراء، وأن القيادة التحويلية الخضراء تؤثر - بشكل كبير وإيجابي - على السلوك الإبداعي الأخضر لموظفي الخطوط الأمامية، من خلال تبادل المعرفة الخضراء. علاوة على ذلك، يعزز الدور الوسيط للرؤية المشتركة الخضراء العلاقة الارتباطية بين القيادة التحويلية الخضراء وتبادل المعرفة الخضراء والسلوك الإبداعي الأخضر، بحيث تكون الارتباطات أكثر قوة في المستويات العالية من الرؤية المشتركة الخضراء. وتبين الدراسة أهمية القيادة والرؤية المشتركة في تسهيل السلوك الإبداعي بين الموظفين. وفي دراسة (Murad and Li (2024 والتي هدفت إلى دراسة لاستكشاف تأثير القيادة الخضراء الشاملة على الإبداع الأخضر للموظفين، من خلال الدور الوسيط لكل من: الشغف الأخضر، والقدرة الاستيعابية الخضراء في إحدى شركات التصنيع في الصين. وكشفت الدراسة عن أن القيادة الخضراء والإبداع الأخضر أقل دراسة تجريبية في أدبيات الاستدامة. كما أظهرت النتائج - كذلك - أن القيادة الخضراء تؤثر - بشكل إيجابي ومهم - على الإبداع الأخضر للموظفين، اعتماداً على نظرية الإبداع التنظيمي. وناقشت دراسة (Ren et al. (2024 تأثير أسلوب القيادة على سلوك الموظفين المؤيد للبيئة، وتبين أن المنظمات الملتزمة بالاستدامة تؤثر - إلى حد كبير - على الأداء البيئي لموظفيها، وأن القيادة التحويلية الخضراء تمارس تأثيراً إيجابياً على الوعي البيئي للموظفين، مما يعزز - بدوره - الأداء البيئي. بالإضافة إلى ذلك، فإن التأثير الإيجابي غير المباشر للقيادة التحويلية الخضراء على الأداء البيئي من خلال الوعي البيئي يتضاءل بسبب الإرهاق العاطفي، ويكون أقوى عندما يكون مستوى الإرهاق العاطفي منخفضاً.

وبالجامعات، أشارت نتائج دراسة المشاقبة (٢٠٢٣) إلى وجود فجوة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم لجودة الخدمات التنظيمية بالجامعة الهاشمية بالأردن في ضوء محاور القيادة الخضراء، وقد يُعزى ذلك لقلة تبيّن أسلوب القيادة الخضراء. وبجامعة السلطان قابوس كشفت نتائج دراسة الغنوصي (٢٠٢٣) عن دور القيادة التحويلية كمتغير وسيط بين إدارة الموارد البشرية الخضراء والتنمية المستدامة. وهدفت دراسة (Sharabi et al. (2023 إلى التعرف على إسهام الجامعات السعودية في تحقيق الاستدامة في ضوء المبادرة الخضراء السعودية. وخلصت الدراسة إلى



أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لإنجاز الجامعات السعودية لأبعاد الاستدامة الخضراء كان مرتفعاً؛ نظراً لتوفر عدد من الممارسات الإدارية الإيجابية تجاه البيئة، شملت: تعزيز السلوك البيئي المستدام لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، من خلال الدورات التدريبية والأنشطة اللامنهجية، وتضمن مبادئ الاستدامة في وظائف الجامعات، والاستفادة من التجارب الناجحة للجامعات في مجال الاستدامة، وربط أهداف الجامعات السعودية مع أهداف خدمة المجتمع والتنمية البيئية، واستثمارها لرأس المال البشري والفكري وتسويقه محلياً وعالمياً؛ لتحقيق الاستدامة البيئية، إضافة إلى دعم الابتكار الأخضر؛ لتطوير تقنيات وعمليات مبتكرة وصديقة للبيئة. وأجرى Alenezi and ElRabbat (2024) دراسة هدفت إلى استكشاف دور القادة في الجامعات الحكومية السعودية في زيادة وعي موظفيهم بممارسات الإدارة الخضراء، والتحديات التي يواجهونها. وتبين وجود تأثير كبير لوعي الموظفين ومشاركتهم والعوامل التنظيمية في الإدارة الخضراء على مبادرات القيادة، بينما لم يتبين تأثير لمتغير الجنس.

وقدّمت Alghamdi (2024) إستراتيجية واحدة لتعزيز ريادة الأعمال المستدامة في الجامعات السعودية، من خلال الكشف عن دور إستراتيجية القيادة الخضراء في تعزيز ريادة الأعمال المستدامة في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة التربوية، وتبين أن القيادة الخضراء تركز على السياسات المؤيدة للبيئة، وتوفر مبادرات مستدامة، وتُحفّز المتابعين نحو بيئة خضراء، وتُحسّن من إبداعهم الأخضر المستدام، مثل: التدريب، التدريس، البحث والتطوير والابتكار، خدمة المجتمع، البنية التحتية والمعدات التعليمية، المعاملات الإدارية، التكنولوجيا، الصيانة والسلامة، وإدارة المخاطر. كما كشفت الدراسة عن أبرز ثلاث تحديات تواجه الجامعات السعودية في تنفيذ إستراتيجية القيادة الخضراء، وهي: التنظيم والإدارة، والمالية، والثقافة. وفي دراسة Ibrahim (2024) والتي هدفت إلى دراسة تأثير ممارسات التحول الأخضر في الجامعات السعودية على التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات حول ممارسات التحول الأخضر، والتنمية المستدامة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسات التحول الأخضر والتنمية المستدامة.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في صورته الارتباطية؛ كونه الأنسب لموضوع الدراسة الحالية؛ التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسات القيادة الخضراء والسلوك الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون رتبة: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد من الذكور والإناث بجامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦ هـ، والبالغ عددهم (٦٧٣٨) عضوًا، وفق الإحصاءات المتوفرة لدى عمادة الموارد البشرية بالجامعة.

عينة الدراسة:

تم الاعتماد على جدول (Krejcie and Morgan (1970) لتحديد العدد المناسب لأفراد عينة الدراسة، حيث أكد (Sekaran and Bougie (2016 أن هذا الجدول يُبسّط - بشكل كبير ومُناسب - اختيار عدد أفراد عينة الدراسة. وبناءً على هذا الجدول فإن العدد المناسب لأفراد العينة يُساوي (٣٦٣) فردًا، وبلغ عدد المشاركين (٣٩٣)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وهو عدد مناسب؛ لتحقيق أهداف الدراسة وفق مجتمعها، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا للبيانات الأولية.

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا للبيانات الأولية

| المتغيرات         | مستويات المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|-------------------|-----------------|-------|----------------|
| الجنس             | ذكر             | ٣٠٥   | ٪٧٧,٦          |
|                   | أنثى            | ٨٨    | ٪٢٢,٤          |
| نوع الكلية        | كليات علمية     | ١٠٥   | ٪٢٦,٧          |
|                   | كليات إنسانية   | ١٤٢   | ٪٣٦,١          |
|                   | كليات صحية      | ١٤٦   | ٪٣٧,٢          |
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ مساعد     | ٢٧٩   | ٪٧١,٠          |
|                   | أستاذ مشارك     | ٧١    | ٪١٨,١          |



| المتغيرات                  | مستويات المتغير          | العدد | النسبة المئوية |
|----------------------------|--------------------------|-------|----------------|
| عدد سنوات العمل في الجامعة | أستاذ                    | ٤٣    | ١٠,٩٪          |
|                            | أقل من خمس سنوات         | ٤٣    | ١٠,٩٪          |
|                            | من خمس لأقل من عشر سنوات | ٧١    | ١٨,١٪          |
|                            | من عشر سنوات فأكثر       | ٢٧٩   | ٧١٪            |
| المجموع                    |                          | ٣٩٣   | ١٠٠٪           |

يتبين من جدول (١) أن نسبة أفراد عينة الدراسة من الذكور (٧٧,٦٪)، ومن الإناث (٢٢,٤٪)، وكانت أعلى نسبة الاستجابات بحسب نوع الكلية من الكليات الصحية، بنسبة (٣٧,٢٪)، وأقلها من الكليات العلمية (٢٦,٧٪)، ومعظم الاستجابات من أعضاء هيئة التدريس على رتبة أستاذ مساعد (٧١٪)، بينما أقل الاستجابات كانت من رتبة أستاذ (١٠,٩٪)، وأعلى نسبة بحسب عدد سنوات العمل بالجامعة بالفئة من (١٠) سنوات فأكثر بنسبة (٧١٪)، وأقلها بالفئة الأقل من خمس سنوات (١٠,٩٪).

أداة الدراسة وتقنياتها:

تمّ بناء الاستبانة في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، من خلال مراجعة أدبيات الموضوع بالاستفادة من الاستبانات التي وردت بالدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر، خاصة الدراسات التي اعتمدت على المقياس الذي طوره (Chen & Chan, 2013) للقيادة الخضراء، وهو المقياس الذي اعتمدت عليه عديد من الدراسات، مثل: (عطا الله، ٢٠٢٤؛ أبو رية وآخرون، ٢٠٢٣؛ Song et al, 2023؛ Wang et al, 2018)، كما تم الاعتماد على مقياس (Hsu et al., 2016)؛ لقياس سمات السلوك الابتكاري الأخضر، وقد استخدمته عديد من الدراسات السابقة، كدراسة (Hsu et al., 2016; Newaz et al., 2022; Wu et al., 2023; Chen et al, 2020; Guinot et al., 2022; Oduro et al., 2022)، وقد تمّ تحديد الهدف من أداة الدراسة: وهو الكشف عن سمات القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر في جامعة الملك سعود، وقد تمّ تحديد (٦) عبارات لقياس سمات القيادة الخضراء، و (٩) لقياس سمات سلوك العمل الابتكاري الأخضر، وتمّ تدرج العبارات وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي حسب المقياس التالي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة،

منخفضة جدًا)، وتم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلي؛ للتأكد من الصدق والثبات.

مفتاح التصحيح للاستبانة:

للحكم على توفّر سمات القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (٤)، وبتقسيمه على عدد مستويات التقدير (٥)، كان ناتج القسمة = ٠,٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح معيار الحكم كما في الجدول (٢).

جدول (٢) معيار الحكم على توفّر سمات القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر

| القيادة الخضراء / سلوك العمل الابتكاري الأخضر | المتوسط                 |
|-----------------------------------------------|-------------------------|
| منخفضة جدًا                                   | من ١ إلى أقل من ١,٨٠    |
| منخفضة                                        | من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠ |
| متوسطة                                        | من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ |
| عالية                                         | من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ |
| عالية جدًا                                    | من ٤,٢٠ إلى ٥           |

وللتحقق من صدق الاستبانة اعتمدت الدراسة على طريقتين كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على (١٠) محكمين من أساتذة الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات الاستبانة، وتغطيتها جميع الأبعاد، والتأكد من سلامة الصياغة ووضوحها، وفي ضوء الآراء والملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون، تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، وأصبحت الاستبانة تتمتع بالصدق الظاهري.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج العينة المستهدفة بلغ عددهم (٣٠) عضواً، وتم حساب معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه العبارة في كل محور، ويوضح جدول (٣) معاملات ارتباط العبارات بالمحور الأول "توفّر سمات القيادة الخضراء"، وبالمحور الثاني "سلوك العمل الابتكاري الأخضر".



جدول (٣) معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور

| المحور الأول: توفّر سمات القيادة الخضراء |                |   | المحور الثاني: سلوك العمل الابتكاري الأخضر |   |                |
|------------------------------------------|----------------|---|--------------------------------------------|---|----------------|
| م                                        | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط                             | م | معامل الارتباط |
| ١                                        | **٠,٧٣         | ١ | **٠,٧٤                                     | ٧ | **٠,٧١         |
| ٢                                        | **٠,٨٠         | ٢ | **٠,٨٦                                     | ٨ | **٠,٦٧         |
| ٣                                        | **٠,٧٩         | ٣ | **٠,٨٣                                     | ٩ | **٠,٨٤         |
| ٤                                        | **٠,٥٥         | ٤ | **٠,٧٧                                     |   |                |
| ٥                                        | **٠,٧٦         | ٥ | **٠,٧٠                                     |   |                |
| ٦                                        | **٠,٦٥         | ٦ | **٠,٧٨                                     |   |                |

\*\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق (٣) أن معاملات ارتباط العبارات مع أبعادها بالاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط بالمحور الأول من (٠,٥٥ - ٠,٨٠)، وللمحور الثاني من (٠,٦٧ - ٠,٨٦)؛ مما يدل على ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)؛ للتأكد من مؤشر ثبات التجانس الداخلي، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات.

جدول (٤) معاملات ثبات الاستبانة بطريقة التجانس الداخلي كرونباخ ألفا

| المحاور                     | عدد العبارات | معامل ثبات كرونباخ ألفا |
|-----------------------------|--------------|-------------------------|
| توفّر سمات القيادة الخضراء  | ٦            | ٠,٨٢                    |
| سلوك العمل الابتكاري الأخضر | ٩            | ٠,٩١                    |
| جميع عبارات الاستبانة       | ١٥           | ٠,٩٣                    |

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيم معاملات مؤشر الثبات بطريقة ثبات التجانس الداخلي، حسب معادلة كرونباخ ألفا للاستبانة لجميع العبارات بالمحور الأول بلغ (٠,٨٢)، وللمحور الثاني (٠,٩١)؛ ولجميع العبارات (٠,٩٣)، مما يعني وجود درجة عالية من الثبات، وهي

قيم تزيد عن الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات (٠,٧٠)؛ مما يدل على تمتُّع الاستبانة بالثبات، وصلاحيتها للتطبيق.

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال الأول على: "ما درجة توفّر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لدرجات تقدير أفراد عينة الدّراسة لتوفّر سمات القيادة الخضراء، حيث تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم المتوسطات الحسابية، كما تتضح النتائج بالجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة لسمات القيادة الخضراء مرتبة تنازلياً

| م | العبارات                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|--------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|--------|
| ٦ | احترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس.                | ٣,٧٣            | ١,٠١              | ١      | عالية  |
| ١ | توفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس.                  | ٣,٥٥            | ١,٣٧              | ٢      | عالية  |
| ٢ | تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير الخطط البيئية.            | ٣,٥٢            | ١,٣٩              | ٣      | عالية  |
| ٥ | تحفيز أعضاء هيئة التدريس على مشاركة أفكارهم الخضراء.         | ٣,٥٠            | ١,٤٥              | ٤      | عالية  |
| ٣ | إلهام أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الأهداف البيئية.          | ٣,٤٦            | ١,٣٩              | ٥      | عالية  |
| ٤ | تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة. | ٣,٤٢            | ١,٣٦              | ٦      | عالية  |
|   | المتوسط العام للمحور                                         | ٣,٥٣            | ١,٢٦              |        | عالية  |

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لتوفّر سمات القيادة الخضراء كان "عالياً"؛ حيث بلغ (٣,٥٣)، وبانحراف معياري قدره (١,٢٦)، مما يدل على اختلاف تقدير أفراد عيّنة الدّراسة لدرجات توفّر سمات القيادة الخضراء؛ وقد يعزى ذلك إلى تنوع فئات أفراد العيّنة وخاصة ممن هم على رتبة أستاذ مساعد والذين يمثلون نسبة أكبر وعادة ما يكونوا حديثي التخرج



بعد حصولهم على الدرجة العلمية من جامعات عالمية لديها استقرار ووضوح لسمات القيادة الخضراء وهذا بدوره انعكس على استجاباتهم في ملاحظات الممارسات المرتبطة بذلك بالجامعة، كما قد يُعزى ذلك لاختلاف نوع الكلية، وعدد السنوات التي قضاها عضو هيئة التدريس بالجامعة. وربما يُعزى سبب ظهور هذه النتيجة بدرجة توفّر عالية إلى ملاحظة أعضاء هيئة التدريس لاهتمام القيادات بالجامعة بالجوانب البيئية؛ للمحافظة عليها كتشكيل اللجنة الدائمة للاستدامة البيئة والطاقة المتجددة بالقرار رقم ١٥٧١١٩/١٦/١ وتاريخ ١٤٤٥/٨/١هـ، وإنشاء كرسي أبحاث التغير المناخي وتنمية البيئة والغطاء النباتي، واستحداث إدارة خاصة بالاستدامة وتطوير البيئة؛ لتحقيق أهداف الجامعة في خلق بيئة صحية لطلابها وموظفيها وزوارها كافة في جميع أنحاء الحرم الجامعي والمدن الجامعية. كما قد يُعزى ذلك لإدراك أفراد الدّراسة للمظاهر الدالة على سمات القيادة الخضراء، مثل: اهتمام القيادات العليا بجامعة الملك سعود بإلهام أعضاء هيئة التدريس بالتخطيط لبيئة مستدامة، وتحفيزهم على التفكير الأخضر، ومشاركة تلك الأفكار. ومن الوقائع الدالة على تلك الممارسات تشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي في القضايا البيئية من خلال تمويل بعض الأبحاث العلمية البيئية، ومكافأة الأبحاث المتميزة والمنشورة في مجالات عالمية ذات معامل تأثير مرتفع، إضافة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في الأنشطة والفعاليات المختلفة داخل المدينة الجامعية وخارجها مثل حملات التشجير، وحملات تنظيف المتنزهات البرية، وحملات ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية. كما قامت كلية الهندسة على سبيل المثال بإقرار عدد من المقررات الدراسية في جميع برامجها الدراسية ذات علاقة بالبيئة واستدامتها والطاقة المتجددة كمقرر الهندسة والبيئة، ومقرر معالجة مياه الصرف، ومقرر مقدمة لإدارة النفايات الصلبة، ومقرر انتاج الهيدروجين. جميع تلك الممارسات من القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود أسهمت في تأصيل مفهوم الاستدامة البيئة والمحافظة عليها بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وجاءت العبارة: "احترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٣) بدرجة عالية، وبانحراف معياري (١,٠١). ويمكن أن يُعزى سبب ظهورها بدرجة عالية وبالرتبة الأولى؛ لحرص جامعة الملك سعود وإدراك المسؤولين فيها لأهمية احترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث إن احترام الذات يرتبط بالقيم والمعتقدات والمواقف، مما يسهم

في تعزيز السلوك الايجابي تجاه البيئة لديهم. وجاءت جميع العبارات الأخرى بدرجات عالية، وتراوحت موسطاتها الحسابية من: (٣,٥٥ - ٣,٤٢).

بينما جاءت العبارة: " تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة" بالرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وبدرجة تُوَفَّرُ "عالية". وبما إن اختلاف تقدير تلك العبارة بين أعضاء هيئة التدريس أسهم في ظهورها بالرتبة الأخيرة؛ حيث بلغت قيمة انحرافها المعياري (١,٣٦)، وهذا قد يُعزى إلى اختلاف الفرص الممكنة أمام أعضاء هيئة التدريس؛ نظرًا لاختلاف تخصصاتهم وكلياتهم؛ حيث تُعدُّ الاستدامة الخضراء ضمن الاهتمامات الأكاديمية والعلمية لدى بعضٍ منهم؛ كونها وثيقة الصلة بتخصصات العلوم الطبيعية مقارنة بالتخصصات الأخرى.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة عدد من الدراسات، مثل: دراسة ( Sharabi et al. 2023) والتي كشفت عن ارتفاع تقييمات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتحقيق أبعاد الاستدامة الخضراء؛ نظرًا لتوفر عدد من الممارسات الإدارية الإيجابية تجاه البيئة. وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسة (Alenezi and ElRabbat 2024)، ونتائج دراسة (Alghamdi 2024) التي كشفت عن تُوَفَّرُ ممارسات خضراء للقيادات بالجامعات السعودية بدرجة عالية. بينما اختلفت مع نتائج دراسة المشاقبة (٢٠٢٣) التي كشفت عن وجود فجوة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس وتوقعاتهم لجودة الخدمات التنظيمية بالجامعة الهاشمية بالأردن في ضوء محاور القيادة الخضراء؛ نظرًا لعدم تَبَيَّنَ أسلوب القيادة الخضراء.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال الثاني على: "ما درجة ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، من وجهة نظرهم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، لدرجات تقدير أفراد عينة الدراسة لتوفر سلوك العمل الابتكاري الأخضر، وقد تم ترتيبها تنازليًا وفقًا لقيم المتوسطات الحسابية، كما تتضح النتائج بالجدول (٦).



جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لسلوك العمل الابتكاري الأخضر مرتبة تنازلياً

| م | العبارات                                                                                | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|--------|
| ٩ | أدخل الأفكار المبتكرة في بيئة العمل بطريقة منهجية.                                      | ٤,٠٥            | ١,٠٦              | ١      | عالية  |
| ٦ | خلق الحماس للأفكار المبتكرة لدى رؤسائي في العمل.                                        | ٣,٩١            | ٠,٩٩              | ٢      | عالية  |
| ٤ | إعادة التفكير في الأفكار الخضراء الجديدة.                                               | ٣,٩٠            | ٠,٩٦              | ٣      | عالية  |
| ١ | البحث عن أساليب أو تقنيات أو أدوات عمل جديدة تسهم في المحافظة على البيئة وتقليل التلوث. | ٣,٨٧            | ١,٠٩              | ٤      | عالية  |
| ٥ | حشد الدعم للأفكار المبتكرة.                                                             | ٣,٨٥            | ١,٠٣              | ٥      | عالية  |
| ٨ | تحويل الأفكار المبتكرة إلى تطبيقات مفيدة على أرض الواقع.                                | ٣,٧٨            | ١,١١              | ٦      | عالية  |
| ٧ | كسب الموافقة على الأفكار المبتكرة.                                                      | ٣,٦٨            | ١,٠٨              | ٧      | عالية  |
| ٢ | ابتكار أفكار جديدة لتحقيق الأهداف البيئية.                                              | ٣,٦١            | ١,١٥              | ٨      | عالية  |
| ٣ | إيجاد حلول مبتكرة للمشكلات البيئية.                                                     | ٣,٦٠            | ١,٢٢              | ٩      | عالية  |
|   | المتوسط العام للمحور                                                                    | ٣,٨١            | ٠,٩٦              |        | عالية  |

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لتوفر سمات سلوك العمل الابتكاري الأخضر جاء بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٦)، وتراوحت الانحرافات المعيارية للأبعاد من (٠,٩٦-١,٢٢)، مما يدل على اختلاف تقدير أفراد عينة الدراسة لتوفر سلوك العمل الابتكاري الأخضر؛ نظراً لاختلاف نوع الكليات، وعدد سنوات العمل بالجامعة، والرتب الأكاديمية والمراكز القيادية لأفراد عينة الدراسة، والتي أسهمت في اختلاف تقدير توافرها. ويُعزى سبب ظهور هذه النتيجة بدرجة عالية لإدراك أفراد الدراسة للمظاهر الدالة على سمات سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس؛ لاهتمام الجامعة بثقافة الابتكار، ودعم أفكار أعضائها ومبادراتهم وتعزيزها؛ لتشكيل السلوك الابتكاري الأخضر، بما يسهم في تحقيق مستهدفات رؤية السعودية (٢٠٣٠)؛ فيما يخص أهداف الاستدامة البيئية، والمبادرات التي تبنتها الرؤية. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة (Newaz et al. 2022) التي بينت أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنون ممارسات خضراء، ويدمجونها في مناهجهم

الدراسية يُسهمون في تعزيز المعرفة البيئية لدى الطلاب، ويدفعونهم نحو تبني السلوكيات الصديقة للبيئة..

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال الثالث على: "هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو توفّر سمات القيادة الخضراء في سلوك القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود عند مستوى دلالة إحصائية  $\alpha \leq 0.05$  وفقاً للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بتقدير سمات القيادة الخضراء وفقاً للجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق وفقاً للرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة، كما يلي:

١. الفروق وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (٧) نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول توفّر سمات القيادة الخضراء وفقاً للجنس

| الجنس  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة    |
|--------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------|------------------|
| الذكور | ٣٠٥   | ٣,٥٠            | ١,٢٨              | ٣٩١          | ٠,٨١٨-   | ٠,٤١٤ (غير دالة) |
| الإناث | ٨٨    | ٣,٦٢            | ١,١٩              |              |          |                  |

يظهر الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير توفّر سمات القيادة الخضراء وفقاً للجنس؛ حيث بلغت قيمة اختبار ت  $(-0.818)$ ، ومستوى الدلالة الإحصائية  $(0.414)$ ، وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة  $(0.05)$ ، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير الذكور والإناث لتوفّر سمات القيادة الخضراء بجامعة الملك سعود، وربما يُعزى ذلك لتمائل المستجيبين واتفاقهم حول الممارسات التي تدل على توفّر سمات القيادة الخضراء بجامعة الملك سعود؛ ولكون جميع الأعضاء - وبغض النظر عن جنسهم -



يخضعون للسياسات التنظيمية نفسها، كما إنّ الإجراءات التي تتخذها إدارة الجامعات بمجال القيادة الخضراء مُدرّكة وملموسة من الجميع.

٢. الفروق وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدّراسة حول سمات القيادة الخضراء وفقاً لنوع الكلية والرتبة العلمية وعدد سنوات العمل في الجامعة

| المتغير                    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | مستوى الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| نوع الكلية                 | بين المجموعات  | ١٩,٦٢٧         | ٢            | ٩,٨١٤          | ٦,٣٣٠    | ٠,٠٠٢         |
|                            | داخل المجموعات | ٦٠٤,٦٧٠        | ٣٩٠          | ١,٥٥٠          |          |               |
|                            | المجموع الكلي  | ٦٢٤,٢٩٧        | ٣٩٢          |                |          |               |
| الرتبة العلمية             | بين المجموعات  | ١٦,٩٢          | ٢            | ٨,٤٦١          | ٨٩,٥٠٤   | ٠,٠٠٠         |
|                            | داخل المجموعات | ٣٦,٨٧          | ٣٩٠          | ٠,٠٩٤٥         |          |               |
|                            | المجموع الكلي  | ٥٣,٧٩          | ٣٩٢          |                |          |               |
| عدد سنوات العمل في الجامعة | بين المجموعات  | ٢٧٣,٣٦٠        | ٢            | ١٣٦,٦٨٠        | ١٥١,٨٩٤  | ٠,٠٠٠         |
|                            | داخل المجموعات | ٣٥٠,٩٣٧        | ٣٩٠          | ٠,٩٠٠          |          |               |
|                            | المجموع الكلي  | ٦٢٤,٢٩٧        | ٣٩٢          |                |          |               |

يُظهر الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة حول متوسطات تقدير توفّر سمات القيادة الخضراء بجامعة الملك سعود تُعزى لنوع الكلية وللرتبة الأكاديمية ولعدد سنوات العمل في الجامعة؛ حيث بلغت قيمة ف على التوالي: (٦,٣٣٠، ٨٩,٥٠٤، ١٥١,٨٩٤)، وكانت دلالتها الإحصائية تقلّ عن مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات تقدير توفّر سمات القيادة الخضراء بجامعة الملك سعود تُعزى لاختلاف نوع الكلية وللرتبة الأكاديمية ولعدد سنوات العمل في الجامعة. ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) كما تبين النتائج بجدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية سمات القيادة الخضراء التي تُعزى لمتغيرات نوع الكلية والرتبة العلمية وعدد سنوات العمل في الجامعة

| المجالات                   | المستويات               | المتوسط الحسابي | ١     | ٢    | ٣ |
|----------------------------|-------------------------|-----------------|-------|------|---|
| نوع الكلية                 | العلمية                 | ٣,٨٠            | -     | ٠,٥٥ | - |
|                            | الإنسانية               | ٣,٢٥            | -     | -    | - |
|                            | الصحية                  | ٣,٦٠            | -     | -    | - |
| الرتبة العلمية             | أستاذ مساعد             | ٣,٠٠            | -     | -    | - |
|                            | أستاذ مشارك             | ٤,٧٣            | *١,٧٣ | -    | - |
|                            | أستاذ                   | ٥,٠٠            | *١,٩٩ | -    | - |
| عدد سنوات العمل في الجامعة | أقل من خمس سنوات        | ٣,٠٠            | -     | -    | - |
|                            | من خمس سنوات لأقل من ١٠ | ٤,٧٠            | *١,٧٠ | -    | - |
|                            | من ١٠ سنوات فأكثر       | ٤,٨٩            | *١,٨٩ | -    | - |

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥  $\leq \alpha$ )

تُبيّن نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد الدّراسة وفقاً لمتغير نوع الكلية وجود فروق عند مستوى الدلالة (٠,٠٥  $\leq \alpha$ ) لصالح الكليات العلمية مقابل الإنسانية؛ وربما يُفسّر ذلك أنّ الفرص المتوفّرة لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية - بحكم تخصصاتهم الأقرب لموضوع الاستدامة البيئية الخضراء وللعلوم الطبيعية والبيئية فيها - أكثر من التخصصات بالكليات الإنسانية، كما يرتبط موضوع الاستدامة الخضراء بالتخصصات وبمجال البحوث التي يجريها الأعضاء بالكليات العلمية بدرجة أكثر من التخصصات الإنسانية. وأيضاً يُبيّن الجدول (٩) وجود فروق بالرتبة العلمية لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين مقابل الأساتذة المساعدين؛ بحكم أن معظم القيادات بالجامعة الذين يشغلون مواقع قيادية هم من هذه الرتب، سواء الذين يشغلونها حالياً، أو قد سبق لهم إشغالها، وبالتالي كان تقديرهم أعلى من نظرائهم على رتب أستاذ مساعد، والذين - غالباً - ما يقومون بالمهام التدريسية. كما تبيّن وجود فروق تُعزى لعدد سنوات العمل في الجامعة، وقد كانت لصالح الخبرات من (١٠) سنوات فأكثر ومن (٥ لأقل من ١٠) سنوات؛ مما يعني أنه كلما نمت سنوات الخبرة بالعمل بالجامعة توقّرت له فرص لمعرفة المظاهر الدالة



على تَبَيُّ القيادة الخضراء بالجامعة، ويكتسب خبرات معرفية ومهارية حول السياسات والإجراءات التي تتبعها الجامعة لتَبَيُّ القيادة الخضراء.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال الرابع على: "هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو درجة ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لديهم عند مستوى دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وفقاً للمتغيرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات لعمل بالجامعة)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بتقدير سمات السلوك الابتكاري الأخضر وفقاً للجنس، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق وفقاً للرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة، كما يلي:

١. الفروق وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (١٠) نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تَوَفُّر سمات السلوك الابتكاري الأخضر وفقاً للجنس

| الجنس  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة  |
|--------|-------|-----------------|-------------------|--------------|----------|----------------|
| الذكور | ٣٠٥   | ٣,٨٠            | ٠,٩٧              | ٣٩١          | ٠,٢٩٦-   | ٠,٧٦٨ غير دالة |
| الإناث | ٨٨    | ٣,٨٣            | ٠,٨٩              |              |          |                |

يُظْهِرُ الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (  $\alpha \leq ٠,٠٥$  ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لتقدير تَوَفُّر سمات السلوك الابتكاري الأخضر وفقاً للجنس؛ حيث بلغت قيمة اختبار ت (٠,٢٩٦-)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٧٦٨)، وهي قيمة تزيد عن مستوى الدلالة المحدد بالدراسة (٠,٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقدير الذكور والإناث لتَوَفُّر سمات السلوك الابتكاري الأخضر بجامعة الملك سعود؛ وربما يُعزى ذلك لتماثل إدراك الاعضاء - بغض النظر عن الجنس - لتشابه الممارسات التي يقومون بها بمجال السلوك الابتكاري الأخضر؛ ولكونهم يخضعون للسياسات التنظيمية نفسها.

٢. الفروق وفقاً للرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وعدد سنوات العمل بالجامعة.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول سمات السلوك الابتكاري الأخضر وفقاً لنوع الكلية والرتبة العلمية وعدد سنوات العمل في الجامعة.

| المتغير                    | مصدر التباين   | مجموع المربعات | مستوى الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف)  | مستوى الدلالة |
|----------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-----------|---------------|
| نوع الكلية                 | بين المجموعات  | ٤٦,٥٦٤         | ٢            | ٢٣,٢٨٢         | ٢٩,١٣٩    | ٠,٠٠٠         |
|                            | داخل المجموعات | ٣١١,٦٠٤        | ٣٩٠          | ٠,٧٩٩          |           |               |
|                            | المجموع الكلي  | ٣٥٨,١٦٧        | ٣٩٢          |                |           |               |
| الرتبة العلمية             | بين المجموعات  | ١٣٨,٣٨٧        | ٢            | ٦٩,١٩٤         | ١٢٢,٧٨٤   | ٠,٠٠٠         |
|                            | داخل المجموعات | ٢١٩,٧٨٠        | ٣٩٠          | ٠,٥٦٤          |           |               |
|                            | المجموع الكلي  | ٣٥٨,١٦٧        | ٣٩٢          |                |           |               |
| عدد سنوات العمل في الجامعة | بين المجموعات  | ٣,٠٨           | ٢            | ١,٥٤           | ٤٨,٥٨٠,٤٤ | ٠,٠٠٠٠        |
|                            | داخل المجموعات | ١٢,٣٦          | ٣٩٠          | ٠,٠٣١٧         |           |               |
|                            | المجموع الكلي  | ١٥,٤٤          | ٣٩٢          |                |           |               |

يُظهر الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0,05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تقدير توافر سمات السلوك الابتكاري الأخضر بجامعة الملك سعود تُعزى لنوع الكلية والرتبة الأكاديمية ولعدد سنوات العمل في الجامعة؛ حيث بلغت قيمة ف على التوالي: (٢٩,١٣٩، ١٢٢,٧٨٤، ٤٨,٥٨٠)، وكانت دلالتها الإحصائية تُقل عن مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطات تقدير توافر سمات السلوك الابتكاري الأخضر تُعزى لاختلاف نوع الكلية والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات العمل بالجامعة، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه بجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات الحاسوبية سمات السلوك الابتكاري الأخضر التي تُعزى لمتغيرات نوع الكلية والرتبة العلمية وعدد سنوات العمل في الجامع



| المجالات                   | المستويات               | المتوسط الحسابي | ١     | ٢     | ٣     |
|----------------------------|-------------------------|-----------------|-------|-------|-------|
| نوع الكلية                 | العلمية                 | ٤,٣٧            | -     | *٠,٨١ | *٠,٧٤ |
|                            | الإنسانية               | ٣,٥٦            | -     | -     | -     |
|                            | الصحية                  | ٣,٦٣            | -     | -     | -     |
| الرتبة العلمية             | أستاذ مساعد             | ٣,٤٣            | -     | -     | -     |
|                            | أستاذ مشارك             | ٤,٦٥            | *١,٢٢ | -     | -     |
|                            | أستاذ                   | ٤,٨٦            | *١,٤٣ | -     | -     |
| عدد سنوات العمل في الجامعة | أقل من خمس سنوات        | ٣,٤٠            | -     | -     | -     |
|                            | من خمس سنوات لأقل من ١٠ | ٤,٦٦            | *١,٢٦ | -     | -     |
|                            | من ١٠ سنوات فأكثر       | ٤,٨٧            | *١,٤٧ | -     | -     |

\* دالة عند مستوى (٠,٠٥ ≤ α)

بالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الكلية تبين وجود فروق عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≤ α) لصالح الكليات العلمية مقابل الإنسانية والصحية؛ وربما يُفسّر ذلك أنّ الفرص المتوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية للمشاركة في تقديم المبادرات والأفكار الإبداعية والابتكارية أكثر من فرص الأعضاء بالكليات الأخرى؛ بحكم امتلاكهم للمعرفة والمهارة بحسب طبيعة تخصصاتهم الأقرب لموضوع الاستدامة البيئية الخضراء وللعلوم الطبيعية مقارنة بالكليات الإنسانية والصحية، وأيضاً تبين وجود فروق بالرتبة العلمية لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين مقابل الأساتذة المساعدين؛ بحكم أن عضو هيئة التدريس على رتبة أستاذ مشارك وأستاذ ينتج عدداً أكبر من البحوث والدراسات بمجال عمله، والتي تعزز قدرته على المشاركة بالمبادرات والأفكار الإبداعية والابتكارية، ومعارفهم بالابتكار وإدارة الابتكارات التي وقّرتها لهم فرص إعدادهم للبحوث، مما يسهم في إدراك سمات السلوك الابتكاري بدرجة أعلى من نظرائهم من الأساتذة المساعدين. كما تبين وجود فروق تُعزى لعدد سنوات العمل في الجامعة، وقد كانت لصالح الخبراء من (١٠) سنوات فأكثر ومن (٥) لأقل من (١٠) سنوات؛ مما يعني أنه كلما نمت سنوات الخبرة بالعمل بالجامعة، توقّرت لعضو هيئة التدريس الفرص لمعرفة المظاهر الدالة على السلوك الابتكاري الأخضر بالجامعة، ويكتسب خبرات معرفية ومهارية حول سمات السلوك الابتكاري الأخضر.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال الخامس على: "هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر بجامعة الملك سعود؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر كما بجدول (١٣).

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر

| سلوك العمل الابتكاري الأخضر | -      |
|-----------------------------|--------|
| القيادة الخضراء             | ٠,٦٨** |

\*\* دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

تبيّن من نتائج جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر بلغت (٠,٦٨)، وهي دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، كما تدل نتائج تحليل الانحدار البسيط (Simple Linear Regression) على وجود تأثير لسمات القيادة الخضراء مجتمعة على سمات سلوك العمل الابتكاري الأخضر، ويوضح جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر من خلال القيادة الخضراء.

جدول (١٤) تحليل التباين للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر من خلال القيادة الخضراء

| مصادر التباين  | مجموع المربعات<br>Sum of Squares | درجات الحرية<br>df | متوسط المربعات<br>Mean Squares | قيمة (ف)<br>F | مستوى الدلالة<br>F-Sig | معامل التحديد<br>R2 |
|----------------|----------------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------|------------------------|---------------------|
| بين المجموعات  | ٢٦٢,٧٦٧                          | ١                  | ٢٦٢,٧٦٧                        | ١٠٧٦,٩٥١      | ٠,٠٠٠                  | ٠,٧٣                |
| داخل المجموعات | ٩٥,٤٠١                           | ٣٩١                | ٠,٢٤٤                          |               |                        |                     |
| التباين الكلي  | ٣٥٨,١٦٧                          | ٣٩٢                |                                |               |                        |                     |

يتبيّن من نتائج جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر من خلال سمات القيادة الخضراء، حيث بلغت قيمة (R2) (٠,٧٣)،



أي أن التغير في وحدة واحدة من سمات القيادة الخضراء يسهم بنسبة (٧٣٪) من التغير في سلوك العمل الابتكاري الأخضر، وأيضاً: إن ما نسبته (٧٣٪) من تغييرات درجات سلوك العمل الابتكاري الأخضر مسؤولة عنه القيادة الخضراء، بينما (٢٧٪) لعوامل أخرى، حيث يوضح جدول (١٥) معامل الانحدار البسيط لتأثير سمات القيادة الخضراء على سمات السلوك الابتكاري الأخضر.

جدول (١٥) معامل الانحدار البسيط لتأثير سمات القيادة الخضراء على سمات السلوك الابتكاري الأخضر

| مصدر الانحدار        | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معامل بيتا | ت ودالتها |
|----------------------|----------------|----------------|------------|-----------|
| الثابت               | ١,٥١٤          | ٠,٠٧٤          |            | **٢٠,٤٢٥  |
| سمات القيادة الخضراء | ٠,٦٤٩          | ٠,٠٢٠          | ٠,٨٥٧      | **٣٢,٨١٧  |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) أنه يمكن التنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر من خلال القيادة الخضراء، حيث  $Y = 1.514 + 0.65X$  وتشير (Y) للسلوك العمل الابتكاري الأخضر، و (X) يشير للقيادة الخضراء، ويمكن تفسير أسباب قوة العلاقة بين المتغيرين أن استخدام أسلوب القيادة الخضراء يسهل الابتكار الأخضر من خلال التحفيز الفكري، وإلهام الموظفين باستكشاف القضايا البيئية، وتشجيعهم على التفكير في حل المشكلات البيئية بطرق جديدة وإبداعية (Begum at al., 2022). كما تبين من المراجعة المنهجية التي أجراها (Arici et al. (2021 تأثير القيادة الخضراء على السلوك الابتكاري الأخضر، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Omarova and Jo (2022 التي تبين فيها أن القيادة الخضراء تؤثر - بشكل إيجابي - على سلوكيات الموظفين المؤيدة للبيئة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Ansari and Khan (2024 التي تبين فيها وجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية الخضراء وسلوك الموظفين المؤيد للبيئة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Ibrahim (2024 التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسات التحول الأخضر والتنمية المستدامة .

نتائج السؤال السادس ومناقشتها وتفسيرها:

نصّ السؤال السادس على: "ما درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس؟" وللكشف عن درجة الإسهام النسبي لسمات القيادة الخضراء في التنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر، فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بطريقة التحليل المتتابع أو المتدرج Stepwise، حيث كانت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرات (٠,٧٤)، وهي تُعدُّ نسبة مقبولة من التباين، وبلغت قيمة التباين المفسّر (٧٤٪). ويوضح جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار لسمات القيادة الخضراء للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر.

جدول (١٦) تحليل الانحدار المتعدد لسمات القيادة الخضراء للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري الأخضر

| مصدر الانحدار                                               | معامل الانحدار B | الخطأ المعياري St. Error | قيمة بيتا $\beta$ | قيمة (ت) ودلالاتها t |
|-------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|
| الثابت                                                      | ١,٤٧٧            | ٠,٠٩٥                    |                   | **١٥,٥٩٣             |
| تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة | ٠,٤٢٨            | ٠,٠٥٠                    | ٠,٦١٢             | **٨,٥٨٠              |
| احترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس                | ٠,١٢٧            | ٠,٠٣٧                    | ٠,١٣٤             | **٣,٤٣٧              |
| توفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس                  | ٠,١٠٩            | ٠,٠٤٨                    | ٠,١٥٦             | *٢,٢٨٧               |

\*\* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) \* دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٦) إسهام ثلاث سمات - فقط - من إجمالي السمات الستة للقيادة الخضراء، في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، حيث تم استبعاد السمات التي ليس لها تأثير معنوي في المتغير التابع: (سلوك العمل الابتكاري الأخضر)، والإبقاء على السمات التي لها تأثير، وهي: تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة بنسبة (٤٣٪)، واحترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١٣٪)، وتوفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١١٪). وهذه النتيجة



تدل على وجود إسهام نسبي دال إحصائيًا لسمات القيادة الخضراء الثلاثة في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؛ حيث جاءت قيم اختبار (ت) لجميع هذه السمات دالة.

وقد يُعزى سبب هذا التأثير إلى أنه عندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بالتقدير والتشجيع لتقديم أفكارهم الإبداعية في سياق بيئي، فإن ذلك يحفزهم على الإسهام - بفعالية - في الابتكار الأخضر، وهذا - بدوره - يشير إلى أن الحافز الشخصي يعزز الإبداع والابتكار، خاصة عندما يكون مُوجَّهًا نحو قضية ذات أهمية، مثل: الاستدامة البيئية. وهذا ما عملت عليه القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود؛ حيث أطلقت ودعمت عددًا من المبادرات؛ لتشجيع أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم على مزيد من التميز والإبداع والتنافس في المجال البحثي العلمي، مثل: جائزة التميز العلمي باسم الجامعة، وبرنامج مشاركة أعضاء هيئة تدريس في مجموعات بحثية دولية متميزة في جامعات عالمية مرموقة، ومكافآت النشر العلمي النوعي. كما إن احترام المعتقدات البيئية يعزز من التقدير الذاتي والثقة بين القادة وأعضاء هيئة التدريس، مما يدعم بيئة تعاونية؛ فعندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بأن معتقداتهم البيئية تُحترم، فإنهم يكونون أكثر استعدادًا للتفاعل بشكل إيجابي، وتطوير سلوكيات خضراء مبتكرة. وهذه السمة تسلط الضوء على أهمية القيم المشتركة، والتفاهم المتبادل بين القيادة والعاملين. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود رؤية بيئية واضحة يُعدُّ عنصرًا أساسيًا لتوجيه الجهود، وتحقيق أهداف بيئية مشتركة. فالقادة الذين ينقلون رؤية بيئية واضحة ومُلهممة يسهلون لأعضاء هيئة التدريس العمل نحو الابتكار الأخضر؛ لأنهم يفهمون الأهداف، ويشعرون بالانتماء إليها. وهذه الرؤية تساعد في توجيه الابتكار بطريقة تتماشى مع الأولويات المؤسسية لجامعة الملك سعود.

وبشكل عام، تبدو هذه النتيجة منطقية ومتسقة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة حول دور القيادة الخضراء في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر؛ حيث أكدت نتائج عديد من الدراسات على تأثير السلوك الابتكاري الأخضر بنمط القيادة التحويلية والتشاركية (Chen & Chang, 2013; Li et al., 2020; Srivastava., et al, 2020; Mittal & Dhar, 2016; Çop et al., 2021 ; Ren et al., 2024).

## خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بحثت الدراسة الأهمية النسبية للقيادة الخضراء في دعم ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. توفّر سمات القيادة الخضراء في سلوكيات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك سعود بدرجة عالية.

٢. ممارسة العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية.

٣. وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الخضراء وسلوك العمل الابتكاري الأخضر، وهذا - بدوره - يمثل مبررًا لأهمية تبني هذا النمط القيادي المعاصر؛ للإسهام في خلق بيئة عمل إيجابية تدعم الابتكار البيئي، مما يعزز القدرة التنافسية للجامعات السعودية في هذا المجال.

٤. إسهام ثلاث سمات من إجمالي السمات الستة للقيادة الخضراء، في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وهي: تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة بنسبة (٤٣٪)، واحترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١٣٪)، وتوفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس بنسبة (١١٪). وهذه النتيجة تدل على وجود إسهام نسبي دال إحصائيًا لسمات القيادة الخضراء الثلاثة في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

## واستنادًا إلى هذه النتائج والمراجعة للأدب السابق؛ تُوصي الدراسة بما يلي:

١. تبني الجامعات السعودية أسلوب القيادة الخضراء ضمن خططها الإستراتيجية؛ لكونه مدخلًا حديثًا لتحقيق النمو والاستدامة البيئية.

٢. تعزيز قدرات القيادات الجامعية ومهاراتهم ومعارفهم، وتطويرها بشكل أكبر فيما يتعلق بالقيادة الخضراء المستدامة، من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال القيادة، وحضور حلقات النقاش، بما يساهم في تنمية سلوك العمل الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وجميع الموظفين، وتحقيق تطلعات الجامعات في تحقيق مستهدفات الرؤية الخضراء للسعودية.

٣. تحفيز أعضاء هيئة التدريس، وتحديدًا بالكليات الإنسانية على المشاركة في تقديم الأفكار والمبادرات الابتكارية الخضراء.



٤. نشر ثقافة الابتكار الأخضر بين جميع منسوبي الجامعة من خلال إنشاء جوائز للابتكار، والاحتفال بإنجازات الموظفين؛ وتشجيعهم على مشاركة تجاربهم وممارساتهم في مجال الابتكار الأخضر؛ بما يسهم في خلق جو إيجابي ومُلهِم داخل الجامعات.

كما يرى الباحث أهمية توسيع الدراسة الحالية من خلال إجراء دراسات مستقبلية على النحو التالي:

- دراسات شبة تجريبية قائمة على برامج تدريبية تستهدف تمكين القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي من سمات القيادة الخضراء الثلاثة المحددة في هذه الدراسة، وهي: تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تقديم أفكار خضراء تراعي البيئة، واحترام المعتقدات البيئية لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير رؤية بيئية واضحة لأعضاء هيئة التدريس والتعرف على فاعلية هذه البرامج وأثرها في تعزيز سلوك العمل الابتكاري الأخضر لأعضاء هيئة التدريس.

- دراسات تكشف عن أثر الأساليب القيادية الأخرى في دعم ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك العمل الابتكاري الأخضر.

- دراسات تستهدف الكشف عن أثر سمات القيادة الخضراء في دعم سلوك العمل الابتكاري الأخضر من وجهة نظر عينات أخرى مثل الطلاب.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، منى محمد سيد. (٢٠٢٣). نموذج مقترح لمسببات ونتائج السلوك الأخضر للموظف: دراسة تطبيقية في شركات الاستثمار الصناعي السعودي. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ٢٥(٣)، ٣٩٩-٤٤٣.
- أبو رية، مروة جمال، وأبو زيد، رضا محمود، وحشاد، محمد عزت. (٢٠٢٣). أثر القيادة التحويلية الخضراء على إدارة الموارد البشرية الخضراء في المؤسسات السياحية والفندقية. *مجلة كلية السياحة والفنادق بجامعة مدينة السادات*، ٧(٢/٢)، ٧٢-٩٥.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة. (٢٥-٢٧ سبتمبر ٢٠١٥)، تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠. مؤتمر قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.
- حليمة، بن سعيد، والأمين، جبلي محمد. (٢٠٢٠). تجربة كوريا الجنوبية في تبني السلوك الأخضر وانعكاسها على التنمية المستدامة. *مجلة التنظيم والعمل*، ٩(١)، ١٠٢-١١٦.
- عطا الله، هبه كمال القصبي (٢٠٢٤). أثر القيادة التحويلية الخضراء على الميزة التنافسية: تحليل الدور الوسيط للابتكار الأخضر: دراسة تطبيقية على شركات الغزل والنسيج بقطاع الأعمال الصناعي العام بوسط وشرق الدلتا. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية بجامعة دمياط*، ٥(١)، ٦٧٣-٦٢٩.
- الغبوصي، عماد حمد راشد. (٢٠٢٣). دور القيادة التحويلية كمتغير وسيط بين إدارة الموارد البشرية الخضراء والتنمية المستدامة في جامعة السلطان قابوس. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية].
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠٢٠). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢١-٢٠٢٥. الرياض، إدارة التواصل والإعلام، ١-١٢٩.
- المشاقبة، إيمان محمود حمد. (٢٠٢٣). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لجودة الخدمات التنظيمية في ضوء محاور القيادة الخضراء في الجامعة الهاشمية. [رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية].
- واعر، وسيلة. (٢٠٢١). أثر القيادة التحويلية الخضراء على ممارسة السلوكيات الخضراء للعاملين: دراسة حالة شركة نפטال فرع باتنة: الجزائر. *مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية*، ١٥(٢)، ٢٧٩-٢٩٤.



### ترجمة المراجع العربية:

- Abu Raya, M., Abu Zaid, R., & Hashad, M. (2023). The Impact of Green Transformational Leadership on Green Human Resources Management in Tourism and Hotel Institutions. *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels, Sadat City University*, 7(2/2), 72-95.
- Al-Ghanbousi, I. (2023). The role of transformational leadership as an intervening variable between green human resource management and sustainable development at Sultan Qaboos University. [Unpublished master's thesis, Amman Arab University].
- Al-Mashaqbeh, I. (2023). The gap between perceptions and expectations of the quality of organizational services in light of the axes of green leadership at Hashemite University. [Unpublished master's thesis, Hashemite University].
- Atallah, H. (2024). The Impact of Green Transformational Leadership on Competitive Advantage: Analysis of the Mediating Role of Green Innovation: An Applied Study on Spinning and Weaving Companies in the General Industrial Business Sector in the Middle and East Delta. *Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research at Damietta University*, 5(1), 629-673.
- Council of Economic and Development Affairs. (2020). Executive Plan for the National Transformation Program 2021-2025. Riyadh, Communication and Media Department, 1-129.
- Halima, Bin Saeed., & Al-Amin, J. (2020). South Korea's experience in adopting green behavior and its impact on sustainable development. *Journal of Organization and Work*, 9(1), 102-116.
- Ibrahim, M. (2023). A proposed model for the causes and results of green employee behavior: An applied study in Saudi industrial investment companies. *Arab Journal of Administrative Sciences*, 25(3), 399 – 443.
- United Nations General Assembly. (25-27 September 2015), Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations Sustainable Development Summit, New York, USA.
- Waer, W. (2021). The Impact of Green Transformational Leadership on the Practice of Green Behaviors of Employees: A Case Study of Naftal Company, Batna Branch: Algeria. *Journal of Economic and Administrative Research*, 15(2), 279-294.

## المراجع الأجنبية:

- Ahmed, R., Akbar, W., Aijaz, M., Channar, Z., Ahmed, F., & Parmar, V. (2023). The role of green innovation on environmental and organizational performance: Moderation of human resource practices and management commitment. *Heliyon*, 9(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12679>
- Alenezi, H. & ElRabbat, S. (2024). Exploring the role of Saudi leaders in increasing their employees' awareness of green management practices and the challenges they face: a case study of Saudi Public Universities. *Economics and Environment*. 90. 977. <https://doi.org/10.34659/eis.2024.90.3.977>
- Alghamdi, A. (2024). Green Leadership: A Promising Strategy for Promoting Sustainable Entrepreneurship at Saudi Universities. *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*. 41-49. <https://doi.org/10.37575/h/edu/240022>
- Amores, J., Castro, M. & Navas, J. (2014). Green corporate image: Moderating the connection between environmental product innovation and firm performance. *Journal of Cleaner Production*, 83(1), 356-365. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.07.059>
- Andersson, L., Jackson, S., & Russell, S. (2013). Greening organizational behavior: An introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 151-155. <https://doi.org/10.1002/job.1854>
- Ansari, H. & Khan, S. (2024). Linking Green Transformational Leadership and Employee pro-environmental behavior: The Role of Intention and Work environment. *Sustainable Futures*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.sfr.2024.100336>
- Appiah, M., Li, M., Naeem, M., & Karim, S. (2023). Greening the globe: Uncovering the impact of environmental policy, renewable energy, and innovation on ecological footprint. *Technological Forecasting & Social Change*, (192), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122561>
- Arici, H. & Uysal, M. (2021). Leadership, green innovation, and green creativity: a systematic review. *The Service Industries Journal*. 42(5-6). 280-320. <https://doi.org/10.1080/02642069.2021.1964482>
- Asadi, S., OmSalameh, S., Nilashi M., Abdullah, R., Samad, S., Yadegaridehkordi, E., Aljojo, N., & Razali, N. (2020). Investigating influence of green innovation on sustainability performance: a case on Malaysian hotel industry. *Journal of Cleaner Production*, 258, 120860. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120860>
- Bano, R., Ahmad, I. & Ullah, M. (2022). Impact of Green Transformational Leadership on Job Performance: The Mediating Role of Psychological Contract Fulfillment. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 16(2), 279-298. <https://hdl.handle.net/10419/262372>
- Begum, S., Ashfaq, M., Xia, E. & Awan, U. (2021). Does green transformational leadership lead to green innovation? The role of green thinking and creative process engagement. *Business Strategy and the Environment*, 31(1), 580-597. <https://doi.org/10.1002/bse.2911>
- Begum, S., Ashfaq, M., Xia, E. & Awan, U. (2022). Does green transformational leadership lead to green innovation? The role of green thinking and creative process engagement.



- Business Strategy and the Environment, 31(1), 580-597. <https://doi.org/10.1002/bse.2911>
- Chang, CH. (2011). The influence of corporate environmental ethics on competitive advantage: The mediation role of green innovation. *Journal of Business Ethics*, 104(3), 361-370. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0914-x>
- Chen, J., Su, Y., Jong, J. & Hippel, E. (2020). Household sector innovation in China: Impacts of income and motivation. *Research Policy*, 49(4), 103931. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.103931>
- Chen, Y., & Chang, C. (2013). The determinants of green product development performance: green dynamic capabilities, green transformational leadership, and green creativity. *Journal of Business Ethics*, 116(1), 107-119. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1452-x>
- Chen, YS & Yan, X. & Liew, A. (2023). University Social Responsibility in China: The Mediating Role of Green Psychological Capital. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20(4). 3634. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20043634>
- Chen, YS, Chang, CH. & Lin, YH. (2014). Green Transformational Leadership and Green Performance: The Mediation Effects of Green Mindfulness and Green Self-Efficacy. *Sustainability*, 6 (10), 6604-6621. <https://doi.org/10.3390/su6106604>
- Chen, YS., Chang, CH., Yeh, SL., & Cheng, HI. (2015). Green shared vision and green creativity: The mediation roles of green mindfulness and green self-efficacy. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 49(3), 1169-1184. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-0041-8>
- Chen, YS., Lai, SB., & Wen, CT. (2006). The influence of green innovation performance on corporate advantage in Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 67(4), 331-339. <https://www.jstor.org/stable/25123881>
- Çop, S., Olorunsola, V., & Alola, U. (2021). Achieving environmental sustainability through green transformational leadership policy: Can green team resilience help? *Business Strategy and the Environment*, 30(1), 671-682. <https://doi.org/10.1002/bse.2646>
- De-Medeiros, J., Vidor, G., & Ribeiro, J. (2018). Driving Factors for the Success of the Green Innovation Market: A Relationship System Proposal. *Journal of Business Ethics*, 147(2), 327-341. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2927-3>
- Eiadat, Y., Kelly, A., Roche, F. & Eyadat, H. (2008). Green and competitive? An empirical test of the mediating role of environmental innovation strategy. *Journal of World Business*. 43(2), 131-145. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2007.11.012>
- Ganda, F. (2017). Green research and development (R&D) investment and its impact on the market value of firms: evidence from South African mining firms. *Journal of Environmental Planning and Management*, 61(3), 515-534. <https://doi.org/10.1080/09640568.2017.1319345>
- Garriga, H., Von, K. & Spaeth, S. (2013). How constraints and knowledge impact open innovation. *Strategic Management Journal*, 36(9), 1134-1144. <https://doi.org/10.1002/smj.2049>
- Guinot, J., Barghouti, Z., & Chiva, R. (2022). Understanding Green Innovation: A Conceptual Framework. *Sustainability*, 14(10), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14105787>

- Hsu, C., Tan, K., Zailani, S. (2016). Strategic orientations, sustainable supply chain initiatives, and reverse logistics. *International Journal of Operations & Production Management*, 36, (1), 86–110. <https://doi.org/10.1108/IJOPM-06-2014-0252>
- Ibrahim, A. (2024). Impact of green transition on sustainable development in Saudi Universities- Applied Study College of Business Administration - Northern Borders University. *Management*. 28(1). 221-249. <https://doi.org/10.58691/man/190348>
- IPCC. (2013). The Synthesis Report of the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Stocker, T.F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex and P.M. Midgley (eds.)]. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, 1-32. <https://www.undp.org/cc/apf-outline.htm>
- Jamshed, K., Shah, S., Majeed, Z., Al-Ghazali, B., & Jamshaid, S. (2022). Role of Green Leadership and Green Training on the Green Process Innovation: Mediation of Green Managerial Innovation. *Journal of Xidian University*, 16(2), 66-72. <https://doi.org/10.37896/jxu16.2/006>
- Khanra, S., Kaur, P., Joseph, R., Malik, A., & Dhir, A. (2022). A resource-based view of green innovation as a strategic firm resource: Present status and future directions. *Business Strategy and the Environment*, 31(4), 1395-1413. <https://doi.org/10.1002/bse.2961>
- Kim, Y., Kim, W., Choi, H., & Phetvaroon, K. (2019). The effect of green human resource management on hotel employees'eco-friendly behavior and environmental performance. *International Journal of Hospitality Management*, 76(A), 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.04.007>
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kura, K. (2016). Linking environmentally specific transformational leadership and environmental concern to green behavior at work. *Global Business Review*, 17(3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0972150916631069>
- Le, P. & Lei, H. (2019) Determinants of Innovation Capability: The Roles of Transformational Leadership, Knowledge Sharing and Perceived Organizational Support. *Journal of Knowledge Management*, 23, 527-574. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2018-0568>
- Li, D., Zhao, Y., Zhang, L., Chen, X., & Cao, C. (2017). Impact of Quality Management on Green Innovation. *Journal of Cleaner Production*, 170, 462-470. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.158>
- Li, G., Wang, X., & Wu, J. (2019). How scientific researchers form green innovation behavior: an empirical analysis of China's enterprises. *Technology in Society*, 56, 134-146. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.09.012>
- Li, W., Bhutto, T., Xuhui, W., Maitlo, Q., Zafar, A., & Bhutto, N. (2020). Unlocking employees' green creativity: The effects of green transformational leadership, green intrinsic, and extrinsic motivation. *Journal of Cleaner Production*, 255, 120229. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120229>



- Liu, X., & Yu, X. (2023) Green transformational leadership and employee organizational citizenship behavior for the environment in the manufacturing industry: A social information processing perspective. *Frontiers in Psychology*. 13:1097655. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1097655>
- Lu, Y., Bashir, H., Ayub, A., Akhtar, F. (2024). Green Knowledge Sharing and Green Innovative Behavior: The Roles of Transformational Leadership and Green Shared Vision. *Journal of the Knowledge Economy*. 1-25. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02377-y>
- Ma, Y., & Wang, J. (2024). Employee green innovation behavior based on the ability-motivation-opportunity framework: fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Frontiers in Sustainability*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.3389/frsus.2024.1415832>
- Ma, Y., Hou, G., & Xin, B. (2017). Green process innovation and innovation benefit: The mediating effect of firm image. *Sustainability*, 9(10), 1778. <https://doi.org/10.3390/su9101778>
- Maitlo, Q., Wang, X., Jingdong, Y., Lashari, I. A., Faraz, N. A., & Hajaro, N. H. (2022). Exploring Green Creativity: The Effects of Green Transformational Leadership, Green Innovation Climate, and Green Autonomy. *Frontiers in psychology*, 13, 686373. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.686373>
- Mansoor, A., Farrukh, M., Lee, J., & Jahan, S. (2021). Stimulation of employees' green creativity through green transformational leadership and management initiatives. *Sustainability*, 13(14), 7844. <https://doi.org/10.3390/su13147844>
- Mittal, S., & Dhar, R. (2016). Effect of green transformational leadership on green creativity: A study of tourist hotels. *Tourism Management*, 57, 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.05.007>
- Murad, M & Li, C. (2024). Impact of green inclusive leadership on employee green creativity: mediating roles of green passion and green absorptive capacity. *Leadership & Organization Development Journal*. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2024-0022>
- Newaz, F., Nagarathanam, R., Moya, D., & Vasudevan, H. (2022). Green Training and Pro-Environmental Behaviour Enhancing Education Sustainable Development Goal in Higher Education Institutions: A Conceptual Approach. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 1(1), 1. <http://dx.doi.org/10.1504/ijicbm.2022.10051833>
- Oduro, S., Maccario, G., De-Nisco, A. (2022). Green innovation: a multidomain systematic review. *European Journal of Innovation Management*. 25(26), 567-591. <https://doi.org/10.1108/ejim-10-2020-0425>
- Omarova, L., & Jo, S. (2022). Employee pro-environmental behavior: The impact of environmental transformational leadership and GHRM. *Sustainability*, 14(4), 2046. <https://doi.org/10.3390/su14042046>
- Paillé, P., Boiral, O., & Chen, Y. (2013). Linking environmental management practices and organizational citizenship behaviour for the environment: a social exchange perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(18), 3552–3575. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.777934>

- Parker, S., & Collins, C. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662. <https://doi.org/10.1177/0149206308321554>
- Peng, J., Chen, X., Zou, Y., & Nie, Qi. (2020). Environmentally specific transformational leadership and team pro-environmental behaviors: The roles of pro-environmental goal clarity, pro-environmental harmonious passion, and power distance. *Human Relations* 74(11), 1864-1888. <https://doi.org/10.1177/0018726720942306>
- Ren, Q., Li, W., & Mavros, C. (2024). Transformational Leadership and Sustainable Practices: How Leadership Style Shapes Employee Pro-Environmental Behavior. *Sustainability*, 16(15), 6499. <https://doi.org/10.3390/su16156499>
- Rennings, K. (2000). Redefining innovation – eco-innovation research and the contribution from ecological economics. *Ecological Economics*, 32(2), 319-332. [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(99\)00112-3](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(99)00112-3)
- Robertson, J. (2018) The nature, measurement and nomological network of environmentally specific transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 151(4), 961–975. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3569-4>
- Saunila, M., Ukko, J., & Rantala, T. (2017). Sustainability as a driver of green innovation investment and exploitation. *Journal of Cleaner Production*, 179, 631-641. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.211>
- Sekaran, U. & Bougie, R. (2016). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*, 7th Edition. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Shabeeb, M., Ammer, M., & Elshaer, I. (2023). Born to Be Green: Antecedents of Green Entrepreneurship Intentions among Higher Education Students. *Sustainability*, 15(8), 6668. <https://doi.org/10.3390/su15086668>
- Sharabi, W., Faraj, A., & Mazyu, M. (2023). A Proposal to Enhance Sustainability in Saudi Universities in Light of the Saudi Green Initiative. *Information Sciences Letters*. 12(12). 2745-2757. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/121218>
- Singh, S., Giudice, M., Chierici, R., & Graziano, D. (2020). Green innovation and environmental performance: the role of green transformational leadership and green human resource management. *Technological Forecasting & Social Change*, 150(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119762>
- Song, D., Bai, Y., Wu, H., & Wang, X. (2023). How does the perceived green human resource management impact employee's green innovative behavior? —From the perspective of theory of planned behavior. *Frontiers in Psychology*. 13. 1106494. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1106494>
- Srivastava, A., Mani, V., Yadav, M., & Joshi, Y. (2020). Authentic leadership towards sustainability in higher education – An integrated green model. *International Journal of Manpower*, 41(7), 901–923. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2019-0404>
- Srouf, K., Kheir-El-Din, A. & Samir, Y. (2020). The effect of green transformational leadership on organizational citizenship behavior in Egypt. *Academic Journal of Interdisciplinary*, 9(5), 1-36. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0081>
- Wahab, A (2019). Green Leadership as an Emerging Style for Addressing Climate Change Issues in Schools. *Journal of Social Sciences*, 15(1), 58-68. <https://doi.org/10.3844/jssp.2019.58.68>



- Wang, X., Zhou, K., & Liu, W. (2018). Value congruence: A study of green transformational leadership and employee green behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01946>
- Woo, C., Chung, Y., Chun, D., Han, S., & Lee, D. (2014). Impact of green innovation on labour productivity and its determinants: An analysis of the Korean manufacturing industry. *Business Strategy and the Environment*, 23, 567-576. <https://doi.org/10.1002/bse.1807>
- Wu, C., Chen, T., & Wang, Y. (2023). Formation of hotel employees' service innovation performance: Mechanism of thriving at work and change-oriented organizational citizenship behavior. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 54, 178-187. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2022.12.015>
- Zhang, L., & Rafiq, M. (2024). The impact of green participative leadership on pro-environmental behavior: mediating role of green self-efficacy and moderating role of environmental awareness. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.1108/JHTI-06-2024-0537>



**تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام  
إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات  
إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات  
العليا**

**Designing an E-Learning Environment Based  
on the Blackboard Learning Management  
System to Develop Educational Video  
Production Skills for Graduate Students**

إعداد

**د. نايف بن محمد يحيى جبلي**

أستاذ تصميم التعليم المشارك

قسم التعليم والتعلم - كلية التربية - جامعة الملك خالد

**Dr. Naif Mohammed Yahya Jabli**

Associate Professor of Instructional Design

Instruction & Learning Department – College of Education -  
King Khalid University

**Email: njabli@kku.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-015**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٣/٠٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٨ م

## المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم وتطوير بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard، ولإجراء الخطوات العلمية، وضبط المتغيرات المنهجية؛ تم استخدام التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة ذات الاختبار القبلي والبُعدي، وتكونت عينة البحث من "٢٠" طالبًا من طلاب الدراسات العليا تخصص "تقنيات التعليم"، تم تخصيص (٨) كعينة استطلاعية، و (١٢) طالب عينة تجريبية، وتمثلت أدوات القياس في اختبار تحصيلي، وبطاقة تقييم منتج جودة الفيديو التعليمي، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لها أثر كبير على كل من التحصيل المعرفي وقد بمقدار (٠,٨٨٦)، وهو حجم تأثير كبير، كذلك بالنسبة لمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا جاء بمقدار (٠,٨٨٧) وهو حجم أثر كبير، وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بضرورة توجيه الأنظار إلى أهمية التدريب الإلكتروني عبر أنظمة إدارة التعلم، وكذلك ضرورة تزويد طلاب الدراسات العليا بمهارات إنتاج مهارات الفيديو التعليمي كأحد المتطلبات التقنية اللازمة لهم.

**الكلمات المفتاحية:** التدريب الإلكتروني، نظم إدارة التعلم، البلاك بورد، الفيديو التعليمي.

## Abstract

The aim of the research was to reveal the design of an electronic training environment based on the Blackboard learning management system to develop the educational video production skills of graduate students majoring in "Educational Technology" at the College of Education, King Khalid University. To achieve this goal, an electronic training environment based on the Blackboard learning management system was designed and developed, and to carry out the scientific steps and control the methodological variables; The quasi-experimental design based on one experimental group with a pre-test and a post-test was used. The research sample consisted of "20" graduate students majoring in "Educational Technology". (8) were allocated as a survey sample, and (12) students were assigned as an experimental sample. The measurement tools were an achievement test and a product evaluation card for the quality of the educational video. The research results concluded that designing an electronic training environment based on the Blackboard learning management system had a significant impact on both cognitive achievement and reached an amount of (0.886), which is a large effect size. The same applies to the educational video production skills of graduate students, which reached an amount of (0.887), which is a large effect size. In light of these results, the research recommended the necessity of drawing attention to the importance of electronic training through learning management systems, as well as the necessity of providing graduate students with the skills of producing educational video skills as one of the necessary technical requirements for them.

**Keywords:** E-training, Learning Management Systems, Blackboard, Educational Video.

## المقدمة

ظهرت العديد من استراتيجيات التدريس والتعليم الحديثة نتيجة للتطور التقني، وأصبحت هذه المستحدثات محل اهتمام العديد من المؤسسات التعليمية والتدريبية، لبيان جدواها والطرق اللازمة للاستفادة منها، وحظي التدريب بالنصيب الأكبر منها نتيجة تأثره بالثورة التقنية، وبالنظر إلى المجال التربوي نجد أنه تأثر كثيراً أيضاً بهذه التطورات لاستخدامه العديد من الأدوات التي تتفق مع الاستراتيجيات الحديثة التي تعمل لمواجهة المشكلات والتحديات في المجال التربوي.

ونتيجة للتطور التقني في الفترة الماضية تشهد المؤسسات التعليمية نقلة نوعية كبيرة وإقبالاً على التعليم، وأصبح مطلب ملح لجميع الفئات العمرية، حيث أصبح الطلاب أكثر انفتاحاً على التقنيات ومصادر المعلومات الحديثة، وتحول التعليم من الشكل النمطي إلى المرن، واتسم بالكفاءة والفعالية بفضل الأدوات التقنية الحديثة (أبو الذهب، ٢٠٢٠). وقد تم الاستفادة من هذه التقنيات في التحول نحو التدريب الإلكتروني الذي استطاع أن يستخدم العديد من الأدوات التقنية الحديثة في تحقيق الأهداف المرجوة وفق الأساليب الحديثة للتعليم، فتم إنتاج بيئات تعليمية وتدريبية متنوعة، تتمتع بالعديد من الأدوات اللازمة للتعليم. فبيئات التدريب الإلكترونية أصبحت بديلة للبيئة التقليدية، فتمتص البيئات الإلكترونية بالأساليب التفاعلية بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين وبعضهم البعض، ومعالجة جوانب القصور في البيئة التقليدية، وتوظف العديد من الأساليب التكنولوجية اللازمة لإثراء العملية التدريبية، وتوفر أدوات تمكن كل من المدرب والمتدرب في التحكم بالعمليات اللازمة لرفع الأداء، وتحقيق التواصل الفعال بينهم. (عامر، ٢٠١٥، ٢٤٨؛ محمد، ٢٠١٩، ٢٥).

ولتحقيق البيئات التدريبية الغرض المرجو منها ينبغي أن تتمتع بالأدوات اللازمة لها، والتي تيسر إجراءات التعلم والتدريس والتدريب، وقد تطورت الأدوات التقنية في الفترات الأخيرة بشكل واضح وخاصة في إدارة العمليات التعليمية وتصميمات المنهج المتنوعة وفق النظريات التربوية الحديثة، وتعد أنظمة إدارة التعلم (Learning Management System (LMS أحد هذه التطورات والتي أحدثت ثورة كبيرة في طرق التعلم، وتصميمات متنوعة للمحتوى المقرر، وأدوات تحكم للمعلم والمتعلم تساعده على إجراء المناقشات والمنتديات، وتصميم الاختبارات، وإرسال الملفات،



فتضم تلك الأنظمة مجموعة كبيرة من الأدوات تعمل في نظام واحد، وتنظيم عملية التعلم الإلكتروني بكافة جوانبه ومواده التعليمية.

وتسعى مؤسسات التعليم العالي للاستفادة من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، وذلك لفوائدها المتعددة، وأهميتها في تقديم المحتوى التعليمي، فتتميز هذه النظم بوجود مجموعة كبيرة من التطبيقات والأدوات التي تساعد المعلمين على تحقيق احتياجاتهم التعليمية (Dias & Diniz, 2014, 311). ويعد نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) من أقوى أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، والتي تستخدمه العديد من المؤسسات التعليمية حول العالم، لامتعه بالعديد من المميزات والخدمات للمعلم والمتعلم، فهذا النظام مدعوم بالكثير من التطبيقات التي تساعد على أداء المحاضرات والاختبارات وتصميم وتطوير المحتوى التعليمي، وغيرها من الأدوات التي تجعله الاختيار الأمثل في تقديم المحتوى التعليمي (عمر، ٢٠١٨، ٤٩٥)، وتعتمد عليه معظم الجامعات في جميع البرامج والمراحل وخاصة الدراسات العليا، فقد وظف بشكل جيد في الفترات الأخيرة (الزهراني، ٢٠٢٢، ٩٠).

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوة مهمة لتفعيل التعلم الإلكتروني لطلاب الدراسات العليا، فحرصت على الاستفادة من النظام التعليمي المتكامل الموجود في البلاك بورد، لضمان جودة مخرجات التعليم العالي وفق المعايير الوطنية والعلمية، بالإضافة إلى دعم الاتجاهات التخصصية للجامعات، وهذا يمثل انطلاقة قويا للمملكة في التعليم الإلكتروني (السدحان، ٢٠٢٠).

ويتمتع نظام بلاك بورد بالعديد من المميزات التي تجعله واسع الانتشار والرواج في كافة الجامعات والكليات على مستوى العالم، فهو يدعم كافة أشكال التعلم، ويوفر أدوات تقنية تساعد المعلم على تعزيز العملية التعليمية، وتساعد الطلاب ليكونوا نشطين ومتابعين طوال الوقت، ويعمل وفق استراتيجيات التعلم الحديثة، ويقدم الدعم المناسب للجميع، ويتم إضافة العديد من المميزات باستمرار، ويستطيع المتعلمين الوصول بسهولة إلى المحتوى المقرر والتفاعل معه في أي وقت ومن أي مكان (Al Meajel & Sharadgah, 2018, 352).

ومع التطور التقني في الوسائل والأدوات التي تهدف إلى تعزيز المحتوى الرقمي، كان لابد من التمكين للعاملين في المؤسسات التعليمية من بعض المهارات التي تثرى المحتوى للتغلب على العديد من المشكلات التقليدية والمواقف التي يمكن أن تقابلهم أثناء تقديم الدروس التعليمية (عبد المقصود، ٢٠١٩)، ومن أهم هذه الوسائل هو الفيديو التعليمي فهو أكثر الوسائل التعليمية جاذبية للعديد من المعلمين والطلاب والمؤسسات التعليمية، والأكثر استخداماً في التعليم لما يتمتع به من خصائص ومميزات جعلته ينتشر منذ القدم إلى الوقت الحاضر (Sauli et al, 2018)، ويجمع بين أكثر من حاسة أثناء عملية التعلم؛ مما يؤدي إلى فهم وعمق وترسيخ المادة التعليمية (سرحان ، عثمان، فرج، ٢٠٢١).

وتعد مهارات إنتاج الفيديو التعليمي أحد المهارات والكفايات الأكاديمية والشخصية التي يجب أن يمتلكها طلاب الدراسات العليا؛ حيث يمكن أن تساعد في التعامل الفعال في البيئات الرقمية، ولذلك وضع في الخطط والبرامج اللازمة لتنمية الكفايات الرقمية للمعلمين، وأصبح التدريب على إنتاجه جزءاً من تدريب المعلمين على كافة المستويات التعليمية، بالإضافة إلى الاهتمام المتزايد بتنفيذ كافة الإجراءات التدريبية لإنتاج المحتويات الرقمية اللازمة للمعلمين في العالم الرقمي، ومن بينها إنتاج الفيديو كأحد أهم الوسائل التقنية (يونس، ٢٠٢٢، ٨٣).

وتعد مهارات إنتاج الفيديو التعليمي من المهارات الأساسية التي يحتاجها طلاب الدراسات العليا، نظراً لدوره في تحسين جودة العملية التعليمية وتقديم المحتوى بأساليب مرئية تفاعلية تسهل استيعاب المفاهيم المعقدة. يساعد هذا النوع من الوسائط في تعزيز التعلم الذاتي، حيث يُمكن للطلاب مراجعة المواد في أي وقت وبأسلوب يناسب احتياجاتهم الفردية (Mayer, 2021).

فإنّ تقان مهارات إنتاج الفيديو يساهم أيضاً في تنمية القدرات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا، إذ يتطلب تصميم المحتوى التعليمي مهارات تحليلية في جمع المعلومات وتنظيمها وعرضها بأسلوب إبداعي. كما أن هذه المهارات تفتح آفاقاً واسعة في سوق العمل، حيث يُصبح الطلاب أكثر تأهيلاً لشغل وظائف في مجالات التدريس الإلكتروني، وتصميم المحتوى الرقمي، والإنتاج التعليمي (Clark & Mayer, 2020).



علاوة على ذلك، يعزز الفيديو التعليمي من بيئات التعلم التشاركي، إذ يُمكن للطلاب توظيفه لعرض مشاريعهم البحثية والتفاعل مع زملائهم وأساتذتهم عبر أنظمة إدارة التعلم مثل Blackboard كما يساعد في تحسين تجربة التعلم الإلكتروني؛ حيث يوفر أساليب تدريس أكثر تشويقاً وتأثيراً مقارنة بالمحتوى النصي التقليدي، مما يرفع من مستوى التحصيل العلمي (Garrison, 2022).

ومن الناحية الأكاديمية، يُعد الفيديو التعليمي أداة فعالة لنشر المعرفة والبحوث العلمية بطريقة مرئية جذابة، مما يُساهم في زيادة التأثير العلمي للطلاب ويعزز من انتشار أبحاثهم داخل المجتمع الأكاديمي وخارجه. (Al-Fadhli, 2019) كما ينمي مهارات الإبداع والابتكار لديهم من خلال تصميم محتوى تعليمي يجمع بين الوسائط المختلفة مثل الرسوم التوضيحية والتأثيرات البصرية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وإنتاجية (Al-Kahtani & Alharbi, 2020).

يستند نظام إدارة التعلم Blackboard وإنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا إلى عدة نظريات تعليمية حديثة تدعم فعالية هذه الأدوات في تعزيز التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي من أبرزها: النظرية البنائية (Constructivism): وتشير هذه النظرية إلى أن المتعلمين يبنون معرفتهم من خلال التفاعل مع المحتوى والبيئة التعليمية، وهو ما يدعمه Blackboard عبر المنتديات والأنشطة التفاعلية، حيث أظهرت دراسة المالكي (٢٠٢٣) أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم يعزز من تفاعل الطلاب وزيادة استيعابهم. كذلك نظرية التعلم التعاوني (Collaborative Learning): تؤكد على أهمية التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، وهو ما توفره أدوات Blackboard التعاونية مثل المناقشات وغرف الدردشة، كما وجدت دراسة حسني (٢٠٢٢) أن هذه الأدوات تحسن من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.

كذلك يستند نظام إدارة التعلم Blackboard وإنتاج الفيديو التعليمي إلى نظرية التعلم المتعدد الوسائط (Multimedia Learning Theory): التي تفترض أن الجمع بين النصوص، الصور، والصوت في بيئة التعلم يعزز الفهم والاستيعاب، مما يجعل إنتاج الفيديو التعليمي أداة فعالة، حيث أكدت دراسة السنيدي (٢٠٢١) أن الفيديو التعليمي التفاعلي يساهم في تحسين التحصيل الدراسي كذلك تستند إلى نظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory): تشير إلى أن الوسائط المتعددة تقلل العبء المعرفي وتساعد في تحسين استيعاب المفاهيم، وهو ما يتحقق من

خلال تقديم الفيديوهات التعليمية التوضيحية عبر Blackboard، كما أوضح حربي (٢٠١٨) أن التعلم المقلوب باستخدام الفيديو التفاعلي يزيد من كفاءة الطلاب في تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي.

مما سبق يتضح أن التكامل بين Blackboard وإنتاج الفيديو التعليمي يستند إلى أطر نظرية قوية تسهم في تحسين تجربة التعلم لطلاب الدراسات العليا عامة وتخصص "تقنيات التعليم" خاصة. هذا وقد أوصت عدد من الدراسات منها: (حسن وآخرون، ٢٠١٦؛ فريد وآخرون، ٢٠١٧؛ حرب، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠١٩؛ Weeks, 2013) بضرورة التدريب على مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لما له من أثر إيجابي في تحسين أداء الطلاب، وتطوير مهارات المعلمين في التدريس وتقديم المحتوى الرقمي الجيد، فهو يساعد على الانتباه واستثارة الحواس نتيجة استخدام العديد من المؤثرات سواء السمعية أو البصرية.

### مشكلة البحث:

في ظل التطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا التعليم، أصبح من الضروري تبني بيئات تدريب إلكترونية حديثة تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات المطلوبة بكفاءة وفاعلية. وتعد مهارات إنتاج الفيديو التعليمي أحد أهم المهارات التي يحتاجها طلاب الدراسات العليا في مجالات التعليم الإلكتروني وتصميم المحتوى الرقمي، نظرًا لدوره الحيوي في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز التفاعل بين المتعلم والمحتوى (Mayer, 2021).

ويعد نظام إدارة التعلم Blackboard من الأنظمة الرائدة في معظم الجامعات السعودية التي توفر بيئة تعليمية افتراضية تدعم التعلم التفاعلي، مما يتيح فرصًا متعددة للمتعلمين لاكتساب المهارات التقنية والمعرفية بطريقة مرنة تتناسب مع احتياجاتهم الأكاديمية (Al-Kahtani & Alharbi, 2020). ومع ذلك، فإن هناك فجوة واضحة في استثمار هذا النظام في تصميم بيئات تدريب إلكترونية مخصصة لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؛ حيث تقتصر غالبية الاستخدامات على إدارة المحتوى والاختبارات التقليدية دون التركيز على التطبيقات العملية والإبداعية في إنتاج المحتوى الرقمي التعليمي (Al-Fadhli, 2019).



وبناءً على ما تم تناوله في مقدمة البحث، وما أوصت به البحوث والدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أهمية تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، منها: (صلاح، ٢٠١٦؛ قاسم، ٢٠١٧؛ حرب، ٢٠١٨؛ سالم، ٢٠١٨؛ الفائز، ٢٠١٨؛ حافظ، ٢٠٢٠؛ مهني، ٢٠٢٠؛ سرحان، ٢٠٢١؛ النصيري، ٢٠٢١؛ اسماعيل، ٢٠٢٢؛ بني أحمد، ٢٠٢٢؛ الرميح، ٢٠٢٢؛ مصلح، ٢٠٢٢؛ يونس، ٢٠٢٢؛ الغيطاني، ٢٠٢٣).

من هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على Blackboard تستهدف تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية رقمية تعزز التفاعل والممارسة العملية، بما ينعكس إيجابياً على جودة المحتوى التعليمي الإلكتروني وكفاءة الطلاب في إنتاجه (Garrison, 2022).

مما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي، في: "حاجة طلاب الدراسات العليا إلى تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي وذلك من خلال تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard".

#### أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة الآتية

(١) ما مهارات إنتاج الفيديو التعليمي المناسبة لطلاب الدراسات العليا وذلك من وجهة نظر المتخصصين؟

(٢) ما صورة التصميم الخاص ببيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

(٣) ما أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

(٤) ما أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard على تنمية الجانب الأدائي لمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

## فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في بطاقة تقييم منتج جودة إنتاج الفيديو التعليمي لصالح التطبيق البعدي.

## أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

٢. الكشف عن أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard في تنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

## أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

١. توجيه أنظار القائمين على إعداد طلاب الدراسات العليا، إلى ضرورة تبني التدريب الإلكتروني كأحد الأساليب التدريسية العصرية.

٢. توجيه أنظار معدي البرامج والمقررات الدراسية بمراحل الدراسات العليا إلى أهمية تضمين مهارات إنتاج الفيديو التعليمي كأحد المهارات التقنية المطلوب تزويد طلاب الدراسات العليا بها.

٣. توجيه أنظار الباحثين في مجال تقنيات التعليم لإجراء مزيد من البحوث حول أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية وتحديدًا نظام إدارة التعلم Blackboard.



٤. مساعدة الهيئات والمؤسسات التعليمية للاستفادة من بيئات التدريب الإلكتروني، والعمل على توظيفها في العملية التدريسية كأحد بيئات التدريب النشط.

#### حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي فيما يأتي:

١- حدود موضوعية: محتوى تعليمي مرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي باستخدام برنامج Camtasia، وتمثل هذا المحتوى في شقين رئيسيين، هما: التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي، وجودة إنتاج الفيديو التعليمي.

٢- حدود بشرية: عينة من طلاب الدراسات العليا تخصص تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك خالد، وعددهم (٢٠) طالباً، تم توزيعهم كالتالي: (٨) عينة استطلاعية، (١٢) طالب عينة تجريبية.

٣- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة الملك خالد

٤- حدود موضوعية: تمثلت في مقرر تطبيقات متقدمة في الحاسب الآلي في التعليم لطلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم".

#### مصطلحات البحث:

في ضوء اطلاع الباحث على التعريفات التي وردت في عدد من الأدبيات التربوية ذات العلاقة بمتغيرات البحث تم تحديد مصطلحات البحث إجرائياً على النحو الآتي:

١- التدريب الإلكتروني:

يُعرفه البحث الحالي إجرائياً بأنه: منظومة من الإجراءات المتداخلة والمتكاملة تتم عبر نظام إدارة التعلم Blackboard تتيح لطلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد اكتساب المعرفة والمهارات سواءً بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، مما يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية.

## ٢- نظام إدارة التعلم:

يُعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه: منصة إلكترونية تفاعلية تتيح لطلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد من تصميم محتوى إلكتروني تفاعلي وتنفيذه وتقييمه، كما تتيح متابعة العملية التعليمية والتدريبية بشكل متكامل وذلك من خلال الامكانيات والأدوات التي يتيحها هذا النظام.

## ٣- الفيديو التعليمي:

يُعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه: مقطع مرئي مصور يتم إنتاجه وإخراجه باستخدام أحد البرامج المعدة لذلك، بحيث تتيح لطلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم" بتصفح محتواه بأكثر من طريقة فيمكن عن طريق الحاسب الآلي، أو الأجهزة النقالة، ويعمل بشكل مستقل دون الحاجة لوجوده في أنظمة تعليمية أو نظم إدارية تعليمية محددة.

## أدبيات البحث

## المحور الأول: بيئات التدريب الإلكترونية

تعد البيئات التدريبية في القرن الحادي والعشرين أحد الجوانب المحورية في عمليات التعليم والتعلم؛ حيث إنها تقدم حلولاً متعددة للمشكلات التعليمية التقليدية، وتوفر طرقًا مختلفة لتقديم المحتوى التعليمي والمحفزات السمعية والبصرية، والتغلب على الحدود الجغرافية والمكانية والزمنية، ودعم المبادئ الديمقراطية في التعلم، وإضفاء الطابع الفردي على التعليم، والتركيز على المتعلم؛ لذلك فمن الضروري الاستفادة من إمكاناتهم لتحقيق الأهداف التعليمية التي يصعب تحقيقها بدونها.

وتعرف بيئات التدريب الإلكترونية بأنها مجموعة من الأدوات المصممة لتحسين خبرات تعلم المتعلمين باستخدام الكمبيوتر والإنترنت (Loureiro & Bettencour, 2011, 98)، وعرفها (Chaubey & Bhattacharya, 2015, 158) بأنها عبارة عن نظام قائم على الويب يساعد في عملية التعليم وتوصيل المحتوى بفاعلية. وفي نفس السياق عرفها (خميس، ٢٠١٨، ١٠) بأنها بيئة قائمة على الكمبيوتر أو الشبكات لتسهيل حدوث التعلم، يتفاعل فيها المتعلم مع مصادر التعلم الإلكترونية المختلفة، تشتمل على مجموعة متكاملة من التكنولوجيات والأدوات لتوصيل المحتوى



التعليمي، وإدارته، وإدارة عمليات التعليم والتعلم بشكل متزامن أو غير متزامن، في سياق محدد لتحقيق الأهداف التعليمية المبتغاة، ويطلق عليها أيضا بيئة التعلم القائم على التكنولوجيا Technology-Based Learning، بيئة التعلم الافتراضية Virtual Learning، إيكولوجية التعلم Learning Ecology.

وتشير الدراسات الحديثة إلى الدور المتزايد لبيئات التدريب الإلكترونية في تطوير المهارات التعليمية والتكنولوجية. فقد هدفت دراسة عبد الحميد. (٢٠٢٣). إلى تطوير بيئة تدريب إلكتروني متباعد أثناء الخدمة بفواصل زمنية ثابتة، وأظهرت نتائجها تحسناً ملحوظاً في مهارات تصميم وتطوير المقررات الإلكترونية لدى معلمي التعليم الثانوي العام. كما تناولت دراسة حابوه (٢٠٢٢) تأثير بيئة تدريب تكيفية قائمة على الاحتياجات التدريبية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات تصميم المحتوى الرقمي لدى المصممين التعليميين، وأظهرت النتائج نمواً دالاً في مستوى التحصيل المعرفي بعد التدريب.

من جهة أخرى، ركزت دراسة محمد. (٢٠٢٤). على التفاعل بين مستوى الإبحار في بيئات التدريب الإلكتروني والأسلوب المعرفي، وتأثيره على تنمية مهارات التفكير التكنولوجي وأبعاد الثقافة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا، حيث أكدت النتائج أهمية تكامل هذه العوامل في تعزيز التعلم الإلكتروني. كما استهدفت دراسة محمد (٢٠٢٢) تطوير بيئة التدريب المصغر لتنمية مهارات معلمي المرحلة الثانوية في توظيف منصات التعلم الإلكترونية، وأثبتت فعاليتها في تحسين الأداء التعليمي. وفي سياق أزمة كورونا، بحثت دراسة الدعيان (٢٠٢٠) دور التدريب عن بعد في التطوير المهني للمعلمين، وأظهرت النتائج أنه ساهم في تعزيز المعرفة والممارسات التدريسية رغم بعض التحديات التكنولوجية.

مما سبق يتضح أن بيئات التدريب الإلكترونية تعد تقنية أساسية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث توفر حلولاً مبتكرة تغلب على التحديات التقليدية مثل الحدود الجغرافية والزمنية، وتتيح أساليب مرنة لنقل المعرفة. وتتميز هذه البيئات بقدرتها على تقديم المحتوى التعليمي بطرق متنوعة، تشمل: التفاعل الفوري والوسائط المتعددة، مما يعزز من تجربة التعلم ويساعد في تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية. تعتمد هذه البيئات على أنظمة إلكترونية تسهل التواصل بين المتعلمين

والمحتوى التدريبي، وتتيح إدارة العملية التعليمية بشكل متزامن أو غير متزامن، مما يسهم في تعزيز التعلم الذاتي والتكيفي.

كذلك يتضح مما سبق التأثير الإيجابي لبيئات التدريب الإلكترونية التفاعلية في تنمية المهارات التعليمية والتكنولوجية، حيث ثبتت فعاليتها في تحسين مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وتعزيز التحصيل المعرفي، وتنمية التفكير التكنولوجي لدى المتعلمين. كما ساعدت في تطوير أساليب التدريس للمعلمين من خلال توفير بيئات تدريب مصغرة تدعم استخدام المنصات التعليمية الرقمية. وفي ظل الأزمات العالمية، مثل جائحة كورونا، لعبت هذه البيئات دورًا هامًا في تطوير المهارات المهنية للمعلمين، مما ساعدهم على مواجهة التحديات التعليمية بطرق أكثر كفاءة ومرونة.

#### أهمية بيئات التدريب الإلكترونية:

برزت البيئات التدريبية الإلكترونية كأحد الوسائل لدراسة المقررات الدراسية للتغلب على العديد من المعوقات والمشكلات الدراسية، مثل الحاجة إلى تكرار العمليات، والاختلاف في قدرات الطالب الفردية، وأدى تطور تطبيقات الإنترنت إلى دمج التكنولوجيا في جميع جوانب التعليم، مما أدى إلى ظهور مفهوم التعلم الإلكتروني، وتطور هذا المفهوم ليصبح نموذجًا يجمع بين التعليم والتكنولوجيا، مع اكتساب بيئات التدريب الإلكتروني اعترافًا كبيرًا منذ بداية القرن الحادي والعشرين وخاصة في العقد الثاني، وأتاح هذا التطور لمجموعة واسعة من الأفراد المشاركة في البرامج التعليمية من الحصول على الشهادات والاعتماد من المؤسسات التي اعتمدت هذا التطور في عملياتها التعليمية (الإتربي، ٢٠١٩، ٢٣).

وترجع أهمية التدريب الإلكتروني وبيئاته؛ للفلسفة التي استمد منها؛ حيث تقوم تلك الفلسفة على مجموعة من المبادئ المهمة؛ محورها: فردية المتعلم ونشاطه أثناء التعلم، والتغلب على كافة المعوقات التي تعوق تحقيق أهداف التعلم، واقتصادية التعلم، وتنوع جوانب الأهمية لبيئات التدريب الإلكتروني وقد أشار إلى ذلك (عبد النعيم، ٢٠١٦، ٨)؛ (Kudumovic, Aleksic, 2018) ومنهما يلي:

١ - المساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية مع الاقتصاد في الوقت والجهد.



- ٢- تساعد في تصميم التعليم وتحقيق أهدافه بطرق تناسب خصائص المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم.
- ٣- تنوع المصادر التعليمية التي يمكن أن تشملها البيئة بجانب إمكانية ربطها مع غيرها من البيئات الأخرى.
- ٤- تدعم مبدأ التعلم الذاتي بما يساعد المتعلم في تنمية مهاراته الذاتية والقدرة على اكتساب المعلومات والمعارف والخبرات بما يحقق التربية والتنمية المستمرة.
- ٥- تعد بيئات التدريب الإلكترونية مناسبة مع معطيات العصر الرقمي الذي نعيشه، فهي الأسلوب الأمثل الذي يوظف التكنولوجيا بما يساعد في تهيئة وتعليم الجيل الحالي.
- ٦- تستوعب العديد من أساليب التعلم والتدريب، ومنها ما يتكيف مع خصائص المتعلم كالبيئات التكيفية.

#### فلسفة التعليم والتعلم عبر البيئات الإلكترونية:

يقوم التعليم الإلكتروني بصفة عامة، على فلسفة التعلم عن بعد وتحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم تعتمد على الفردية، والذاتية، والنشاط الذي يبذله المتعلم؛ لتحقيق أهداف التعلم من خلال أجهزة الاتصال المختلفة ووسائلها؛ والمتمثلة في شبكة الإنترنت وظيفاتها والتي توفر بيئة آمنة وملائمة للتعلم تيسر نقل المعارف والمهارات للمتعلمين دون الحاجة إلى التواجد الفعلي لكل من المعلم والمتعلمين، ودون التقييد بوقت محدد أو مكان محدد أو فئة معينة من الأفراد أو نوع معين من التعلم.

ومن المبادئ التي تقوم عليها فلسفة التعليم الإلكتروني والتي ذكرها كل من (العريبي، ٢٠١٤، ٢٢٢)؛ (Walter, 2018, 17)

- ١- الاستقلالية التعليمية للمتعلمين في اختيار مجالات التعلم وأساليبه وطرق التواصل.
- ٢- المرونة التي يوفرها التدريب الإلكتروني وبيئاته تساعد على تطوير التدريب واستمراريته؛ حيث سهولة عملية التطوير وضمان استمراريتها مقارنة بغيرها في البيئات الأخرى، بالإضافة إلى قلة التكلفة للتطوير إذا ما قورنت بالبيئة التقليدية.

٣- تجاوز حدود الزمان والمكان، والفروق والسمات الشخصية بين المتعلمين.

٤- التمرکز حول المتعلم، بدلا من المعلم أو عملية التعلم نفسها.

مبادئ تصميم بيئات التدريب الإلكتروني:

تتنوع مبادئ التصميم لبيئات التدريب الإلكترونية لتغطي مجموعة من المتطلبات وقد حدد كل من (Johnson & Aragon, 2003, 34؛ خميس، ٢٠١٨، ٣١ - ٣٥) مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها عملية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني وهي:

١- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: يجب عند تصميم بيئات التدريب مراعاة الفروق الفردية والتي تشمل القدرات، والمعارف، والاستعدادات، والتفضيلات؛ وذلك بتوظيف الاستراتيجيات والأساليب المتنوعة للتعلم متمثلة في: دعم التعلم النشط للمتعلّم بحيث يكون فاعلاً أثناء تعلمه، بالإضافة إلى دعم عملية التحكم في التعلم.

٢- تركيز انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم بتقديم المحتوى المناسب لهم، وزيادة ثقة المتعلم في إمكانياته للتعلم، وتحقيق رضاه عن الخبرات التعليمية المقدمة له، فتساعد بيئات التدريب الإلكترونية على جذب انتباه المتعلمين، والمحافظة عليه طوال وقت التعلم، خاصة إذا كانت مناسبة لطبيعة التعلم والأهداف، ويكون ذلك من خلال التنوع في الأنشطة ومناسبتها لأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

٣- تجنب الإفراط في المعلومات وزيادة الحمل المعرفي: حيث إن تقديم معلومات غزيرة في وقت قصير يمثل حملاً معرفياً على الذاكرة، فيجعل التعلم صعباً، ويؤدي إلى التشتت وضعف الانتباه.

٤- التعلم الاجتماعي النشط: توفر بيئات التدريب الإلكتروني التعلم الجماعي بين أعضاء المجموعة أثناء الدراسة فيتم المناقشة والمشاركة للمصادر والآراء وتبادل وجهات النظر، بالإضافة للمناقشات التي تتم بشكل فردي أو جماعي داخل البيئة التدريبية.

٥- التعلم النشط: تعمل بيئات التدريب الإلكتروني على تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تجعل المتعلمين نشطين دائماً عبر مجموعة من الأدوات الرقمية، فيقومون بالأنشطة والتدريبات والتكليفات التي تجعلهم في حالة من النشاط أثناء التعلم، والتعلم النشط له تأثير فعال



في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وبالتالي فالأنشطة التفاعلية المدرجة بالبيئة تساعد على تحقق هذه الأغراض.

وترجع أهمية أسس ومبادئ تصميم بيئات التعلم الإلكترونية أنها تشتق مكوناتها متمثلة في (الأهداف، المحتوى، الاستراتيجيات، والأنشطة وأساليب التقويم) من هذه الأسس، حيث تعد هذه الأسس بمثابة الركائز الأساسية للبيئات الإلكترونية، كما أنها ترسم الملامح الأساسية لبيئات التدريب الإلكترونية بما يخدم تعلم الطلاب، ويلتزم خصائص نموهم، ويلبي حاجاتهم المتنوعة.

#### المحور الثاني: نظام إدارة التعلم Blackboard

نظام إدارة التعلم بلاك بورد هو أحد المنتجات العالمية والذي تأسس عام ١٩٩٧م، ويوفر العديد من الأدوات والخيارات التعليمية، ويدعم العديد من اللغات ومنها العربية، ويمكن المستفيدين من كافة صيغ الملفات اللازمة للتعلم، ونظم تقويم شاملة، فيتسم بالقوة لتوفيره مميزات التعلم عبر الانترنت (الخليفة، ٢٠١٠، ٢٠)، وهذا ما بينه دراسة (Dived & Ben , 2007) بأنه أكثر نظاما استخداما على مستوى العالم.

ووجود أنظمة لإدارة التعلم مثل نظام البلاك بورد قد أضاف أبعاد جديدة للعملية التعليمية من حيث التوافق مع المخرجات التعليمية المرغوبة، وأحد المتطلبات الأساسية للقرن الحادي والعشرين؛ لارتباطه بالتقنية الحديثة، وهو الأمر الذي يدعم استخدامه في عملية التعلم (الشهري، ٢٠٢٢، ٥)، هذا وقد أكدت على ذلك دراسة (Almusharraf & Khahro, 2020) التي كشفت عن مدى رضا مستخدمين هذا النظام في إدارة العملية التعليمية، من حيث إدارة الصف، وإلقاء المحاضرات والدورات التدريبية، وإقامة ورش عمل تدريبية، وتقديم الدعم الفني.

وقد عرفه (Hamad , 2017) بأنه أحد الحزم البرمجية التي ساعدت أعضاء هيئة التدريس على إتاحة المواد التعليمية المقررة على الطلاب، مع إتاحة فرص متنوعة للطلاب للاستمرار في الدراسة من خلاله، فيعمل على توفر التواصل والتفاعل بين الطلاب وأساتذة المقررات لتحقيق أهداف تدريسية موضوعية وبطرف ابتكارية وممتعة، بالإضافة لتوفيره ميزة فعالة وقوية في إدارة العملية التعليمية.

ويوصف أيضا هذا النظام بأنه أحد بيئات التعلم الافتراضية الذي يستخدم لإدارة المقررات عبر الانترنت، قابل للتعديل والتخصيص للعديد من الفئات المستهدفة، ويمكن أن يدمج مع العديد من الأنظمة التعليمية، ويتمتع بالانتشار على مستوى العالم في العديد من الجامعات والكليات نظرا لوجود العديد من المزايا التي تدعم عملية التعلم، وأدوات تشاركية فعالة بين الطلاب وبعضهم البعض وبين المعلم والطلاب، وتوفير محتوى جذاب سهل الوصول إليه من أي مكان (Al, Meajel & Sharadgah, 2018, 352)، وأصبح نظام التعلم بلاك بورد أكثر من مجرد إضافة للتعلم، بل أحد المكونات الأساسية للتعلم عبر البيئات التعليمية الإلكترونية في كافة المؤسسات (العامر، ٢٠٢٢، ٢٠).

وأكدت دراسة (الجهني، ٢٠٢٠) عن رضا طلاب الدراسات العليا للدراسة عبر نظام إدارة التعلم البلاك بورد، وأن له أثر إيجابي عليهم في عملية التعلم، وأكدت على أنه كلما ارتفعت جودة الخدمات التي يقدمها هذا النظام ارتفع معها الرضا لديهم. وكذلك دراسة (Tella, 2012) والتي أكدت على أهمية نظام البلاك بورد في التحصيل المعرفي والرضا لدى الطلاب لاستخدامه في عملية التعلم، وأن جودة التدريس والتعلم مرتبطا بجودة الخدمات التي يقدمها هذا النظام.

وظائف نظام إدارة التعلم بلاك بورد:

يقدم نظام إدارة التعلم بلاك بورد العديد من الوظائف التعليمية التي تساعدنا على استخدامها، وتجعله الخيار الأفضل للجميع ومنها (عبد المالك، ٢٠٢١، ٣٥١):

- ١- يعزز العملية التعليمية في العديد من الجامعات المحلية والإقليمية والدولية.
- ٢- يساهم في خفض التكاليف التعليمية، لاستخدامه أدوات معتمدة على الإنترنت.
- ٣- المتابعة المستمرة لجميع الطلاب، وتقديم تقييمات دورية على المستوى الناتج.
- ٤- يعد من البيئات الآمنة للتعلم الإلكتروني.
- ٥- يقدم مجموعة من الأدوات المتنوعة التي تساعد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للتعلم بأفضل صورة.
- ٦- منظم جيد للمحتوى التعليمي.



٧- يظهر مجموعة كبيرة من التقارير التي تساعد على متابعة الجميع.

٨- التنوع في قنوات الاتصال بين المعلم والمتعلم.

٩- تقديم مجموعة كبيرة من الاختبارات التي تستخدم في تقييم أداء المتعلمين.

الأسس النظرية للبيئة التدريسية القائمة على نظام إدارة التعلم البلاك بورد.

من خلال التطرق للبيئة التدريسية التي تستخدم نظام إدارة التعلم وما يوفره هذا النظام من مميزات وإجراءات تعليمية نجد أنه يمكن أن يرجع ذلك إلى النظرية التواصلية؛ حيث يتم التعلم وفق تكوين مجموعات تعليمية لتحقيق هدف محدد، وتنفيذ أنشطة تعليمية محددة بين جميع المتعلمين، ويتم تقديم الدعم اللازم للطلاب، ولكي يُحدث المتدرب معرفته باستمرار ينبغي أن يكون على اتصال دائم بشبكات متنوعة، كما أنه لكي يكتسب الفرد المعرفة في تخصص ما، يلزمه الإلمام بالمعارف في عدة مجالات أخرى، ويترتب على ذلك عدم قدرة الفرد على المام كل المعارف وتكوين معنى لها بمفرده، مما يستلزم الانخراط في شبكات للتعلم لتحقيق هدفين هما التعلم وإنتاج المعرفة (Siemens, 2005).

وتستند البيئات التدريسية أيضاً إلى النظرية البنائية الاجتماعية والتي وضعها فيجوتسكي، والتي تعتمد على التفاعل الاجتماعي لتحقيق المعارف الجديدة، وأن الحوار والمناقشة والتشارك الذي يوفره نظام إدارة التعلم سيسهم في تشكيل النمو المعرفي والعقلي، وأن التفاعلات الاجتماعية تسهم في تشكيل الوظائف العقلية، كما يرى أنصار هذه النظرية بأن التعلم الجماعي يسهم في التقدم المعرفي، ويرى يوسف (٢٠١٤، ٢) بأن النظرية البنائية الاجتماعية من أكثر النظريات التعليمية ارتباطاً بتصميم البيئات التدريسية، حيث أن التدريب عملية نشطة تتم بين المتدربين، وأكدت دراسة (عبد الفتاح، ٢٠١٧؛ Franklin & Mark, 2007) على أهمية البناء الاجتماعي في تحقيق الأهداف التعليمية، فالمعرفة يتم انشاؤها من جانب المتدربين نتيجة التفاعل فيما بينهم والأدوات هي الوسيط بين المتدربين بعضهم البعض وبين المتدربين والمدرسين وخصوصاً المتدربين الذين يعملون في أماكن مختلفة وأوقات مختلفة وهنا تكون التغذية الراجعة بناءً على المحتوى الذي قام المتدرب بتجميعه، وبهذه الطريقة يمكن للمدرب أن يساعد المتدربين بما يتناسب مع مستواهم.

## المحور الثالث: الفيديو التعليمي:

نظرا لوفرة التكنولوجيا في الوقت الحالي يجب على الجميع الاستفادة منها في تقديم المحتوى التعليمي المناسب، ومن الأشياء التي بها تطور ملحوظ هو التصوير الرقمي والذي يجب أن يصاحبه مونتاج رقمي، فتقديم بعض المعلومات في شكل فيديو من شأنها اختصار العديد من الإجراءات اللازمة لفهم بعض الموضوعات، فاستخدام الفيديو كأحد الوسائل التعليمية الهامة في عملية التعلم أصبح ضرورة لمخاطبته أهم حاسة عند الإنسان وهي البصر، فاستخدام الفيديو أمر فعال في إظهار العديد من التفاصيل اللازمة للتدريب والتعلم، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

وعرفه (يونس، ٢٠٢٢، ٨٧) بأنه مقطع مرئي مصور يسمح للمتعلمين مشاهدة محتواه الخاص، ويمكن تصفح هذا المحتوى بأكثر من طريقة فيمكن عن طريق الحاسب الآلي، أو الهاتف النقال، ويعمل لشكل مستقل دون الحاجة لوجوده في أنظمة تعليمية أو نظم إدارية تعليمية محددة. وعرفه (الروفي، ٢٠٢٣، ٤٧٠) بأنه الفيديو الذي تم تقسيمه إلى لقطات أو أجزاء صغيرة تساعد على تنمية المحتوى الرقمي. ويعد الفيديو من أهم الوسائل التفاعلية المباشرة وغير المباشرة، وزاد استخدامه كوسيلة تعليمية لتحسين المخرجات التعليمية (De Boer, 2016, 1137).

ويشير (Benkada, & Moccozet, 2017) إلى أن للفيديو التعليمي سمات مميزة فيمكن للطلاب التفاعل مع ما يرونه من خلال النقر على شاشات الكمبيوتر أو للمسها، مما يوفر لهم معلومات أو ملاحظات إضافية حول تعلمهم. يمكن لمقاطع الفيديو التفاعلية أيضاً إعلام الطلاب بأين وأسباب ارتكابهم للأخطاء وكيف يمكنهم تصحيحها، يمكن للطلاب الوصول إلى المحتوى المخصص الذي يناسب مستواهم، ويمكن لمقاطع الفيديو تغيير أفكارهم وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم، وتتوافق مقاطع الفيديو أيضاً مع إرشادات التعلم الإلكتروني الحديثة من خلال تقديم محتوى تعليمي في أقسام قصيرة وسهلة الفهم ومباشرة، وتحقيق مبدأ التعلم الجزئي، نظراً لأن محتوى الفيديو متاح بسهولة ويمكن الوصول إليه من أي مكان على الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة، فإنه يسمح بمرونة أكبر ويزيد من الوقت المتاح للتعلم.



### مميزات الفيديو التعليمي:

يتميز الفيديو التعليمي كأحد تقنيات التعلم والتواصل البصري بمجموعة من المميزات التي ساهمت في أن يكون أهم الأدوات في عالم الاتصال الرقمي، وتأتي أهمية الفيديو خاصة عند التفكير في تفعيل المحتوى التعليمي الرقمي، فهو أغنى الوسائل التعليمية مقارنة بأمثاله، فيحتوي العديد من الوسائط التي تساعد على نقل الرسائل التعليمية التي تتمثل في القنوات المرئية والمسموعة، ويمكن أن نوجز أهميته في الآتي (عزمي، ٢٠١٤؛ البائع، ٢٠١٦؛ فراج، ٢٠١٦)

- ١- الاستخدام في عرض العديد من المثيرات التعليمية المتنوعة أثناء عملية التعلم.
- ٢- يختار المتعلمين مكان وزمان عرض المحتوى التعليمي للفيديو وتشغيله وفق قدراتهم العقلية.
- ٣- يمكن الاستفادة منها حتى بعد العرض لإثارة أفكار المتعلمين وتسجيل استفساراتهم وملاحظاتهم على المادة التعليمية المعروضة.
- ٤- يساهم في توفر الجهد والوقت على كل من المعلم والمتعلم.
- ٥- إشراك أهم حاستين عند الإنسان وهما السمع والبصر في تقديم المحتوى الخاص به فيجمع بين الصورة والصوت في توصيل المعلومات بما يسهم في زيادة الفاعلية التعليمية.
- ٦- تسهم لقطات الفيديو المتحركة في الفهم العميق لمحتوى المادة التعليمية.
- ٧- تكتسب الأحداث صورة الواقعية عند إعادة صياغة الحدث عن طريق لقطات الفيديو.
- ٨- تساعد المتعلمين على دراسة كفة التفاصيل من خلال إيقاف اللقطات في الوقت المناسب، ويمكنهم التعليق على محتويات هذه اللقطات.
- ٩- استخدامه كأحد الوسائل التعليمية ورضة بأجهزة متنوعة للعرض دون أي تكلفة مادية أو جهد، وإمكانية تداوله عبر الانترنت بسهولة وجودة عالية.
- ١٠- يوفر الفيديو عنصر المحاكاة وإمكانية نقل المعلومات لا يمكن إرسالها لفظيا للمستفيدين، والتغلب على الفروق الفردية.

وبالتالي يمكن القول بأن الفيديو التعليمي يستخدم كأحد نماذج التعلم الفردية والجماعية، ويمكن تكراره وإعادة مشاهدته في أي وقت، ويساعد المعلمين على التفرغ لأعمال أخرى، وتوفر الوقت والجهد أثناء الشرح، كما أن برامج الفيديو التعليمية له جانب فسيولوجي حيث يخاطب أكثر من حاسة في التعلم، وهذا يجعل التعلم أسهل وأكثر مقاومة للنسيان، وهذا يساعد في حل العديد من المشكلات التربوية المعاصرة.

#### فلسفة الفيديو التعليمي:

يرتكز الفيديو التعليمي على مجموعة من النظريات التعليمية التي توضح العلاقة بين توظيفه بإمكاناته من والصور المتحركة، والمثيرات الحيوية عامة، في التعليم وبين المشروعات التعليمية والخصائص المعرفية والنفسية الأخرى، وفيما يلي بعض هذه النظريات:

#### ١- نظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory):

يوفر استخدام لقطات الفيديو للمتعلمين مشاهد واقعية تحفز قدراتهم المعرفية وتجذب انتباههم. يساعد هذا المتعلمين في التعلم القائم على الفهم والمعنى، حيث أن الانتباه ليس مقيداً أو مثقلاً لفهم واستيعاب المعلومات. وبالتالي، ينخفض الحمل المعرفي للمتعلمين من حيث الجهد الذهني المطلوب للتعلم، ويزداد معدل المعرفة والمعلومات واكتساب المهارات في بيئة تعليمية جذابة ومثيرة. يؤدي هذا إلى احتفاظ المتعلمين بالمعلومات في ذاكرتهم لفترة طويلة. (Homer et al., 2008, 786).

#### ٢- النظرية المعرفية للوسائط المتعددة التعليمية (Cognitive Theory of Multimedia Learning):

نظراً لقدرته على دمج الحركة والصوت والتفاعل، يعتبر الفيديو من أكثر الوسائط التعليمية فعالية من حيث تأثيره على المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما تتضمن مواقع الويب التعليمية التي تستخدم تقنية الوسائط المتعددة الصور والرسومات والنصوص، مما يجعلها عرضاً شاملاً لهذه التقنية. جدير بالذكر أن تقنية الوسائط المتعددة تقوم على عدة أسس فلسفية ونظرية، بما في ذلك النظرية المعرفية لتعلم الوسائط المتعددة (CTML)، والتي تؤكد على قوة وتأثير الوسائط المتعددة، مثل الفيديو الرقمي على الويب، في تحفيز حواس المتعلمين وتساعد في تعلمهم من خلال المحفزات الرقمية التفاعلية. (الشرنوبي، ٢٠١١، ٦٧٩).



٣- نظرية معالجة وتجهيز المعلومات (Theory Information Processing): يتطلب الفيديو كباقي الوسائل التعليمية القيام بمجموعة من المهام والعمليات العقلية لأنه يثير التفكير الذي يتطلب من العقل القيام بمعالجة المعلومات وتجهيزها بعد استقبالها عن طريق حاسني السمع والبصر، فقدم الفيديو مجموعة من المعلومات ويعمل العقل على ترميز ومعالجة المثيرات سواء السمعية أو البصرية التي عرضة في لقطات الفيديو، ويتم تخزينها في الذاكرة ليتم استدعاؤها عند الضرورة بعد ذلك.

مراحل إنتاج الفيديو التعليمية:

تتطلب عملية الإنتاج توفير مجموعة من العناصر الأساسية واللازمة لإتمام العمل والتي تتمثل في العناصر اللازمة لإنتاج البرنامج التعليمي من حيث: الفكرة التعليمية، إدارة الإنتاج، الإمكانيات المادية، فريق الإنتاج، الأجهزة الفنية. ويتكون إنتاج الفيديو الرقمي من مجموعة من العمليات موزعة على ثلاثة مراحل رئيسة لإنتاج برامج الفيديو التعليمية، والتي اتفق عليها أغلب العلماء والباحثين، حيث تتضمن كل مرحلة منها على مجموعة من المهارات الفرعية (الطاهر، ٢٠١٠، ص. ٨٠)، ويمكن توضيح مراحل إنتاج برامج الفيديو التعليمية الرقمية على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التصميم

تعتبر المرحلة الأولى من أهم مراحل إنتاج برامج الفيديو التعليمية. وينطوي على ظهور الفكرة وإطلاقها، وصياغتها كمشروع أولي على الورق. تتضمن هذه المرحلة المهارات التالية:

- ١- تحديد المشكلة التربوية واحتياجات المتعلمين.
- ٢- اختيار موضوع الدراسة.
- ٣- تحديد الأهداف التربوية السلوكية للبرنامج.
- ٤- تحليل المحتوى العلمي للمنهج وتحويله من نص مكتوب إلى محتوى مرئي.
- ٥- تحديد الأدوار والمهام للفريق الفني.
- ٦- وأخيراً صياغة السيناريو، وهو أحد الخطوات الأساسية ضمن المرحلة الأولى، ويلتزم به المعلم وفريق الإنتاج.

## المرحلة الثانية: التصوير والإنتاج

في هذه المرحلة، يتم تطبيق كل ما تمت كتابته على الورق من خلال المهارات التالية:

١- الالتزام بالاعتبارات اللازمة قبل البدء في عملية التصوير.

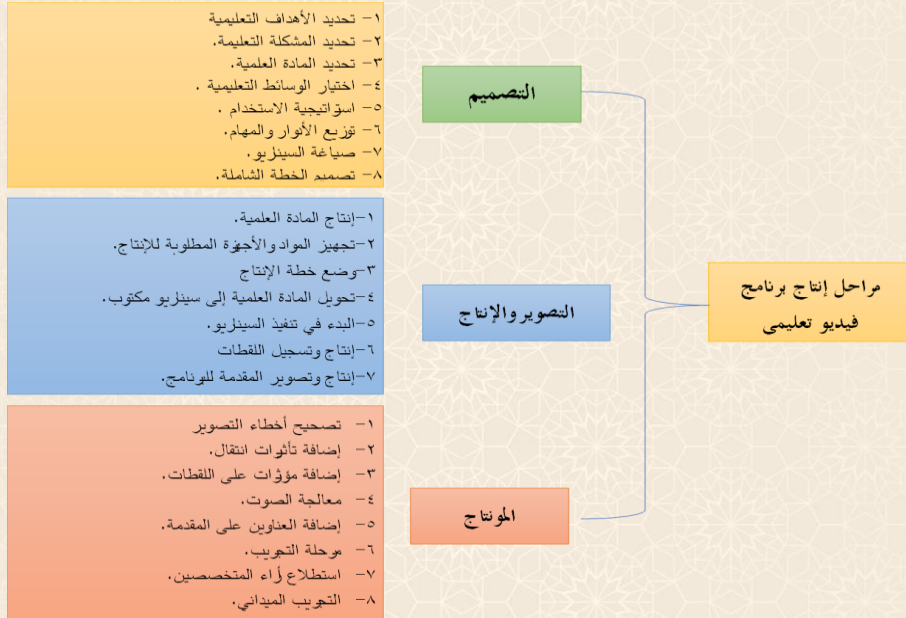
٢- اتباع الخطوات العملية للتصوير، وتوفير التسهيلات اللازمة والأماكن المناسبة للتصوير

المرحلة الثالثة: المونتاج.

مرحلة ما بعد الإنتاج، والمعروفة أيضًا بمرحلة التحرير، تشمل جميع الأعمال التي تلي مرحلة التصوير حتى الانتهاء من الفيلم، بما في ذلك اختيار اللقطات، وأنواع الانتقالات، والمؤثرات الصوتية، وإضافة الرسومات والرسوم التوضيحية، وجميع العناصر المرئية. بعد الانتهاء من مرحلة التصوير ومراجعة اللقطات ومطابقتها مع السيناريو الأصلي للبرنامج التعليمي، تبدأ مرحلة التحرير. إننا طريقة تعبير وقاعدة لتجميع العناصر المتفرقة (لقطات) ولها أهمية كبيرة وضرورة ملحة.

ويمكن تحديد مراحل إنتاج برامج الفيديو التعليمية كما في شكل (١).

شكل ١ مراحل إنتاج الفيديو التعليمية





## الطريقة والإجراءات

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث من جميع طلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد وبلغ عددهم (٢٠) طالب.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في جميع طلاب الماجستير تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد والتي بلغ عددها (٢٠) طالب تخصص تقنيات التعليم.

منهج البحث والتصميم التجريبي

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة ذات الاختبار القبلي والبُعدي، وذلك للتعرف على أثر المتغير المستقل والمتمثل في: بيئة تدريب إلكتروني قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard، على المتغيرات التابعة والمتمثلة في: التحصيل المعرفي، مهارات إنتاج الفيديو التعليمي.

نظرًا إلى أن البحث الحالي يهدف إلى تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؛ لذلك فقد سارت الإجراءات على النحو التالي:

١- تحديد مهارات إنتاج الفيديو التعليمي اللازمة لطلاب الدراسات العليا: فيما يلي استعراض الإجراءات الخاصة بإعداد قائمة مهارات إنتاج الفيديو التعليمي اللازمة لطلاب الدراسات العليا تخصص "تقنيات التعليم" بكلية التربية جامعة الملك خالد باستخدام برنامج Camtasia:

أ- تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى التوصل إلى المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة ببرنامج Camtasia المستخدم في إنتاج الفيديو التعليمي.

ب- تحديد محتوى القائمة: ولتحديد المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة ببرنامج Camtasia التي تم تضمينها في القائمة، قام الباحث: بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والتي

تناولت إنتاج الفيديو التعليمي، مثل: (مهني، ٢٠٢٠؛ سرحان، ٢٠٢١؛ النصيري، ٢٠٢١؛ إسماعيل، ٢٠٢٢؛ بني أحمد، ٢٠٢٢؛ الرميح، ٢٠٢٢؛ مصلح، ٢٠٢٢؛ يونس، ٢٠٢٢؛ الغيطاني، ٢٠٢٣)، كما قام الباحث بالاستعانة بأراء السادة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في مجال تقنيات التعليم.

وبعد الحصول على المهارات تم تقسيمها إلى مهارات رئيسة، يتبع كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بها، وبلغ عدد المهارات الرئيسة عدد (٣) ثلاث مهارات رئيسة، وبلغ عدد المهارات الفرعية (١٩) تسعة عشر مهارة فرعية، وبلغ عدد المهارات الإجرائية (١٣٣) مائة وثلاثة وثلاثون مهارة إجرائية.

ج- التحقق من صدق قائمة المهارات: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية القائمة، ومدى مناسبتها لعينة البحث. وقد أبدى السادة المحكمون آرائهم بالقائمة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وإعادة ترتيب بعض المهارات لضمان الترتيب المنطقي لعرض المهارات، وبعد التعديل بناء على آراء السادة المحكمين، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات، وبلغ عدد المهارات الرئيسة (٣) ثلاث مهارات، وعدد المهارات الفرعية (١٩) تسعة عشر مهارة فرعية، وبلغ عدد المهارات الإجرائية (١٣٣) مائة وثلاثة وثلاثون مهارة إجرائية.

د- حساب ثبات القائمة: تم حساب ثبات القائمة عن طريق استخدام معادلة معامل الاتفاق (محمد المفتي، ١٩٨٤، ١٠-٦٢).

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

حيث تم حساب معامل الاتفاق بين مجموعة من السادة المحكمين وقد خرج معامل



الاتفاق = ٠,٩٤، وأن جميع المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة سجلت وزن نسبي مرتفع من (٢,٩٣) إلى (٢,٦٧) عند مستوى أهمية مهمة جداً؛ لذا تم الوثوق بجميع المهارات القائمة، وأصبحت تلك القائمة في صورتها النهائية.

## ٢- تصميم المعالجة التجريبية للبحث وتطويرها:

لتصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard وذلك بهدف تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، تبنى الباحث نموذج محمد خميس (٢٠٠٣) للتصميم والتطوير التعليمي نظراً لشمولية النموذج غالبية الخطوات والمراحل التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم بيئة التدريب المقترحة، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة؛ هي: التحليل، التصميم، التطوير، التقويم، النشر والاستخدام والمتابعة، وسوف يتم عرض هذه المراحل على النحو التالي:

### أولاً- مرحلة التحليل: اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

تعد هذه المرحلة العملية الموجهة لعمليات التصميم والبناء والتقويم المرتبطة بالنموذج، والتحليل هو نقطة البداية في عمليات التصميم والتطوير التعليمي ويهدف إلى إعداد خريطة تفصيلية عن الموضوع بشكل كلي، وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١- تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: تتمثل مشكلة البحث الحالي في حاجة طلاب الدراسات العليا إلى تزويدهم بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي، ومن ثم فإن البحث الحالي يهدف إلى تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard وذلك بهدف تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى هؤلاء الطلاب.

٢- تحليل المهمات التعليمية: ارتكز البحث الحالي على بعض المهمات التعليمية التي يحتاجها طلاب الدراسات العليا، حيث تهدف هذه الخطوة إلى تحليل الأهداف العامة إلى مكوناتها الرئيسة والفرعية، وتتم عملية تحليل المهمات التعليمية بالخطوات التالية:

- تحديد المهمات التعليمية النهائية: في هذه الخطوة يتم تحديد المهمات التعليمية النهائية، وهي مخرجات خطوة تحليل المشكلة وتقدير الحاجات؛ وهي كالتالي:

أ- يُلم الطلاب بمهارات إعداد برنامج Camtasia على الأجهزة الشخصية.

ب- استخدام برنامج Camtasia في إجراء عمليات المونتاج للفيديو التعليمي.

ج- إخراج الفيديو بعد إجراء عمليات المونتاج بالصيغ المختلفة.

٣- تحليل خصائص الطلاب: عينة البحث الحالي هم طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد وجامعة الحدود الشمالية شعبة مقرر تطبيقات متقدمة في الحاسب الآلي في التعليم، حيث تمت مقابلة هؤلاء الطلاب لمناقشتهم في بعض المهارات إنتاج الفيديو التعليمي، وقد أشارت نتائج هذه المقابلات إلى أن الطلاب في حاجة إلى تنمية تلك المهارات لديهم نظرًا لأهميتها، وارتباطها بمتطلبات العصر الحالي.

٤- تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: قام الباحث بتطوير الموديولات التعليمية المرتبطة بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي، ضمن البيئة التدريبية وتقديمها من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard.

ثانيًا- مرحلة التصميم: اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١- إعداد قائمة الأهداف السلوكية: قام الباحث بصياغة الأهداف تبعًا لنموذج "أبجد ABCD" حيث (A) المتعلم، (B) السلوك المطلوب، (C) الشروط أو الظروف، (D) الدرجة أو المعيار، حيث تم تحديد الأهداف التعليمية للموديولات التعليمية بالبيئة التدريبية، وقد روعي في صياغة الأهداف الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف في صورتها المبدئية مكونة من أربع أهداف رئيسية، وعدد إحدى وثلاثون هدفًا سلوكيًا، وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى تحقيق صياغة الأهداف للسلوك التعليمي المطلوب، ومدى كفايتها لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها.

وقد جاءت نتائج التحكيم على قائمة الأهداف كالتالي؛ جميع الأهداف بالقائمة جاءت نسبة صحة صياغتها وكفايتها أكثر من (٩٥٪)، كذلك اتفق بعض المحكمين على إجراء تعديلات في صياغة بعض الأهداف؛ حيث قام الباحث بتعديلها وبذلك أصبحت قائمة الأهداف في صورتها النهائية تتكون من عدد (٤) أربع أهداف رئيسية، و (٣١) هدف سلوكي.



وقد سجلت جميع الأهداف الإجرائية بالقائمة وزن نسبي مرتفع من (٢,٤٠) إلى (٢,٩٠) عند مستوى أهمية مهم جداً؛ لذا تم الوثوق بجميع الأهداف الإجرائية.

٢- تصميم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه: تم تحديد محتوى بيئة التدريب الإلكترونية في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها، وذلك بالاستعانة بالأدبيات والبحوث العلمية التي تناولت المهام التعليمية السابق الإشارة إليها، حيث روعي عند اختيار المحتوى التعليمي أن يكون مرتبطاً بالأهداف، ومناسباً لطلاب الدراسات العليا، وصحيحاً من الناحية العلمية، وكذلك قابلاً للتطبيق، وقد أتبع الباحث الأسلوب المنطقي في ترتيب محاور كل مهمة حسب طبيعة أجزائها.

وللتأكد من صدق المحتوى تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم، حيث تم عرض الموديولات التعليمية مع أهداف كل مهمة تعليمية، وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول مدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف المطلوب تحقيقها، ومدى كفاية المحتوى لتحقيق الأهداف التعليمية، والصحة العلمية للمحتوى، ووضوحه وملائمته لخصائص طلاب الدراسات العليا، وقد تقرر اختيار المحتوى الذي يجمع عليه (٨٥٪) من المحكمين فيما يتعلق بالمهام التعليمية السابقة يعد صحيحاً ومقبولاً، وقد جاءت نتائج التحكيم على جميع محاور المحتوى بالنسبة لجميع البنود السابقة أكثر من (٩٦٪)، وقد أشار المحكمين ببعض التعديلات في الصياغة وإعادة ترتيب بعض المحاور داخل المهام التعليمية، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات حيث أصبحت الموديولات في صورتها النهائية قابلة للتطبيق.

٣- تحديد طرائق واستراتيجيات التدريب: نظراً لطبيعة مهارات إنتاج الفيديو التعليمي؛ فإن استراتيجية التدريب الإلكتروني المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة، هي: التدريب الذاتي حيث تستخدم هذه الاستراتيجية غالباً في التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يكون دور المتدرب نشطاً، فهو الذي يطلع على المحتوى التدريبي المقدم من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard، ثم يقوم بتنفيذ المهارات والتدرب عليها، أما دور المعلم فيقتصر على تقديم المساعدة والتوجيه.

٤- تصميم سيناريو بيئة التدريب الإلكترونية: في ضوء طبيعة البحث الحالي، تم تصميم موديولات تعليمية وأتاحتها من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard لتنفيذ المهام التدريبية وفقاً

للتصميم التجريبي للبحث، وبذلك يكون التفاعل الأساسي للطلاب تفاعلاً مع الأنشطة والمحتوى التعليمي، حيث يتيح لكل مجموعة الدخول على المهام وتنفيذها باستراتيجيات التدريب.

٥- اختيار مصادر التعلم المتعددة: قام الباحث بالاطلاع على عدد من المصادر العلمية والتي تناولت مهارات إنتاج الفيديو التعليمي، وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه، وآراء السادة الخبراء والمختصين، تم اختيار مصادر التعلم وما تشتمل عليه من وسائط تتمثل في: النص المكتوب، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الثابتة، والصور الثابتة، والرسوم المتحركة والتي تم تحديدها في ضوء المعايير المحددة.

ثالثاً- مرحلة التطوير: اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

١- التخطيط للإنتاج: بعد الانتهاء من كتابة السيناريو قام الباحث بالتخطيط لإنتاج المحتوى التدريبي، وذلك بتجهيز البرامج التي سيتم بها كتابة النصوص وتحريرها وكذلك معالجة الصور وتجهيز لقطات الفيديو، وتنقية الملفات الصوتية من الضوضاء، وذلك لتجهيزها لبيئة التدريب.

٢- التطوير (الإنتاج الفعلي):

- كتابة النصوص: استخدم الباحث في كتابة النصوص برنامج "Microsoft Word".
- إنتاج الصور والرسومات الثابتة: تم تجهيز بعض الصور وتصميم بعض الرسومات من خلال تدعيمها بالنصوص المكتوبة من خلال استخدام برنامج Photoshop.
- إنتاج لقطات الفيديو: تم تجهيز وإعداد لقطات فيديو تعليمية يتاح من خلال عرض المهارات المطلوبة، وقد تم الاستعانة ببرنامج Camtasia لإنتاج هذه اللقطات، وذلك من حيث عمليات المونتاج والإخراج.

٣- عمليات التقويم البنائي للمحتوى التدريبي: بعد الانتهاء من إعداد المحتوى التدريبي تم ضبطه والتحقق من صلاحيته للتطبيق، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أبدى بعض السادة المحكمين بعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية لبيئة التدريب الإلكتروني.



٤- الإخراج النهائي: بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard في صورتها وتجهيزها للعرض على الطلاب.

رابعاً: مرحلة التقويم النهائي: بعد الانتهاء من عملية الإنتاج، تمت عملية التقويم من حيث تصميم البيئة، وصياغة الأسئلة، وطرق تقويم الطلاب، ومن ثم التعديل، قبل البدء في عمليات الإخراج النهائي لها.

خامساً: مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة: بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة، تم نشر بيئة التدريب الإلكتروني من خلال نظام إدارة التعلم Blackboard وإتاحتها لعينة البحث المستهدفة.

### ٣- أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث الحالي في:

١. اختبار تحصيل معرفي مرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي

٢. بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي

١- إعداد الاختبار التحصيلي: تم إتباع الإجراءات التالية في إعداد الاختبار التحصيلي:

(١-١) تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي المرتبط

بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

(٢-١) وضع تعليمات الاختبار: تم وضع مجموعة من التعليمات الخاصة بالاختبار، حيث

اتصفت هذه التعليمات بالوضوح، والمناسبة لخصائص الطلاب عينة البحث.

(٣-١) جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول الموصفات وفق أهداف كل تدريب

وكل مستوى من مستويات بلوم المحدث لمناسبه طلاب هذه المرحلة العمرية من التفكير وكان

الجدول على النحو التالي:

| م | المهارة          | الفهم | التذكر | التطبيق | التحليل | التقييم | الإبداع | المجموع |
|---|------------------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ١ | التخطيط والإعداد | ١     | ٢      | ٢       | ١       | ١       | ٢       | ٩       |
| ٢ | التصوير والإخراج | ١     | ١      | ٢       | ١       | ١       | ٢       | ٨       |

| م | المهارة                | الفهم | التذكر | التطبيق | التحليل | التقييم | الإبداع | المجموع |
|---|------------------------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ٣ | المونتاج والتحرير      | ١     | ٢      | ٣       | ٢       | ٢       | ٢       | ١٢      |
| ٤ | التفاعل وإضافة الوسائط | ١     | ١      | ١       | ١       | ١       | ١       | ٦       |
| ٥ | التصدير والنشر         | ١     | ١      | ١       | ١       | ١       | ١       | ٦       |
| ٦ | المجموع الكلي          | ٥     | ٧      | ٩       | ٦       | ٦       | ٨       | ٣٩      |

(١-٤) صياغة مفردات الاختبار: تكون الاختبار من نوعي الأسئلة الموضوعية؛ وهي: أسئلة الصواب والخطأ وعددها (٢٧) مفردة، أما أسئلة الاختبار من متعدد وعددها (١٢) مفردة، وتم مراعاة الشروط اللازمة لها حتى يكون الاختبار بصورة جيدة، وفي ضوء محتوى بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على نظام Blackboard تمت صياغة مفردات الاختبار.

(١-٥) صدق الاختبار: يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، وقد تم تقدير صدق الاختبار في البحث الحالي من خلال:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تقنيات التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة مفردات الاختبار للأهداف التي وضع من أجلها، ومدى سلامة مفرداته من الناحية العلمية، مناسبتها لخصائص عينة البحث، مع حذف أو إضافة أو تعديل مفردات الاختبار، وبعد تعديل ملاحظات السادة المحكمين أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد التي تنتمي إليه، وتبين ارتفاع قيم معاملات الارتباط، حيث جاءت المفردات بقيم معاملات ارتباط ما بين (٠,٦٢٥\* - ٠,٩٣٧\*\*) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى، والمستوى الآخر، وكذلك الارتباط بين درجة كل مستوى، والدرجة الكلية للاختبار، وأظهرت ارتباطاً عالياً، كما يوضحها جدول (١):

جدول ١ معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والمستويات الأخرى والدرجة الكلية

لاختبار التحصيل المعرفي

| المستوى | التذكر | الفهم | التطبيق | العليا | الاختبار |
|---------|--------|-------|---------|--------|----------|
| التذكر  | —      |       |         |        |          |



| المستوى  | التذكر  | الفهم   | التطبيق | العليا  | الاختبار |
|----------|---------|---------|---------|---------|----------|
| الفهم    | **٠,٩٤٠ | _____   | _____   | _____   | _____    |
| التطبيق  | **٠,٩٦١ | **٠,٩٩٠ | _____   | _____   | _____    |
| العليا   | **٠,٩٦٩ | **٠,٩٧٥ | **٠,٩٩٤ | _____   | _____    |
| الاختبار | **٠,٩٧٤ | **٠,٩٨٨ | **٠,٩٩٨ | **٠,٩٩٦ | _____    |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مستوى، والمستويات الأخرى (٠,٩٤٠ - \*\*٠,٩٩٤)، وبين كل مستوى، والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة (٠,٩٧٤ - \*\*٠,٩٩٨)؛ مما يؤكد أن هذا الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- ثبات درجات الاختبار: تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث جاءت قيمة معامل ثبات سبيرمان (٠,٩٤٧ - ٠,٩٩١)، ومعامل ثبات جتمان (٠,٩٣٧ - ٠,٩٩٠)، مما يشير إلى ثبات درجات الاختبار إذا طُبّق على نفس العينة في نفس الظروف.

جدول ٢ معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والمستويات الأخرى والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي المعرفي

| المستوى  | التجزئة النصفية |       |
|----------|-----------------|-------|
|          | سبيرمان         | جتمان |
| التذكر   | ٠,٩٤٧           | ٠,٩٣٧ |
| الفهم    | ٠,٩٩١           | ٠,٩٩٠ |
| التطبيق  | ٠,٩٧٥           | ٠,٩٧٣ |
| العليا   | ٠,٩٧٨           | ٠,٩٥٦ |
| الاختبار | ٠,٩٩٠           | ٠,٩٩٠ |

(١-٦) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: تكون الاختبار التحصيلي من أسئلة الصواب والخطأ وعددها (٢٧) مفردة، أما أسئلة الاختيار من متعدد وعددها (١٢) مفردة، وبذلك يكون مجموع بنود الاختبار التحصيلي (٣٩) مفردة.

٢- بطاقة تقييم منتج جودة إنتاج الفيديو التعليمي:

تتطلب طبيعة هذا البحث إعداد بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي، وقد تم بناء وضبط هذه البطاقة بإتباع الخطوات التالية:

(٢-١) تحديد الهدف من بناء بطاقة جودة الإنتاج: تهدف بطاقة جودة إنتاج الفيديو التعليمي إلى قياس أداء طلاب الدراسات العليا لمهارات الفيديو التعليمي وجودة إنتاجهم لها.

(٢-٢) تحديد الأداءات التي تتضمنها البطاقة: تم تحديد الأداءات الخاصة بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي، وذلك بالاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة والتي تناولت إنتاج الفيديو التعليمي، حيث تضمنت هذه البطاقة عدد من المعايير الرئيسية، تمثلت في: المعايير الفنية لبرامج الفيديو التعليمية، المعايير التربوية لبرامج الفيديو التعليمية، المعايير العلمية لبرامج الفيديو التعليمية.

(٢-٣) تعليمات بطاقة تقييم المنتج: تم وضع مجموعة من التعليمات وجهت إلى القائم بعملية التقييم، حيث روعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي مقيم يقوم بعملية التقييم، وتضمنت أن يقوم بقراءة البطاقة جيداً قبل القيام بعملية التقييم، وإعطاء الدرجة في ضوء ثلاثة مستويات (كبيرة - متوسطة - ضعيفة)؛ حيث يأخذ الطالب (٣) درجات في عند مستوى الأداء الأول، (٢) درجتان عند مستوى الأداء الثاني، (١) درجة واحدة في حالة المستوى الثالث.

(٢-٤) صدق المحكمين: تم عرض بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تقنيات التعليم، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة البطاقة للأهداف التي وضعت من أجلها، ومدى سلامة مفرداتها من الناحية العلمية، مناسبتها لخصائص عينة البحث، مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه، وبعد تعديل ملاحظات السادة المحكمين أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

(٢-٥) ثبات بطاقة تقييم المنتج: تم حساب ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء طلاب الدراسات العليا، ثم حساب معامل الارتباط لبيرسون، والاتفاق -بمعادلة كوبر- بين تقديرهم للأداء العملي للطلاب، وتمت الاستعانة باثنين من الزملاء، وبعد عرض البطاقة عليهم ومناقشتهم محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيقها، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من طلاب الدراسات العليا، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الملاحظين الثلاثة (٠,٧٦٨،\*\*)، دال



إحصائياً عند (٠,٠١)، وكذلك الاتفاق لكل طالب، ويوضح جدول (٣) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء طلاب الدراسات العليا الثلاثة.

جدول ٣ معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء طلاب الدراسات العليا

| معامل الاتفاق في حالة الطالب الأول | معامل الاتفاق في حالة الطالب الثاني | معامل الاتفاق في حالة الطالب الثالث |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| %٩٠                                | %٩٦,٧                               | %٩٣,٣                               |

استقراء النسب السابقة بالجدول السابق يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطلاب الثلاثة يساوي (%٩٣,٣) وهذا يعني أن بطاقة جودة المنتج على درجة عالية من الثبات، وأنه صالح كأداة للقياس.

(٧-٢) الصورة النهائية لبطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي: تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة تقييم الانتاج، وبلغ عدد المهارات الرئيسة عدد (٣) ثلاث مهارات رئيسة، وبلغ عدد المهارات الفرعية (٣٠) ثلاثون مهارة فرعية.

### نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج المرتبط بالسؤال الأول للبحث والذي نصه: "ما مهارات إنتاج الفيديو التعليمي اللازمة لطلاب الدراسات العليا تخصص "تقنيات التعليم" وذلك من وجهة نظر المتخصصين؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باشتقاق قائمة مبدئية بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي، وذلك من خلال الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تم عرض هذه المصادر في الجزء الخاص بإعداد قائمة المهارات، وقد تم التوصل إلى قائمة بالمهارات ضمت عدد (٣) ثلاث مهارات رئيسة، و(١٩) مهارة فرعية، و(١٣٣) مهارة إجرائية. وقد تم عرض هذه القائمة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وذلك لمراجعتها وابداء الرأي فيها، وقد قاموا بإبداء آرائهم في هذه القائمة وأهم التعديلات المطلوبة، ومن ثم قام الباحث بإجراء التعديلات على القائمة في ضوء هذه الآراء، وتم التوصل إلى قائمة بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي في صورتها النهائية وتتضح أهم هذه المهارات في الجدول الآتي:

| م | المهارات الرئيسية | المهارات الفرعية                     | المهارات الرئيسية    | المهارات الفرعية                     | المهارات الرئيسية       | المهارات الفرعية                       |
|---|-------------------|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------|
| ١ | المهارات التقنية  | استخدام برامج تحرير الفيديو التعليمي | مهارات إعداد المحتوى | كتابة السيناريو التعليمي             | مهارات التفاعل والتقييم | دمج أساليب التفاعل الرقمي              |
| ٢ |                   | استخدام المؤثرات البصرية والصوتية    |                      | تنظيم المحتوى بشكل منطقي             |                         | تحليل ردود فعل المشاهدين               |
| ٣ |                   | تحسين جودة الصوت للفيديو             |                      | اختيار أساليب العرض المناسبة         |                         | قياس الأثر التعليمي للفيديو            |
| ٤ |                   | تصدير الفيديو بصيغ مختلفة ومتنوعة    |                      | استخدام تقنيات التحريك لإيصال الفكرة |                         | تحسين الفيديو بناءً على التقييمات      |
| ٥ |                   | تسجيل الشاشة لإنشاء لأي محتوى تعليمي |                      | إعداد مخطط زمني للإنتاج              |                         | إدارة وقت المشاهدة ومعدل الإكمال       |
| ٦ |                   | التعامل مع الخلفيات والرسوم المتحركة |                      | توظيف أساليب السرد القصصي            |                         | استخدام التحليلات الذكية لقياس التفاعل |
| ٧ |                   | ضبط جودة الصورة والفيديو             |                      |                                      |                         |                                        |

ثانياً: عرض النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني للبحث والذي نصه: " ما صورة التصميم الخاص بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟

تبني الباحث نموذج محمد خميس (٢٠٠٣) للتصميم والتطوير التعليمي نظراً لشمولية النموذج غالبية الخطوات والمراحل التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم بيئة التدريب القائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard:

١- في مرحلة التحليل، تم تحديد الحاجة لتطوير مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لطلاب الدراسات العليا بتخصص تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الملك خالد عبر Blackboard، حيث تم تحليل المهمات التعليمية وتفصيلها لمهارات رئيسية مثل استخدام Camtasia في المونتاج



والإخراج، إلى جانب دراسة خصائص الطلاب لتحديد احتياجاتهم، وتحليل الموارد والقيود لتطوير بيئة تدريبية مناسبة.

٢- أما مرحلة التصميم، فقد تضمنت صياغة الأهداف التعليمية باستخدام نموذج ABCD وتحكيمها لضمان دقتها، مع تنظيم المحتوى التعليمي وفق الأهداف المحددة، وتحديد استراتيجية التدريب الذاتي عبر Blackboard لتعزيز التفاعل، بالإضافة إلى تصميم سيناريو تعليمي تفاعلي واختيار مصادر تعلم متنوعة تشمل النصوص، الرسومات، المؤثرات الصوتية، والفيديوهات.

٣- وفي مرحلة التطوير، تم إنتاج المحتوى التدريبي من خلال كتابة النصوص باستخدام Microsoft Word، وتصميم الرسومات عبر Photoshop، وإنتاج الفيديوهات التعليمية بواسطة Camtasia للمونتاج والإخراج، مع إجراء التقويم البنائي لتحكيم المحتوى وتنقيحه، ثم إعداد البيئة التدريبية في صورتها النهائية للنشر.

٤- خلال مرحلة التقويم النهائي، تم تنفيذ مراجعة شاملة للتصميم، وصياغة الأسئلة، واستراتيجيات التقييم لضمان جودة البيئة التدريبية قبل الإطلاق الرسمي.

٥- أخيراً، في مرحلة النشر والمتابعة، تم نشر البيئة التدريبية عبر Blackboard وإتاحتها لطلاب الدراسات العليا بتخصص تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الملك خالد، مع متابعة استخدامهم لها لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ثالثاً: عرض النتائج المرتبطة بأثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

وتحاول النتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: ما أثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟، وترتبط هذه النتائج بالفرض الأول للبحث:

وللتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب

الدراسات العليا في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لصالح التطبيق البعدي. وذلك للتعرف على أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، فقد تم حساب قيم (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبية باستخدام ويلكوكسون Wilcoxon على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول ٤ قيم (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية باستخدام ويلكوكسون Wilcoxon على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي

| المستوى | القياس                | اتجاه الرتب   | ن   | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z     | الدلالة الاحصائية | مستوى الدلالة (٠,٠٥) | حجم الأثر r |
|---------|-----------------------|---------------|-----|-------------|-------------|-------|-------------------|----------------------|-------------|
| التذكر  | البعدي أقل من القبلي  | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,١٠٩ | ٠,٠٠١٨٧٨          | دالة احصائياً        | ٠,٨٩٧       |
|         | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |
| الفهم   | البعدي أقل من القبلي  | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٢١١ | ٠,٠٠١٣٢٢          | دالة احصائياً        | ٠,٩٢٧       |
|         | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |
| التطبيق | البعدي أقل من         | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٠٩٥ | ٠,٠٠١٩٦٦          | دالة احصائياً        | ٠,٨٩٣       |



|  |                  |          |       |       |      |     |                  | القبلي                      |
|--|------------------|----------|-------|-------|------|-----|------------------|-----------------------------|
|  |                  |          |       |       |      |     |                  | البعدي<br>أكبر من<br>القبلي |
|  |                  |          |       | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة | العليا                      |
|  |                  |          |       | صفر   | صفر  | صفر | الرتب<br>السالبة |                             |
|  |                  |          |       | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة |                             |
|  |                  |          |       | صفر   | صفر  | صفر | الرتب<br>السالبة |                             |
|  | دالة<br>احصائياً | ٠,٠٠١٩٩٨ | ٣,٠٩٠ | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة | الاختبار                    |
|  | دالة<br>احصائياً | ٠,٠٠٢١٥٧ | ٣,٠٦٨ | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة |                             |
|  | دالة<br>احصائياً | ٠,٠٠٢١٥٧ | ٣,٠٦٨ | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة |                             |
|  | دالة<br>احصائياً | ٠,٠٠٢١٥٧ | ٣,٠٦٨ | ٧٨,٠٠ | ٦,٥٠ | ١٢  | الرتب<br>الموجبة |                             |

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي - البعدي) للاختبار ككل؛ حيث أن متوسط الرتب السالبة (٠,٠٠) ومجموع الرتب (٠,٠٠)، بينما متوسط الرتب الموجبة (٦,٥٠) ومجموع الرتب (٧٨,٠٠)، وقيمة ( $Z=3.068$ )، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٢١٥٧) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما سجلت حجم أثر عند مستوى مرتفع (٠,٨٨٦)، ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تم تعديل مستوى الدلالة باستخدام (Bonferroni Adjustment)؛ حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد مستويات اختبار التحصيل (٤)؛ ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، كما سجلت مستويات التحصيل المعرفي: التذكر، الفهم، التطبيق، العليا، قيم دالة إحصائياً (٣,١٠٩، ٣,٢١١، ٣,٠٩٥، ٣,٠٩)، مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، ولها حجوم أثر مرتفعة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي.

وعليه يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث وهو "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدى لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لصالح القياس البعدى ويرجع لأثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard".

ثالثاً: عرض النتائج المرتبطة بأثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

وتحاول النتائج الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه: ما أثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا؟، وترتبط هذه النتائج بالفرض الثاني للبحث:

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدى لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في بطاقة تقييم منتج جودة إنتاج الفيديو التعليمي لصالح التطبيق البعدى، وذلك للتعرف على أثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، فقد تم حساب قيم (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث التجريبية باستخدام ويلكوكسون Wilcoxon على بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا، وفيما يلي ملخص لنتائج الاختبار:

جدول ٥ قيم (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدى لمجموعة البحث التجريبية باستخدام ويلكوكسون Wilcoxon على بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي

| المعايير | القياس        | اتجاه الرتب   | ن   | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z     | الدالة الاحصائية | مستوى الدالة (٠,٠٥) | حجم الأثر r |
|----------|---------------|---------------|-----|-------------|-------------|-------|------------------|---------------------|-------------|
| الفنية   | البعدى أقل من | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٠٦٣ | ٠,٠٠٢١٩٢         | دالة                | ٠,٨٨٤       |



| المعايير | القياس                | اتجاه الرتب   | ن   | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z     | الدلالة الاحصائية | مستوى الدلالة (٠,٠٥) | حجم الأثر r |
|----------|-----------------------|---------------|-----|-------------|-------------|-------|-------------------|----------------------|-------------|
|          | القبلي                |               |     |             |             |       |                   | احصائياً             |             |
|          | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |
| التربوية | البعدي أقل من القبلي  | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٠٨٩ | ٠,٠٠٢٠٠٧          | دالة احصائياً        | ٠,٨٩٢       |
|          | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |
| العلمية  | البعدي أقل من القبلي  | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٠٩٣ | ٠,٠٠١٩٨٢          | دالة احصائياً        | ٠,٨٩٣       |
|          | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |
| البطاقة  | البعدي أقل من القبلي  | الرتب السالبة | صفر | صفر         | صفر         | ٣,٠٧٤ | ٠,٠٠٢١١٥          | دالة احصائياً        | ٠,٨٨٧       |
|          | البعدي أكبر من القبلي | الرتب الموجبة | ١٢  | ٦,٥٠        | ٧٨,٠٠       |       |                   |                      |             |

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي - البعدي) للبطاقة ككل؛ حيث أن متوسط الرتب السالبة (٠,٠٠) ومجموع الرتب (٠,٠٠)، بينما متوسط الرتب الموجبة (٦,٥٠) ومجموع الرتب (٧٨,٠٠)، وقيمة ( $Z=3.074$ )، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٢١١٥) أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، كما سجلت حجم أثر عند مستوى مرتفع (٠,٨٨٧)،

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تم تعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment؛ حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد معايير البطاقة (٣)؛ ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٦٧)، كما سجلت المعايير: الفنية، التربوية، العلمية، قيم دالة إحصائية (٣,٠٦٣، ٣,٠٨٩، ٣,٠٩٣)، عند مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٦٧)، ولها حجوز أثر مرتفعة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي.

وعليه يتم قبول الفرض الثاني من فروض البحث زهو "وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي لصالح القياس البعدي، ويرجع لأثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard".

#### تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

بعد عرض نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات البحث والمتمثلة في (التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي، جودة إنتاج الفيديو التعليمي) فيما يلي عرض تفسير تلك النتائج، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بأثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

تشير النتائج المبينة في الجدول (٤) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لصالح القياس البعدي يرجع لأثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard، وهذه النتيجة تعد مؤشراً يوضح فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.



ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

نظرية تجميع المثيرات والتي تنص على أن المثيرات المستخدمة في الموقف التعليمي، تؤدي إلى حدوث التعلم وبقاء أثره، ولا يحدث الانتباه بدون مثيرات، وعند تغير شدة المثير أو تكراره يحدث جذب انتباه المتعلم، وقد تضمنت بيئة التدريب الإلكتروني على عدة مثيرات تعليمية، مكنت من تقديم المحتوى التعليمي، بشكل يتلائم مع خصائص الطلاب المعرفية والنفسية، مما أدى إلى سهولة الحصول على المعلومات واكتسابها وكذلك استرجاعها عند الحاجة.

اشتمل المحتوى التعليمي ببيئة التدريب الإلكتروني على عدد من الوسائط المتعددة المتمثلة في (النصوص، الصور الثابتة، الرسوم، والفيديوهات، والصوتيات) كل ذلك عمل على مخاطبة حاستي السمع والبصر لدى الطلاب، مما ساعد في الاحتفاظ بالمعلومات المقدمة في الذاكرة، والعمل على استرجاعها عند الحاجة. وهذا يتفق مع نظرية معالجة المعلومات والتي ترى بأن التعلم عملية معرفية توصف بأنها تغير في المعرفة المخزنة في الذاكرة، وأن الذاكرة تلعب دوراً مهماً في التعلم المعرفي، فالتعلم يحدث عندما يتم تخزين المعلومات في الذاكرة بشكل منظم، وبطريقة ذات معنى، كما تنظر إلى المتعلم كمعالج للمعلومات، فالتعلم يحدث عندما تأتي المعلومات من البيئة، ثم يقوم المتعلم بمعالجتها، وتخزينها في الذاكرة، ثم تخرج كمخرجات في شكل قدرات متعلمة.

نظرية الترميز المزدوج أو الثنائي، والتي تفترض أن اكتساب المعرفة داخل العقل يتكون من وحدتين للترميز، إحداها للغة اللفظية والأخرى للرسومات والصور ولذا فالمتعلم الذي يتناول المعلومات من خلال قناتين منفصلتين أفضل من المتعلم الذي يتناولها من خلال قناة واحدة (Stockwell, 2016). لأن الصور تساعد المتعلم على تكوين ارتباطات بين المادة البصرية والمحتوى أثناء معالجة المعلومات بشكل مستقل ومتزامن حيث يوجد بينهما روابط وعلاقات تسمح بالترميز الثنائي للمعلومات. وقد أتاحت بيئة التدريب الإلكترونية أشكالاً مختلفة للمحتوى التعليمي، مثل: النصوص، والصور، والفيديوهات والتي مكنت الطلاب من تلقي المهارات بأكثر من شكل، سهلت من عملية التخزين والاسترجاع.

وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فاعلية بيئات التدريب الإلكترونية، وكذلك نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي،

ومن بين هذه الدراسات: (المنديل، ٢٠٢٠؛ جودة، ٢٠٢٠؛ مختار، ٢٠٢١؛ عياصره، ٢٠٢٢؛ Al-Ramamna, & Jreisat, 2023؛ Alokluk, 2018؛ Onafowora, & Eaton, 2006)؛ حيث أشارت معظم هذه الدراسات فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني، وكذلك نظام إدارة التعلم Blackboard في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المرتبطة بأثر بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard لتنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا

تشير النتائج المبينة في الجدول (٥) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية من طلاب الدراسات العليا في بطاقة تقييم جودة إنتاج الفيديو التعليمي لصالح القياس البعدي يرجع لأثر تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard، وهذه النتيجة تعد مؤشراً يوضح فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني القائمة على نظام إدارة التعلم Blackboard في تنمية جودة إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب الدراسات العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

تنظيم المحتوى التعليمي ببيئة التدريب الإلكتروني في شكل موديولات تعليمية، لها عناصر ومكونات محددة، ينتقل الطالب بينها، ويعمل على اجتيازها، من الممكن أن يسهم في تنمية المتغيرات التابعة. وهذا يتفق مع مبادئ النظريات والمداخل السلوكية، وتوجهات التصميم التعليمي في ضوءها؛ حيث يصمم المحتوى التعليمي عن طريق تقسيم المحتوى إلى سلسلة متتابعة من الموضوعات أو الوحدات التعليمية، ولكل وحدة أهدافها ومتطلباتها السابقة لتعلمها، مع مراعاة أن يكون تنظيم هذه الموضوعات بطريقة منطقية، تبدأ من السهل والبسيط إلى الصعب والمعقد.

إعطاء الفرصة للطلاب لمشاهدة وممارسة المهارات العملية في أي وقت، وأي مكان، ولأكثر من مرة من خلال بيئة التدريب الإلكتروني، ساهم في مساعدة الطلاب على فهم المهارة وتحليلها. وهذا يتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي حيث أشارت إلى قدرة الفرد على التعلم ليس فقط من خلال الخبرات المباشرة التي يمر بها، إنما أيضاً من خلال ملاحظة الآخرين، والاستفادة من الخبرات التي يعمرون بها، ويطلق هذا التعلم اسم التعلم الملاحظ أو التعلم بالملاحظة. كذلك نظرية



النشاط والتي ترى بأن كل الأنشطة الإنسانية تحدث عن طريق استخدام الأدوات، مثل الأدوات التكنولوجية. وأن أي نظام نشاط يتضمن فرداً يقوم بأفعال، لإنجاز موضوع معين، لتحقيق أهداف معينة.

شعور الطالب بأنه المتحكم في عملية تعلمه يعد من الدوافع الكافية التي تزيد من حرص المتعلم على التعلم، كما تزيد من إبداعه وتجعله متعلماً نشطاً، مما يشير إلى قدرته على اكتساب المعارف والمهارات. وتوفير وسائل وأساليب التحفيز بالبيئة وتنوعها ساعد على مواصلة عملية التدريب، وأدى إلى المتعة والتشويق في اجتياز المهام المختلفة. وكذلك تنظيم عرض المعلومات وتقديمها من البسيط إلى المعقد ساعد على ترتيبها في البنية المعرفية بشكل يسهل استرجاعها عند الاحتياج إليها.

وتتفق هذه النتيجة إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فاعلية بيئات التدريب الإلكترونية، وكذلك نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي، ومن بين هذه الدراسات: (الفضلي، ٢٠١٧؛ الحري، ٢٠١٩؛ حسين، ٢٠١٩؛ الجمل، ٢٠٢٠؛ حميد، ٢٠٢٠؛ طلبة، ٢٠٢١)؛ حيث أشارت معظم هذه الدراسات فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني، وكذلك نظام إدارة التعلم Blackboard في تنمية جودة الانتاج.

### توصيات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاعتماد على نظام إدارة التعلم Blackboard في تقديم الدورات التدريبية المختلفة، حيث إنه يعد واحد من أفضل أنظمة إدارة التعلم لما يتمتع به من إمكانيات تسهل من عملية التدريب.

٢- ضرورة توجيه النظر إلى عينة البحث المستهدفة (طلاب الدراسات العليا) بمزيد من البحوث والدراسات، تعمل على مواجهة المشكلات الخاصة بهم، وتنمية مهاراتهم البحثية والتقنية.

٣- الاستفادة من قائمة مهارات إنتاج الفيديو التعليمي المقدمة في هذا البحث، وذلك في الدورات التدريبية المختلفة.

### مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- ١- تصميم بيئة تدريب ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات إنتاج الفيديو التفاعلي لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تقنيات التعليم.
- ٢- تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية الكفايات التقنية لدى طلاب الدراسات العليا.
- ٣- درجة رضا طلاب الدراسات العليا عن توظيف نظام إدارة التعلم Blackboard في برامج التدريب القائمة على نظم إدارة التعلم.
- ٤- تقييم واقع استخدام نظام إدارة التعلم Blackboard في برامج التدريب الإلكتروني في المرحلة الجامعية.



## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، حمادة محمد مسعود، وبكير، سماح زغلول حسن. (٢٠١٩). أثر أنماط التدريب الإلكتروني "المباشر - المساند - المزيغ" على تنمية مهارات استخدام نظام "Blackboard" في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة التربية، ٣(١٨). ٨٩-١٣.
- إبراهيم، وليد يوسف. (٢٠١٤). أثر استخدامات دعومات التعلم العامة والموجهة في بيئة شبكات الويب الاجتماعية التعليمية في تنمية مهارات التخطيط للبحوث الاجرائية لدى طلاب الدراسات العليا وتنمية اتجاهاتهم نحو البحث العلمي، دراسات تربوية في التربية وعلم النفس، ٥٣.
- الأترني، شريف محمد. (٢٠١٩). التعليم بالتخيل " إستراتيجية التعليم الإلكتروني أدوات التعلم. العربي للنشر والتوزيع.
- أحمد، فادي عبد الرحيم عودة. (٢٠٢٢). أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تنمية مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم في جامعة الشرق الأوسط. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٧(٢). ١٧٧-٢٠٢.
- إسماعيل، أسماء حسين علي، خليفة، محمد أحمد، أمين، حنفي حيدر، وعلي، أشرف رجب عطا. (٢٠٢٢). أثر برنامج مقترح في التربية الإعلامية على تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة شبه تجريبية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٣٨. ٤٦٣-٤٩٠.
- بدوي، محمد عبد الهادي. (٢٠١٠) فعالية تدريس وحدة مقترحة بالتعليم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام برامج إدارة المحتوى وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(٤٤)، ٣٧٣ - ٤١٦.
- الجمال، حمادة عبد الرؤوف هلال، والدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريب إلكتروني قائم على معايير الجودة الشاملة لإكساب معلمي الحاسب الآلي مهارات التعلم النشط. مجلة كلية التربية، ٢٠(٤). ٢٨٨-٢٦١.
- الجهني، ليلى سعيد. (٢٠٢٠). درجة رضی طالبات الدراسات العليا عن نظام بلاك بورد واستخدامه في تدريسهن الطارئ عن بعد في ضوء نموذج نجاح نظام المعلومات لديلون ومكلين، المجلة الدولية للبحوث في العلوم والتربية، استونيا. ٣(٤)، ٢٦١ - ٣٠٣.
- جودة، سامية حسين محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نظام Blackboard في ضوء أنموذج دانيال في تدريس برنامج Mathematics وتنمية عمليات العلم والقدرة الاستدلالية والإنجاز الأكاديمي. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٤(٣). ٢٦٧-٢١٦.
- حابوه، سحر محمود محمد. (٢٠٢٢). أثر بيئة تدريب تكيفية قائمة على الاحتياجات التدريبية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات تصميم المحتوى الرقمي لدى المصممين التعليميين. مجلة جامعة جنوب الوادي للدراسات التربوية والنفسية، ٨(١)، ٢٢-٥٠.

- حافظ، إسلام عبد الحليم محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مدمج لتنمية مهارات إنتاج فيديو الرسوم المتحركة لدى طلاب الدبلوم المهني. مجلة كلية التربية، ٧٨(٢). ٣٨١-٤٠٩.
- حرب، سليمان أحمد سليمان. (٢٠١٨). فاعلية التعلم المقلوب بالفيديو الرقمي (العادي / التفاعلي) في تنمية مهارات تصميم الفيديو التعليمي وإنتاجه لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، ٦(١٢). ٦٥-٧٨.
- الحري، سليمان حربي. (٢٠١٨). تأثير التعلم المقلوب باستخدام الفيديو التفاعلي على مهارات تصميم وإنتاج الفيديو التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة جامعة بنها للعلوم التربوية، ٢٩(١)، ١٢٣-١٤٥.
- الحري، هناء تركي عبد الرحمن. (٢٠١٩). فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٣، ٢٠٨-٢٢٤.
- حسني علي، بثينة محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٩. ٥١-٨٠.
- حسين، زينب فريد محمد فتحي، فرج، أماني محمد، الجبروني، طارق علي حسن، وإسماعيل، إسماعيل محمد. (٢٠١٩). فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية المعلم مهنيًا في لغات البرمجة. مجلة كلية التربية النوعية، ٩. ١٣١-١٤٩.
- حميد، عبد الرحمن أحمد سالم. (٢٠٢٠). أثر استراتيجيات تدريب إلكتروني مقترحة "الفصول الافتراضية - التدريب الذاتي بالفيديو - الفصول الافتراضية المعكوسة" في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٨(١). ٥٨٩-٦٧٨.
- الخليفة، هند سليمان. (٢٠١٠). من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية، مجلة رسالة الخليج العربي، ٣(٢)، ١٥-٢٩.
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. مكتبة دار الكلمة.
- خميس، محمد عطية. (٢٠١٨). بيئات التعلم الإلكترونية- الجزء الأول، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.
- الدعيان، هيفاء محمد عبد الله. (٢٠٢٠). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا. المجلة السعودية للتدريب والتطوير المهني، ٢(٩)، ٩٩-١١٥.
- الرميح، رحاب عبدالله عبد العزيز. (٢٠٢٢). استخدام استراتيجية التعلم المقلوب وأثره في تنمية بعض مهارات إنتاج الفيديو التعليمي لطالبات المستوى الرابع في كليات عنيزة. العلوم التربوية، ٣٠(٤). ٢٠٥-٢٤٠.
- الروفي، نور محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم على الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى معلمات المرحلة الثانوية، المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٧)، ٤١٣ - ٤٤٤.
- الزهراني، عبد الرحمن بن مساعد. (٢٠٢٢). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية، مجلة جامعة الملك خالد- كلية التربية، ٩(٢)، ٨٧-١١٥.



- سالم، محمد أحمد أحمد، إبراهيم، ثلة المتولي، فرهود، منى عبد المنعم، وعمر، عبد العزيز طلبة عبد الحميد. (٢٠١٨). فاعلية الرسوم المتحركة التعليمية في بيئة الفصل المقلوب لتنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، ٢٤. ٢٦١-٢٨٥.
- السدحان، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية ٢٢٣-٢٧٨.
- سرحان، نسرين محمد ياقوت عبد الفتاح، عثمان، الشحات سعد محمد، ومسعود، سهير حمدي فرج حسن. (٢٠٢١). المعايير التصميمية لبرنامج تدريب عبر الويب لتنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى المعلمين. مجلة كلية التربية بدمياط، ٧٧. ١-٤٩.
- السعيد، فاطمة عواد. (٢٠٢١). فاعلية فيديو تعليمي تفاعلي في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة ماديا [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.
- الشرنوبلي، هاشم سعيد. (٢٠١١). فاعلية اختلاف بعض متغيرات توظيف الفيديو في تصميم مواقع الويب (٠٢) التعليمية في التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج الفيديو الرقمي لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٤٧ (٢)، ٦٣٩-٧٥١.
- الشمري، فيصل الفداغي . (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على الفيديو الرقمي في تدريس مقرر الحاسب وأثره على تنمية مهارات الجداول الحسابية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٤٢)، ٧١-٨٢.
- الشهري، أمل ظافر، ومحمد، لمياء جلال. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي لتدريب طالبات كلية التربية جامعة نجران على استخدام برنامج البلاك بورد واتجاهات نحو . المجلة التربوية المتخصصة. ٣(٧). ١٨-٤١.
- الشهري، عمر عبد الله. (٢٠٢٢). اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام "Blackboard" في التعلم المدمج بعد تخفيف إجراءات جائحة كورونا "Covid-19" مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩(٥)، ١-٢٢.
- صلاح الدين، نانسي. (٢٠١٦). تصميم المدونات الإلكترونية عبر الويب لتنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٤(٢).
- طلبة، رهام حسن محمد، وحجازي، طارق عبد المنعم عبد الفتاح. (٢٠٢١). التفاعل بين أنماط الدعم وأساليب التصميم البصري ببيئة تدريب إلكتروني وأثره في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي المعزز للمعاقين سمعيا والاتجاه نحو الرقمنة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٢٥)، ١٣٠-١٦٩.
- العامر، اللولو بنت صالح. (٢٠٢٢). رضی الطالبات عن تدريبهن الطارئ عن بعد عبر نظام التعلم بلاك بورد (Blackboard)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١٦٢)، ١٣-٣٣.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير- بناء الشخصية المبدعة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

عبد الباري، أسماء عبد الفتاح. (٢٠١٧). أثر اختلاف المنصات التعليمية التفاعلية على تنمية بعض مهارات منظومة الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بنها.

عبد الحميد، محمد. (٢٠٢٣). تطوير بيئة تدريب إلكتروني متباعد أثناء الخدمة بفواصل زمنية ثابتة وأثرها على تنمية مهارات تصميم وتطوير المقررات الإلكترونية لدى معلمي التعليم الثانوي العام. مجلة البحوث التربوية والتكنولوجيا، ١٠ (٢)، ٦٧-٤٥.

عبد العاطي، حسن الباتع. (٢٠١٦). مصادر التعلم الكلاسيكية والرقمية، دار الفكر.

عبد الملك، هدى حسن. (٢٠٢١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التعلم الهجين واستخدام المنصة التعليمية Blackboard بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة في ظل جائحة فيروس كورونا، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جماعة عين شمس، ٤٥ (٣)، ٣٣٥-٣٧٤.

عبد المقصود، أمين دياب. (٢٠١٩). تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب طلاب كلية التربية جامعة الأزهر مهارات إنتاج المحتوى الرقمي، مجلة كلية التربية ٨٦ (١)، ١١٥-١٩٠.

عبد النعيم، رضوان. (٢٠١٦). المنصات التعليمية "المقررات التعليمية المتاحة عبر الأنترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع. العريني، سارة إبراهيم. (٢٠١٤). مدى تطبيق التدريب عن بعد على تأهيل معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية. ٢٥ (٩٧)، ٢١١-٢٦١.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). فاعلية برامج الفيديو الرقمي في تنمية الأداء المهاري لطلاب كلية الآثار في مقرر تكنولوجيا المواد والصناعات القديمة- تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٢٩٢-٣١٣. علي، أسماء؛ والإمام، عزه. (٢٠٢١). واقع استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني "البلاك بورد" والاتجاه نحوه في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ٩، ٨٤٠-٨٧٣.

عمر، إيمان حلمي. (٢٠١٨). العلاقة بين حجم مجموعة التشارك في التعلم القائم على المشروعات عبر نظام البلاك بورد ومهارات إنتاج مقاطع الفيديو الرقمي لدى طالبات كلية التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٧، ٤٩٣-٥٤٣.

العمرو، رزان. (٢٠١٢). واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام البلاك بورد [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

عياصره، وفاء محمود محمد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل - فرع الشملبي. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. ١١، ٢٧٧-٣٠٨.

الغيطاني، فاطمة مسعد الشبراوي محمد، وعبد المقصود، ناهد فهمي. (٢٠٢٣). اتجاهات طلاب تكنولوجيا التعليم نحو استخدام الفيديو التفاعلي في اكتساب مهارات إنتاج الفيديو الرقمي. مجلة كلية التربية بدمياط، ٨٤. ١٣٢-١٦١.



- الفائز، سمر بنت عبدالله، وعسيري، محمد بن جابر. (٢٠١٨). معايير مقترحة لتقييم الفيديو التعليمي على مواقع التواصل الاجتماعي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٥٩، ١٦١-١٨٤.
- فراج، سهير حمدي. (٢٠١٦). إنتاج الصور الرقمية ومعالجتها. مكتبة العمران.
- فريد، فادي؛ أبو شقير، محمد؛ حمدان، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الأداءات المهارية المركبة في كرة القدم لطلاب المرحلة الأساسية العليا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٥)، ١٦٥-١٨٧.
- الفضلي، بدر ناصر محمد، والعجب، العجب محمد. (٢٠١٧). تصميم بيئة تدريب إلكتروني تعاوني وأثرها على تنمية كفايات المعلمين لاستخدام المربع الإلكتروني بدولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- قاسم، سعاد فؤاد خالد. (٢٠١٧). فاعلية بعض تطبيقات السحب الحاسوبية (*Computing Clouds*) في تنمية مهارات إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦ (١)، ٢٠٤-٢١٥.
- المالكي، عايد بن محمد. (٢٠٢٣). درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس نظام إدارة التعلم الإلكتروني (*Blackboard*) بجامعة أم القرى. مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٣٨ (٢)، ١٠٦-١٣٤.
- محمد، أحمد محمد. (٢٠٢٤). التفاعل بين مستوى الإبحار ببيئات التدريب الإلكتروني والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية مهارات التفكير التكنولوجي وأبعاد مكونات الثقافة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة الدولية لتكنولوجيا التعلم، ١٥ (١)، ٣٣-٥٨.
- محمد، عبد الله. (٢٠١٥). التفاعل بين مصدر التقويم ونوعه في بيئات التعلم الإلكترونية وأثره في تنمية مهارات كتابة خطة البحث والرضا عن التقويم لدى طلاب الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.
- محمد، محمود أبو الذهب. (٢٠٢٠). التفاعل بين نمطين للقطات الفيديو الرقمي وأسلوبين للتعلم عبر بيئة التعلم الإلكتروني وأثره في تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طلاب قسم علم المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة العريش، ٢١ (٤٧)، ١٣٢-١٣٢.
- محمد، مديحة حسن. (٢٠١٦). أثر استخدام الفيديو الرقمي على تنمية مهارات الطلاب المعلمين في استخدام المواد اليدوية الملموسة عند تدريس الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٩ (٥)، ١٠٣-١٦٠.
- محمد، نجلاء. (٢٠٢٢). تطوير بيئة التدريب المصغر لتنمية مهارات توظيف منصات التعلم الإلكترونية لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة بحوث التعليم الإلكتروني، ٥ (٣)، ٦٥-٨٨.
- مختار، إيهاب أحمد محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد "*Blackboard*" قائم على مبادئ علم الإرجونوميكس في تنمية مهارات التدريس عن بعد والطفو الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٤ (٤)، ٥٦-١٠٨.

مصلح، أسماء عادل محمد. (٢٠٢٢). تصميم بيئة تدريب افتراضية قائمة على التقويم البنائي لتنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو الرقمي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي، ٣(٦). ٣٠-١.

المنديل، خلود خالد مناور. (٢٠٢٠). أثر استخدام بيئة الواقع الافتراضي "Blackboard" في تحسين الكفاءة الذاتية لإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(٢). ٨٨-٦١.

مهني، أسماء أحمد عبد الحميد، سالم، أسماء علي محمد، والدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم. (٢٠٢٠). مهارات إنتاج فيديو تعليمي باستخدام برنامج Camtasia Studio 9 لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة التربية وثقافة الطفل، ١٥. ٣٠-١.

النصيري، سارة محمد علي عطية، الجعفري، إبراهيم محمد سعيد إبراهيم، وعلي، سوزان محمد حسن السيد. (٢٠٢١). برمجية تدريبية قائمة على التعلم المعكوس لتنمية بعض مهارات إنتاج الفيديو التعليمي الرقمي لدى معلمي المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية ونفسية، ١١٢. ١٧١-٢٢٥.

يونس، سيد شعبان عبد العليم. (٢٠٢٢). أثر التفاعل بين نمطي الإنفوجرافيك التفاعلي ومستوى السعة العقلية على تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة التربية، ١٩٣. ٧٨-١٢٨.

### ترجمة المراجع العربية:

- Ibrahim, H. M. M., & Bukair, S. Z. H. (2019). The impact of e-training patterns (direct, supported, blended) on developing faculty members' skills in using the Blackboard system in teaching, in light of their training needs. \*Al-Tarbiya Journal, 3\*(18), 13-89. [in Arabic]
- Ibrahim, W. Y. (2014). The effect of using general and guided learning scaffolds in educational social web networks on developing graduate students' action research planning skills and their attitudes toward scientific research. Educational Studies in Education and Psychology, 53. [in Arabic]
- Al-Atribi, S. M. (2019). Imagination-based learning: E-learning strategy and learning tools. Al-Arabi for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Ahmed, F. A. O. (2022). The impact of using multimedia software on developing educational video production skills among educational technology students at Middle East University. \*Mutah Journal for Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series, 37\*(2), 177-202. [in Arabic]
- Ismail, A. H. A., Khalifa, M. A., Amin, H. H., & Ali, A. R. A. (2022). The effect of a proposed media literacy program on developing digital video production skills among secondary school students: A quasi-experimental study. Journal of Research in Specific Education Fields, 38, 463-490. [in Arabic]
- Badawi, M. A. (2010). The effectiveness of teaching a proposed e-learning unit on developing content management program skills, modifying cognitive preference styles, and attitudes among postgraduate diploma students. \*Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 2\*(144), 373-416. [in Arabic]



- Al-Gamal, H. A. H., & El-Dessouki, M. I. (2020). The effectiveness of an e-training program based on total quality standards in acquiring active learning skills for computer teachers. *Journal of the College of Education*, 20(4), 261-288. [in Arabic]
- Al-Juhani, L. S. (2020). Graduate female students' satisfaction with the Blackboard system and its emergency use in distance teaching in light of the DeLone and McLean Information System Success Model. *International Journal of Research in Science and Education (Estonia)*, 3(4), 261-303. [in Arabic]
- Jouda, S. H. M. (2020). The effectiveness of using the Blackboard system based on Daniel's model in teaching Mathematics and developing scientific processes, reasoning ability, and academic achievement. *International Journal of Educational Research*, 44(3), 216-267. [in Arabic]
- Habouh, S. M. M. (2022). The impact of an adaptive training environment based on training needs on developing cognitive achievement in digital content design skills among instructional designers. *Journal of South Valley University for Educational and Psychological Studies*, 8(1), 22-50. [in Arabic]
- Hafez, I. A. H. M. (2020). The effectiveness of a blended training program in developing animated video production skills for professional diploma students. *Journal of the College of Education*, 78(2), 381-409. [in Arabic]
- Harb, S. A. S. (2018). The effectiveness of flipped learning using digital video (standard/interactive) in developing educational video design and production skills among female students at Al-Aqsa University in Gaza. *\*Palestinian Journal of Open Education and E-Learning*, 6\*(12), 65-78. [in Arabic]
- Al-Harbi, S. H. (2018). The impact of flipped learning using interactive video on educational video design and production skills among educational technology students. *Benha University Journal of Educational Sciences*, 29(1), 123-145. [in Arabic]
- Al-Harbi, H. T. A. (2019). The effectiveness of e-training in developing e-course design skills. *Journal of Reading and Knowledge*, 208, 203-224. [in Arabic]
- Hosny Ali, B. M. (2022). The effectiveness of a program based on the Blackboard learning management system in developing 21st-century skills among kindergarten teachers. *Journal of Humanities and Administrative Sciences*, 29, 51-80. [in Arabic]
- Hussein, Z. F. M. F., Farag, A. M., Al-Jabrouni, T. A. H., & Ismail, I. M. (2019). The effectiveness of e-training in teachers' professional development in programming languages. *Journal of the Faculty of Specific Education*, 9, 131-149. [in Arabic]
- Hameed, A. A. S. (2020). The impact of proposed e-training strategies ("virtual classrooms, self-paced video training, flipped virtual classrooms") on developing e-course production skills and attitudes among faculty members at Qassim University. *Egyptian Journal of Educational Computer Society*, 8(1), 589-678. [in Arabic]
- Al-Khalifa, H. S. (2010). From e-learning management systems to personal learning environments. *Journal of the Arabian Gulf Message*, 3(2), 15-29. [in Arabic]
- Khamis, M. A. (2003). Educational technology products. Dar Al-Kalima Library. [in Arabic]
- Khamis, M. A. (2018). *\*E-learning environments – Part 1\**. Arab Academic Center for Publishing and Distribution. [in Arabic]

- Al-Du'ailan, H. M. A. (2020). The role of distance training in the professional development of female teachers to face the challenges of the COVID-19 crisis. *Saudi Journal of Training and Professional Development*, 2(9), 99-115. [in Arabic]
- Al-Rumaikh, R. A. A. (2022). The use of the flipped learning strategy and its impact on developing educational video production skills among fourth-level female students at Onaizah Colleges. *Educational Sciences*, 30(4), 205-240. [in Arabic]
- Al-Roufi, N. M. (2023). The effectiveness of a proposed interactive video-based e-training program in developing digital content production skills among secondary school teachers. *Arab Journal of Quality Education*, 27, 413-444. [in Arabic]
- Al-Zahrani, A. M. (2022). The effect of using electronic mind maps via the Blackboard learning management system on cognitive achievement and learning retention among Master's students in Physical Education. *\*King Khalid University Journal - College of Education*, 9\*(2), 87-115. [in Arabic]
- Salem, M. A. A., Ibrahim, N. A., Farhoud, M. A., & Omar, A. T. A. (2018). The effectiveness of educational animations in a flipped classroom environment for developing educational video production skills among educational technology students. *Journal of the College of Education*, 24, 261-285. [in Arabic]
- Al-Sadhan, A. (2020). Attitudes of students and faculty members at the College of Computer and Information Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University towards using the Blackboard learning management system and its relationship with some variables. *Educational Sciences Journal*, 1, 223-278. [in Arabic]
- Sarhan, N. M. Y. A., Osman, A. S. M., & Masoud, S. H. F. H. (2021). Design standards for a web-based training program to develop teachers' digital video production skills. *Damietta College of Education Journal*, 77, 1-49. [in Arabic]
- Al-Sunaid, F. A. (2021). The effectiveness of interactive educational video on academic achievement in geography among sixth-grade female students in Madaba Governorate schools [Unpublished master's thesis]. Middle East University. [in Arabic]
- Al-Sharnouby, H. S. (2011). The effectiveness of different variables in employing video in designing Web 2.0 educational sites on achievement and developing digital video design and production skills among educational technology students. *\*Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Cairo*, 147\*(2), 639-751. [in Arabic]
- Al-Shammari, F. A. (2019). A proposed program based on digital video in teaching computer courses and its impact on developing spreadsheet skills among second-grade intermediate students. *Journal of Basic Education College for Educational and Human Sciences, University of Babylon*, (42), 71-82. [in Arabic]
- Al-Shehri, A. D., & Mohammed, L. J. (2014). The effectiveness of a training program for female students at Najran University's College of Education on using Blackboard and their attitudes towards it. *Specialized Educational Journal*, 3(7), 18-41. [in Arabic]
- Al-Shehri, O. A. (2022). Students' attitudes towards using Blackboard in blended learning after easing COVID-19 restrictions. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 9(5), 1-22. [in Arabic]
- Salah El-Din, N. (2016). Designing web-based electronic blogs to develop video production skills. *Egyptian Journal of Educational Computer Society*, 4(2). [in Arabic]



- Tolba, R. H. M., & Hegazy, T. A. A. (2021). The interaction between support patterns and visual design methods in an e-training environment and its impact on developing digital content production skills for the hearing impaired and attitudes towards digitalization among special education teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(25), 130-169. [in Arabic]
- Al-Amer, L. S. (2022). Female students' satisfaction with emergency distance training via the Blackboard learning system. *Arab Bureau of Education for the Gulf States*, (162), 13-33. [in Arabic]
- Amer, T. A. (2015). The CoRT program and six thinking hats - building creative personality. Arab Group for Training and Publishing, Cairo. [in Arabic]
- Abdel-Bari, A. A. (2017). The effect of different interactive learning platforms on developing some computer system skills among educational technology students [Unpublished master's thesis]. Benha University. [in Arabic]
- Abdel-Hamid, M. (2023). Developing a spaced e-training environment with fixed intervals and its impact on developing e-course design and development skills among secondary school teachers. *Journal of Educational and Technology Research*, 10(2), 45-67. [in Arabic]
- Abdel-Ati, H. B. (2016). Classical and digital learning resources. Dar Al-Fikr. [in Arabic]
- Abdel-Malek, H. H. (2021). Faculty members' and students' attitudes towards hybrid learning and using the Blackboard platform at the Faculty of Specific Education, Cairo University during the COVID-19 pandemic. *Journal of the College of Education in Psychological Sciences*, Ain Shams University, 45(3), 335-374. [in Arabic]
- Abdel-Maqsoud, A. D. (2019). Designing a blended learning program to develop digital content production skills for students at Al-Azhar University's Faculty of Education. *Journal of the College of Education*, 86(1), 115-190. [in Arabic]
- Abdel-Naim, R. (2016). Educational platforms: Online courses available via the internet. Dar Al-Uloom for Publishing and Distribution. [in Arabic]
- Al-Arini, S. I. (2014). The extent of distance training implementation for qualifying secondary school teachers in Riyadh. *Journal of the College of Education*, 25(97), 211-261. [in Arabic]
- Azmi, N. G. (2014). The effectiveness of digital video programs in developing professional skills for archaeology students in ancient materials technology course. *\*Educational Technology - Studies and Research*, 292-313. [in Arabic]
- Ali, A., & Al-Imam, A. (2021). The reality of female students' use of Blackboard LMS at King Faisal University's College of Education and their attitudes towards it during the COVID-19 pandemic. *\*University of Bisha Journal for Human and Educational Sciences*, 9, 840-873. [in Arabic]
- Omar, I. H. (2018). The relationship between group size in Blackboard-based project learning and digital video production skills among female education students. *\*Arab Society for Educational Technology*, 37, 493-543. [in Arabic]
- Al-Amro, R. (2012). The reality of Blackboard system use by female students and faculty members in the Educational Technology Department [Unpublished master's thesis]. King Saud University. [in Arabic]

- Ayyasrah, W. M. M. (2022). The effectiveness of using Blackboard in developing e-learning skills from the perspective of early childhood education students at Hail University - Shumaily Branch. \*Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, 11, 277-308. [in Arabic]
- Al-Ghitani, F. M. A. S. M., & Abdel-Maqsoud, N. F. (2023). Educational technology students' attitudes towards using interactive video in acquiring digital video production skills. \*Damietta College of Education Journal, 84, 132-161. [in Arabic]
- Al-Faiz, S. A., & Asiri, M. J. (2018). Proposed standards for evaluating educational videos on social media platforms. \*Journal of Educational and Psychological Research, 59, 161-184. [in Arabic]
- Farag, S. H. (2016). Digital image production and processing. Al-Omran Library. [in Arabic]
- Farid, F., Abu Shaqir, M., & Hamdan, A. (2017). The effectiveness of interactive video in developing complex skill performance in football for upper elementary students. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 26(5), 165-187. [in Arabic]
- Al-Fadhli, B. N. M., & Al-Ajab, A. M. (2017). Designing a collaborative e-training environment and its impact on developing teachers' competencies in using the electronic square in Kuwait [Unpublished master's thesis]. Arabian Gulf University. [in Arabic]
- Qasim, S. F. K. (2017). The effectiveness of some cloud computing applications in developing educational video production skills among elementary school teachers in Jeddah. International Specialized Educational Journal, 6(1), 204-215. [in Arabic]
- Al-Maliki, A. M. (2023). Faculty members' utilization level of Blackboard LMS at Umm Al-Qura University. Mutah Journal for Humanities and Social Studies, 38(2), 106-134. [in Arabic]
- Mohammed, A. M. (2024). The interaction between navigation level in e-training environments and cognitive style and its impact on developing technological thinking skills and digital culture dimensions among graduate students. International Journal of Learning Technology, 15(1), 33-58. [in Arabic]
- Mohammed, A. (2015). The interaction between assessment source and type in e-learning environments and its impact on developing research proposal writing skills and assessment satisfaction among educational technology graduate students [Unpublished master's thesis]. Ain Shams University. [in Arabic]
- Mohammed, M. A. (2020). The interaction between two types of digital video clips and two learning styles through e-learning environment and its impact on developing infographic production skills among information science students. \*Journal of the College of Education, Arish University, (21), 47-132. [in Arabic]
- Mohammed, M. H. (2016). The effect of digital video on developing student teachers' skills in using concrete materials when teaching mathematics. Mathematics Education Journal, 19(5), 103-160. [in Arabic]
- Mohammed, N. (2022). Developing a micro-training environment for secondary school teachers' skills in utilizing e-learning platforms. \*E-Learning Research Journal, 5\*(3), 65-88. [in Arabic]
- Mokhtar, I. A. M. (2021). The effectiveness of a Blackboard-based training program based on ergonomics principles in developing distance teaching skills and academic buoyancy



- among student teachers. Egyptian Journal of Scientific Education, 24(4), 56-108. [in Arabic]
- Masleh, A. A. M. (2022). Designing a virtual training environment based on formative assessment to develop digital video program production skills for educational technology specialists. Journal of Educational Technology and Digital Learning, 3(6), 1-30. [in Arabic]
- Al-Mundil, K. K. M. (2020). The effect of using Blackboard's virtual reality environment on improving self-efficacy in e-course production among faculty members at Majmaah University. Palestine University Journal for Research and Studies, 10(2), 61-88. [in Arabic]
- Mahni, A. A. A., Salem, A. A. M., & El-Dessouki, W. S. I. (2020). Educational video production skills using Camtasia Studio 9 among female student teachers at Early Childhood Education College. \*Child Education and Culture Journal, 15, 1-30. [in Arabic]
- Al-Nusairi, S. M. A. A., Al-Jaafari, I. M. S. I., & Ali, S. M. H. A. (2021). A training program based on flipped learning to develop some digital educational video production skills for preparatory stage teachers. \*Educational and Psychological Studies, 112, 171-225. [in Arabic]
- Younis, S. S. A. (2022). The effect of interaction between types of interactive infographics and mental capacity level on developing digital video production skills among secondary school teachers. \*Education Journal, 193, 78-128. [in Arabic]

#### المراجع الأجنبية:

- Al Meajel, T. M., & Sharadgah, T. A. (2018). Barriers to Using the Blackboard System in Teaching and Learning: Faculty Perceptions. Technology, Knowledge, and Learning, (23), (2), pp 351-366.
- Al-Fadhli, M. (2019). Evaluating the effectiveness of Blackboard in higher education: A case study. International Journal of Educational Technology, 36(2), 45-62.
- Al-Kahtani, M., & Alharbi, S. (2020). The role of learning management systems in higher education: A study on Blackboard. Educational Technology Journal, 58(4), 78-95.
- Almusharraf, N., & Khahro, S. (2020). Students' satisfaction with online learning experiences during the COVID-19 pandemic. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(21), 246-267.
- Alokluk, J. A. (2018). The effectiveness of blackboard system uses and limitations in information management. Intelligent Information Management, 10(06), 133.
- Al-Ramamna, A. A. S., & Jreisat, S. F. (2023). The effect of a training program in improving academic achievement in mathematics'. International Journal of Instruction, 16(3), 171-190.
- Atia, H. M. A. M., & Ghamry, H. M. A. M. (2020). The Effectiveness of a Program Based on E-Learning Management System (Blackboard) in Developing Some 21st Century Skills among Kindergarten Teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(3), 51-70.

- Benkada, C., & Moccozet, L. (2017, July). Enriched interactive videos for teaching and learning. In 2017 21st International Conference Information Visualisation (IV) (pp. 344-349). IEEE.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2020). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (4th ed.). Wiley.
- David A. & Ben, F. (2007). Johnson the use of Learning Management System in the United States, Tech Tends. 51 (2), 14 – 33
- De Boer, J., Kommers, P. A., De Brock, B., & Tolboom, J. (2016). The influence of prior knowledge and viewing repertoire on learning from video. Education and information technologies, 21, 1135-1151.
- Dias, S. B., & Diniz, J. A. (2014). Towards an enhanced learning management system for blended learning in higher education incorporating distinct learners' profiles. Journal of Educational Technology & Society, 17(1), 307-319.
- Franklin, C & Mark, H (2007) Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education, Retrived from (16- 11- 2017) <https://pdfs.semanticscholar.org/24ba/620460a6db0bd9284aafb8e286be62ddb77f.pdf>
- Garrison, D. R. (2022). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice (3rd ed.). Routledge.
- Hamad, M. (2017). Pros & Cons of Using Blackboard Collaborate for Blended Learning on Students Learning. Higher Education Studies,1 (7), 27-16.
- Homer, B. D., Plass, J. L. & Blake, L. (2008). The effects of video on cognitive load and social presence in multimedia-learning. Computers in Human Behavior 24, 786–797.
- Johnson, S. D., & Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. New directions for adult and continuing education, 2003(100), 31-43.
- Kudumovic, M., & Aleksic, D. (2018). Application of electronic learning in the educational education work of the classroom teaching and teaching. Teem J. Technol. Educ. Manage. Inform, 7, 869-874.
- Loureiro, E. M., Severo, M., Bettencourt, P., & Ferreira, M. A. (2011). Attitudes and anxiety levels of medical students towards the acquisition of competencies in communication skills. Patient education and counseling, 85(3), e272-e277.
- Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Onafowora, L., & Eaton, D. (2006, March). The effectiveness of Blackboard on teaching and learning at. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1006-1011). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sauli, F., Cattaneo, A., & van der Meij, H. (2018). Hypervideo for educational purposes: a literature review on a multifaceted technological tool. Technology, pedagogy, and education, 27(1), 115-134.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning, January.



- Taylor, C. (2013). Reds at the blackboard: Communism, civil rights, and the New York City Teachers Union. Columbia University Press.
- Tella, A. (2012). System-related factors that predict students' satisfaction with the Blackboard Learning System at the University of Botswana. African Journal of Library, Archives & Information Science, 22(1), 41-52.
- Walter, C. (2018). Interactive Communication Technologies for Online Learning.
- Weeks, B. K., & Horan, S. A. (2013). A video-based learning activity is effective for preparing physiotherapy students for practical examinations. Physiotherapy, 99(4), 292-297.



**فاعلية إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) على  
التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى  
الطلاب غير الناطقين باللغة العربية**

**The Effectiveness of Jigsaw Strategy on  
Learning Achievement and Retention Among  
Non-Native Arabic-Speaking Students**

إعداد

**د. ماهر بن دخيل الله الصاعدي**

أستاذ علم اللغة التعليمي مشارك

قسم الإعداد اللغوي - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**Dr. Maher Dakhil Allah Alsaedi**

Associate Professor of Educational Linguistics

Language Preparation Department - Arabic Language Institute  
for Non-Arabic Speakers - Islamic University of Madinah

**Email: Maher987@hotmail.com**

**DOI:10.36046/2162-000-023-016**



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/١٥ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/١٩ م

### المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مقرر التدريبات اللغوية (النحو). حيث استخدم المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وأُعد لذلك اختبار تحصيلي في (٤) دروس من دروس التدريبات اللغوية للمستوى الرابع. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبًا، أُختيروا بصورة قصدية، ثم تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية جيكسو، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. ثم تم قياس التحصيل الدراسي باستخدام اختبار تحصيلي قبلي وبعدي، ومن ثم إعادة الاختبار التحصيلي مرة ثالثة بعد مرور (٢١) يومًا لقياس بقاء أثر التعلم.

أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  في الاختبارات التحصيلية البعدية والمؤجلة لصالح طلاب المجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المستوى الرابع في مقرر النحو. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة باستخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس التدريبات اللغوية والمهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية؛ نظرًا لما ثبت من فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي لديهم، كما أوصت بتأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس التدريبات اللغوية لفاعليتها وأثرها تحسن أداء الطلاب في الاختبار التحصيلي.

**الكلمات المفتاحية:** جيكسو، الناطقين بغير العربية، التحصيل الدراسي، أثر التعلم، فاعلية.

### Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using the Jigsaw strategy in enhancing learning achievement and retention among fourth-level students at the Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Islamic University of Madinah in the Linguistic Exercises (Grammar) course. The study employed an experimental methodology based on a quasi-experimental design, for which an achievement test was developed covering four lessons from the Linguistic Exercises curriculum for fourth-level students. The study sample consisted of 72 students, who were purposively selected, and then randomly assigned into two groups: an experimental group, which was taught using the Jigsaw strategy, and a control group, which was taught using traditional methods. Learning achievement was assessed using a pre-test and a post-test, followed by a third administration of the test after 21 days to measure learning retention.

The results revealed statistically significant differences at the  $\alpha \leq 0.05$  level in favor of the experimental group in both the post-test and delayed achievement test. This confirms the effectiveness of the Jigsaw strategy in enhancing learning achievement and retention among fourth-level students in the Grammar course. Based on these findings, the study recommends integrating the Jigsaw strategy in the teaching of linguistic exercises and language skills for non-native Arabic speakers, as its effectiveness in improving academic performance and learning retention has been demonstrated. Additionally, the study emphasizes the need for teacher training and professional development on the implementation of the Jigsaw strategy in teaching linguistic exercises, given its positive impact on students' performance in achievement tests.

**Keywords:** Jigsaw, Non-Native Arabic Speakers, Learning Achievement, Learning Retention, Effectiveness.



## المقدمة

تحتل اللغة العربية بمكانة رفيعة ومتفردة بين جميع اللغات الحية؛ فهي اللغة التي اصطفها الله سبحانه وتعالى لكتابه الكريم، واللغة التي تحدث بها رسولنا الكريم، أفصح العرب وأبلغهم. تنسم العربية بدقتها العالية في تصوير ما تلتقطه الحواس وما يستوعبه العقل والقلب. وهي غنية بمفرداتها وألفاظها وتراكيبها اللغوية، ما مكنها من استيعاب التراث العربي والإسلامي بأكمله، بالإضافة إلى ما نُقل إلينا من تراث الأمم السابقة، وقد عملت اللغة العربية على ربط الماضي بالحاضر، متضمنةً في طياتها مفردات وتعابير تعكس تاريخاً غنياً بالحضارة والمعرفة والفلسفة. تتميز العربية أيضاً بكونها لغة تاريخية ذات جذور عميقة وقابلية عالية لتطوير المفردات والمصطلحات الجديدة المرتبطة بالتكنولوجيا والعلوم المعاصرة، واستخدامها في صياغات دقيقة تتماشى مع التطورات الحديثة.

وتألف اللغة العربية من عناصر أساسية يتكامل بعضها مع بعض لبناء نصوصها وتيسير التواصل بها بفاعلية. تشمل هذه العناصر: الأصوات، والمفردات، والتراكيب أو ما يعرف بالقواعد. فالأصوات تتمثل في الوحدات الصوتية التي تشكل الكلمات، وتتضمن هذه الأصوات مجموعة من الحروف والصوتيات التي يتم نطقها باستخدام الشفتين، واللسان، والحنك، والحنجرة. تؤدي الأصوات دوراً حاسماً في تحديد معاني الكلمات وفهم اللغة العربية. أما المفردات فتتمثل مجموعة الكلمات التي تستخدم للتعبير عن الأفكار والمفاهيم، وتشمل الكلمات الأساسية والمشتقة والمركبة التي تشكل قاموس اللغة. يعتمد فهم المتعلم واستخدامه للمفردات عادة على تحليل السياق وتوظيفها على نحو صحيح. أما التراكيب أو القواعد فهي القواعد اللغوية التي تحدد كيفية تكوين الجمل والنصوص، وتشمل القواعد الصرفية والنحوية والإعراب، وهي أساس لفهم وبناء الجمل بطريقة صحيحة ومفهومة (علي، ٢٠١٩).

وتؤدي القواعد دوراً مهماً في تمكين متعلمي العربية من غير الناطقين بها من فهم اللغة واستخدامها بكفاءة، فهي ليست مجرد مجموعة من القوانين والقواعد الجامدة، بل تتكامل مع المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ تحكم هذه القواعد استعمال المتعلمين للغة، وتهدف إلى تقويم ألسنتهم عن الخطأ واللعن، وتمكينهم من تنمية الثروة اللغوية لديهم، وفهم اللغة وإنتاجها بصورة سليمة. يتجلى هذا التكامل لمهارة الكتابة مع المهارات اللغوية

الأخرى من خلال قدرة المتعلم على كتابة الجمل بصورة صحيحة ومنظمة، ما يسهم في تقديم الأفكار على نحو مفهوم ومنطقي، ويُعزز من فعالية الكتابة وتأثيرها. أما في مهارات الاستماع والتحدث، فعندما يفهم المتعلم كيفية بناء الجمل والتوافق بين الكلمات، يستطيع تحليل الجمل وفهم معانيها بسهولة أثناء الاستماع، ما يُحسن من قدرته على التفاعل في المحادثات بوضوح وثقة. في مهارات القراءة، تساعد القواعد اللغوية المتعلم على تحليل النصوص بكفاءة، وفهم كيفية بناء الجمل، وتوظيف الأساليب اللغوية في النصوص، ما يمكنه من استخلاص المعاني الدقيقة والاستفادة من المحتوى على نحو أفضل. بالتالي، فإن فهم القواعد اللغوية واستخدامها يتيح لمتعلم اللغة العربية الناطق غيرها تحسين مهاراته اللغوية وتطويرها على نحو شامل في مختلف جوانب التواصل (علي، ٢٠١٨).

على الرغم من الحاجة الملحة لمتعلمي العربية الناطقين غيرها لتعلم القواعد اللغوية وتوظيفها على نحو صحيح، إلا أنهم عادة ما يواجهون صعوبة في هذا الجانب. وفقًا لبعض الدراسات اللغوية الحديثة، تعود هذه الصعوبات بشكل رئيس إلى الاعتماد على أساليب التدريس التقليدية. وهذه الأساليب عادة ما تركز على الحفظ والتلقين، حيث يُوجّه الطلاب فيها إلى تخزين المعلومات بشكل آلي دون التفاعل معها أو تطبيقها في سياقات عملية. وفيها أيضًا يُمنح المعلم سيطرة مطلقة على سير العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تقليص دور المتعلم في بناء معرفته الذاتية، إذ يُعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، ويتلقى الطلاب المعلومات بصورة سلبية دون تشجيع على التفكير النقدي أو تنمية الاستقلالية في التعلم. علاوة على ذلك، لا تحفز هذه الأساليب الطلاب على استخدام القواعد اللغوية في مواقف تفاعلية أو حوارية، مما يجعل توظيف القواعد بصورة صحيحة في الحياة اليومية أمرًا صعبًا. نتيجة لذلك، شددت هذه الدراسات على ضرورة التخفيف من هذه الأساليب التقليدية والانتقال إلى توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة تجعل دور المعلم موجّهًا وميسرًا لعملية التعلم والتعليم، بينما يكون المتعلم قادرًا على بناء معرفته بنفسه وأكثر فاعلية وإيجابية (العصيلي، ١٩٩٩، والعتيبي، ٢٠١٧؛ Abo El Seoud, 2024؛ Frontiers, 2023).

غالبًا ما تسهم هذه الأساليب الحديثة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين من خلال تعزيز استقلالياتهم وزيادة مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية مع التركيز على التفاعل التعاوني بين المتعلمين وتحفيزهم على بناء معرفتهم بصورة جماعية، مما يسهم في تعزيز فهمهم للمفاهيم



اللغوية وتطوير مهاراتهم بصورة شاملة. ومن بين هذه الإستراتيجيات تبرز إستراتيجية جيکسو (Jigsaw) التي أظهرت تأثيراً إيجابياً في تعزيز إتقان الطلاب لقواعد اللغة الإنجليزية، حيث أدى التفاعل الجماعي والتعلم التعاوني إلى تحسن ملحوظ في تحصيل الطلاب في القواعد اللغوية، ما يعكس أهمية تشجيع المشاركة الفعالة والتفاعل النشط في العملية التعليمية لتحسين الفهم اللغوي لدى الطلاب (Jumaya, 2023). وفي السياق نفسه، أظهرت دراسة راشد (٢٠٢٢) أن استخدام إستراتيجية جيکسو ساعد في تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، حيث حفزهن على التفاعل بصورة أكبر مع المحتوى التعليمي، مما أدى إلى زيادة استقاليتهن في تعلم اللغة. علاوة على ذلك، بينت دراسة الفاروقي (٢٠٢١) أن إستراتيجية جيکسو أسهمت في تطوير مهارات الاستماع لدى الطلاب وزيادة دافعيتهن نحو تعلم اللغة من خلال تفعيل التفاعل الجماعي والعمل التعاوني.

هذه الإستراتيجية تركز على تنظيم المتعلمين في إطارين رئيسين: (المجموعة الأصلية، ومجموعة الخبراء)؛ إذ تقوم فكرتها على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة مختلفة القدرات لتنظيم العمل وتحقيق التعاون الجماعي لإنجاز مهام متنوعة بكفاءة وفعالية. وتتألف كل مجموعة من (٣-٦) متعلمين، وتُقسّم المادة العلمية فيها إلى مهام فرعية تتناسب مع حجم متعلمي المجموعة الواحدة، ويُعطى كل متعلم في المجموعة الأصلية مهمة فرعية ليدرسها، ما يجعل هذا المتعلم خبيراً في هذا الجزء، وتوزع المهام ذاتها على جميع المتعلمين في المجموعات الأصلية، فينهمك كل متعلم على إنجاز مهمته الخاصة ضمن مجموعته الأصلية، ثم بعد ذلك يُعيد المتعلمون تنظيم أنفسهم في مجموعات جديدة تسمى (الخبراء)، إذ يجتمع أصحاب المهام المتشابهة للبحث والتعاون فيما بينهم ومناقشة الجزء المخصص لهم، ليُصبح كل متعلم خبيراً في مهمته، مُلماً بجميع جوانبها، ومن ثم العودة إلى مجموعاتهم الأصلية ليحاول كل متعلم (خبير) مشاركة المعلومات والمهارات التي اكتسبها مع أعضاء مجموعته الأصلية، وهكذا مع بقية أفراد المجموعة (Slavin, 2011). ولأهمية هذه الإستراتيجية وفعاليتها في العملية التعليمية حرصت هذه الدراسة على قياس فاعلية استخدامها في تنمية القواعد اللغوية لغير الناطقين بالعربية.

## مشكلة الدراسة:

تتمثل المشكلة الأساسية للدراسة الحالية في ضعف تحصيل قواعد النحو لدى متعلمي اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. يظهر هذا الضعف بصورة واضحة في شيوع الأخطاء النحوية في تواصلهم الشفوي والكتابي، حيث يواجه الطلاب صعوبة في ترتيب الجمل بصورة صحيحة، والتفريق بين الحالات الإعرابية المختلفة، وكذلك التمييز بين التذكير والتأنيث، مما يؤدي إلى ظهور أخطاء متكررة في استخدام القواعد النحوية. وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة الصاعدي (٢٠٢١)، والنجران وعثمان (٢٠١٤) على وجود هذا الضعف لدى المتعلمين في مختلف السياقات التعليمية. إضافة إلى ذلك، لوحظ من خلال الخبرة العملية للباحث في تدريس هؤلاء المتعلمين وجود تدني في مستوياتهم في التدريبات اللغوية، وصعوبة في فهم المفاهيم النحوية وتطبيقها بصورة صحيحة، ما أثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي في اللغة العربية، خاصة في مجال القواعد النحوية التي تُعدّ من الأساسيات الضرورية في تعلم اللغة.

واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة حول فاعلية إستراتيجية جيڪسو في العملية التعليمية، وتوصيتها بضرورة توظيفها بمختلف المراحل الدراسية (الجعيد، ٢٠١٨، والسعدون، ٢٠١٨، والحميداي والشمري، ٢٠٢٠)، وما أظهرته دراسات، مثل: دراسة الساعدي والعبودي (٢٠١٩)، ودراسة الشويلي (٢٠١٧) من أن إستراتيجية جيڪسو لها تأثير إيجابي على تحصيل الطلاب في المواد اللغوية، بما فيها القواعد النحوية، ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة بهدف المساهمة في التغلب على أحد أبرز جوانب مشكلات تعليم قواعد النحو لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال قياس فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل الدراسي للقواعد النحوية وبقاء أثر التعلم لدى هؤلاء المتعلمين. وعلى حدّ علم الباحث لم تركز أي من الدراسات السابقة على فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس التراكيب اللغوية العربية لغير الناطقين بالعربية. وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن أسئلة الدراسة.



### أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مقرر التدريبات اللغوية (النحو) للمستوى الرابع لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ وتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

١. ما فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على التحصيل الدراسي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

٢. ما فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على بقاء أثر التعلم لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

### فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، اختُبرت الفرضيات الآتية:

١. هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي مقابل الاختبار المؤجل.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي مقابل الاختبار المؤجل.

### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الآتي:

- تقييم فاعلية استراتيجية جيكسو في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مقرر التدريبات اللغوية (النحو).

- معرفة فاعلية استراتيجية جيڪسو على بقاء أثر التعلم لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

### أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من جوانب متعددة أهمها:

- تقديم الدراسة الحالية لإطار نظريّ لنموذج إجرائي لتطبيق إستراتيجية جيڪسو في تدريس التراكيب النحوية، وفق خطوات منظمة ومتسلسلة، ما ينعكس إيجابياً على تعلم الطلاب وتنمية مهاراتهم الأكاديمية والتواصلية.

- استجابة الدراسة الحالية للاتجاهات العالمية والمحلية التي تنادي باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تستند إلى التعلم النشط وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

- إفادة الدراسة الحالية لمعلمي التدريبات اللغوية (النحو)، وذلك بالاطلاع على إستراتيجية جيڪسو لتضمينها ضمن استراتيجيات التدريس في ميدان التعليم.

- قد تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة أمام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لدراسات أخرى لتطبيق إستراتيجية جيڪسو في مقررات دراسية أخرى، وقياس أثرها على متغيرات تابعة أخرى.

### حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على عينة من طلبة المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الحدود المكانية: تُقَدِّت هذه الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الحدود الزمانية: تُقَدِّت هذه الدراسة بعد الانتهاء من الإجراءات اللازمة للتطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.



- الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على دروس (المفعول المطلق، والحال، والتمييز، والاستثناء) من مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

### مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي تعريف ببعض مصطلحات الدراسة الحالية:

- الفاعلية (Effectiveness):

يشير هذا المصطلح إلى مقدار التأثير الذي تحدثه المتغيرات المستقلة على المتغير أو المتغيرات التي تتم دراستها، ويتم ذلك عادة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلية لقياس هذا التأثير وتحديد مدى قوته (Cohen, 1988).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: التغير الذي يطرأ على أداء طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية (مجموعة البحث) بعد تطبيق استراتيجية جيكسو لتدريس مقرر التدريبات اللغوية في التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم، ويستدل عليه بالفرق بين متوسطي درجات الطلاب في كل من الاختبارات التحصيلية (القبلي، والبعدي، والمؤجل).

- إستراتيجية جيكسو (Jigsaw):

عرّف شحاته (٢٠٠٨) هذه الإستراتيجية بأنها عبارة عن إستراتيجية تعليمية تعاونية تشاركية، يُقسّم فيها الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويُعطى فيها كل طالب مهمة جزئية من الدرس، ثم بعد ذلك يتجمع الطلاب المشتركون في المهمة نفسها من المجموعات الأصلية في مجموعة جديدة تسمى (مجموعة الخبراء)، ليتدارسوا ويناقشوا المعرفة المكتسبة حول المهمة نفسها، وبعد ذلك يرجع كل طالب إلى مجموعته الأصلية لينقل إلى زملائه ما تعلمه، وبعد الانتهاء، يمكن تقديم اختبارات فردية لتقييم المعلومات والمعرفة التي اكتسبها كل طالب.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تقوم على تنظيم طلبة المستوى الرابع (المجموعة التجريبية) إلى خمس مجموعات غير متجانسة، ويُعطى كل طالب جزءاً من المهمات التعليمية من كتاب التدريبات اللغوية للمستوى الرابع، وهي أربعة دروس: (المفعول المطلق، والحال، والتمييز، والاستثناء) كل درس منها مجزء إلى مهمات تعليمية بعدد طلبة كل

مجموعة، ليصبح خبيراً فيه. بعد ذلك، يُعيد الطلبة تنظيم أنفسهم في مجموعات الخبراء، ويجتمع جميع الطلبة المشتركين في المهمة نفسها من كافة المجموعات في مجموعة الخبراء الخاصة بهم لتبادل المعرفة وتعزيز فهمهم. عقب هذه الجلسات، يعود الطلاب إلى مجموعاتهم الأصلية حيث يعرض كل طالب ما تعلمه للمجموعة بوصفه خبيراً. هذا يتيح للطلاب تعلم المواد بأكملها من خلال شرح الأجزاء التي درسوها وسماع الشرح من زملائهم حول الأجزاء الأخرى.

- مقرر التدريبات اللغوية:

يُقصد به في هذه الدراسة كتاب التدريبات اللغوية المقرر على المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وفقاً لنسخة عام ١٤٤٥ هـ الصادر عن مطابع الجامعة الإسلامية.

- التحصيل الدراسي (Learning Achievement):

يشير هذا المصطلح إلى المعرفة والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال عملية التعلم واستيعاب المعرفة، ويتضمن هذا المفهوم: القدرة على فهم المفاهيم، وتحليل المعلومات وتطبيقها في مواقف مختلفة، والمهارات التحليلية والتفكيرية التي يكتسبها الفرد خلال دراسته (Anderson, 1995).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مدى استيعاب طلاب المستوى الرابع بالمعهد (مجموعة البحث) لجوانب التعلم المتضمنة بموضوعات مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع بالمعهد، ويعبر عنها بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي المعد من قبل الباحث لقياس ذلك.

- بقاء أثر التعلم (Learning Retention):

يشير هذا المصطلح إلى قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعرفة والمهارات التي تم اكتسابها خلال عملية التعلم، والقدرة على استخدامها بشكل فعال ومستمر على مر الزمن (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مدى احتفاظ المتعلمين (مجموعة البحث) بالمفاهيم والمعارف المتضمنة بالدروس المحددة من مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع، وذلك بعد مرور ثلاثة



أسابيع من دراستهم للمقرر، ويستدل عليه من خلال الاختبار التحصيلي المؤجل المعد لقياس ذلك.

## الإطار النظري

لتحقيق أهداف الدراسة، تناولت الدراسة الإطار النظري في محورين رئيسيين، هما: إستراتيجية جيکسو، وتعليم النحو لغير الناطقين بالعربية.

أولاً: مفهوم إستراتيجية جيکسو (Jigsaw):

تعد إستراتيجية جيکسو أحد أنماط التعلم التعاوني، التي تم ابتكارها من قبل الدكتور إليوت أرونسون (Eliot Aronson) في عام ١٩٧١م في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وطورت في عام ١٩٨٠م بواسطة ديفيد سلافين (David Slavin)، وكان الهدف الرئيس من هذه الإستراتيجية الحد من انتشار التمييز العنصري الذي كان منتشرًا بين الطلبة في تلك الفترة، وتعزيز العلاقات الاجتماعية بينهم، وتعزيز التفاهم والتعاون بينهم داخل الفصل الدراسي، فضلاً عن تحفيزهم على القيام بأداء المهام المنوطة بهم ومشاركتها بفعالية، وتنمية مهارات التواصل لديهم، وإعطاء كل طالب منهم أهمية ودور في المجموعة (أبو الحاج، والمصالحه، ٢٠١٦).

تتمثل آلية عمل هذه الإستراتيجية، وفقاً لما أوضحه أرونسون (٢٠٠٠) في تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، بحيث يصبح كل فرد في المجموعة مسؤولاً عن جزء معين من الدرس، مما يجعله الخبير في هذا الجزء. وعند عودته إلى مجموعته الأصلية، يكون مكلّفاً بتعليم زملائه ما تعلمه، مما يعزز مسؤولية التعلم الذاتي ويحول الطالب من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط في بناء المعرفة، ويمكن تشبيه هذه الطريقة بمفهوم الأحجية (Puzzle)، حيث يمثل كل طالب جزءاً أساسياً لإكمال الصورة الكاملة للمحتوى التعليمي.

وتتطلب هذه الإستراتيجية تقسيم الصف إلى مجموعتين رئيسيتين، هما: مجموعات الخبراء، ومجموعات التعلم الأصلية، تعمل مجموعات الخبراء على دراسة المهمات المحددة لهم مما يجعلهم متخصصين في موضوعاتهم، ومن ثم يقومون بإعداد ملخصات للمعلومات الأساسية باستخدام المخططات أو الرسوم البيانية. وبعد إتقانهم للمحتوى، يعود كل عضو إلى مجموعته الأصلية ليقوم

بتدريس ما تعلمه إلى بقية أعضاء المجموعة، مما يعزز التفاعل التعاوني بين الطلاب Gunter, (Thomas, & Susan, 2007).

وفيما يتعلق بالتعريفات المفاهيمية لهذه الإستراتيجية، عرفها شحاته (٢٠٠٨) بأنها: عبارة عن إستراتيجية تعليمية تعاونية تشاركية، يُقسّم فيها الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويُعطى فيها كل طالب مهمة جزئية من الدرس، ثم بعد ذلك يتجمع الطلاب المشتركون في المهمة نفسها من المجموعات الأصلية في مجموعة جديدة تسمى (مجموعة الخبراء)، ليتدارسوا ويناقشوا المعرفة المكتسبة حول المهمة نفسها، وبعد ذلك يرجع كل طالب إلى مجموعته الأصلية ليشترك ما تعلمه مع زملائه، وبعد ذلك يمكن تقديم اختبارات فردية لتقييم التفاهم والمعرفة التي اكتسبها كل طالب.

من ناحية أخرى، قدم كشاش (٢٠١٥) تعريفًا مشابهاً، لكنه ركّز على تنظيم المجموعات وآلية العمل، حيث أوضح أن الإستراتيجية تعاونية تعتمد على تقسيم المجموعة الأصلية إلى مجموعات يتراوح عدد أعضائها بين (٣-٥)، وتجزئة المادة العلمية إلى أجزاء ومهام توزع على المجموعات الأصلية. بعد ذلك، يُكلف كل طالب بالمجموعات الأصلية بإنجاز المهمة الخاصة به ضمن مجموعته، ويعين طالب أو طالبة مسؤولاً عن المجموعة ليراقب إنجاز العمل، ويكون كلّ منهم خبيراً بالجزء الخاص به، ليوضحه لمجموعته مما يسهل التعلم.

من خلال ما سبق، يتضح أن إستراتيجية جيڪسو تعد أحد النماذج الفعالة في التعلم التعاوني التشاركي التي تجعل المتعلم إيجابياً، وله دوره وأهميته في العملية التعليمية؛ وتقوم فكرتها على تقسيم الطلبة إلى مجموعات أصلية مكونة من (٣-٦) طلاب لضمان التفاعل الفعال بينهم، ويُقسّم الدرس فيها إلى أجزاء ومهام فرعية تتناسب مع عدد الطلبة في المجموعة الواحدة، بحيث يُخصّص جزء من الدرس لكل طالب في المجموعة الواحدة، ويُعطى بقية الطلبة في المجموعات الأصلية الأخرى المهمات الفرعية نفسها، ويتعلم كل طالب ما أسند إليه من مهمة فرعية ويدرسها جيداً، ومن ثمّ يُعيد الطلبة تشكيل أنفسهم في مجموعات أخرى ليناقشوا ويتدارسوا المهمات المسندة إليهم ويتبادلوا الأفكار حولها، حيث يكون الطلبة ذوا المهمات المتشابهة في مجموعة واحدة (مجموعة الخبراء)، وبعد مناقشتهم وإتقانهم لما أسند إليهم يرجع الطلبة إلى مجموعاتهم الأصلية لينقلوا ما توصلوا إليه وما فهموه إلى أعضاء مجموعاتهم الأصلية، ويكون أحد الطلبة في



كل مجموعة مشرفاً على مجموعته ليراقب إنجاز العمل فيها، ويتم التقييم للطلبة فردياً، حيث يُقيم الطالب فردياً على مدى تحصيله للدرس.

ثانياً: أهمية إستراتيجية جيكسو:

تمتاز هذه الإستراتيجية بتأثيرها الإيجابي على كل من المتعلم، والبيئة التعليمية، والمادة العلمية؛ فمن تأثيرها على المتعلمين أنها عادة ما تعطي المتعلمين انطباعاً بأهمية دورهم الإيجابي الملموس في العملية التعليمية، ما يسهم عادة في تشجيع التعاون والتفاعل فيما بينهم، وتحسين أدائهم العلمي، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية والشخصية والقيادية، فتعزز روح العمل والتعاون لديهم، وتثري مشاركتهم الفاعلة أثناء الدرس وتبادل الخبرات فيما بينهم، وترفع مستوى ثقتهم بأنفسهم، ما يسبب كسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتنمي قدراتهم على التفكير والمناقشة واستنباط المفاهيم، واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وتعزز قدراتهم على تحليل المشكلات وحلها بفاعلية، وعلى استخدامهم استراتيجيات متنوعة من أجل التعلم ونقل الخبرات لزملائهم، فضلاً عن أن تحفيز المتعلم بالبحث عن المعلومة من مصادرها لغرض فهمها واستيعابها ومناقشتها مع زملائه، ومن ثم إيصالها لمجموعته عادة ما يسهم في إثارة ذهن المتعلم للتعلم والتعليم (Kam-Wing, 2004).

أما على مستوى البيئة التعليمية، فإنها تسهم إسهاماً كبيراً في خلق بيئة تعليمية آمنة للمتعلمين تساعد على المشاركة الفاعلة في المناقشات وتبادل الآراء بحرية. كما تساعد على تقليل الشعور بالملل الذي قد ينتاب الطلاب عند استخدام الأساليب التقليدية في التدريس، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو التعلم. كما أن العمل ضمن مجموعات تعاونية يسهم في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي وبتح الفرصة لكل متعلم للتعبير عن أفكاره دون خوف من النقد، مما يعزز شعوره بالانتماء والتقدير داخل الفصل الدراسي. إضافة إلى ذلك، ما تقوم به من تأثير إيجابي على المادة العلمية، حيث تسهم في تبسيط المادة العلمية للمتعلمين، وجعلها أكثر إثارة وتشويقاً وجاذبية للتعلم؛ إذ إن كثير من المتعلمين عادة ما يتذمرون من صعوبة المقررات الدراسية، ويرغبون في تبسيطها، فبالتالي تجزئة المادة العلمية إلى مهمات فرعية وتبسيطها يلبي حاجة المتعلمين ويزيد دافعيتهم للتعلم (الديب، ٢٠٠٦، وخميس، ٢٠١٣).

ثالثًا: معوقات إستراتيجية جيڪسو:

رغم الفوائد العديدة لإستراتيجية جيڪسو في تحقيق التعاون والتفاهم بين الطلاب، إلا أن هناك بعض المعوقات التي قد تحدّ من فعاليتها، لا سيما عند استخدامها مع متعلمي لغات أجنبية. ومن هذه المعوقات أنه قد لا تكون بيئة التعلم التعاوني مألوفة بالنسبة لبعض هؤلاء المعلمين الذين اعتادوا على التعلم الفردي أثناء دراسة اللغة، وبالتالي، قد يواجهون صعوبة في التكيف مع العمل الجماعي وتبادل المعرفة مع الآخرين. كما قد يكون هناك تفاوت في مستويات المعرفة والمهارات اللغوية بين المعلمين، لا سيما في مهارة الكلام، ما قد يشعرهم بالضغط النفسي والقلق والحرج من زملائهم لعدم قدرتهم على التعبير بشكل صحيح في اللغة المستهدفة، وقد يكون هذا التوتر إضافيًا عندما يتعين عليهم التعبير عن مفاهيم معقدة أو مواضيع متقدمة باللغة المستهدفة (Smith, 2018).

من جانب آخر، فإن تقديم الاختبارات الفردية وتقييمها لتقييم أداء الطلاب قد يتطلب جهدًا كبيرًا من قبل المعلمين، خاصة في حالة وجود عدد كبير من الطلاب في الصف، ما قد يتسبب في زيادة العبء الإضافي على المعلمين، ويؤثر سلبيًا على جودة التدريس والمتابعة الفردية لتقدم الطلاب ((Johnson, et al., 2014). ومن أجل تجاوز هذه التحديات، يحتاج المعلمون إلى تخطيط دقيق عند تنفيذ إستراتيجية جيڪسو، وذلك من خلال تهيئة الطلاب مسبقًا للتعلم التعاوني، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة داخل الفصل الدراسي. كما أن توفير دعم إضافي للطلاب، مثل استخدام وسائل بصرية وسمعية، قد يساهم في تقليل القلق وتحفيز الطلاب على التفاعل مع المحتوى التعليمي. إضافة إلى ذلك، من الضروري أن يحرص المعلم على تنظيم المجموعات بناءً على مستويات الطلاب بحيث يكون هناك توازن بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة، مما يساعد على تحقيق تكافؤ الفرص وتطوير مهاراتهم بشكل متوازن (Aronson & Patnoe, 2011).

رابعًا: خطوات إستراتيجية جيڪسو:

تقوم هذه الإستراتيجية على ثلاث خطوات أساسية، تتفرع منها عدة خطوات (عفانة، والجيش، ٢٠٠٨؛ Aronson, 1978).



### الخطوة الأولى: الإعداد والتحضير:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد الطلبة المراد تدريسهم وفق هذه الإستراتيجية، وتخصيص المحتوى العلمي المراد تدريسه لهم، مع تحديد النتائج التعليمية المراد تحقيقها، وتجزئة المحتوى إلى مهمات فرعية ليتناسب مع عدد الطلبة، وتوفير المراجع والوسائل والمواد العلمية التي قد يرجع إليها المتعلم من أجل تحقيق هذه النتائج التعليمية، ويقوم أيضاً بإعداد التوجيهات الخاصة للخبراء لتنفيذ الدروس وفق إستراتيجية جيكسو، وكذلك إعداد اختبارات التقويم لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية، وتحديد مشرف لكل مجموعة.

### الخطوة الثانية: التنفيذ:

ويكون تنفيذ هذه الخطوة من خلال خمس مراحل، على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة في القدرات والمهارات، وكل مجموعة مكونة من (٣ - ٦) طلاب.

المرحلة الثانية: تعيين طالب في كل مجموعة ليكون مشرفاً وقائداً على المجموعة، وينبغي أن يكون هذا الطالب الأكثر نضجاً في المجموعة.

المرحلة الثالثة: إسناد المحتوى العلمي المراد تدريسه إلى الطلبة، وتقسيمه على المجموعات، بحيث يكون لكل طالب في المجموعة الواحدة جزء من المحتوى، ويتكرر هذا الجزء في كل المجموعات.

المرحلة الرابعة: يُعيد الطلبة تشكيل أنفسهم في مجموعات جديدة تسمى مجموعات الخبراء بحيث يكون الطلبة ذوا المهمات العلمية المتشابهة في مجموعة واحدة، من أجل مناقشة المحتوى التعليمي مع بعضهم، وتبادل الآراء حوله، وإزالة ما يواجههم من لبس وغموض، ليصبح كل طالب بعد ذلك خبيراً في الجزء المسند إليه.

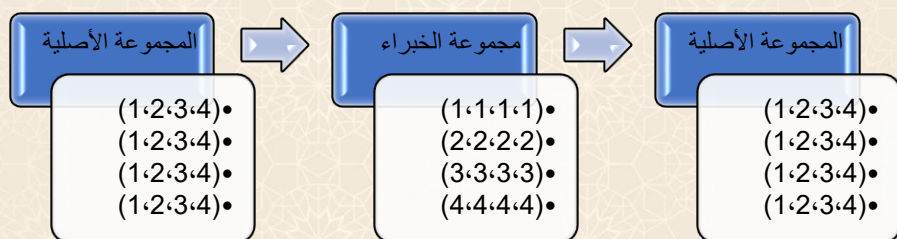
المرحلة الخامسة: يرجع كل طالب خبير إلى مجموعته الأصلية لتدريس الجزء الخاص من مهمته التعليمية لطلبة مجموعته ونقل إليهم ما توصل إليه بعد إتقانه وفهمه لها، وفي أثناء تنفيذ الطالب الخبير للمهمة التعليمية، يعمل مشرف المجموعة على توجيه وتعديل وتصحيح مسار عمل مجموعته، وتنمية مهارات التواصل والتعاون بين أفراد المجموعة، ومتابعة نشاط كل طالب ومدى

اندماجه ومشاركته الإيجابية في تنفيذ المهمات المطلوبة في المجموعة، والعمل على زيادة فعالية عمل المجموعة من خلال التعزيز والتغذية الراجعة.

الخطوة الثالثة: التقييم:

ويكون تقييم أداء الطلبة بعد الانتهاء من تنفيذ الإستراتيجية، وفي هذه المرحلة يخضع كل طلبة المجموعات لاختبار موحد يقيس النتائج التعليمية المراد تحقيقها وبصورة فردية، فيطلب من الطلاب الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالموضوعات التي درسوها والذين أصبحوا خبراء فيها خلال مرحلة دراسة الخبراء. ويساعد هذا التقييم في تقدير مدى فهم الطلاب للمواد وتحديد المجالات التي قد تحتاج إلى مزيد من الدعم أو التوجيه في المستقبل. ويوضح الشكل التالي مراحل إستراتيجية جيكسو:

شكل (١) مراحل إستراتيجية جيكسو



خامسًا: تعليم النحو العربي لغير الناطقين بالعربية:

يحتل النحو أهمية بالغة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وهو جوهرها، ويعد بمثابة العمود الفقري للغة، حيث يمكنه تحليل وتوضيح العلاقات الدقيقة بين الكلمات والجمل، وبدونه تتحول اللغة إلى مجرد مجموعة من الألفاظ غير المترابطة. فإن التراكيب النحوية هي الهيكل الفعال الذي يرتب المفردات وينظمها في أنساق أساسية تمكن الدارس والمعلم من فهم اللغة واستخدامها على نحو فعال؛ حيث إن المفردات من دون نظام نحوي تظل عاجزة عن أداء وظائف اللغة الأساسية (عميرة، ١٩٨٧).



وكما هو معلوم فإن فهم قواعد النحو وإتقانها عادة ما يمكن المتعلمين من بناء الجمل بدقة. وهذا بدوره يعزز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح، ويسهل لهم التواصل الفعال في اللغة المستهدفة، والتعبير عن أنفسهم بطريقة أكثر انسيابية وثقة سواء في الكتابة أو الكلام. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لإتقان قواعد النحو وفهمها تسهيل إنتاج نصوص مترابطة ومتماسكة، وفهم النصوص المكتوبة بصورة أفضل (Brown, 2020 & Smith, 2018).

ولقواعد النحو العربي وضع خاص يختلف عن قواعد اللغات الأخرى؛ لارتباطه باللغة الفصحى، فبدون معرفة هذه القواعد يصعب فهم أهم مصدرين من مصادر العربية - القرآن الكريم، والسنة النبوية-؛ ففهمهما يتوقف على معرفة هذه القواعد؛ ودونها يصعب إقامة اللسان على اللسان العربي (العثيمين، ٢٠٠٥).

ولذا ينبغي الاهتمام بالتركييب العربية، فمن خلال دراستها وفهمها، يكتسب الدارسون فهماً أعمق لكيفية تكوين الجمل بطريقة صحيحة ومفهومة، ويتعلمون قواعد الإعراب والترتيب الصحيح للكلمات، ما يمنحهم القدرة على توليد عدد غير محدود من الجمل العربية لمجموعة محدودة من الموارد اللغوية، ويعمق لديهم الفهم الثقافي والأدبي للغة العربية، ويمكنهم من التواصل بها بفاعلية، والاندماج في المجتمعات الناطقة بالعربية.

وينبغي أن تركز برامج تعليم النحو العربي لغير الناطقين باللغة العربية على تزويد المتعلمين بأسس قوية في قواعد وتراكيب اللغة العربية، وذلك بهدف تحسين مهاراتهم اللغوية، وتعزيز قدرتهم على الفهم والتواصل بفاعلية، وتعزيز فهمهم الثقافي والأدبي للغة العربية، حيث يُعد هذا جزءاً لا يتجزأ من التعلم اللغوي، وذلك من خلال التعرض للنصوص الأدبية والدينية.

ولابد من مراعاة المستوى اللغوي للمتعلمين عند تدريسهم قواعد النحو، حيث ينبغي التفريق بين المتعلمين المبتدئين وغير المبتدئين، فالمبتدئون ينبغي تقديم القواعد اللغوية لهم ضمناً، بينما غير المبتدئين يكون تقديمها لهم على نحو صريح، فضلاً عن أهمية إتاحة الفرص الكافية للطلاب لممارسة القواعد المدروسة وتطبيقها في سياقات الحوار والكتابة الواقعية، وتقديم النحو بطرق تشجع على الفهم العميق والتطبيق العملي للقواعد، وتوظيف أساليب تعليمية تفاعلية وتطبيقات عملية؛ لجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وفعالية، ولتحفيز المتعلمين للمشاركة بنشاط في تعلم

النحو، مما يساهم في تحسين مهاراتهم اللغوية بصورة شاملة، ويعزز فهمهم العام للغة، ويمكنهم من استيعاب مفاهيم النحو (العنزي، ٢٠٢٠، ومذكور، وهريدي، ٢٠٠٦؛ Richards 2001).

### الدراسات السابقة:

رجع الباحث إلى عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فلم يعثر على دراسات تناولت فاعلية إستراتيجية جيڪسو في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم، بيد أنه قد تم العثور على بعض الدراسات التي تناولت استخدام هذه الإستراتيجية بصورة عامة في العملية التعليمية التربوية للناطقين بالعربية، وكذلك في تعليم اللغات الأجنبية، وتم تقسيم هذه الدراسات إلى محورين رئيسيين، هما: الدراسات المتعلقة بتعليم الناطقين بالعربية، والدراسات المتعلقة بتعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها.

**المحور الأول:** الدراسات المتعلقة بتعليم الناطقين بالعربية، وتشمل الدراسات التي استخدمت إستراتيجية جيڪسو في تعليم بعض المقررات الدراسية للناطقين بالعربية. هذه الدراسات تركز بشكل أساسي على تقييم فاعلية الإستراتيجية في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز التفاعل بين الطلاب، ومن هذه الدراسات:

دراسة السواعد، والرفاعي، والسواعد (٢٠٢١):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية جيڪسو في تنمية التحصيل لدى طلبة مادة علوم القرآن في جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الدراسة بإعداد اختبار تحصيلي في علوم القرآن، وتكونت العينة من (٥٨) من الطلبة المسجلين مادة علوم القرآن في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩\٢٠٢٠ م، حيث تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (٢٨) طالبًا، ومجموعة تجريبية تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية جيڪسو، وعددهم (٣٠) طالبًا، وطُبق على مجموعتي الدراسة اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس التحصيل لدى طلاب العينة.



وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى جميع الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو في تنمية التحصيل لدى طلاب جامعة العلوم الإسلامية العالمية في مادة علوم القرآن، وقد أوصت الدراسة بأهمية استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس علوم القرآن لما لها من أثر في تنمية التحصيل.

دراسة الحميداوي، والشمري (٢٠٢٠):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية جيكسو في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٦٤) طالباً اختيروا عشوائياً بعد أن تم اختيار مدرسة إعدادية محمد الباقر في العراق بشكل قصدي، حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وعددهم (٣٢) طالباً، ومجموعة تجريبية تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية جيكسو، وعددهم (٣٢) طالباً، وطُبق على مجموعتي الدراسة اختبار تحصيلي لقياس الاكتساب لدى طلاب العينة.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة مراعاة الفروق الفردية والقدرات العلمية للطلاب أثناء تشكيل المجموعات التعاونية عند استخدام إستراتيجية جيكسو في التدريس.

دراسة الساعدي، والعبيدي (٢٠١٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية جيكسو ٢ في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً اختيروا عشوائياً بعد أن تم اختيار مدرسة إعدادية الصحف الأدبية للبنين في العراق بشكل قصدي، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية) بالطريقة العشوائية، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (٣١) طالباً درست وفق الطريقة الاعتيادية، أما

المجموعة التجريبية فتكونت من (٣٠) طالبًا درست المقرر وفق إستراتيجية جيڪسو٢، ولغرض قياس تحصيل الطلاب استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية. وبناء على نتيجة الدراسة أوصت الدراسة بالاعتماد على إستراتيجية جيڪسو٢ في تدريس قواعد اللغة العربية، وتدريب مدرسيها على استعمال هذه الإستراتيجية.

دراسة الكيلاني، والمقوسي (٢٠١٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية جيڪسو في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبًا من مدارس الفارس الذكي في عمّان، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية) بالطريقة العشوائية، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (٢٧) طالبًا درست وفق الطريقة الاعتيادية، أما المجموعة التجريبية فتكونت من (٢٥) طالبًا درست المقرر وفق إستراتيجية جيڪسو، واستخدمت الدراسة أداتين، هما: أداة مقياس مهارات الذكاء الاجتماعي، مقسمة على أربع مهارات، هي: (القدرة على التعامل مع الآخرين، والتواصل الاجتماعي، والاستجابة للآخرين، والتأثر والتأثير في المواقف الاجتماعية)، وأداة اختبار تحصيلي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية جيڪسو، وقد أوصت الدراسة بضرورة توجيه معلمي التربية الإسلامية لتطبيق إستراتيجية جيڪسو في تدريس مبحث التربية الإسلامية.

دراسة السعدون (٢٠١٨):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية جيڪسو في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة بريدة، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي طُبّق على



عينة عددها (٥٤) طالبًا، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية عددها (٢٧) طالبًا، وضابطة عددها (٢٧) طالبًا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية جيکسو في تدريس المفاهيم الفقهية.

دراسة الجعيد (٢٠١٨):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية جيکسو في التحصيل وبقاء أثر التعلم في مقرر الفقه لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، واختيرت العينة بطريقة القصدية، وبلغ عددها (٦٧) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة السابعة والثلاثون بالطائف، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست بطريقة إستراتيجية جيکسو، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد طبق اختبار تحصيلي (قبلي، وبعدي مباشر، وبعدي مؤجل) على المجموعتين.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند ( $\alpha = 0.05$ ) في التحصيل وفي بقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس الفقه بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت إستراتيجية جيکسو في تدريس الفقه، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في الاختبارين التحصيلي البعدي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة يعزى لاستخدام إستراتيجية جيکسو في تدريس الفقه، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات لتوظيف إستراتيجية جيکسو وتأهيل المعلمين والبيئة التعليمية لتطبيقها.

دراسة الشويلي (٢٠١٧):

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية جيکسو في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واتجاههم نحوها،

وتحقيقاً لهذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً اختيروا عشوائياً بعد أن تم اختيار المدرسة بشكل قصدي، وتم توزيع العينة في مجموعتين: (تجريبية، وضابطة) بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية وفق إستراتيجية جيڪسو، بينما الضابطة وفق الطريقة التقليدية، طُبّق عليهما اختبار تحصيلي بعدي فقط.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، وفي مقياس الاتجاه نحو المادة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة استعمال إستراتيجية جيڪسو بشكل فاعل في تدريس المواد الدراسية المختلفة، لمختلف المراحل الدراسية.

دراسة العنبيكي، والخفاجي (٢٠١٦):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية جيڪسو في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي، ودافعتهم نحو مادة علم الأحياء، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة من مدرسة إعدادية الزرقاء للبنات ببابل، تم اختيارهن بشكل عشوائي، وتم توزيعهن في مجموعتين (ضابطة مكونة من (٣٥) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية مكونة من (٣٥) طالبة درست وفق إستراتيجية جيڪسو)، وطبق على المجموعتين اختبار تحصيلي في مادة الأحياء، ومقياس الدافعية.

وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية جيڪسو على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ومقياس الدافعية نحو الأحياء، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس الأحياء للصف الرابع العلمي لما لها من أثر في رفع مستوى التحصيل العلمي، وزيادة الدافعية نحو علم الأحياء.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، ويتضمن الدراسات التي استخدمت إستراتيجية جيڪسو في سياق تعليم اللغات الأجنبية، ومن هذه الدراسات:

دراسة جوسمايا (Jusmaya) (٢٠٢٣):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية جيڪسو في تعزيز إتقان طلاب اللغة الإنجليزية لقواعد اللغة، وتحديدًا صيغة المبني للمجهول. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.



ولغرض قياس تحصيل الطلاب استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس تحصيل الطلاب في القواعد. واختيرت عينة الدراسة بطريقة العشوائية العنقودية، وشملت (٤٠) طالباً من طلاب قسم الإدارة بجامعة غرب سومطرة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، تم تدريسهم باستخدام إستراتيجية جيکسو من قبل الباحث في فصل واحد فقط وتطبيق الاختبار التحصيلي عليهم قبلًا وبعدًا.

وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في درجات الطلاب في الاختبارات البعدية مقارنةً بالقبلية، مؤكدةً على فاعلية الإستراتيجية في تعزيز إتقان الطلاب لقواعد اللغة الإنجليزية، خصوصاً في صيغة المبني للمجهول. وأوصت الدراسة بتطبيق إستراتيجية جيکسو في تدريس القواعد داخل الفصول الدراسية، مع التأكيد على ضرورة استعداد المعلمين بصورة جيدة لكل نشاط تعليمي، والابتكار في خلق بيئة تعليمية تواصلية تلبى احتياجات الطلاب.

دراسة راشد (Rashed) (٢٠٢٢):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية جيکسو في تنمية تحصيل الطالبات الجامعيات في مهارات الفهم القرائي، والكشف عن الفروق في التحصيل في الفهم القرائي بين المجموعتين. ولتحقيق هذين الهدفين اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الدراسة بتصميم اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي. وتكونت العينة من (٤٠) طالبة جامعية يدرسن اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الزاوية بليبيا، وتم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين تم تدريسهن من قبل الباحثة نفسها؛ مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وعددهن (٢٠) طالبة، ومجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام إستراتيجية جيکسو، وعددهن (٢٠) طالبة، وطُبق على مجموعتي الدراسة اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس التحصيل.

وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي، ما يشير إلى أن إستراتيجية جيکسو أثبتت فاعليتها في تحسين قدرة الطالبات على الفهم القرائي. كما بينت النتائج وجود فروق كبيرة في تحصيل مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية بين كلتا المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على النتائج،

أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول توظيف إستراتيجية جيڪسو في تدريس مهارات لغوية أخرى، وعلى مستويات تعليمية مختلفة.

دراسة الفاروقي (Alfaruqy) (٢٠٢١):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر إستراتيجية جيڪسو في تنمية مهارات الاستماع، وجوانب الدافعية لدى طلاب السنة الثانية بمدرسة موتيارا الثانوية بإندونيسيا. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الدراسة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مهارة الاستماع، واستبانة حول الدافعية. وتكونت العينة من (٨٠) طالبًا تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، كل منهما بعدد (٤٠) طالبًا. وطُبق على مجموعتي الدراسة اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لقياس مستوى التحصيل لدى طلاب العينة، واستبانة الدافعية.

أظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجية جيڪسو في تنمية مهارات الاستماع حيث كانت درجات الطلاب في الاختبار البعدي أعلى منه في الاختبار القبلي. كما أظهرت النتائج أن الجانب الدافعي الأكثر تأثرًا كان الجهد، ما يشير إلى أهمية دعم مهام الطلاب الفردية والجماعية بنظام المكافآت والعقوبات لتحفيز جهودهم في التعلم. كما أوصت الدراسة بأهمية استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس مهارات الاستماع، ودعت إلى إجراء دراسات أخرى حول توظيف إستراتيجية جيڪسو في مهارات لغوية أخرى.

دراسة موتيارا، وسواندو (Mutiar & Swondom) (٢٠٢٠):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تأثير إستراتيجية جيڪسو على إتقان طلاب اللغة الإنجليزية لقواعد اللغة، خصوصًا زمن المضارع المستمر. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولغرض قياس تحصيل الطلاب استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا. واختيرت عينة الدراسة بصورة قصدية، وشملت (٦٠) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة (SMA Prayatna Medan) بإندونيسيا، حيث تم تقسيمهم إلى فصلين؛ فصل تجريبي، وفصل ضابط، وكل فصل ضم (٣٠) طالبًا.

وأظهرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ في درجات المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، ما يؤكد فاعلية الإستراتيجية في إتقان الطلاب لقواعد اللغة الإنجليزية، خصوصًا في زمن المضارع



المستمر. وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق هذه الإستراتيجية في تدريس اللغة الإنجليزية، مع ضرورة توفير التسهيلات الداعمة لتمكين المعلمين من التدريس بفاعلية من قبل المدارس.

دراسة نور حسنة، وسوارتونو (Nurhasanah & Suwartono) (٢٠١٩):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية إستراتيجية جيكسو في تعزيز مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الحادي عشر بمدرسة (SMA Negeri 05 Purwokerto) بإندونيسيا اختيرت العينة بصورة قصدية، ووزعت إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية بنفسها، بينما المجموعة الضابطة فُدرّسوا من قبل أستاذ آخر، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولغرض قياس تحصيل الطلاب استخدمت الدراسة اختباراً شفويّاً على شكل صور للشرح.

أظهرت نتائج الدراسة تحسناً في متوسط درجات المجموعة التجريبية وزيادة ثقتهم في مهارات التحدث، ما يؤكد على أهمية استخدام جيكسو كإستراتيجية بديلة لتدريس مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. واستناداً إلى النتائج أوصت الدراسة بتطبيق هذه الإستراتيجية كطريقة بديلة لتدريس مهارات التحدث، وعلى المعلم إدارة توزيع الوقت بصورة جيدة لإتمام خطوات الإستراتيجية بفعالية، ودعت الباحثين بدراسة فعالية هذه الإستراتيجية في جوانب أخرى.

دراسة باريا تي (Pariati) (٢٠١٨):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تأثير إستراتيجية جيكسو على إتقان الطلاب للمفردات الإنجليزية وتأثيرها على الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن بمدرسة SMPN 4 بإندونيسيا، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، واستخدمت تصميم مجموعة التحكم بعد الاختبار فقط مع ترتيب عاملي  $2 \times 2$ ، ولغرض تحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة اختبار المفردات والفهم القرائي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية جيكسو كان له تأثير كبير على تحسين الفهم القرائي مقارنة بالاستراتيجيات التقليدية، كما كان هناك تأثير ملحوظ للتفاعل بين الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس القراءة وإتقان الطلاب للمفردات على الفهم القرائي، علاوة

ذلك فقد أثبتت إستراتيجية جيکسو فعاليتها في الفهم القرائي لكل الطلاب سواء ذوي المستويات العالية أو المنخفضة من إتقان المفردات.

دراسة صباح (Sabbah) (٢٠١٦):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجية جيکسو في تحصيل القراءة لدى طالبات المستوى الرابع في البرنامج التحضيري للغة الإنجليزية كلغة ثانية في كلية المجتمع في قطر. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) طالبة اخترن بصورة قصدية لتدريس الباحثة لهن في القراءة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية) بالطريقة العشوائية، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (١٠) طالبات درست وفق الطريقة الاعتيادية، أما المجموعة التجريبية فتكونت من (١٦) طالبة درسن المقرر وفق إستراتيجية جيکسو، ولغرض قياس تحصيل الطالبات استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق الطالبات اللاتي درسن وفق إستراتيجية جيکسو على نظيراتهن اللاتي درسن بالطريقة التقليدية، ما يظهر أهمية إستراتيجية جيکسو في تعليم القراءة لغير الناطقات باللغة الإنجليزية. وبناء على نتيجة الدراسة أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات نوعية حول مواقف الطلبة تجاه استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية بصورة عامة ومهارات القراءة بصورة خاصة، وبأهمية دراسة العلاقة بين دافعية الطلاب للتعلم وبين التعلم التعاوني.

دراسة ساكر (Saker) (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية جيکسو في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر في مدرسة بيت لاهيا الأساسية "أ" للبنين في فلسطين. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبًا اختيروا بطريقة قصدية لتدريس الباحث لذين الفصلين، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، كل منهما تضم (٣٦) طالبًا. استخدمت الطريقة التقليدية لتدريس المجموعة الضابطة، في حين تم تطبيق إستراتيجية جيکسو لتدريس المجموعة التجريبية. ولغرض تحقيق هدف الدراسة استخدمت الدراسة اختبارًا تحصيليًا.



وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام إستراتيجية جيكسو، ما يدل على فعالية إستراتيجية جيكسو. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توظيف هذه الإستراتيجية بشكل أوسع في تعليم اللغة الإنجليزية لتحقيق نتائج أفضل في تحصيل الطلبة، ودعت إلى إجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف تأثيرها على مهارات لغوية أخرى وفي مواد دراسية مختلفة.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أنها تندرج تحت محورين رئيسين، حيث يتمثل المحور الأول في الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس المقررات الدراسية للناطقين بالعربية، وركزت الدراسات في هذا المحور على قياس فاعلية هذه الإستراتيجية في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز التفاعل بين الطلاب، مع تطبيقها في تدريس مواد متعددة مثل: علوم القرآن، والفقه، والبلاغة، وقواعد اللغة العربية، والأحياء. أما المحور الثاني، فيتمثل في الدراسات التي تناولت استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، وتحديدًا في تحسين المهارات اللغوية، مثل: الفهم القرائي، والاستماع، والتحدث، وقواعد اللغة الإنجليزية.

ومن خلال استعراض الأدبيات السابقة، يتبين وجود فجوة بحثية تتمثل في عدم توافر دراسات -حسب علم الباحث- تستكشف فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس قواعد اللغة العربية (مقرر التدريبات اللغوية) لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، خاصة فيما يتعلق بتأثيرها على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم. ويلاحظ اتفاق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاختبارات التحصيلية أداة بحثية لقياس تحصيل الطلبة، إضافة إلى اتفاقها مع دراسة الجعيد (٢٠١٨) في اعتمادها على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي؛ لمناسبة هذا المنهج لظروف الدراسة الحالية.

كما يتضح تنوع الدراسات السابقة ما بين محلية ودولية، حيث أجريت دراسات المحورين الأول والثاني في دول متعددة، باستثناء دراستين محليتين في السعودية، وهي دراستي السعدون (٢٠١٨)، والجعيد (٢٠١٨). إضافة إلى ذلك، يلاحظ اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة الجعيد (٢٠١٨) في قياس بقاء أثر التعلم إلى جانب التحصيل، في حين اقتصر بعض الدراسات السابقة

على قياس التحصيل فقط، كما هو الحال في دراسة كل من السواعدة، والرفاعي، والسواعدة (٢٠٢١)، والساعدي، والعبودي (٢٠١٩)، والسعدون (٢٠١٨)، إضافة إلى معظم دراسات المحور الثاني، باستثناء دراسة الفاروقي (٢٠٢١) التي هدفت لقياس التحصيل مع متغير آخر، ودراسة كل من الشويلي (٢٠١٧)، والعنكي، والخفاحي (٢٠١٦)، والكيلاني، والمقوسي (٢٠١٩)، والحميدوي، والشمري (٢٠٢٠).

بالإضافة إلى ذلك، أسهمت نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، حيث تبين اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج جميع الدراسات السابقة في تأكيدها على فاعلية استخدام إستراتيجية جيڪسو وتوظيفها في التدريس، ما يعزز أهمية الدراسة الحالية ويدعم فرضياتها. وفي المقابل، تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختصاصها بمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، في حين أن جميع الدراسات السابقة استهدفت الناطقين بالعربية، أو متعلمي الإنجليزية من الناطقين بغيرها. ومن هنا، تعد هذه الدراسة -وفقاً لما توصل إليه الباحث- الأولى من نوعها في تطبيق إستراتيجية جيڪسو على مستوى تعليم العربية للناطقين بغيرها، ما يبرز أهمية هذه الدراسة.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

يعرض هذا الجزء من الدراسة منهج الدراسة ومجتمعها، وطريقة اختيار عينة الدراسة، وأداة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، ونتائج الدراسة ومناقشتها.

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحديد إمكانية إفادة الدراسة الحالية منها.
- تصميم أداة الدراسة الحالية (الاختبار التحصيلي)، وهو اختبار واحد يستخدم في القياس القبلي، والبعدي، والمؤجل، ومن ثم التأكد من صدقها وثباتها.
- اختيار عينة من طلاب المستوى الرابع، وتقسيمهم إلى مجموعتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، وتطبيق الاختبار التحصيلي عليهما قبلًا.



- تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية جيكسو، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
  - تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
  - تطبيق الاختبار التحصيلي المؤجل على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد مضي (٢١) يومًا لقياس بقاء أثر التعلم.
  - جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا، تمهيدًا للحصول على نتائج الدراسة وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.
- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، والذي تمثل في تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي والمؤجل على المجموعتين الضابطة والتجريبية، للتعرف على فاعلية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة، تُمثل المجموعة التجريبية (إستراتيجية جيكسو)، وتُمثل المجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)؛ وذلك لمعرفة فاعلية إستراتيجية جيكسو في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١).

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

| المجموعات          | العدد | القياس القبلي | المعالجة                  | القياس البعدي | القياس المؤجل              |
|--------------------|-------|---------------|---------------------------|---------------|----------------------------|
| المجموعة الضابطة   | ٣٦    | اختبار تحصيلي | استخدام الطريقة التقليدية | اختبار تحصيلي | اختبار تحصيلي بعد ٢١ يومًا |
| المجموعة التجريبية | ٣٦    |               | استخدام إستراتيجية جيكسو  |               |                            |

مجتمع الدراسة:

يُقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع الدراسة، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يُعمّم عليها نتائج دراسته (عودة، وملكاوي، ١٩٩٢م). وشمل مجتمع الدراسة هنا جميع طلبة المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للعام الدراسي (١٤٤٥هـ).

## عينة الدراسة:

هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، ومثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (النبهان، ٢٠٠١). وتألفت عينة الدراسة هنا من (٧٢) طالباً، وقد أختيرت العينة قصدياً؛ وذلك لتوافر الإمكانيات، وتدرّس الباحث لهذه الشعبتين، وقد حددت الشعبة التجريبية والشعبة الضابطة بصورة عشوائية.

## أدوات الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو (Jigsaw) على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في مقرر التدريبات اللغوية (النحو) للمستوى الرابع لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الموضوعات التي حددها الباحث من مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع، وفيما يلي وصف لخطوات إعداد هذا الاختبار:

- تحديد الهدف العام من الاختبار التحصيلي: والهدف العام من هذا الاختبار هو قياس فاعلية استخدام إستراتيجية جيكسو في تنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالموضوعات المحددة من كتاب التدريبات اللغوية (النحو)، حيث تم استخدامه في الاختبار القبلي، والبعدي، والمؤجل.

- تحديد الموضوعات: قام الباحث باختيار أربعة دروس من مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع، وهي: (المفعول المطلق، والحال، والتمييز، والاستثناء)، وقد اختيرت هذه الدروس دون غيرها؛ لكونها الأكثر تفصيلاً في المقرر، ولصعوبتها بالنسبة للناطقين بغير العربية، بالإضافة إلى أن توظيفها يتطلب فهماً عميقاً، ما يجعلها مناسبة للاختبار والقياس.

- تحليل محتوى هذه الدروس وصياغة أهدافها: قام الباحث بتحليل محتوى الدروس قيد الدراسة ومعرفة النواتج التي تهدف إلى تحقيقها بنهاية كل درس.

- إعداد الاختبار التحصيلي في النحو، وقد تألف الاختبار بصورته الأولى من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد شملت الجوانب المختلفة للمفاهيم والمعارف الواردة بالدروس، ثم بصورته النهائية بعد التعديلات من (٦٣) فقرة، وروعي في إعداد مايلي:



- أن تمثل الأسئلة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
  - التوزيع العشوائي للإجابات.
  - لكل سؤال أربعة بدائل متساوية في طولها نسبياً.
  - مناسبة السؤال للمحتوى.
  - مناسبة الأسئلة لمستوى الطلاب.
  - وضوح لغة الأسئلة وسهولتها.
  - تخصيص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.
- متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل، طريقة التدريس، وله مستويان: (إستراتيجية جيكسو، والطريقة الاعتيادية).
  - المتغير التابع، وله مستويان: (تحصيل طلاب المستوى الرابع بالمعهد، وبقاء أثر التعلم لديهم).
- صدق الأداة:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها ستقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ٢٠٠٤)، كما يقصد به شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى (عبيدات، وآخرون، ٢٠١٣). وللتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء منه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبلغ عددهم (٦) محكمين، وأخذت ملحوظاتهم حول مناسبة الأسئلة لقياس المستوى المعرفي الذي وضع من أجله، وملاءمتها للطلاب، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً؛ وأُجريت التعديلات في ضوء توجيهاتهم وملحوظاتهم.

## ثبات الأداة:

يشير ثبات الأداة إلى مدى قدرة المقياس على إعطاء قراءات متقاربة عند كل مرة يُعاد تطبيقه فيها على عينة الدراسة، وهذا يعني أن المقياس موثوق ويمكن الاعتماد عليه لإعطاء نتائج دقيقة وثابتة عند تطبيقه في ظروف مماثلة (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٤). وللتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي والتأكد من وضوح فقراته للطلاب وفهمهم لها، وتحديد الزمن المثالي للاختبار، ومعرفة الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ عند تنفيذه، طُبّق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (١٨) طالبًا من خارج عينة الدراسة، ثم تم فحصه من خلال طريقتين:

- طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتقسيم الاختبار إلى جزأين متكافئين (الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية)، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٦٥)، وهي قيمة عالية تدل على تمتع الاختبار بدرجات ثبات عالية عند تقسيمه إلى نصفين،

- طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٩)، وهذه القيمة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات عالي، وهو مؤشر جيد على موثوقية المقياس. ما يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات عالٍ سواء باستخدام طريقة التجزئة النصفية أو معادلة ألفا كرونباخ، وبالتالي صلاحيته لتنفيذ التجربة وتطبيقها على عينة الدراسة بعد تنفيذ الإجراءات التجريبية الضرورية.

## الصورة النهائية للاختبار التحصيلي:

تكون الاختبار في صورته النهائية بعد تعديل ما يلزم من (٦٣) فقرة اختيار من متعدد (أربعة بدائل)، سواء اختيار إجابة واحدة من هذه البدائل، أو أكثر من إجابة، موزعة على الدروس الأربعة المحددة من مقرر التدريبات اللغوية للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وقد خصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

وصف التدريس باستخدام إستراتيجية جيڪسو:

اعتمد الباحث الإجراءات الآتية لتدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية جيڪسو:



١. اختيار بعض الدروس من كتاب التدريبات اللغوية للمستوى الرابع، وكانت هذه الدروس، هي: (المفعول المطلق، والتمييز، والحال، والاستثناء)، وتقسيم كل درس منها إلى خمس مهام تعليمية بحسب النتائج التعليمية المشتقة من الدروس.
٢. تكليف الطلاب بدراسة الدروس في المسكن والصف، مع التركيز على الجزء الخاص بكل عضو، وللاطمئنان يشرح المعلم لكل خبير ما يشكل عليه من الجزء المسند إليه.
٣. توزيع طلاب المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (٣٦) طالبًا إلى مجموعات تعاونية مكونة من (٦) مجموعات، في كل مجموعة (٦) طلاب، تم تنويع مستويات الطلاب داخل كل مجموعة لضمان وجود التباين، وقد تم التحقق من هذا التباين من خلال تقييم المستوى العلمي للطلاب قبل بدء الدراسة، وذلك عن طريق تدريس الباحث لهم خلال الفصل الدراسي ومعرفة لمستوياتهم العلمية.
٤. تعيين جزء من المادة التعليمية لكل طالب في المجموعة الأصلية، واعتبار هؤلاء خبراء في الموضوعات الخاصة بهم، كما تم التأكد من تكافؤ مستويات الخبراء في جميع المجموعات من خلال تدريس الباحث هؤلاء الطلاب ومعرفة بمستوياتهم العلمية، وتوزيع المهام بصورة تضمن أن كل مجموعة تحتوي على خبراء بمستويات علمية متقاربة، وبالتالي، تم ضمان توافق المهام بين المجموعات بحيث لا يكون هناك تمييز في صعوبة المحتوى المخصص لكل طالب.
٥. بعد ذلك يُطلب من خبراء المجموعات المختلفة ذوي الأجزاء المتشابهة بالاجتماع ومناقشة المهام التعليمية المكلفين بها، وتقديم ورقة مناقشة تكون خطة عمل لكل مجموعة الخبراء.
٦. بعد الانتهاء من هذه الخطوة، يعود كل خبير إلى مجموعته الأصلية، ويقوم بتدريس المعلومات المتعلقة بمهامه لأعضاء مجموعته الأصلية.
٧. بعد الانتهاء من التدريس، يخضع كل طالب لاختبارٍ تقويميٍّ يغطي جميع الأجزاء (الاختبار التحصيلي البعدي) بغرض التحقق من النتائج التعليمية.
٨. تكرر الخطوات السابقة لكل الدروس.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وفحص الفرضيات المرتبطة به:

للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينص على: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على التحصيل الدراسي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟" قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضية الأولى، التي تنص على أنه: "هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ لتحليل الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين (٢، ٣):

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
| الضابطة   | ٣٦    | ٣٧,٠٨٣          | ١٦,٣٥٢            | ٧٠          | ١,٢٧١    | ٠,٢٠٨         |
| التجريبية | ٣٦    | ٣٢,٧٥٠          | ١٢,٢٩٢            |             |          |               |

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي غير دالة إحصائية، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى الدلالة  $(\alpha \leq 0.05)$  في الاختبار التحصيلي القبلي. وهذا بدوره يؤكد تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي قبل تطبيق إستراتيجية جيڪسو، حيث إن تكافؤ المجموعتين قبل بداية التجربة يعزز من مصداقية النتائج اللاحقة؛ إذ يمكن اعتبار أن أي فروق تظهر بعد التدخل التعليمي يمكن نسبتها إلى تأثير إستراتيجية جيڪسو.

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي



| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
| الضابطة   | ٣٦    | ٤٤,٥٨٣          | ١٨,٤٧٠            | ٧٠          | ٤,١٥٦-   | ٠,٠٠١         |
| التجريبية | ٣٦    | ٦٠,٧٢٢          | ١٤,١٩٩            |             |          |               |

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبهذا، تم التحقق من صحة الفرضية الأولى للدراسة التي تنص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية". هذا بدوره يدل على أن إستراتيجية جيكسو كانت فعالة في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب؛ حيث انعكس ذلك في الارتفاع الملحوظ في المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بعد التدخل. وهذا يدل على أن استخدام إستراتيجية جيكسو ساهم في تعزيز فهم المادة الدراسية واستيعابها بصورة أفضل مقارنة بالطريقة التقليدية المستخدمة مع المجموعة الضابطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس النحو جعلت الطالب محور العملية التعليمية، بينما كان المعلم موجهاً ومرشداً كما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس، كما أسهمت في توفير بيئة تعليمية مشجعة، ما جعل المناقشات والعمل الجماعي أكثر متعة للطلاب. وهذا بدوره أدى إلى زيادة التفاعل الصفّي بين الطلاب، وتعزيز دافعتهم نحو التعلم، بالإضافة إلى تحسين فهمهم واستيعابهم للمادة الدراسية بصورة أفضل مقارنة بالطريقة التقليدية. وهذا يجيب عن سؤال الدراسة الأول: ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط (جيكسو) في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على التحصيل الدراسي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ حيث أثبتت النتائج أن إستراتيجية جيكسو كانت فعالة بصورة ملحوظة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا المستوى مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية إستراتيجية جيكسو في تنمية التحصيل الدراسي كما في دراسة الكيلاني، والمقوسي

(٢٠١٩)، ودراسة السعدون (٢٠١٨)، ودراسة الجعيد (٢٠١٨)، ودراسة العنبيكي، والخفاجي (٢٠١٦)، ودراسة الشويبي (٢٠١٧)، ودراسة راشد (٢٠٢٢)، وغيرها من الدراسات السابقة التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية جيڪسو في تنمية التحصيل الدراسي.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وفحص الفرضيات المرتبطة به:

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: "ما فاعلية استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس مقرر التدريبات اللغوية (النحو) على بقاء أثر التعلم لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟" قام الباحث بالتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة، حيث تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي مقابل الاختبار المؤجل"، بينما تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $\alpha \leq 0.05$  بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي مقابل الاختبار المؤجل".

للتأكد من صحة هاتين الفرضيتين، تم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد مرور (٢١) يومًا؛ وذلك لقياس مدى احتفاظ الطلاب بالمفاهيم والمعارف المكتسبة (بقاء أثر التعلم). ولتحليل البيانات، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test)؛ بهدف تحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل الدراسي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤):

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين (البعدي والمؤجل) للاختبار التحصيلي

| المجموعة | الاختبار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|----------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
| الضابطة  | البعدي   | ٣٦    | ٤٤,٥٨٣          | ١٨,٤٧٠            | ٣٥          | -٠,٠٠٧   | ٠,٩٠١         |



| المجموعة  | الاختبار | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|-----------|----------|-------|-----------------|-------------------|-------------|----------|---------------|
|           | المؤجل   | ٣٦    | ٤٤,٦١١          | ١٤,٣٤٧            |             |          |               |
| التجريبية | البعدي   | ٣٦    | ٦٠,٧٢٢          | ١٤,١٩٩            | ٣٥          | ٠,٢٩٤    | ٠,٧٧٠         |
|           | المؤجل   | ٣٦    | ٦٠,٣٠٥          | ١٤,٣٧٨            |             |          |               |

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي، مما يؤكد صحة الفرضية الثانية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي. وهذا بدوره يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

تبرز هذه النتائج أن استخدام إستراتيجية جيكسو في تدريس النحو لم يكن تأثيره مقتصرًا على التحصيل الدراسي فقط، بل كان له تأثير إيجابي طويل الأمد على بقاء أثر التعلم لدى الطلاب، حيث إن أثر التعلم باستخدام إستراتيجية جيكسو لم يكن مؤقتًا فقط، بل استمر لفترة زمنية أطول. وهذا بدوره يشير إلى أن هذه الإستراتيجية لم تكن مجرد وسيلة للحفظ الأعمى العشوائي بدون هدف، بل عززت الفهم العميق والاستيعاب المنظم، بدلاً من الاكتفاء بالحفظ الآلي غير الموجه. فمن خلال تقديم المعلومات بشكل منظم وتقسيم المحتوى إلى مهام أثناء التعلم، تمكن الطلاب من دمج المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة، ما جعل المعلومات أقل عرضة للنسيان وأدى إلى الاحتفاظ بالمادة التعليمية لفترة أطول. هذا بدوره يثبت أن إستراتيجية جيكسو كانت فعالة في تعزيز التحصيل الدراسي ومقاومة النسيان، حيث حافظت المجموعة التجريبية على أدائها المتميز في كلا الاختبارين.

علاوة على ذلك، يرى الباحث أن إستراتيجية جيكسو ساهمت في تحويل عملية التعلم إلى تجربة ذات معنى ووظيفة إدراكية واضحة، حيث عززت نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى بدلاً من الذاكرة قصيرة المدى، وذلك بفضل الطبيعة التفاعلية لهذه الإستراتيجية، والتي تشجع الطلاب على التعاون والمشاركة النشطة في عملية التعلم. تتفق هذه النتائج مع دراسة الجعيد

(٢٠١٨)، التي أكدت فاعلية إستراتيجية جيڪسو في تعزيز الاحتفاظ بالتعلم وتقليل معدل النسيان، حيث أظهرت أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام هذه الإستراتيجية تمكنوا من استرجاع المعلومات بسهولة بعد فترة من الزمن، مقارنة بالطلاب الذين تعلموا باستخدام الطرق التقليدية.

### توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس التدريبات اللغوية والمهارات اللغوية لغير الناطقين بالعربية؛ نظرًا لما ثبت من فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي لديهم.
- تأهيل معلمي العربية لغير الناطقين بها وتدريبهم على استخدام إستراتيجية جيڪسو في تدريس التدريبات اللغوية لفاعليتها وأثرها تحسن أداء الطلاب في الاختبار التحصيلي.
- تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتطبيق إستراتيجية جيڪسو في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، من حيث حجم الفصول الدراسية، وتوافر الوسائل والمصادر التعليمية الملائمة.
- وتقترح إجراء دراسة تجريبية لقياس تأثير إستراتيجية جيڪسو على تحسين مهارات القراءة، أو التحدث لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.



## المراجع

### المراجع العربية:

- أبو الحاج، سها أحمد، والمصاحبة، حسين الخليل. (٢٠١٦). إستراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.
- الجعيد، بسمة مطلق. (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجية جيکسو في تدريس الفقه في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٢)، ٨٦-١٠٥.
- الحميدوي، حيدر علي حسين، والشمري، نبيل كاظم نخير. (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية جيکسو في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى الطلاب الصف الخامس الأدبي. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٥(٣)، ٢٧-٤٥. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1244144>
- الساعدي، سعد سوادى تعبان، والعبدي، أحمد حاتم علي. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية جيکسو ٢ في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٤٣، ٤٦٩-٤٩٦. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1006195>
- السعدون، عبد العزيز عبد الله. (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الصور المجزأة (جيکسو) في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم.
- السواعدة، محمد محمود، والرفاعي، رابعة إسماعيل، والسواعدة، عائشة محمود. (٢٠٢١). أثر استخدام إستراتيجية جيکسو في تنمية التحصيل لدى طلاب جامعة العلوم الإسلامية العالمية في مادة علوم القرآن. مجلة دراسات، علوم الشريعة والقانون، ٤٨(٤)، ٤٥-٥٥.
- الشويلي، عزة محسن. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية جيکسو (Jigsaw) في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني متوسط واتجاههم نحوها. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- الصاعدي، ماهر. (٢٠٢١). تحليل الأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٩(٤)، ٦٥٧-٦٨٣.
- النجران، عثمان، وعثمان، عبد المنعم. (٢٠١٤). تعلم النحو وتعليمه وظيفياً: الاستراتيجيات والأساليب. مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ١٠-١٢ فبراير، ٧١٥-٧٦٣.

العتيبي، لقا بن محمد بن هلال. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس مقرر النحو لطلاب المستوى الرابع بقسم اللغة العربية بكلية التربية بالدوادمي. مجلة جامعة شقراء، ٨، ١٤٥-١٧١.

العتيمين، محمد بن صالح. (٢٠٠٥). شرح الأجرومية. الرياض: مكتبة الرشد، ط ١.

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٤). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. جدة: مكتبة العبيكان.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٩٩٩). النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العنكي، وفاء عبد الرزاق عباس، والخفاجي، زينب حسن عبيد. (٢٠١٦). أثر إستراتيجية جيڪسو Jigsaw في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي ودافعيتهن نحو مادة علم الأحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٢٨، ٦٠٠-٦١٦.

العنزي، عبد الله. (٢٠٢٠). دور القواعد النحوية في تحسين التواصل بين غير الناطقين باللغة العربية. جامعة الملك سعود. القحطاني، سالم بن سعيد، وآخرون. (٢٠٠٤). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات SPSS. الرياض: مكتبة العبيكان.

الكيلاي، أحمد محي الدين، والمقوسي، ياسين علي. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية جيڪسو في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية الذكاء الاجتماعي لديهم في مبحث التربية الإسلامية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١٩ (٣)، ٣١٣-٣٢٥.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط ٣). القاهرة: عالم الكتب للنشر.

النبهان، موسى. (٢٠٠١). أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خميس، فاطمة، وأبو حمود، هيثم. (٢٠١٣). أثر استخدام طريقة جيڪسو للتعليم التعاوني في تطبيق أنشطة التربية المهنية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مجال العلوم التطبيقية والأعمال الزراعية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٦ (٢)، ٧٧-٩١.

شحاته، حسن. (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.



عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠١٣). البحث العلمي: مفهوماته، وأدواته، وأساليبه. الأردن: دار الفكر.

عفانة، عزو إسماعيل، والجيش، يوسف إبراهيم. (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماع ذي الجانبين. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، محمد. (٢٠١٩). اللغة العربية: عناصر وتراكيب. دار العلم للملايين.

علي، محمد. (٢٠٢٠). اللغة العربية والتحدث الفعال: تكامل القواعد اللغوية. منشورات العلم العربي.

عمايرة، محمد. (١٩٨٧). دراسة تحليلية في كتاب تعليمي. مجلة اللسان العربي، ٢٨، ١٠٥.

عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. إريد: مكتبة الكنعاني.

كشاش، أزهار علوان. (٢٠١٥). أثر استراتيجيتي جيكسو وخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. مجلة الأستاذ، ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث.

محمد، محمد مصطفى. (٢٠٠٦). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد. (٢٠٠٦). تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

### ترجمة المراجع العربية:

Abu Alhaj, Suha Ahmad, & Al-Masalah, Hussein Khalil. (2016). Active learning strategies: Activities and practical applications. Amman, Jordan: De Bono Center for Teaching Thinking.

Al-Jaied, Basma Mutlaq. (2018). The effectiveness of using the Jigsaw strategy in teaching Fiqh in achievement and retention of learning among middle school female students in Taif, Saudi Arabia. Arab Journal of Sciences and Research Publishing, Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(2), 86-105.

Al-Humaidawi, Haider Ali Hussein, & Al-Shammari, Nabeel Kazem Naheer. (2020). The impact of using the Jigsaw strategy in acquiring rhetorical concepts among fifth-grade literary students. Basra Research Journal for Humanitarian Sciences, 45(3), 27-45. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1244144>

Al-Saadi, Saad Suadi Taiban, & Al-Obaidi, Ahmad Hatem Ali. (2019). The impact of the Jigsaw 2 strategy on the achievement of fifth-grade literary students in Arabic grammar.

- Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, 43, 469-496. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1006195>
- Al-Saadoun, Abdulaziz Abdullah. (2018). The effectiveness of the fragmented pictures (Jigsaw) strategy in acquiring Fiqh concepts among fifth-grade students. (Unpublished Master's thesis). Qassim University.
- Al-Sawaida, Mohammad Mahmoud, Al-Rifaie, Rabea Ismail, & Al-Sawaida, Aisha Mahmoud. (2021). The effect of using the Jigsaw strategy on enhancing achievement among students at the World Islamic Sciences University in the subject of Qur'anic Sciences. *Studies Journal, Sharia and Law Sciences*, 48(4), 45-55.
- Al-Shuwayli, Azza Mohsen. (2017). The impact of the Jigsaw strategy in acquiring Arabic grammar among second-year middle school students and their attitudes towards it. (Unpublished Master's thesis). Faculty of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq.
- Al-Saadi, Maher. (2021). An analysis of grammatical errors among Arabic language learners who are non-native speakers. *King Abdulaziz University Journal, Arts and Humanities*, 29(4), 657-683.
- Al-Najran, Othman, & Othman, Abdul Moneim. (2014). Teaching grammar functionally: Strategies and methods. Conference on Modern Trends in Teaching Arabic as a Second Language, Arabic Linguistics Institute, King Saud University, February 10-12, 715-763.
- Al-Otaibi, Lafa bin Muhammad bin Hilal. (2017). The effectiveness of using concept maps in teaching Arabic grammar to fourth-level students in the Department of Arabic Language at Al-Dawadmi College of Education. *Shuqra University Journal*, 8, 145-171.
- Al-Othaymeen, Muhammad bin Saleh. (2005). *Sharh Al-Ajurumiya*. Riyadh: Al-Rushd Library, 1st edition.
- Al-Asaf, Saleh Hamad. (2004). *Introduction to research in behavioral sciences*. Jeddah: Al-Obaikan Library.
- Al-Asili, Abdulaziz bin Ibrahim. (1999). *Linguistic and psychological theories and teaching Arabic language*. Riyadh: King Fahd National Library.
- Al-Anbaki, Wafa Abdul Razzaq Abbas, & Al-Khafaji, Zainab Hassan Ubaid. (2016). The impact of the Jigsaw strategy on achievement and motivation in biology among fourth-grade students. *Journal of Basic Education College for Educational and Human Sciences*, 28, 600-616.
- Al-Anzi, Abdullah. (2020). The role of grammatical rules in improving communication among non-native Arabic speakers. King Saud University.
- Al-Qahtani, Salem bin Said, et al. (2004). *Research methodology in behavioral sciences with SPSS applications*. Riyadh: Al-Obaikan Library.
- Al-Kilani, Ahmad Muhiuddin, & Al-Muqousi, Yaseen Ali. (2019). The impact of Jigsaw strategy on the achievement of ninth-grade students and the development of their social



- intelligence in Islamic education. Zarqa Journal for Humanities and Social Studies, 19(3), 313-325.
- Al-Luqani, Ahmad, & Al-Jamal, Ali. (2003). Dictionary of educational terminology in curricula and teaching methods (3rd ed.). Cairo: Alam Al-Kutub Publishing.
- Al-Nabhan, Mousa. (2001). Essentials of statistics in education and human and social sciences. Al-Ain: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.
- Khmees, Fatima, & Abu Hamoud, Haytham. (2013). The impact of using the Jigsaw cooperative learning method in applying vocational education activities among fifth-grade students in the field of applied sciences and agricultural works. Tishreen University Journal for Scientific Research, Humanities and Social Sciences Series, 36(2), 77-91.
- Shaheta, Hassan. (2008). Modern strategies in teaching and learning and the formation of the Arab mind. Cairo: Egyptian Lebanese House.
- Abidat, Dhawqan, & Adas, Abdul Rahman, & Abd Al-Haq, Kaid. (2013). Scientific research: Its concept, tools, and methods. Jordan: Dar Al-Fikr.
- Afana, Ezzou Ismail, & Al-Jaysh, Youssef Ibrahim. (2009). Teaching and learning with the two-brain model. Amman: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.
- Ali, Mohammad. (2019). Arabic language: Elements and structures. Dar Al-Ilm for Millions.
- Ali, Mohammad. (2020). Arabic language and effective speaking: Integration of grammatical rules. Arab Science Publications.
- Amayra, Mohammad. (1987). Analytical study of a teaching book. Al-Lisan Al-Arabi Journal, 28, 105.
- Awda, Ahmad Suleiman, & Malkaoui, Fathi Hassan. (1992). Essentials of scientific research in education and humanities. Irbid: Al-Kanani Library.
- Kashash, Azhar Alwan. (2015). The effect of Jigsaw and Concept Mapping strategies on the achievement of students at Ibn Rushd College of Education for Humanities. Al-Ustaz Journal, Paper presented at the Third Scientific Conference.
- Mohammad, Mohammad Mustafa. (2006). Contemporary strategies in cooperative learning. Cairo: Alam Al-Kutub.
- Madkour, Ali Ahmad, & Hureidi, Iman Ahmad. (2006). Teaching Arabic to non-native speakers: Theory and application. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

## المراجع الأجنبية:

- Abo El Seoud, D. (2024). Challenges in teaching Arabic as a foreign language. American University in Cairo.
- Alfaruqy, D. (2021). The implementation of the Jigsaw technique to increase students' listening achievement and motivation aspects. *ELE Reviews: English Language Education Reviews*, 1(1), 22-40.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: An integrated approach*. John Wiley & Sons.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Aronson, E. (2000). Nobody left to hate. *The Humanist*, 60(3), 17.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw method*. Routledge.
- Brown, E. (2020). The role of grammar instruction in second language learning. *TESOL Quarterly*, 54(2), 271-275.
- Chan, K. W. (2004). Using Jigsaw II in teacher educational programmes. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 3.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Frontiers. (2023). Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: A systematic literature review. Retrieved from [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org)
- Gunter, M. A., Estes, T. H., & Mintz, S. L. (2007). *Instruction: A model approach* (5th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
- Jusmaya, A. (2023). Improving students' grammar mastery in passive voice by using the Jigsaw method. *SOSMANIORA (Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora)*, 2(2), 215-221. <https://doi.org/10.55123/sosmaniora.v2i2.1947>
- Mutiara, S., & Swondo, A. P. (2020). The effect of Jigsaw cooperative learning on students' grammar mastery. *Jurnal FISK*, 1(1), 103-113. University of Potensi Utama.
- Nurhasanah, A., & Suwartono, T. (2019). Enhancing English speaking skill through Jigsaw technique. (Master's thesis, Universitas Muhammadiyah Purokerto). Retrieved from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Pariati, N. N. (2018). The effect of Jigsaw technique and students' vocabulary mastery on reading comprehension of the eighth grade students of SMPN 4 Singaraja. *Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education*, 1(2).



- Rashed, M. M. (2022). The effectiveness of implementing Jigsaw technique on undergraduate students' achievement in reading comprehension skills. Journal of the Faculty of Arts, 36, 65. Faculty of Education, Zawia University, Libya.
- Sabbah, S. S. (2016). The effect of Jigsaw strategy on ESL students' reading achievement. Arab World English Journal (AWEJ), 7(1), 445-458.
- Saker, S., & Firwana, S. (2015). The effectiveness of using Jigsaw strategy on Palestinian tenth graders' English grammar learning. (Unpublished master's thesis). The Islamic University of Gaza, Gaza. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/695810>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), Handbook of research on learning and instruction (pp. 344-360).
- Smith, J. (2018). Enhancing cooperative learning: Challenges and strategies. Educational Psychology Review, 30(3), 587-605. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-4>
- Smith, J. (2018). Grammar instruction: Strategies for teaching and learning. Journal of Applied Linguistics, 10(1), 123-137.



**Employee engagement at the Islamic  
University of Madinah - A Social Exchange  
Empirical Evidence and Analysis of the  
Annual Engagement Survey by the Ministry  
of Human Resources and Social Development**

**الارتباط الوظيفي في الجامعة الإسلامية بالمدينة  
المنورة - دليل تجريبي لنظرية التبادل  
الاجتماعي وتحليل استبيان الارتباط الوظيفي  
السنوي لوزارة الموارد البشرية والتنمية  
الاجتماعية**

إعداد

**د. سامي بن غزاي السلمي**

أستاذ القيادة التربوية المشارك

قسم التربية - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

**Dr. Sami G. Alsulami**

Associate Professor of Educational Leadership

Department of Education - College of Arabic Language and  
Humanities - Islamic University of Madinah

**Email: sami.alsulami@iu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-017**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/٢٦ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٢١ م

### Abstract

The objective of this study is to document the impact of job satisfaction and work environment on employee engagement at the Islamic University of Madinah. The study adopts the quantitative paradigm and tests predictive statements pertaining to social exchange theory. In this fashion, the study estimates a partial least squares specification where the latent variables of job satisfaction and work environment are replicated in employee engagement via the mediating influences of social exchange variables. The study employs the 2023 annual employee engagement survey developed by the Ministry of Human Resources and Social Development (AEES). Toward this end, the study complements AEES descriptive statistics with empirical evidence and contributes to the extant literature by documenting the impact of job satisfaction and work environment on employee engagement both directly and indirectly through social exchange effects. In particular, the study shows that whereas mutual expectations and reciprocity tend to mediate the impact of job satisfaction on employee engagement, the social exchange effects of organizational trust and quality of work relationships tend to mediate the impact of work environment on employee engagement. Moreover, the empirical evidence reported in this study falls short of establishing full mediation and suggests that employee perception of organizational fairness fails to mediate the impact of work environment on employee engagement as such perception might suffer from biases and subjectivity. In this fashion, the study has policy implications for decision makers at the Islamic university of Madinah on issues involving inclusion, employee performance management, and employee work-life balance .

**Keywords:** employee engagement; social exchange theory; job satisfaction; work environment

## المستخلص

تهدف الدراسة إلى قياس أثر الرضا الوظيفي وبيئة العمل على الارتباط الوظيفي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وتعتمد الدراسة النموذج الكمي واختبار البيانات التنبؤية المتعلقة بنظرية التبادل الاجتماعي. واستخدمت الدراسة نموذج المربعات الصغرى حيث يتم قياس واختبار تأثير المتغيرات الكامنة للرضا الوظيفي وبيئة العمل على ارتباط الموظفين وذلك من خلال التأثيرات الوسيطة لمتغيرات التبادل الاجتماعي، واعتمدت الدراسة على تحليل بيانات الاستبيان السنوي لمشاركة الموظفين لعام ٢٠٢٣ والذي أعدته وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة.

وبالتالي قد تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات المعاصرة من خلال توثيق تأثير الرضا الوظيفي وبيئة العمل على ارتباط الموظفين بشكل مباشر وغير مباشر من خلال تأثيرات التبادل الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما كانت التوقعات المتبادلة والمعاملة بالمثل تميل إلى التوسط في تأثير الرضا الوظيفي على ارتباط الموظفين، فإن آثار التبادل الاجتماعي للثقة التنظيمية وجودة علاقات العمل تميل إلى التوسط في تأثير بيئة العمل على ارتباط الموظفين. كما تشير نتائج الدراسة أيضا إلى أن تصور الموظف للعدالة التنظيمية قد لا يتوسط تأثير بيئة العمل على ارتباط الموظف لاسيما أن هذا التصور قد يعاني من التحيز والذاتية. وختاماً قد تضيف هذه الدراسة لآلية صنع القرار في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بشأن القضايا المتعلقة بإدماج الموظفين وإدارة أداؤهم على الوجه الذي يتيح تحقيق غاية تطابق الأهداف بين الموظفين والمنظومة.

**الكلمات المفتاحية:** مشاركة الموظفين - نظرية التبادل الاجتماعي - الرضا الوظيفي - بيئة العمل.



### **Introductory paragraph.**

Employee engagement (hereafter, EE) in higher education is documented to impact organizational performance, employee satisfaction, student outcomes, and overall institutional success (Rothmann & Jordaan, 2006). Employee engagement refers to the level of emotional commitment, motivation, and dedication that employees have towards their work, organization, and its objectives (Bailey et al., 2017). In the context of higher education, where faculty, staff, and administrators play key roles in formulating the learning environment and student experience, higher levels of employee engagement turn out to be essential for achieving academic excellence, innovation, and student success (Croucher & Lacy, 2020). For instance, engaged faculty and staff members are more likely to be focused on providing quality education, supporting student learning, and creating a positive campus culture (Dopson et al., 2019). Research on the subject continues to evolve to indicate that there is a strong correlation between employee engagement and student outcomes such as retention rates, graduation rates, academic achievement, and overall satisfaction with the learning experience (Han et al., 2020). Engaged employees are thus often more motivated to collaborate with colleagues, share ideas, and contribute to institutional goals (Bailey et al., 2017). In higher education, a culture of employee engagement is therefore predicted to inspire innovation, interdisciplinary collaboration, and continuous improvement in teaching, research, and administrative processes (Joseph & Rao, 2022). In the particular context of Saudi higher education, employee engagement reiterates the extent to which faculty and staff are emotionally invested, motivated, and committed to their work, the institution, and its goals (Sabri et al., 2011). For instance, the Islamic university of Madinah represents a typical Saudi higher education institution where there is increasing focus on innovation, quality, and competitiveness. It follows that, in conjunction with effective educational leadership and institutional investments in professional development, maintaining a healthy work-life balance predicted to be essential for the well-being and engagement of faculty and staff at the Islamic University (Nazneen et al., 2018). Moreover, open and transparent communication channels may also turn out to be crucial for engaging employees in decision-making processes and stimulating a culture of collaboration, feedback, recognition, and reward at the Islamic University (Nazarene et al., 2018).

In view of the preceding, this study quantitatively documents the impact of employee job satisfaction and employee perceptions of the work environment on the level of employee engagement. The study tests predictive generalizations instructed by social exchange theory. According

to social exchange theory, the individual impacts of employee job satisfaction and employee perception of work environment on employee engagement are driven by distinct social exchange effects (Bailey et al., 2011). In particular, whereas the impact of job satisfaction on employee engagement is driven by the social exchange effects of mutual expectations and reciprocity, the impact of work environment on employee engagement is channeled through the social influences of organizational trust, perceived fairness, and quality of work relationships (Cropanzano & Mitchell, 2005). In this fashion, the study reports both direct and indirect effects of explanatory variables by estimating a partial least squares model that allows the social exchange influences of: [1] mutual expectations and reciprocity to mediate the impact of job satisfaction on employee engagement; and [2] organizational trust, perceived fairness, and quality of work relationships to mediate the impact of employee perception of work environment on employee engagement (Hurtienne, 2021). Toward this end, the study advances the following research questions grouped into direct effects and indirect effects.

#### **Direct effects.**

RQ1: what is the impact of employee job satisfaction on employee engagement at the Islamic university of Madinah?

RQ2: what is the impact of employee job satisfaction on employee engagement at the Islamic university of Madinah?

#### **Indirect effects (job satisfaction)**

RQ3: what is the extent to which the social exchange effect of mutual expectations mediates the impact of job satisfaction on employee engagement?

RQ4: what is the extent to which the social exchange effect of reciprocity mediates the impact of job satisfaction on employee engagement?

#### **Indirect effects (work environment)**

RQ5: what is the extent to which the social exchange effect of organizational trust mediates the impact of work environment on employee engagement?

RQ6: what is the extent to which the social exchange effect of perceived fairness mediates the impact of work environment on employee engagement?

RQ7: what is the extent to which the social exchange effect of quality of work relationships mediates the impact of work environment on employee engagement?

#### **Data and design**



To answer the research questions above, the study employs the 2023 annual employee engagement survey (hereafter, AEES) developed by the Saudi department of civil service. The study adheres to the quantitative paradigm and estimates EE specifications instructed by social exchange theory. In particular, the study measures and tests [1] the impact of job satisfaction on EE as mediated by mutual expectations and reciprocity, and [2] the impact of work environment on EE as mediated by organizational trust, perceived fairness, and quality of work relationships. In this respect, in 2023, the Ministry of Human Resources and Social Development launched its annual survey to measure the level of employee engagement of government sector employees. This survey aims to identify the perceptions of government sector employees regarding work aspects while determining the extent to which employees are satisfied with the level of services provided by the department to government agencies. The survey is further formulated in line with the initiatives of the National Transformation Program and the strategic objectives of the Kingdom's Vision 2030. The survey also manifests as a confirmation of the department's orientation to achieve its assigned goals and through projects aimed at Saudi civil service employees and related to measuring the extent of their engagement with their workplaces in terms of intellectual, behavioral and emotional aspects. As employee engagement is considered the core of the relationship between the employer and its employees, the survey reiterates the rather close relationship between periodic measurement of employee engagement and the objectives of the National Transformation Program 2020, which aims to improve the productivity of government employees, raise the quality of services provided to citizens, and improve the performance of government agencies (Algarni & Alemeri, 2023). Ultimately, the survey underscores the opportunity for government sector employees to contribute to decision-making and adopt corrective strategies that will directly serve the public interest of the government sector in Saudi Arabia .

### **Literature review and hypothesis development.**

Employee engagement in higher education is predicted to lead to a positive work environment, improved student outcomes, enhanced institutional reputation, and better overall performance (Littleton & Stanford, 2021). By investing in strategies to boost employee engagement, higher education institutions can create a culture of excellence, collaboration, and continuous improvement that benefits employees, students, and the broader community (McCarthy & Dragouni, 2021). In this respect, social exchange theory is a valuable framework for understanding the dynamics of the relationships involved in the workplace, including the relationship between employees and their organizations (Mehrzi & Singh, 2016). Employee



engagement may thus be analyzed through the lens of social exchange theory, which posits that individuals engage in social interactions based on the principle of reciprocity, where people expect mutual benefits and rewards from their interactions with others (Shuck et al., 2014). Indeed, applying social exchange theory to the study of employee engagement, researchers can gain insights into the relational dynamics and psychological mechanisms that influence employees' attitudes, behaviors, and performance in the workplace (Saks & Rotman, 2006). In this respect, how social exchanges tend to impact the employee-organization relationship can help organizations design strategies to build and maintain a culture of engagement, trust, reciprocity, and mutual benefit, ultimately leading to higher levels of employee satisfaction, retention, and productivity (Swanson & Holton, 2009).

### **Job satisfaction, mutual expectations, and reciprocity.**

In the context of employee engagement, social exchange theory can help explain how employees form attachments to their organizations, contribute to their work, and derive satisfaction and fulfillment from their jobs (Hurtienne et al., 2017). For instance, social exchange theory links employee engagement back to job satisfaction via the mediating influences of mutual expectations and reciprocity (Bailey et al., 2011). In particular, social exchange theory suggests that individuals have expectations of what they will receive in return for their contributions to a relationship. In the workplace, employees expect fair treatment, recognition, opportunities for growth, and a supportive work environment in exchange for their efforts and dedication (Hurtienne, 2021). When these expectations are met, employees are more likely to be engaged and committed to their roles (Cropanzano & Mitchell, 2005). By the same token, social exchange theory emphasizes that individuals reciprocate positive actions and behaviors (Shuck et al., 2014). In the context of employee engagement, organizations that invest in their employees by providing training, support, and resources are likely to receive increased commitment, motivation, satisfaction and performance in return (McGaughey et al., 2022). In turn, employees who feel valued and appreciated are more likely to engage with their work and contribute positively to the organization (Park & Park, 2023).

Ha (3): the social exchange effect of mutual expectations positively mediates the impact of job satisfaction on employee engagement.

Ha (4): the social exchange effect of reciprocity positively mediates the impact of job satisfaction on employee engagement.

Work environment, organizational trust, perceived fairness, and quality of work relationships



In addition to addressing the relationship between employee job satisfaction and employee engagement, social exchange theory relates the study variable of employee engagement to the exogenous variable of work environment via the mediating influences of organizational trust, perceived fairness, and quality of work relationships (Bailey et al., 2011). In this vein, such theory reiterates the importance of organizational trust and commitment in nurturing strong and sustainable relationships among employees within organizations (Shuck et al., 2014). In the workplace, trust between employees and employers is essential for building a positive work environment and promoting employee engagement (Tims & Bakker, 2010). When employees trust that their organization will uphold its commitments, support their development, and recognize their contributions, they are more likely to be engaged, loyal, and motivated to perform at their best (Arachie et al., 2021). Likewise, employee perception of organizational fairness is a key component of social exchange theory, as individuals assess the balance of give-and-take in their relationships (Bakker & Albrecht, 2018). Employees evaluate the fairness of their exchanges with their organization based on factors such as compensation, recognition, opportunities for advancement, and decision-making processes (Bakker et al., 2014). When employees perceive that they are treated fairly and equitably, they are more likely to be engaged, satisfied, and committed to their work. Social exchange theory also emphasizes the quality of social relationships and interactions as determinants of individual behavior and attitudes (Bakker et al., 2023). In the workplace, positive relationships between employees and their colleagues, supervisors, and the organization as a whole can strengthen employee engagement (Day et al., 2016). Supportive relationships, effective communication, and a sense of belonging and camaraderie can enhance employee motivation, job satisfaction, and overall engagement (Fletcher et al., 2020).

Ha (5): the social exchange effect of organizational trust positively mediates the impact of work environment on employee engagement.

Ha (6): the social exchange effect of perceived fairness positively mediates the impact of work environment on employee engagement.

Ha (7): the social exchange effect of quality of work relationships positively mediates the impact of job work environment on employee engagement.

### **Job satisfaction and employee engagement.**

Job satisfaction and employee engagement are closely intertwined, with job satisfaction serving as a key driver of overall employee engagement (Bakker et al., 2023). Job satisfaction refers to an employee's level of contentment and fulfillment with their job, while employee engagement



encompasses the emotional commitment, motivation, and dedication that employees have towards their work and organization (Frazier et al., 2017). Job satisfaction largely contributes toward augmenting an employee's level of motivation and commitment to their job and organization (Kahn, 1990). This is so since employees satisfied with their work are more likely to feel engaged, dedicated, and invested in achieving organizational goals (Kumar & Sia, 2013). Job satisfaction is thus considered a key determinant of employee engagement, influencing motivation, performance, retention, well-being, and overall organizational success (Bakker et al., 2023). Via enhancing levels of employee job satisfaction, organizations can create a more engaging and fulfilling work environment that promotes employee commitment, productivity, and long-term loyalty (Kwon et al., 2024). In fact, employees who are satisfied with their jobs tend to be more productive, efficient, and effective in their roles where a higher level of job satisfaction is further typically associated with improved performance, higher quality work, and increased engagement with tasks and responsibilities (Lee & Lee, 2018). Moreover, job satisfaction is closely linked to employee retention and loyalty. When employees are satisfied with their jobs, they are less likely to seek opportunities elsewhere and more likely to remain committed to their current organization contributing to higher retention rates and lower turnover, which in turn can strengthen overall employee engagement (Lee et al., 2020). Here, Job satisfaction is often influenced by how well an employee's values, goals, and expectations align with those of the organization where organizations that place value on communication, transparency, and alignment of individual and organizational values can help increase job satisfaction and promote higher levels of employee engagement (Macey & Schneider, 2008). Furthermore, job satisfaction contributes to reinforcing the creation of a positive work environment where employees feel valued, supported, and respected within a workplace culture that prioritizes job satisfaction can foster trust, collaboration, and strong relationships among colleagues, ultimately leading to increased employee engagement (Demerouti & Bakker, 2023). On this subject, job satisfaction is repeatedly predicted to drive up the levels of employee well-being and morale. Employees who are satisfied with their jobs tend to experience lower levels of stress, higher levels of job-related happiness, and greater overall well-being (Lee et al., 2020). This, in turn, can contribute to higher levels of employee engagement and a more positive organizational culture (Fletcher, 2020). Along these lines, the relationship between job satisfaction and employee engagement tends to be sensitive to the extent to which employees receive opportunities for feedback, recognition of achievements, and professional growth (Bailey et al., 2017). In fact, when employees feel valued, appreciated, and supported in their roles, they are more likely to be



satisfied with their jobs and remain engaged in their work (Lee et al., 2020). Bringing these arguments into the context of higher education, faculty and staff who feel valued, supported, and empowered in their roles, are more likely to experience job satisfaction, lower levels of stress, and greater overall well-being (Croucher & Lacy, 2020). This, in turn, can contribute to higher retention rates, reduced turnover, and a positively perceived work environment among faculty and staff (Dopson et al., 2019). Given the fact that employee engagement tends to be well pronounced for higher levels of alignment between individual values, goals, and the mission of the institution, higher education institutions that clearly communicate their vision, values, and expectations to employees can help foster a sense of purpose, belonging, and commitment among faculty and staff (Joseph & Rao, 2022; Han et al., 2020). This reiterates the value of providing academic and non-academic staff with avenues for feedback, professional development, and recognition of their contributions to the institution's success (McCarthy & Dragouni, 2021). This further accentuates the role of educational leadership and communication as key drivers of employee engagement in higher education (Mudrak et al., 2017). In this vein, educational leadership that prioritizes open communication, transparency, recognition of contributions, and opportunities for professional development goes a long way to creating a culture where employees feel connected to the mission of the institution and are motivated to perform at their best (Pignata, 2020) .

Ha (1): the impact of job satisfaction on employee engagement at the Islamic university of Madinah is positive.

### **The work environment and employee engagement.**

The work environment occupies a pivot role in influencing employee engagement, satisfaction, and overall well-being (Rothmann & Jordaan, 2006). In fact, positive work environment can significantly impact employee engagement in various aspects (Luthra et al., 2024). To begin with, work environments clearly set the tone for organizational cultures and values, which can influence how employees feel about their work and their connection to the organization (Arachie et al., 2021). A supportive, inclusive, and positive work culture can foster a sense of belonging, purpose, and alignment with organizational values, leading to higher levels of employee engagement (Day et al., 2017). In addition, a collaborative and communicative work environment encourages open dialogue, idea sharing, and teamwork among employees. Clear communication channels, opportunities for feedback, and a culture of transparency can enhance employee engagement by promoting trust, collaboration, and involvement in decision-making processes (Bailey et al., 2014). Furthermore, work

environments that promote work-life balance and wellness initiatives can contribute to higher levels of employee engagement (Han et al., 2020). For instance, flexible work arrangements, wellness programs, and support for managing personal responsibilities can help employees feel valued, cared for, and motivated to perform at their best (Kumar & Sia, 2012). By the same token, the physical layout and design of the workspace can also impact employee engagement where a comfortable, well-equipped, and aesthetically pleasing work environment can enhance employee satisfaction, creativity, and productivity (Kumar & Sia, 2012). Providing a conducive space for collaboration, focus, and relaxation can contribute to a positive work environment that supports employee engagement (Kwon et al., 2024). Moreover, the typical work environment variable of effective leadership and management practices is also instrumental in creating a positive work environment that fosters employee engagement where leaders who provide guidance, support, and mentorship may inspire and motivate employees, leading to higher levels of engagement, commitment, and job satisfaction (Lee et al., 2020). Indeed, work environments have a significant impact on employee engagement by influencing organizational culture, communication practices, leadership effectiveness, work-life balance, recognition programs, workspace design, and opportunities for growth and development (Kumar & Sia, 2012). By creating a positive, supportive, and empowering work environment, organizations can enhance employee engagement, retention, and overall organizational performance (Park & Park, 2023). In this respect, recognizing and rewarding employees for their contributions and achievements is essential for maintaining high levels of engagement where work environments that value and celebrate employee accomplishments through performance recognition programs, incentives, and opportunities for career growth can boost morale, motivation, and engagement (Wray & Kinman, 2022). Along the same page, investments in employee training, development, and continuous learning opportunities tend to critically contribute to a more engaging work environment as employees who have access to professional growth opportunities, skills development programs, and career advancement pathways are more likely to feel engaged, motivated, and committed to their roles (Lee et al., 2020) .

Ha (2): the impact of work environment on employee engagement at the Islamic university of Madinah is positive.



### Empirical study.

This empirical study adopts a typical protocol via which social exchange theory predictions with mediating mechanisms are measured and tested at traditional levels of statistical significance. Such protocol commences by measuring and testing direct effects, which is followed by analyzing mediating effects and testing for full mediation (Spencer et al., 2005) .

To measure and test direct effects, the study estimates the following linear specifications:

$$EE = a + b1*JS(i) + b2*WE(i) + e(i)$$

Where EE is measured in accordance with AEES, JS is satisfaction measured as AEES' employee job satisfaction, WE is work environment measured as AEES' employee endorsement of the work environment, b1 and b2 are parameter estimates, e is Gauss-Markov error term, and all variables are measured on an ascending Likert-type scale .

Table (1): Direct effects,  $EE = f(JS, WE)$

| Regression Statistics |              |                |          |         |                |           |             |             |
|-----------------------|--------------|----------------|----------|---------|----------------|-----------|-------------|-------------|
| Multiple R            | 0.167384     |                |          |         |                |           |             |             |
| R Square              | 0.028017     |                |          |         |                |           |             |             |
| Adjusted R Square     | 0.027069     |                |          |         |                |           |             |             |
| Standard Error        | 1.048581     |                |          |         |                |           |             |             |
| Observations          | 2053         |                |          |         |                |           |             |             |
| ANOVA                 |              |                |          |         |                |           |             |             |
|                       | df           | SS             | MS       | F       | Significance F |           |             |             |
| Regression            | 2            | 64.97218       | 32.48609 | 29.546  | 2.2382E-13     |           |             |             |
| Residual              | 2050         | 2254.019       | 1.099521 |         |                |           |             |             |
| Total                 | 2052         | 2318.991       |          |         |                |           |             |             |
|                       | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value | Lower 95%      | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
| Intercept             | 2.251624     | 0.108474       | 20.75733 | 5E-87   | 2.03889422     | 2.464354  | 2.038894    | 2.4643544   |
| JS                    | 0.121179     | 0.021293       | 5.69092  | 1E-08   | 0.07941983     | 0.162937  | 0.07942     | 0.1629375   |
| WE                    | 0.10839      | 0.020509       | 5.28496  | 1E-07   | 0.06816893     | 0.148611  | 0.068169    | 0.1486106   |

As shown in table (1) above, the respective impacts of JS and WE are both positive and well-pronounced as per theoretical predictions and at the 5% types one error .

To document the impact of social exchange effects involved in the relationship between JS and EE, the study examines the roles of mutual expectations (ME) and reciprocity (REC) by estimating the following four specifications.

$$EE = a + b1*ME(i) + e(i) \text{ (table (2));}$$

$$EE = a + b1*REC(i) + e(i) \text{ (table (3));}$$

$$ME = a + b1*JS(i) + e(i) \text{ (table (4)); and}$$

$$REC = a + b1*JS(i) + e(i). \text{ (table (5)).}$$

Where ME is measured as AEES' mutual expectations or appreciation, and REC is measured as AEES' cooperation .

Table (2): Indirect effects,  $EE = f(ME)$

| Regression Statistics |          |
|-----------------------|----------|
| Multiple R            | 0.086084 |
| R Square              | 0.007411 |
| Adjusted R Square     | 0.006927 |
| Standard Error        | 1.059379 |
| Observations          | 2053     |

| ANOVA      |      |          |          |          |                |
|------------|------|----------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS       | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 17.18491 | 17.18491 | 15.31244 | 9.41E-05       |
| Residual   | 2051 | 2301.806 | 1.122285 |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.991 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95% | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.772845     | 0.078539       | 35.30518 | 9.7E-214 | 2.61882   | 2.926871  | 2.61882     | 2.926871    |
| ME        | 0.082615     | 0.021112       | 3.913111 | 9.41E-05 | 0.041211  | 0.124019  | 0.041211    | 0.124019    |



Table (3): Indirect effects, ME = f (JS)

| Regression Statistics |          |
|-----------------------|----------|
| Multiple R            | 0.06218  |
| R Square              | 0.003866 |
| Adjusted R Square     | 0.003381 |
| Standard Error        | 1.105832 |
| Observations          | 2053     |

| ANOVA      |      |          |          |          |                |
|------------|------|----------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS       | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 9.734871 | 9.734871 | 7.960715 | 0.00482639     |
| Residual   | 2051 | 2508.094 | 1.222864 |          |                |
| Total      | 2052 | 2517.829 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 3.324235     | 0.084127       | 39.51455 | 2.1E-254 | 3.15925161 | 3.489217  | 3.159252    | 3.489217    |
| JS        | 0.063345     | 0.022451       | 2.821474 | 0.004826 | 0.01931583 | 0.107374  | 0.019316    | 0.107374    |

Table (4): Indirect effects, EE = f (REC)

| Regression Statistics |          |
|-----------------------|----------|
| Multiple R            | 0.091392 |
| R Square              | 0.008352 |
| Adjusted R Square     | 0.007869 |
| Standard Error        | 1.058877 |
| Observations          | 2053     |

| ANOVA      |      |          |          |          |                |
|------------|------|----------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS       | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 19.36923 | 19.36923 | 17.27514 | 3.3668E-05     |
| Residual   | 2051 | 2299.622 | 1.12122  |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.991 |          |          |                |

| -         | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.753609     | 0.078766       | 34.95951 | 1.9E-210 | 2.5991401  | 2.908078  | 2.59914     | 2.908078    |
| REC       | 0.088664     | 0.021332       | 4.156338 | 3.37E-05 | 0.04682902 | 0.130499  | 0.046829    | 0.130499    |

Table (5): Indirect effects,  $REC = f(JS)$

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.05659807 |
| R Square              | 0.00320334 |
| Adjusted R Square     | 0.00271734 |
| Standard Error        | 1.09340714 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |         |                |
|------------|------|-------------|----------|---------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F       | Significance F |
| Regression | 1    | 7.87999785  | 7.879998 | 6.59117 | 0.010318915    |
| Residual   | 2051 | 2452.050835 | 1.195539 |         |                |
| Total      | 2052 | 2459.930833 |          |         |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value | Lower 95%   | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|---------|-------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 3.34653085   | 0.083181629    | 40.23161 | 2E-261  | 3.183401588 | 3.50966   | 3.183402    | 3.5096601   |
| JS        | 0.0569916    | 0.022198811    | 2.567327 | 0.01032 | 0.01345704  | 0.100526  | 0.013457    | 0.1005262   |

It can be shared from tables (2, 3, 4, and 5) above that both ME and REC have a significant impact on EE and meanwhile are significantly driven by JS. Moreover, to test full mediation, the study estimates the following specification.

$$EE = a + b1*ME(i) + b2*REC(i) + b3*JS(i) + e(i). \text{ (table (6)).}$$

Table (6): Full mediation,  $EE = f(JS, ME, REC)$

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.1638226  |
| R Square              | 0.02683785 |



| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Adjusted R Square     | 0.02541301 |
| Standard Error        | 1.04947267 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 3    | 62.2367143  | 20.74557 | 18.83576 | 4.73671E-12    |
| Residual   | 2049 | 2256.754031 | 1.101393 |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.990745 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%   | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|-------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.14297982   | 0.126908873    | 16.88597 | 5.38E-60 | 1.894095984 | 2.391864  | 1.894096    | 2.391864    |
| JS        | 0.10986949   | 0.021381137    | 5.138617 | 3.03E-07 | 0.067938458 | 0.151801  | 0.067938    | 0.151801    |
| ME        | 0.07450662   | 0.020958101    | 3.555027 | 0.000387 | 0.03340522  | 0.115608  | 0.033405    | 0.115608    |
| REC       | 0.0745371    | 0.021196252    | 3.516523 | 0.000447 | 0.032968659 | 0.116106  | 0.032969    | 0.116106    |

As shown in table (6) above, full mediation is not established as the impact of JS on EE remains significant after explicitly including ME and REC in the regression. This suggests that there is more to the relationship between JS and EE than what just can be explained by ME and REC .

By the same token, to document the impact of social exchange effects involved in the relationship between WE and EE, the study examines the roles of organizational trust (trust), employee perception of organizational fairness (fairness), and quality of work relationships (quality) by estimating the following six specifications.

$$EE = a + b1*trust(i) + e(i) \text{ (table (7));}$$

$$EE = a + b1*fairness(i) + e(i) \text{ (table (8));}$$

$$EE = a + b1*quality(i) + e(i) \text{ (table (9));}$$

$$Trust = a + b1*WE(i) + e(i) \text{ (table (10));}$$

$$Fairness = a + b1*WE(i) + e(i). \text{ (table (11)); and}$$

$$Quality = a + b1*WE(i) + e(i). \text{ (table (12)).}$$

Where trust is measured as AEES' leadership, fairness is measured as AEES' purpose, and quality is measured as AEES' retention.

Table (7): Indirect effects,  $EE = f(\text{trust})$

| Regression Statistics |             |
|-----------------------|-------------|
| Multiple R            | 0.089642755 |
| R Square              | 0.008035824 |
| Adjusted R Square     | 0.007552175 |
| Standard Error        | 1.059045628 |
| Observations          | 2053        |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 18.63500045 | 18.635   | 16.61499 | 4.7534E-05     |
| Residual   | 2051 | 2300.355745 | 1.121578 |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.990745 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.772728197  | 0.075706664    | 36.62463 | 2.2E-226 | 2.62425825 | 2.921198  | 2.624258    | 2.921198    |
| Trust     | 0.08485974   | 0.020818607    | 4.076149 | 4.75E-05 | 0.04403193 | 0.125688  | 0.044032    | 0.125688    |

Table (8): Indirect effects,  $\text{Trust} = f(\text{WE})$

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.06676145 |
| R Square              | 0.00445709 |
| Adjusted R Square     | 0.0039717  |
| Standard Error        | 1.11790169 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |         |                |
|------------|------|-------------|----------|---------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F       | Significance F |
| Regression | 1    | 11.47530861 | 11.47531 | 9.18242 | 0.00247404     |
| Residual   | 2051 | 2563.143298 | 1.249704 |         |                |
| Total      | 2052 | 2574.618607 |          |         |                |



|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 3.2319164    | 0.080527212    | 40.13446 | 1.9E-260 | 3.07399277 | 3.38984   | 3.073993    | 3.38984     |
| WE        | 0.06624193   | 0.021860212    | 3.030251 | 0.002474 | 0.0233714  | 0.109112  | 0.023371    | 0.109112    |

Table (9): Indirect effects,  $EE = f(\text{Fairness})$

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.05296767 |
| R Square              | 0.00280557 |
| Adjusted R Square     | 0.00231937 |
| Standard Error        | 1.06183393 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 6.506099993 | 6.5061   | 5.770421 | 0.01638654     |
| Residual   | 2051 | 2312.484645 | 1.127491 |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.990745 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.88821554   | 0.07772863     | 37.15768 | 1.6E-231 | 2.73578027 | 3.040651  | 2.73578     | 3.040651    |
| Fairness  | 0.05119673   | 0.021312701    | 2.40217  | 0.016387 | 0.00939994 | 0.092994  | 0.0094      | 0.092994    |

Table (10): Indirect effects,  $\text{Fairness} = f(\text{WE})$

| Regression Statistics |           |
|-----------------------|-----------|
| Multiple R            | 0.025649  |
| R Square              | 0.0006579 |
| Adjusted R Square     | 0.0001706 |
| Standard Error        | 1.0977563 |
| Observations          | 2053      |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 1.627066202 | 1.627066 | 1.350185 | 0.24538096     |
| Residual   | 2051 | 2471.596509 | 1.205069 |          |                |
| Total      | 2052 | 2473.223575 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%   | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|-------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 3.3810713    | 0.079113617    | 42.73691 | 6E-286   | 3.22591985  | 3.536223  | 3.22592     | 3.5362265   |
| WE        | 0.0249529    | 0.021474546    | 1.161975 | 0.245381 | -0.01716131 | 0.067067  | -0.01716    | 0.06706707  |

Table (11): Indirect effects,  $EE = f(\text{Quality})$

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.04993589 |
| R Square              | 0.00249359 |
| Adjusted R Square     | 0.00200724 |
| Standard Error        | 1.06200002 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 5.782620496 | 5.78262  | 5.127146 | 0.02365844     |
| Residual   | 2051 | 2313.208125 | 1.127844 |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.990745 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95% | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|-----------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.90028736   | 0.076948818    | 37.69112 | 1.1E-236 | 2.7493814 | 3.051193  | 2.749381    | 3.051193    |
| Quality   | 0.04765175   | 0.021044619    | 2.26432  | 0.023658 | 0.0063807 | 0.088923  | 0.006381    | 0.088923    |



Table (12): Indirect effects, Quality = f (WE)

| Regression Statistics |            |
|-----------------------|------------|
| Multiple R            | 0.06484293 |
| R Square              | 0.0042046  |
| Adjusted R Square     | 0.00371909 |
| Standard Error        | 1.10858625 |
| Observations          | 2053       |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 1    | 10.64289349 | 10.64289 | 8.660057 | 0.00328912     |
| Residual   | 2051 | 2520.604062 | 1.228963 |          |                |
| Total      | 2052 | 2531.246956 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 3.27496611   | 0.079894112    | 40.99133 | 7.9E-269 | 3.11828407 | 3.431648  | 3.118284    | 3.431648    |
| WE        | 0.06381869   | 0.021686403    | 2.942797 | 0.003289 | 0.02128902 | 0.106348  | 0.021289    | 0.106348    |

As shown in tables (7, 8, 9, 10, 11, and 12) above that whereas trust, fairness, and quality all have a significant impact on EE, only trust and quality are significantly driven by WE. This suggests that fairness fails to mediate the impact of WE on EE. In this vein, to test full mediation, the study estimates the following specification.

$$EE = a + b1*trust(i) + b2*quality(i) + b3*WE(i) + e(i). \text{ (table (13))}$$

Table (13): Full mediation, EE = f (Trust, Quality, WE)

| Regression Statistics |           |
|-----------------------|-----------|
| Multiple R            | 0.1478121 |
| R Square              | 0.0218484 |
| Adjusted R Square     | 0.0204163 |
| Standard Error        | 1.0521596 |
| Observations          | 2053      |

| ANOVA      |      |             |          |          |                |
|------------|------|-------------|----------|----------|----------------|
|            | df   | SS          | MS       | F        | Significance F |
| Regression | 3    | 50.66627884 | 16.88876 | 15.25578 | 8.0887E-10     |
| Residual   | 2049 | 2268.324466 | 1.10704  |          |                |
| Total      | 2052 | 2318.990745 |          |          |                |

|           | Coefficients | Standard Error | t Stat   | P-value  | Lower 95%  | Upper 95% | Lower 95.0% | Upper 95.0% |
|-----------|--------------|----------------|----------|----------|------------|-----------|-------------|-------------|
| Intercept | 2.2869011    | 0.123228189    | 18.55826 | 3.45E-71 | 2.04523555 | 2.528567  | 2.045236    | 2.528567    |
| Trust     | 0.079819     | 0.020780619    | 3.841032 | 0.000126 | 0.0390657  | 0.120572  | 0.039066    | 0.120572    |
| Quality   | 0.0449222    | 0.020960702    | 2.143162 | 0.032218 | 0.00381568 | 0.086029  | 0.003816    | 0.086029    |
| WE        | 0.0985615    | 0.020668143    | 4.768765 | 1.98E-06 | 0.05802877 | 0.139094  | 0.058029    | 0.139094    |

As shown in table (13) above, full mediation is not established as the impact of WE on EE remains significant after explicitly including trust and quality in the regression. This suggests that there is more to the relationship between WE and EE than what just can be explained by organizational trust and quality of work relationships.

In view of the preceding data analysis, the results reported in this study are consistent with that of the extant literature concerned with the impact of social exchange variables on employee engagement (see, e.g., Shuck et al., 2014). In particular, the evidence reported in this study reconciles with that of several recent and influential papers addressing [1] the impact of job satisfaction on employee engagement (see, e.g., Kwon et al., 2024; Bakker et al., 2023; Bailey et al., 2011), and [2] the impact of work environment on employee literature (see, e.g., Luthra et al., 2024; Park & Park, 2023; Wray & Kinman, 2022).

### Recommendations and policy implications.

The empirical results reported in this study above entail a family of policy implications for decision makers at the Islamic university of Madinah on issues involving inclusion, employee performance management, and employee work-life balance. Decision makers at the Islami University are recommended to continue formulating policies that address recognizing and rewarding employees who demonstrate high levels of engagement and commitment to their work (Bailey et al., 2017). Such policies may comprise a set of meaningful reward systems including bonuses, promotions, and public recognition with the ultimate objective of reinforcing positive behaviors and cultivating a culture of reciprocity, collaboration, and



organizational trust (Day et al., 2017). Moreover, the Islamic university is also encouraged to continue investing in employee growth that emphasize strengthening the social exchange relationship among employees and between the university and its employees (Fletcher et al., 2020). Such investments in employee growth are predicted to augment diversity and inclusion in the workplace, leading to a culture of respect, acceptance, and equality (Bakker et al., 2023). In this concern, the Islamic university may further incorporate open communication and work-life balance mechanisms so as to sustain a positive and transparent work environment based on mutual expectations and quality of work relationships (Han et al., 2020). Along these lines, the Islamic university may stress the implementation of performance management policies that set clear expectations and objectives for employees by engaging in goal-setting discussions and providing a framework for success and growth (Park & Park, 2023) .

The empirical findings of this study provide several critical policy implications for decision makers at the Islamic University of Madinah, particularly concerning inclusion, employee performance management, and work-life balance. This approach will help maintain a positive and transparent work environment based on mutual expectations and quality work relationships, leading to improved employee engagement and satisfaction. To foster a culture of engagement and commitment, it is recommended that the university develop policies to recognize and reward employees demonstrating high levels of engagement (Bailey et al., 2017). This could involve establishing meaningful reward systems, including bonuses, promotions, and public recognition, to reinforce positive behaviors and cultivate a culture of reciprocity, collaboration, and organizational trust (Day et al., 2017). The Islamic university of Madinah is thus encouraged to continue investing in employee growth, focusing on strengthening the social exchange relationship among employees and between employees and the university (Fletcher et al., 2020). Such investments are predicted to enhance diversity and inclusion, fostering a workplace culture characterized by respect, acceptance, and equality (Bakker et al., 2023). To maintain a positive and transparent work environment, the university may further incorporate mechanisms that promote open communication and work-life balance. This approach will help to build mutual expectations and improve the quality of work relationships (Han et al., 2020). By the same token, the university is also recommended to implement performance management policies that may provide a framework for success and growth, ensuring alignment between individual performance and organizational goals (Park & Park, 2023). Such policies may create a more supportive and productive work environment at the Islamic University of Madinah, and develop mechanisms to promote open communication and support work-life balance.

This will enhance diversity and inclusion, fostering a culture of respect, acceptance, and equality within the workplace .

### **Conclusion and Limitations.**

This study complemented the rather descriptive statistical analysis of AEES with empirical evidence at the Islamic University of Madinah. The study employs AEES conceptually consistent measures of all variables involved. The study documents that whereas satisfied employees are more than 10% more likely to be engaged, employees who perceive positively the work environment are more than 8% likely work behavior consistent with employee engagement. In addition, the study shows that whereas mutual expectations and reciprocity tend to mediate the impact of job satisfaction on employee engagement, the social exchange effects of organizational trust and quality of work relationships tend to mediate the impact of work environment on employee engagement. Moreover, the empirical evidence reported in this study falls short of establishing full mediation and suggests that employee perception of organizational fairness fails to mediate the impact of work environment on employee engagement as such perception might suffer from biases and subjectivity. It's critical, however, at this point to recognize that empirical evidence reported in this study is limited by the theoretical framework of social exchange theory where only JS and WE in conjunction with few mediating mechanisms are predicted to influence EE. Furthermore, though AEES is a national survey where the validity, reliability, and internal consistency of all items were established by the Saudi department of civil service, future research on the subject may consider triangulating AEES data with qualitative approaches. Such mixed research perspectives may enhance the comprehensiveness and rigor of future research via means of pilot studies to refine questionnaire items, ensuring clear instructions and question wording, incorporating diverse sources of data, and remaining attuned to emerging trends and variables in employee engagement research. Toward this end, future research on the subject is strongly recommended to revisit the impact of psychological and organizational variables on EE while adopting other theoretical frameworks and data collection methods that may accommodate for higher level structural and parsimonious explanation of EE in KSA.



## References

- Arachie, A. E., Agbaeze, E. K., Nzewi, H. N., & Agbasi, E. O. (2021). Job crafting, a bottom-up job characteristic of academics with an embeddedness potential. *Management Research Review*, 44(7), 949-969.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., & Fletcher, L. (2017). The meaning, antecedents and outcomes of employee engagement: A narrative synthesis. *International journal of management reviews*, 19(1), 31-53.
- Bailey, C., Soane, E., Delbridge, R., & Alfes, K. (2011, January). Employee engagement, organizational performance and individual well-being: Exploring the evidence, developing the theory. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(1), 232-233.
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career development international*, 23(1), 4-11.
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout research*, 1(3), 112-119.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands-resources theory: Ten years later. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 10(1), 25-53.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31, 874-900.
- Croucher, G., & Lacy, W. B. (2020). Perspectives of Australian higher education leadership: convergent or divergent views and implications for the future?. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(4), 516-529.
- Day, A., Crown, S. N., & Ivany, M. (2017). Organisational change and employee burnout: The moderating effects of support and job control. *Safety science*, 100, 4-12.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2023). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 13(3), 209-236.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2019). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218-234.
- Fletcher, L., Bailey, C., Alfes, K., & Madden, A. (2020). Mind the context gap: A critical review of engagement within the public sector and an agenda for future research. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(1), 6-46.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel psychology*, 70(1), 113-165.
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in higher education*, 45(8), 1771-1785.
- Hurtienne, M. (2021). Framing your future through employee engagement. In Ramlall, S., Cross, T., & Love, M. (Eds.). *Future of Work and Education: Implications for Curriculum Delivery and Work Design*. Hershey, PA: IGI Global.

- Joseph, S., & Rao, C. B. N. (2022). Transformation leadership and work performance: mediating role of faculty engagement in higher educational institutions during COVID-19 pandemic. *International Journal of Management in Education*, 16(6), 664-680.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Kumar, R., & Sia, S. K. (2012). Employee engagement: Explicating the contribution of work environment. *Management and Labour Studies*, 37(1), 31-43.
- Kwon, K., Jeong, S., Park, J., & Yoon, S. W. (2024). Employee development and employee engagement: a review and integrated model. *Career development international*, 29(2), 169-184.
- Lee, J. Y., & Lee, Y. (2018). Job crafting and performance: Literature review and implications for human resource development. *Human Resource Development Review*, 17(3), 277-313.
- Lee, J. Y., Rocco, T. S., & Shuck, B. (2020). What is a resource: Toward a taxonomy of resources for employee engagement. *Human Resource Development Review*, 19(1), 5-38.
- Littleton, E., & Stanford, J. (2021). An avoidable catastrophe: Pandemic job losses in higher education and their consequences. The Australia Institute Centre for Future Work.
- Luthra, A., Dixit, S., & Arya, V. (2024). Evaluating the impact of faculty development on employee engagement practices in higher education: Analysing the mediating role of professional development. *The Learning Organization*, 31(4), 565-584.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- McCarthy, D., & Dragouni, M. (2021). Managerialism in UK business schools: capturing the interactions between academic job characteristics, behaviour and the 'metrics' culture. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2338-2354.
- McGaughey, F., Watermeyer, R., Shankar, K., Suri, V. R., Knight, C., Crick, T., ... & Chung, R. (2022). 'This can't be the new norm': academics' perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian university sector. *Higher education research & development*, 41(7), 2231-2246.
- Mehrzi, N. A., & Singh, S. K. (2016). Competing through employee engagement: A proposed framework. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65, 831-843.
- Mudrak, J., Zabrodska, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59, 325-348.
- Nazneen, Afroze & Miralam, Mohammad & Qazi, Sayeeduzzafar. (2018). Impact of Employee Engagement and Organizational Culture in High Performing Accredited University of Saudi Arabia. *International Journal of Accounting and Financial Reporting*. 8. 180.
- Park, S., & Park, S. (2023). Contextual antecedents of job crafting: review and future research agenda. *European Journal of Training and Development*, 47(1/2), 141-165.



- Pignata, S. (2020). Stress in Australian universities: initiatives to enhance well-being. In *Handbook of Research on Stress and Well-Being in the Public Sector* (pp. 294-308). Edward Elgar Publishing.
- Rothmann, S., & Jordaan, G. M. E. (2006). Job demands, job resources and work engagement of academic staff in South African higher education institutions. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32, 87–96.
- Sabri, P. S., Illiyas, M., & Amjad, Z. (2011). Organizational Culture and Its Impact on the Job Satisfaction of the University Teachers of Lahore. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24).
- Saks, A. M., & Rotman, J. (2006). Antecedents and consequences of employ engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600–619.
- Shuck, B., Twyford, D., Reio, T. G., & Shuck, A. (2014, June). Human resource development practices and employee engagement: Examining the connection with employee turnover intentions. *Human Resource Development Quarterly*, 25, 239–270.
- Spencer, S. J., Zanna, M. P., & Fong, G. T. (2005). Establishing a causal chain: Why experiments are often more effective than mediational analyses in examining psychological processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 845-851.
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2009). *Foundations of human resource development* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1-9.
- Wray, S., & Kinman, G. (2022). The psychosocial hazards of academic work: an analysis of trends. *Studies in Higher Education*, 47(4), 771-782.



**Inclusive Education Divergences that  
Framing Across the Gulf Countries: Six  
Nation Critical Policy Analysis**

**التباينات في التعليم الشامل التي يتم  
تأطيرها عبر دول الخليج: تحليل نقدي  
للسياسات في ست دول**

إعداد

**د. حمود بن عبد الله المغيرة**

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود

**Dr. Homoud Abdullah Almoghyrah**

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - College of Education  
King Saud University

**Email: halmoghyrah@ksu.edu.sa**

**DOI:10.36046/2162-000-023-018**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/١٢ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٢١ م

**Abstract**

The potential for education to foster social justice and equity in a country hinges on a national curriculum that improves inclusion and cohesion. The Gulf region has divergent education systems with dissimilar ideas about defining and promoting inclusive education concerning students with disabilities. Across six nations (Saudi Arabia, Kuwait, the United Arab Emirates (UAE), Oman, Qatar, and Bahrain), divergences in inclusive education framing are attributed to political and ideological motivations, resulting in their policy frameworks being complex and multifaceted. This article employs critical policy analysis to explore the issues surrounding inclusive education policies in these countries, as well as the steps taken regarding their impact on meeting the needs of students with disabilities. It also presents ideas for effective inclusive education approaches that support students with disabilities. The results of this analysis show that the six Gulf Cooperation Council (GCC) countries have minimum criteria for inclusive education policies to support students with disabilities in various areas of personal development and knowledge growth, with notable variations due to differing political ideologies. Saudi Arabia has the most inclusive policy, while other countries face challenges due to unclear support systems, hindering effective educational experiences. Therefore, recommendations are provided for developing multifaceted, community-oriented educational programs, school-based disability awareness initiatives, and teacher preparation and participation practices. Additionally, there is a need for civil societies to recognize these dynamic initiatives and empower students with disabilities.

**Keywords:** Inclusion; critical policy analysis, students with disabilities, education policy, Gulf countries

## المستخلص

إن قدرة التعليم وإمكانياته على تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة تتوقف على منهج وطني يعمل على تحسين الاندماج والترابط. وفي هذا الإطار تتمتع منطقة الخليج بنظام تعليمي متباين مع أفكار مختلفة ومتنوعة حول تعريف ووصف مفهوم التعليم الشامل الخاص بالطلاب ذوي الإعاقة. فبعد ست دول (المملكة العربية السعودية، والكويت، والإمارات العربية المتحدة، وعمان، وقطر، والبحرين)، تُعزى الاختلافات في تأطير التعليم الشامل إلى دوافع تنظيمية، مما أدى إلى أن تكون أطر ذات سياسات معقدة ومتعددة الأوجه. وعليه، استخدمت المقالة الحالية تحليل السياسات النقدي لاستكشاف القضايا المحيطة بسياسات التعليم الشامل في هذه الدول، بالإضافة إلى الخطوات المتخذة تجاه آثارها على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. كما تقدم المقالة أفكاراً حول مناهج التعليم الشامل الفعالة التي تدعم الطلاب ذوي الإعاقة. ولقد أظهرت نتائج هذا التحليل أن لدى الدول الست في مجلس التعاون الخليجي معاييراً دنيا لسياسات التعليم الشامل لدعم الطلاب ذوي الإعاقة في مجالات مختلفة من التنمية الشخصية ونمو المعرفة، مع تباين واضح يعود إلى اختلاف الأيديولوجيات السياسية. حيث تمتلك السعودية السياسة الأكثر شمولاً، بينما تواجه الدول الأخرى صعوبات بسبب نظم دعم غير واضحة، مما يعيق التجارب التعليمية الفعالة. ولذلك، تم تقديم توصيات من أجل تطوير برامج تعليمية متعددة الأوجه موجهة نحو المجتمع، وبرامج التوعية حول الإعاقة في المدارس، وإعداد المعلمين ومشاركتهم، بالإضافة إلى ذلك ضرورة اعتراف المجتمعات المدنية بهذه المبادرات الديناميكية وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة.

**الكلمات المفتاحية:** الدمج؛ التحليل النقدي للسياسات، الطلاب ذوي الإعاقة، سياسة

التعليم، دول الخليج.



## Introduction.

The question of whether education reinforces social justice and fosters equity generates considerable debate. A major consensus of this debate is that the education system can serve as a crucial pillar for fostering inclusion and social cohesion (Al Khalifa, 2022). Policymakers and academics are actively involved in discussions about integrating the right to good quality education for learners with disabilities into mainstream educational settings through inclusion advocacy (Al Khalifa, 2022). Understanding the concept of inclusive education is the basis of appreciating the extent to which quality and equitable education safeguard lifelong learning opportunities for all students as outlined by the United Nation's Sustainability Development Goal (SDG) 4 (Knight et al., 2023). Stanczak et al. (2023) posited that inclusive education is in the principle that all learners have an opportunity to succeed in school despite their differing learning needs. According to influential policy documents, for example, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, inclusive education is delivering satisfactory access to quality free primary and secondary education by maintaining equality with other communities and eliminating discrimination while avoiding exclusion based on disability (Kefallinou et al., 2020). Therefore, this concept is concerned with a resolve and willingness to increase enrolment, attendance, and completion to reduce education disparities to promote cohesion and diversity.

This paper critically analyses policy goals to process the complexity of executing a policy and committing to resource allocation concerning inclusive education across six nations in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries: The Kingdom of Saudi Arabia, the State of Kuwait, the United Arab Emirates (UAE), the Sultanate of Oman, the State of Qatar, and the Kingdom of Bahrain. Historically, a common pattern of educational reforms among the six GCC countries is that they have entirely developed their educational system by borrowing policies and practices that have been tested and implemented in the West (Romanowski et al., 2018). Hence, a significant similarity among these nations is their comparable populations and demographics, characterized by low proportions of national citizens compared to expatriates within their localities, founded on Islamic traditions, and exhibiting conservative cultures (Al-Hendawi et al., 2023). Furthermore, underpinning a right to education for all citizens in the GCC's states is Islamic values engrained in national laws and values that all citizens are entitled to education, including students with various learning needs (Al-Hendawi et al., 2023; El-Mubarak & Hassan, 2021). Overall, the six GCC countries are keen on implementing education policies matching Islamic principles and values.

The paper is significant for several reasons. First, it addresses the pressing need for inclusive education frameworks in the Gulf region, where diverse populations and varying educational policies create unique challenges. By critically analyzing the educational policies of six Gulf countries, the study aims to identify divergences in implementation and effectiveness, providing valuable insights that can inform policymakers and educators.

Second, the research highlights the importance of culturally responsive and context-specific approaches to inclusive education. Understanding how different nations frame and address inclusivity can lead to improved educational outcomes for marginalized groups, including students with disabilities, expatriates, and other minority populations. Finally, this study contributes to the broader discourse on global educational equity, emphasizing the necessity for collaboration and shared learning among Gulf countries. By fostering a deeper understanding of inclusive education practices, the research aims to promote a more equitable and effective educational landscape across the region, ultimately benefiting all learners.

As system justification theory hypothesizes that society members are motivated to justify social and political systems aspects to emphasize self-evident success indicators (Stanczak et al., 2023). This statement is taken from the standpoint of policy framing and recontextualization to suggest a critical analysis approach as vital to acknowledging policy implementation complexity. Therefore, this paper addresses the following research questions:

1. How do the six Gulf countries articulate and promote inclusion in their education policies?
2. How are differing political and ideological motivations and priorities signposted and acknowledged in policy on inclusion and meeting the learning needs of students with disabilities in the six nations of the Gulf countries?

### **Theoretical Background and Literature Review.**

A historical perspective of inclusive education provides valuable insights into the set of educational practices that stimulate the social participation of students. This perspective emphasizes the importance of a community-wide policy framework that reflects the commitment of all stakeholders. Central to this discussion is UNESCO's Salamanca Statement, adopted in 1994, which serves as a guiding policy initiative aimed at addressing the needs of students with disabilities and elevating their status within global education policies (Hernández-Torrano et al., 2022; Magnússon, 2019). The statement is oriented towards safeguarding inclusion



as “the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all” (UNESCO, 1994, p. 4). The statement is a vital treaty to emerge in the special education field. Enacting an inclusive education to serve students requires special education to reflect adequate participation in the same spaces attended by other learners with a support system that reflects the identities of students with disabilities (Graham et al., 2023). Inclusive education practices are well-established based on the wider international recognition of a superior education system embedded in inclusive principles to cater to the lifelong learning of students with disabilities.

It is concerning that efforts toward inclusive education do not match expected outcomes about safeguarding social justice, equality, and the right to good education for all learners despite differing disabilities. Progress toward inclusive education aspirations varies across countries owing to technical legislative issues and the complexity in ideas, behaviors, and practices (Knight et al., 2023). These disparities are attributed to competing policies, insufficient funding, and limited resources that hinder the achievement of progressive set standards during the policy implementation process. Waitoller (2020) underlined that policies and practices rooted in neoliberal ideology have a profound effect on the global space, causing inequitable development to mark apparent differences among nations. The multifaceted nature of policies affects the range of available action options, as policies are often seen as a blend of political compromises that embody contradictions and ambiguous priorities, requiring interpretation at both the national and school levels. Consequently, national and international education legislation influences the extent to which certain processes are implemented, while others are more likely to be executed, other are not as the political commitment to achieving inclusive education practices appears insufficient (Magnússon, 2019). Based on these explanations, understanding the multidimensional nature of capacity and the challenges of inclusion is essential for directing both individual and collective efforts toward reforming an education system.

The normative practice of maintaining the status quo contributes to uneven progress in inclusive education globally. Evidence suggests that policymakers might adopt discourses that appear to reflect inclusionary principles, but lead to outcomes that perpetuate exclusionary practices (Knight et al., 2023; Tomlinson, 2017). A typical example of exclusion is a misconception that inclusion is a progression of special education but within a mainstream context. This description denotes a deficit-based assumption implying the existence of a problem that hinders the inclusion of students



with learning needs rather than emphasizing the environment (Cologon, 2019). Concerning this explanation, inclusion should be construed as a process rather than a program or an end product. The concept reflects a complex process, as its manifestation is influenced by underlying philosophies and rationally esteemed elements accepted by the general public and the existing hierarchies in most societies. Consequently, practical implementation of inclusion is evident after all members within a given community accept its proposed principles (Halder, 2023). Nevertheless, it should not be designated that inclusive education is not apparent throughout a global experience. Rather than dismissing the process, evidence suggests that the modern-day school system has misappropriated and subverted inclusive education to exhibit ableism culture, the ethic of competitive individualism, and an illusion regarding special educational needs (Slee & Tomlinson, 2018). There is a need for a clear understanding of the fundamentals of inclusion as a process and outcome.

Considering inclusive education as a process underpins how different countries accept it as a policy entrenched in a set of multidimensional processes. Knight et al. (2023) indicated that appreciating inclusion necessitates critical thinking regarding the extent to which education policy is associated with the practice and context in which it is established. This claim exemplifies the need for comprehending how policy is interlinked with both practices and context. The intended outcome of intensifying the implementation of educational policies by every country is that they should benefit from significant quality education, where such practices are inclusive in such a manner that they respond to learners' circumstances and needs (Madani, 2019). Therefore, nations should comprehend the dynamics of an inclusion policy promoting awareness of students' desires and needs. An international survey published by the Global Education Monitoring Report on Inclusive Education revealed worldwide laws emphasizing inclusion within 17% of countries to provide diverse learning needs for students with disabilities (Kauffman & Hornby, 2020). Inclusive school systems should be established on changing practices whereas school-level actions must be built upon a more inclusive environment revolving around students' expectations (Nilholm, 2021). Therefore, the analysis of inclusive education necessitates policy clarification and assessing the degree of commitment to policy implementation.

Whereas the six GCC countries display ideals for a national education policy, disparities in extending this obligation exist. The evident divergences are attributed to substantial variances in educational systems across these nations. Qatar's education system is built around equipping citizens to achieve individual aspirations to meet global market desires and the needs of



Qatar's society (Amin & Cochrane, 2023). Saudi Arabia's educational policy is rooted in Vision 2030 to create a highly productive and skilled population to meet the 21st century needs based on a knowledge-based labor market (OECD, 2020). Omani's education policy reform is grounded on an educational curriculum designed to ensure the school environment and learning methods prepare Omani students for life change and the modern global economy (Nasser, 2019; The Education Council Sultanate of Oman, 2018). Bahrain, the UAE, and Kuwait reinforce an education policy for improving human capital through adequate training to become competitive personnel within the workforce (Al-Hendawi et al., 2023).

Table 1 displays education policy supporting learning needs for students with disabilities as identified by the most relevant laws and initiatives in the six nations of the Gulf countries.

Table 1. Relevant education policies supporting students with disabilities

| Country      | Date      | Policy or Guiding Document                                                                   | Citations                                  |
|--------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Saudi Arabia | 1970      | General Education Policy                                                                     | (UNESCO, 2021a)                            |
|              | 2000      | Article 8 of the 2000 Disability Code (the Creation of Supreme Council for Disabled Affairs) | (UNESCO, 2021a)                            |
|              | 2008      | Saudi Arabia acceded to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities            | (UNESCO, 2021a)                            |
|              | 2013      | The National Strategy for the Development of General Education                               | (Ministry of Education Saudi Arabia, 2021) |
|              | 2016      | The National Transformation Program 2020                                                     | (Ministry of Education Saudi Arabia, 2021) |
|              | 2016-2020 | The Education 2016-20 Strategy                                                               | (Ministry of Education Saudi Arabia, 2021) |
| Kuwait       | 2020      | Disability Code 2020                                                                         | (UNESCO, 2020a)                            |
|              | 1963      | Kuwait ratified the UN Convention Against Discrimination in Education                        | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 1987      | Law No. 4 of 1987 on Public Education                                                        | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 1992      | Article 7 of the Constitution outlines equal opportunity for all citizens                    | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 1996      | Article 3(3) of Law No. 49 of 1996 on People with Disabilities                               | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 2010      | Law No. 8 of 2010: Law for the Welfare of the Disabled in the State of Kuwait                | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 2016      | New Kuwait 2035 (Kuwait National Development Plan)                                           | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 2016      | Ministerial Decree No. 16 of 2016                                                            | (UNESCO, 2021b)                            |
| UAE          | 2017      | Amendment of Law No. 8 of 2010                                                               | (UNESCO, 2021b)                            |
|              | 1972      | The Constitution of the United Arabs                                                         | (UNESCO, 2021c)                            |
|              | 1996      | Article 17 of the 1996 UAE Constitution                                                      | (UNESCO, 2022c)                            |

| Country | Date      | Policy or Guiding Document                                                                                                                 | Citations                                                         |
|---------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|         | 2006      | Federal Law No. 29 of 2006: Rights of People with Special Needs Law                                                                        | (UNESCO, 2021c)                                                   |
|         | 2008      | The School For All                                                                                                                         | (UNESCO, 2021c)                                                   |
|         | 2008      | The National Project for Including People with Special Needs                                                                               | (UNESCO, 2021c)                                                   |
|         | 2010      | General Framework for Education Policies (Article 4.1.1) in its General Rules for the Provision of Special Education Programs and Services | (United Arab Emirates Ministry of Education, 2010; UNESCO, 2021c) |
|         | 2014      | Dubai Law #2(2014)                                                                                                                         | (International Academic School, 2019)                             |
|         | 2015-2016 | The UAE School Inspection Framework                                                                                                        | (United Arab Emirates Ministry of Education, 2015; UNESCO, 2021c) |
|         | 2016      | Article 31 of Federal Law No. 3 of 2016 on Child Rights Wadeemas Law                                                                       | (UNESCO, 2021c)                                                   |
|         | 2017      | Dubai Inclusive Education Policy Framework                                                                                                 | (Knowledge and Human Development Authority, 2017; UNESCO, 2021c)  |
|         | 2017      | National Policy for Empowering People of Determination                                                                                     | (UNESCO, 2021c)                                                   |
|         | 2017      | Article 23(4) of the Provincial Government of Dubai's Decision No. 2 of 2017                                                               | (UNESCO, 2021c)                                                   |
| Qatar   | 2001      | Article 2 of the 2001 Compulsory Education Law                                                                                             | (UNESCO, 2021d)                                                   |
|         | 2003      | Article 25 of the 2003 Constitution                                                                                                        | (UNESCO, 2021d)                                                   |
|         | 2008      | Qatar ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities                                                                | (UNESCO, 2021d)                                                   |
|         | 2008      | Qatar National Vision 2030                                                                                                                 | (General Secretariat for Development Planning, 2008)              |
|         | 2015      | Qatar adopted the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities                                                                 | (UNHR, 2015)                                                      |
|         | 2018      | The Qatar National Development Strategy 2018-2022                                                                                          | (Planning and Statistics Authority, 2018)                         |
| Oman    | 2008      | Royal Decree No. 63 of 2008 (Law on the Care and Rehabilitation of the Disabled)                                                           | (UNESCO, 2021e)                                                   |
|         | 2008      | Royal Decree No. 121/2008 (Ratification of UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities)                                       | (UNESCO, 2021e)                                                   |
|         | 2011      | Article 13 of the 2011 Constitution                                                                                                        | (UNESCO, 2021e)                                                   |
|         | 2014      | Article 2(b) of the 2014 Child Law                                                                                                         | (UNESCO, 2021e)                                                   |
|         | 2017      | Ministerial Decision No. 27: Article 73 of Regulations for Private Schools                                                                 | (UNESCO, 2022a)                                                   |
|         | 2019      | Ministerial Decision No. 125 Article 26 of the Disabled Care and Rehabilitation Act                                                        | (UNESCO, 2022a)                                                   |
|         | 2023      | Royal Decree 31/2023 (Promulgating the School Education Law)                                                                               | (Decree, 2023)                                                    |
| Bahrain | 1999      | Bahrain joined the Arab Agreement for Employing and Rehabilitating Persons with Disabilities of 1993                                       | (UNESCO, 2021f)                                                   |
|         | 2002      | Article 7 of the 2002 Constitution                                                                                                         | (UNESCO, 2021f)                                                   |
|         | 2005      | Education Law 2005                                                                                                                         | (UNESCO, 2021f)                                                   |



| Country | Date | Policy or Guiding Document                                                                  | Citations                                                     |
|---------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
|         | 2011 | Law 22/2011 (Bahrain ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities) | (UNESCO, 2021f)                                               |
|         | 2012 | The 2012 National Strategy                                                                  | (UNESCO, 2021f)                                               |
|         | 2013 | National Strategy for Persons with Disabilities                                             | (UNESCO, 2021f)                                               |
|         | 2017 | 2018-2022 Strategic Partnership Framework                                                   | (Government of the Kingdom of Bahrain & United Nations, 2017) |

### Method.

This paper employs critical policy analysis to map the inclusive education policies of GCC to evaluate the coherence between practice guidance and national policy, the intended goal, policy clarification, and commitment to policy implementation. Critical policy analysis is an approach that examines the formulation, implementation, and impact of policies through a lens of scrutiny and reflection. It goes beyond mere evaluation, aiming to uncover underlying assumptions, power dynamics, and social implications. Thus, the aim is to examine how inclusive education policies are realized. This approach assists in examining complex connections concerning education and movements trying to distort existing relations between these aspects (Apple, 2019). This methodological strategy is apparent in the field of education as an essential deviation from traditional methods of research depicting policymaking as a linear process (Diem et al., 2019). Critical policy analysis is an approach that explores how power relations are manifested throughout the process of policy construction and implementation (O'Conner & Rudolph, 2023). Assessing educational policy through a critical frame is valuable in different ways, including allowing the development of a holistic understanding of divergent complexities linked with education policy, ranging from problem finding, policy development framing, and policy implementation to policy evaluation (Young & Diem, 2018). A methodology to help recognize how an inclusive education process reflects an opportunity to offer social justice for students with learning disability is essential.

The research method utilized in this study assists in examining and evaluating how inclusion in the six GCC countries is constructed, particularly regarding the crucial education policy initiatives and associated framework. A preliminary assumption is made that educational reforms demonstrate impactful, dynamic progress toward inclusive education policy in these countries. Determining the extent to which this presumption is accurate necessitates exploring the consistency in the practice adoption and goal communicated and intended in the education policy and associated

laws, such as learning with disabilities programs and initiatives about inclusive policy, curriculum guidance, and teaching practices.

Critical policy analysis provides a thorough critique of perspectives and developments. It is an approach aimed at providing alternative wide-ranging strategies to scrutinize and assess an education policy to examine integral players involved in policy construction and implementation (Young & Diem, 2018). Analyzing policy documents in alignment with the principles of critical policy sociology helps to identify how inclusion is framed (Knight et al., 2023). The themes identified based on the research questions help capture the similarities and divergences across the education policy laws and initiatives evaluated in these six nations.

As this paper employs critical policy analysis, this involves several ethical considerations to ensure responsible research practices. First, the research takes into account the cultural sensitivity, as the research addresses diverse perspectives within the GCC countries. He respects the local values and norms related to disability and education, ensuring that the analysis does not unintentionally perpetuate stereotypes or biases. Moreover, this article maintains accuracy and integrity in its findings, avoiding misrepresentation of data to foster trust and enhance the credibility of the research. Lastly, ethical considerations extend to the implications of the analysis. Recommendations derived from the study aims to empower students with disabilities and promote equitable practices, rather than reinforcing existing inequities in the educational system.

## Results.

### How Do the Six Gulf Countries Articulate and Promote Inclusion in Their Education Policies?

It is important to understand how the six Gulf countries define inclusive education to determine how this concept is articulated in the relevant education policies that are implemented for students with disabilities. Saudi Arabia's Ministry of Education acknowledges inclusive education and provides special need categories, including hearing, visual, mental, and learning disabilities, among others. Opportunities to develop personal abilities and respect individual dignity promote an inclusive education policy since it becomes effective for every individual to engage and actively contribute to national development (UNESCO, 2021a). That way, the General Education Policy of Saudi Arabia places significant emphasis on providing inclusive learning support systems through the delivery of strategies identifying students with disabilities and developing awareness as well as building policies to match the needs of mentally and physically disabled learners in general education (UNESCO, 2021a). Inclusive education encompasses questioning academic and social inequity,



accounting for governance, and comprehensive support to eliminate existing barriers to students' engagement in education (Köpfer & Óskarsdóttir, 2019). The extent to which Saudi Arabia's Ministry of Education guarantees lifelong learning, equitable opportunities, quality education, and inclusive education is significant and cannot be overstated. The Education Strategy 2016-2020 has provisions catering to equitable inclusive education across all learning levels, especially increasing the capacity of offering and accessing education to students with disabilities (UNESCO, 2021a). More specifically, Saudi Arabia is committed to providing students with disabilities with comprehensive education by implementing inclusion-related policies.

The Ministries of Education in Oman and Kuwait endorse UNESCO's definition of inclusive education and students with learning disabilities. In 2021, the Education Council of Oman issued a document outlining educational policies proclaiming inclusive education as the full or partial integration of students in learning activities or regular school (UNESCO, 2021e). Similarly, the Oman Ministry of Education also outlines how students with learning difficulties engage purposefully for meaningful education in a learning environment. It expresses students with learning difficulties as "mainstream school children who are academically weak, and this includes students with dyslexia" (Knowledge Gate International Council, 2020, p. 4). The Oman Ministry of Education articulates inclusive education from two major categories, namely learning difficulties and special education needs. Schools are obliged to create provisions for all students with learning difficulties as stipulated in Article 73 of the Regulations for Private Schools.

In Oman's context, special educational needs are defined as an effective policy when the initiative identifies a student affected by one or the combination of the following difficulties and problems:

- Specific learning difficulties (for example dyslexia, dyscalculia)
- General learning difficulties (for example comprehension, attention, memory)
- Communication difficulties
- Physical difficulties
- Social or emotional difficulties
- Behavioral problems
- Underachievement
- Persistent illnesses or medical problems
- Several changes in schools, led to gaps in general education (Knowledge Gate International Council, 2020, p. 4).

An inclusive orientation is effective when it combats discriminatory attitudes, in turn, creating a welcoming community and safeguarding education for all through improved efficiency and cost-effective manner (Ainscow, 2020). This articulation of inclusive education is manifested in Oman's Ministry of Education's Royal Decree 31/2023 Promulgating the School Education Law in Article II regarding implementing necessary decisions and regulations without contradicting existing provisions (Decree, 2023).

The Ministry of Education of Kuwait does not provide an explicit definition of inclusive education and learners with disabilities. The country submitted a report to the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and referenced inclusive education as the integration of students with disabilities in general education to mitigate psychological and social isolation (UNESCO, 2021b). Policy articulation is crucial in the presentation and understanding of social and cultural contexts of students with disabilities to facilitate understanding of the inclusionary practices for slow learners within mainstream schools (Almarzouq, 2022). Law No. 8 of 2010 affirms the rights and protections of all Kuwaiti citizens with disabilities to achieve Kuwait Vision 2035 and guarantees that no person is disadvantaged and that children with disabilities are supported (Al-Hendawi et al., 2023). Kuwait education laws interlink mainstreaming with inclusion. With the amendment of Law No. 8 of 2010 in 2017, the government's commitment to addressing the education services of students with disabilities is affirmed.

Qatar provides an explicit definition of inclusive education. Based on a 2009 policy statement outlined by the Education Authority at the Supreme Council of Education in Qatar, inclusive education is defined as:

A process of enabling all students to learn and participate effectively within mainstream schooling systems and in mainstream classrooms. Placing previously excluded students within a mainstream setting, however, does not of itself achieve inclusion. Whole school policies and practices need to result in the development of agreed strategies for ensuring that inclusion is achieved effectively, enabling all students to access the full range of curriculum opportunities and experiences (UNESCO, 2021d, para. 1).

This description leans more on the individual and how the student can benefit from wide-ranging learning opportunities afforded by the syllabus adopted. Qatar National Development Strategy 2018-2022 is also an exceptional representation of how a learning environment for students with disabilities is safeguarded through improved access to quality education (Planning and Statistics Authority, 2018). The recognition of students with disabilities in Qatar's context is also revealed in terms of expressed additional educational support needs, for example, supporting learners with



behavioral problems and learning difficulties (UNESCO, 2021d). These accounts represent a promotion of inclusive education and seek policy interventions and frameworks that meet the proposed education outcomes of students with disabilities in Qatar.

The UAE has initiated steps to implement the necessary guidelines on spreading equal education among all populations, but learners with disabilities are disadvantaged because there is no emphasis on inclusive school environment for people with disabilities. Article 7 of the UAE Constitution, as amended in 1996, stipulates education as a right. However, this declaration leans more towards education as a fundamental element for societal progress through illiteracy eradication since free education is offered within its primary stages and spread across all education levels (UNESCO, 2022). This statement does not clarify effectively non-discrimination for learners with disabilities. A vow made to support learners with disabilities, however, manifests evidently in some of the UAE's education policies. The Federal Law No. 29 of 2006 outlines the rights of learners with disabilities in a distinctive definition that a person with special needs is:

an individual suffering from a temporary or permanent, full or partial deficiency or infirmity in their physical, sensory, mental, communication, educational, or psychological abilities to an extent that limits their ability to perform the ordinary requirements of people without special needs (UNESCO, 2021c).

The above definition, though, does not clarify the environment as integral to inclusive education. In 2008, the UAE made significant progress by implementing The School for All as an education initiative to promote the inclusion of students with disabilities. The program was launched by the Ministry of Community Development presenting a general education system that considers the environmental aspect of inclusive learning. In 2008, a similar policy, namely, The National Project for Including People with Special Needs, was introduced to guarantee equal opportunities in all areas of life for people of determination (UNESCO, 2021c).

Similarly, Dubai Law # 2(2014) validates the utmost commitment by the UAE government to safeguard educational inclusion among students with disabilities. According to Dubai Inclusive Education Policy Framework: (2017)

A need that occurs when a student is identified with an impairment requires the school to make specific modifications or provide specific supports to prevent, remove, or reduce any potential disability from occurring and to ensure that the student can access education on an equitable basis and within a common learning environment with same-aged peers (Knowledge and Human Development Authority, 2017, p. 52).

By defining a disability as a need concerning a learning environment, Dubai's terminology emphasizes support for individuals in a conducive setting. It accounts for student equity and gifted education as crucial features, underlining inclusive education based on equal opportunities and sufficient support for learners with disabilities.

Bahrain's definition of inclusive education closely parallels that of the UAE. Bahrain expresses inclusive education from the viewpoint of gifted and culturally diverse students with different academic capabilities. National Report of Education in Bahrain states that the Ministry of Education defines inclusive education as the provision of learning opportunities, services, facilities, and supportive educational materials for all students with diverse potentials and facilitates their integration with other students (AlMahdi & Bukamal, 2019). Bahrain's consideration of meeting the special needs of vulnerable groups, for instance, people with disability, is exceptional since these individuals are considered productive in improving society's overall development.

The UAE has adopted relevant education initiatives to respond effectively to the diverse needs of students with disabilities for inclusivity. This progression is evident based on how the nation has appreciated the essence of an education system matching a school environment within which all students can take advantage of programs and opportunities aligning with individual talents (Ismail et al., 2022). After launching the Dubai Inclusive Education Framework (2017), the UAE established a comprehensive education system within its education policies. This positive development is also apparent in the adoption of the National Policy for Empowering People of Determination to offer equal opportunity for students with disabilities and learning difficulties (UNESCO, 2021c). The UAE's constitution remains a fundamental framework and foundation for promoting the rights of people with disabilities in all education levels.

Each of the six nations of the Gulf countries analyzed articulate and promotes inclusion in their education policies, but differences in their political and ideological motivations and priorities provide a context for further debate. The disparities discussed are the emphasis on the six nations' position on teaching practices and experiences and curriculum, individual nations' aims and ambitions, and efficiency in delivering educational support systems for students with disabilities. This discussion allows us to understand how the six nations can effectively develop and sustain robust learning interventions that promote a more inclusive education, thereby supporting the learning needs and outcomes of students with disabilities.



### **How are Differing Political and Ideological Motivations and Priorities Signposted and Acknowledged in Policy on Inclusion and Meeting the Learning Needs of Students with Disabilities in the Six Nations of the Gulf Countries?**

The education policies of the six nations of the Gulf countries characterize differing ideological priorities around inclusive education and students with disabilities. In the Saudi Arabian context, the Ministry of Education emphasizes multidisciplinary teams as the most effective arrangement to provide inclusive education for students with disabilities (Ministry of Education Saudi Arabia, 2021). The instructional approach in this setting requires that teachers meet at the least very least the minimum qualifications necessary to be considered specialist educators. In this regard, Article 4(3) of the 2020 Disability Code is clear on specific teacher preparation details, while Article 5(3) to 13(3) is keen on the teaching standards and qualifications to cater for gifted students, individuals with learning difficulties, and students depicting communicative disorders (UNESCO, 2021a). These policies depict a deliberate effort by the Saudi government to understand the challenges facing teachers, thus preparing them to navigate different diversity aspects. A modification in the education system to equip the teaching workforce with the necessary skills to support inclusive education is about the desire to promote quality training, social mobility, and common values (Florian & Camedda, 2020). Education policies and laws in Saudi Arabia reflect an agenda of strategic dealing with differences by removing barriers to teacher preparation and participation in implementing inclusive education regulations.

In Kuwait, crucial emphasis is placed on delivering individualized support. Here, teachers are expected to develop skills and competencies in enrichment curriculum from the perspectives of technical and professional growth. Nevertheless, this arrangement fails to create meaningful impacts on inclusive education according to a teacher's license project completed in 2020. The project was aimed at benchmarking teachers' competencies for technical and professional progression. Inclusive education programs for approaching the academic and personal outcomes of students with disabilities should combine the theoretical teaching proficiencies of instructors and field-based practical experience. National disability inclusion policies are effective when they are seen to explicitly outline that all students have access to the general national curriculum based on a separate syllabus; such an arrangement curtails students' growth potential (Hayes & Bulat, 2017). Individualized support is aligned with the desires of students with disabilities is an extraordinary characteristic that differentiates Kuwait from the other Gulf countries.



Differences between these nations are also evident in their adoption and progression of a distinct comprehensive national curriculum model across the education levels. Qatar has made positive developments in establishing education centers, such as an Education Training and Development Centre, to improve and expand the quality of professional opportunities among teachers. In 2015, the Government of Qatar funded and instituted the Roua Centre to provide learning services for students with special needs (Planning and Statistics Authority, 2018). Oman implements a curriculum with enhanced quality of teaching to meet the standards of students with disabilities. The 2019 Ministerial Decision 125 outlines the criteria for education standards, whereas the 2014 Child Law asserts the criteria for providing social childcare. These standards enhance the children's abilities, strengthen their social ties with families, and encourage participation in age-appropriate recreational activities (UNESCO, 2022a). A quality academic curriculum should be flexible and relevant so that the adopted instruction delivery method aligns with teachers' preparation and learners' needs.

The Ministry of Education of Qatar has adopted a harmonized curriculum. The Emirati school model comprises a framework evaluation for equitable education (UNESCO, 2021c). It differs from Bahrain's approach which supports a monitoring system rooted in the nationally developed and approved quality education indicators as outlined in the 2012-2016 National Strategy for the Rights of Individuals with Disabilities (UNESCO, 2021f). Governments affording curriculum modifications exhibit their ability to acknowledge differences in priorities and motivations when supporting the learning of students with disabilities. Differing political motivations in the six nations of the Gulf countries indicate that a harmonized curriculum is executed distinctively.

Within the education policies, ambitions and aims of individual nations differ considerably depending on their acknowledgment of inclusive education and responding to the needs of students with disabilities. An education strategy should advance social and economic programs as a reflection of a reformed curriculum. The issue of concern with meeting the needs of students with disabilities is that such an initiative does not advance in isolation (Ainscow, 2020). In Saudi Arabia, the Ministry of Education creates departments and parallel agencies to cooperate. For example, the Supreme Council for Disabled Affairs draws and revises policies and laws associated with students with disabilities (UNESCO, 2021a). This collaboration underlines the importance of governance in acknowledging and spearheading inclusion and supporting the needs of learners with disabilities. Governance dynamics encompass political governance consisting of political stability voice and accountability. Economic



governance comprises government efficiency and quality of regulation, while institutional governance entails controlled corruption and maintained rule of law (Asongu et al2023).

Qatar's governance of inclusive education for students with disabilities involves creating cooperation between the Ministry of Education and the Ministry of Labour and Social Affairs. The partnership is meant to create strategies aimed at encouraging the professional integration of people with disabilities (UNESCO, 2021d). Accordingly, students with disabilities can attain success depending on how a country's ambitions of devising and endorsing mainstream curriculum are supported. Alternatively, in Kuwait, governance of inclusive education is a coordination of standards and mechanisms set by the National Supreme Council for the Affairs of the Disabled. The Supreme Council comprises ministers from Social Affairs and Labour, Health, Education, and Higher Education, and the Chairman of the Board of Directors of the General Authority for Youth and Sports, which are civil society representatives in the disabilities field. A structured body to promote the educational system paves the way for future gains in the sector and its various other areas owing to collective actions taken.

All six nations of the Gulf countries exhibit differing promotions and acknowledgment of students with disabilities in their inclusive education policies. However, this statement does not negate the fact that these nations have taken towards more inclusive rhetoric about inclusive education laws. A further debate is developed in this article by discussing efficiency in delivering educational support systems and learning and analyzing an approach to defining inclusive education in the category of students with disabilities across the Gulf countries.

### Discussion.

All six nations demonstrate a commitment to delivering effective educational support systems for students with disabilities across various stages of education. Kuwait approves the Universal Design for Learning (UDL) concept as an expression of inclusive classroom settings. All students, with and without disabilities, benefit from this framework as they learn and attain knowledge. UDL is an educational framework aimed at optimizing teaching and learning for all individuals by providing multiple means of engagement, representation, and action and expression. The concept is rooted in the idea that a one-size-fits-all approach to education fails to accommodate the diverse needs of learners. UDL emphasizes the following three principles (Chita-Tegmark et al., 2012; Mackey, 2019):

1. Multiple Means of Engagement: This principle focuses on the "why" of learning. It encourages educators to motivate and engage students by

offering choices and fostering a sense of belonging. By addressing individual interests and preferences, educators can increase learners' motivation and self-regulation.

2. Multiple Means of Representation: This principle addresses the "what" of learning. It suggests that information should be presented in various formats to accommodate different learning styles and preferences. This includes using visual, auditory, and tactile materials, as well as providing options for language and symbols to ensure all students can access and understand the content.

3. Multiple Means of Action and Expression: This principle pertains to the "how" of learning. It encourages flexibility in how students demonstrate their knowledge and skills. By allowing students to choose from various methods of expression, such as writing, speaking, or creating multimedia projects, educators can cater to different strengths and preferences.

The UDL's principles stress the requirement for providing options meant to meet all learners' needs by incorporating flexibility into the classroom via affective networks, recognition networks, and strategic networks. The affective networks cover the "why" of learning and recognition networks entail the "what" of learning, while the strategic networks symbolize the "how" of learning (Mackey, 2019, p. 88). The complexity of inclusive education pinpoints inconsistency surrounding the practice of teaching students with disabilities in an inclusive environment.

Similarly, Saudi Arabia demonstrates efficiency in the use of UDL principles. The country has committed to enacting a flexible policy, increasing resources in technology, and affording teachers additional planning time (Alquraini & Rao, 2020). A flexible learning environment is designed to assist learners in gaining knowledge and cultivating learning skills (Almumen, 2020). Sustaining teacher confidence in implementing the UDL's guidelines is a minimum requirement for supporting students with disabilities. In the UAE, Dubai Inclusive Education Policy Framework Standard 9.2 proclaims that efficiency of delivery is required to impact student outcomes due to a student's disability (Knowledge and Human Development Authority, 2017). The articulations in policy documentation and political motivations are unclear since the efforts to change existing laws are neither timely nor comprehensive. Alqahtani et al. (2021) reported that inclusive education policy adoption in Saudi Arabia was necessitated by an overarching philosophy aimed at meeting the individual needs and academic outcomes of students with disabilities. Gulf countries use UDL models to improve learning opportunities and educational contexts of students with disabilities to fulfill their mandate of educational law.



The acknowledgment and promotion of inclusion policy is dynamic across the Gulf countries. Oman's and Kuwait's endorsement of the UNICEF definition should not be interpreted that they adopt policies that are not suitable for their contexts. Rather, this approach to adopting international definitions reflects a commitment towards establishing a solid and robust framework for inclusive education (Alharbi, 2022; Ehaab, 2020). While referring to inclusive education support and learning services, Oman's educational system characterizes the over-identification of students with learning disabilities. Teachers' reliance on learning disabilities as a justification for student challenges is a significant issue stemming from insufficient teaching quality and a lack of effective motivational strategies (Emam et al., 2021). This disparity arises from a lack of clear understanding policy implementation practices designed to address this complex issue. The requirement of Goal 8 of the Ministry of Education Strategy 2016-2020 regarding inclusion in Saudi Arabia is:

To guarantee a good and fair education that is inclusive of all and that promotes life-long learning opportunities for all". Under that goal the key strategic initiatives listed include: "enhancing education for students with special needs" and developing "a comprehensive educational system that offers opportunities for quality education for students with special needs (Ehaab, 2020, p. 93).

This clarification demonstrates a commitment to inclusion efforts for all students, including those with learning difficulties. Saudi Vision 2030 underscores the significance of enhancing equity and inclusion in general education within public schools for students with disabilities (Alharbi, 2020). Therefore, the description of inclusive education as well as special education needs, including special needs categories, as well as the approval of an internationally formulated definition of inclusive education promotes the enactment of national disability strategies and guidelines. Overall, Saudi Arabia's education system appears the most inclusive among the Gulf countries due to its comprehensive policies that aim to improve the learning environment of students with disabilities, significantly increasing access and support services. The Ministry of Education's commitment to enhancing equity and inclusion is reflected in initiatives like the National Transformation Program, which aims to expand educational opportunities for all students, especially those with special needs, across various educational stages.

In Oman, the Royal Decree 31/2023 affirmed sufficient compliance with the UN CRDP. Promulgating the School Education Law is more of an internal effort since the Sultanate of Oman articulates students with disabilities issues from the government's point of view (Decree, 2023).

Accordingly, it is functional when the voice of inclusion is communicated from within the government publications and statements. The law establishes a comprehensive framework that prioritizes special education and mandates the country's Ministry of Education to enhance educational opportunities for all students. The emphasis on the importance of equity and inclusion ensures that Oman creates a supportive environment for students with diverse needs.

In Bahrain and Qatar, education policies on inclusion are voiced effectively in policy documents and articulated through a commitment to resource distribution. Investing in human capital through the provision of education and training is expressed in Bahrain Economic Vision 2030 emphasizes meeting the learning needs of children and youth with disabilities (Al-Hendawi et al., 2023). The outcomes of such a clear articulation are increasing confidence for students and teachers in connecting with citizens at a community level. Whether this promotion is practical in Bahrain remains to be seen. In analyzing focus group and survey results, Al Khalifa (2022) noted that many parents did not feel actively involved in the schooling of their children's education as they were only called when provided with negative updates regarding their children, thus citing their involvement as sidestepped. Increased unawareness about the implementation of education policies on inclusion highlights a major limitation to accepting individualized education plans (IEPs) for students with disabilities (Al Khalifa, 2022; Rashid & Wong, 2023). Responsibilities of executing an educational system addressing the learning context for students with disabilities should fall squarely on collective and collaborative community-school efforts.

Similarly, Qatar's Second National Development Strategy 2018-2022 policy document is a publication that is keen on strengthening and promoting human development through quality education. One of its programs linked with the education field is its acknowledgment of the need to enhance educational services for children with disabilities (Planning and Statistics Authority, 2018). Furthermore, Qatar's endeavor to ensure that all citizens' right to education is sustained by making application laws in general education cannot be construed to reflect the reality related to exceptional inclusive policies in the country. However, this explanation may not convincingly demonstrate that the country actively fosters and enhances the learning environment for students with disabilities. In 2019, the Qatar Foundation for Social Work initiated the "Doha Declaration" to inspire the acceptance of the rights of at least 1.5 billion people with disabilities globally, advocating for the acceptance of education inclusion-related policies (Al-Hendawiet al., 2023).



Overall, there is confusion and mixed communication about inclusive education practices across the six Gulf nations. This ambiguity often stems from varying interpretations of inclusive education policies, leading to inconsistent implementation and support for students with disabilities. The lack of clarity in policy articulation creates barriers for educators, parents, and stakeholders, hindering their ability to effectively collaborate and support the needs of all learners. Furthermore, the differences in political ideologies among the nations contribute to contrasting approaches to inclusive education. While some countries, like Saudi Arabia, have made significant strides in developing comprehensive policies, others struggle with unclear guidelines and insufficient resources. This disparity not only affects the quality of education provided to students with disabilities but also perpetuates social inequities within the educational system.

The findings indicate a pressing need for enhanced communication and collaboration among stakeholders to foster a shared understanding of inclusive education practices. Establishing clear, unified guidelines and frameworks can help bridge the gaps in policy implementation. It is essential for policymakers to engage educators, parents, and disability advocates in the development of inclusive practices that are contextually relevant and culturally sensitive.

### **Conclusion.**

Within their respective inclusive education policy framing and documentation, all six nations express the minimum criteria expected of supporting students with disabilities within different areas of personal development and knowledge growth. The articulation and promotion approaches differ between them attributing to variations of political ideologies. Saudi Arabia appears to have the most inclusive education policy among Gulf countries; however, a significant limitation in the policies of other nations is the unclear integration and fulfillment of expectations through comprehensive interconnected support systems. This lack of clarity hinders the creation of suitable and meaningful educational experiences for learners with disabilities across individual nations... The instructional models and curricula are signposted, but their execution lags owing to inadequate teacher preparation and bypassing or disregarding parent involvement. This can cause poor educational outcomes for students with disabilities and a regrettable waste of valuable teaching resources, preparation efforts, and learning opportunities.

Policy formulation is crucial to examine the problems of social injustice and inadequacy of fostered education equity. Prioritizing legislative practices is a practical endeavor that involves the multifaceted, community-oriented

development of education programs, school-based disability awareness initiatives, and teacher preparation and participation practices. These efforts are recognized, whether collectively among Gulf countries or within individual nations, with the goal of empowering students with disabilities.

### **Recommendations.**

This study recommends the following actions to enhance inclusive education policies and practices across the six Gulf nations:

1. Enhance Policy Integration: Gulf nations should work towards clearer integration of inclusive education policies by developing comprehensive support systems that connect various stakeholders, including educators, parents, and community organizations. This can facilitate a more cohesive approach to meeting the needs of students with disabilities.

2. Strengthen Teacher Training: Invest in professional development programs for teachers focused on inclusive practices, instructional strategies, and support for students with disabilities. Training should emphasize the importance of differentiated instruction and the use of Universal Design for Learning (UDL) principles.

3. Promote Parental Involvement: Encourage active participation of parents in the educational process by establishing clear communication channels and support mechanisms. Schools should provide resources and training for parents to help them engage effectively in their children's education.

4. Implement School-Based Disability Awareness Initiatives: Develop and promote awareness programs within schools to foster understanding and acceptance of disabilities among students and staff. These initiatives can help create an inclusive school culture that values diversity.

5. Encourage Collaborative Policy Development: Foster collaboration among the six Gulf nations to share best practices and experiences in inclusive education. Joint initiatives can lead to more effective policies that address common challenges and promote equity.

6. Monitor and Evaluate Policies: Establish mechanisms for the ongoing monitoring and evaluation of inclusive education policies to assess their effectiveness and impact. This can help identify areas for improvement and ensure that policies are meeting the needs of students with disabilities.

7. Address Social Justice Issues: Prioritize legislative practices that address social injustice and inequities within the education system. Policies should aim to empower marginalized groups, ensuring that all students have access to quality education and support.



By implementing these recommendations, Gulf nations can enhance their inclusive education frameworks, leading to improved educational outcomes for students with disabilities and fostering a more equitable learning environment.

### **Limitations.**

This article acknowledges several limitations that may affect the findings and conclusions drawn from the critical policy analysis of inclusive education policies in the GCC countries. First, the analysis may not fully account for local contexts and cultural differences within each country, which can significantly influence the implementation and effectiveness of these policies. Additionally, the availability and reliability of data on inclusive education practices may limit the understanding of their real impact on students with disabilities. The focus on policy frameworks may also overlook the complexities of actual policy implementation, including challenges related to resource allocation and stakeholder engagement. Furthermore, while the study emphasizes policy analysis, it may not adequately capture the practical experiences of teachers, parents, and students, which are crucial for assessing the effectiveness of inclusive education.

### **Disclosure Statement.**

No potential conflict of interest was reported by the author

### **Funding.**

This work was supported by the Dean of Scientific Research – King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia [Research Supporting Project Number RSPD2023R1029]

## References

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Al Khalifa, H. (2022). Reviewing inclusive education for children with special educational needs in Bahrain public schools. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095556>
- Alharbi, H. (2022). Practical steps towards developing successful inclusive education supports in the Middle East. *International Journal of Whole Schooling*, 18(1), 95-126. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346702.pdf>
- Al-Hendawi, M., Keller, C., & Khair, M. S. (2023). Special education in the Arab Gulf countries: An analysis of ideals and realities. *International Journal of Educational Research Open*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100217>
- AlMahdi, O., & Bukamal, H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain Teachers College. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>
- Almarzouq, N. (2022). Critical discourse analysis of the policy document of inclusive education in the context of Kuwait. 4th International Conference on New Approaches in Education. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2022/01/8-5077.pdf>
- Almumen, H. A. (2020). Universal design for learning (UDL) across cultures: The application of UDL in Kuwaiti inclusive classrooms. *Sage Open*, 10(4), 1-4. <https://doi.org/10.1177/2158244020969674>
- Alqahtani, R. F., Alshuayl, M., & Ryndak, D. L. (2021). Special education in Saudi Arabia: A descriptive analysis of 32 Years of research. *Journal of International Special Needs Education*, 24(2), 76-85. <https://doi.org/10.9782/JISNE-D-19-00039>
- Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452298>
- Amin, H., & Cochrane, L. (2023). The development of the education system in Qatar: Assessing the intended and unintended impacts of privatization policy shifts. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13530194.2023.2198688>
- Apple, M. W. (2019). On doing critical policy analysis. *Educational Policy*, 33(1), 276-287. <https://doi.org/10.1177/0895904818807307>



- Asongu, S. A., Diop, S., & Addis, A. K. (2023). Governance, inequality and inclusive education in Sub-Saharan Africa. *Forum for Social Economics*, 52(1), 43-68. <https://doi.org/10.1080/07360932.2020.1856166>
- Chita-Tegmark, M., Gravel, J. W., Maria De Lourdes, B. S., Domings, Y., & Rose, D. H. (2012). Using the universal design for learning framework to support culturally diverse learners. *Journal of Education*, 192(1), 17-22. <https://www.learningdesigned.org/sites/default/files/7049a325deec4ec27856aef97cde744c37cc.pdf>
- Cologon, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA). [https://cyda.org.au/images/pdf/towards\\_inclusive\\_education\\_a\\_necessary\\_transformation.pdf](https://cyda.org.au/images/pdf/towards_inclusive_education_a_necessary_transformation.pdf)
- Decree Tech LLC. (2023, May 18). Royal Decree 31/2023 Promulgating the School Education Law. <https://decree.om/2023/rd20230031/>
- Diem, S., Young, M. D., & Sampson, C. (2019). Where critical policy meets the politics of education: An introduction. *Educational Policy*, 33(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/0895904818807317>
- Ehaab, A. (2020). Arab States: Solid steps on a long path towards inclusive education. Global Education Monitoring Report Team No. ED/GEMR/MRT/P1/27. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374261>
- El-Mubarak, A. M. O. I., & Hassan, I. (2021). Challenges of Islamic education in the era of globalization: a proposed holistic solution. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), 337-349. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3917906](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3917906)
- Emam, M. M., Almehrzi, R., Omara, E., & Kazem, A. M. (2021). Screening for learning disabilities in Oman: Confirmatory factor analysis of the Arabic version of the learning disabilities diagnostic inventory. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 428-438. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1683367>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- General Secretariat for Development Planning. (2008). Qatar National Vision 2030. [https://www.psa.gov.qa/en/qnv1/Documents/QNV2030\\_English\\_v2.pdf#page=17](https://www.psa.gov.qa/en/qnv1/Documents/QNV2030_English_v2.pdf#page=17)
- Government of the Kingdom of Bahrain & United Nations. (2017). Strategic Partnership Framework 2018-2022. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/bahrain\\_spf\\_2018\\_2022.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/bahrain_spf_2018_2022.pdf)

- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., De Bruin, C., Gillett-Swan, Jenna, P., Shiralee, Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2023). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Halder, S. (2023). What, why, and how of inclusion. In *Inclusion and diversity* (pp. 1-8). Routledge India.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities inclusive education systems and policies guide for low-and middle-income countries*. RTI Press Publication No. OP-0043-1707. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0043.1707>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: A bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- International Academic School. (2019). Inclusion policy. <https://ias-dubai.ae/uploads/documents/files/school-inclusive-policy.pdf>
- Ismail, S. A., Alghawi, M. A., & AlSuwaidi, K. A. (2022). Gifted education in United Arab Emirates: Analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2034247>
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9). <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3-4), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Knight, C., Conn, C., Crick, T., & Brooks, S. (2023). Divergences in the framing of inclusive education across the UK: A four nations critical policy analysis. *Educational Review*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2222235>
- Knowledge and Human Development Authority. (2017). *Dubai Inclusive Education Policy Framework*. [https://www.khda.gov.ae/cms/webparts/texteditor/documents/Education\\_Policy\\_En.pdf](https://www.khda.gov.ae/cms/webparts/texteditor/documents/Education_Policy_En.pdf)
- Knowledge Gate International Council. (2020). *Special educational needs & disability policy*. Version 1.1. <https://www.kgis.edu.om/sites/school60/files/2021-08/KGIS-Special-Educational-Needs-Development-Policy-v1.1.pdf>
- Köpfer, A., & Óskarsdóttir, E. (2019). Analyzing support in inclusive education systems – A comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>



- Mackey, M. (2019). Accessing middle school social studies content through universal design for learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 81-88. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.06>
- Madani, R. A. (2019). Analysis of educational quality, a goal of education for all policy. *Higher Education Studies*, 9(1), 100-109. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p100>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals-images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Ministry of Education Saudi Arabia. (2021, December 30). Equality in education for students with disabilities. <https://moe.gov.sa/en/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>
- Nasser, R. (2019). Educational reform in Oman: System and structural changes. In *Education systems around the world*. Intech Open. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.84913>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- O'Conner, K., & Rudolph, S. (2023). Critical policy analysis in education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1831>
- OECD. (2020, January 6). Reviews of national policies for education: Education in Saudi Arabia. <https://www.oecd.org/countries/saudi-arabia/education-in-saudi-arabia-76df15a2-en.htm>
- Planning and Statistics Authority. (2018). Qatar Second National Development Strategy 2018-2022. Gulf Publishing and Printing Company. <https://www.psa.gov.qa/en/knowledge/Documents/NDS2Final.pdf>
- Rashid, S. M. M., & Wong, M. T. (2023). Challenges of implementing the individualized education plan (IEP) for special needs children with learning disabilities: Systematic literature review (SLR). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(1), 15-34. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.1.2>
- Romanowski, M. H., Alkhateeb, H., & Nasser, R. (2018). Policy borrowing in the gulf cooperation council countries: Cultural scripts and epistemological conflicts. *International Journal of Educational Development*, 60, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.021>
- Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). Inclusive education isn't dead, it just smells funny. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429486869>
- Stanczak, A., Aelenei, C., Pironom, J., Toczec-Capelle, M. C., Rohmer, O., & Jury, M. (2023). Can students with special educational needs overcome the “success” expectations? *Social Psychology of Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09806-x>

- Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczec-Capelle, M. C., & Rohmer, O. (2023). Special education and meritocratic inclusion. Educational Policy. <https://doi.org/10.1177/08959048231153606>
- The Education Council Sultanate of Oman. (2018). The National Strategy for Education 2040. <https://www.educouncil.gov.om/downloads/Ts775SPNmXDQ.pdf>
- Tomlinson, S. (2017). A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability. Taylor & Francis.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2021a, September 24). Saudi Arabia | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/saudi-arabia/~inclusion>
- UNESCO. (2021b). Kuwait | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/kuwait/~inclusion>
- UNESCO. (2021c, July 19). United Arab Emirates | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/united-arab-emirates/~inclusion>
- UNESCO. (2021d, September 6). Qatar | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/qatar/~inclusion>
- UNESCO. (2021e, September 11). Oman | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/oman/~inclusion>
- UNESCO. (2021f, July 12). Bahrain | Inclusion. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/bahrain/~inclusion>
- UNESCO. (2022a, July 1). Oman | Non-state actors in education. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/oman/~non-state-actors-in-education>
- UNESCO. (2022b). Universal periodic review (43rd session) contribution of UNESCO: United Arab Emirates. <https://uprdoc.ohchr.org/uprweb/downloadfile.aspx?filename=11197&file=EnglishTranslation>
- UNHR. (2015, August 27). Committee on the Rights of Persons with Disabilities considers initial report of Qatar. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2015/08/committee-rights-persons-disabilities-considers-initial-report-qatar>
- United Arab Emirates Ministry of Education. (2010). General rules for the provision of special education programs and services (public & private schools). <https://www.moe.gov.ae/Ar/Legislation/Documents/English%20Side%20Final.pdf>
- United Arab Emirates Ministry of Education. (2015). The UAE School Inspection Framework. <https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Inspection/PublishingImages/frameworkbooken.pdf#search=monitoring%20inclusion>



- United Arab Emirates Ministry of Education. (2015). The UAE School Inspection Framework.  
<https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Inspection/PublishingImages/frameworkbook.pdf#search=monitoring%20inclusion>
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson, & A. Page (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 89-107). Sense Publishers.
- Young, M. D., & Diem, S. (2018). Doing critical policy analysis in education research: An emerging paradigm. In C. R. Lochmiller (ed.), *Complementary research methods for educational leadership and policy studies* (pp. 79-98). Palgrave Macmillan.



**دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة  
التطرف الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر  
أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود**

**Role of Social Capital in Countering  
Intellectual Extremism among University  
Students from the Faculty Perspective at  
King Saud University**

إعداد

**د. مريم بنت عبد الهادي العنزي**

أستاذ علم الاجتماع الأسري المساعد

قسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة  
الملك سعود

**Dr. Maryam Abdul hadi Al-Anazi**

Assistant Professor of Family Sociology

Self-Development Skills Department – Common First Year  
Deanship - King Saud University

**Email: maryamalanazi87@gmail.com**

**DOI:10.36046/2162-000-023-019**



تاريخ القبول: ٢٠٢٥/٠٢/٢٤ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٥/٠١/٢٠ م

### المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن الدور الذي يلعبه رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، وعن وجود اختلافات بين استجابات العينة حول هذا الدور تبعاً لمتغيرات: الجنس والرتبة العلمية والتخصص الأكاديمي، مع تحديد التحديات التي تحد من قيامه بهذا الدور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بلغت العينة (٣٨٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي، وطبقت استبانة (إعداد الباحثة) لجمع المعلومات، وأوضحت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس بنسبة مرتفعة على دور رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، وجاء بُعد (شبكة العلاقات الاجتماعية) في الترتيب الأول، وبُعد (العمل الجماعي التعاوني) في المرتبة الثانية، وجاء في الترتيب الأخير بُعد (القيم الاجتماعية: الثقة المتبادلة، والتسامح، والاحترام)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة البحث حول هذا الدور تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق تعزى لمتغيري الرتبة الأكاديمية والتخصص الأكاديمي لصالح رتبة (أستاذ دكتور)، وتخصص (العلوم الطبيعية والتطبيقية) على الترتيب، وكشفت النتائج عن نسب موافقة (متوسطة) على التحديات التي تحد من قيام رأس المال الاجتماعي بهذا الدور، وجاءت (التحديات المتعلقة بالطلبة) أولاً، ثم (التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، ثم (التحديات المتعلقة بالمجتمع)، وأخيراً (التحديات المتعلقة بإدارة الجامعة)، وقدمت عدد من التوصيات منها: تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التعلم التعاوني في مجموعات غير متجانسة، أيضاً تبني الجامعات برامج إرشادية لتعليم الأمن الفكري ولتنمية وعي طلبة الجامعات بكيفية التعامل مع مشكلة التطرف الفكري.

الكلمات المفتاحية: دور- رأس المال الاجتماعي -الجامعات-التطرف الفكري-جامعة الملك

سعود.

### Abstract

This study aims to explore the role of social capital in countering intellectual extremism among university students and examine differences in responses based on gender, academic rank, and field of specialization. It also identifies the challenges that hinder this role from the faculty perspective. The study adopted a social survey approach and applied a questionnaire developed by the researcher to a sample of 380 faculty members at King Saud University. The results indicated a high level of agreement among faculty members regarding the role of social capital in addressing intellectual extremism among university students. The social networking dimension ranked first, followed by cooperative teamwork, while the social values dimension: mutual trust, tolerance, and respect were ranked last. No statistically significant differences were found in participants' responses regarding this role based on gender. However, significant differences were observed based on academic rank and field of specialization, favoring professors and faculty members in natural and applied sciences, respectively. The findings also revealed a moderate level of agreement on the challenges that hinder the role of social capital in countering intellectual extremism. The student-related challenges ranked first, followed by faculty-related challenges, then society-related challenges, and finally, university administration-related challenges. The study recommended encouraging faculty members to use cooperative learning strategies in heterogeneous groups. Additionally, universities should implement guidance programs to enhance students' intellectual security and raise their awareness of effective ways to address intellectual extremism.

**Keywords:** Role, Social Capital, Universities, Intellectual Extremism, King Saud University



## المقدمة

يعيش المجتمع السعودي كغيره من المجتمعات تغيرات اجتماعية واقتصادية ونفسية نتيجة التحولات الداخلية والخارجية العالمية في منظومة القيم؛ مما يسبب حالة من عدم الرضا والاشعور بالواقع، ولذا تعد قضية التطرف الفكري من القضايا المهمة ومن أقوى التهديدات التي تواجه المجتمع في العصر الحالي، كما تعتبر من الظواهر النفسية والاجتماعية التي اتخذت أبعاداً سياسية ودينية ومجتمعية لها عواقب ونتائج سلبية على كافة المجالات؛ وذلك لظهور مجموعة من السلوكيات غير المقبولة، خاصة في صفوف الشباب بالمرحلة الجامعية لاحتمالية تأثر الطلبة بأفكار الطالب المنحرف فكرياً في الجامعة؛ مما قد يؤدي إلى تطور التطرف الفكري.

ويُعَدُّ التطرف الفكري تعبيراً عن ارتفاع مستوى الرفض لدى الفرد أو الجماعة نتيجة للشعور بعدم الطمأنينة؛ مما يؤدي إلى التوتر وعدم الاتزان الذي يقود إلى التطرف، وبالتالي إحداث تغيرات في الأفكار والاتجاهات نحو قضايا المجتمع الاجتماعية أو السياسية أو الدينية التي تحتل مكانة عظيمة في المجتمع وتؤثر على قيمه وعقائده، وإذا تحول إلى سلوك فإنه سوف يقود المجتمع إلى العنف والإرهاب والعدوان على المدنيين الأبرياء، والممتلكات العامة، وإحداث فوضى أمنية في المجتمع (الرشيدي، ٢٠١٧، ص. ٣٦)، وهذا ما أكدته (السالم، ٢٠٢٢، ص. ٦١٣) أن التطرف الفكري مشكلة عميقة ومدمرة للأمن الوطني والفكري والسياسي، حيث يصل التطرف الفكري أحياناً إلى تكفير الآخرين واستباحة دماءهم وتحول الفكر المتطرف إلى تطرف عنيف من خلال الانتماء للجماعات الإرهابية واستخدام العنف.

وتزداد خطورة ظاهرة التطرف كون أن فئة كبيرة من المتورطين فيها هم من الشباب الذين يعتبرون أمل المجتمع وأحد أهم ثرواته، ولأنهم الأكثر عرضة للتقليد والمحاكاة (الحسناوي والخالدي، ٢٠٢٢)، وما يؤكد ذلك ما أشار إليه (الزناقي، ٢٠٢٣) أن معظم المتطرفين هم من الطلبة الجامعيين الذين تداخلت لديهم التوجهات السلبية، مثل: التسلسل، والعدوانية، والتدمير مع التوجهات الإيجابية، مثل: احترام الأعراف، والقيم الاجتماعية؛ مما أدى إلى تزايد اندفاعهم وطموحاتهم التي غالباً ما لا تتوافق مع مستوياتهم الاقتصادية أو مكانتهم الاجتماعية.

تعد الجامعة أقوى مؤسسة تعليمية وتربوية واجتماعية تؤثر في المجتمع المحيط وتتأثر به، لذا يبرز دور الجامعة المحوري في حماية الطلبة من ظاهرة التطرف الفكري، ومن ثمّ تحاول خطط تطوير التعليم الجامعي تطوير أنشطة الجامعة لاستخدام وتوظيف المعرفة خارج أسوارها؛ وذلك لجعلها مكاناً يجمع بين مختلف التيارات الفكرية، ويسمح بحرية المناقشة والاختلاف في الرأي من أجل الوصول للحقائق، وكذلك جعلها مصدراً للإبداع في الفكر، كما أن بإمكان الجامعات أداء مهام أكاديمية وفنية متنوعة للوقاية من التطرف، وتوجيه الشباب نحو التفكير الإيجابي والوعي المجتمعي (بسطويسي، ٢٠٢٣، ص. ١٥٢)، لذلك أصبح العمل على نشر الأفكار الاعتدالية وتحقيق الأمن الفكري ضرورة ملحة يفرضها الواقع، وذلك لا يكون من خلال قوانين وأدوات الضبط الرسمية فقط ولكن هناك العديد من القوى التي تعمل على تعزيز الأمن الفكري ومن ثمّ مواجهة التطرف الفكري، ومنه: رأس المال بأشكاله المختلفة: الاجتماعي، والرمزي، والثقافي وعبر مصادره المتعددة.

ونتيجة لإضفاء البعد الإنساني على عمليات التنمية فقد بدأ يظهر في الأفق الاهتمام بالبعد الاجتماعي للتنمية بالمجتمعات، ومن خلال ذلك ظهر مفهوم رأس المال الاجتماعي كأحد الروافد المهمة في عملية تنمية المجتمعات (محمد وعلاقي، ٢٠١٩، ص. ٧٧)، فقد شهد العقد الأخير من القرن الماضي العديد من التغيرات والتحولات الإقليمية والدولية، التي ساهمت بدورها في ظهور مجموعة من المفاهيم الجديدة التي كان من أهمها مفهوم رأس المال الاجتماعي Social Capital ، وقد تبع ذلك تركيز الدوائر الأكاديمية وصانعي القرار باعتبارها من الظواهر الاجتماعية المهمة التي يمكن من خلال دراستهما تطوير آليات جديدة يمكن الاستفادة منها في عملية التنمية.

ويُعد مفهوم رأس المال الاجتماعي من المفاهيم المهمة المرتبطة بعلم الاجتماع وغيره من العلوم الاجتماعية خلال السنوات الأخيرة، كما يعد رأس المال الاجتماعي من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والعلماء في تخصصات علمية عديدة، لا لحداثته فقط وإنما لأهميته؛ باعتباره جملة الموارد الفعلية والمتضمنة داخل شبكة العلاقات والروابط الاجتماعية المتاحة من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد أو مؤسسة اجتماعية، يتم من خلالها تدعيم التماسك الاجتماعي وتحقيق التعاون بين أفراد المجتمع وجماعاته (محمد وعلاقي، ٢٠١٩، ص. ٧٩)، ويشير رأس المال الاجتماعي للجامعات إلى الموارد الكامنة في العلاقات الإنسانية القائمة بين أعضاء



المؤسسة التعليمية والطلبة بشكل خاص، والتي تؤدي بطبيعتها إلى مجموعة من العوائد والمخرجات المتنوعة كزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وارتفاع مستوى دافعية التعلم لديهم، وتقليل فرص التسرب من المؤسسة التعليمية (Fox&Wilson,2015).

ويتكون رأس المال الاجتماعي من ثلاثة عناصر أساسية وهي: شبكة العلاقات الاجتماعية، والقيم الثقافية كالثقة، ومعايير التبادل والموارد المتحققة من شبكة العلاقات الاجتماعية سواء كانت هذه الموارد مادية أو معنوية، فالعلاقات الاجتماعية التي لا تحقق فائدة لأعضائها لا يطلق عليها رأس مال اجتماعي فهي فقط علاقات اجتماعية (الختلان والأحمري، ٢٠٢١، ص.٤٢).

وترجع أهمية رأس المال الاجتماعي إلى أنه محور رئيس في تشكيل بنية المجتمعات ودفعها نحو التطور والتقدم، وهذا لما يكتسبه هذا المفهوم من مضامين مهمة تلبي احتياجات الحياة البشرية المعاصرة، ولما يؤديه من دور بارز في بناء علاقات اجتماعية يركز أساسها على التعاون والثقة (أبو المجد، ٢٠٢١)، وهذا ما يؤكد (الزغل، ٢٠٢١) الذي يعتبر رأس المال الاجتماعي من أبرز مؤشرات قوة المجتمع، كونه يسهم في بناء وإقامة مجتمع متماسك مميز بمجموعة من القيم والمعايير والفضائل الاجتماعية التي تعزز من روح الانتماء والمشاركة، إضافة إلى: تحسين التخطيط، والمتابعة، والتقييم، واتخاذ القرارات، وحشد الجهود وتوجيهها، الأمر الذي جعل من رأس المال الاجتماعي الأساس الذي تقوم عليه العلاقات الاجتماعية.

كما أشار (كدواني، ٢٠١٨، ص. ١٨٣) إلى أهمية رأس المال الاجتماعي في تنمية مستويات الوعي الاجتماعي لدى الأفراد وحل مشاكلهم الاجتماعية بسهولة، وذلك إذا ما أحسن هؤلاء الأفراد التعاون مع بعضهم البعض، وتم احترام أسس التفاعل الاجتماعي وقواعده.

ويعد المجتمع الجامعي بنية متكاملة على المستوى الاجتماعي والأكاديمي، فدور الجامعة لا يقتصر على التعليم فقط، بل يمتد ليشمل أنشطة ومهام اجتماعية، وتربوية، وفكرية، ورياضية متعددة بهدف تكوين شخصية الطالب، كما تسعى الجامعة إلى تنمية قدراته العقلية والعاطفية ليصبح فرداً واعياً وفاعلاً في مجتمعه، قادراً على أداء مهامه الاجتماعية بكفاءة، ومساهماً في بناء المجتمع وتطويره (إبراهيم، ٢٠٢٤)، وبناء على ما سبق فتمثل الجامعات بيئة خصبة لتكوين رأس المال الاجتماعي، كما يمثل رأس المال الاجتماعي مورداً من موارد الجامعات غير الملموسة، والذي

يظهر أثره في عدد من السلوكيات والنتائج، ويساهم في بناء سمعة أكاديمية للجامعة كالتجارب الأكاديمية، ورفع مستوى الثقة والالتزام الأخلاقي بين الطلبة (عبدالعال، ٢٠١٨)، كما أظهرت نتائج دراسة (Korobeynikova, 2015) أن الطلبة الجامعيون من أكثر الفئات نشاطاً وحيوية في مواجهة القضايا والمشكلات الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات؛ مما يجعلهم أحد أهم المصادر الأساسية لتحقيق التسامح وإحداث التغيير الفعال في المجتمع، الأمر الذي يؤكد على الدور الحيوي لرأس المال الاجتماعي في تحقيق أهداف المؤسسات الجامعية المتعلقة بإعداد وتأهيل الطلبة.

ومن هنا ترى الباحثة أن رأس المال الاجتماعي من أهم موارد الجامعات الكامنة؛ لأنه مورد لا يمكن تقليده، فهو يقوم على نوعية العلاقات الاجتماعية بين كافة العاملين بالجامعة والتي لا يمكن نقلها من جامعة لأخرى، ومن هنا فلاشك في أن هناك ثمة علاقة بين رأس المال الاجتماعي للجامعات ومواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة التي نحن في أمس الحاجة إليها بالمرحلة الحالية لتقوية التماسك بالمجتمع عبر توطيد الأمن الفكري كقيمة إنسانية وإقصاء كل السلوكيات المنافية لهذا الأمن؛ حتى نقف في وجه التعصب والعنف والإقصاء، وحل تلك المشكلة يتركز في رأس مال اجتماعي إيجابي يساهم في إرساء ثقافة الأمن الفكري التي تقوم على مجموعة من أساليب الحياة والقيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك التي تجسد احترام الآخرين وترفض العنف بكل صوره، وتعترف بحق كل فرد في التعبير عن رأيه، وتقوم على التمسك بمبادئ الديمقراطية والعدالة والتعددية وقبول الاختلافات.

وعلى الرغم من تلك الأهمية فإن رأس المال الاجتماعي قد لا يكون مفيداً في كل الأحوال، وهذا ما أكدته دراسة (Watkin&Conway, 2022) أن رأس المال الاجتماعي عبر الإنترنت يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية وإيجابية فيما يتعلق بمكافحة التطرف، كما أن رأس المال الاجتماعي يواجه العديد من المعوقات التي تقف حائلة دون بناء رأس المال الاجتماعي ودون قيامه بدوره، خاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي مر بها المجتمع السعودي، ولقد أشار (عمر وجابر، ٢٠١٨، ص. ١٨) إلى أن من أهم العوامل التي تؤثر في دور رأس المال الاجتماعي هو غياب العلاقات والمشاعر المتبادلة بين العاملين، وغموض الرؤى والغايات والقيم المشتركة، وفي ضوء ما سبق وفي ضوء ما أشار إليه (شعبان، ٢٠١٧، ص. ١٤) أن الفكر المتطرف لا يتم القضاء



عليه بالعمل العسكري أو المسلح، وإنما بمعالجة هذه الظاهرة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتربوياً، يتضح أن هناك حاجة لإجراء بحث للتعرف على دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم، مع تحديد التحديات التي تؤثر في توظيف رأس المال الاجتماعي للجامعات بصورة إيجابية لمواجهة التطرف الفكري.

### مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث في تعرض طلبة الجامعات لخطر الممارسات الخاطئة، مثل: اعتناق الأفكار والآراء والاتجاهات المتطرفة وغيرها من أنواع العنف التي تعرضهم للخطر، حيث لم يعد طلبة الجامعات بعيدين عن المشاركة في الأفكار والنشاطات التي تدعو إليها الجامعات المتطرفة، والتي يمكن أن تؤدي إلى ارتكاب أعمال العنف أو التأييد العاطفي لها، إذ يتعرض الطلبة إلى أيديولوجيات مختلفة تؤثر فيهم من خلال مداخل متعددة يأتي الإنترنت في مقدمتها، بالإضافة إلى عددًا من المتغيرات التي نتجت عن المستجدات التكنولوجية واتساع سبل الاتصال وشبكات التواصل التي جعلت المعمورة قرية إلكترونية، هذا بالإضافة إلى أن طلبة الجامعات في مرحلة عمرية تتطلب العمل على توعيتهم للتعامل مع مشكلة التطرف بصورة تتوافق مع أهداف التعليم؛ لتنشئة جيل متوافق فكريًا ونفسيًا قادرًا على مواكبة التطور والإبداع والمساهمة في بناء المجتمع، وعليه نجد أننا في حاجة إلى فهم كيفية تأثير رأس المال الاجتماعي للجامعات بمختلف مقوماته في تشكيل وتعديل الأفكار وتحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة بدلًا من الانجراف بعقولهم نحو الفكر المتطرف، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم؟

٢- هل تختلف استجابات عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود تبعًا لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص الأكاديمي؟

٣- ما التحديات التي تحد من قيام رأس المال الاجتماعي لجامعة الملك سعود بدوره في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسيهم؟

#### أهداف البحث:

١- دراسة دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسيهم.

٢- الكشف عن مدى وجود اختلافات بين استجابات عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، والتخصص الأكاديمي.

٣- الوقوف على أبرز التحديات التي تحد من قيام رأس المال الاجتماعي لجامعة الملك سعود بدوره في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسيهم.

#### أهمية البحث:

##### الأهمية النظرية:

١- أهمية الفئة العمرية التي يتناولها البحث وهم طلبة الجامعة، حيث يعد الشباب مستقبل الأمة وحاضرها القوي، وهم الأكثر استهدافاً للجهات الأيديولوجية التي تمس المكونات الأخلاقية والاجتماعية والسياسية لأي مجتمع.

٢- يستمد أهميته من حداثة موضوعه في مجال سوسيولوجيا الجامعات، ومن تناوله أحد المفاهيم الجديدة في علم الاجتماع وهو رأس المال الاجتماعي، فيعد مفهوم رأس المال الاجتماعي من المفاهيم المهمة التي لم تنل القدر الكافي من الدراسة والبحث في المجتمع السعودي بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام.

٣- يتناول قضية معاصرة بالغة الخطورة تتعلق بالتطرف الفكري، لتلافي ما يترتب على ذلك من تبعات وخيمة على الطلبة والمجتمع، مع إبراز أهمية الاستجابة للوسطية والاعتدال الفكري المنشود، ونشر أدب الاختلاف، وثقافة الحوار.



٤- سد الفجوة البحثية في دراسات رأس المال الاجتماعي، خاصة على مستوى الساحة الأكاديمية العربية، خاصة مع قلة ما كتب عن رأس المال الاجتماعي في المكتبة العربية على الرغم من أهمية هذا المفهوم.

٥- يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تبنتها الحكومة السعودية وقدمها سمو ولي العهد، حيث إن المرتكز الاجتماعي هو الأهم والأساس في تحقيق هذه الرؤية من خلال رأس المال الاجتماعي وهو الوقود الرئيس في تحقيق هذه الرؤية الطموحة.  
الأهمية التطبيقية:

١- تساهم نتائج هذا البحث في توجيه أنظار القائمين على مؤسسات التعليم العالي إلى أهمية المحافظة على العلاقات الاجتماعية السليمة بين منتسبي الجامعة (أساتذة، وطلبة، وعاملين) لما لها من دور في مواجهة التطرف الفكري لدى الطلبة.

٢- التوصل من خلال النتائج إلى توصيات لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والعاملين بالجامعات السعودية قد تساهم في رفع رأس المال الاجتماعي لدى الطلبة لمواجهة التطرف الفكري وتحقيق الترابط والتماسك المجتمعي.

٣- قد يفيد التعرف على مفهوم التطرف الفكري وأهميته بالنسبة للمجتمع ككل وطلبة المرحلة الجامعية في تنبيه الجهات المسؤولة لوضع المعالجات المناسبة للوقاية منه، وفي وضع برامج هادفة لغرس مفاهيم الاعتدال الفكري، وكذلك الأسس والمتطلبات التي يجب توافرها لقيام الاعتدال الفكري على أسس سليمة.

٤- يوفر استبانة مقننة لقياس أسئلته، وفي ضوء ما تسفر عنه نتائج التطبيق الميداني للاستبانة يمكن الاستفادة منها في فتح مجال لتصميم بعض البرامج الإرشادية التي تستهدف وقاية الشباب الجامعي من التطرف الفكري.

#### حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على وصف وتحليل دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى الطلبة بالإضافة إلى تحديد أبرز التحديات المتعلقة بـ

(إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والمجتمع) والتي تقف عائلاً أمام قيام رأس المال الاجتماعي بدوره.

٢- الحدود البشرية: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بكلياتها المتنوعة.

٣- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بكلياتها المتنوعة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٤- الحدود الزمانية: الفترة التي استغرقتها عملية جمع البيانات من ٢٠٢٤/١١/١٧ إلى ٢٠٢٤/١٢/٥ م.

### مصطلحات البحث:

#### دور Role

يعرفه (أحمد، ٢٠١٤، ص. ١٣) بأنه: "مجموعة من التوقعات والسلوكيات المتناسبة مع الموقع في البناء الاجتماعي، وقد تأتي الأدوار من توقعاتنا أو توقعات الآخرين أو قد يتم اكتسابها إلينا كنتيجة لظروف معينة، أو قد تتحقق من خلال ممارسة بعض الأشياء التي يؤديها الشخص". ويعرف إجرائياً بأنه: نموذج للسلوك مبني على حقوق وواجبات معينة ويرتبط بمركز معين داخل نطاق جماعة أو موقف اجتماعي، ويحدد هذا الدور بمجموعة التوقعات من جانب الآخرين ومن جانب الشخص نفسه عن سلوكه.

#### رأس المال الاجتماعي Social Capital

يعرفه (آل عالية والعتيبي، ٢٠٢١، ص. ٦٥) بأنه: "مجموعة الروابط والعلاقات الاجتماعية التي تتكون من خلال البناء الاجتماعي لدى العاملين بمؤسسات التعليم الجامعي كالثقة، والتعاون، والتسامح، والالتزام بمعايير العمل الجماعي، بحيث تستثمر تلك الموارد لتحقيق الترابط الاجتماعي والقدرة على التواصل والاندماج والثقة مع الآخرين داخل تلك المؤسسات".

ويعرف في البحث الحالي على أنه: تلك الروابط والعلاقات الاجتماعية والموارد المادية أو المعنوية والأنشطة الاجتماعية التي تتكون من خلال البناء الاجتماعي لدى منتسبي جامعة الملك سعود، والتي تسهم في خلق مجتمع أكثر تماسكاً من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية والقيم



الاجتماعية كالثقة المتبادلة بين أفرادها ومؤسساته والتعاون والعمل الجماعي؛ مما يسهم في تحقيق متطلبات الأمن الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود على المستوى المحلي والعالمي، وتقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

### التطرف الفكري Intellectual Extremism

عرفه (الفاضلي، ٢٠٢٤، ص ١٦٠) بأنه: "الخروج عن القواعد الفكرية والقيم والمعايير والأساليب السلوكية الشائعة في المجتمع، بحيث نجد أن المتطرف يعبر عن نفسه من خلال العزلة أو السلبية أو الانسحاب في مرحلته الأولى، وحينما تتعمق تلك الحالة فإن المتطرف ينتقل إلى المرحلة الثانية، حيث يمارس العنف استنادًا إلى مخزون التوترات التي تراكمت في المرحلة الأولى، فشككت الطاقة الدافع لسلوكياته"

ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: خروج طلبة جامعة الملك سعود عن القيم والمعايير والعادات الشائعة في المجتمع السعودي والتي تتجاوز المتفق عليه اجتماعيًا وسياسيًا ودينيًا، والتي تتناقض مع معطيات العقل والمنطق والاعتدال، وتبني قيم ومعايير مخالفة لها، أو اتخاذ الطلبة موقفًا متشدّدًا تجاه فكر أو أيديولوجيا سياسية أو عقيدة دينية، ويعبرون عن هذه الأفكار في صورة سلوك عنيف لا يتفق مع سلوك المجتمع أو الانسحاب والعزلة والرفض التام للتعامل مع الواقع، أو بصورة أخرى الدفاع عن القيم والمعتقدات بكافة الوسائل.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### المحور الأول- التطرف الفكري:

- الأساس الفلسفي النظري: حاولت العديد من النظريات تفسير التطرف الفكري، ومنالتطرف) المغذوية التي أشارت إلى أن التطرف عبارة عن استعداد شخصي لدى الفرد ناتج عن عوامل بيولوجية؛ وبالتالي إن كان لدى الفرد استعداد للتطرف فإنه سيختار المذهب السياسي المتطرف (الطيار، ٢٠١٧ ب)، أما نظرية التحليل النفسي ففسرت التطرف الفكري من خلال شعور الفرد بالنقص الناتج عن الإحساس بعدم الأمان؛ مما يجعله يبحث عن جماعة يشعر معها بالقوة وينتمي لها) الدوسري وحرا حشة، ٢٠٢١)، وأخيرًا تفسر النظرية البنائية التطرف الفكري

ضمن إطار اجتماعي فترى أن وجود خلل بسبب فقدان الارتباط مع الجماعة يقود إلى التطرف (المغدوي، ٢٠٢٠).

- مفهوم التطرف الفكري: التطرف الفكري مصطلح حديث يختلف باختلاف قيم ومعتقدات المجتمع (Chawla, 2015) ويمكن تشبيهه بعمليات غسل الدماغ إلا أنه يتم بطريقة منظمة ومخطط لها، ويُعرّف الفكر المتطرف بأنه: الفكر الذي يخالف القيم الروحية والأخلاقية والحضارية للمجتمع، وهو يخالف أيضاً المنطق والتفكير السليم؛ مما يؤدي إلى ضرب وحدة كيان المجتمع (الغملاس، ٢٠٢١)، ويُعرّف (فرج، ٢٠٢٤، ص. ١٣) التطرف الفكري على أنه: "تبني الفرد لآراء ومعتقدات، وإصدار أحكام قطعية حول القضايا المختلفة والأفراد الآخرين، حيث تتسم هذه الآراء بأحادية الرؤية والتعميم المبالغ فيه، واعتبارها صادقة بشكل مطلق، حتى يصبح من غير الممكن مناقشتها أو قبول أفكار ومعتقدات تختلف عنها"، كما يعرفه (الحسناوي والخالدي، ٢٠٢٢، ص. ٥١٢) بأنه: "الجنوح في الفكر والسلوك والتناقض في القيم والمصالح؛ مما يؤدي إلى التصادم مع الآخرين على نحو يُهيئ لاستعمال العنف"، لذا يمكن القول إن التطرف يرتبط بمعتقدات وأفكار دون أن ترتبط بسلوكيات مادية عنيفة في مواجهة المجتمع، أما إذا ارتبط التطرف بالعنف المادي أو التهديد بالعنف فإنه يتحول إلى إرهاب، فالتطرف دائماً في دائرة الفكر، والتطرف الفكري لا يعاقب عليه القانون باعتباره لا يعاقب على النوايا والأفكار، كما يمكن القول إن المتطرف هو الذي يتجاوز حد الاعتدال ويتخذ مواقف جامدة من العقيدة وغيرها في وجه الظروف المتغيرة التي تتطلب مرونة في التفسير ويلزم اتجاهًا معاكسًا نقيضًا لخصم حقيقي موجود في الواقع أو الخيال.

- التأثيرات السلبية للتطرف الفكري على المجتمع: من أهم تلك الآثار على كل من الأفراد والمجتمعات ما يلي: (خضير، ٢٠٢٤، ص. ١٤٤٨-١٤٤٩)

o انعدام الأمن الاجتماعي، ويتضمن ذلك شعور الفرد بأن الآخرين يحترمونهم ويقبلونه داخل الجماعة، وفي حالة انعدامه يترتب على هذا الأمر تأثيرات متعددة على الحقوق الإنسانية بدءاً من انعدام الأمن الغذائي والسياسي، وصولاً إلى التعليم والحقوق البيئية وغيرها من الحقوق الأساسية.



- o يؤدي إلى عدم الاستقرار السياسي خصوصاً في المجتمعات ذات الفكر الشمولي التي يتم فيها زرع الخوف والرعب في نفوس الأفراد لتحقيق مصالح ورغبات شخصية.
  - o يُعتبر التطرف الفكري الديني من أخطر أشكال التطرف، والذي يعتمد على أفكار فردية لا تستند إلى أدلة أو براهين متعلقة بالجوانب الدينية، وهذا النوع من التطرف قد يؤدي إلى رفض الفرد الديانات الأخرى أو يؤيد نمطاً سلوكياً يتسم بالتعصب.
  - o العنف والأعمال العدوانية، بالإضافة إلى التعصب الأعمى والطعن في العلماء، ومحاولة التشكيك في علمهم؛ مما يؤدي إلى نفور الناس عن الدين.
- بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن التطرف الفكري نتيجته الحتمية هي خراب وتدمير المجتمعات، وذلك من خلال نشر أفكار التخريب والفتن والانحيار، ولذلك يجب على كافة المجتمعات أن تبذل كل الجهود لبناء الأفكار المتطرفة التي قد تضر بأمن واستقرار المجتمع.

#### المحور الثاني- رأس المال الاجتماعي:

##### - الأساس الفلسفي النظري لرأس المال الاجتماعي:

هناك العديد من النظريات (٦٢١)، ماعية التي قدمت تفسيراً لرأس المال الاجتماعي، ومنها: نظرية رأس المال الاجتماعي: قد ساهم بورديو في تجاوز العنصر الاقتصادي المألوف في تعريف رأس المال، فأرأس المال الاجتماعي عنده لا يكفي أن يكون مجموعة الموارد الحالية والمحتملة المرتبطة بحيازة شبكة متينة من العلاقات المرتبطة بالانضمام لمجموعة كبيرة من الفاعلين غير المرتبطين بخصائص مشتركة فقط، ولكن ينبغي أن يكونوا متصلين أيضاً بروابط دائمة ونافعة (أبو زيد، ٢٠٢٢، ص. ٣١٨٥)، وترتبط نظرية رأس المال الاجتماعي بوجهتي نظر مختلفة، الأولى: الفردية وهي أنه قيمة متينة من علاقة الفرد مع أفراد آخرين في المساعدة على إنجاز الأعمال في المنظمة على اعتبار أن الفرد يمتلك الموارد من الشبكات أو العلاقات في المواقف الخاصة للقيام بالأنشطة الفردية، والثانية: المجتمعية وهي أنه قيمة تضاف من خلال مواقع الأفراد في هيكل المنظمة، حيث يمتلك العمل الجماعي من قبل المنظمات والأنظمة الاجتماعية والأفراد أو أصحاب الأسهم المحتاجين إليه للقيام بالأنشطة الجماعية (Sirven&Debrand, 2011, pp.2-3).

62-61، Ruiz,et al.,2010)، وقد استفادت الباحثة من تلك النظرية في توجيهها للبحث وفهم سلوك الأفراد وإخضاعه للتفسير.

ونظرية الدور: التي تنطلق من مجموعة من المقولات، من بينها: أن المجتمع كالكائن الحي فهو نسق أو بناء واحد يتألف من عدد من الوحدات أو النظم، وأن هذه الوحدات متماسكة ومترابطة ومتساندة وتقوم بينها علاقات دائمة من التأثير والتأثر، وأن هذا النسق يقوم على مبدأ التكامل والتوازن، وأن العمليات والنشاطات التي تؤديها النظم والعلاقات التي تقوم بينها تهدف في النهاية إلى المحافظة على نظام النسق واستقراره وتوازنه في مواجهة التغيرات الداخلية أو البيئية، وأن وحدة النسق واستقراره تتحقق في النهاية من هذه العلاقات، وعمليات التفاعل القائمة بين وحداته؛ لذا يروا بعض منظور علم الاجتماع بأن الدور هو: "ممارسات سلوكية متميزة ترتبط بمركز اجتماعي معين وتتسم نسبياً بالاستمرارية والثبات ويمكن التنبؤ بها" (عبدالجليل، ٢٠١٧، ص. ١٣٦).

لذلك تحاول نظرية الدور التعرف علي ما يقوم به كل فرد من مهام، فالفرد في أي منظمة لديه أدوارًا محددة يجب عليه أن يقوم بها، والدور بناء علي ذلك هو تتابع نمطي لمعارف واتجاهات ومهارات مكتسبة يقوم به فرد من الأفراد في موقف من المواقف وعادة ما يرتبط دور الفرد بأدوار الأفراد الآخرين، لذلك يرى منظرو الدور أن العالم الاجتماعي هو شبكة من الأوضاع أو المراكز المتداخلة والتي يؤدي الأفراد داخلها أدوارًا متعددة تمكنهم من بناء المجتمعات وربط النسيج الاجتماعي وإيجاد الثقة التي تربط النسيج والبناء الاجتماعي وتدعمه.

- مفهوم رأس المال الاجتماعي: يعرفه (بيير بورديو) بأنه: مجموعة الفوائد الحقيقية والكامنة المتعلقة بامتلاك شبكة موثوقة من العلاقات الاجتماعية (الزغل، ٢٠٢١)، أما (جيمس كولمان) فيصنف رأس المال الاجتماعي بأنه: كيان اجتماعي يسهم في تسيير بعض الأفعال للأفراد المشتركين به من خلال معايير الالتزام والتوقعات الإيجابية، والثقة، وتوفير المعلومات اللازمة (Mikiewicz,2021) ويلاحظ أن رأس المال الاجتماعي بالنسبة لـ (كولمان) هو مصدر يعين أفراد الجماعة على تحقيق عدد من الأهداف التي قد يكون من المستحيل تحقيقها في غيابه، و(جلال وأحمد ، ٢٠٢١) يعرفانه بأنه: مجموعة الموارد الفعلية والممكنة، والخصائص والسمات التي تمثل رصيّدًا داخل التنظيمات الاجتماعية، وتظهر على شكل التزامات وتوقعات ومعايير ورؤى مشتركة وثقة وتعاون وانتماء؛ مما يسهل العمل الجماعي ويسهم في تحقيق الأهداف بفعالية وكفاءة.



وبناء على ما سبق يتضح أن رأس المال الاجتماعي يتمثل بوجود شبكة اجتماعية مكونة من مجموعة من الأفراد تجمعهم روابط اجتماعية، تشكلت من خلال وجودهم معاً لفترة من الزمن، ويتعاونون فيما بينهم على أساس من القيم والمعايير المشتركة، بهدف تبادل المنافع وتحقيق الأهداف المرجوة باستخدام الموارد التي توفرها تلك الشبكة الاجتماعية لأعضائها؛ لذا فهو يختلف عن الصور الأخرى لرأس المال، لأنه لا يوجد في الأشخاص ولا في الواقع المادي وإنما في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، فهو مجموعة من العلاقات والروابط الاجتماعية التي يكوّنها وينضم إليها مجموعة من الأفراد في إطار بناء اجتماعي لخدمة أهداف مشتركة، ويعد تراكم هذا الصنف من رأس المال مفتاحاً لنمط جديد من التنمية هي الأكثر إنسانية واستدامة في نفس الوقت.

- تحديات رأس المال الاجتماعي: لقد قسم (عموم ومحمد، ٢٠٢١، ص. ص. ١٥٢-١٦٦) تلك التحديات إلى:

١- تحديات متعلقة بإدارة المؤسسة التعليمية: تركيز إدارة المؤسسة على ضرورة إنهاء المنهج الدراسي دون التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية والتنموية للطلبة وندرة النشاط المصاحب للمنهج، مع عدم التزام الإدارة بتعليم القيم والأعمال التطوعية؛ بسبب عدم اهتمامها بمشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية، وكذلك الزيادة في حجم المؤسسة وارتفاع كثافة الطلبة؛ مما يؤثر على مقدار الخدمات المقدمة للطلبة.

٢- تحديات متعلقة بالطلبة: تعد المشكلات السلوكية بين الطلبة عائقاً أمام تنمية رأس المال الاجتماعي؛ لأنها يمكن أن تعيق تنمية المهارات المعرفية، حيث تؤثر المشكلات السلوكية على مستوى الإنجاز للطلبة، كما قد يؤدي الاكتئاب والقلق والسلوك الانعزالي إلى تقليل مشاركة الطلبة في أنشطة الجامعة وأيضاً ضعف التخصيل الدراسي أو الرسوب قد يعزز العزلة الاجتماعية وضعف الأداء وكرهية مجتمع الجامعة، وكذلك إحجام الكثير من الطلبة عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.

٣- التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، ومنها: ضعف توفر الاستعداد الشخصي والمهني كمتطلب أساسي لممارسة دور رأس المال الاجتماعي.

٤- التحديات المتعلقة بالمجتمع: كتحديات العولمة، والتغيرات العالمية الجديدة، وعدم التزام الأفراد بالقوانين والتشريعات، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية للمجتمع والممارسات البيروقراطية.

وذكر (بسطويس، ٢٠٢٣، ص. ٢٢١) مجموعة من المعوقات التي تحول دون قيام رأس المال الاجتماعي للجامعات بأدواره، ومنها: كثرة مهام وأعباء عضو هيئة التدريس والتي تستهلك طاقاته وتحول بينه وبين المشاركة الفعالة في أنشطة وبرامج الكليات، وضعف قناعة بعض أعضاء هيئة التدريس في أن رسالتهم داخل الكلية هي رسالة تربوية أخلاقية في المقام الأول، بل يُنصَب اهتمامهم الأول والأخير بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، وغياب لغة الحوار بين أعضاء هيئة التدريس وبينهم وبين طلابهم؛ مما يؤدي إلى ضعف الصلة بينهم، وانتشار ثقافة الأنانية والكرهية، وضعف تخلي بعض أعضاء هيئة التدريس بالصفات الملائمة والتي تسهم في التأثير الإيجابي في نفوس الطلبة وبناء شخصياتهم وتعديل سلوكياتهم، وضعف اهتمام الكليات بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم على تدعيم قيم رأس المال الاجتماعي لدى الطلبة.

- رأس المال الاجتماعي للجامعات والتطرف الفكري: تبرز أهمية الاستثمار في رأس المال الاجتماعي لتقديم نواتج بشرية متعلمة تحوي فكرًا معرفيًا عميقًا، وتعد الثمرة الناجحة للبحوث العلمية التي ترتبط بالمشكلات، ومعززة بالقيم الاجتماعية والاقتصادية والذاتية التي تعزز سلوكه ومن ثمَّ تزيد إنتاجيته، وبهذا يمكن أن يتم وصف رأس المال الاجتماعي في الجامعات بأنه علاقة فعالة بين الاقتصاد والتعليم الذي يحقق عائداً على الفرد والمجتمع، حيث يمثل الفرد نوعاً من رأس المال الذي يتم الاستثمار فيه، كما تعد القرارات الخاصة بالكم والكيف ومقدار الإنفاق المادي هدفاً للتطوير والتحسين في خطط التنمية البشرية، وفي المقابل يقوم التعليم بتزويده بالمهارات والقدرات والمعارف والقيم لخدمة مجتمعه في كافة المجالات (كالهون، ٢٠٢١).

كما يساعد رأس المال الاجتماعي الطلاب في تسهيل أمور حياتهم الجامعية وما بعدها؛ حيث إنه في حال أراد الطالب تكوين علاقات دائمة ومستمرة بين جميع الأفراد في داخل نطاق المحيط الجامعي؛ فإن شبكة العلاقات الاجتماعية التي يكونها خلال مرحلته الجامعية ومن خلال القيم والمبادئ الاجتماعية التي يجسدها يمكنه أن يسهم في تماسك الطلبة، ودعم ثقتهم ببعضهم البعض من خلال زيادة انخراطهم، وتضامنهم، وترابطهم مع بعضهم البعض ومن خلال نقل



الكفاءات والخبرات، وتلاقفي الأفكار والرؤى والمعارف، والثقة والتبادل والتعاون بين الأفراد تيسر قيامه بتكوين تلك العلاقات، ويعد رأس المال الاجتماعي من أفضل الوسائل التي يمكن من خلالها نشر الأمن الفكري وتدعيمه لدى طلبة الجامعات؛ لما يتميز به من القدرة على التأثير الإيجابي في عملية صياغة وتنفيذ التوجهات العامة التي تسعى الجامعات لتحقيقها، ومنها: نشر وتعزيز الأمن الفكري، فرأس المال الاجتماعي يعد أداة تعلم فردية وجماعية تدعم استجابات وتطوير الأساليب الجديدة كما أنه يعد مسؤولاً عن اتخاذ القرارات الحاسمة ذات الصلة بقبول التحديات للعمل بمرونة كافية (معيري والجيلاني، ٢٠١٧، ص ٧٦٠).

ومن ثمَّ فإنَّ رأس المال الاجتماعي يعد أقوى سلاح تنافسي تستطيع الجامعات من خلال هندسته والاستثمار فيه بناء شبكة علاقات بين جميع عناصر رأس المال البشري بالجامعات لنشر وتدعيم الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات وتحقيق خطط التنمية الفكرية لديهم؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف التنموية لهم في ظل الظروف الراهنة، ومن ناحية أخرى نجد أن انتشار رأس المال الاجتماعي السلبي يضعف من أهمية العمل الجماعي والتعاون، ويقلل من المشاركة الاجتماعية والعمل التطوعي ويضعف التماسك والتضامن الاجتماعي، ويفقد الثقة بين الأفراد بينهم وبين مؤسسات المجتمع المختلفة (الطيار، ٢٠١٧، ص ١٩٨)، وكلها عوامل مؤثرة في انتشار كثير من القيم السلبية ومن بينها التطرف الفكري؛ مما يحتم علينا السعي إلى صياغة استراتيجيات جديدة لضمان استمرارية رأس المال الاجتماعي الإيجابي والفعال بالجامعات منعاً من انتشار الأفكار المنحرفة لدى طلبة الجامعات.

بناءً على ما سبق أصبح على الجامعات الاهتمام بالموجودات الاجتماعية (رأس المال الاجتماعي) والتي تشكل الدعامة الأساسية في حل ما يواجه الطلبة من مشكلات وتحديات بصفة عامة ومن بينها مشكلة التطرف الفكري بصفة خاصة، وأظهرت نتائج دراسة (Andreas, 2018) أن انخفاض رأس المال الاجتماعي يؤثر سلباً على قدرة خريجي الجامعات في إتقان بعض المهارات كالقيادة وحل المشكلات وقدرات التواصل والعمل الجماعي والمهارات الاجتماعية والشخصية والإدارة الذاتية، وهو ما أكدته دراسة (إسعاف، ٢٠١٥) أن رأس المال الاجتماعي له دور كبير في عملية التنمية على المستوى الاجتماعي من خلال خلق التعاون والتبادل في المعلومات وحل الكثير من القضايا المجتمعية، أما دراسة (جيدوري، ٢٠١٥) فتوصلت

إلى أن كلية التربية بجامعة طيبة بالسعودية تلعب دوراً في تعزيز ثقافة التسامح عبر المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية والمستوى الأعلى للفرق بالكلية ومن خلال أعضاء هيئة التدريس كما أكدت دراسة (عمري، ٢٠١٤) على أهمية رأس المال الاجتماعي في عملية التقدم والتخلف وتماسك المجتمع ومنعه من الانحيار، وتفعيل المشاركة الاجتماعية، حيث إن عملية التنمية لا تتم بدون رأس مال اجتماعي منتج ومبدع، كما أشارت دراسة كل من:

(Ali&Raza,2015؛ Malook,2018؛ Rehman&Behlol,2022؛ Watkin&Conway,2022) (Helfstein,2014) إلى وجود علاقة بين كل من رأس المال الاجتماعي والإرهاب وإلى أنه مفيد في مواجهته.

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري في أنه: يوفر بيئة تعليمية آمنة لطلبة الجامعة تعمل على تشجيعهم على الإبداع، وينشر ثقافة الحوار البنّاء والاحترام المتبادل بين الطلبة وبينهم وبين أعضاء هيئة تدريسهم وجميع العاملين بالجامعة، ويشجع طلبة الجامعة على التعبير عن آرائهم وأفكارهم، ويعمل على رصد مظاهر التفكير السلبية لديهم وتدريبهم على سبل التفكير السليم ومعالجة الانحرافات الفكرية وحل مشكلاته بأساليب حضارية ووضع الحلول المناسبة له، كما أنه يعمل على ترسيخ الانتماء، وتمثيل القدوة الصالحة في الأفعال والأقوال وبث الأخلاق والقيم المرغوبة في المجتمع.

من ناحية أخرى يساعد رأس المال الاجتماعي للجامعات متمثلاً في (شبكة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة والقيم الاجتماعية كالثقة المتبادلة والتسامح والالتزام والعمل الجماعي التعاوني) في إيجاد المناخ الملائم للحد من ظهور الأيدولوجيات المتطرفة عند طلبة الجامعة، ويعمل على تطوير مرونة المتعصبين للتطرف وتعزيز قوتهم للالتزام بالسلام وترك العنف، ويمكنهم من احترام حقوق الإنسان وتطوير المهارات الاجتماعية والسلوكية التي تساهم في التعايش السلمي والتسامح وتعزيز المواطنة.



### الدراسات السابقة:

وهدف دراسة (Watkin&Conway,2022) إلى التعرف على دور بناء رأس المال الاجتماعي في مواجهة الاستقطاب والتطرف من خلال مقارنة لجهود مجموعة من شركات التكنولوجيا التي ادعت أنها تبذلها لمواجهة التطرف وبناء المرونة على منصاتها، وأظهرت نتائج تحليل هذه الدراسات أن هناك بعض التناقضات بين أنشطة توليد رأس المال الاجتماعي وتأطيرها على المنصات (القديمة) مقابل (الحديثة)، فإن عوامل أخرى بما في ذلك حجم المنصة وقيم الشركة من المرجح أن تكون بنفس القدر أو أكثر أهمية، وأخيراً فإن محاولات الشركات لتوليد رأس المال الاجتماعي عبر الإنترنت يمكن أن يكون لها تأثيرات سلبية وإيجابية فيما يتعلق بمكافحة التطرف.

كما هدفت دراسة (Rehman&Behlol,2022) إلى استكشاف تصورات طلاب الجامعات حول التطرف العنيف ودور رأس المال الاجتماعي والثقافي ومرونة المجتمع في مكافحة التطرف العنيف، وأظهرت النتائج الدور المهم لرأس المال الاجتماعي والثقافي في نشر المعتقدات والسلوكيات العنيفة ومقاومتها، وأن الثقافة والخلفية العرقية والدعم من الأسرة والمجتمع تسهم في تعزيز القدرة على الصمود ضد التطرف العنيف بين طلاب الجامعات.

أما دراسة (الداوي، ٢٠٢١) فهدفت إلى معرفة دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الأمن الاجتماعي في المجتمع الريفي، والكشف عن مقومات رأس المال الاجتماعي وأبعاده المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم رأس المال الاجتماعي لها تأثير في التحولات الاجتماعية وحالة الأمن الاجتماعي، وكان له تأثير على أحداث في الماضي، ويمكن من خلالها التحكم في حالة الأمن الاجتماعي في المستقبل.

وأجرى (جلال وأحمد، ٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تعرف واقع رأس المال الاجتماعي بكلبيات جامعة الأزهر ومعوقات إدارته وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ وأظهرت النتائج أن توافر رأس المال الاجتماعي جاء بدرجة ضعيفة في حين أن معوقات إدارته جاءت بدرجة كبيرة، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة لصالح الشاغلين للمناصب الإدارية في تقييمهم لدرجة توافر رأس المال الاجتماعي، ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق دالة إحصائية بين كل من كليات البنين والبنات في درجة توافر رأس المال الاجتماعي.

وأشارت دراسة (لبن، ٢٠١٩) إلى أن مستوى رأس المال الاجتماعي موجود بدرجة متوسطة عند الذكور، وبدرجة منخفضة عند الإناث، وهو ما يعني وجود فجوة نوعية في درجة رأس المال الاجتماعي لصالح الذكور.

وهدف دراسة (ربيعان والزبون، ٢٠١٨) إلى التعرف على دور جامعة حائل في وقاية الشباب من مظاهر التطرف الفكري؛ وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة حائل في وقاية الشباب من مظاهر التطرف الفكري جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور جامعة حائل في وقاية الشباب من مظاهر التطرف الفكري ودرجة التحديات التي تواجهها على جميع المجالات، وعليها ككل.

كما هدفت دراسة (Malook, 2018) إلى فضح شبح الإرهاب من خلال رأس المال الاجتماعي، وحسب هذه الدراسة يمكن لرأس المال الاجتماعي أن يكون سلاحاً فعالاً، حيث أكد الباحث أن رأس المال الاجتماعي يمكن أن يكون مفيداً في مواجهة كل هذه الأسس، وهكذا فإن رأس المال الاجتماعي قادر على رفض الأسس الأيديولوجية للإرهاب من أجل تحقيق السلام العالمي.

واستهدفت دراسة (علي، ٢٠١٧) التعرف على قيم رأس المال الاجتماعي في تدعيم الأمن الاجتماعي للفتيات المعاقات حركياً؛ وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين توافر قيم رأس المال الاجتماعي وتدعيم الأمن الاجتماعي للمعاقات حركياً.

وهدف دراسة (Ali&Raza, 2015) إلى البحث عن كيفية مكافحة الإرهاب من خلال بناء رأس المال الاجتماعي، حيث إن غيابه أو تآكله يؤثر بشكل واضح على حسن سير المجتمع أيضاً، وخاصة في البلدان النامية، وقد خلصت الدراسة إلى أن المؤسسات العامة في خيبر بختونخوا بشكل عام وفي المناطق القبلية الخاضعة للإدارة الفيدرالية بشكل خاص تعاني من عجز في أدائها حيث تتم إدارة شؤون الحكم من خلال وكلاء قليلين أي النخب، إذ أدى غياب الشبكات الاجتماعية إلى عزل المجتمعات المحلية في شكل تكتلات بسيطة، وتم سد الفجوات الشاسعة من قبل عناصر خارجية تحولت لاحقاً إلى إرهابيين.



وأشارت دراسة (Helfstein, 2014) إلى أن لرأس المال الاجتماعي على مستوى المجتمع، دوراً أكثر أهمية في تفسير أنماط النشاط الإرهابي مقارنة بما كان معترفاً به من قبل، حيث أكدت أنه يمكن لرأس المال الاجتماعي أن يمارس ضغوطاً تعمل كعامل تقييد وحافز للإرهاب؛ مما يجعل من الضروري تقديم شرح صريح لهذه التأثيرات التفاضلية، ولقد توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى رأس المال الاجتماعي يرتبط بشكل إيجابي بعدد الجماعات الإرهابية، ولكن متوسط نشاط الهجمات التي تشنها هذه الجماعات يزداد مع انخفاض مقياس رأس المال الاجتماعي الأمر الذي يقدم نظرة ثاقبة للدور الذي تلعبه الديناميكيات الاجتماعية في النشاط الإرهابي.

وباستقراي للدراسات السابقة يظهر أنها في مجملها أكدت على أن لرأس المال الاجتماعي تأثيراً إيجابياً على أداء المنظمات المختلفة وقدرتها على تحقيق أهدافها، الأمر الذي يشير إلى ثراء رأس المال الاجتماعي واعتباره أحد الموارد الأساسية للمؤسسات التي يجب إدارتها بكفاءة وفاعلية، ولذا دعت الدراسات إلى ضرورة الاهتمام باستثمار رأس المال الاجتماعي.

### منهجية البحث وإجراءاته

#### نوع البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى المنهج الوصفي التحليلي، حيث يُعرّف بأنه: "البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها" (عباس وآخرون، ٢٠٢٢، ص. ٧٤)، وذلك لتحقيق أهداف البحث.

#### منهج البحث:

تم استخدام منهج المسح الاجتماعي لأنه الأنسب والأكثر ملاءمة لأهداف البحث، والأكثر ارتباطاً بنوعه المتمثل في الدراسة الوصفية، كما يتميز بقدرته على الحصول على أكبر كمية من البيانات والمعلومات في أقل وقت وجهد وتكلفة.

## مجتمع وعينة البحث:

تعد جامعة الملك سعود من أكبر الجامعات في المملكة العربية السعودية والتي تتميز بتعدد كلياتها وتنوع تخصصاتها وكثرة أعداد أعضاء هيئة التدريس فيها؛ لذا وقع الاختيار عليها لتمثل مجتمع البحث، ويتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس القائمين على رأس العمل في جامعة الملك سعود بكلياتها المتنوعة والبالغ عددهم (٦٤٠٥) حسب آخر تحديث لموقع البيانات المفتوحة في الجامعة (مكتب إدارة البيانات، ٢٠٢٣) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بلغت (٣٨٠) عضو هيئة تدريس، حيث تم توزيع (٤٠٠) استبيان بلغ العائد منها (٣٨٠) صالحة للتحليل الإحصائي، ويبين جدول (١) توصيف أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيراتها.

## جدول (١) توصيف عينة البحث

| العينة         |         | المتغيرات                  |                  |
|----------------|---------|----------------------------|------------------|
| النسبة المئوية | التكرار |                            |                  |
| ٪٤٧,٤          | ١٨٠     | ذكر                        | الجنس            |
| ٪٥٢,٦          | ٢٠٠     | أنثى                       |                  |
| ٪١٠٠           | ٣٨٠     | الإجمالي                   |                  |
| ٪٢٣,٧          | ٩٠      | معيد/ محاضر                | الرتبة العلمية   |
| ٪٢٣,١          | ٨٨      | أستاذ مساعد                |                  |
| ٪٢٥,٣          | ٩٦      | أستاذ مشارك                |                  |
| ٪٢٧,٩          | ١٠٦     | أستاذ دكتور                |                  |
| ٪١٠٠           | ٣٨٠     | الإجمالي                   |                  |
| ٪٥٧,٤          | ٢١٨     | العلوم الشرعية والإنسانية  | التخصص الأكاديمي |
| ٪٤٢,٦          | ١٦٢     | العلوم الطبيعية والتطبيقية |                  |
| ٪١٠٠           | ٣٨٠     | الإجمالي                   |                  |

يتبين من جدول (١) شمول وتنوع وتباين أفراد العينة من حيث متغيرات الجنس والرتبة العلمية والتخصص الأكاديمي



#### إعداد أداة البحث:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة: حيث دراسة دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، والتعرف على أبرز التحديات التي تحد من قيام رأس المال الاجتماعي بدوره في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم.

ب- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل: (بسطويسي، ٢٠٢٣؛ Watkin&Conway, 2022؛ Rehman&Behlol, 2022؛ أبوزيد، ٢٠٢٢؛ الحسنوي والخالدي، ٢٠٢٢؛ الدوسري وحراشة، ٢٠٢١؛ عمعوم ومحمد، ٢٠٢١؛ الداوي، ٢٠٢١؛ Clarige, 2018؛ Malook, 2018؛ حمداوي وجابر، ٢٠١٨؛ Andreas, 2018)

- استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، والاستفادة منهم في تحديد محاور الاستبانة، وفي صياغة الفقرات الفرعية المتدرجة من المحاور الرئيسة.

- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت محورين مكونان من (٤٥) فقرة، مقسمين إلى (٢٠) فقرة في المحور الأول حيث قُسم هذا المحور إلى ثلاثة أجزاء، و(٢٥) فقرة في المحور الثاني حيث قُسم هذا المحور إلى أربعة أجزاء، وقد رُوِيَ عند صياغة الفقرات أن تكون قصيرة ودقيقة وواضحة.

ت- ضبط الاستبانة:

- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة تألفت من (٩) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المتخصصة في علم الاجتماع؛ وذلك بغرض معرفة ما تقيسه الفقرات من الأداء المطلوب، ومدى صلة فقراتها بالمتغير المراد قياسه، وللحكم على الفقرات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها للمحاور، وقد اقترح السادة المحكمين بعض التعديلات المهمة مثل: تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وقد أُجريت التعديلات اللازمة التي أجمع المحكمون عليها بنسبة أكثر من (٨٥ %)، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٤٥) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه بين درجة كل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية على عينة استطلاعية قدرها (٤٠)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له (ن=٤٠)

| المحور الأول   |        |
|----------------|--------|
| معامل الارتباط | ٠,٨٣** |
| المحور الثاني  |        |
| معامل الارتباط | ٠,٨٩** |

(\*\*) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة بمحاورها.

- ثبات الاستبانة: تم حسابه باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، وللإستبانة ككل

| أداة البحث    | عدد الفقرات | معامل ألفا |
|---------------|-------------|------------|
| الاستبانة ككل | ٤٥          | ٠,٩١       |
| المحور الأول  | ٢٠          | ٠,٨٩       |
| المحور الثاني | ٢٥          | ٠,٨٨       |

يتبين من جدول (٣) أن جميع معاملات ثبات الاستبيان بمحاوره قد تراوحت ما بين (٠,٨٨) و(٠,٨٩)، وأن معامل الثبات للإستبانة ككل = (٠,٩١)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة ذو ثبات عالٍ.



## عرض النتائج ومناقشتها:

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث

جدول (٤) استجابات عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود

| الدرجة<br>الموافقة | الانحراف<br>المعياري | المتوسط | الفقرات |
|--------------------|----------------------|---------|---------|
| مرتفعة             | ١                    | ١,٢٣    | ٤,٠٦    |
| مرتفعة             | ٤                    | ١,٢٦    | ٣,٥٦    |
| مرتفعة             | ٥                    | ١,٢١    | ٣,٥٤    |
| مرتفعة             | ٣                    | ١,٢٢    | ٣,٦٠    |
| متوسطة             | ٦                    | ١,٢١    | ٣,٢٧    |
| مرتفعة             | ٢                    | ١,٢٠    | ٣,٦٢    |
| مرتفعة             | ١                    | ١,٢٢    | ٣,٦٠    |
| مرتفعة             | ١                    | ١,٢٠    | ٣,٧١    |
| متوسطة             | ٥                    | ١,١٠    | ٣,٣٩    |
| متوسطة             | ٦                    | ١,١٢    | ٣,٢٩    |

| الفقرات                                                                                                                            | المتوسط | الانحراف المعياري | مرتبة | درجة الموافقة |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|-------|---------------|
| يوفر مناخ من المحبة والألفة بين الطلبة وبينهم وبين أعضاء هيئة تدريسيهم وجميع العاملين بالجامعة؛ مما يجعلهم يناهضوا العنف والعصبية. | ٣,٦٦    | ١,٢٣              | ٢     | مرتفعة        |
| يتيح للطلبة اللجوء إلى أعضاء هيئة تدريسيهم عند اختلافهم فيما بينهم في الرأي لوثوقهم في خبرتهم، ولعلمهم بأنهم سيهتمون بحلها لهم.    | ٣,٢٢    | ١,٢٥              | ٨     | متوسطة        |
| يزود الطلبة بمنظومة موثوقة من القيم الاجتماعية والمهارات التي تمكنهم من مواجهة الفكر المتطرف والتكيف مع مجتمعاتهم.                 | ٣,٤٦    | ١,٢٤              | ٤     | مرتفعة        |
| يعمق القيم الأخلاقية الحميدة المبينة على التعاليم الدينية لدى الطلبة للحد من التطرف الفكري.                                        | ٣,٥٢    | ١,٢٣              | ٣     | مرتفعة        |
| يمكن الطلبة من التعاون مع أعضاء هيئة تدريسيهم في اتخاذ القرارات ووضع الأهداف؛ مما يعزز روح المسؤولية لديهم.                        | ٣,٣٢    | ١,٢٠              | ٧     | متوسطة        |
| القيم الاجتماعية (الثقة المتبادلة- التسامح- الاحترام)                                                                              | ٣,٤٤    | ١,١٩              | ٣     | مرتفعة        |
| يضمن تضامن الطلبة في الجامعة تجاه أي تحديد خارجي يهددها وعند وقوعهم في مغالطات فكرية.                                              | ٣,٤٧    | ١,١٤              | ٣     | مرتفعة        |
| يشرك الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس في تقييم ما تقدمه الجامعة من خدمات؛ مما يقوى شعورهم بالمواطنة الإيجابية.                         | ٣,٥١    | ١,١٤              | ١     | مرتفعة        |
| يسهم في تعاون أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين بالجامعة مع الطلبة لمساعدتهم في إنجاز التكاليفات المطلوبة منهم.                    | ٣,٥٠    | ١,١٧              | ٢     | مرتفعة        |
| يدمج الطلبة مع بعضهم أثناء إجراء بحوثهم العلمية بشكل جماعي لتطوير السلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم.                                 | ٣,٤٥    | ١,١٥              | ٤     | مرتفعة        |
| يتيح فرصة لإشراك الطلبة في وضع الضوابط القيمية لسلوكيات الفكر المتطرف والحدود التي ينبغي الالتزام بها.                             | ٣,٣٩    | ١,١٩              | ٦     | متوسطة        |
| يقر مبدأ التعاون والتكامل بين الطلبة وبينهم وبين أعضاء هيئة تدريسيهم باختلاف مذاهبهم وثقافتهم.                                     | ٣,٤٢    | ١,١٧              | ٥     | متوسطة        |
| العمل الجماعي التعاوني.                                                                                                            | ٣,٤٥    | ١,١٦              | ٢     | مرتفعة        |
| المتوسط والانحراف المعياري العام.                                                                                                  | ٣,٦١    | ١,١٩              |       | مرتفعة        |



يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية للمحور الأول تراوحت ما بين (٣,٩٥): (٣,٢٢)، وجاء مستوى البعد الأول بدرجة موافقة (مرتفعة) بمتوسط (٣,٦٠) في الترتيب الأول، وجاءت العبارة (ينشر بالتواصل مع كافة قطاعات المجتمع الفكر المعتدل بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وجميع العاملين بالجامعة أثناء تعاملاتهم بأسلوب حضاري بعيداً عن العنف) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (يوفر قنوات تواصل مباشرة مع الطلبة للاستماع لشكواهم المختلفة ولتوعيتهم بالتطرف والإرهاب الفكري؛ مما يشعرهم بأنهم جزء مهم من مجتمع أكبر) في المرتبة الأخيرة، وجاء مستوى البعد الثاني بدرجة موافقة (مرتفعة) ومتوسط (٣,٤٤) في الترتيب الأخير، وجاءت العبارة (يدعم مبدأ الاحترام والتقدير بين أعضاء هيئة التدريس وبينهم وبين الطلبة وكافة العاملين كأساس للتواصل بينهم) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (يتيح للطلبة اللجوء إلى أعضاء هيئة تدريسهم عند اختلافهم فيما بينهم في الرأي لثقتهم في خبرتهم، ولعلمهم بأنهم سيهتمون بجلها لهم) في المرتبة الأخيرة، وجاء مستوى البعد الثالث بدرجة موفقة (مرتفعة) ومتوسط (٣,٤٥) في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة (يشرك الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس في تقييم ما تقدمه الجامعة من خدمات؛ مما يقوى شعورهم بالمواطنة الإيجابية) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (يتيح فرصة لإشراك الطلبة في وضع الضوابط القيمية لسلوكيات الفكر المتطرف والحدود التي ينبغي الالتزام بها) في المرتبة الأخيرة.

وعكست درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ "٣,٦١" للمحور الأول نسب موافقة (مرتفعة)؛ وهو ما يعني أن لرأس المال الاجتماعي في للجامعات دور كبير في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم، وهذا يشير إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بالدور المهم الذي يلعبه رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء الآثار الإيجابية للعلاقات الاجتماعية السوية والإيجابية على الفرد والمجتمع، ودورها في بناء مجتمع متماسك معتدل الفكر تميزه الوسطية في كل شؤون، وتدعم لدى أفرادها التمسك بقيم وعادات وتقاليد المجتمع دون تعصب أو مغالاة، مع الانخراط بإيجابية في مختلف الأنشطة المجتمعية الهادفة لرقى وتطور المجتمع.

أيضاً يمكننا القول إن هذه النتيجة جاءت لتوضح إدراك أعضاء الهيئة التدريسية أن إصلاح المجتمع وزيادة قدرته على مواجهة التطرف الفكري والتصدي للغزو الخارجي لا يمكن تحقيقه دون

العمل في إطار رأس المال الاجتماعي والذي يؤكد على وجود نسق أخلاقي وقيمي ومعايير اجتماعية واضحة تدعم العلاقات المتبادلة بين الأفراد، وتعزز من فكرة قبول الآخر وتزيد من مساحة الحوار والمناقشة بين الأفراد وبعضهم البعض وبين الأفراد والدولة بما يقوي ويعزز العلاقة بين الدولة والمجتمع، كما أن فلسفة رأس المال الاجتماعي والقائمة على تمتع أفراد المجتمع بشبكة علاقات اجتماعية قوية تدعم تبادل الخبرات ومناقشة مختلف التوجهات الفكرية وتزيد من مساحة الثقة المتبادلة بين الأفراد من خلال إطار قيمي وأخلاقي يدعم العمل التعاوني بين الجميع تنحو بالفرد بعيداً عن المغالاة والتطرف الفكري، فاستماع الفرد للنصيحة من الآخرين وتقبله للاختلافات الفكرية وأعمال عقله في مناقشة ودراسة تلك الاختلافات يكسبه الحكمة والوسطية وعدم التعصب لتوجهات فكرية بعينها ويمكنه أيضاً من تعديل وجهة نظره وتعديل مساره الفكري إذا لزم الأمر.

كذلك يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نظرية الدور من أن المجتمع عبارة عن نسق أو بناء واحد يتألف من عدد من الوحدات أو النظم، وأن هذه الوحدات متماسكة ومتراصة ومتساندة وتقوم بينها علاقات دائمة من التأثير والتأثر، وأن هذا النسق يقوم علي مبدأ التكامل والتوازن، وأن العمليات والنشاطات التي تؤديها النظم والعلاقات التي تقوم بينها تهدف في النهاية إلى المحافظة على نظام النسق واستقراره وتوازنه في مواجهة التغيرات الداخلية أو البيئية، وأن وحدة النسق واستقراره تتحقق في النهاية نتيجة لتلك العلاقات (عبدالجليل، ٢٠١٧، ص. ١٣٦).

وتتفق تلك النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة (إسعاف، ٢٠١٥) والتي أوضحت أن رأس المال الاجتماعي له دور كبير في عملية التنمية على المستوى الاجتماعي، ودراسة (عمري، ٢٠١٤) والتي أكدت على أهمية رأس المال الاجتماعي في عملية التقدم والتخلف وتماسك المجتمع، وأيضاً دراسة (Watkin & Conway, 2022؛ Rehman&Behlol, 2022؛ Malook, 2018؛ Ali&Raza, 2015) والتي أشارت جميعها إلى أهمية رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف والإرهاب.



- الإجابة عن السؤال الثاني:

(أ) الفروق وفق النوع:

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفقاً لمتغير الجنس

| المتغيرات                                                | ذكور  |       | إناث  |       | قيمة<br>(ت) | نوع<br>الدلالة | لصالح |
|----------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|----------------|-------|
|                                                          | م     | ع     | م     | ع     |             |                |       |
| دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري | ٦٩,٠٤ | ١٠,٥٣ | ٧٠,٧٧ | ١١,٨٩ | -١,٤٨       | غير<br>دال     | -     |

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفق متغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء وحدة الرؤية والاستبصار بين أعضاء هيئة التدريس، فالجميع ذكور وإناث يعني أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، كما أن الجميع من أعضاء هيئة التدريس يتعاملون مع طلبة يعيشون نفس الظروف ويمرون بنفس الصعاب والتحديات ويلقون نفس الاهتمام والرعاية أيضاً فلا تفرقة ولا أفضلية لذكر على أنثى؛ وبالتالي يمكن أن يسهم في دعم الوسطية والاعتدال الفكري.

أيضاً يمكن إرجاع ذلك إلى النهضة الثقافية والاجتماعية التي تشهدها المملكة العربية السعودية والتي أتاحت مصادر الوعي والمعرفة لدى الجميع، وارتقت بمستوى الفكر لدى الجميع، وساهمت في وحدة الرؤية حول سبل التصدي لموجات التطرف الفكري التي تغزو المجتمعات العربية والإسلامية، كذلك يمكننا القول إن تقدير أعضاء هيئة التدريس لهذا الدور لا يرتبط بجنس بقدر ارتباطه بالمعتقدات والسمات الشخصية والموضوعية والتقديرات الفكرية لأهمية المتغيرات الاجتماعية في مواجهة الغلو والتطرف الفكري لدى طلبة الجامعة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء متابعة الجميع من أعضاء هيئة التدريس لكل ما هو جديد في مجال البحث العلمي والتأثيرات المختلفة للعديد من المتغيرات الحديثة على مختلف

النواحي الاجتماعية والشخصية للفرد، ولا سيما الدور التأثير الإيجابي المحتمل لمتغير رأس المال الاجتماعي على الجوانب الفكرية من شخصية الفرد، أضيف إلى ذلك أن العدالة الاجتماعية التي وفرتها النهضة الثقافية والاجتماعية التي تشهدها المملكة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الفترة الحالية جعلت الجميع مثلما يتعرضون لنفس التهديدات ويواجهون نفس التحديات الفكرية أيضاً يلقون نفس الرعاية والاهتمام؛ وبالتالي فمنطقياً أن تكون أساليب مواجهة تلك التحديات والتغلب على تلك التهديدات ذات نفس الفعالية لدى الجميع من الذكور والإناث.

(ب) الفروق وفق الرتبة العلمية:

جدول (٦) يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه بين استجابات عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

| المتغيرات                                                | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف     | مستوى الدلالة | الدلالة |
|----------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------------|----------------|-------|---------------|---------|
| دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري | بين المجموعات  | ١٢٤٧,٤٥٥       | ٣           | ٤١٥,٨١٨        | *٣,٣٢ | ٠,٠٢          | دال     |
|                                                          | داخل المجموعات | ٤٧٠,٩٧,٦٩٢     | ٣٧٦         | ١٢٥,٢٦٠        |       |               |         |
|                                                          | المجموع        | ٤٨٣٤٥,١٤٧      | ٣٧٩         |                |       |               |         |

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفقاً لمتغير (الرتبة العلمية).

ولتحديد اتجاه الفروق وللمعرفة الفروق ستكون لصالح أي فئة تم إجراء اختبار المقارنات

البعديّة (Post Hock- LSD).



جدول (٧) يوضح نتائج اختبار (Post Hock- LSD)

| المتغيرات   | المتوسط | معيد/ محاضر | أستاذ مساعد | أستاذ مشارك | أستاذ دكتور |
|-------------|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| معيد/ محاضر | ٦٩,٨٢   | .           | ٠,٢٩١-      | ٢,٤٨٨       | ٢,٤٧٩-      |
| أستاذ مساعد | ٧٠,١١   |             | -           | ٢,٧٨٠       | ٢,١٨٨-      |
| أستاذ مشارك | ٦٧,٣٣   |             |             | -           | ٤,٩٦٨*      |
| أستاذ دكتور | ٧٢,٣٠   |             |             |             | -           |

(\*) دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٧) سيتضح وجود فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير (الرتبة العلمية) لصالح رتبة (أستاذ دكتور)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة يرون بدرجة أكبر من غيرهم أن لرأس المال الاجتماعي للجامعات دور في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تراكم الخبرات العلمية والحياتية لدى الأعضاء برتبة أستاذ، فكثر الاطلاع والمعرفة والمعلومات وإجراء العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وحضور العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات العلمية كون لديهم حصيلة علمية ومعرفية حول مختلف المتغيرات النفسية والاجتماعية وتأثيرها المحتمل على التوجهات الفكرية والسلوكية لدى طلبة الجامعة على وجه التحديد، كما مكنتهم هذه الخبرات من التعرف على التأثير الكمي والكيفي لمتغير رأس المال الاجتماعي على الشخصية الإنسانية.

أيضاً يمكننا القول إن الخبرات الحياتية وكثرة المواقف والأحداث التي مر بها أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ وتعاملهم مع مختلف المشكلات والتحديات التي واجهتهم أثناء عملهم وكذلك المشكلات والتحديات التي مر بها طلابهم أثناء حياتهم الجامعية قد كونت لديهم رؤية أوضح وأعمق حول الدور الذي يمكن أن يؤديه رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لديهم، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تضيفه سنوات العمل داخل المؤسسة الجامعة على شخصية الأعضاء من حكمة وهدوء ودراسة الأمور جيداً قبل إصدار الأحكام، كذلك تمتعهم بالشمولية في التقييم وإلمامهم بكافة الجوانب ذات التأثير قبل اتخاذ القرار، وهو ما يكسبهم رؤية أعمق وتفهم موضوعي لسلوكيات وتوجهات طلبة الجامعة والعوامل والمتغيرات المؤثرة فيها،

فكلما زادت سنوات الخبرة تنامي الوعي وتمكن الفرد من إصدار أحكام واقعية وموضوعية في نفس الوقت.

(ج) الفروق وفق التخصص الأكاديمي:

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي

| المتغيرات                                                | العلوم الشرعية والإنسانية |       | العلوم التطبيقية |      | قيمة (ت)   | نوع الدلالة | لصالح                      |
|----------------------------------------------------------|---------------------------|-------|------------------|------|------------|-------------|----------------------------|
|                                                          | ع                         | م     | ع                | م    |            |             |                            |
| دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري | ٦٣,٤٧                     | ١٠,٢١ | ٧٨,٦٦            | ٥,١٤ | -<br>١٧,٣٥ | دال         | العلوم الطبيعية والتطبيقية |

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين عينة البحث حول دور رأس المال الاجتماعي للجامعات في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة جامعة الملك سعود وفق متغير التخصص الأكاديمي لصالح تخصص العلوم الطبيعية والتطبيقية وهو ما يعني أن الأساتذة من ذوي تخصص العلوم الطبيعية والتطبيقية يرون بدرجة أكبر من ذوي تخصص العلوم الإنسانية والشرعية أن لرأس المال الاجتماعي دور في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة تخصص العلوم الطبيعية والتطبيقية والتي تهتم بالتطبيق العملي والملاحظة الواقعية الدقيقة والبحث عن الحلول العملية للمشكلات وهو ما جعلهم أكثر تركيزاً على كيفية مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب الجامعي وأكثر المتغيرات ذات التأثير الإيجابي في هذا الاتجاه.

كذلك يمكننا القول إن اهتمام هذا الفرع من العلوم بالتطبيق الواقعي للنظريات العلمية ودراسة تأثيرها والفائدة المرجوة منها على الفرد والمجتمع جعلهم أكثر دعماً لنظرية رأس المال الاجتماعي ودوره في مواجهة العديد من المتغيرات السلبية ولا سيما التطرف الفكري لدى الشباب الجامعي، أيضاً يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء سيطرة الجانب العملي والواقعية على تفكير الأعضاء ذوي تخصص العلوم الطبيعية والتطبيقية وهو ما جعلهم يؤمنون أكثر من غيرهم



بأن كل مشكلة ولها الحلول المناسبة طالما أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث ارتكاز هذه الحلول على أسس نظرية وعلمية سليمة كما ثبت فعاليتها في مواجهة العديد من التحديات والمشكلات المشابهة؛ وبالتالي فإن ارتكاز متغير رأس المال الاجتماعي على أسس نظرية سليمة كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهميته في مواجهة الكثير من المتغيرات السلبية في الشخصية الإنسانية؛ مما جعل الأعضاء من ذوي تخصص العلوم الطبيعية والتطبيقية أكثر دعمًا له ولدوره في مواجهة التطرف الفكري لدى طلابهم.

- للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لآراء عينة البحث

جدول (٩) استجابات عينة البحث حول التحديات التي تحول دون قيام رأس المال الاجتماعي للجامعات بدوره في مواجهة التطرف الفكري

| الفقرات                                                                                                        | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|---------------|
| ضعف العلاقات الاجتماعية والتفاعل داخل الجامعة نتيجة لقلة توافر الأنشطة الطلابية الجامعية.                      | ٣,٥١    | ١,١٨              | متوسطة        |
| ضعف دور الجامعة في بناء علاقة تشاركية ذات نفع شامل مشارك فيه فريق العمل الجامعي-الطلبة-أولياء الأمور-المجتمع). | ٣,٦٧    | ١,١٧              | مرتفعة        |
| انفصال إدارة الجامعة عن البيئة الداخلية والخارجية للعمل.                                                       | ٢,٧٦    | ١,٣٥              | متوسطة        |
| تجاهل إدارة الجامعة لمشكلات الطلبة ومنها مشكلة الفكر الغير المعتدل.                                            | ٢,٣٣    | ١,٣٥              | منخفضة        |
| قلة وعي إدارة الجامعة بأهمية تنمية رأس المال الاجتماعي في مواجهة المشكلات الفكرية للطلبة.                      | ٢,٥٥    | ١,٤٥              | منخفضة        |
| جمود اللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.                                                             | ٣,٣٤    | ١,١٧              | متوسطة        |
| ضعف توافق الهيكل التنظيمي للجامعة مع متطلبات إدارة رأس المال الاجتماعي.                                        | ٣,٥٣    | ١,١٦              | مرتفعة        |
| اتسام المناخ العام للجامعة بالتعارض في وجهات النظر والتوجهات.                                                  | ٢,٤٨    | ١,٢٧              | منخفضة        |
| التحديات المتعلقة بإدارة الجامعة                                                                               | ٣,٠٢    | ١,٢٧              | متوسطة        |
| انتشار النزعة الفردية والانعزالية بين أعضاء هيئة التدريس.                                                      | ٣,٤٤    | ١,٣١              | مرتفعة        |
| تفشي السلبية واللامبالاة بين أعضاء هيئة التدريس.                                                               | ٣,٤٦    | ١,٣٣              | مرتفعة        |

| ال فقرات                                                                                                                                                                | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة الموافقة |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|-----------------|
| شيوخ أقطاط الشللية وتغليب المصالح الشخصية بين أعضاء هيئة التدريس.                                                                                                       | ٣,١٦    | ١,٢٢              | ٧ متوسطة        |
| سيادة أقطاط قيادية غير داعمة لبناء رأس المال الاجتماعي مثل: (التسلط/ فَرَقْ تُسَد) دون مراعاة الجوانب الإنسانية عند التعامل مع الطلبة أو العاملين في الجامعة.           | ٣,١٨    | ١,٢٢              | ٦ متوسطة        |
| تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام أكاديمية وإدارية؛ مما يؤدي إلى ضيق مساحة الوقت المتاح لهم للتطرق إلى المشكلات الاجتماعية للطلبة مثل التطرف الفكري.                  | ٤,٢٢    | ١,١٢              | ١ مرتفعة        |
| قلة إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات الصادرة من الجامعة.                                                                                                        | ٣,٤٧    | ١,١٤              | ٢ مرتفعة        |
| غياب الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتنمية رأس المال الاجتماعي؛ مما يسبب غياب الثقافة لديهم بأهمية تنميته.                                              | ٣,٤٧    | ١,٢٣              | ٣ مرتفعة        |
| التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس                                                                                                                                   | ٣,٤٨    | ١,٢٢              | ٢ مرتفعة        |
| كثرة المشكلات السلوكية غير الملائمة التي قد يمارسها الطلبة في الجامعة (السلوك غير المسؤول-التغيب عن الجامعة-انتهاك قواعد المحاضرة-إلقاء اللوم على الآخرين في المشكلات). | ٣,٤٣    | ١,٢٠              | ٤ مرتفعة        |
| وجود حالة نفسية لدى بعض الطلبة مثل: الخجل والرغبة والسلوك الانعزالي والخوف من التفاعل مع الآخرين؛ مما يؤثر على تواصلهم مع الزملاء ومشاركتهم في الأنشطة.                 | ٣,٤٤    | ١,١٦              | ٣ مرتفعة        |
| مواجهة الطلبة المتأخرين دراسياً أو الراسبين صعوبة في إعادة بناء شبكتهم الاجتماعية وتفاعلهم وثقتهم بالآخرين.                                                             | ٣,٤٨    | ١,١٨              | ٢ مرتفعة        |
| تكوين الطلبة لجماعات غير ملتزمة بمعايير المجتمع داخل الجامعة وقيامهم بأعمال شغب.                                                                                        | ٣,٣٤    | ١,٢١              | ٥ متوسطة        |
| كثرة أعداد الطلبة في بعض الكليات دون الاهتمام بتحقيق الروابط والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس.                                                                           | ٤,٠٣    | ١,١١              | ١ مرتفعة        |
| التحديات المتعلقة بالطلبة                                                                                                                                               | ٣,٥٤    | ١,١٧              | ١ مرتفعة        |
| ظهور تحديات العولمة والتغيرات العالمية الجديدة وتعدد الهويات.                                                                                                           | ٣,٤٨    | ١,٢٤              | ٢ مرتفعة        |
| ضعف البنية التحتية للمجتمع والقيود المتعلقة بالموارد البشرية وقيود التمويل البديلة.                                                                                     | ٣,٣٥    | ١,١١              | ٤ متوسطة        |
| قلة تفعيل اتفاقيات التعاون والشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع السعودي.                                                                                                | ٣,٣٧    | ١,١٢              | ٣ متوسطة        |
| ضعف الالتزام بالتشريعات والقوانين والأعراف الاجتماعية بالمجتمع السعودي.                                                                                                 | ٢,٨٤    | ١,٣٣              | ٥ متوسطة        |



| ال فقرات                                                                                                   | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة الموافقة |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------|-----------------|
| قصور معرفة أفراد المجتمع بأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه رأس المال الاجتماعي للجامعات في حل مشكلات الطلبة. | ٣,٨٣    | ١,٢٠              | مرتفعة          |
| التحديات المتعلقة بالمجتمع                                                                                 | ٣,٣٧    | ١,٢               | متوسطة          |
| المتوسط والانحراف المعياري العام                                                                           | ٣,٣٥    | ١,٢٢              | متوسطة          |

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لتلك التحديات تراوحت ما بين (٤,٢٢: ٢,٣٣)، فجاءت نسبة الموافقة على (التحديات المتعلقة بإدارة الجامعة) متوسطة في الترتيب الرابع، وجاءت العبارة (ضعف دور الجامعة في بناء علاقة تشاركية ذات نهج شامل مشارك فيه: فريق العمل الجامعي، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (تجاهل إدارة الجامعة لمشكلات الطلبة ومنها مشكلة الفكر الغير المعتدل) في المرتبة الأخيرة، وجاءت نسبة الموافقة على (التحديات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس) مرتفعة في الترتيب الثاني، وجاءت العبارة (تعدد مهام عضو هيئة التدريس بين مهام أكاديمية وإدارية؛ مما يؤدي إلى ضيق مساحة الوقت المتاح لهم للتطرق إلى المشكلات الاجتماعية للطلبة مثل التطرف الفكري) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (شيوع أنماط الشللية وتغليب المصالح الشخصية بين أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأخيرة، وجاءت نسبة الموافقة على (التحديات المتعلقة بالطلبة) مرتفعة، في الترتيب الأول، وجاءت العبارة (كثرة أعداد الطلبة في بعض الكليات دون الاهتمام بتحقيق الروابط والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (تكوين الطلبة لجماعات غير ملتزمة بمعايير المجتمع داخل الجامعة وقيامهم بأعمال شغب) في المرتبة الأخيرة، كما جاءت نسبة الموافقة على (التحديات المتعلقة بالمجتمع) متوسطة في الترتيب الثالث، وجاءت العبارة (قصور معرفة أفراد المجتمع بأهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه رأس المال الاجتماعي للجامعات في حل مشكلات الطلبة) في المرتبة الأولى، وجاءت عبارة (ضعف الالتزام بالتشريعات والقوانين والأعراف الاجتماعية بالمجتمع السعودي) في المرتبة الأخيرة.

وجاءت التحديات المتعلقة بالطلاب في المرتبة الأولى وهو ما يمكن تفسيره في ضوء طبيعة المرحلة العمرية لطلبة الجامعة، فهي مرحلة ذات طبيعة خاصة تكثر فيها الضغوط والصراعات

النفسية وتعدد بها الأزمات والمتناقضات التي تلقي بظلالها على التوجهات الفكرية والسلوكية هؤلاء الشباب، حيث ينتقل الشباب في هذه المرحلة من الاعتماد على الأسرة إلى الاعتماد على النفس ومحاولة إثبات الذات وتحمل المسؤولية مقبلين على الحياة ومنفتحين على ثقافة الآخر بشكل متسرع أحياناً وكلها عوامل ذات تأثير على توجهاتهم الفكرية وسلوكياتهم الاجتماعية، أضف إلى ذلك كثرة أعداد الطلاب بشكل عام وطلاب المرحلة الجامعية بشكل خاص في الوقت الذي تزداد فيه الأعباء الأكاديمية والإدارية على أعضاء هيئة التدريس وهو ما يحول دون قدرتهم على توفير الوقت الكافي واللازم للتواصل الإيجابي والفعال مع طلابهم لتصحيح مسارهم الاجتماعي والأكاديمي.

وجاءت التحديات المتعلقة بإدارة الجامعة في المرتبة الأخيرة وما يمكن تفسيره في ضوء التطور والنهضة العلمية التي تعيشها جامعات المملكة العربية السعودية حالياً في ضوء رؤية طموحة - رؤية ٢٠٣٠ - تسعى للاهتمام بكافة مؤسسات المجتمع ولا سيما الجامعية منها، كذلك حرص القيادات الجامعية على توفير الاهتمام الكافي لطلابها على كافة المستويات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والتعامل مع كافة المشكلات التي تواجه الطلاب، كذلك وعي القيادات الجامعية بأهمية العديد من المتغيرات وتأثيرها الإيجابي على طلابها ولا سيما رأس المال الاجتماعي القائم على توافر شبكة علاقات اجتماعية جيدة بين جميع منسوبي الجامعة والتواصل الفعال بين طلاب الجامعة من ناحية وأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية من ناحية أخرى في ظل مناخ جامعي يهدف إلى جودة الحياة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلاب.

وعكست درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ "٣,٣٥" للمحور الثاني نسب موافقة (متوسطة)؛ وهو ما يعني أن هناك عدد من التحديات ذات التأثير السلبي على الدور الذي يمكن أن يلعبه رأس المال الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلابهم والتي يجب التصدي لها ومواجهتها بشكل إيجابي، وهذا يشير إلى قناعة أعضاء هيئة التدريس بأنه مازال هناك بعض التحديات التي تحول دون قيام رأس المال الاجتماعي بدوره في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء اثنين من العوامل المتصارعة، الأول ويتمثل في: جهود المملكة العربية السعودية بشكل عام ومؤسساتها الجامعية بشكل خاص في مواجهة التطرف الفكري لدى شبابها من خلال العديد من اللقاءات والندوات التوعوية والإرشادية الداعمة للفكر



الوسطي المعتدل والحريصة على تمسك أفراد المجتمع بشكل عام والشباب بشكل خاص بقيم وأخلاقيات وتقاليده المجتمعية السعودية الراسخة، كما يدعم هذا العامل قيام العديد من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية بدور مهم وفاعل في توعية طلابهم وإثارة عقولهم والتصدي لمحاولات التطرف الفكري إن وجدت، أما العامل الثاني فيتمثل في: محاولات الغزو الثقافي التي تتعرض لها المجتمعات العربية والإسلامية بشكل خاص مع الانفتاح الثقافي على مختلف المجتمعات الإنسانية خاصة مع إتقان الشباب لطرق التعامل مع وسائل ومنصات التواصل الاجتماعي؛ الأمر الذي قد يؤثر سلباً على هؤلاء الشباب ويغير من التوجهات الفكرية لهم وينحو بهم تجاه المغالاة والتطرف الفكري، ولعل تصارع هذين العاملين ومحاولة كل منهما التغلب على الآخر هو ما يفسر نسبة الموافقة المتوسطة لأعضاء هيئة التدريس على تلك التحديات.

واتفقت تلك النتيجة جزئياً مع دراسة كل من: (عمعوم ومحمد، ٢٠٢١؛ حولة والشوربجي، ٢٠١٤) والتي أشارت كل منها لوجود تحديات أمام رأس المال الاجتماعي في المؤسسات التعليمية، في حين اختلفت جزئياً مع دراسة (جلال وأحمد، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى نسبة موافقة كبيرة على وجود معوقات تحول دون توافر رأس المال الاجتماعي بالجامعات.

### التوصيات:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التعلم التعاوني في مجموعات غير متجانسة، لما له من دور في تعزيز رصيد رأس المال الاجتماعي.

استحداث مقرر خاص بالتطوع يتم تسجيل الطلبة فيه كمتطلب أساسي للتخرج، ويقوم الطلبة بتقديم أعمال تطوعية لزملائهم المستجدين خاصة والذين يحتاجون للمساعدة وللمجتمع الجامعي بشكل عام.

- تفعيل دور المرشد الاجتماعي في الجامعات، وتشجيع الطلبة على التواصل معه في حال شعورهم بالعزلة الاجتماعية أو مواجهة صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية، أو عدم القدرة على التكيف الاجتماعي في بيئة الجامعة؛ ليتسنى للمرشد الاجتماعي تشخيص المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

- تبني الجامعات برامج إرشادية لتعليم الأمن الفكري وتنمية وعي طلبة الجامعات بكيفية التعامل مع مشكلة التطرف الفكري؛ لكي تسهم في احترام الرأي الآخر وفي التعايش مع الآخرين وتحمل المسؤولية الاجتماعية؛ مما يكون له أكبر الأثر في مواجهة التطرف الفكري لدى الطلبة في الجامعات.

- إقامة ورش عمل وندوات وحلقات توعية مع القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة للتوعية بكيفية استغلال ما تملكه من رأس مال اجتماعي وتنميته في التعامل مع الطلبة بما يسهم في مواجهة التطرف الفكري والحد من البغض والانقسام والكراهية والعنف وذلك عبر استخدام الأساليب السليمة التي تغرس السلام والطمأنينة والأمن بالمجتمع.

- تدعيم الإعلام التربوي بالجامعات لتحقيق التواصل بين كافة الكليات من خلال قيام الجامعات بتوزيع نشرات بصفة دورية عن أهم إنجازاتها في كافة المجالات الجامعية، وأهم الأنشطة والفعاليات التي شاركت فيها، وأهم نتائجها.



## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم، حسني عبد العظيم.(٢٠٢٤). دور الأنشطة الطلابية في تنمية رأس المال الاجتماعي للشباب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة السلطان قابوس. المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسبوط، مج٣١، ع٦٩٣، ٩١-٧٤٢.
- ابوزيد، مروة محمد التهامي محمود.(٢٠٢٢). الاغتراب الاجتماعي لدى الشباب الجامعي: دراسة ميدانية لرأس المال الاجتماعي الافتراضي. مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، كلية الآداب، مج١٤، ع٣٢١٥، ١٦٧-٣١٦٧.
- أحمد، نبيل إبراهيم (٢٠١٤). نماذج ونظريات في خدمة الجماعة، ط٢. مكتبة زهراء الشرق.
- اسعاف، حمد.(٢٠١٥). رأس المال الاجتماعي: مقارنة تنموية. مجلة جامعة دمشق، مج٣١، ع١٣٩٤، ٣-١٦٢.
- آل عالية، بندر محمد عبدالله والعتيبي، بدر جويعد.(٢٠٢١). التعليم الجامعي ودوره في تنمية رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على المجتمع في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ع٧، ٥٥٥-٧.
- ١١٨
- بسطويس، نشوة سعد محمد.(٢٠٢٣). تفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية رأس المال الاجتماعي كمدخل لتحقيق متطلبات التعليم الريادي: دراسة حالة جامعة قناة السويس. مجلة تطوير الاداء الجامعي، جامعة المنصورة، مج٢٣، ع١٤، ٢٢٧-١٥١.
- جلال، شاذلي يونس وأحمد، محمود مصطفى.(٢٠٢١). آليات تعزيز ادارة رأس المال الاجتماعي بكلليات جامعة الازهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج١٥، ع٨٠٢٥٨، ٨٠-٣٣١.
- جيدوري، صابر.(٢٠١٥). دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، جامعة أسبوط، مج٣١، ع٢٠٨، ٢٤٧-٢٠٨.
- الحسناوي، حسنين علي عنون، الخالدي، نبيل عمران موسى.(٢٠٢٢). التطرف الفكري وأثره على هوية الشباب الجامعي. رؤية سوسيولوجية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، مج١٣، ع٥٠٣٧، ٥٠٨-٥٠٨.
- حمداوي، عمر وجابر، مليكة.(٢٠١٨). متطلبات بناء رأس المال الفكري والاجتماعي في المؤسسة الجامعية. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، ع٩٥، ٣٣-١٠٤.
- حولة، سهير محمد والشوربجي، هند سيد أحمد.(٢٠١٤). رأس المال الاجتماعي بالتعليم: مقوماته ومعوقاته- دراسة تحليلية. مجلة علوم التربية، مج٢، ع٥٠٨، ٣-٥٤٦.
- الختلان، انتصار سعود والأحمري، عبدالله عازب.(٢٠٢١). رأس المال الاجتماعي لدى المرأة السعودية: الآليات ومعوقات التكوين- دراسة ميدانية مطبقة على عينة من النساء في مدينة الرياض. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مج٥، ع٩٤، ٤١-٦٨.
- خضير، وهج عباس.(٢٠٢٤). مكافحة التطرف الفكري المؤدي الى الارهاب. مجلة الدراسات المستدامة، مج٦، ع٣٤، ١٤٣٩-١٤٦١.

- الداوي، علي محمد محمد.(٢٠٢١). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الأمن الاجتماعي في المجتمع الريفي. المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط، مج ٢٦، ١١٧٤-٧٩، ١٤٦-١٤٧.
- الدوسري، عيسى وحراشة، أحمد.(٢٠٢١). التطرف الفكري من وجهة نظر طلبة جامعة الامير سطاتم بن عبدالعزيز وسبل التغلب عليه. مجلة الجامعة الاسلامية التربوية النفسية، مج ٢٩، ٤٩٤-١٠١٧.
- ربيعان، سعود والزيون، محمد سليم.(٢٠١٨). دور جامعة حائل في وقاية الشباب من مظاهر التطرف الفكري. دراسات العلوم التربوية، مج ٤٥، ٤٤، ملحق ١٣٠، ٣-١٥٠.
- الرشيد، محمد نايف عوض.(٢٠١٧). دور الإعلام الجديد في التحريض على التطرف الفكري لدى الشباب، دراسة ميدانية على طلاب وطالبات جامعة حائل (رسالة ماجستير). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الزغل، علاء علي.(٢٠٢١). قياس رأس المال الاجتماعي كمحددات لآليات التخطيط لتنميته بالمجتمع الكويتي. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، مج ٥٥، ٧٥٩٤-٣، ٨٠٠.
- الزناقي، منى محمد.(٢٠٢٣). ادارة الشباب الجامعي لوقت الفراغ وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف الفكري. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، مج ١١، ١٦٣٤-٣٨، ٢٣١-٢٣٢.
- السالم، فاطمة.(٢٠٢٢). مواقع التواصل الاجتماعي والتطرف الفكري "دراسة على عينة من طلبة جامعة الكويت". المجلة المصرية لبحوث الاعلام، ٦١١٤-٧٩، ٦٤٣-٦٤٤.
- شعبان، عبدالحسين.(٢٠١٧). التطرف والارهاب-اشكاليات نظرية وتحديات عملية (مع اشارة خاصة الى العراق). وحدة الدراسات المستقبلية، مكتبة الاسكندرية
- الطيبار، فهد علي عبدالعزيز.(٢٠١٧)، رأس المال الاجتماعي السلبي وعلاقته بانتشار الجرائم الالكترونية بين الشباب في المجتمع السعودي، مجلة الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية-الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، ١٩١٤-١٣، ٢٢٩-٢٣٠.
- \_\_\_\_\_.(٢٠١٧ ب)، دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الامني للوقاية من التطرف الفكري، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، ١٧٣٤-١٧٣٥، ٢٠٨-٢٠٩.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبيسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٢٢). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ١١. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الجليل، منال رجب عبدالله.(٢٠١٧). دور استاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على الطالبة الجامعية: دراسة ميدانية على بعض كليات الدراسات الانسانية بتفهمنا الاشراف بالدقهلية. مجلة البحث العلمي في التربية، مج ١٨، ١٣١٤-١٥٤-١٥٥.
- عبدالعال، نجلاء عبد التواب عيسى.(٢٠١٨). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، مج ٣٣، ١٣٨٤-٣٠٨، ٢٠٨-٢٠٩.
- علي، نصرة محمد.(٢٠١٧). قيم رأس المال الاجتماعي وتدعيم الأمن الاجتماعي للفتيات المعاقات حركيا: دراسة مطبقة على مركز تأهيل الفتيات المعوقات بمركز الفتح بأسيوط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أسيوط.



- عمري، عاشور احمد.(٢٠١٤). دور راس المال الاجتماعي في مواجهة الفقر والاستبعاد: رؤية لتحقيق التماسك المجتمعي. آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مركز تعليم الكبار، ع١١، ١٦-٣٠
- عموم، عبدالله ومحمد، أفرح.(٢٠٢١). راس المال الاجتماعي في المدارس الثانوية الواقع والتحديات (دراسة تحليلية). مجلة الدراسات المستدامة، مج٣، ع١٤١، ٣-١٧٣
- الغملاس، بدرية.(٢٠٢١). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في نشر التطرف والإرهاب. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع١٥٠، ١٩١-١٩٧.
- الفاضلي، بنعيسى.(٢٠٢٤). أصول التطرف ومظاهره في اليهودية والإسلام. دار الكتب العلمية.
- فرج، طريف شوقي محمد.(٢٠٢٤). مضادات التطرف الفكري: رؤية نفسية. مجلة علم النفس التطبيقي، مج٢، ع٢٤، ١٠-٨٤.
- كالهون، كريغ.(٢٠٢١). معجم العلوم الاجتماعية، ترجمة: معين رومية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- كدواني، شرين محمد.(٢٠١٨)، دور الفيس بوك في تشكيل راس المال الاجتماعي: دراسة تطبيقية. المجلة العربية لبحوث الاعلام والاتصال، ع١٨٠، ٢٣-١٩٩
- لين، خالد انور علي.(٢٠١٩). الفجوة النوعية لراس المال الاجتماعي بريف محافظة الشرقية. مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية، كلية الزراعة، مج١، ع٢١٥، ٤٧-٣٥
- محمد، ساملي وعلاقي، فاطمة.(٢٠١٩)، راس المال الاجتماعي وتعزيز التنمية المستدامة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مج٥، ملحق ٧٧، ٤-٨٨
- معيري، هشام، والجيلاني، حمدان.(٢٠١٧). راس المال الاجتماعي كقوة محركة للمنظمات. مجلة علوم الانسان والمجتمع، ج١، ع٦١، ٢٥-٨٤
- المغذوي، عادل.(٢٠٢٠). تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع٣٨١، ١-٤٥٤
- مكتب إدارة البيانات المفتوحة.(٢٠٢٣)، متاح في: <http://dmo.ksu.edu.sa>
- أبوالمجد، مها عبد الله.(٢٠٢١). توظيف رأس المال الاجتماعي في تعزيز مجالات العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية جامعة بنها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج١٥، ع١٠، ١٢٤-١٦٥.

### ترجمة المراجع العربية:

- Abbas, Mohamed Khalil, Noufal, Mohamed Bakr, Alabsi, Mohamed Mostafa, & Abu Awad, Ferial Mohamed. (2022). Introduction to research methods in education and psychology (11th ed.). Dat Al-Maseera for Publishing and Distribution.
- Abdel-Aal, Naglaa Abdel-Tawab Issa. (2018). Role of social capital in achieving competitive sustainability of universities: A study of the opinions of teaching members at Beni Suef University. *Journal of the Faculty of Education-Menoufia University*, 33(3), 138-208.
- Abdelgalil, Manal Ragab Abdullah. (2017). Role of university professors in building social capital and its effects on university students: A field study on some faculties of humanities in Tafahna Al-Ashraf, Dakahlia. *Journal of Scientific Research in Education*, 1(18), 131-154.
- Abulmajd, Maha Abdallah. (2021). Utilization of social capital in promoting voluntary work fields among the students of the Faculty of Education, Benha University. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(10), 124-165.
- Abu Zaid, Marwa Mohamed Eltohami Mahmoud. (2022). Social alienation among university youth: A field study of virtual social capital. *Journal of the Faculty of Arts-Fayoum University*, 1(14), 3167-3215.
- Ahmed, Nabil Ibrahim. (2014). Models and theories in group work (2nd ed.). Zahraa Al-Sharq Bookstore.
- Al-Alia, Bandar Mohamed Abdullah, & Al-Otaibi, Badr Jwaid. (2021). University education and its role in developing social capital and its impact on society in light of Saudi Vision 2030. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (7), 55-118.
- Al-Dawi, Ali Mohamed Mohamed. (2021). Role of social capital in achieving social security in rural communities. *Scientific Journal of the Faculty of Arts- Assiut University*, 26(79), 117-146.
- Al-Dosari, Issa, & Harahasheh, Ahmed. (2021). Intellectual extremism from the perspective of Prince Sattam bin Abdulaziz University students and ways to overcome it. *IUG Journal of Educational and Psychological Studies*, 1(29), 494-517.
- Al-Fadhly, Binaissi. (2024). Origins and manifestations of extremism in Judaism and Islam. *Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah*.
- Alghamlas, Badria. (2021). Impact of social media on the dissemination of intellectual extremism. *Journal of the Faculty of Education- Al-Azhar University*, (191), 150-197.
- Al-Hasnawi, Hasnain Ali Anoon, & Al-Khalidi, Nabil Omran Mousa. (2022). Intellectual extremism and its impact on the identity of university youth: A sociological perspective. *Larq Journal for Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 5(13), 508-537.
- Ali, Nasra Mohamed. (2017). Social capital values and enhancing social security for physically disabled girls: A study applied to the girls' rehabilitation center in al-Fath, Assiut (Unpublished master's thesis). Assiut University.
- Al-Khathlan, Intisar Saud, & Al-Ahrmari, Abdullha Azeb. (2021). Social capital among Saudi women: Mechanisms and challenges of formation- A field study on a sample of women in Riyadh. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(9), 41-68.



- Al-Mughadhawi, Adel. (2020). Activating the role of social media in combating intellectual extremism from the perspective of experts. *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences*, (1), 381-454.
- Al-Rashidi, Mohamed Nayez Awad. (2017). Role of new media in inciting intellectual extremism among youth: A field study on students at the University of Hail [unpublished master's thesis]. Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Salem, Fatima. (2022). Social media and intellectual extremism: A study on a sample of Kuwait University. *Egyptian Journal of Media Research*, (79), 611-643.
- Al-Tayyar, Fahd Ali. Abdulaziz. (2017a). Negative social capital and its relationship to the spread of cybercrimes among youth in Saudi society. *Journal of Humanities and Social Studies*, (13), 191-229.
- (2017b). Role of secondary school in enhancing security awareness to prevent intellectual extremism. *Journal of the Faculty of Education-Al-Azhar University*, (173), 153-208.
- Al-Zaghal, Alaa Ali. (2021). Measuring social capital as a determinant of planning mechanisms for its development in Kuwaiti society. *Journal of Social Work Studies*, 3(55), 759-800.
- Al-Zanati, Mona Mohamed. (2023). University youth's time management and its relationship to their attitude toward intellectual extremism. *Egyptian Journal for Specialized Studies*, 11(38), 163-231.
- Amom, Abdallah, & Mohamed, Afrah. (2021). Social capital in high schools: Reality and challenges (an analytical study). *Sustainable Studies*, 3(3), 141-173.
- Bastawisi, Nashwa Saad Mohamed. (2023). Activating the role of Egyptian universities in developing social capital as an approach to meeting the requirements of entrepreneurial education: A case study of Suez Canal University. *Journal of University Performance Development*, 1(23), 151-227.
- Calhoun, Craig. (2021). *Dictionary of the Social Sciences* (trans. Moaen Romia). Arab Center for Research and Policy Studies.
- Data Management Office. (2023). Retrieved from <http://dmo.ksu.edu.sa>.
- Farag, Taref Shawqi Mohamed. (2024). Counteracting intellectual extremism: A psychological perspective. *Journal of Applied Psychology*, 2(2), 10-84.
- Galal, Shazly Younes, & Ahmed, Mahmoud Mostafa. (2021). Mechanisms for enhancing social capital management in Al-Azhar University faculties from the perspective of teaching staff members. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 8(15), 258-331.
- Hamdaoui, Omar, & Jaber, Malika. (2018). Requirements for building intellectual and social capital in universities. *Researcher in Humanities and Social Sciences Journal*, (33), 95-104.
- Houla, Suheir Mohamed, & Al-Shorbagy, HEND Sayed Ahmed. (2014). Social capital in education: Components and obstacles- An analytical study. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 508-546.

- Ibrahim, Hosni Abdel-Azim. (2024). Role of student activities in developing social capital among university youth: A field study at Sultan Qaboos University. Scientific Journal of the Faculty of Arts-Assiut University, 31(91), 693–742.
- Isaf, Hamad. (2015). Social capital: A developmental approach. Damascus University Journal, 3(31), 139–162.
- Jidouri, Saber. (2015). Role of the College of Education, Taibah University, in promoting tolerance among students from their perspective. Journal of the Faculty of Education-Assiut University, 2(31), 208–247.
- Kedwany, Shereen Mohamed. (2018). Role of Facebook in shaping social capital: An applied study. Arab Journal for Media and Communication Research, (23), 180-199.
- Khudair, Wahaj Abbas. (2024). Combating intellectual extremism leading to terrorism. Sustainability Studies, 3(6), 1439-1461.
- Laban, Khaled Anwar Ali. (2019). Quality gab of social capital in Sharqia Governorate. Zagazig Journal of Agricultural Research, 1(47), 215-235.
- Moairi, Hesham, & Al-Jilani, Hemdan. (2017). Social capital as a driving force for organizations. Journal of Human and Society Sciences, 1(25), 61-84.
- Mohamed, Salmi, & Alaqi, Fatma. (2019). Social capital and promotion of sustainable development. Journal of Al-Hussein University, 5(4), 77.88.
- Omari, Ashour Ahmed. (2014). Role of social capital in combating poverty and exclusion: A vision for achieving social cohesion. New Horizons in Elderly Education, (16), 11-30.
- Rabian, Saud, & Al-Zayoun, Mohamed Saleeem. (2018). Role of the University of Hail in protecting youth from intellectual extremism. Dirasat: Educational Sciences, 4(45), 130-150.
- Shabban, Abdulhussien. (2017). Extremism and terrorism- Theoretical issues and practical challenges (with a special reference to Iraq). Bibliotheca Alexandria.

#### المراجع الأجنبية:

- Ali, J., & Raza, J. (2015). Combating terrorism through social capital building in Fata, Pakistan. Pakistan Journal of Criminology, 7(3), 73-83.
- Andreas, S. (2018). Effects of the decline in social capital on college graduates' soft skills. Industry and Higher Education, 32(1), 47-56.
- Chawla, M. (2015). Intellectual resistance to extremism in Pakistan: A historical discourse (25-04-15). South Asian Studies, 30(2), 117-124.
- Clarige, T. (2018). Functions of social capital—bonding, bridging, linking. Social Capital Research, 20, 1-7.
- Fox, A.R., & Wilson, E.G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. Teaching and Teacher Education, 47, 93-107.
- Helfstein, S. (2014). Social capital and terrorism. Defence and Peace Economics, 25(4), 363-380.
- Korobeynikova, L. (2015). Tolerance in the context of soft globalization. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 166, 626-630.



- Malook, S.(2018).Debunking the specter of terrorism: A social capital approach. *Journal of Philosophy*,38,77-92
- Mikiewicz,P.(2021).Social capital and education–An attempt to synthesize conceptualization arising from various theoretical origins. *Cogent Education*,8(1),1-15.
- Rehman,A.,&Behlol,M.G.(2022).Socio-cultural capital and community resilience: perception of university students about violent extremism in Pakistan.*Journal of Development Policy Research&Practice*,57-69.
- Ruiz, P., Martinez, R., &Rodrigo, J. (2010). Intra-organizational social capital in business organizations: A theoretical model with a focus on servant leadership as antecedent. *Roman Llull Journal of Applied Ethics*,1(1),43-59.
- Sirven, N. &, Debrand, T.(2011). Social capital and health of older Europeans: From reverse causality to health inequalities. *iRDES, Document de Travail*.
- Watkin, A.L.,&Conway, M.(2022).Building social capital to counter polarization and extremism?A comparative analysis of tech platforms' official blog posts. *First Monday*.



**تجارة السجاد من خلال المراسلات الواردة إلى  
التاجر عمر بن عبد الرحمن العمري خلال  
الفترة (١٣٤٥هـ/١٩٢٦م-١٣٥٤م/١٩٣٥م)**

**Carpet Trade in Light of Correspondence  
Sent to Merchant Omar bin Abdulrahman  
Al-Omari : A Historical Study**

إعداد

**د. نوير بنت مبارك العمري**  
دكتوراه في التاريخ الحديث والمعاصر

**Dr. Nawiar Mubarak Al-Amiri**  
PhD in Modern and Contemporary History

**Email: n.mobarrek@gmail.com**

**DOI:10.36046/2162-000-023-020**



تاريخ القبول: ٢٠٢٤/١٢/٠٧ م

تاريخ التقديم: ٢٠٢٤/١١/٠٩ م

## المستخلص

تتناول هذه الدراسة تجارة السِّجَاد من خلال المراسلات الواردة إلى التاجر عمر بن عبد الرحمن العمري، خلال الفترة (١٣٤٥هـ/١٩٢٦م-١٣٥٤م/١٩٣٥م)، وكانت جميع تلك الرسائل مُرسلة من تجار مُتعددين إلى التاجر العمري، الذي كان يدير تجارته في المدينة المنورة بعد انتقاله من عنيزة واستقراره فيها، كما وُجدت بعض الرسائل التي أُرسِلت إليه خلال رحلاته إلى البحرين، والكويت، والعراق، والهند، وشكّلت تلك الوثائق مادة تاريخية مهمة ساعدت على رسم صورة تقريبية عن البضائع المُتداولة بين التُّجَّار، ومن بينها السِّجَاد.

واشتملت الدراسة على عدة محاور، وهي: التعريف بالتاجر عمر بن عبد الرحمن العمري، ونشاطه التجاري تجارة السِّجَاد من خلال المراسلات، عبر التَّعرُّف على أبرز التُّجَّار الذين تعامل معهم في تجارة السِّجَاد، وأنواعه، وأسعارها، وطرق شحنها، والمشكلات التي تواجه شحنه.

واعتمدت الدراسة على الوثائق المنشورة في كتاب (صور من الحركة التجارية في مدينة عنيزة منتصف القرن الرابع عشر الهجري من خلال الوثائق المُرسلة إلى عمر بن عبد الرحمن بن محمد العمري)؛ لما تحويه تلك المراسلات من معلومات تاريخية مهمة تعطي صورة واضحة عن الأوضاع الاقتصادية، وحركة البيع والشراء المُتعلّقة بموضوع تجارة السِّجَاد.

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: تأكيد أهمية الوثائق المحلية المُتمثّلة بالمراسلات التجارية في تتبّع الحركة التجارية، والتَّعرُّف على أبرز السلع المُتبادلة بين التُّجَّار، ومن أهمها: المواد الغذائية، والأقمشة والسِّجَاد... وأوضحت الدراسة تعدد التُّجَّار الذين تعامل معهم التاجر العمري فيما يخصّ تجارة السِّجَاد، وتنوّع الأماكن التي كان يجلبه منها، وكشفت المراسلات حجم تجارة السِّجَاد من خلال الأسعار المتفاوتة، وأن هذه التجارة واجهت مشكلات سواء من سوء التخزين أو الشحن.

**الكلمات الدالة:** المدينة المنورة، عنيزة، عمر العمري، السِّجَاد، التجارة.

### Abstract

This study examines the carpet trade as reflected in correspondence sent to the merchant Omar bin Abdulrahman Al-Omari from 1345–1354 AH (1926–1935 AD). Various merchants addressed these letters to Al-Omari, who managed his trade in Medina following his relocation from Unaizah. Al-Omari also received correspondence during his travels to Bahrain, Kuwait, Iraq, and India. These documents provide significant historical insights and a detailed portrayal of goods exchanged among merchants, focusing on carpets.

The study includes several sections. It introduces merchant Omar bin Abdulrahman Al-Omari, his commercial activities, and his role in the carpet trade. It researches correspondence to identify the key merchants he collaborated with, the types of carpets referenced in the letters, their pricing, shipping methods, and challenges associated with carpet transport.

This research draws upon a primary source: Pictures of the Commercial Movement in Unaizah in the Mid-Fourteenth Century AH through Documents Sent to Omar bin Abdulrahman bin Muhammad Al-Omari. These documents contain valuable historical data, presenting a clear view of economic conditions, particularly those affecting the buying and selling activities tied to the carpet trade.

The study yields several conclusions, emphasizing the value of local archival sources, particularly commercial correspondence, in tracking trade activities and identifying primary goods exchanged among merchants. These goods notably include foodstuffs, fabrics, carpets, and other items. The findings highlight Al-Omari's extensive network within the carpet trade, the variety of carpet sources, the breadth of merchants with whom he conducted business, and the fluctuating prices within this trade sector. Additionally, the correspondence underscores obstacles such as inadequate storage and shipping issues that complicated the carpet trade.

**Keywords:** Medina, Unaizah, Omar Al-Omari, carpet trade, commerce.



## المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه المصطفى وبعد:

فقد حظيت الموضوعات المُتعلِّقة بالاقتصاد بعناية كثير من الدراسات الأكاديمية في مختلف جوانبها: الزراعية والتجارية والمالية والحرفية؛ ومع ذلك فإن تلك الدراسات لم تطفئ لهب عطش الباحثين، خاصة مع ظهور مصادر جديدة للكتابة التاريخية لتكون عوناً للمؤرخ في دراساته الاجتماعية والاقتصادية؛ مما يفتح آفاقاً جديدة في دراسة جانب مُغفل من التاريخ المحلي.

وخلال العصر الحديث شهدت المدينة المنورة ازدهاراً تجارياً وحراراً اقتصادياً؛ إذ تحوّلت إلى مركز تجاري لاستيراد مختلف أنواع البضائع؛ مما شجّع هجرة كثير من التُّجَّار النجديين واستقرارهم فيها، وفتح محال تجارية بها، ومن بينهم التاجر عمر العمري، أحد تجار عنيزة الذين انتقلوا إلى المدينة المنورة عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، وقد ترك مجموعة من الوثائق المهمة تضمّنت رسائل التُّجَّار الذين تعامل معهم، وتتميّز هذه الرسائل أنها مُرسلة من تجار متعددين، وحتوت معلومات اقتصادية مهمة عن طبيعة العلاقات الاقتصادية بين التُّجَّار، شملت: السلع وأسعارها، والعملات، فضلاً عما حوته من معلومات تاريخية مهمة. إلى جانب بعض الرسائل التي أرسلت إليه خلال رحلاته بين البحرين والكويت والعراق والهند، وشكّلت تلك الوثائق مادة تاريخية مهمة ساعدت على رسم صورة تقريبية عن الحركة التجارية، وقد جمعها حفيده في كتاب اسماء (صور من الحركة التجارية في مدينة عنيزة منتصف القرن الرابع عشر الهجري من خلال الوثائق المُرسلة إلى عمر بن عبد الرحمن بن محمد العمري) في خمسة أجزاء، صدرت الطبعة الأولى منه عام ١٤٣٦هـ.

وتركّز الدراسة الحالية على النشاط التجاري المُتعلّق بتجارة السِّجَاد عبر المُراسلات التجارية؛ لإبراز أهميتها، والتعرّف على أبرز التُّجَّار الذين تعامل معهم في تجارة السِّجَاد، وأنواعه، وطرق شحنه، وتحديدًا خلال الأعوام ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، الذي يُشير إلى بداية انتقاله واستقراره في المدينة المنورة حتى ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، الذي تُوفي فيه بها.

### وقد برزت أهمية الدراسة في:

من خلال استقراء المُراسلات ظهرت عدة موضوعات لم تحظَ بقدر كافٍ من الدراسة، منها موضوع الدراسة؛ لذا تأتي أهمية الدراسة في اعتمادها على المصادر الأولية لتسلط الضوء على

تجارة السِّجَّاد عبر المُراسلات التجارية المُرسَّلة إلى التاجر عمر العمري المستقر في المدينة المنورة، ويُشكِّل هذا الموضوع جزءاً مهماً من تاريخ المدينة الاقتصادي والاجتماعي؛ إذ توافرت فيها العديد من العوامل التي جذبت كثيراً من الأسر النجدية للهجرة والاستقرار بها، وتكوين بيوت تجارية بها في حقبة زمنية مهمة تمثلت في بداية حكم الملك عبد العزيز آل سعود.

### مُشكلة الدِّراسة:

تكمن مُشكلة الدِّراسة في ندرة المصادر والمراجع التي تناولت تجارة السِّجَّاد عبر الوثائق المحلية؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على تجارة السِّجَّاد عبر المُراسلات التجارية المُرسَّلة إلى التاجر عمر العمري، وتأتي الدراسة للإجابة عن عدَّة تساؤلات:

- من هو التاجر عمر بن عبد الرحمن العمري؟
- ما أبرز التُّجَّار الذين تعامل معهم التاجر العمري في تجارة السِّجَّاد؟
- ما أسعار السِّجَّاد في الأسواق في تلك الفترة؟
- ما الصعوبات التي واجهت شحن السِّجَّاد وإرساله؟

### أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعريف بالتاجر عمر بن عبد الرحمن العمري ونشاطه التجاري.
- رصد أبرز التُّجَّار الذين تعامل معهم في تجارة السِّجَّاد داخل المدينة المنورة أو خارجها.
- التعرف على أنواع السِّجَّاد التي كان عليها طلب في الأسواق التجارية، وأسعارها.
- التعرف على المشكلات التي واجهت شحن السِّجَّاد وإرساله.

### خُدود البَحْث:

- **الحدودُ الزَّمانية:** خلال الفترة الزمنية ١٣٤٥هـ/١٩٢٦م، التي تُشير إلى بداية انتقاله واستقراره في المدينة المنورة حتى ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م، وهو العام الذي توفي فيه بها.
- **الحدودُ المكانية:** تُشمل المدينة المنورة بوصفها المدينة التي استقر بها التاجر عمر العمري، إلى جانب غيرها من المدن الأخرى: القصيم، والكويت، والبحرين، والحجاز، والهند.



### الدّراسات السابقة:

لم يسبق -في حدود علم الباحثة- أن تناول أحد الباحثين موضوع الدراسة بدراسةٍ مُستقلّةٍ بشكل مباشر أو غير مباشر؛ لذا تُقدّم هذه الدراسة نظرة فاحصة إلى تجارة السّجّاد، عبر تحليل وثائق لم يُسلّط عليها الضوء من قبل.

### منهجية البحث:

بعد قراءة متأنية للمراسلات التجارية موضوع الدراسة، أُستخلص عدد كبير منها خاص بتجارة السّجّاد، ومن ثمّ بوبّتها الباحثة إلى عناوين، معتمدة على المنهج التاريخي الوصفي التحليلي، متبعة المنهج التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، حيث جمعت المعلومات من الوثائق المحلية المُتمثلة في: المراسلات التجارية المنشورة المُرسّلة إلى التاجر عمر العمري وتحليلها، وجمع المادة العلمية المُتعلّقة بموضوع الدراسة.

### خطة الدراسة:

فُسّمت الدراسة إلى: مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وجاء التقسيم كما يأتي:

المبحث الأول: التعريف بالتاجر عمر العمري ونشاطه التجاري:

- التعريف بعمر العمري وأسرته.
- نشاطه التجاري وانتقاله إلى المدينة المنورة.
- رحلاته التجارية.

المبحث الثاني: تجارة السّجّاد في مراسلات عمر العمري:

- أولاً: أبرز تجار السّجّاد الذين تعامل معهم التاجر العمري.
- ثانياً: أنواع السّجّاد الواردة في المراسلات وأسعارها.
- ثالثاً: شحن السّجّاد.
- رابعاً: المشكلات التي تواجه شحن السّجّاد.
- الخاتمة وأبرز نتائج الدراسة.
- قائمة المصادر والمراجع.
- الملاحق.

## المبحث الأول: التعريف بالتاجر عمر العمري وبنشاطه التجاري

## أ- التعريف بعمر العمري وبأسرته:

هو عمر بن عبد الرحمن بن محمد بن عمر الغُمري العدوي القرشي<sup>(١)</sup>، وُلد بمدينة عنيزة<sup>(٢)</sup> سنة ١٣٠٣هـ/١٨٨٥م<sup>(٣)</sup>، في الفترة التي واكبت نهاية الدولة السعودية الثانية قبلها ببضع سنوات. والأسرة العمرية أسرة عريقة تنتمي إلى الفاروق عمر بن الخطاب ؓ وتوزّعت في كثير من الأقطار، فسكنت فروعها مكة المكرمة ودمشق والموصل<sup>(٤)</sup>. والعائلة العمرية في القصيم فرع من العائلة العمرية في الموصل، فقد خرج حُجاج من الموصل فيهم عبد الله بن أمين بن خير الله العمري وأخوه نجيب، وفي طريق عودتهم إلى الموصل، أثر عبد الله -جد العمريين في القصيم- البقاء في القصيم، حيث سكن الشقة شمال بريدة، ومن الشقة انتقل بعض من ذريته إلى بريدة، ومنها إلى عنيزة والرس وغيرها من بلدان القصيم<sup>(٥)</sup>.

والعمريون في عنيزة هم أبناء جد واحد، وينتسبون إلى الشيخ محمد بن عمر بن مبارك بن عبد الله، الذي عُيّن قاضيًا للخبراء، ثم انتقل كثير من ولده إلى بريدة، ومن بريدة انتقل حفيده محمد إلى عنيزة، وسكن بها من ذرية الشيخ محمد ثلاثة هم: عبد الرحمن وحمد وعمر<sup>(٦)</sup>. أما عبد الرحمن (والد عمر) فلا يُعرف تاريخ ولادته بالتحديد، وتُقدّر بالنصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي<sup>(٧)</sup>، واشتغل بالتجارة بين عنيزة والكويت

(١) عمر بن عبد الله العمري: صور من الحركة التجارية في عنيزة منتصف القرن الرابع عشر من خلال الوثائق المرسلة إلى عمر بن عبد الرحمن بن محمد العمري - رحمه الله - ١٣٠٣-١٣٥٤هـ، (عنيزة: دار السلمان، ١٩٤٣هـ/٢٠١٥م)، ١٩/١.

(٢) عنيزة: تقع في منطقة القصيم على بعد (٢٠٠) ميل شمال غرب الرياض، وعلى بُعد (١٢) ميلاً جنوب بريدة، كانت من أكثر مدن القصيم سكاناً وأقواها تجارة، وتعتمد اعتماداً كبيراً على الزراعة. محمد بن ناصر العبودي، معجم بلاد القصيم، (الرياض: دار اليمامة، ط٢، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م)، ٣/١٦٣٨؛ ١٧٤٥.

(٣) العمري، صور، ١٩/١.

(٤) صالح بن سليمان العمري، علماء آل سليم وتلاميذهم وعلماء القصيم، (ط٣، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م)، ١/٢٣٤.

(٥) عمر بن عبد الله العمري، وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي، (ط١، ١٤٤٠هـ)، ص٣٩.

(٦) عمر بن عبد الله العمري، العمريون في عنيزة، كتاب غير منشورة، ص٧، ص١٠.



وبالبحرين، والهند، وأصبحت له صلات وثيقة مع التجار في المناطق المذكورة، فقد كان يتاجر بعدة بضائع، مثل: (التفق) نوع من البنادق<sup>(١)</sup>، كما تاجر بالعباءات وفرش الصوف، حيث يحملها من عنيزة إلى الكويت<sup>(٢)</sup>. وكان عبد الرحمن العمري يتاجر بالتمور، فيحملها من الأحساء ويبيعها في عنيزة<sup>(٣)</sup>، وغيرها من البضائع الأخرى.

وقد أنجب عبد الرحمن أربعة من الأبناء، وهم: محمد<sup>(٤)</sup>، وسليمان<sup>(٥)</sup>، وصالح<sup>(٦)</sup>، وعمر<sup>(٧)</sup>. وقد مارس عمر في بداية شبابه أعمالاً كثيرة، مثل غيره من بعض شباب عنيزة، حيث عمل في الغوص بالبحر، كما قام بعدة رحلات تجارية قبل استقراره في المدينة المنورة<sup>(٨)</sup>، وذكره الشيخ

(٧) محمد بن ناصر العبودي، معجم أسر عنيزة، (الرياض: دار الثلوثة، ط ١، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م)، ٣٠٥/١١.

(١) العمري، وثائق ودراسات، ص ٤٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٤٧-٤٩.

(٣) المصدر السابق، ص ٦٩.

(٤) محمد بن عبد الرحمن بن محمد العمري، لم يعمر طويلاً توفي سنة ١٣٠٨هـ/١٨٩١م في معركة المليداء، ولم يعقب. العمري، صور، ١٩/١.

(٥) الشيخ سليمان بن عبد الرحمن بن محمد العمري: وُلد بعنيزة في أواخر القرن الثالث عشر، نشأ في بيت علم وتقوى، درس على يد علماء عنيزة منهم: الشيخ صالح العثمان القاضي، ثم نزح إلى بريدة وقرأ على شيوخها منهم: الشيخ محمد بن عبد الله بن سليم، وابنيه الشيخ عبد الله وعمر بن سليم، وفي عام ١٣٣٧هـ/١٩١٩م عُيِّن إماماً لمسجد القاع وجلس للتدريس فيها، وكان يفتي ويكتب العقود والوثائق ويعقد الأنكحة. وفي سنة ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م عُيِّن قاضياً في المدينة المنورة وإماماً في المسجد النبوي الشريف ورئيساً للشؤون الدينية، وظل بها حتى ١٣٥٩هـ/١٩٤٠م، ثم انتقل لرئاسة محكمة حرملاء، ثم رئيساً لمحكمة الأحساء الكبرى واستمر بها حتى أُحيل للتقاعد. العمري: علماء آل سليم، ٢/٢٣٩-٢٤٠.

(٦) صالح بن عبد الرحمن بن محمد العمري: وُلد بعنيزة نهاية القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي، وجمع في تجارته بين الرحلات التجارية والبيع المباشر بديكانه في عنيزة، والإقراض، توفي في عنيزة سنة ١٣٦٦هـ/١٩٤٧م. العمري، وثائق ودراسات، ص ١٦٧؛ العمري، العمريون في عنيزة، ص ٢٢.

(٧) سيتم التعريف به مفصلاً في هذا المبحث.

(٨) العمري، صور، ٢١/١.

محمد العبودي في كتابه (معجم أسر عنيزة) في معرض حديثه عن أسرة العمري بقوله: "يفوق أقرانه بسعة تعامله التجاري، وقد خلف واثق تجارية عديدة" (١).

أما عن أسرته، فقد تزوج عمر العمري زوجته الأولى: السيدة نورة بنت محمد بن موسى الطاسان (٢) في عنيزة، وأنجبت ابنه: عبد الرحمن وعبد الله، وتوفيت سنة ١٣٣٧هـ/١٩٠٩م (٣)، وبعد استقراره في المدينة المنورة تزوج مرة ثانية سنة ١٣٤٨هـ/١٩٣٠م (٤) من السيدة سعدية الخريطلي، ولم ينجب منها ذرية (٥).

توفي في أوائل الخمسين من عمره بالمدينة سنة ١٣٥٤هـ/١٩٣٥م ودُفن في مقبرة البقيع (٦).

### نشاطه التجاري وانتقاله إلى المدينة المنورة:

ليست لدينا معلومات كافية عن بداية نشاطه التجاري في مدينة عنيزة؛ غير أن أقدم الوثائق تعود إلى سنة ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م، وتفيد أنه قام برحلة إلى الكويت بصحبة أخيه صالح، وهناك تعرّف على التجّار النجديين والكويتيين، وبعد استقراره كتب إلى أخيه سليمان بعنيزة في (٦ محرم ١٣٢٦هـ/٨ فبراير ١٩٠٨م) يخبره بوصوله إلى الكويت، ويتوجه أخيه صالح إلى البصرة للتجارة، أما عمر فقد بقي في الكويت برفقة إبراهيم بن عبد الرحمن السلمان (٧).

وعلى هذا الأساس كانت الكويت أولى محطاته التجارية، التي انطلق منها في العشرينيات من عمره، وأن بقاءه في الكويت -رغم أن المصادر أغفلت مدة مكوثه فيها- مكّنه من الاطلاع عن

(١) العبودي، معجم أسر عنيزة، ٣١٨/١١.

(٢) السيدة نورة بنت محمد بن موسى الطاسان: لم تذكر المصادر شيء عن حياتها، وعلى الأرجح إنها ولدت في عنيزة، كان والدها محمد من التجار المعروفين في عنيزة، وكان قريباً من المشايخ وطلبة العلم، توفي سنة ١٣٦٢هـ/١٩٤٣م. العبودي، معجم أسر عنيزة، ٣٦٤/٩.

(٣) عمر بن عبد الله العمري، وفيات مع سيرة الشيخ عبد الله بن عمر بن عبد الرحمن العمري - رحمه الله - (١٣٣٧-١٤٢٦هـ)، (مطابع المطايع، ط ١، ١٤٣١هـ/٢٠١١م)، ص ١٨.

(٤) العمري، صور، ٧١/٥.

(٥) إفادة من الأستاذ عمر بن عبد الله بن عمر العمري، حفيد صاحب الترجمة، تاريخ ١٥ ربيع الآخر ١٤٤٦هـ/ ١٨ أكتوبر ٢٠٢٤م.

(٦) المرجع نفسه.

(٧) العمري، صور، ٢١/١.



قرب على تجارها وحركة أسواقها، وربما استفاد من التُّجَّار النجديين المقيمين هناك الذين قابلهم، فقد كانت أولى زيارته لإبراهيم بن عبد الرحمن السلطان الذي بقي في رفقته، في حين توجّه أخوه صالح إلى البصرة.

#### انتقاله إلى المدينة المنورة:

لا يُعلم تحديداً متى بدأ عمر العمري نشاطه التجاري في المدينة المنورة، لكن المراسلات الواردة من التُّجَّار تُشير إلى أن بداية استقراره فيها كان عام ١٣٤٥هـ/١٩٢٧م، فأحدى الرسائل المُرسَلة من صالح عبدالله السويل من العمارة<sup>(١)</sup> بتاريخ (١٠ ذو القعدة ١٣٤٥هـ/١١ مايو ١٩٢٧م) كانت عن استجاره محلاً له في باب المصري<sup>(٢)</sup> بالمدينة المنورة<sup>(٣)</sup>، ويظهر كذلك أنه استأجر منزلاً من أسرة الفضل، وفي رسالة أخرى بعث بها إبراهيم بن عبد الله الفضل<sup>(٤)</sup> من بومبي<sup>(٥)</sup> في (٢٩ ربيع الآخر ١٣٤٧هـ/ ١٣ أكتوبر ١٩٢٨م) أخبره فيها باستئجار بيتهم في المدينة فكتب: "وذكرتم استئجار بيتنا، وعقدتم النية سكنى المدينة المنورة، فرنا يُحسن توفيقكم،

(١) العمارة: مركز محافظة ميسان على الطريق المعبد المعبدة الرئيسية بين بغداد شمالاً والبصرة جنوباً. يحيى شامي، موسوعة المدن العربية والإسلامية، (بيروت، دار الفكر العربي، ط١، ١٤١٢هـ/١٩٩٣م) ص ٧٨.

(٢) باب المصري: كان يعرف باب سوقية، يقع في الناحية الغربية من المدينة، ويطلق على ساحة منطقة باب المصري سوق الحبابية. مها سعيد البيزدي، عمران المدينة المنورة وخططها في النصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري/التاسع عشر الميلادي، (المدينة المنورة، كرسي الملك سلمان، ط١، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م)، ص ١٧٧.

(٣) العمري، صور، ٩٧/٢.

(٤) إبراهيم بن عبدالله الفضل: من أعيان مدينة عنيزة، كان له بيت تجاري في جدة وآخر في بومبي، ويعد أحد كبار التجار العرب في الهند وجدة، وكان مسؤولاً للمراسلات مع بيوت آل فضل في الهند والبحرين وعنيزة، والمدينة المنورة، وجدة، لبيع واستيراد المواد الغذائية. مقبول يونس الزيلعي، أسر عنيزة في مكة المكرمة وجدة وأدواها السياسية والاقتصادية (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م، ص ٨٤.

(٥) بومبي: عاصمة ولاية مهاراشا في غرب الهند وتعد الميناء الأول والعاصمة التجارية، ويطلق عليها بوابة الهند الغربية. يحيى شامي، موسوعة المدن، ص ٣٥١.

ويُذكرُكم لما فيه الخير والصالح"<sup>(١)</sup>. وهاتان الرسالتان تُشيران إلى بداية استقرار التاجر العمري بالمدينة.

كما بيّنت الرسائل أسعار استجار المنازل، ففي رسالة بعث بها التاجر محمد العبد الرحمن الفضل<sup>(٢)</sup> بجدة في ٢ ربيع الأول ١٣٤٩هـ/ ٢٧ يوليو ١٩٣٠م، يُخبره أن إيجار البيت وصل (٢٥) جنيهاً<sup>(٣)</sup>. كما توضّح تلك الرسالة أسعار إيجارات البيوت بالمدينة تلك الفترة، والملفت للنظر أنه في بداية استقراره بالمدينة لم يشترِ منزلاً، ويُحتمل أنه أراد تجريب حظه بالتجارة فيها، وإذا ما استقرّ اشترى له منزلاً بها، كما كان لفهم التّجّار للظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الذي يعيشون به دور مهم في نجاحهم التجاري، وليس معنى ذلك أنهم لم يجدوا صعوبات في بداية نشاطهم التجاري.

ويمكن التساؤل عن السبب الذي دعا عمر العمري للانتقال من عنيزة إلى المدينة المنورة، ويظهر من المصادر أنه حين فكّر بالانتقال إليها أراد أن يُجرب حظه في تجارة السّجّاد، حيث يذكر حفيده عمر سبب انتقال جده إلى المدينة، ففي أثناء عودته من إحدى رحلاته التجارية من العراق جلب عدداً كبيراً من السّجّاد، ولما وصل إلى عنيزة فكّر أن يذهب بجزء من بضاعته إلى المدينة؛ للتعرّف على أسواقها فأعجبه السوق، فأرسل إلى أخيه صالح أن يبعث ببقية البضاعة<sup>(٤)</sup>. ويبدو أن تصريف هذه البضاعة المتواضعة قد حقّقت أرباحاً، حيث كانت أسواق

(١) العمري، صور، ٦٣/٢.

(٢) محمد بن عبد الرحمن الفضل: هاجر إلى الهند بين عامي (١٣٣٣هـ/١٩١٥م - ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م)، ثم عاد إلى الحجاز، وعمل مع والده في تجارة الأغذية، ثم أصبح عضواً في مجلس الشورى سنة ١٣٦١هـ/١٩٤٢م، وظلت عضويته تُجدد في سنوات متتالية، توفي سنة ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م. عبد الرحمن الشبيلي، أعلام بلا إعلام، (الرياض، ط١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م)، ٣١١/١.

(٣) المصدر السابق، ٢٢١/٣. الجنيه: يُقصد به الجنيه المجيدي أو الدينار العثماني، أو الليرة العثمانية، وإن لم يسمع تسمية هذه الليرة بدينار مجيدي. أنستاس الكرمل، النقود العربية والإسلامية وعلم النميات، (القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٩٨٧م)، ص ٢٢٤.

(٤) العمري، وقفات مع سيرة، ص ٢١.



المدينة تشهد إقبالاً كبيراً مقارنة بأسواق عنيزة، وقد اختلط بأهلها وأحبوه؛ وهو ما جعله يفكر في الاستقرار فيها بعد فترة قصيرة.

وقد تميّزت المدينة بعوامل جذب ومميّزات متنوّعة؛ جذبت كثيراً من الأسر للاستقرار بها، فهي تقع على خط التجارة منذ القدم، حيث كانت القوافل تسلك الطرق عبرها عند سيرها من اليمن إلى الشام، كما اشتهرت بالأسواق التجارية؛ مما شجّع على هجرة كثير من التجّار النجديين واستقرارهم بها<sup>(١)</sup>.

وبالرغم من استقراره في المدينة؛ فإنه لم يقطع صلته بمسقط رأسه عنيزة، حيث كان يشاركه هناك أخوه صالح، الذي افتتح محلاً فيها، وكان يتعامل مع تجار من عدة مدن، وكان يتردد عليها بين فترة وأخرى<sup>(٢)</sup>. ويظهر كذلك في بداية استقراره أنه لم يصحب أبناءه معه إلى المدينة، ويؤكد ذلك إحدى الرسائل التي بعثها إلى أخيه صالح سنة ١٣٤٧هـ/١٩٢٨م، يطلب منه ضرورة إلحاق أبنائه عبد الرحمن وعبد الله بمدرسة القرزعي<sup>(٣)</sup>.

أما بالنسبة للبضائع التي تاجر بها؛ فقد تنوّعت ويأتي في مقدّمها المواد الغذائية التي كانت تُصدّر وتستورد من عدة مناطق، والأقمشة والسجّاد وغير ذلك مما تتطلبه الأسواق آنذاك. وفي ضوء المراسلات الواردة يمكن معرفة أنواع البضائع مثل: الأقمشة التي يصدرها ويستوردها، وكان كل منها يحمل ماركات بحسب التسمية المحلية، ومنها: أبو جناح، ونجمة الصباح، وأبو تمساح، وأبو حربة<sup>(٤)</sup>، وخام أبو طربوش، وأبو ديك، وقماش أبو بقرة<sup>(٥)</sup>، وجاوة أم بنت، وقماش بنت

(١) ماجدة بنت عوض الله المطيري، أسرة الخريجي ودورها في تاريخ المدينة المنورة (١٣٤٤-١٤٠٢هـ/١٩٢٥-١٩٨١م)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة طيبة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م، ص ١٢-١٣.

(٢) العمري، صور، ٢٧/٤، ٣١.

(٣) العمري، وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي، ص ٣١١. مدرسة القرزعي: في سنة ١٣٤٠هـ/١٩٢١م افتتح الأستاذان صالح وعبد الرحمن القرزعي مدرسة في عنيزة، تعدّ أرقى من الكتاتيب يدرّسان فيها القرآن الكريم والحساب، والخط، وكانت أول مدرسة من نوعها اعتمدت على العلوم الحديثة، واستمرت هذه المدرسة حتى عام ١٣٥١هـ/١٩٣٢م. اللجنة الثقافية بالمكتبة النسائية، عنيزة مدينة الريادة، (١٤١٧هـ)، ص ٧-٨.

(٤) العمري، صور، ج ٤، ص ٥٩.

(٥) المصدر السابق ١٦١/٢.

الصباح<sup>(١)</sup>. كما أوردت المراسلات أنواع الأشمعة المستورد مثل: شماغ نصر الله<sup>(٢)</sup>، وخارق سعودي<sup>(٣)</sup>.

ومن هذه البضائع المطلوبة في الأسواق البشوت، خاصة التي حيكت في الكويت، فقد أشارت الرسائل - خاصة المُرْسَلَة من عبد الله العلي الوزان<sup>(٤)</sup> - إلى طلب العمري إرسال عدد من البشوت بأنواعها المختلفة: الوبر والخفيف والبزوني والخارجي، خياطة الكويت، والقياطين والمشال، وأنواع مختلفة من الملابس<sup>(٥)</sup>. ومن التُّجَّار الذين تاجروا في المشال: إبراهيم الفريح وإخوانه في مكة المكرمة، وقد جرت مراسلات بينه وبين التاجر العمري بخصوص إرسال عدد من المشال بواسطة البريد<sup>(٦)</sup>.

(١) المصدر السابق، ١٦٣/٤.

(٢) شماغ نصر الله: نسبة إلى أسرة النصر الله من سدير، التي استقرت في الكويت، حيث توجه أحمد عبد العزيز النصر الله إلى الهند في القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، وحصل على وكالة إنجليزية بالشماغ، الذي عُرف باسم شماغ النصر الله، وقام بالشراكة مع أخيه محمد، الذي ظلّ في الكويت يُصدّر منها الشماغ الإنجليزي إلى العراق وبقية بلدان الخليج العربي، وقد استمر تصديره بعد وفاة المؤسسين من مكاتب التجار الكويتيين المقيمين في الهند، وكان له شهرة واسعة؛ حتى إن الملك عبد العزيز كان يُوصي بهذا النوع من الشماغ. حصة عوض الحربي، تاريخ العلاقات الكويتية الهندية الموسوعة الكاملة والمصورة ١٨٩٦-١٩٦٥ م، (ط ١، ٢٠١٧ م)، ص ٤٣٥-٤٣٦.

(٣) شماغ خارق: يتميز عن غيره بالسعة وحسن اللون، واستمر ذلك فيه لمدة طويلة، فكأنه خارق للعادة في صنع الأقمشة. محمد بن ناصر العبودي، معجم الملابس في المأثور الشعبي، ص ١٥٠.

(٤) عبد الله بن علي الوزان: يرجع نسب عائلة الوزان إلى أسرة بني تميم، وكان جد العائلة حسين أبا حسين وُلد في أشيقر من بلدان نجد، ثم انتقل أولاده إلى الزلفي، ومنها نزحوا إلى الزبير، ومنهم من ذهب إلى عنيزة وبريدة، وبعدها إلى الزبير والكويت، وسكنوا في الفحيحيل ثم انتقلوا إلى المرقاب. ويعدّ عبد الله العلي الوزان من رجالات الكويت، وكانت له أيام بيضاء في العمل الخيري والصلح بين الناس، وكان عضواً في المجلس البلدي سنة ١٩٤٠-١٩٤٢. فوزية صالح بن سيف، تاريخ نزوح العائلات الكويتية العريقة إلى الكويت ودورها في بناء الدولة منذ نشأة الكويت وحتى وقتنا الحاضر، (ط ٢، ٢٠١١ م)، ص ٥٠٤-٥٠٥.

(٥) عائشة عبد المحسن الروضان، "الكويت في وثائق العمري"، مجلة رسالة الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، العدد ٥٤، (١٤٣٧ هـ/ ٢٠١٦ م)، ص ٣٦.

(٦) العمري، صور، ٦٧/٥. رسالة من إبراهيم الفريح مكة المكرمة في ١١ شعبان ١٣٤٨ هـ/ ١١ يناير ١٩٣٠ م.



ومنهم التاجر إبراهيم بن حمد الصنيع<sup>(١)</sup> في جدة، الذي يبدو من المراسلات أنه كان مؤزّعاً للبضائع الواردة من البصرة. وفي إحدى الرسائل المؤرخة في (٥ رمضان ١٣٤٩هـ/٢٤ يناير ١٩٣١م) يخبره باستلام صندوق من الأقمشة واردة من الذكير، واستخراجه من الجمرك<sup>(٢)</sup>.

كما تكشف المراسلات أنه كان يُمارس تجارة المواد الغذائية، وتُعرف بتجارة الأرزاق، وتشمل: الأرز والسكر والقهوة والشاي وغيرها، وهي تجارة مربحة؛ لافتتقار أرض الجزيرة العربية لتلك المنتجات، حيث كانت تُستورد من شبه القارة الهندية<sup>(٣)</sup>. وكان للتاجر عمر العمري علاقات تجارية متنوعة مع عدد من تجار المواد الغذائية في الحجاز، مثل: محمد الصالح البسام، الذي افتتح محلاً في جدة لاستيراد المواد الغذائية وتصديرها<sup>(٤)</sup>، ومحمد بن عبد الرحمن الفضل في جدة<sup>(٥)</sup>. وفي المدينة المنورة تعامل مع التجارين: عبد العزيز بن عبد الله الخريجي، ومحمد بن عبد الكريم الخريجي<sup>(٦)</sup>، اللذين كانا يعملان في تجارة المواد الغذائية والأقمشة، ثم امتدت بعد ذلك إلى الاستيراد والتصدير والبيع بالجملة<sup>(٧)</sup>. ومنهم التاجر إبراهيم بن حمد الصنيع في جدة، وفي إحدى

(١) إبراهيم بن حمد الصنيع: اشتغل في التجارة في جدة، بدأ تجارته في بيع الكيوسين أمام الحرم، ثم تدرج في تجارة الأرزاق، كان يطلق عليه أهالي الحجاز شيخ النجديين بالحجاز. الزيلعي، أسر عنيزة، ص ٩٣-٩٤.

(٢) العمري، صور، ١٠٧/٥.

(٣) العمري، صور، ١٠٧/٥.

(٤) الزيلعي، أسر عنيزة، ص ٥٤.

(٥) إبراهيم المسلم، رجال من القصيم، (القاهرة، الدار الفنية للنشر) ١٩٩٥م، ٦٣/٤.

(٦) عبد العزيز بن محمد الخريجي، ومحمد بن عبد الكريم الخريجي: ينتسبان إلى أسرة الخريجي المعروفة بالثراء، وقد انتقل عدد من وجهاء الأسرة من عنيزة إلى المدينة المنورة، وفي عام ١٢٩٥هـ/١٢٧٨م، أسس عبد الكريم الخريجي محلاً تجارياً له بالمدينة المنورة، ثم انتقل العمل بعد ذلك إلى عبد العزيز بن عبد الله الخريجي (١٣٠٩-١٣٨٥هـ/١٨٩١-١٩٦٥م)، ومحمد بن عبد الكريم الخريجي (١٣١٢-١٤٠٢هـ/١٨٩٤-١٩٨٢م)، وكانت بداية تجارتهم في المواد الغذائية والأقمشة، وحظي آل الخريجي بثقة ولاية الأمر، فُعهد إليهم باستقبال ضيوف الدولة من الملوك والرؤساء والكبراء، وتوفي عبد العزيز سنة ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م، أما محمد فتوفي سنة ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م. عبد المجيد بن محمد الخريجي، وتبقى الأوراق، (المؤلف، طبعة خاصة)، ص ٣-٤.

(٧) الزيلعي، أسر عنيزة، ص ٩٠.

الرسائل المؤرخة بـ(٥ جمادى الأولى ١٣٤٩هـ/ ٢٨ سبتمبر ١٩٣٠م)؛ كتب إلى التاجر العمري يخبره عن أسعار المواد الغذائية: "الإفادة عن أسعار المواد الغذائية: السكر ٦٤-٦٥، الشاهي الأسود ١٥-١٩، الرز بكة من ٢٠-٢٢، الهورة (نوع من الرز) ١٤٠"<sup>(١)</sup>. كما كان بعض التجار يطلبون منه أنواعاً معينة من المنتجات الغذائية، فمثلاً في إحدى الرسائل المُرسلّة من سليمان وحمد الذكير<sup>(٢)</sup> في (٤ جمادى الآخرة ١٣٤٦هـ/ ٢٨ نوفمبر ١٩٢٧م) طلبا منه، إرسال تنكتين من العسل من نوع عسل شهيدة بواسطة العبرية<sup>(٣)</sup>، كما كان يستورد أنواعاً معينة من الشاهي مثل: شاهي أبي زهرة<sup>(٤)</sup>.

وباستعراض المُرسلات التجارية يتبيّن حجم التجارة وتنوّع البضائع المختلفة، التي شملت: الأقمشة والمواد الغذائية والسجّاد، ومما يدلّ على التقدّم التجاري الذي تمتّع به العمري اتخاذ علامة تجارية خاصة به (AAA) تميزه عن غيره من التجار، فقد جاء في إحدى الرسائل المُرسلّة من سليمان وحمد محمد الذكير في (١١ جمادى الأولى ١٣٤٧هـ/ ٢٥ أكتوبر ١٩٢٨م)، يذكر فيها بوضع علامته التجارية في البضائع المُرسلّة عليه<sup>(٥)</sup>.

وُطلّعنا المُرسلات التجارية المُرسلّة من التجار إلى التاجر العمري على حجم الأموال المستثمرة؛ إذ استخدم عدة وسائل لدفع الأموال وتحصيلها، وتعامل مع الشيكات التي تكون

(١) العمري، صور، ٩٧/٥.

(٢) سليمان وحمد بن محمد بن عبد الرحمن الذكير: وُلدا بمدينة عنيزة، ولم تُعرف سنة ولادتهما، وقد نشأ بها وتعلّما مبادئ القراءة والكتابة، وكانت لهما شهرة واسعة وتجارة رائجة في العراق، فقبل الحرب العالمية الأولى ١٩١٤م رحل سليمان إلى الزبير، وعمل عند محمد بن عبد العزيز الشمالي، وفيها استقر ونشط عمله، ثم انتقل إلى البصرة، وتوسّع في أعماله التجارية؛ وعلى إثر ذلك استدعى شقيقه حمداً للمعاونة في أعماله التجارية، وأصبحا من كبار مصدري الحبوب والتمور إلى خارج العراق، ومستوردي السكر والشاي والقهوة، وكان لهما مكتب لإدارة أعمالهما في سوق التجار بالعشار، ومنزل لاستقبال رجال الأعمال والضيوف وطلاب العلم والقادمين من بلاد نجد، وقد توفي سليمان سنة ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م بالبصرة ونُقل إلى الزبير ودُفن فيها، أما شقيقه حمد الذكير فتوفي سنة ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٠م، ونُقل إلى الزبير ودُفن فيها. العبودي، معجم أسر عنيزة، ١٩-٨/٦.

(٣) العمري، صور، ٩٣/١. العبرية: هم المسافرون على غير رواحلهم بأجرة. المصدر السابق، ٩٣/١.

(٤) المصدر السابق، ٢٠١/١.

(٥) العمري، صور، ٢٠١/١.



مصروفة باسمه أو اسم أحد التُّجَّار الذين تعامل معهم، ففي إحدى الرسائل التي بعث بها التاجر محمد العبد الرحمن الفضل، أن التاجر العمري كان يتعامل مع أحد البنوك المحلية، مؤرخة في (٤ محرم ١٣٤٨هـ/ قائلًا: "من خصوص الشيك<sup>(١)</sup> أبو ٥٠ جنيه، الذي مع الخريجي وصل، وبعناه على البنك"<sup>(٢)</sup>).

ويظهر من الوثائق أنه كان يعتمد على تجار الفضل كثيرًا في تحويلاته المالية، ففي إحدى الرسائل من التاجر إبراهيم بن عبد الله الفضل المقيم في بومبي بتاريخ (٢٨ جمادى الآخرة ١٣٤٦هـ/٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م)، يُشير إلى طلب التاجر العمري بتحويل (٣٠٠٠) ربية<sup>(٣)</sup> إلى التاجر يعقوب شعشوع<sup>(٤)</sup>، وفي رسالة أخرى مُرسلة منه في (٢٩ ربيع الآخر ١٣٤٧هـ/١٣ أكتوبر ١٩٢٨م)، يُخبره أنه حوّل إلى عبد الله العلي الوزان (٨٠٠) ربية، وإلى السويل في البصرة (١٤٠٠) ربية، وإلى إبراهيم وسليم الصالح الزامل (٢٥٠٠) ربية على حساب قيمة البسط والزّل<sup>(٥)</sup>.

وتُخبر إحدى الرسائل المُرسلة من صالح بن عبد الله السويل في العمارة بتاريخ (١٠ رجب ١٣٤٦هـ/٢٥ ديسمبر ١٩٢٧م) إلى التاجر العمري، الذي كان موجودًا بالبصرة؛ أنه مُطالب بدفع مبلغ (٤٥٨٢) ربية، والذي وصله (٤٠٢٠)، والمتبقي (٥٦٢) ربية، ويطلب تحويل باقي

(١) الشيك: أصل الكلمة عربي بلفظ الصك، وأخذه الفرنج من العربية بلفظ (شيك)، فأخذه العرب بهذه الصيغة الأجنبية، وتركوا اللفظ العربي الأصيل؛ لكون لفظ (الصك) صار مخصوصًا بما يعني الوثيقة أو الحجة المكتوبة. محمد بن ناصر العبودي، معجم التجارة والمال والفقر والغنى في المأثورات الشعبية، (الرياض: دار الفلوثية، ط١، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م)، ص ١٩٧.

(٢) العمري، صور، ١/١٨٩.

(٣) الرُبية: كانت هذه العملة سائدة في سائر مناطق الخليج والأحساء ووسط نجد، ووحدتها النحاسية تُسمّى بـ(البيزة)، والأقل منها يُعرف بـ(الآنة)، ومن المُتعارف عليه في نجد أن البيزتين يُطلق عليهما (تفليسة)، وقد انتشرت هذه العملة بين التجار الذين يتعاملون مع بلدان الخليج؛ لانتشارها هناك. حصة بنت جمعان الزهراني، الحياة الاجتماعية والاقتصادية في الدولة السعودية الثانية (١٢٤٠-١٣٠٩هـ/١٨٢٤-١٨٩١م) دار الملك عبد العزيز، (١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م)، ص ٧٠٥.

(٤) العمري، صور، ٤/١٠٧.

(٥) المصدر السابق، ٢/٦٣.

المبلغ عن طريق التُّجَّار الفضل أو الذكير<sup>(١)</sup>، وفي رسالة أخرى منه غير مؤرخة يخبره بوصول (٣٠٠٠) ربية<sup>(٢)</sup>، وفي رسالة أخرى وردت من التاجر إبراهيم بن عبد الله الفضل في يومي بتاريخ (١٢) صفر ١٣٤٨ هـ/ ٢٠ يوليو ١٩٢٩ م)، إلى التاجر العمري في المدينة يخبره بوصول (٢٧٠٠) ربية و(٥٠) جنيهاً<sup>(٣)</sup>.

وفي رسالة أخرى من سليمان وحمد الذكير في البصرة إلى التاجر العمري في المدينة، بتاريخ (٢٨) ربيع أول ١٣٤٩ هـ/ ٢٣ أغسطس ١٩٣٠)، يخبرانه بوصول حوالة مالية بمبلغ (١٢٠٠) ربية بواسطة البريد<sup>(٤)</sup>، وفي رسالة أخرى من التاجر صالح العبد الله البسام في يومي بتاريخ (١٦) صفر ١٣٥٢ هـ/ ٩ يوليو ١٩٣٣ م)، إلى التاجر العمري في المدينة؛ يخبره بوصول (١٠٠٠) ربية بواسطة البريد<sup>(٥)</sup>.

وكان للمراسلات التجارية التي تبادلها التُّجَّار مع العمري دور مهم في كتابة التاريخ المحلي؛ كونها من المصادر المهمة لرصد الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية بتلك الفترة، وكان مما حرص عليه التُّجَّار تحديد تاريخ وصول الرسالة من المُرسِل، وتحديد تاريخ الرسالة التي بين يديه؛ حذرًا من تقلب الأسعار، وحرص التُّجَّار في مراسلاتهم على تزويد التاجر العمري بأسعار السلع في مدينتهم<sup>(٦)</sup>.

ومع أن المراسلات التجارية غلب عليها الطابع الاقتصادي؛ لكنها قدّمت صورة عن العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين التُّجَّار؛ إذ لم تقتصر مراسلاتهم على الأمور التجارية فحسب، فقد حرصوا على تبادل التهنية بالعيد ورمضان والتهنية بالزواج وغيرها من المناسبات السعيدة<sup>(٧)</sup>.

(١) العمري، صور، ١١٧/٥.

(٢) المصدر السابق، ٨٥/٣.

(٣) المصدر السابق، ١٠١/٤.

(٤) المصدر السابق، ٩١/٥.

(٥) المصدر السابق، ١٩٩/٤.

(٦) المصدر السابق، ١٢/١.

(٧) المصدر السابق، ٤٩/٥. انظر على سبيل المثال الرسائل الخاصة في: ٧١/٥؛ ٧٣.



وتضمنت المراسلات التجارية المشاركة بالأحزان، ففي إحدى الرسائل تفاصيل صغيرة عن وفاة أحدهم أو مرضه، أو سفرهم إلى نواح أخرى، ففي الرسالة الموجهة من صالح العباد العسيمي بالطائف، المؤرخة ب(٥ ربيع ١٣٥٠هـ/٩ أغسطس ١٩٣١م)؛ يُعزّي بوفاة يوسف البراهيم كتب فيها: "والحقيقة أن وفاته مُصيبة على الجميع؛ ولكن هذه حال الدنيا ومصير كل حي، فإننا منه وأنا إليه راجعون، وخلف عليه شبابه بالجنة، وجبر مصيبة فاقديه، والسلام"<sup>(١)</sup>. ويتضح من الرسالة أنه توفي في فترة شبابه، كما يتبين طبيعة العلاقات التي تربط بين العائلات في المناطق المختلفة، ونلمس أيضاً من خلال المراسلات الجوانب الإنسانية، ففي رسالة بعث بها ابن صالح العبد الله السويل في (١٥ ربيع الآخر ١٣٤٧هـ/ ٢٩ سبتمبر ١٩٢٨م)، يخبر فيها العمري بمكوث والده في بغداد من شهرين لمرض أخيه عبد الله، الذي أجرى عملية بسبب ورم في صدره<sup>(٢)</sup>.

#### رحلاته التجارية:

تطلب عمله التجاري التردد على عدد من البلدان داخل الجزيرة العربية وخارجها، مثل: الهند والعراق والكويت والبحرين وغيرها، ومن خلال استقراء المراسلات التجارية المُرسلة يمكن الوقوف على بعض الرحلات، وهي:

في سنة ١٣٢٦هـ/١٩٠٨م قام برحلة إلى الكويت برفقة أخيه صالح، والواقع أن الرسالة لم تذكر المدة التي مكث فيها، ويبدو أنه مكث بها عدة أشهر ثم عاد إلى عنيزة، أما سفره إلى البحرين فلعل أولى رحلاته كانت سنة ١٣٤١هـ/١٩٢٢م، ونلمس أخبار هذه الرحلة من الرسالة التي أرسلها إلى أخيه صالح في عنيزة مؤرخة ب(٢ ربيع الآخر ١٣٤١هـ/١٩٢٢م)، يُخبره فيها بأخبار السوق والأسعار بأسواق البحرين، وامتناعه عن شراء بعض البضائع بسبب غلاء الأسعار، وبشراء طاقتين زري أزرق ب(٢٢٠) ربية، وإرسالهما إلى عنيزة عن طريق الكويت. ويبدو أن تجار عنيزة كانوا يعتمدون عليه في الحوالات المالية، ففي الرسالة الآتية أخبار عن إرسال حوالة بمبلغ (٢٠٠) جنيه من عبد الله العملي التميمي في بومبي لحساب محمد الحمد القرعاوي بعنيزة، وإرسال الحوالة عن طريق الكويت، كما يوضح وسيلة سفره إلى البحرين عن طريق مركب بنكورة، كما

(١) المصدر السابق، ٦١/٥.

(٢) العمري، صور من الحركة التجارية، ١٥٧/١.

جاء في عنوان الرسالة<sup>(١)</sup>. وقام برحلة أخرى إلى البحرين سنة ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، وهذه رسالة من عبد العزيز ومحمد الخريجي في المدينة المنورة إلى عمر العمري في البحرين بتاريخ (٢٩ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/٢٥ أكتوبر ١٩٢٧م)، يطلب منه تزويده بأخبار أسعار السلع، ويخبره بسفر محمد الخريجي إلى مصر<sup>(٢)</sup>.

وكانت العراق إحدى المخطات المهمة التي حرص الثُّجَّار على زيارتها في رحلاتهم التجارية؛ للتزوّد بالبضائع المتنوعة، ويبدو من خلال المُرَاسَلات أنه رحل إليها قبل استقراره في المدينة المنورة، فهناك رسائل أرسلت من الكويت من قبل التاجر صالح عبد العزيز السحيمي إلى العمري؛ تفيد أنه كان موجوداً في بغداد خلال الفترة (٢٨ ربيع أول ١٣٤٣هـ/٢٦ أكتوبر ١٩٢٤م)<sup>(٣)</sup>، حتى (١٣ جمادى الأولى ١٣٤٣هـ/٩ ديسمبر ١٩٢٤م)<sup>(٤)</sup>، حيث تلقي تلك الرسائل الضوء على أخبار الأسعار والتعاملات المالية، ويبدو أنه مكث في بغداد ثلاثة أشهر، ثم رحل إلى الكويت ففي إحدى الرسائل يذكر السحيمي: "صار معلوم نيتكم توجهون بهذا الشهر إذا انقضى لازمكم، وأن نيتكم توجهون لطريقنا"<sup>(٥)</sup>.

وبعد استقراره في المدينة المنورة، قام برحلة أخرى إلى العراق، وتلمس أخبار تلك الرحلة من المُرَاسَلات الواردة من سليمان وحمد الذكير خلال الفترة (٢١ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/٢٥ أكتوبر ١٩٢٧م)<sup>(٦)</sup>، وحتى (١٦ جمادى الآخرة ١٣٤٦هـ/١٠ ديسمبر ١٩٢٧م)<sup>(٧)</sup>. ونتيجة لطبيعة عمله التجاري؛ فقد كان كثير الأسفار والتنقل، يؤكد ذلك ما جاء في الرسالة الواردة من التاجر عبد العزيز ومحمد الخريجي من المدينة المنورة بتاريخ (٤ جمادى الآخرة ١٣٤٦هـ/٢٨ نوفمبر ١٩٣٧م)، وفيها: "ونحن ما قطعنا عنكم الكتب؛ ولكن ربما أهما تتعطل بالبوسطة (البريد)؛ لعدم

(١) العمري، وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي، ص ٣٦٩.

(٢) العمري، صور، ١٦١/٣.

(٣) المصدر السابق، ١١٩/٤.

(٤) المصدر السابق، ١١٧/٤.

(٥) المصدر السابق، ١١٧/٤.

(٦) المصدر السابق، ٧٧/١.

(٧) المصدر السابق، ٩٧/١.



معلومية إقامتك، وأنت - إن شاء الله - تلقط مشال و بر خفيف ومشالح دورق خفيف، وقطع زل خكرية طيبة الذي يتصرف بالدكان، ترى هذه التشكيلات أنفع من غيرها" (١). ويبدو أنه تنقل خلال تلك الأشهر بين بغداد والبصرة؛ إذ تُطلع المراسلات الواردة من قبل التاجر إبراهيم بن عبد الله الفضل من بومبي إلى التاجر العمري؛ أنه كان موجوداً في البصرة خلال الفترة (٢٥ ربيع الأول ١٣٤٦هـ/٢٢ سبتمبر ١٩٢٧م) (٢)، حتى (٢٨ جمادى الآخرة ١٣٤٦هـ/٢٣ ديسمبر ١٩٢٧م) (٣).

كما تُبين المراسلات أنه كان يتعامل كثيراً مع التاجر الكويتي عبد الله العلي الوزان، ويبدو أنه كان يعتمد عليه في إيصال أخبار رحلاته إلى أخيه صالح بعنيزة، ففي إحدى الرسائل التي بعثها عبد الله الوزان من الكويت إلى صالح العمري في عنيزة بتاريخ (٢٧ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/٢٣ أكتوبر ١٩٢٧م)، يبدأ رسالته بالتهنئة بقدوم مولود له، ويخبره بوصول أخيه عمر إلى البصرة قادماً من الهند، وأنه كان في نيته التوجه إلى الكويت؛ لكنه عدل عن ذلك وتوجه إلى عنيزة، ومما جاء فيها: "من طرف أخ الجميع عمر العبد الرحمن طب البصرة (٤) من الهند، وعرفنا قبل وصوله أنه يطبّ علينا، وبعد وصول المركب نطحناه وكأنه تغير فكره للبصرة، وقلنا: مصحوب السلامة، أوصانا على بعض الشغل الذي يوجب الطلعة طرفكم، والظاهر أنه يبني يظهر للوطن هالأيام" (٥).

كما رحل إلى الهند - تحديداً بومبي - أشهر المدن التجارية في المحيط الهندي، التي يقصدها التجّار النجديون وغيرهم، ويظهر من الوثائق أنه لم يمكث بها إلا قليلاً، وكانت تلك الرحلة قبل انتقاله إلى المدينة المنورة (٦)، ووردت أخبار تلك الرحلة في رسالة شخصية كتبها إلى أخيه صالح في عنيزة مؤرخة بـ (٤ ربيع الأول ١٣٤١هـ/١٩٢٢م)، يخبره بوصوله إلى بومبي، وتحتوي على

(١) العمري، صور، ٩١/١.

(٢) المصدر السابق، ١٠٥/٤.

(٣) المصدر السابق، ١٠٧/٤.

(٤) طب البصرة: يقصد وصل إليها.

(٥) يظهر للوطن الذهاب إلى عنيزة، العمري، وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي، ص ٣٤٩.

(٦) إبراهيم بن عبد الله المديش، النجديون في الهند، (الرياض، درا الثلوثية، ط ١، ١٤٤٠هـ)، ص ٤٣٢.

معلومات مهمة عن الحوالات المالية، وكتب أنه حوّل لعبد الله الخرب من صالح العبد الله البسام (٧٠) ربية<sup>(١)</sup>.

وقام برحلة أخرى إلى الهند سنة ١٣٤٦هـ/١٩٢٧م، وأخبار هذه الرحلة في الرسالة الواردة من عبد العزيز ومحمد الخريجي من المدينة المنورة إلى التاجر العمري في يومي بتاريخ (١٢ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ/٨ أكتوبر ١٩٢٧م)، وفيها يخبران العمري أن أسعار الملابس والسيّجّاد جيدة، وفي تلك الرسالة إشارة إلى استقرار الأسواق في المدينة<sup>(٢)</sup>. وتلك الرحلات التجارية في سن مبكرة أكسبته مهارة في التعامل التجاري، وهذا ما يلمس خلال العلاقات التجارية الواسعة مع مختلف التجّار بعد استقراره في المدينة.

### المبحث الثاني: تجارة السيّجّاد في رسائل عمر العمري:

يتناول هذا المبحث تجارة السيّجّاد بالتعرّف على أبرز التجّار الذين تعامل معهم في السجّاد، وأنواع السيّجّاد من خلال المراسلات وأسعارها، وطرق شحنها، والمشكلات التي تواجه شحنه.

#### أولاً: أبرز تجار السيّجّاد الذين تعامل معهم العمري:

من استقراء المراسلات التجارية يمكن الوقوف على بعض التجّار الذين تبادل معهم العمري مراسلات بخصوص تجارة السيّجّاد، حيث تبادل مراسلات مع عدد من تجار مدينة عنيزة منهم: منصور العبد الله الزامل خلال الفترة (١٠ ربيع الأول ١٣٤٩هـ/ ٤ أغسطس ١٩٣٠م)<sup>(٣)</sup>، وحتى ١٣ ربيع الآخر ١٣٥٣هـ/ ٢٥ يوليو ١٩٣٤م)<sup>(٤)</sup>. ففي إحدى الرسائل المؤرخة بـ(١ ربيع الأول ١٣٤٩هـ/ ٤ أغسطس ١٩٣٠م)، كتب إليه يستفسر عما إذا بيع السيّجّاد أم لا يقول، وفيها: "ولا أفدتونا من جهة الزولية بعثوا منها شيء أم لا ونرجوكم تلاحظون باقية .. تعرف السوق حالته

(١) العمري، وثائق ودراسات، ص ٣٧٣.

(٢) العمري، صور، ١٥٥/٣.

(٣) العمري، صور، ٣٥/٤.

(٤) المصدر السابق، ١٣٣/٣.



بصيف ولا بعدك لكن مما بالخاطر"<sup>(١)</sup>. وفي رسالة أخرى منه في تاريخ (٢٩ ربيع الأول ١٣٤٩هـ/ ٢٣ أغسطس ١٩٣٠م) يستفسر منه عن وصول السِّجَّاد، ويطلب منه إرسال النقود أما ذهب أفرنجي أو مجيدية<sup>(٢)</sup>، ويخبره بغلاء أسعار السِّجَّاد وعدم استقرار أثمان السلع، خاصة بعد نزول أسعار الذهب<sup>(٣)</sup>.

وفي (١٠ جمادى الآخرة ١٣٤٩هـ/ ١ نوفمبر ١٩٣٠م) كتب إليه: "الزولية عرفناكم أنكم تفردونه وتجارون السوق في بيعها.." <sup>(٤)</sup>. كما حرص التُّجَّار على استيراد السِّجَّاد من العمري؛ إذ كان الطلب عليه كثيراً، وأسعاره مستقرة؛ وهذا ما نلمسه من الرسالة المُرسَّلة من منصور الزامل في (١٣ ربيع ١٣٥٣/ ٢٥ يوليو ١٩٣٤م)، وفيه يطلب إرسال نوع جيد من السِّجَّاد، فالموجود بعنيزة من النوع الرديء<sup>(٥)</sup>.

ومن التُّجَّار الذين تعامل معهم في عنيزة: صالح العبد العزيز السحيمي<sup>(٦)</sup>، ففي (١٨ ذو الحجة ١٣٤٧هـ/ ٢٧ مايو ١٩٢٩م)، كتب إلى العمري يخبره بإرسال أربعة أطوال<sup>(٧)</sup>، داخل قطع السِّجَّاد<sup>(٨)</sup>. ويتضح من المُراسلات أنه كان يزود العمري بأسعار السِّجَّاد في عنيزة، كما في

(١) المصدر السابق، ٣٥/٤. السوق حالته بصيف المقصود بها العناية بالحفظ لأن الصيف شديد الحرارة، ويُخشى على الزولية التلف (إفادة من الأستاذ عمر العمري).

(٢) مجيدية: عملة عثمانية فضية، نسبة إلى السلطان عبد المجيد الثاني، ويساوي (٨٠٠) بارة: أي عشرين قرشاً تركياً صاعاً، أو أربعة شلنات. عبد الفتاح حسن أبو علي، النقود والموازين والمقاييس في سنجق الحسا في العهد العثماني ١٨٧١-١٩١٣م، (القاهرة: مطبعة نخضة مصر، نشر دار المريخ للنشر، الرياض، ط ١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م)، ص ١٢.

(٣) العمري، صور، ١٥/٤.

(٤) المصدر السابق، ١٥٣/٤.

(٥) المصدر السابق، ٦٣/١.

(٦) صالح بن عبدالعزيز السحيمي: أحد تجار عنيزة الذين اشتغلوا بالتجارة بين عنيزة والجبيل، توفي سنة ١٣٧٠هـ/١٩٥١م. العبودي، معجم أسر عنيزة، ٨٥/٧.

(٧) أطوال: مفردة طول ويُقصد به وضع السجاد بشكل طولي واسطواني، بخلاف طاقة القماش، التي تكون على غط مستطيل. العمري، صور، ٣٢/١.

(٨) المصدر السابق، ٤١/٤.

الرسالة المؤرخة ب(١٤ جمادى الأولى ١٣٥٠هـ / ٢٦ سبتمبر ١٩٣١م)<sup>(١)</sup>. ومنهم حسن عبد الله النعيم<sup>(٢)</sup>، وقد تبادل معه عدد من الرسائل التجارية خلال الفترة (١٥ جمادى الآخرة ١٣٤٧هـ / ٢٧ نوفمبر ١٩٢٨م)<sup>(٣)</sup>، حتى (١٨ شعبان ١٣٤٨هـ / ١٨ يناير ١٩٣٠م)<sup>(٤)</sup>، ومن بينها الرسالة المؤرخة ب(١٠ ذي القعدة ١٣٤٧هـ / ١٩ أبريل ١٩٢٩م)، وفيها كتب إلى العمري يخبره بوصول قطع من السِّجَّاد الكبيرة، ويطلب منه تزويده بأسعاره لإرساله<sup>(٥)</sup>. وفي رسالة أخرى في (٢٢ ذي القعدة ١٣٤٧هـ / ١ مايو ١٩٢٩م)، يُعيد الطلب على العمري بتزويده بالأسعار فكتب: "وتعرفونا بأقيام الزل بطرفكم، وعن أقيام الزولية الخكرية<sup>(٦)</sup>."

أما في الحجاز فتعامل مع عدد من التُّجَّار النجديين، الذين وجدوا في الأماكن المقدسة وميناء جدة أهمية إستراتيجية كبرى؛ لما يمثله هذا الميناء من أهمية اقتصادية في الاستيراد والتصدير<sup>(٧)</sup>، وقد اشتهرت أسرة الفضل حيث فتحت لها محلات تجارية بالحجاز لبيع الأقمشة التي تستوردها من الهند والبحرين<sup>(٨)</sup>، ومن التُّجَّار الذين تعامل معهم في مدينة جدة: محمد بن عبد الرحمن الفضل<sup>(٩)</sup>، الذي تبادل معه عدداً كبيراً من المُراسلات التجارية خلال الفترة (٣٠ ذي

(١) المصدر السابق، ١٢٩/٥.

(٢) حسن عبد الله النعيم: ولد في البلقاء حيث كان والده يعمل في التجارة فيها، ثم انتقل إلى عنيزة، ويعد من طلبة العلم الأثرياء، توفي سنة ١٣٧٥هـ / ١٩٥٦م. العبودي، معجم اسر عنيزة، ٢٦/١٧.

(٣) العمري، صور، ١٢٣/١.

(٤) المصدر السابق، ٦٩/٥.

(٥) المصدر السابق، ١٧٧/١.

(٦) المصدر السابق، ١٣٩/١. والخكرية: منسوجة من الصوف، وغالب صناعتها يدوية في بوادي العراق والشام وشمال الجزيرة العربية، وتصميمها يكون بشكل طولي، ويكون في أطرافها حواف مكثفة النسيج، وفي نهايتها الطويلة زوايد منسوجة للترزين تُسمَّى هذه الزوائد (زُبْتُ)، وبعضها يُسمَّى هذا النوع شاوية. (إفادة من الأستاذ عمر بن عبد الله العمري حفيد صاحب الترجمة، ٢٠٢٤/٨/٧م).

(٧) الزيلعي، أسر عنيزة، ص ٤٠.

(٨) إبراهيم المسلم، رجال من القصيم، ٦٣/٤.

(٩) المصدر السابق، ٦٣/٤.



الحجة ١٣٤٦هـ/١٩ يونيو ١٩٢٨م<sup>(١)</sup>، حتى (١٧ شوال ١٣٤٩هـ/ ٦ مارس ١٩٣١م)<sup>(٢)</sup>. وفي إحدى رسائله التجارية مؤرخة ب(٢١ رجب ١٣٤٧هـ/ ١٢ يناير ١٩٢٩م) كتب فيها: "وبطيه تجدون كشفًا بمصارف البقشتين<sup>(٣)</sup> الزولية مع صندوق حرير"<sup>(٤)</sup>.

ويظهر من المراسلات أن إرسال البضائع يتم أحيانًا عن طريق محلات الفضل بعد تخليصها من الجمارك، ففي إحدى الرسائل المُرسلّة من محمد الفضل مؤرخة في (١٨ ربيع الآخر ١٣٤٨هـ/ ٢٢ سبتمبر ١٩٢٩م)، جاء فيها: "من طرف فرق الزولية راجعناه، وإن شاء الله سنراجعه عند الجمرک ونفيدكم بعده"<sup>(٥)</sup>. وبعد استلامها حرص التُّجَّار على مراجعة فروق الأسعار، ففي إحدى الرسائل المُرسلّة من محمد الفضل مؤرخة في (٣ ربيع الأول ١٣٤٨هـ/ ١٠ يوليو ١٩٢٩م)، كتب فيها: "فرق الزولية الذي تذكرون ما عرفناه في المائة عشرين ولا هنا فرق، وإن كان الفرق عندكم محققًا في أي موقع وتاريخ القائمة التي تحررت لكم لأجل يمكننا مراجعته"<sup>(٦)</sup>. وفي رسالة أخرى مؤرخة ب(١٢ محرم ١٣٤٩هـ/ ٩ يونيو ١٩٣٠م) يخبره فيها بوصول السِّجَّاد مع كشف الحساب، ويطلب منه مراجعته<sup>(٧)</sup>.

ومن التُّجَّار الذين تعامل معهم في مكة المكرمة: إبراهيم بن عثمان الفريح، الذي عمل في تجارة الأقمشة والسِّجَّاد<sup>(٨)</sup>، وقد تبادل معه عددًا من المراسلات التجارية التي تخصّ في مجملها تجارة الأقمشة والسِّجَّاد، ويظهر منها أنه كان يعتمد على أسرة الخريجي في الحوالات المالية، ففي (٢٠ رجب ١٣٤٨هـ/ ٢١ ديسمبر ١٩٢٩م)، كتب إبراهيم الفريح إلى عمر العمري يخبره بإرسال

(١) العمري، صور، ١٩٧/٣.

(٢) المصدر السابق، ٦١/٣.

(٣) البقشة: لفافة من القماش تُحفظ بداخلها الأشياء، وهو أن تبسط قطعة قماش وتشد على ما فيها بشكل

دائري. العمري، دراسات، ص ٧٠.

(٤) المصدر السابق، ٢٠٧/٣.

(٥) المصدر السابق، ٧/٢.

(٦) المصدر السابق، ٢٠٣/١.

(٧) المصدر السابق، ٩٣/٢.

(٨) الزيلعي، أسر غنيّة، ص ٥٩.

قيمة السِّجَّاد إلى محمد وعبد الله الخريجي<sup>(١)</sup>، وفي رسالة مؤرخة بـ(٢٧ رجب ١٣٤٨هـ / ٢٨ ديسمبر ١٩٢٩م) أكّد فيها الرسالة السابقة وأخبره بإرسال قيمة السِّجَّاد لشريكه عبد الله الخريجي، كتب فيها: "هذا ومن طرف قيمة الزولية شركتكم أنتم والخريجي سلمنا الأخ عبد الله الخريجي سبعين جنيهاً"<sup>(٢)</sup>.

أما في العراق فاعتمد على التاجرین: سليمان وحمد المحمد الذکیر المقيمين بالبصرة، وتبادل معهما عددًا من المراسلات التجارية خلال الفترة (٢٨ ربيع الآخر ١٣٤٦هـ / ٢٥ أكتوبر ١٩٢٧م)<sup>(٣)</sup>، وحتى ٢٥ محرم ١٣٥١هـ / ٣٠ مايو ١٩٣٢م)<sup>(٤)</sup>، وكانا يجلبان ما يحتاج إليه من سجاد من العمارة، ففي (٨ ذي القعدة ١٣٤٦هـ / ٢٨ أبريل ١٩٢٨م)، بعث سليمان وأخيه حمد الذکیر بخبرانه أنهما أوصى له بمجموعة من السِّجَّاد من العمارة<sup>(٥)</sup>، ومنهم التاجر صالح العبد الله السويل، الذي يعدّ من كبار التُّجَّار النجديين الذين سكنوا في العمارة جنوب العراق، وتملّك عددًا من العقارات إلى جانب ممارسة العمل التجاري<sup>(٦)</sup>، وتبادل معه عددًا من الرسائل تتعلّق بتجارة السِّجَّاد خلال الفترة (١٠ ذي القعدة ١٣٤٥هـ / ١١ مايو ١٩٢٧م)<sup>(٧)</sup>، وحتى ١٤ شوال ١٣٤٨هـ / ١٤ مارس ١٩٣٠م)<sup>(٨)</sup>.

وكان من عادة التُّجَّار الكويتيين تزويد التُّجَّار - خاصة تجار نجد- بما يحتاجون إليه من بضائع مختلفة عن طريق الدفع المؤجل، وتعدّدت أنواع البضائع المُرسّلة من الكويت، ومن أهمها: البشوت والسِّجَّاد، وكان الزل يصل إلى الكويت من إيران وله أنواع وأسماء عديدة، مثل: العربي، والكاشاني، وعباسي، وشيرازي، وبخاري، وكرماني، وتبريزي، وشاوي، وأنواع أخرى تُسمّى بساطاً،

(١) العمري، صور، ٣١/٢.

(٢) المصدر السابق، ٣٥/٢.

(٣) المصدر السابق، ٧٧/١.

(٤) المصدر السابق، ١٥١/٥.

(٥) المصدر السابق، ١٠٣/١.

(٦) عبد اللطيف الشواف، عبد الكريم قاسم وعراقيون آخرون، (بيروت، دار الوراق، ط ١، ٢٠٠٤م)، ص ١٧٨.

(٧) العمري، صور، ٩٧/٢.

(٨) المصدر السابق، ٨٩/٣.



وسجادة، ومدة، ثم دخلت أصناف حديثة أجنبية إنجليزية وإيطالية وبلجيكية<sup>(١)</sup>. وفي الكويت تُشير المراسلات التجارية إلى قيام علاقات وطيدة بينه وبين تجار الكويت، ومنها العلاقة التي جمعتها بالتاجر عبد الله العلي الوزان، الذي تبادل معه عددًا من المراسلات التجارية خلال الفترة (١٢ ذي الحجة ١٣٤٧هـ/ ٢٤ مايو ١٩٢٩م)<sup>(٢)</sup>، وحتى (٢٥ ذي القعدة ١٣٥٢هـ/ ١١ مارس ١٩٣٢م)<sup>(٣)</sup>. ومنهم التاجر سليمان وأخوه صالح العلي اليحيى، اللذان كانا يزودانه بأخبار أسعار السجاد في الكويت<sup>(٤)</sup>.

وشكّلت البحرين مصدر جذب سكاني لأبناء الجزيرة العربية؛ لموقعها الجغرافي ووفرة المياه فيها، ووجود الأراضي الصالحة للزراعة، إلى جانب تجارة اللؤلؤ، ووجد بعضهم في إقامته بها ربحًا اقتصاديًا أكبر؛ لذلك فكثير منهم استقر فيها وأصبحوا يشكّلون جزءًا من التركيبة السكانية للبحرين<sup>(٥)</sup>، ومن التّجار الذين تعامل معهم هناك: التاجر إبراهيم وسليم الصالح الزامل، ويظهر من خلال الرسائل أنه كان يعتمد عليهما في تزويده بالسجاد، وقد جاء في رسالة مؤرخة بـ (٣٠ صفر ١٣٤٨هـ/ ٥ أغسطس ١٩٢٩م)، كتبها إلى التاجر العمري يخبرانه أنهما تبليغا طلبه (٤٠) سجادة و (٤٠) بساطًا، وتحويل حسابها إلى التاجر إبراهيم الفضل قائلين: "وما عرفتم كان معلومًا، لا سيما إفادتكم عن مطلوبكم من الزل أربعين قطعة زل، وأربعين قطعة بساط، والجميع يكون طيب حلت البركة، حالًا شكّلنا في مشترى ذلك وأخذنا البعض، والباقي - إن شاء الله- يتسهّل. وعن قيمة ذلك كان معلومًا نحول على الحاج المحروم إبراهيم العبد الله الفضل فيها لا

(١) حمد محمد السعيد، الموسوعة الكويتية المختصرة، (ط٣، د. م. د. ن، ١٩٩٣م)، ٦٩٤/٢.

(٢) المصدر السابق، ٣٩/٢.

(٣) المصدر السابق، ١٢٩/٣، ١٤٣، ١٤٥.

(٤) المصدر السابق، ١٣١/٣.

(٥) طلال الطريفي: العلاقات السعودية البحرينية في عهد الملك عبد العزيز (١٣١٩-١٣٧٣هـ/ ١٩٠٣-١٩٥٣م)،

(الرياض: دار الملك عبد العزيز، ١٤٣٠هـ)، ص ١٨٥.

بأس" <sup>(١)</sup>. وأكد في رسالة ثانية في (١٤ ربيع الآخر ١٣٤٨ هـ/ ١٩ سبتمبر ١٩٢٩ م) بتجهيز طلبية السجّاد، وتحويل القيمة على التاجر الفضل <sup>(٢)</sup>.

ومن التّجّار الذين تعامل معهم: عبد الرحمن الصالح السحيمي، الذي تبادل معه عددًا من المراسلات التجارية خلال تنقله بين البحرين والجبيل <sup>(٣)</sup>، وقد اعتمد عليه العمري في إرسال السجّاد من البحرين إلى محل أخيه صالح في عنيزة، كما يتضح بالرسالة المؤرخة في (٢٤ ربيع الآخر ١٣٤٧ هـ/ ٦ أكتوبر ١٩٢٨ م) <sup>(٤)</sup>.

وكانت الهند في نهاية القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر ملجأ آمنًا للتجارة مع بلدان الخليج والجزيرة العربية، وكانت المركز التجاري والاقتصادي، وبسبب قوة الهند البشرية الهائلة والمساحات الزراعية الضخمة، ووسائل المواصلات البحرية المتوافرة من الخليج والجزيرة وإليهما؛ فقد دفعت كل هذه الثغريات إلى هجرة بعض تجار الخليج العربي والجزيرة العربية إلى الهند واتخاذها مقرًا رئيسًا لممارسة تجارتهم المتنوعة في تصدير المواد الغذائية ومواد البناء والأقمشة وغيرها إلى بلدانهم، واستيراد اللؤلؤ وغيره من المنطقة للمتاجرة به في أسواق الهند الكبيرة <sup>(١)</sup>. وفي مدينة بومبي يوجد عدد من التّجّار المعتمدين في الهند، وتكوّنت في بعض الفترات جالية كبيرة أصبحت ذات نشاط مرموق ووجود دائم، ومن أبرز التّجّار الذين تعامل معهم العمري في الهند: إبراهيم بن عبد الله الفضل، الذي كان مسؤول المراسلات مع بيوت آل فضل في الهند والحجاز لبيع المواد الغذائية والألبسة واللؤلؤ واستيرادها <sup>(٥)</sup>. وقد رصدت الدراسة عددًا من المراسلات من إبراهيم بن عبد الله الفضل إلى عمر العمري خلال الفترة (٢٥ ربيع الأول ١٣٤٦ هـ/ ٢٢ سبتمبر ١٩٢٧ م) <sup>(٦)</sup>.

(١) العمري، صور، ١٦٥/٣.

(٢) المصدر السابق، ١٦٧/٣.

(٣) المصدر السابق، ١٥٩/١.

(٤) المصدر السابق، ١١٩/١.

(١) خالد البسام: النجدي الطيب سيرة التاجر والمتكفّل سليمان الحمد البسام ١٨٨٨م-١٩٤٩م، (بيروت: المؤسسة

العربية للدراسات والنشر، ط١، ٢٠٠٨م)، ص٤٩.

(٥) الزيلعي، أسر عنيزة، ص٨٤.

(٦) العمري، صور، ١٠٥/٤.



وحق ٢٧ ربيع الأول ١٣٤٩هـ / ٢٢ أغسطس ١٩٣٠م<sup>(١)</sup>.

### ثانياً: أنواع السِّجَاد الواردة في المُرَاسَلات وأسعارها:

تعددت أنواع السِّجَاد وأشكاله، وزخارفه وألوانه، وأنواع الخيوط المُستخدَمة فيه، كالصوف والحريز والقطن والكتان، وكلما زادت عقد السِّجَاد؛ زاد ثمنه، ومن أشهر أنواع السِّجَاد: السِّجَاد الإيراني، خاصة سجاد الصوف؛ لكثرة في بلاد فارس، حيث يتميز بنقوشه المتعددة الألوان، ومثانة خيوطه، واحتوائه على الزخارف النباتية والحيوانية، ومن أشهر البلدان التي يوجد فيها مصانع السِّجَاد: أصفهان وتبريز وشيراز<sup>(٢)</sup>، وقد ازدهرت صناعة السِّجَاد الإيراني في منتصف القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي؛ لرعاية سلاطين الدولة الصفوية لتلك الصناعة، واستمرت حتى منتصف القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، التي شهدت تشجيعاً من الأسرة القاجارية لتلك الصناعة، ونجاح التُّجَّار الإيرانيين في فتح أسواق خارجية للتصدير<sup>(٣)</sup>. ومن أنواع السِّجَاد: السِّجَاد التركي، وتُعدّ إسطنبول من المراكز الكبيرة لإنتاجه، ومدينتا (بورصة) و(عشاق)<sup>(٤)</sup>. كما تميّز العراق بإنتاج السِّجَاد البصري، وتعدّ مدن: الموصل وبغداد وأربيل والبصرة من الأسواق العامرة بالسجاد والبسط، وفيها تجارة رائجة للسجاد الإيراني<sup>(٥)</sup>.

ومن خلال المُرَاسَلات الواردة من التُّجَّار إلى العمري؛ يمكن التَّعرُّف على أنواع السِّجَاد، والمواصفات التي تندرج في الأسواق آنذاك، فهناك أنواع من السِّجَاد حرص التُّجَّار عليها، ومنها: السِّجَاد اللامي العراقي<sup>(٦)</sup>،

(١) المصدر السابق، ٩١/٤.

(٢) أرشيد يوسف أبو رشيد، الحضارة الإسلامية نظم علوم فنون، (الرياض: مكتبة العبيكان)، ص ٤٣٢.

(٣) إياد وحنان أبو شقراء، السجاد الشرقي: دراسة تاريخية وفنية وعلمية، (بيروت: دار الساقى، ط ١، ٢٠١٠م)، ص ٦٣-٦٤.

(٤) عبد العزيز حميد صالح، السجاد الشرقي وتطوره حتى أواخر القرن العشرين، ص ٤٩، ٥٣.

(٥) أبو شقراء، السجاد الشرقي، ص ٢٦١.

(٦) العمري، صور من الحركة التجارية، ١٠٩/٢، ١١٦، ١٢١/٣، ١٣١. اللامية: لها تسميات أخرى منها: (المدة المصلى)، وهي ذوات خميلة، واشتهرت نسبة إلى قبيلة بني لام، وتتميّز بالزخارف الجميلة، والحياسة الدقيقة، والخيوط المتينة، والأصباغ الثابتة، ويتراوح طول السجادة الواحدة من (٥-١٢ قدماً)، وتُستعمل فراشاً للجلوس والنوم عليه. كريم علجم كعبي، التراث الشعبي في ميسان، ١٩٨٧م، ص ١٦٩.

والسِّجَّاد التركي<sup>(١)</sup>، والخكرية<sup>(٢)</sup>.

أما من ناحية الأسعار، فقد تفاوتت أسعار السِّجَّاد بحسب النوع والحجم والطلب عليها في الأسواق، ومن خلال رصد الرسائل المُرسَّلة إلى العمري يمكن أخذ فكرة عن طبيعة الأسعار آنذاك، وهي متفاوتة حسب العرض والطلب، كما يُلاحظ حرص التَّجَّار على تزويد العمري بأسعار السِّجَّاد خلال رحلاتهم التجارية، حيث حرص التاجر صالح بن عبد الله السويل - المقيم في العمارة بالعراق - على تزويد العمري بأسعار السِّجَّاد في مراسلاته، ففي رسالة مؤرخة بـ(٢٧ ذي الحجة ١٣٤٦هـ / ١٥ يونيو ١٩٢٨م)؛ أخبر العمري بارتفاع أسعار الزل اللامية؛ لارتفاع أسعار الصوف تلك السنة<sup>(٣)</sup>. وفي رسالة أخرى منه في (١٥ ربيع الآخر ١٣٤٧هـ / ٢٩ سبتمبر ١٩٢٨م)؛ أخبره فيها العمري بإرسال السِّجَّاد، وأن أسعاره تتراوح بين (٥٠-٦٠-٨٠) ريالاً<sup>(٤)</sup>. وفي رسالة أخرى بـ(١٥ شعبان ١٣٤٨هـ / ١٥ يناير ١٩٣٠م)، كتب فيها: "والأسعار الزولية الطيب قليل الموجود من ٨٠-٦٥ رية"<sup>(٥)</sup>، وفي رسالة أخرى بـ(١٤ شوال ١٣٤٨هـ / ١٤ مارس ١٩٣٠م)؛ عاتب العمري؛ لعدم تزويده بالأسعار في رسالته الأخيرة، كتب فيها: "ويا أخي، ما وضحتوا لنا حالة السوق بطرفكم، ولا هي من عوايدكم، مكتوبكم يكون شافياً، نرجوكم تعرفونا

(١) العمري، صور، ٤٧/٢، ١١٣، ٧٥/٥.

(٢) المصدر السابق، ١٣٩/١. والخكرية: منسوجة من الصوف، وغالب صناعتها يدوية في بوادي العراق والشام وشمال الجزيرة العربية، وتصميمها يكون بشكل طولي، ويكون في أطرافها حواف مكثفة النسيج، وفي نهايتها الطويلة زوايد منسوجة للترزين تُسمَّى هذه الزوائد (زُبْتُ)، وبعضها يُسمَّى هذا النوع شاوية. (إفادة من الأستاذ عمر بن عبد الله العمري حفيد صاحب الترجمة، ٨/٧/٢٠٢٤م).

(٣) العمري، صور، ٨٧/٣.

(٤) المصدر السابق، ١٥٧/١. الريال: يُقصد به الريال الفرنسي: عملة نمساوية وهي عملة زعيمة النمسا ماريا تريزا التي ضُربت في عهدها سنة ١١٦٥هـ / ١٧٥١م، وكان أهل نجد يتعاملون بها، وهي أكثر النقود رواجاً عندهم يُسمونها بـ(الريال الفرنسي)، واستمر التعامل بها في نجد حتى عام ١٣٤٧هـ / ١٩٢٨م؛ إذ حل محلها الريال السعودي. محمد عبد الله السلطان: الأحوال السياسية في القصيم في عهد الدولة السعودية الثانية (١٢٣٨هـ - ١٣٠٩هـ / ١٨٢٣ - ١٨٩١م)، (د. م: المطابع الوطنية، ط ٢، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م)، ص ٣٦٠.

(٥) العمري، صور، ٩١/٣.



أحوال طرفكم، وبالخصوص الزولية الموجودة طرفكم أقيامها، كما أننا نعرفكم الأسعار بطرفنا،  
هالأيام موجودة الأقيام من ٦٠-٤٠ ربية طيبة، وما دون ٣٥-٢٥<sup>(١)</sup>.

كما حرص التاجر عبد الله العلي الوزان - المقيم في الكويت - على تزويد العمري بأسعار  
السِّجَّاد اللامي بين فترة وأخرى، ففي رسالة مؤرخة ب(٢٥ ربيع الأول ١٣٤٧هـ/ ١٠ سبتمبر  
١٩٢٨م) كتب أن سعرها يتراوح بين (١٠٠-٦٠) ليرة<sup>(٢)</sup>. وفي رسالة أخرى في (١٥ ذي  
الحجة ١٣٤٧هـ/ ٢٤ مايو ١٩٢٩م)؛ أخبره أن سعر السِّجَّاد اللامي يتراوح بين (١٠٠-٥٠)  
ليرة<sup>(٣)</sup>، وفي رسالة أخرى بعثها في (١٦ جمادى الأولى ١٣٤٨هـ/ ١٩ أكتوبر ١٩٢٩م) بيّن  
أسعار السِّجَّاد اللامية وأنه وصل من (٦٠-١٠٠) ليرة<sup>(٤)</sup>، وفي رسالة أخرى مُرسلة من التاجر  
الوزان مؤرخة في (٢٥ ربيع الأول ١٣٤٩هـ/ ٢٠ أغسطس ١٩٣٠م) كتب فيها: "المدة اللامية  
ماجودة، أقيام المدة ٣٠/٢٠ ربية الزولية ليرة ٥/٩ ٤٠/٧٠<sup>(٥)</sup>". وفي رسالة أخرى مُرسلة من  
التاجر الوزان في (٢٥ ذي القعدة ١٣٥٢هـ/ ١١ مارس ١٩٣٢م)، أشار فيها إلى أن قيمة  
السِّجَّاد اللامية وصلت من (٧٠٠-٦٠٠) ربية<sup>(٦)</sup>.

كما حرص على تزويده بأسعار السِّجَّاد التركي، ففي رسالة أخرى مُرسلة من الوزان في  
(٢٠ شوال ١٣٤٩هـ/ ٩ مارس ١٩٣١م) ذكر فيها أن قيمة السِّجَّاد التركي التي طولها (٥)  
أذرع؛ وصل من (٧٠-٧٥) ريالاً<sup>(٧)</sup>. وفي رسالة أخرى مُرسلة من الوزان في (٨ جمادى الآخرة  
١٣٥٠هـ/ ٢٠ أكتوبر ١٩٣٠م)؛ ذكر فيها أن قيمة السِّجَّاد التركي (٥) أذرع بلغت من (٥٠-

(١) العمري، صور، ٨٩/٣.

(٢) المصدر السابق، ١٠٩/٢. الليرة العثمانية: عملة ذهبية كانت تُعرف باسم عثملي، وتُستخدم على نطاق  
واسع؛ لقيمتها الذهبية، وكانت الدولة العثمانية حريصة على تعميم هذا النقد في جميع معاملاتها؛ لذلك لم تكن  
الضرائب تُجبي إلا منها. حصة الزهراني، الحياة الاجتماعية والاقتصادية في الدولة السعودية الثانية، ص ٧٠٣.

(٣) العمري، صور، ٣٩/٢.

(٤) المصدر السابق، ١١٦/٢.

(٥) المصدر السابق، ٤٥/٢.

(٦) المصدر السابق، ١٣١/٣.

(٧) المصدر السابق، ١١٣/٢.

٥٥) ربية<sup>(١)</sup>، وفي رسالة أخرى مُرسلة من الزان في (١ جمادى الأولى ١٣٥١هـ/ ١ سبتمبر ١٩٣٢م)؛ أخبره أن فيها "الزولية التركية طول ٥ أذرا ٦٠ ربية، وطول ٦ أذرع ٨٠ ربية، العباسية طول ٥-٦ ٤٠/٣٥ ربية"<sup>(٢)</sup>. وفي رسالة أخرى ب(٢٠ صفر ١٣٥١هـ/ ٢٤ يونيو ١٩٣٢م)؛ أخبره أن سعر السِّجَّاد التركي طول ٦ أذرع ٧٠ ربية، وطول ٥ أذرا ٦٠ ربية، وطول ٤ أذرع ٤٠-٥٠ ربية<sup>(٣)</sup>.

وكتب التاجر سليمان وصالح البحى في (٢٩ محرم ١٣٥٢هـ/ ٢٤ مايو ١٩٣٣م)، بياناً يوضحان أن سعر السِّجَّاد من (٥٠/٧٠) ربية<sup>(٤)</sup>، وكتب سليمان وصالح البحى في (٥ ربيع الأول ١٣٥٢هـ/ ٢٨ يوليو ١٩٣٣م) بياناً بأسعار السِّجَّاد في الكويت، جاء فيها: "من طرف أسعارنا خارجي وأشكاله ١٤/٢٥ ربية، الزل تركي طول ٣/٥ ٤٥/٥٥ ربية، طول ٦/٣، ٦٠/٦٠، عربي طول ٤/٦ ٤٠/٤٥ ربية، طول ٣/٦ ٢٥/٣٠ سجادة"<sup>(٥)</sup>.

كما حرص التاجر صالح العبد العزيز السحيمي على تزويد العمري بأسعار السِّجَّاد بمختلف أنواعها، وتضمنت المُراسلات الأسعار في أسواق الكويت وعنيزة، ففي رسالة بعث بها من الكويت مؤرخة في (٢١ ربيع الآخر ١٣٤٣هـ/ ١٨ نوفمبر ١٩٢٤م)؛ أخبره بأسعار الزل "طول ذراع ٦/٧ من (٦٠-٨٠)"<sup>(٦)</sup>، وفي رسالة مؤرخة ب(١٤ جمادى الأولى ١٣٥٠هـ/ ٢٦ سبتمبر ١٩٣١م) من عنيزة كتب فيها: "الزل قليل، وأقيام التركية طول ٥/٤ ٧٠/١٢٠ ريال، وعباسية ٦٠/٧٠، والبساط ١٨/٣٠"<sup>(٧)</sup>، وفي رسالة أخرى مرسلة منه من عنيزة في (١٢ رمضان

(١) المصدر السابق، ٤٧/٢.

(٢) المصدر السابق، ٥٣/٢.

(٣) المصدر السابق، ١١٩/٢.

(٤) المصدر السابق، ١٤٥/٣.

(٥) العمري، صور، ١٣٣/٢.

(٦) المصدر السابق، ١١٥/٤.

(٧) المصدر السابق، ١٢٩/٥.



١٣٥١هـ/ ٩ يناير ١٩٣٣م؛ كتب فيها: "الزولية العراقية لامية ٩٠٠-٧٠٠ حياكة، الكويت ١٢٠-١١٥ الزل ١٠٠-٦٠"<sup>(١)</sup>.

أما في البحرين، فحرص التاجران: إبراهيم وسليم الصالح الزامل على تزويد العمري بالأسعار بين فترة وأخرى، ففي إحدى الرسائل المؤرخة بـ(١٠ ذي القعدة ١٣٤٦هـ/ ٢٩ أبريل ١٩٢٨م)؛ يخبران العمري بناء على طلبه بأسعار السِّجَّاد. ويتبيّن من الرسالة نزول الأسعار، وفيها يذكران: "أسعار طرفنا خصوصاً الزولية والهدم، أما الزولية فهي كثيرة بطرفنا من كل أصناف الزل طيب ومتوسط ودوني، والسوق واقف ماله راغب أبداً، والأقيام فيها نزول ظاهر خصوصاً الوسط منه، أما الطيب فنزوله عن مدة ٣ أشهر العشر ٨، والمتوسط منه العشر ٧، والدوني ما يسام"<sup>(٢)</sup>.

وقد يزيد سعر السِّجَّاد؛ لزيادة الطلب عليها في السوق؛ لذلك حرص التُّجَّار في مراسلاتهم على التنبيه فيما بينهم، كما جاء في الرسالة المبعوثة من محمد بن عبد الرحمن الفضل في جدة بـ(٥ ذي الحجة ١٣٤٨هـ/ ٣ مايو ١٩٣٠م)؛ أخبره فيها بتسجيل زيادة (١٢) قرشاً على أسعار السِّجَّاد، كما أخبره العمري<sup>(٣)</sup>، وفي الكويت ذكر التاجر عبد الله العلي الوزان زيادة سعر السِّجَّاد؛ لزيادة الطلب عليها من الأمراء ومن تجار شقراء في رسالة مؤرخة بـ(١٥ ربيع الأول ١٣٥١هـ/ ١٥ سبتمبر ١٩٣٢م)؛ كتب فيها: "ومن طرف الهدم والزل في طرفنا هالأيام زاد العشر ١٢، والسبب وصلوا طرفنا أبناء الملك واشترى كل شيء طيب، وأيضاً أهل شقراء يشترون"<sup>(٤)</sup>.

وفي المقابل، قد تكون الأسعار في نزول، خاصة إذا مرّ السوق بفترة كساد، ففي البحرين كتب التاجران إبراهيم وسليم الصالح الزامل في (١٠ ذي القعدة ١٣٤٦هـ/ ٢٩ أبريل ١٩٢٨م)، يخبرانه بنزول أسعار السلع ومن ضمنها السِّجَّاد<sup>(٥)</sup>. كذلك الحال في الكويت، كتب التاجر عبد الله الوزان رسالة في (١٠ ذي القعدة ١٣٤٨هـ/ ١٨ أبريل ١٩٣٠م)؛ أخبره عن حال السوق

(١) المصدر السابق، ١٢١/٣.

(٢) المصدر السابق، ٢٧/٤. ما يسام: يقصد به أن الإقبال على الشراء قليل.

(٣) المصدر السابق، ٥١/٣.

(٤) المصدر السابق، ٥٥/٢.

(٥) المصدر السابق، ٢٧/٤.

والأسعار قائلًا: "وأسعار السوق واقف، أما الزولية وهدم البدوي ما يسام"<sup>(١)</sup>، وقد لا يكون هناك إقبال على الشراء، ففي رسالة أخرى منه في (٢٢ رمضان ١٣٥١هـ / ١٩ يناير ١٩٣٣م)؛ كتب فيها "الزولية طرفه قليل"<sup>(٢)</sup>.

### ثالثًا: شحن السِّجَّاد:

أما وسيلة إرسال السِّجَّاد فتنبَّعت بين النقل البري والبحري؛ إذ امتنعت بعض الأشخاص نقل البضائع والسلع مقابل أجره معينة، وهم ما يُطلق عليهم (الجماميل) ومفردها جمال، ويُسمَّون أحيانًا تمييزًا عن صاحب الجمال بـ(جمال الحداجة)، وهم الذين ينقلون البضائع على الإبل ما بين مدن القصيم وموانئ الخليج؛ ليفرقوا بينهم وبين جماميل الحطب<sup>(٣)</sup>. وفي عنيزة وُجد عدد من الجماميل ممن ينقلون السلع بين تجار عنيزة وخارجها، حيث كانت تكلفة النقل للجمال الواحد تتراوح بين (٢٠ و١٥) من الريالات، وانحصر عملهم كوكلاء في شراء السلع<sup>(٤)</sup>، ومن خلال المراسلات بين التجَّار؛ يمكن أخذ فكرة عن الأسعار، فقد بلغت أجره نقل البضائع عبر الجمال في سنة ١٣٤٥هـ / ١٩٢٥م من عنيزة إلى المدينة المنورة بحدود (١٠) ريالات، وهذا ما أوضحته رسالة من سليمان محمد إلى صالح بن عبد الرحمن العمري<sup>(٥)</sup>.

وبطبيعة الحال، تختلف الأجرة حسب حجم البضاعة وعدد الجمال، ففي رسالة أخرى مُرسلة من العمري إلى أخيه صالح في عنيزة سنة ١٣٤٧هـ / ١٩٢٧م؛ أخبره أن أجره الزل والبسط الواردة من الجليل بحدود (٢١) ريالًا فرنسيًا، المُرسَّلة من عبد الرحمن السحيمي<sup>(٦)</sup>، وفي رسالة أخرى من منصور العبد الله الزامل في عنيزة (٢٠ ربيع الآخر ١٣٤٩هـ / ١٣ سبتمبر ١٩٣٠م)، إلى التاجر العمري في المدينة المنورة؛ يخبره بوصول السِّجَّاد عن طريق أحد الجماميل كتب فيها:

(١) العمري، صور، ٤٣/٢.

(٢) المصدر السابق، ١٠٧/٣.

(٣) محمد بن ناصر العبودي: معجم أسر بريدة، (الرياض: دار الثلوثة، ط١، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م)، ٥٦٦/٢.

(٤) ثريا التركي ودونالد كول: عنيزة التنمية والتغيير في مدينة نجدية عربية، ترجمة: جلال أمين وأسعد حليم، (بيروت:

مؤسسة الأبحاث العربية، ط١، ١٩٩١م)، ص ٩٢-٩٣.

(٥) العمري، وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي، ص ٣٢٩.

(٦) المصدر السابق، ص ٣٠٧.



"صار عند المحب معلوم خصوصاً وصول الزولية وتخليصكم الجمال بكروته، جمل الله حالكم"<sup>(١)</sup>، وفي رسالة أخرى منه في (٢٨ شعبان ١٣٤٩هـ/ ١٧ يناير ١٩٣١م)؛ أوضح فيها ارتفاع أسعار نقل البضائع<sup>(٢)</sup>.

كما أدى النقل البحري بواسطة السفن والبواخر دوراً نشطاً في نقل البضائع، وكانت هذه السفن تحمل على متنها المسافرين والحجاج والبضائع والرسائل المتنوعة، فقد رصدت المراسلات أسماء عدد من المراكب التي اعتمد عليها التجار في شحن بضائعهم، ومن خلالها يمكن التعرف على أسماء المراكب وشحناتها، وانطلاق رحلاتها، ومن أخبار هذه المراكب خبر عن المركب (تبارك)، ففي (١١ جمادى ١٣٤٧هـ/ ٢٥ أكتوبر ١٩٢٨م)، بعث التاجران سليمان وحمد المحمد الذكير بخبران بإرسال مجموعة من السجاد عن طريق وكيلهم في العمارة صالح السويل على المركب تبارك، المُنجهة إلى جدة للتاجر إبراهيم الفضل، ويخبرانه بوضع علامته التجارية عليها (AAA)<sup>(٣)</sup>. وفي رسالة أخرى من التاجر: سليمان وحمد المحمد الذكير مؤرخة في (١٠ ذي القعدة ١٣٤٧هـ/ ٢١ مارس ١٩٢٩م)؛ يخبران بإرسال السجاد بالمركب مرسى جدة عن طريق التاجر إبراهيم الفضل<sup>(٤)</sup>. ومنها المركب علوي، ففي إحدى الرسائل المُرسلة من التاجر إبراهيم بن عبد الله الفضل المؤرخة في (٢٧ شوال ١٣٤٨هـ/ ٢٧ مارس ١٩٣٠م)؛ يخبره بوصول (٢٢) قطعة من السجاد عن طريق التاجر إبراهيم وأخيه سليم الصالح الزامل، وأنه بصدد إرسالها إلى العمري عن طريق المركب المذكور، ويخبره بإرسال مكاتيب إلى نجد<sup>(٥)</sup>.

وتوضّح الرسائل الوسائل المتنوعة لشحن السجاد ما تعترض عمليات شحنها من مخاطر ورسوم جمركية، فقد كانت يومي إحدى محطات الترانزيت<sup>(٦)</sup> التي كان السجاد يُشحن عن طريقها

(١) العمري، صور، ٧/٤.

(٢) المصدر السابق، ١٩/٤.

(٣) المصدر السابق، ١٦٣/٤.

(٤) العمري، صور، ١٣٥/١.

(٥) المصدر السابق، ٧/٤.

(٦) يقصد به عبور أو مرور البضاعة من دولة إلى أخرى، عبر أحد المرافئ مع إعفاؤها من رسوم الدخول. أحمد مختار عبد الحميد، معجم اللغة العربية المعاصرة، (بيروت، عالم الكتب ط ١، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م) ٢٨٧/٣. ٢٨٧/١.

في البحر، ففي إحدى الرسائل المُرسَّلة من البحرين من التاجر إبراهيم وأخيه سليم الصالح الزامل مؤرخة في (١٤ ربيع الآخر ١٣٤٨هـ / ١٩ سبتمبر ١٩٢٩م)، كتب بإرسال (٤٠) قطعة من السِّجَّاد من النوع الجيد ذات الأصباغ الثابتة بناء على طلب العمري، وبتحويل قيمتهم إلى التاجر إبراهيم العبد الله الفضل، وأنه سيرسلها عن طريق البحرين إلى بومبي ترانزيت<sup>(١)</sup>.

وفي رسالة أخرى بعث بها إبراهيم وسليم الصالح الزامل من البحرين مؤرخة في (١٧ شوال ١٣٤٨هـ / ١٧ مارس ١٩٣٠م)؛ أخبره بإرسال شحنات من السِّجَّاد تضمَّنت: (٢٣) سجَّادًا تركيًّا، و(٧) بسط، و(٣) بشوت، عن طريق إبراهيم الفضل في كراتشي<sup>(٢)</sup> ترانزيت إلى جدة على المركب بندرة رحلة رقم (١٧٥)<sup>(٣)</sup>. وقد حرص التُّجَّار على تأكيد إرسال شحناتهم، ففي رسالة بعث بها إبراهيم بن عبد الله الفضل من كراتشي إلى العمري مؤرخة في (٢٧ شوال ١٣٤٨هـ / ٢٧ مارس ١٩٣٠م)؛ أكَّد إرسال الشحنة من الأخوين إبراهيم وسليم الصالح الزامل، وتاريخ توجُّه المركب، وأخبره بإرسال عدد من المكاتيب لعدد من التجار في نجد<sup>(٤)</sup>.

وكان بعض التُّجَّار - لظروف سفرهم - يُكلِّفون بعض التُّجَّار بإرسال شحنات بضائعهم، فقد أوضحت رسالة من إبراهيم وسليم الزامل من البحرين مؤرخة ب(١٧ شوال ١٣٤٨هـ / ١٧ مارس ١٩٣٠م)، أنهما كانا وكيلين للتاجر إبراهيم العبد الله الفضل المقيم في كراتشي، الذي اعتمد عليهما في إرسال بعض شحنات البضائع. وفي رسالة بعث بها إبراهيم وسليم الزامل من البحرين مؤرخة ب(١٧ شوال ١٣٤٨هـ / ١٧ مارس ١٩٣٠م)؛ أخبره بإرسال شحنات من السِّجَّاد عن طريق إبراهيم الفضل في كراتشي بواسطة أحد المراكب البحرية<sup>(٥)</sup>. وفي رسالة أخرى من التاجر إبراهيم بن عبد الله الفضل للعمري بتاريخ (٢٧ شوال ١٣٤٨هـ / ٢٧ مارس ١٩٣٠م)؛ أكَّد فيها الرسالة السابقة عن إرساله شحنات من السِّجَّاد (٢٢) قطعة من السِّجَّاد

(١) العمري، صور، ١٦٧/٣.

(٢) كراتشي: مدينة تجارية مزدهرة، وتعد عاصمة باكستان القديمة قبل انتقالها إلى إسلام آباد، ومن أقدم المدن التاريخية، ومرفأ مهم على بحر العرب. يحيى شامي، موسوعة المدن، ص ٢٩٥.

(٣) المصدر السابق، ٧٥/٥.

(٤) المصدر السابق، ٧٧/٥.

(٥) المصدر السابق، ج ٥، ٧٥.



عن طريق التاجرين إبراهيم وأخيه سليم الصالح الزامل، وأنه بصدد إرسالها إلى العمري عن طريق أحد المراكب البحرية، وأخبره بإرسال مكاتيب إلى نجد<sup>(١)</sup>.

كما اعتمد التاجر محمد بن عبد الرحمن الفضل في إرسال بضائعه على محل الخريجي يينبع، ففي رسالة مؤرخة بـ(٢١ ذي القعدة ١٣٤٧هـ/ ٢٦ مايو ١٩٢٩م)؛ أخبر فيها العمري بإرسال (٢٠) قطعة من السِّجَاد عن طريق يينبع لمحل الخريجي؛ لإرسالها إلى المدينة المنورة<sup>(٢)</sup>.

#### رابعاً: المشكلات التي تواجه شحن السِّجَاد:

رصدت المراسلات المتبادلة بين التُّجَّار بعض المشكلات التي تواجه شحن السِّجَاد وغيرها من البضائع، فقد شكّل عدم توافر الجمال لنقل البضائع عائفاً أمام التُّجَّار، وفي هذه الحالة كانوا يُنبّهون في رسائلهم. هذا إلى جانب النصائح التي يحرص عليها التُّجَّار؛ حتى لا تتعرّض بضائعهم المُرسَلة إلى التلف، فعندما تأخرت بضاعة التاجر عبد الرحمن الصالح السحيمي من البحرين، كتب إلى العمري رسالة مؤرخة بـ(٢٤ ربيع الآخر ١٣٤٧هـ/ ٦ أكتوبر ١٩٢٨م): "سَلِّمَت الإخوين إبراهيم وسليم الصالح الزامل بالبحرين ٢٠ قطعة زل و ٣٠ قطعة بساط، وذكرنا أنه خاص جنابكم يرسل إلى أخيك الحاج صالح إلى عنيزة، وقد استلمنا ذلك؛ ولكن إلى الآن ما تسهل جمال بواسطة الصخرة<sup>(٣)</sup>، وإن شاء الله يتسهّل ذلك قريباً، ونباشر الإرسال ونعتني بحفظه عن الأمطار والشمس" <sup>(٤)</sup>.

وكان سوء التخزين وطرق النقل من أكبر المشكلات التي تواجه تجارة السِّجَاد، فقد تتأثر بالحروق أو القوارض، ففي إحدى الرسائل التي بعث بها منصور العبد الله الزامل ينصح العمري؛ كتب فيها: "ومن خصوص الزولية، نرجوكم ما تغفلون عنها عن الحروق والأرضة"<sup>(٥)</sup>. كما

(١) المصدر السابق، ٧٧/٥.

(٢) العمري، صور، ١٧٧/٣.

(٣) الصُّخْرَة: يقصد به الإجبار على العمل بقوة السلطة من غير رضا العامل.

(٤) العمري، صور، ١١٩/١.

(٥) المصدر السابق، ٢٣/٤. هي حشرة من الفصيلة الأرضية ورتبة متساويات الأجنحة، وهي بيضاء تشبه النملة وتظهر في أيام الربيع، وتأكل الخشب ونحوه، يقال لها الأرضة. أحمد مختار عبد الحميد، معجم اللغة العربية المعاصرة، ٢٨٧/٣.

تعرّضت بعض الشحنات للتلف بسبب الفئران؛ لذلك حرص التّجّار بعد شحن البضائع على الإبلاغ بما يعثرها من نقصان من باب الأمانة، وهذا ما نلمسه في رسالة بعث بها إبراهيم وسليم الصالح الزامل من البحرين مؤرخة في (١٧ شوال ١٣٤٨هـ / ١٧ مارس ١٩٣٠م)؛ يخبره بإرسال شحنات من السيّجّاد عن طريق إبراهيم الفضل في كراتشي، وأن بعضها تعرّض للتلف بسبب الفئران، حيث كتب: "وكنا نحاذر الفار كل هالمدة الطويلة .. وحصل ما حصل على الزل من الفار، وإن شاء الله يتسهل إرسالهن"، كما أخبره في الرسالة نفسها أن هناك نقصاً في أطوال بعض الزل؛ مما اضطره إلى إرسال بعضها إلى الكويت عن طريق البر<sup>(١)</sup>.

ومن المشكلات التي تواجه شحن السيّجّاد: تأخر شحنها؛ بسبب مشكلة تواجه أحد الوكلاء المكلفين بإرسال البضائع، ففي إحدى الرسائل المؤرخة ب(١ ربيع الأول ١٣٤٧هـ / ١٧ أغسطس ١٩٢٨م)؛ يعتذر التاجر سليمان وحمد المحمد الذكير عن التأخر في إرسال شحنة السيّجّاد؛ بسبب مرض ولد وكيله صالح السويل ورحيله إلى بغداد، ويخبره بإرسالها في أقرب وقت إلى جدة أو عن طريق الترانزيت<sup>(٢)</sup>.

ومن المشكلات التي تواجه عمليات الشحن: تعذر وجود الصنف الجيد في الأسواق، والاستعانة بصنف آخر، ففي إحدى المراسلات من التاجر صالح السويل مؤرخة ب(٢٨ شوال ١٣٤٧هـ / ١٨ أبريل ١٩٢٩م)؛ اعتذر منه عن وجود الصنف الجيد الذي اعتاد إرساله؛ فكتب: "ومطلوبكم كورجة زولية تم تعريفنا على يد الحاج سليمان وحمد الذكير ... ما يوجد شيء يجمل ومن كثرة لحاحهم علينا؛ نقضي لازمكم أخذنا لكم كورجة وأرسلنا لهم.. وأنت تعرف حالنا طرفكم نحب لكم أزيد من أنفسنا"<sup>(٣)</sup>.

وحرص التّجّار على شراء السيّجّاد؛ لمعرفة مدى الإقبال عليها، لكن أحياناً قد لا تكون الشّحنات المرسلّة جيدة المستوى، ففي إحدى الرسائل كتب صالح بن عبد الله السويل من العمارة إلى العمري، الذي كان موجوداً في بغداد، بعدم إقبال أهالي نجد على السيّجّاد، وكان قد طلب منه إرسال (١٠٠) قطعة قائلاً: "أخي وصلنا مكاتيب من نجد يذمّون الزولية، ولا نشوف

(١) المصدر السابق، ٧٥/٥.

(٢) المصدر السابق، ١١٧/١.

(٣) العمري، صور، ١٧٣/١.



لها هوى عليه، إن شاء الله نكمل لكم ثمانين: أربعين من الطيب، وأربعين من السائر، قلنا لكم من السابق: نجعل من عندنا كورجة شراكة معكم، والحال ما نشوف رد، السوق تبدل"<sup>(١)</sup>.

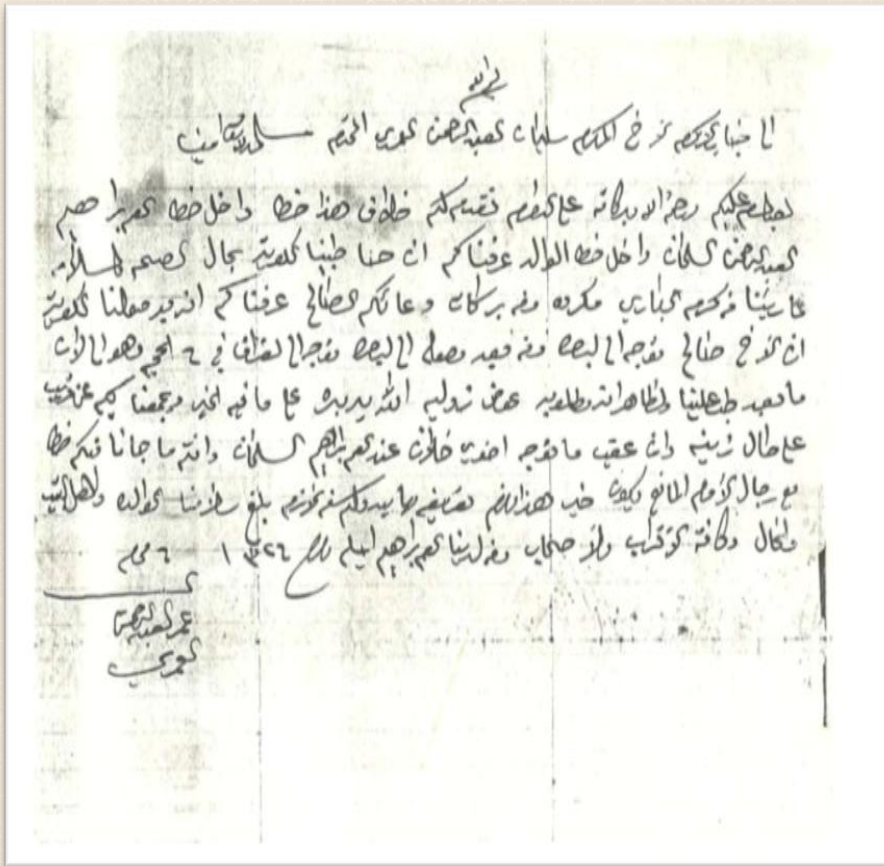
### الخاتمة:

حاولت الدراسة الحالية أن تُقدّم قراءة تاريخية للوثائق المحلية، من خلال تتبّع تجارة السِّجَاد في الوثائق الخاصة بالتاجر العمري، عبر استعراض الوثائق التجارية المتمثلة في المراسلات التجارية المُرسَلة إليه، وقد سعت الباحثة إلى إفراة تجارة السِّجَاد بدراسة مستقلة، وقد خرجت بعدد من النتائج أهمها: أبرزت الدراسة امتداد شبكة التجار التي تعامل معها العمري وشملت: القصيم، والكويت، والبحرين، والعراق، والهند، والحجاز، وكان معظمهم من النجديين ممن استقر بهم المقام في تلك الأقطار، أوضحت تلك المُراسلات أنواع البضائع التي تبادلوها، وهي: الأقمشة، والسِّجَاد، والأغذية، والقهوة والشاي، إلى جانب تضمين تلك المُراسلات لأسعار السلع المختلفة، ورصدت الدراسة أنواع السِّجَاد التي يحرص التُّجَّار على توفيرها، وأبرز التُّجَّار الذين تعامل معهم العمري في تجارة السِّجَاد، رصدت الدراسة أسعار السِّجَاد وأسباب تفاوت الأسعار تبعاً لتنوع الظروف، وطرق شحنها، والمشكلات التي تواجه شحنها.

وإذ كان هناك ثمة توصية، فهي الاهتمام بإعادة دراسة الوثائق المحلية واستخراج ما فيها من معلومات مهمة لخدمة التاريخ المحلي، وإتمام ما بُدئ به من الحديث عن تجارة السِّجَاد؛ لتتضح الصورة بشكل أكبر.

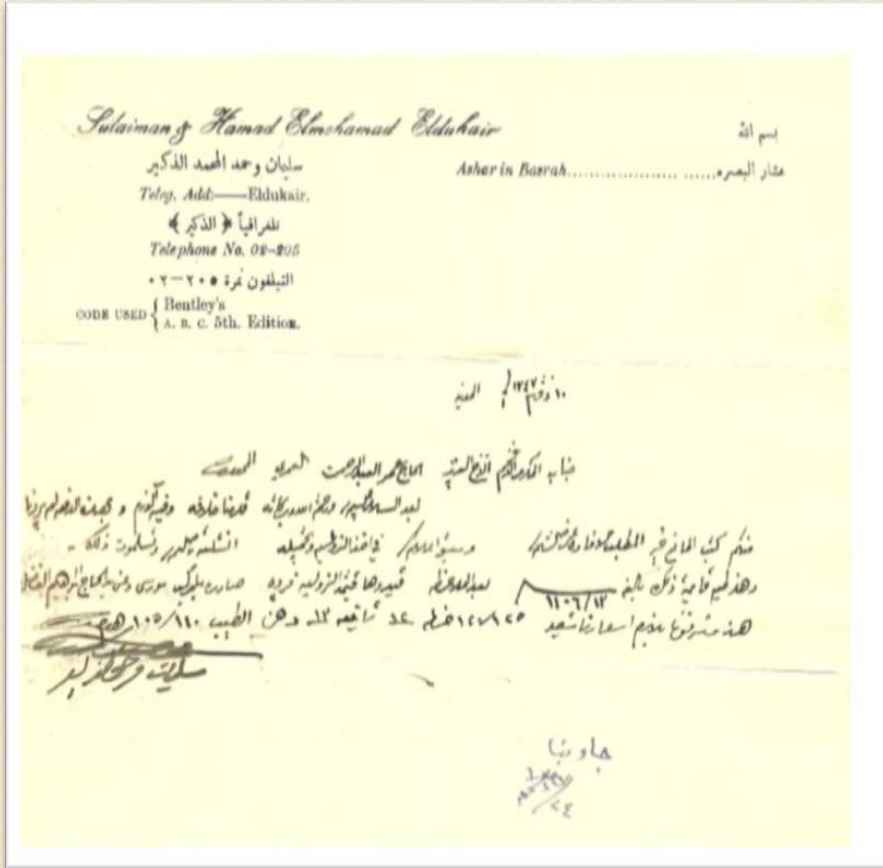
(١) المصدر السابق، ٨٥/٣.

## الملاحق:

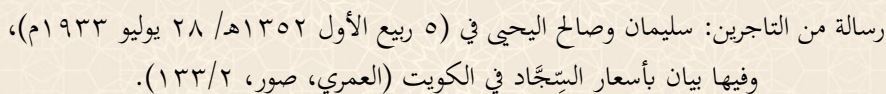


رسالة من التاجر عمر العمري إلى أخيه سليمان خلال رحلته إلى الكويت سنة ١٣٢٦ هـ.  
(العمري، صور، ٢٢/١).

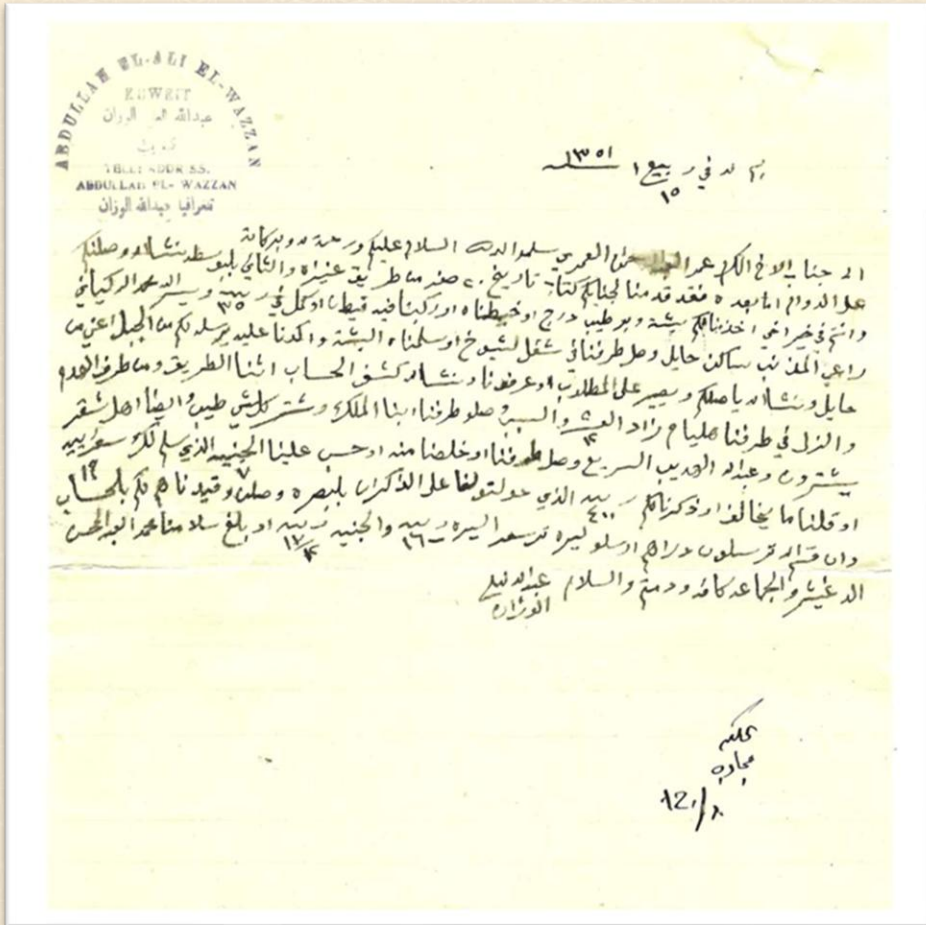




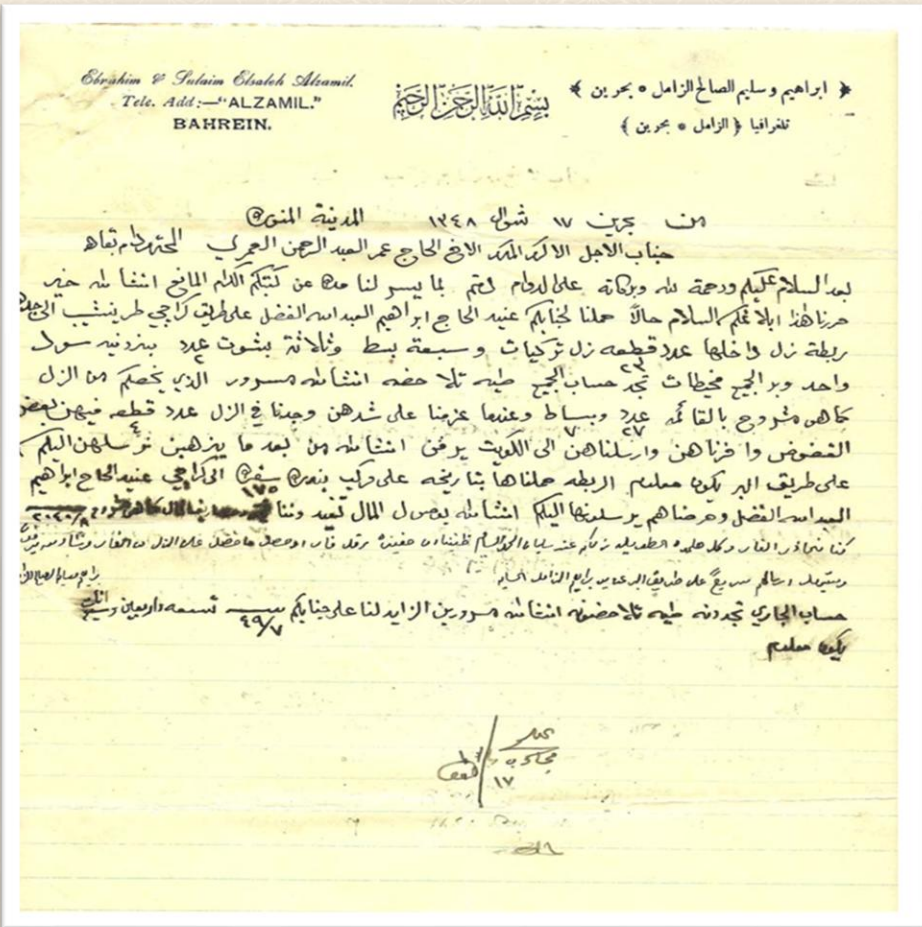
رسالة من سليمان وحمد الذكير في (١١ جمادى الأولى ١٣٤٧هـ/ ٢٥ أكتوبر ١٩٢٨م)، يخبرانه  
بإرسال السِّجَّاد عن طريق التاجر صالح السويل، ووضع العلامة التجارية الخاصة بالعمري  
(العمري، صور، ١٠٦/١).







رسالة من التاجر عبد الله العلي الوزان في الكويت إلى العمري، يخبره بزيادة سعر السجاد؛ لزيادة الطلب عليها من الأمراء ومن تجار شقراء في رسالة مؤرخة بـ (١٥ ربيع الأول ١٣٥١هـ/ ١٥ سبتمبر ١٩٣٢م) (العمري، صور، ٥٥/٢).



رسالة من إبراهيم وسليم الصالح الزامل من البحرين في (١٧ شوال ١٣٤٨ هـ/ ١٧ مارس ١٩٣٠ م) إلى العمري، يخبرانه بإرسال شحنات من التجار عن طريق إبراهيم الفضل في كراتشي، وأن بعضها تعرض للتلف بسبب الفئران (العمري، صور، ٧٥/٥).



## المراجع

### المراجع العربية:

- البسام، خالد. النجدي الطيب سيرة التاجر والمثقف سليمان الحمد البسام 1888م-1949م. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط ١، ٢٠٠٨م.
- التركي، ثريا، ودونالد كول. عنيزة التنمية والتغيير في مدينة نجدية عربية. ترجمة: جلال أمين وأسعد حليم. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، ط ١، ١٩٩١م.
- الخريجي، عبد المجيد بن محمد. وتبقى الأوراق. (المؤلف، طبعة خاصة).
- أبو رشيد، أرشيد يوسف. الحضارة الإسلامية نظم علوم فنون. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الروضان، عائشة عبد المحسن. "الكويت في وثائق العمري". مجلة رسالة الكويت، مركز البحوث والدراسات الكويتية، العدد ٥٤، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م.
- الزهراني، حصة بنت جعبان. الحياة الاجتماعية والاقتصادية في الدولة السعودية الثانية (١٢٤٠-١٣٠٩هـ/١٨٢٤-١٨٩١م). دار الملك عبد العزيز، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.
- الزليعي، مقبول يونس. أسر عنيزة في مكة المكرمة وجدة وأدواها السياسية والاقتصادية (١٣٤٣-١٣٧٣هـ/١٩٢٤-١٩٥٣م). رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، ١٤٤١هـ.
- السعيد، حمد محمد. الموسوعة الكويتية المختصرة. ط ٣، د. م. د. ن، ١٩٩٣م.
- السلطان، محمد عبد الله. الأحوال السياسية في القصيم في عهد الدولة السعودية الثانية (١٢٣٨هـ-١٣٠٩هـ/١٨٢٣-١٨٩١م)، (د. م.): المطابع الوطنية، ط ٢، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.
- ابن سيف، فوزية صالح. تاريخ نزوح العائلات الكويتية العريقة إلى الكويت ودورها في بناء الدولة منذ نشأة الكويت وحتى وقتنا الحاضر. ط ٢، ٢٠١١م.
- الشبيلي، عبد الرحمن. أعلام بلا إعلام. الرياض، ط ١، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.
- أبو شقرا، إياد وحنان. السِّجَاد الشرقي دراسة تاريخية وفنية وعلمية. بيروت: دار الساق، ط ١، ٢٠١٠م.
- الشواف، عبد اللطيف. عبد الكريم قاسم وعراقيون آخرون. بيروت: دار الوراق، ط ١، ٢٠٠٤م.

الطريفي، طلال. العلاقات السعودية البحرينية في عهد الملك عبد العزيز (١٣١٩-١٣٧٣هـ/١٩٠٣-١٩٥٣م). الرياض: دار الملك عبد العزيز، ١٤٣٠هـ.

العبودي، محمد بن ناصر. معجم أسر بريدة. الرياض: دار الثلوثة، ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

معجم أسر عنيزة. الرياض: دار الثلوثة، ط١، ١٤٣٧هـ/٢٠١٥م.

معجم التجارة والمال والفقر والغنى في المأثورات الشعبية. الرياض: دار الثلوثة، ط١، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.

معجم بلاد القصيم. الرياض: دار اليمامة، ط٢، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

أبو علي، عبد الفتاح حسن. النقود والموازين والمقاييس في سنجق الحسا في العهد العثماني ١٨٧١-١٩١٣م. القاهرة: مطبعة نخضة مصر، نشر دار المريخ للنشر، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

العمرى، صالح بن سليمان. علماء آل سليم وتلاميذهم وعلماء القصيم. ط٣، ١٤٣١هـ/٢٠١٠م.

العمرى، عمر بن عبد الله. العمرىون في عنيزة. كتاب غير منشور.

وثائق ودراسات في التاريخ الاجتماعي. ط١، ١٤٤٠هـ.

صور من الحركة التجارية في عنيزة منتصف القرن الرابع عشر من خلال الوثائق المُرسلة إلى عمر بن عبد الرحمن بن محمد العمرى - رحمه الله- (١٣٠٣-١٣٥٤هـ). عنيزة: دار السلطان، ط١، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م.

وقفات مع سيرة الشيخ عبد الله بن عمر بن عبد الرحمن العمرى - رحمه الله- (١٣٣٧-١٤٢٦هـ). مطابع المطالبي، ط١، ١٤٣١هـ/٢٠١١م.

عوض، حصة. تاريخ العلاقات الكويتية الهندية الموسوعة الكاملة والمصورة ١٨٩٦-١٩٦٥م. ط١، ٢٠١٧م.

الكرملى، أنستاس. النقود العربية والإسلامية وعلم النميات. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية. ط٢، ١٩٨٧م.

كعبى، كريم عليم. التراث الشعبي في ميسان. ١٩٨٧م.

المديش، إبراهيم بن عبد الله. النجديون في الهند. الرياض: دار الثلوثة، ط١، ١٤٤٠هـ.

المطيري، ماجدة بنت عوض الله، أسرة الخريجي ودورها في تاريخ المدينة المنورة (١٣٤٤-١٤٠٢هـ/١٩٢٥-١٩٨١م). رسالة ماجستير، جامعة طيبة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م.

اليزيدي، مها سعيد، عمران المدينة المنورة وخططها في النصف الثاني من القرن الثالث عشر الهجري/ التاسع عشر الميلادي، المدينة المنورة، كرسي الملك سلمان، ط١، ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م.



### ترجمة المراجع العربية:

- al-Bassām, Khālīd. al-Najdī al-Ṭayyib sirat al-tājir wa-al-muthaqqaf Sulaymān al-Ḥamad al-Bassām 1888m-1949m. (in arabic). Bayrūt : al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr. Ṭ1, 2008M.
- al-Turkī, Thurayyā, wdnāld Cole. 'Unayzah al-tanmiyah wa-al-taghyir fi Madīnat Najdīyah 'Arabīyah. (in arabic). tarjamat : Jalāl Amīn w's'd Ḥalīm. Bayrūt : Mu'assasat al-Abḥāth al-'Arabīyah, Ṭ1, 1991m.
- al-Khurayjī, 'Abd al-Majīd ibn Muḥammad. Wa-Tabqā al-awraq. (in arabic). (al-mu'allif, Ṭab'ah khāsshah. (
- Abū Rashīd, Arshīd Yūsuf. al-Ḥadārah al-Islāmīyah naẓm 'ulūm Funūn. (in arabic). al-Riyāḍ : Maktabat al-'Ubaykān
- al-Rawḍān, 'Ā'ishah 'Abd al-Muḥsin. "al-Kuwayt fi wathā'iq al-'Umarī".(in arabic).Majallat Risālat al-Kuwayt, Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Kuwaytīyah, al-'adad 54, 1437h / 2016m.
- al-Zahrānī, Ḥuṣṣah bint Jam'ān. al-ḥayāh al-ijtimā'īyah wa-al-iqtisādīyah fi al-dawlah al-Sa'ūdīyah al-thānīyah (1240-1309h / 1824-1891m). (in arabic). Dārat al-Malik 'Abd al-'Azīz, 1425h / 2004m.
- al-Zayla'ī, Maqbūl Yūnus. Usar 'Unayzah fi Makkah al-Mukarramah Wajdah w'dwāhā al-siyāsīyah wa-al-iqtisādīyah (1343-1373h / 1924-1953m). (in arabic). Risālat mājistir, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd, Kullīyat al-Ādāb, 1441h.
- al-Sa'īd, Ḥamad Muḥammad. al-Mawsū'ah al-Kuwaytīyah al-mukhtaṣarah. (in arabic). ṭ3, D. M, D. N, 1993M.
- al-Salmān, Muḥammad 'Abd Allāh. al-aḥwāl al-siyāsīyah fi al-Qaṣīm fi 'ahd al-dawlah al-Sa'ūdīyah al-thānīyah (1238h-1309h / 1823-1891m). (in arabic). (D. M) : al-Maṭābi' al-Waṭanīyah, ṭ2, 1420h / 1999M.
- Ibn Sayf, Fawzīyah Ṣāliḥ. Tārīkh nuzūḥ al-'ā'ilāt al-Kuwaytīyah al-'arīqah ilā al-Kuwayt wa-dawruhā fi binā' al-dawlah mundhu Nash'at al-Kuwayt wa-ḥattā waqtinā al-ḥādir.(in arabic). ṭ2, 2011M
- al-Shubaylī, 'Abd al-Raḥmān. A'lām bi-lā I'lām. (in arabic). al-Riyāḍ, Ṭ1, 1428h / 2007m.

- Abū Shaqrā, Iyād wḥnān. alssijjād al-sharqī dirāsah tārikhiyah wa-fannīyah wa-‘ilmīyah. .(in arabic). Bayrūt : Dār al-sāq, Ṭ1, 2010m
- al-Shawwāf, ‘Abd al-Laṭīf. ‘Abd al-Karīm Qāsim w’rāqywn ākharūn. (in arabic). Bayrūt : Dār al-Warrāq, Ṭ1, 2004m.
- al-Ṭarīfī, Ṭalāl. al-‘Alāqāt al-Sa’ūdīyah al-Baḥraynīyah fī ‘ahd al-Malik ‘Abd al-‘Azīz (1319-1373h / 1903-1953m). (in arabic). al-Riyāḍ : Dārat al-Malik ‘Abd al-‘Azīz, 1430h.
- al-‘Abbūdī, Muḥammad ibn Nāṣir. Mu‘jam Usar Buraydah. (in arabic). al-Riyāḍ : Dār al-Thalūthīyah, Ṭ1, 1431h / 2010m.
- al-‘Abbūdī, Muḥammad ibn Nāṣir. Mu‘jam al-Tijārah wa-al-māl wa-al-faqr wa-al-ghinā fī al-Ma’tḥūrāt al-sha’bīyah. (in arabic). al-Riyāḍ : Dār al-Thalūthīyah, Ṭ1, 1433h / 2012m.
- al-‘Abbūdī, Muḥammad ibn Nāṣir.. Mu‘jam bilād al-Qaṣīm. (in arabic). al-Riyāḍ : Dār al-Yamāmah, ṭ2, 1410h / 1990m.
- Abū ‘Alīyah, ‘Abd al-Fattāḥ Ḥasan. al-nuqūd wa-al-mawāzīn wa-al-maqāyīs fī sanjaq al-Ḥasan fī al-‘ahd al-‘Uthmānī 1871-1913m. .(in arabic). al-Qāhirah : Maṭba‘at Nahḍat Miṣr, Nashr Dār al-Mirriḥ lil-Nashr, Ṭ1, 1404h / 1984m.
- al-‘Umarī, Šāliḥ ibn Sulaymān. ‘ulamā’ Āl Salīm wtlāmydhm wa-‘ulamā’ al-Qaṣīm. (in arabic). ṭ3, 1431h / 2010m.
- al-‘Umarī, ‘Umar ibn ‘Abd Allāh. al‘mrywn fī ‘Unayzah. (in arabic). Kitāb ghayr manshūr.
- . wathā’iq wa-dirāsāt fī al-tārikh al-ijtimā’ī. (in arabic). Ṭ1, 1440h. -‘Umarī, ‘Umar ibn ‘Abd Allāh.
- al-‘Umarī, ‘Umar ibn ‘Abd Allāh. šuwar min al-Ḥarakah al-Tijārīyah fī ‘Unayzah muntaṣaf al-qarn al-rābi’ ‘ashar min khilāl al-wathā’iq almursalāh ilā ‘Umar ibn ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad al-‘Umarī-raḥimahu allh- (1303-1354h). (in arabic). ‘Unayzah : Dār al-Salmān, Ṭ1, 1436h / 2015m.
- ‘Umarī, ‘Umar ibn ‘Abd Allāh. Waqafāt ma’a sīrat al-Shaykh ‘Abd Allāh ibn ‘Umar ibn ‘Abd al-Raḥmān al-‘Umarī-raḥimahu allh- (1337-1426h). (in arabic). Maṭābi’ al-Ḥaṭalānī, Ṭ1, 1431h / 2011M.
- ‘Awaḍ, Ḥuṣṣah. Tārikh al-‘Alāqāt al-Kuwayṭīyah al-Hindīyah al-Mawsū‘ah al-kāmilah wālmṣwrh 1896-1965m. (in arabic). Ṭ1, 2017m.



- al-Kirmilī, Anistās. al-nuqūd al-‘Arabīyah wa-al-Islāmīyah wa-‘ilm al-nummayāt. al-Qāhirah : Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah. (in arabic). ٢2, 1987m.
- Ka‘bī, Karīm ‘Ijm. al-Turāth al-sha‘bī fī mysān. (in arabic). 1987m.
- Almadyhsh, Ibrāhīm ibn ‘Abd Allāh. al-Najdīyūn fī al-Hind. (in arabic). al-Riyād : Dār al-Thalūthīyah, ٢1, 1440h.
- al-Muṭayrī, Mājidah bint ‘Awaḍ Allāh, usrat al-Khurayjī wa-dawruhā fī Tārīkh al-Madīnah al-Munawwarah (1344-1402h / 1925-1981m). (in arabic). Risālat mājistīr, Jāmi‘at Ṭaybah, Kullīyat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insānīyah, 1443h / 2021m.





الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة  
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)

